

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

K motivům fantasy a sci-fi v románu pro děti na  
příkladech německy psaných textů.  
Práce s literárním textem ve vyučování.

**Autorka:**

Karmen Sánchezová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – specializace německý jazyk

6. ročník

**Vedoucí práce:**

PhDr. Tamara Bučková

Praha 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Tamary Bučkové. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 21. dubna 2006

podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Tamaře Bučkové za odborné vedení, podnětné připomínky a pomoc při zpracování mé diplomové práce. Mgr. Dagmar Trantové patří zvláštní dík za možnost realizace praktické části diplomové práce na ZŠ s rozšířenou výukou jazyků Kladská.

Poděkovat bych chtěla i své rodině a přátelům za podporu, kterou mi po celou dobu poskytovali.

# OBSAH

<b>1. Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Teoretická část diplomové práce</b> .....	<b>8</b>
2.1 Literárně-teoretická východiska.....	8
2.1.1 Současné společenské a literární tendence v literatuře pro děti a mládež.	8
2.1.2 Zákl. charakteristika dětské příběhové prózy s prvky sci-fi a fantasy ....	15
2.1.3 Fantastický text a jeho vztah k realitě .....	18
2.1.4 Nejčastější fantastické motivy a prvky v dětských románech.....	19
2.1.5 Literární charakteristika moderní dětské příběhové prózy .....	22
2.1.6 Fantastické prvky v moderním dětském románu .....	25
2.2 Literárně-historický kontext knih.....	42
( <i>Skřítek v hlavě a Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě</i> )	
2.2.1 Christine Nöstlingerová.....	43
2.2.2 Literární charakteristika knihy ( <i>Skřítek v hlavě</i> ) .....	49
2.2.3 Marianne Gruberová .....	56
2.2.4 Literární charakteristika knihy ( <i>Esrova dobrodružná cesta ...</i> ).....	58
<b>3. Praktická část diplomové práce</b> .....	<b>68</b>
3.1 Stav současného výzkumu vztahu mezi fantazií a dětskou psychikou .....	68
3.2 Stav současného výzkumu čtenářství na poli praxe v České republice .....	72
3.3 Vlastní výzkum .....	78
3.3.1 Charakteristika školy.....	80
3.3.2 Charakteristika třídy .....	81
3.4 Popis jednotlivých hodin s komentářem .....	81
3.4.1 Práce v hodinách čtení s textem ( <i>Skřítek v hlavě</i> ) .....	81
3.4.2 Práce v hodinách čtení s textem ( <i>Esrova dobrodružná cesta ...</i> ).....	88
3.4.3 Práce s literárními texty ve výuce .....	96

3.5	Vyhodnocení závěrečných dotazníků .....	98
3.5.1	Vyhodnocení dotazníku týkajícího se knihy ( <i>Skřítek v hlavě</i> ) .....	98
3.5.2	Vyhodnocení dotazníku ke knize ( <i>Esrova dobrodružná cesta...</i> ) .....	108
3.5.3	Vyhodnocení dotazníku mapujícího čtenářství a diváctví ve třídě 3.B. ....	113
<b>4.</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>120</b>
<b>5.</b>	<b>Resumé</b> .....	<b>124</b>
<b>6.</b>	<b>Seznam literatury</b> .....	<b>126</b>
<b>7.</b>	<b>Přílohy</b> .....	<b>129</b>

## 1. Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám prvky fantasy a sci-fi v moderní románu pro děti. Počet textů, v nichž se tyto motivy objevují v Čechách i v zahraničí od 70. let 20. století neustále vzrůstá a v současnosti je skoro nemožné zmapovat tuto oblast moderní literatury pro děti a mládež jako celek. Zaměřila jsem se tedy hlavně na tvorbu pocházející z německy mluvících zemí. K tomu mě vedlo jednak to, že se specializuji na německý jazyk a jednak to, že můj opětovný zájem o dětskou literaturu vzbudila kniha *Skřítek v hlavě* pocházející z pera rakouské autorky Christine Nöstlingerové.

Nemohla jsem ovšem opomenout fantastické knihy takových významných autorů literatury pro děti a mládež jakými jsou Astrid Lingrenová, Tove Janssonová, Iva Procházková nebo Miloš Macourek. Stejně jako jsem nemohla opomenout Tolkienovu trilogii *Pán prstenů* (přestože se nejedná o dětskou příběhovou prózu s fantastickými prvky ale o čistou fantasy) nebo *Harryho Pottera* od J.K. Rowlingové.

Obě dvě knihy se díky nedávnému zfilmování těší obrovské přízni jak u dospělého, tak u dětského čtenářského publika a zauímají přední místa v zahraničních i českých čtenářských anketách. Jejich přitažlivost pro čtenáře i filmaře je způsobena právě dovedným začleněním a zpracováním fantastického.

Jak už jsem se zmínila výše, je příznačným rysem prózy posledních let intervence fantastických motivů do reálného, všedního světa dnešních dětí. Tyto motivy se nevyskytují v tématicky uzavřené skupině textů, najdeme je v dětských románech psychologických, humorných, problémově-orientovaných, sociálně-kritických i v románech, které tyto tématické oblasti nejrůznějšími způsoby kombinují. Ani míra užití fantastických a sci-fi prvků v dílech není nijak předepsána či stanovena. V některých se setkáme s celým nadpřirozeným světem, promyšleným do nejmenších detailů, v některých se setkáme s několika fantastickými postavami, v jiných se fantastické objevuje pouze jako sen nebo noční můra.

Zajímalo mne, jaké faktory se podílejí na stále vzrůstajícím počtu těchto děl, proč je autoři ve svých textech tak často využívají a jaký mají vliv na jejich atraktivitu. Dále mě zajímalo, jakým způsobem je vlastně samotné dítě vnímá, zda jsou pro něj skutečné, tedy zda v ně věří, nebo jestli si uvědomuje, že ve všední realitě neexistují, ale že z reálného světa vycházejí, na něco poukazují, něco zesměšňují, kritizují atd.

V praktické části jsem si chtěla pomoci vhodných metod práce s textem některé teoretické poznatky ověřit, např. to, jak na ně děti v textech reagují či jak je interpretují. Také jsem si kladla otázku, jak mohou tyto texty napomoci socializaci dítěte. Vytyčila jsem několik hypotéz, které jsem si chtěla na základě práce s dětmi ověřit:

- 1. Romány, ve kterých se vyskytují fantastické a sci-fi prvky jsou podle mne pro současné děti atraktivnější než dětská příběhová próza, která takové prvky neobsahuje.
- 2. Protože jsou tato díla pro děti atraktivnější, mohou v nich vyvolat větší emocionální odezvu, a proto i více ovlivnit jejich jednání ve skutečném životě, tedy ve vyšší míře napomoci jejich socializaci.
- 3. Děti ve věku 9-10 let nejsou schopny samy plně rozpoznat vztah těchto prvků ke skutečnosti, proto je nutno podpořit jejich četbu vhodnými metodami práce s textem a pomoci jim jejich význam (vazbu k realitě) osvětlit.

Konečně mě zajímalo, proč samotní autoři stále častěji sahají k těmto literárním prvkům. Je hlavním důvodem to, že jejich pomocí lépe a snáz ztvárňují problémy a procesy v moderní společnosti nebo jim pouze vyhovuje vysoká míra volnosti a rozmanitosti, kterou tyto motivy při zpracovávání určitého tématu poskytují? Řečeno jinými slovy: u samotných umělců už tak dosti nespoutaná obrazotvornost získává ve fantastických textech ještě větší prostor.

Pro práci s textem ve vyučování jsem si vybrala dva dětské romány, a to *Skřítko v hlavě* od Ch. Nöstlingerové a *Esrovu dobrodružnou cestu po Modré planetě* od M. Gruberové. Obě dvě knihy zpracovávají na základě použití fantastických a sci-fi prvků zajímavým způsobem některé problémové aspekty života dítěte v moderní společnosti: *Skřítek v hlavě* pojednává život dítěte v rozvedené rodině, *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* zase pojednává netradičním způsobem (mimo jiné) téma života cizince v jiné kultuře a dětské outsiderství.

Prostřednictvím pedagogického výzkumu jsem pak zjišťovala, do jaké míry jsou děti schopné v těchto textech vztah mezi fantastickými či sci-fi prvky a realitou rozpoznat.

Za velmi zajímavý aspekt sledování považuji i srovnání pohledu na tyto texty očima dospělých a dětí, neboť fantastické zde promlouvá k oběma skupinám. Já jsem se však zaměřila pouze na to, jak jsou tyto prvky v knihách vnímány dětmi. Výchozím pohledem dospělého byla má vlastní interpretace.

## 2. Teoretická část diplomové práce

### 2.1 Literárně-teoretická východiska

Při zpracovávání kapitol této části diplomové práce jsem vycházela převážně z následujících knih:

- *V říši obrazotvornosti* (J. Heldová)
- *Zauberkreide* (G. Mattenklott)
- *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Ein Praxishandbuch für den Unterricht* (C. Ganselová)
- *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (R. Wild)
- *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století* (S. Urbanová a kol.).

Dále pracuji s texty, jež patří k německy psané literatuře pro děti a mládež. Většina z nich dosud nebyla přeložena do češtiny. Uvádím je v originále, při první zmínce připojuji do závorky vlastní český překlad.

#### 2.1.1 Současné společenské a literární tendence v literatuře pro děti a mládež

V západní společnosti se v posledních čtyřech desetiletích událo mnoho zásadních změn, které se projevily ve všech společenských procesech. Významným způsobem ovlivnily způsob života lidí, změnily se rodinné vztahy, formy soužití, a proto se musela změnit i literatura pro děti a mládež (stejně jako se změnila literatura pro dospělé). Dotýká se nových témat, užívá nových prostředků, pracuje netradičně s prvky klasickými, pracuje jinak a nově s prvky fantastickými. Tyto posledně zmiňované motivy a prvky se v posledních letech vyskytují v literatuře pro děti a mládež ve stále hojnějším počtu a ovlivňují tak zásadně její tvář. Proto, abych mohla tento jev dobře vysvětlit, musím



pojednat současné tendence a vlivy v moderní literatuře pro děti a mládež (dále již jen LPDM) obecně.

LPDM v sobě skrývá mnoho možností, jednak je schopna dítěti umožnit silný emocionální prožitek, což má v době, která tak vyhledává zážitky všeho druhu, samo o sobě velký význam, a jednak je prostředkem, který může pomoci dítěti orientovat se lépe v chaosu moderního nebo chceme-li postmoderního světa.

Dalo by se říci, že v době kin, digitálních technologií a počítačových her, není kniha něčím, co by dítě mohlo oslovit. Tato myšlenka je však mylná. Lze se domnívat, že pokud by se s knihou jako médiem zacházelo v rodině a ve škole jí hodným způsobem, uvědomily by si brzy samotné děti, jak specifické a trvalé zážitky a poznatky jim četba nabízí.

Na trhu se objevuje velké množství knih, které reflektují témata současného světa, přičemž LPDM reaguje na dění ve společnosti často daleko dříve než literatura pro dospělé. Texty pojednávají o rodinných krizích, životě v multikulturní společnosti, handicapech, outsiderství, hledání sebe sama a dokonce i smrti. Narazíme na knihy bez happyendu, na knihy, které se vzdaly svých nároků na dětskou výchovu či převýchovu, které líčí svět očima dítěte, nechaného napospas svým rozhodnutím, přičemž autor nejen že nechá dítě takto jednat, on jeho rozhodnutí dokonce ani nijak nehodnotí a nekoriguje. Literaturu odpovědí nahradila literatura otázek, což je prvek přibližující literaturu pro děti literatuře pro dospělé.

Tímto jevem se v současnosti zabývá mnoho literárních teoretiků, např. Univ.-Doz. Mag. Dr. Ernst Seibert z Vídeňské univerzity. Ten ve svých pracích uvádí, že jejich vzájemné sepětí je v posledních letech asi nejintenzivnější v dějinách literatury vůbec.

Co se týče textů literatury pro děti a mládež, jeví se z hlediska způsobu práce s literární látkou moderní knihy věnované dětem daleko zajímavější než knihy věnované mládeži. Ten je podle něj v literatuře pro děti daleko inovativnější než v literatuře pro mládež. Autoři dětské literatury se nebojí experimentovat a hledat nové přístupy k tvorbě, které leckdy ovlivní i tvorbu autorů literatury pro dospělé. Stejně tak se ani moderní literatura pro děti nebojí otevřít vůči všeobecné literatuře a jejím postupům.

Hranice mezi nimi mizí rychleji než kdykoli předtím, ovšem kořeny tohoto procesu můžeme vystopovat už v období pozdního romantismu, a to zejména v tvorbě E.T.A.

Hoffmanna (Cizí dítě) a A. Stiftera (Pestré kameny). Nové literární obsahy jsou přijímány oběma typy literatur, obě literatury hledají neustále nové přístupy a formy, vytváří nové tvárné elementy.

Odpověď na otázku proč je literatura pro děti pro autory tak atraktivní, souvisí i s vlastní povahou dětství, které je do značné míry typické svou objevitelskou činností. Tyto podněty mu zprostředkovává většinou dospělý, který ho procesem poznávání okolního světa provází a podává mu rady, sloužící dítěti k jeho pochopení.

Dítě tedy přijímá vše nové většinou s nadšením, snaží se novému prvku porozumět, prozkoumat ho. Proto reaguje otevřeně i na nová témata či nové prvky v textech. Dospívající se naopak snaží vůči novému, dosud ne zcela známému okolí vymezit a vybudovat si svůj, pro něj samotného dobře srozumitelný ohraničený systém, který je poznamenán nedůvěrou, jak vůči světu dětskému, tak vůči světu dospělých, neboť se vůči oběma snaží vyhranit. Toto je důvodem, proč se v literatuře pro mládež objevují nové postupy a nová témata spíše v omezené míře.

Pokud se budeme věnovat literatuře pro děti jako symbolickému systému, nemůžeme přehlédnout stále se zvyšující počet vícevýznamových textů, jejichž adresáty jsou dětští i dospělí čtenáři. Text je samozřejmě psán pro děti, ale obsahuje možnost více výkladů. Zde přichází ke slovu fantastické motivy a prvky, neboť právě ony tuto polyvalenci umožňují. Příběh má v těchto případech nejméně dvě významové roviny, exoterní (příběh předkládaný dětskému čtenáři) a esoterní (význam, který dokáže plně pochopit až zralejší čtenář, opírající se o vlastní životní i literární zkušenosti). Jedná se v podstatě o filozofizaci tvorby pro děti a mládež. Přičemž spolu se ztvárňováním závažnějších témat pronikají do LPDM i sofististikovanější narativní styly.

Dále se objevují knihy vyloženě dvojsmyslné, v německé terminologii tzv. *dopellsinniges Kinderbuch*, jež zcela vědomě využívají forem dětské literatury k upozornění na určitá společenská nebo i politická témata. Text je potom nutné chápat ve dvou naprosto odlišných rovinách, jednak je zde sdělení adresované dětskému čtenáři a jednak sdělení zcela záměrně adresované čtenáři dospělému, např. obrázková kniha Gerharda Haderera o Jörgu Haidrovi *Jörgi, der Drachentöter* (*Jörgi, ničitel draků* - kniha není přeložena do češtiny), aj.

Zde je ovšem nutné mluvit o zdánlivém adresátovi, neboť tyto obrázkové knihy dětskou formu ztvárnění pouze předstírají. Pomocí jejich prostředků předložená témata

parodují a zesměšňují, na čemž se významně spolupodílí i původní výchovný aspekt dětských knih.(Dostupné na WWW:

<[http://www.univie.ac.at/Germanistik/personen/personen\\_daten/seibert\\_daten.htm](http://www.univie.ac.at/Germanistik/personen/personen_daten/seibert_daten.htm)>)

Knihy s fantastickými prvky jsou tedy mnohdy určené jak dětskému, tak dospělému čtenáři. Jejich počet na současném trhu je opravdu velmi vysoký, zejména v posledních letech bychom mohli mluvit o „fantastickém boomu“, který byl značně podpořen zfilmováním fantastické klasiky Tolkienovi trilogie *Pána prstenů* a současného hitu J.K. Rowlingové *Harryho Pottera*.

Zájem o fantastickou tvorbu je bezpochyby největší, ne však jediný v novodobé historii. K prvnímu fantastickému boomu, jež je reprezentován hlavně dílem E.A.T. Hoffmanna a Ludwicka Tiecka, došlo v 19. století v období pozdního romantismu. K druhému došlo na počátku století dvacátého a je reprezentován dílem J.R.R. Tolkiena a C.S. Lewise. Současný, třetí boom v historii LPDM, začal v 80. letech 20. století a trvá dodnes.

Rychlá a trvající kariéra fantastické literatury pro děti je snadno doložitelná následujícími čísly, jestliže bylo v roce 1970 vydáno 5% těchto knih a v roce 1975 20%, pak už v roce 1981 činil podíl těchto textů 60% z celkového počtu dětských knih.

Nutně se nabízí otázka, proč k takovému enormnímu zájmu o fantastickou tvorbu dochází. Podle některých literárních vědců a pedagogů je tento jev způsoben tím, že v 70. letech 20. století došlo k historické přeměně principu tvořícího svět, od společenského (státního či otcovského) principu k přírodnímu (mateřskému), jež je charakteristický snahami o ekologický a intuitivní přístup k životu. Mattenklott (1989, s. 38)

Pokud navíc vezmeme v úvahu nezvratné změny, které přineslo dění ve světě po významném revolučním roce 1968 (snahu o emancipaci žen, zvýšenou pozornost věnovanou ochraně životního prostředí, zvýšený zájem o východní filozofie) musíme konstatovat obrovský posun v lidském myšlení vůbec, jež se odráží ve všech sférách společnosti ještě dnes.

Emancipační snahy žen doprovázely ruku v ruce i změny pohledu na dítě. Dětství se začalo stávat respektovaným obdobím lidského života, což přineslo i mnoho otázek, jako např.: Co je vlastně pro dětství typické? Jak prožívá dítě svět? Jaké má potřeby? atd. Na LPDM přestalo být nahlíženo pouze jako na formativní prostředek. Byla věnována pozornost specifickému dětskému vnímání světa, tedy i zvýšené obrazotvornosti,

která mezi tato specifika patří. Fantazie proto začala stále více pronikat do literárních děl a nárůst textů, používajících fantastické a sci-fi motivy neustále pokračuje.

Texty s pohádkovými a fantastickými motivy jsou mezi dětskými, ale i dospělými čtenáři velmi oblíbené. Dokazují to i ankety mapující dětské a dospělé čtenářství. Pro příklad uvedu výsledky anket Sukovy knihovny v Praze Čteme všichni z několika posledních let, v níž děti z celé republiky volí své nejoblíbenější knihy, vydané v daném roce (první i opakované vydání, údaje jsou převzaty z ankety a dále neupravovány či nedoplňovány):

### **2000**

1. místo: J. K. Rowlingová: *Harry Potter a kámen mudrců*. Albatros
2. místo: Z. Miler: *Krtek a raketa*. Albatros
3. místo: M. Macourek: *Mach a Šebestová na cestách*. Albatros

### **2001**

1. místo: J.K. Rowlingová: *Harry Potter a ohnivý pohár*. Albatros
2. místo: J.K. Rowlingová: *Harry Potter a vězeň z Azkabanu*. Albatros
3. místo: P. Šrut: *Pavouček Pája*. Albatros

### **2002**

1. místo: V. Chaloupek a J. Vogeltanz: *Vydrýsek*. Fraus
2. místo: J.K. Rowlingová: *Harry Potter a ohnivý pohár*. Albatros
3. místo: J.R.R. Tolkien: *Pán prstenů. Společenstvo prstenů*. Mladá fronta

### **2003**

1. místo: J.K. Rowlingová: *Harry Potter a Ohnivý pohár*. Albatros
2. místo: Z. Svěrák: *Jaké je to asi v Čudu*. Fragment
3. místo: J.R.R. Tolkien: *Hobit aneb cesta tam a zase zpátky*. Mladá fronta

### **2004**

1. místo: J.K. Rowling: *Harry Potter a Fénixův řád*. Albatros
2. místo: M. Besserová: *Snowboardáci*. Formát
3. místo: Ch. Paolini: *Eragon*. Fragment

Další součástí ankety je volba 20 nejčtenějších knih vydaných v daném roce. Pokud si prohlédneme seznam knih, zvolených dětmi v roce 2004, zjistíme, že 11 z 20 můžeme

zařadit k textům využívajícím fantastické motivy (*Kameny osudu* – F. Bujor, *Verunka a kokosový dědek* – P.Šrut, *Shrek* – M. Evanier atd.)

(Dostupné na WWW: <[www.npkk.cz/npkk/suk\\_cteme.php](http://www.npkk.cz/npkk/suk_cteme.php)>)

Zajímavé informace vyplývají i z celonárodní ankety Moje kniha uspořádané v roce 2004, do které se zapojilo svými hlasy 93 tisíc lidí (dospělých i dětí). Ti volili takto:

1. místo: *Harry Potter* 6979 hlasů

2. místo: *Pán prstenů* 2697 hlasů

3. místo: *Bible* 1996 hlasů

Následovány byly *Saturninem*, *Babičkou*, *Egypt'anem Sinuhetem* a *Malým princem*.

Ve Velké Británii, kde se anketa jmenovala The Big Read (Velké čtení), se účastnilo 750 tisíc čtenářů:

1. místo: J.R.R. Tolkien: *Pán prstenů*

2. místo: J. Austen: *Pýcha a předsudek*

3. místo: P. Pullman: *Jeho šerý materiál* (fantasy trilogie pro děti parodující *Letopisy Narnie*)

Další místa zaujaly: *Stopařův průvodce po galaxii* (D. Adams), *Harry Potter a ohnivý pohár* (J.K. Rowlingová), *Jak zabít ptáčka* (H. Leeová), *Medvídek Pú* (A.A. Milne)

V Německu dopadla podobná anketa nazvaná Das große Lesen (Velké čtení), které se účastnilo 250 tisíc hlasujících, následovně:

1. místo: *Pán prstenů*

2. místo: *Bible*

3. místo: K. Kollett: *Pilíře země* (historický román, odehrávající se ve 12. století)

Dále se umístily tyto knihy: *Parfém* (P. Süskind - krimi román s fantastickými prvky, hlavního hrdinu není možné cítit, což ostatním nahání strach) *Malý princ* (A. de Saint-Exupéry), *Ranhojič* (N. Gordonová), *Buddenbrookovi* (T. Mann)

(Dostupné na WWW: <<http://www.mojekniha.cz/mojeVysl.htm>>)

Z výsledků těchto anket můžeme usuzovat, že fantastická literatura oslovuje čtenáře a nejen ty dětské skoro na celém světě, na přední místa se vždy probojoval *Pán prstenů*, v Čechách se stal suverénním vítězem *Harry Potter*, který se umístil v Německu na 9. a ve

Velké Británii na 5. místě. To může být způsobeno i tím, že v české anketě není uvedeno o jaký díl *Harryho Pottera* se jedná a možná byly sečteny hlasy všech, kteří hlasovali pro jakékoli pokračování. Z německé ankety se ale dovídáme, že nejoblíbenějším dílem je *Harry Potter a kámen mudrců*. Ve Velké Británii zvolilo nejvíc čtenářů díl *Harry Potter a ohnivý pohár*. Další knihy s fantastickými motivy, které se objevily na předních pozicích jsou *Malý princ*, *Stopařův průvodce po galaxii*, *Parfém* a *Jeho šerý materiál*.

Na popularitě *Pána prstenů* a *Harryho Pottera* se určitě velmi významně projevilo jejich filmové zpracování, které alespoň v případě Tolkienovy trilogie způsobilo, že se kniha dostala i do povědomí mladších generací. Ovšem i tak nás může zarazit, proč je zrovna tato kniha tak nesmírně populární, jedná se o čistou fantasy, která ale přesto oslovuje stejnou měrou obrovské množství lidí. To nás navádí na myšlenku, že fantastická tvorba, přestože je výmyslem jednoho autora, zpracovává často nějaké obecně platné lidské touhy, potřeby a přání, že fantazie není vlastní pouze dětem, ale že je i opomíjenou potřebou dospělých. Tím se zabývá ve své knize *Vyznání příběhovosti* i Jiří Kratochvíl, uvádí:

*Jazyk současných prozaiků je stále zřetelněji obrazným jazykem mýtů a tento mýtický jazyk nás upozorňuje na archetypální prapůvod všech příběhů, jejichž království není tak docela jen z tohoto světa, protože jejich domovem jsou hlubiny kolektivního nevědomí. Současná próza se tedy vrací ke svému původnímu určení a sblíží se s bájemi, legendami, pohádkami, tedy s příběhy, které procházejí napříč dějinami i kulturami a aniž by se vzdávala autorské, individuální jedinečnosti má znovu schopnost propojit nás s něčím nadosobním a přivést nás tak k možnosti, přijmout náš lidský osud a porozumět všem našim činům v jejich tajemném řetězení.* Kratochvíl (2000, s. 85)

Nutné je ovšem dodat, že úspěch *Pána prstenů* se nejeví při zpracování tématu této diplomové práce jako podstatný. V této knize vytváří Tolkien svůj vlastní autonomní fantastický svět, který s lidským světem nemá, byť jen zdánlivě, nic společného. Samozřejmě pokud se detailně zabýváme Tolkienovou trilogií uvědomíme si její sepětí se skutečností, pro děti je ovšem odhalení této vazby skoro nemožné, protože nemají dostatečné životní zkušenosti.

Naopak *Harry Potter* je dětská příběhová próza s fantastickými prvky, tedy literární žánr, který ve své práci zkoumám. V tomto případě se jedná o fantastiku dvoudimenzionální, kdy vedle sebe paralelně existují dva světy, skutečný a neskutečný, přičemž je možné mezi nimi na určitých místech prostupovat. Důležité je hlavně to,

že v příběhu jsou prostřednictvím fantastických prvků kritizovány některé negativní společenské jevy, přičemž je v dětských silách, aby si propojení mezi literárním dílem a skutečným životem uvědomily.

### 2.1.2 Základní charakteristika dětské příběhové prózy s prvky sci-fi a fantasy

*Fantastické* se vyznačuje tím, že se od *pravděpodobného* konkrétní historicky-spoolečenské skutečnosti, tzv. realistické fikce odchyluje, a to tak, že v rovině literárního zobrazení jsou jednotlivé prvky (děj, osoby, epizody, události) spojeny způsobem, který není nebo zatím není v empirické realitě možný.

Řečeno jinými slovy: na úrovni literárního ztvárnění je čtenáři předkládáno nemožné jako možné. V díle je vystavěn svět, který překračuje hranice a zákonitosti poznané skutečnosti. Zároveň je nutno zmínit, že se to, co je v určité době považováno za neskutečné, může stát v dobách následujících součástí skutečného světa, tedy že možné je historicky determinováno a podléhá změnám.

Teprve pokud se stane fantastické systém utvářející dominantou, tzn. že jsou fantastické prostředky používány komplexně a určují zásadně souhrn zobrazených prvků, může se mluvit o fantastice. Ganselová (1999, s. 93)

Další důležité členění ve fantastické literatuře vychází ze způsobu vnímání fantastického postavami, vyčleňujeme tak dvě základní strategie fantastické literatury, **fantastiku skutečnosti**, založenou na relativizaci fantastických jevů (fantastické je vnímáno jako sen, přelud, fantasma některé z postav a může být racionálně vysvětleno) a **fantastiku neskutečna**, založenou na jejich absolutizaci (je zde zdůrazněna iracionalita, děj odporuje dosavadní empirické zkušenosti). Peterka (2001, s. 243)

Varianty fantastické literatury se liší typem a mírou začlenění fantastických prvků, rozlišujeme mimo jiné tyto druhy: **pohádky, utopie, sci-fi, gotický román, antiutopie, fantastické vyprávění, fantasy**...K tomu můžeme přiřadit i nově vznikající formy, vyznačující se tendencemi k syntéze jednotlivých druhů fantastiky.

Pokud mluvíme o vědecké fantastice, ta je vnímána jako specifický druh fantastické literatury. Takto stvořený svět je také neskutečný, ovšem vědecko-fantastická tvorba je obrazotvornost, která sní na základě vědy. Autor je také stvořitelem neskutečného světa, ovšem měl by se striktně opírat o vědecký pokrok a s ním spojené možnosti nových

objevů. Pro takto chápanou vědecko-fantastickou literaturu platí definice Ivo Železného z knihy *Stvořitelé nových světů*:

*Science fiction je realistická část fantastické literatury, která užívá v reálném, at' už budoucím, přítomném nebo minulém světě, znalostí a vynálezů, které v době vzniku díla nebyly všeobecně známy, skutečností, které dosud nenastaly, a teorií, které dosud nebyly uplatněny v praxi. V obou příkladech je pomyslnost či fantastičnost první určující znak, sepětí s vědou druhý určující znak science fiction. (Železný, 1980)*

Osamocené vědecko fantastické motivy hlavně v textech určených dětem a mládeži se však vědeckých teorií tak striktně držet nemusí, proto mají podle mého názoru v příběhu často podobnou funkci jako prvky fantastické. Bývá s nimi ale často spojena filozofizace textu, a tudíž i jeho větší literární náročnost. Zatímco mluvící plyšový krokodýl, mořská víla nebo příběhy sepisující křeček opravdu neexistují a nikdy existovat nebudou, existence mimozemských civilizací a vesmírných korábů nebyla zatím ani vyvrácena, ani potvrzena. Z této skutečnosti mohou plynout další otázky (je planeta Země v celém vesmíru jediná osídlená planeta, jak by se chovali mimozemšťané k nám a my k nim, jaký by mělo toto setkání důsledek na vývoj lidstva atd.), které autor může anebo nemusí rozvádět.

Jediné dvě knihy s vědecko-fantastickými motivy, které považuji za nutné v této části diplomové práce uvést, jsou *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* a *Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse (Konrád aneb Dítě z konzervy* – kniha nebyla přeložena do češtiny) (Ch. Nöstlingerová). Obecně vzniká příběhů pro děti se sci-fi prvky velmi málo, alespoň u těchto dvou knih se vědecko-fantastické motivy od fantastických z hlediska dopadu na význam nebo strukturu textu příliš neliší. Proto si dovoluji v další části textu užívat převážně pojem fantastický motiv. Termín sci-fi motiv zdůrazním pouze v případě, pokud s ním autor v textu pracuje. V praktické části diplomové práce budu ovšem používat převážně oba dva pojmy, protože s dětmi jsem pracovala jednak s příběhem, kde se vyskytuje prvek fantastický a jednak s příběhem, kde se vyskytuje prvek vědecko-fantastický.

Fantastické motivy a prvky jsou literární prostředky, které přesahují jednotlivé žánry a mohou se vyskytovat i v textech, jež nejsou primárně hodnoceny jako fantastická literatura. Dále je nutno rozlišit, jakým způsobem je *fantastické* do textu včleněno.



Fantastické texty mohou být tzv. dvojdimenzionální, v nichž proti sobě stojí dva světy fantastický a reálný a oba dva se řídí různými pravidly, nebo jednodimenzionální.

V jednodimenzionálních fantastických textech, jejichž ukázkovými příklady jsou klasické kouzelné pohádky, se děj odehrává v celistvém fantastickém prostředí, v říši zázraků. Ve dvojdimenzionálních textech musí protagonisté jednat ve dvou různých rovinách, které jsou spojené tzv. splavy. Pouze jisté postavy mohou vnímat současně obě dvě roviny. Setkání s fantastickým světem vyvolává v protagonistech úžas, strach, radost atd.

Jedním z dalších typů těchto textů je tzv. skutečná pohádka (tento termín je doslovným překladem německého pojmu *wirkliches Märchen*, uvádí ho v knize *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Ein Praxishandbuch für den Unterricht* na s. 96 C. Ganselová, nepodařilo se mi najít v české literární teorii odpovídající český termín). Jedna z postav je schopna vnímat fantastické, jelikož to je ale v reálném světě rozhodně odmítáno, zůstává tento hrdina se svým prožitkem osamocen. Není si jist, čemu může věřit, což může vést k duševnímu otřesu nebo psychickému tlaku atd. Takto může být vyvolán psychický konflikt stojící u zrodu psychologického dramatu.

Tento typ fantastiky se stává inspirací pro vznik textů, zabývajících se rozvojením já a odhalujících nevědomé složky lidské osobnosti, což je ale podle některých teoretiků pro díla určená dětem nepřijatelné, neboť ty by měly dětské já naopak fixovat a upevňovat. V moderním dětském románu ale fantastické prvky často plní právě tuto funkci a odhalují nevědomé složky psychiky dítěte.

Fantastické v textech ale samozřejmě nenahání jen strach. Především v mnoha moderních knihách působí fantastické ve vztahu k realitě naopak prakticky a produktivně a je často nositelem komiky textu. Toto platí např. pro knihu *Skřítek v hlavě* nebo knihu *Pfopf* (Pfopf - kniha není přeložena do češtiny) od Frederika Hetmanna, v níž ožívá namalovaná postavička Pfopf, který se postupně stává kamarádem malého chlapce Kazimíra a pomáhá mu řešit nejrůznější problémy a realizovat jeho sny.

Další možnost třídění fantastických textů, pocházející od René Prédala, uvádí v knize *V říši obrazotvornosti* Jacqueline Heldová, jedná se o rozdělení těchto tří základních postupů:

- **1. Pronikání neobyčejného prvku do obyčejného světa**
- **2. Pronikání obyčejného prvku do neobyčejného světa**

- **3. Neobyčejné prvky existující uvnitř rovněž neobyčejného světa**

**ad 1.** Vše začíná jako v nějakém realistickém příběhu, zdá se, že se vyprávění rozvíjí nějakým běžným, lineárním způsobem, až do okamžiku, kdy se buď zjevně (příchodem nové osoby, uvedením nějakého podivného předmětu), nebo neznatelným posunem celkového ovzduší do děje dostane cosi neznámého, podivného, takže od té chvíle je vše vzhůru nohama. Fantastiku vytváří celkové ovzduší, není možné vždy přesně určit, kdy opouštíme skutečnost v tom běžném, vyhraněném smyslu. Velmi často je dokonce dílo tím zdařilejší, čím těžší je pro nás určení okamžiku posunu.

**ad 2.** Zde převládá neobvyklé nad obvyklým. Normální prvek zůstává osamocený, což neznamena, že musí být nutně izolovaný nebo vytržený. Hlavní hrdina (příslušník skutečného světa) se může životu ve fantastickém světě docela dobře přizpůsobit. Tyto dva procesy se vzájemně prolínají, např. v knize *Jakub a obří broskev* začíná příběh v opravdovém světě, ovšem fantastické prvky postupně začínají převažovat. Jakub je v broskvi jediným prvkem z reálného světa, je obklopen mluvícími zvířátky atd. Jednající postavy startují z obyčejného světa, který se poté zvrhne do světa zcela nereálného.

**ad 3.** Tento druh fantastiky by mohl být zpochybnován. Někdo by mohl namítnout, že pokud se do neexistujícího světa promítá další neobyčejný prvek, neexistuje v díle vlastně vazba mezi fantastickým prvkem a skutečností, jež je pro hodnotné literární dílo tak důležitá.

I v těchto textech jsou ovšem zachovány prvky reálného světa, čtenáři musí být i zde nabídnuty složky, s kterými se může ztotožnit. Mezi úspěšné knihy tohoto druhu patří např. příběhy o mumíncích od Tove Janssonové, kde každé dítě v chování mumina rozpozná samo sebe atd.

Pro všechny fantastické texty platí, že přirozenost, obyčejnost a všednost jsou vždycky ukryty i pod tou nejztreštěnější fantastikou a že ta nás zasahuje právě a pouze vzhledem k nim. Heldová (1985, s. 49)

### **2.1.3 Fantastický text a jeho vztah k realitě**

Fantastické dílo je stejně jako jakékoli jiné dílo představitelné. Autor si vymýšlí věci, situace, postavy, které v reálném světě neexistují a vytváří tím nějaký umělý svět.

S ohledem na toto tvrzení nás ovšem mohou napadnout následující otázky: Jak je možné, že fantazie nějakého jedince může postihnout fantazii všech? Je to snad způsobeno tím, že dospělí i děti tuto fantastiku určitým způsobem potřebují? Je neskutečné ve fantastice opravdu neskutečným? Našlo by si fantastické dílo nějaké čtenáře, kdyby neodpovídalo touhám, potřebám a zkušenostem, které v sobě sami nosíme a které, i když jsou různé a nejasné, přece jen skutečně existují?

Na tyto otázky zase nabízí odpověď Jacqueline Heldová. Fantastika se podle ní dotýká celé jedné oblasti lidského vnímání, totiž citového a animistického vidění světa. Znamená to, že fantastické vyprávění pokrývá, zhmotňuje a vyjadřuje velké množství lidských tužeb: *oprostit se od zemské tíže, stát se neviditelným, přetvářet svět podle svých přání atd.*

Fantastická povídka stává prostředkem uskutečnění těchto snů. Heldová (1985, s. 20)

Neodpovídá-li fantastika tzv. hmatatelné skutečnosti mimo ducha, odpovídá jakési skutečnosti psychické. Fantastika tedy existuje jen v jakémisi vztahu ke skutečnosti. Neexistuje tedy žádná čistá fantastika, i při vytváření fantastického díla vychází autor z vlastní každodenní skutečnosti, z prožitých událostí, ze známých osob, protože dílo fantastické i jakékoli jiné nás osloví pouze tehdy, když není vytvořeno jen z pro nás abstraktních a nesrozumitelných prvků.

Vytváří-li autor něco, co může vidět každý a nic k tomu nepřidá, jaký to má význam? A naopak, vdechne-li život něčemu, co může mít význam jen pro něj samého, a pro ostatní to zůstává čirou absurditou, pak k nikomu nepromlouvá a nemůže navázat spojení.

A tak paradoxem každé tvorby a fantastiky zvlášť je, že vytváří něco, co nebylo vidět a co, jak se zdá, ani neexistovalo, ale v čem každý dřív nebo později pozná to, co mělo být osvětleno. Je to rozpor fantastiky, že nás neustále jemně, ale palčivě vede od subjektivního k obecně platnému.

#### **2.1.4 Nejčastější fantastické motivy a prvky v dětských románech**

Pokud se děti zeptáme, co se jim samotným ve fantastických vyprávěních líbí, objevují se stále stejné odpovědi: *vymyšlené postavy, vymyšlené úryvky, představivost, to neskutečné, napětí, to, jak jsou věci obráceně, domy z perníku, příběhy kde je všechno automatické a kde se neumírá.*

Pokud se jich zeptáme, jakou zemi by chtěli navštívit, odpovídají: *zemi štěstí ; zemi ze vzduchu; zemi obrů; nějakou zemi, ve které by zvířata mohla mluvit a kde by byli lidé šťastní; svět naruby, protože je spravedlivý atd.* Heldová (1985, s. 20)

Z těchto odpovědí tedy můžeme vyčíst, že děti mají určitá očekávání, která jsou s tímto druhem textů spojená. Ve fantastických textech by se např. měla objevovat mluvící zvířata, neskutečné postavy, oživé předměty. Přestože dospělým se tyto prvky zdají nereálné, pro děti jsou tyto prvky něčím zcela přirozeným. Odpovídají totiž dětskému vnímání světa, dětskému animismu.

Dítě do určitého věku chápe vše, čeho se dotýká jako živé (zvířátka, kamínky, kytičky atd.). Mluví s nimi, setkává se s nimi. Hranice odlišující skutečné a neskutečné jsou pro něj křehké. Proto tak rádo přistupuje s vypravěčem na jeho hru s představami, které jsou podobné těm dětským. Svě smyšlenky tak zažívá i prostřednictvím literárních textů. Přestože by se mohlo zdát, že vymyšlení nereálných příběhů může postrádat jakoukoli logiku, opak je pravdou, dítě přijme fantastický svět pouze tehdy, když je dokonale promyšlený a vše do sebe logicky zapadá.

Literární prvky objevující se v této skupině textů vytvářejí pestrou skupinu motivů:

**Motiv cesty** jako určité forma dětského iniciačního románu, dětský hrdina na své cestě zraje, stává se sám sebou, odpoutává se od vlivu rodičů, dospívá, hledá svou vlastní identitu. Tento motiv nalezneme v knihách: *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* (J.R.R. Tolkien), *Nuni* (F. Mühlenweg), *Jakub a obří broskev* (R. Dahl), *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* (M. Gruberová).

S tímto motivem souvisí i **motiv cizince**, který se v určitém okamžiku objeví, pomůže hlavnímu hrdinovi dostat se z důvěrně známého rodinného prostředí, a pak zmizí. Hlavní hrdina musí hledat cestu domů sám.

**Motiv průchodu** do fantastického světa, který je paralelní ke světu reálnému, kde prožijí hlavní postavy nějaké fantastické dobrodružství, které může, ale i nemusí přinést změny ve skutečném světě. Tímto průchodem jsou předměty jako skříň, truhla, kniha, zrcadlo: *Louskáček a myší král* (E.T.A. Hoffmann), *Letopisy Narnie* (C.S. Lewis), *35. květen* (E. Kästner), *Příběh, který nikdy nekončí* (M. Ende), *Lenka a Nelka neboli AHA* (D. Fišerová)

**Motiv tajemné postavy**, nesoucí fantastické atributy, vystupující v roli “spasitele lidstva“. Jedná se často o postavy, u nichž nemůžeme přesně určit jejich původ, které se vyznačují něčím nereálným, například Cilka postava z knihy Ivy Procházkové *Středa nám chutná*, které rostou na hlavě jablka atd. Tyto postavy se většinou vyznačují určitou nadpřirozenou schopností a velkou senzitivností. Daly by se zde nalézt i spojitosti s křesťanstvím, jsou nositeli pravých životních hodnot, většinou se vyznačují naprostou nepedagogičností, jejich svérázný způsob života děti přitahuje: *Děvčátko Momo a ukradený čas* (M. Ende), *Kam zmizela Rebarbora* (I. Procházková), *Das Vampier* (*Vampírek* - kniha není přeložena do češtiny) (R. Welsh)

Tajemné postavy ale nejsou vždy jen nositeli kladných hodnot, vzpomeňme například postavu muže v kostkovaném, barona Lefeuta z knihy *Tim Tolar aneb Prodaný smích* od Jamese Krüsse, ten je ztělesněním neznámých, nelidských sil, pronikajících do světa lidí, které se snaží o to, aby lidé zaprodali své příslovečné hodnoty a kvality. Jedná se často o narážku na současné nezdravé procesy ve společnosti, vedoucí k stále většímu materialismu, jehož důsledkem je totální nesvoboda a závislost na konzumu.

Dále se objevují nejrůznější **motivy pohádkových postav, mluvících zvířat, oživlých hraček**, které vystupují v roli dětských přátel, rádců, často jsou nositeli humoru, nabádají dětské protagonisty k nerespektování společenských konvencí atd. Za zmínku zde stojí netradiční kniha Kathrine Allfreyové *Půlnoční pes*, kde bájemí opředěný přítel člověka pomáhá dívkám na prahu puberty v uvědomění si své vlastní hodnoty.

Dalším **motivem** je vytvoření **homogenního fantastického světa**, který přes všechnu svou fantastičnost je vlastně obrazem lidského světa, s takovýmto přístupem se můžeme setkat např. v knihách Tove Janssonové, popisujících svět muminů.

Ve fantastických knihách jsou nositeli nereálného také nejrůznější prostory (sklepy, půdy, toalety, schodiště, páternostery), nejrůznější předměty (např. sluchátko v *Machovi a Šebestové*, klíče od třináctých komnat atd.) I ty ale procházejí určitým vývojem, fantastické prvky, které se objevovaly na jejím počátku (zámek, les atd.) se nám dnes mohou jevit jako zastaralé a na jejich místě vystupují prvky bližší současné kultuře, např. auto, letadlo atd. Už v díle některých pozdních romantiků můžeme pocíťovat výsměch v té době tradičnímu fantastickému inventáři.

V současnosti pronikají do literatury pro děti i nejrůznější prvky science fiction, fantastickým prvkem tedy může být nejen letadlo, ale i vesmírný koráb, či návštěvníci z jiné planety. Nositeli fantastiky v současných knihách už většinou nejsou opuštěné hrady

a zámky, stávají se jimi spíše ulice a prostory velkoměsta. Strach tím získává novou dimenzi, neboť fantastické prosakuje do všedního dne, stává se jeho součástí, hrdinové nikdy neví, kde na ně může číhat nebezpečí. Ovšem podle mého názoru tím hodnota tradičních fantastických textů nijak neklesá.

### **2.1.5 Literární charakteristika moderní dětské příběhové prózy**

Jedním z mnoha pro mě důležitých a zajímavých poznatků, které jsem si při studiu nejrůznějších teoretických knih uvědomila, bylo, jak intenzivně ovlivňuje dění ve světě i formy a témata literatury pro děti a mládež. Nikdy předtím jsem nebrala v úvahu, jak intenzivně jsou vlastně tyto dvě, na první pohled, tak odlišné oblasti spojeny, jak se procesy a nejrůznější společenská hnutí odrážejí ve způsobu života lidí a tedy i dětí, jak se války a revoluce podílejí na výběru a zpracování literárních témat atd.

Tento jev velmi výstižně popsal ve svém výroku Bertolt Brecht: *Nové problémy se objevují a požadují nové prostředky, mění se skutečnost a s její změnou se musí změnit i forma, jak se tato realita představuje.* Gansel (1999, s. 7)

### **Obraz dětství v LPDM**

V této práci již zmíněný rok 1968 se sebou přinesl radikální změny poměrů ve společnosti, emancipační snahy žen se odrazily v jejich přístupu k roli matky a manželky. Na základě těchto snah došlo k obrovskému posunu v rodinných vztazích. Tradiční autoritativní pojetí otcovské role ustupuje, ovšem muži samotní se s touto skutečností jen těžko smiřují. Mění se i celkový přístup k dítěti. Je mu poskytována stále větší autonomie, někdy je na něj ovšem kladena až přílišná odpovědnost, která může vést k jeho psychickému přetížení.

Ruku v ruce s těmito procesy se mění celkový obraz dětství, dospívání a dospělosti. Zatímco dětství se zkracuje, období dospívání se prodlužuje, někdy může trvat i do 30 let. Tyto nové vlivy a tendence musí brát LPDM v potaz. Aby zůstala aktuální a čtenáře oslovila, mění své narativní styly, pojednává současná témata, odkrývá látky, které byly dříve pro dětskou literaturu tabu atd.

Pokud se zaměřím na intervenci fantastických prvků v moderním románu, bude můj výčet nesmírně pestrý, neboť ty se objevují ve všech jeho žánrech či žánrových variantách (v románu humorném, psychologickém atd.).

Především je nutné uvést, jaký typ textů je pod pojem dětský román (něm. Kinderroman) myšlen. Tento termín se objevuje převážně v moderní literární historii, kdy dochází k rehabilitaci vyprávění příběhů, k znovuobjevování jednání, a to nejen v literatuře pro děti, ale i v literatuře pro dospělé. Mohlo by se zdát, že jde o termín v LPDM relativně nový, ovšem termín v podstatě stejný - román pro děti (Roman für Kinder)- používá pro klasifikaci svých příběhů už Erich Kästner. Pod pojmem moderní dětský román není míněna blíže určitelná časová dimenze ve smyslu současnosti, aktuálnosti, nýbrž jde o změnu obsahu, formy, celého diskurzu, o novou strukturu textů.

Moderní dětský román se oproti tradiční literatuře pro děti vyznačuje nově utvořeným vztahem mezi povrchní a hloubkovou strukturou díla. Nelze ho tedy redukovat pouze na změny v povrchní struktuře textu (např. v látce, jednání, epizodách, motivech nebo obrazech). Stejně jako ve všeobecné literatuře projevují se i zde zásadní změny ve výstavbě postav a vztahů mezi nimi, v přístupu vypravěče, v celé textem vytvořené skutečnosti. Dochází i ke změnám v rovině implicitního autora, kterého můžeme chápat jako instituci předkládající společenské hodnoty.

Tam, kde je cílem díla poznání skutečnosti, dostává se na místo pragmatické relace, (vztah dílo – recipient) do popředí mimetická relace (vztah dílo – realita). Nejde totiž pouze o to, zda dílo odpovídá potřebám dětského čtenáře, zda má na něj dostatečný estetický potažmo pragmatický účinek. Jde více o již zmíněnou mimetickou relaci, tedy mezivztahové hodnoty, o otázku jak dalece text postihuje skutečnost, což je zcela ve shodě s definicí románu v literatuře pro dospělé, jak ji uvádí Josef Peterka v knize Teorie literatury pro učitele:

*Román je nejuniverzálnější čtenářsky zjevně nejatraktivnější žánr novodobé epiky, vyznačuje se maximálním kontaktem se skutečností a familiérním způsobem myšlení a mluvy. Otevírá široký prostor mimoliterárním, praktickým žánrům a formám každodenní komunikace jako biografie, dopis, deník, cestopisné zápisky atd. Vytvořil polyfonní styl literární výpovědi, odpovídající „babylonu jazyků“ v diferencované, nepřehledné a nespojitě společenské realitě, která se vymyká jednoznačnému popisu z jednoho centra.*

*Děj románu zpravidla provází rozdílnost pohledů na tytéž osoby a události, typický je nesoulad mezi vnitřním a vnějším hlediskem, postavou pro sebe a pro druhé. Román prohlubuje pojetí hrdinů, znázorňuje rozporuplnost i utváření osobnosti, širší časový, společenský a ideový rámec lidské existence.*

*Tento žánr má značný myšlenkový a poznávací potenciál, přes fiktivní osoby zkoumá neznámé možnosti lidské existence.*

*Je žánrem mimořádně tvárným, vývojeschopným i autokritickým, hlavním poznávacím znakem v románu se dnes stává především velký rozsah textu, kontrastující s kratší prózou povídkového a novelistického typu. Peterka (2001, s. 201)*

S rozsáhlými změnami v struktuře textů, díky kterým se zvýšila i literárnost tvorby pro děti, souvisí i přejímání nejrůznějších narativních technik, které byly dříve spojovány pouze s texty literatury všeobecné. Pro informaci některé z nich uvedu. Při tvorbě definic jsem vycházela jak z německé, tak z české literární teorie, hlavně z publikací *Metzler Literatur Lexikon* (G. Schweikle), *Sachwörterbuch der Literatur* (G. von Wilpert), *Malý slovník literárních pojmů a autorů* (Křivánek, Kupcová), *Teorie literatury pro učitele* (J. Peterka):

**Polopřímá řeč:** Působí dvojznačně, je vyjádřena ve třetí osobě, čímž se začleňuje do pásma vypravěče. Subjektivní sémantikou vlastní primární výpovědi se však začleňuje i do pásma postav. Vypravěč napodobuje, předkládá myšlenky postav v jejich řeči. Je tak docílená vysoká expresivita textu.

**Vnitřní monolog:** Stejně jako přímá řeč se snaží o přímé zprostředkování vnitřního světa postavy. Vnitřní monolog je často formou zpovědi nebo autokomunikace, která může přejít do vnitřního dialogu. Pravidla syntaxe mohou být v důsledku bezprostředního předkládání procesů ve vědomí porušena.

**Proud vědomí:** Odlišuje se od vnitřního monologu zdůrazněním chaotičnosti racionálně nekontrolovaného sledu představ, které jsou spojeny čistě subjektivními asociacemi. Celistvě tyto představy předkládá, klade důraz na bezprostřední data vědomí, zachycuje mnohdy indiskrétní detaily. Proniká do intimních, utajených vrstev psychiky. Po formální stránce textu dochází k narušení větné stavby a často k zrušení interpunkce.

V německé literární teorii není proud vědomí chápán jako samostatná narativní technika. Je vnímán jako forma zobrazení vnitřního světa daných postav, který je předchozími dvěma narativními typy čtenáři zprostředkován.

**Začátky textů:** *In media res* - Příběh začíná v momentě významné dějové změny nebo krátce po ní, čtenář nezná všechny souvislosti a dozvídá se je v průběhu vyprávění, je iritován. *In ultimat res* - Příběh začíná koncem vyprávění, teprve na konci vyprávění jsou zřejmé všechny souvislosti.



LPDM dnes také využívá typy vypravěčů, které jsou typické pro moderní literaturu pro dospělé:

**Personální vypravěč:** Vypravěč je tělesně přítomen prostřednictvím určité postavy, volí její úhel pohledu, v postatě s ní splývá. Fiktivní svět tedy není líčen objektivně, pohled na něj je zkreslen charakterem či momentální náladou dotyčné postavy. Vypravěč zaujímá angažovaný postoj, vyjadřuje se v ich formě. Má omezené informace, pouze o postavě, do které je situován, ví všechno. Hlavními prostředky ztvárnění jsou polopřímá řeč, vnitřní monolog, proud vědomí.

**Vypravěč autorský:** Je vypravěčem vševědoucím, zaujímá k tématu a často i k vyprávěcímu aktu angažovaný postoj. Doplnuje příběh vyprávěný zpravidla er formou poznámkami v ich formě, které mají fiktivnímu příběhu dodat na důvěryhodnosti. Tyto poznámky bývají také často prostředky ironizace a zlehčení postav či děje.

Obecně tedy forma vyprávění v LPDM přebírá postupy literatury pro dospělé, jako omezující kritéria fungují snad už pouze začátek a konec. Mezi těmito póly může být sled událostí strukturován různě. Tyto postupy se samozřejmě v románech s fantastickými prvky vyskytují velice hojně, neboť podporují jejich mystiku. Fantastické a neskutečné díky nim může zůstat nevysvětleným, nedochází k jeho racionalizaci. Text je možno interpretovat více způsoby. Příběhy jsou často reakcí na nejistoty a strachy plynoucí z moderního způsobu života.

### 2.1.6 Fantastické prvky v moderním dětském románu

Fantastické prvky se v uměle vytvořené literatuře pro děti a mládež objevují již velice brzy. Tyto motivy se vyskytují už v textech pozdního romantismu (19.století). Tehdejší autoři, zejména E.T.A. Hoffman a L.Tieck, se nechali inspirovat lidovými pohádkami a vytvořili texty původní (*Louskáček a myší král*, *Cizí dítě*). Odráží se v nich tehdejší idealistický pohled na dětství a dětskou duši, pro níž je samozřejmá blízkost nekonečného, zázračného, vhled do tajemství přírody. Pozdní romantici vidí v dětství odlesky biblického ráje, který už je pro ně samotné navždy ztracen. Tyto myšlenky se odráží v jejich dílech, z kterých plyne značná rozpolcenost a dualita světa reálného a vysněného.

V tomto okamžiku přicházejí na scénu fantastické prvky, pomocí kterých je tato vnitřní rozpolcenost představena a zdůrazněna. Záhadou zůstává, zda je fantastické pouze výplodem fantazie protagonisty nebo zda je alespoň v knize opravdu skutečné, což dodává celému textu na tajemnosti a přitažlivosti (viz. *Louskáček a myší král* – Nevíme, jestli dřevěná figurka Louskáčka opravdu v noci ožívá nebo jestli je vše pouze výplodem Maruščiny nemocí otupené mysli).

S touto funkcí fantastických prvků se setkáváme v dětských románech dodnes, což svědčí o nadčasovosti těchto děl, z tohoto hlediska by se vlastně i ony mohly řadit k modernímu dětskému románu, a proto jsem se rozhodla je do práce zařadit.

Další nadčasová díla staršího data, kde se objevují fantastické motivy vytvořil ve 30. a 40. letech 20. století Ericha Kästner, který použil tyto prvky jako prostředky kritiky tehdejších společenských procesů. Jedním z jeho nejúspěšnějších fantastických textů je *35. květen*, kde se hlavní hrdina Konrád, jeho strýček a kůň na kolečkových bruslích vydávají na cestu k Jižnímu moři. Při putování se dostávají do nejrůznějších nereálných světů, kde autor pomocí nadsázky a ironie zesměšňuje německý militarismus 30. let (svět historie, kde vedou válku Hanibal s Valdštejnem, nezáleží jim na tom, kolik vojáků v bitvě padne, důležité je ovšem, aby se sami nenachladili), občanskou morálku (země splněných přání, kde stačí ležet v posteli, něco si přát a vše se okamžitě splní, přijaty jsou jenom osoby extrémně líné), rodinné vztahy (země, kde děti ve škole převychovávají rodiče, podrobuje kritice příliš autoritářské vystupování otců) a přehnanou technizaci společnosti (město, kde stroje udělají všechnu práci, lidé pracují, jen pokud se jim chce, v době, kdy se v něm naši tři cestovatelé nacházejí, se celý systém najednou zhroutí a vše přestane fungovat).

V knize se objevuje motiv průchodu do fantastického světa skrze truhlu, který je 35. května samozřejmě snazší než v kterýkoli jiný den. Zároveň se setkáme s motivem cesty (putování) a s ní spojeným psychickým zráním hlavní postavy.

Kästnerovo dílo obecně budilo ve své době rozruch hlavně mezi pedagogickou veřejností. Častým dějištěm jeho příběhů je velkoměsto, což bylo v rozporu s tehdejšími představami o harmonickém vychovávání a dospívání dětí, jež se mělo odehrávat v maloměstském nebo venkovském prostředí a samozřejmě v souladu se společenskými konvencemi. Velkoměsto naopak působilo zvrhlým a zkaženým dojmem, kam dětské příběhy nepatří. Jeho hrdinové se ovšem ve velkoměstě cítili jako ryba ve vodě,

neboť pouze tam byly pro jeho chytré, praktické a čestné chlapce a děvčata dostatečné podněty k osobnímu rozvoji.

Obrovský úspěch jeho knih u dětského publika dokazuje, že děti v těchto nových motivech žádný problém neviděly.

Padesátá poválečná léta v Německu kopírovala převážně dvě literární předválečná období, Biedermeier a Vilémskou epochu, obě jsou časem společensko-politické obnovy. Mohly bychom říci, že autoři nechtěli zpracovávat choulostivá včerejší témata, zabývali se tedy tématy předvčerejšími...Pohádkám blízká vyprávění působila jako výchovné prostředky a fungovala jako poetická záminka pro v zásadě zpátečnickou pedagogiku, fantastické tedy vystupuje ve funkci formativních prostředků.

K dalším charakteristickým proudům této doby, ovšem značně rozdílným, patří i literatura A. Lingrenové a H.W. Smolíka. Lingrenová vrátila díky svému fantastickému vyprávění *Pipi Dlouhá punčocha* fantazii na správné místo. Fantastické motivy jsou hravými prostředky imaginace, která si vystačí sama o sobě. Pomocí fantastiky Lingrenová vystupuje proti pedagogizující literatuře této doby. Superdítě Pipi, které je nositelem nadpřirozených vlastností, nabourává tehdejší společenskou morálku a pomáhá dětem osvobodit se. Lingrenová vsází na hravost, obecnému požadavku být připraven obětovat se protiřečí hájením a obhajobou dětských přání. Její respekt před dětmi dal vzniknout novému dětskému vzoru, její text je kritikou konzervativní společnosti. Pipi Dlouhá punčocha volí sama principy, podle kterých se bude řídit, zkoumá užitečnost, vhodnost a potřebu daných společenských norem

Kästner a Lingrenová se staly vzory pro texty určující literární povahu děl 2. poloviny 50. let. Tehdejší noví autoři se nechávají inspirovat jejich fantastikou a kritickým moralismem. Ze spojení obou těchto postojů vychází ve své tvorbě James Krüss a Otfried Preußler. Preußler čerpá látku z folklóru a vyprávění stojí v popředí. Fantastickým motivem jeho knih z tohoto období je zbavení tradičních zlých pohádkových postav jejich děsivosti, mimo jiné tím, že jsou jim přiřazeny některé lidské vlastnosti. Jeho vyprávění jsou podobná lidovým pohádkám, (začínají např. známou formulí bylo nebylo, nejsou zasazeny do určitého času atd.) ovšem některé z pohádkových bytostí, které v tradičním pojetí lidem škodí, vystupují v jeho textech jako jejich pomocníci. Napětí

vyplývá z toho, že postavy, používající své nadpřirozené schopnosti k lidskému dobru, stojí v tomto snažení osamoceni a dostávají se tak do konfliktu s ostatními bytostmi stejného druhu (např. *Malá čarodějnice*).

Dalším důležitým aspektem této doby, je stále vzrůstající dětská autonomie, která se odráží i v literární rovině. Dětství je vyčleňováno ze světa dospělých, čemuž odpovídá literární konstrukce fantastických paralelních světů, do nichž sami dětští protagonisté pomocí nejrůznějších nadpřirozených prostředků pronikají. Pro tyto šťastné ostrovy je příznačné, že na stinné stránky moderní technizované společnosti neberou ohledy, jsou to jakési dokonale fungující dětské ráje.

Právě tento námět se objevuje v počátečních textech Jamese Krüsse (např.: *Der Leuchtturm auf den Hummerklippen/ Maják na ostrově Hummerklippen* – není přeloženo do češtiny, *Mein Großvater und Ich/ Můj dědeček a já* – není přeloženo do češtiny). Dalším významným motivem jeho děl je skepse vůči starým řádům, kterou představuje moment odhierarchizování společnosti. Králové jsou v jeho podání idioti, rytíři směšné figurky, což zbavuje moc a mocenské systémy jejich kouzla. Tímto způsobem se vyrovnává s předešlým mocenským systémem, upozorňuje dětské čtenáře na jejich zbytečnost.

Přináší protiválečné výzvy, vyrábí umělý ráj, kde žijí zvířata a lidé mírumilovně vedle sebe. Takto chce paradoxně udělat čtenáře rozumnějším. Pomocí fantastického vyvolává obrazy toho, jaká by společnost měla být a poukazuje na to, jaká společnost není.

Počátkem 60. let debutuje Michael Ende se svou sérií příběhů o Jimu Knopfovi (Jim Knoflík - knihy nebyly zatím přeloženy). Jedná se o fantastické vyprávění, pro něž je příznačná oslava techniky. Hlavní hrdina Jim Knopf řeší technické hádanky všeho druhu, svou řemeslnou zručností dokáže produkovat neskutečné a nepravděpodobné věci. Ende uplatňuje nové literární postupy, fantazie je prostředkem hravosti a radosti z objevování, zaměřuje se na kladné stránky technického pokroku.

Pro literaturu pozdějších 60. let je ovšem příznačné naopak zpochybňování společenských tendencí, utvářejících se na základě technického vývoje. Ty se na Západě projevující například oslavováním tzv. hospodářského zázraku, majetek má v lidském životě stále větší význam. Na tento proces reaguje velmi zdařile James Krüss ve své knize

*Tim Tolar aneb Prodaný smích*, poukazuje kriticky na vzrůstající materiální zaměření společnosti, ve které si lze za peníze koupit doopravdy všechno.

Zatímco v jeho předchozích dílech jsme se setkávali s bezstarostnou fantastikou, zobrazující ideální svět, fantastické v tomto díle se stává prostředkem, upozorňujícím na problémy v tehdejší společnosti.

Do dětské literatury té doby se často promítá i politika a nejrůznější sociální témata (válka ve Vietnamu, boj za práva černochů a žen). Rozvíjí se tak ve větší míře **sociálně-kritický román**. Autoři věnující se této tematice zastávali názor, že děti ještě plně neakceptovaly společenský a politický systém a je proto možné je správným působením proti těmto myšlenkám vyhranit.

Tyto romány byly také odpovědí na tehdejší emancipační snahy. Na děti a dospívající bylo nahlíženo jako na partnery, proto jim nemohly být déle odírány problémy a konflikty, se kterými se potýkají dospělí.

Hlavním heslem té doby se stalo slovo sociální fantazie, autoři byli nuceni změnit způsob psaní, objevil se dokumentární způsob práce s textem. Mezi hlavní představitele tohoto proudu patří Ch. Nöstlingerová, P. Maar, H. Hannover, G. Herburger. Fantastické je zde většinou obrazem toho správného ideálního světa, kam se dětské protagonisty mohou utíkat jako např. v knihách *Die feuerrote Friederike (Zrzavá Bedřiška* – kniha nebyla přeložena do češtiny) nebo *Die Kinder aus dem Kinderkeller (Děti z dětského sklepa* – kniha nebyla přeložena do češtiny) od Nöstlingerové.

Vedle v mnoha směrech politické fantastické literatury té doby se objevovala i fantastika, která vzdělávacím optimistům, častým členům tehdejších protestních hnutí protiřechla. Nedůvěřovala síle intelektu, pochybovala o příliš zracionalizovaném zacházení s lidmi, přírodou, společností. Autoři upozorňovali na hluboké vrstvy individua, nedůvěřovali síle intelektu. Upozorňovali na podvědomé lidské pocity, přání, tužby, které nebyly v souladu s tehdejšími obecnými společenskými hodnotami, propagujícími techniku a pokrok. Většina těchto textů vznikla v 70. letech, ovšem podobnou tematiku zpracovává ve svém díle *Tim Tolar aneb Prodaný smích* James Krüss už počátkem 60. let.

Literárně nejzdařilejšími díly tohoto proudu se staly Preußlerův *Čarodějův učeň* (zpracovává motivy staré srbské pověsti) a Endeho *Děvčátko Momo a ukradený čas*.

Román *Čarodějův učeň* vypráví příběh chlapce Krabata, sirotka, který se ve 14 letech dostane do učení k čarodějnému mlynáři. Má tak možnost setkat se s temným

světem magie a s mocí nad lidským světem, kterou mu čarování nabízí. Zatímco na jedné straně jsou pro Krabata tento svět a toto poznání lákavá, uvědomuje si postupem času stále víc, že daň, kterou za tuto moc platí, je příliš vysoká. Nakonec mu z osidel d'ábelského mlýna pomůže láska dívky Kantorky a přátelství jednoho z mlynářových tovaryšů.

Tento příběh je alegorií pro jednání lidí v obyčejném světě, kde se často můžeme setkat s lidmi plně omámenými svou materiální mocí, kteří zapomínají na základní lidské hodnoty.

Kniha *Děvčátko Momo a ukradený čas* popisuje příběh holčičky, sirotka neznámého původu, který zachrání lidstvo před šedými muži, zloději času. Tito šedí muži pod záminkou velkých zisků přesvědčují dospělé, aby maximálně šetřili svůj čas a stále jen pracovali. Ti se postupně přestávají věnovat svým koníčkům, svým dětem. Šedí muži zaplavují město, a jedinými, kdo jsou znepokojeni tímto vývojem, jsou děti, Momo a její dva přátelé. Jejich odpor je ale zbytečný, nakonec se i oni dostanou pod nadvládu šedých bytostí. Pouze Momo se podaří před nimi uprchnout, a poté pomocí Pána času zachránit svět před naprostou mechanizací.

Tento příběh se stal kultovním pro studentské hnutí, obracející se do vnitřního světa. Byl iniciativou pro rozvinutí programu boje proti silám racionality, která zamítala průmyslové řešení otázek a vybízela k řešení metafyzickému.

Obě knihy se obracely k tradičním hodnotám, jakými jsou přátelství a láska. Varovaly před mocenskými strukturami, před propadnutím materialismu.

Dalším žánrem dětského románu rozvíjejícím se v této době byl **román problémově-orientovaný**. S fantastickými prvky se zde můžeme setkat, ovšem ne v takové míře jako v předchozích typech románů, neboť se zaměřuje převážně na popisování všední reality dětských hrdinů. Narozdíl od psychologického románu se nezabývá dopadem všedního dne na dětskou psychiku a možnosti použití fantastických prvků jsou proto omezené. Vyskytují se maximálně ve formě snu nebo představ, ale nenabývají reálných podob, tzn. nesnaží se konkurovat reálnému světu. Podobně jako sociálně-kritický dětský román i problémově-orientovaný dětský román reflektuje procesy v moderní společnosti, odráží posuny vztahů mezi generacemi, stinné strany moderní společnosti. Jednou z charakteristik této emancipačně vnímané části LPDM je odtabuizování. K emancipačně míněným okruhům, které v 70. letech vyžadovaly

románové ztvárnění, patří politika, mocenské struktury, válka, práce, nezaměstnanost, vykořisťování, láska, sexualita, smrt, postižení, třetí svět, utlačování.

Ve srovnání s dětskými příběhy a vyprávěními z 50. a počátku 60. let došlo ke změně dějiště, na místě exotických ostrovů a fantastických světů plných dobrodružství se ocitla holá každodenní skutečnost, se kterou byli děti i dospělí konfrontováni. To vedlo k dalším přeměnám v rovině ztvárnění (jednání, figur, epizod), jež musely být přizpůsobeny sociálnímu poznávání.

Také ve vztazích mezi postavami, hlavně ve vztazích mezi rodiči a dětmi, došlo k velkým změnám. Vycházelo se v základě z rovnoprávného vztahu. Ve shodě k tomu vystupují v těchto knihách dětské postavy, které jsou angažované, emancipované a požadují svá práva nebo které ve znázorněných poměrech trpí. V obou případech se ale účinková intence textu zaměřuje na to, aby zprostředkovala dětskému čtenáři kritický pohled na společnost. Snaží se mu umožnit prohlédnout sociální mechanismy, aby ho osvětila a tím podpořila jeho zralost, dospělost.

Byly přepracovány způsoby ztvárnění ze sociálně-kritické všeobecné literatury, které se užívaly už 2. pol. 19. století. Také byly přejímány literární formy typické za Výmarské republiky (sociální reportáž, literární montáž, dokumentární literatura).

Autory věnující se těmto tématům byli P. Härtling (*Das war der Hirbel/ To byl Hirbel* – není přeloženo do češtiny), U. Wölfelová (*Die grauen und die grünen Felder/ Šedá a zelená pole* – není přeloženo do češtiny), Ch. Nöstlinger (*Das ist die ganze Familie/ To je celá rodina* – není přeloženo do češtiny), Renate Welsh (*Drachenflügel/ Dračí křídla* – není přeloženo do češtiny), Kirsten Boie (*Mittwochs darf ich spielen/ Ve středu si můžu hrát* – není přeloženo do češtiny)

Knihy obsahující fantastické prvky se v této oblasti hledají relativně těžko, mohl by k nim být řazen román Tormoda Haugena *Der Nachtvogel* (*Noční pták* – kniha není přeložena do češtiny), kdy se těžká rodinná situace na hlavní dětské postavě Joachimovi projevuje tím, že ho pronásledují noční můry a chorobný strach z tmavých míst. Ovšem tato kniha patří i k románu psychologickému.

Postupně se stále více zaměřuje pozornost na zobrazení vnitřního světa dětí. Do popředí se dostávají otázky týkající se toho, jak se vlastně změněné životní formy odrážejí na lidské psychice, zejména na psychice dětí. Na místě akce vystupuje reflexe psychických

fenoménů, vlastní subjektivní pohled na skutečnost. Dochází ke změně pojetí fantastického skrze jeho psychologizaci. Fantazie není nazírána pouze jako možnost vytváření neskutečného, ale i jako prostředek realistického způsobu psaní osvitit dětskou duši s jejími strachy, přáními a potřebami. Fantazie se stává odrazem vnitřního života protagonisty, je tedy důležitým prostředkem **psychologického dětského románu**.

Ten se dostává do popředí hlavně na přelomu 70. a 80. let, která jsou následkem převratných změn charakterizována především hledáním a experimentováním na poli forem životního soužití. Děti byly více začleňovány do života dospělých. Byly brané jako partneři, dochází k podpoře dětí v samostatném uvažování.

Tyto změny neměly na dítě pouze pozitivní vliv. Často se můžeme setkat i s přehnaným rozšířením dětské autonomie, přílišná volnost při rozhodování nebo nedostatek řádu a nestabilní rodinné zázemí se odráží na jeho psychickém stavu.

Psychologický román zobrazuje a představuje vnitřní svět dítěte. Je zprostředkován pohled do jeho vnitřního světa, projevuje se snaha vcítit se do dětské duše s všemi jejími myšlenkami, sny, strachy. Základnu pro tento pohled tvoří zmíněné změny v chápání dětství stejně jako reálné přeměny ve světě dětí a mladistvých.

Dítě se stává partnerem a účastníkem v diskuzích s dospělými a mezi dospělými, setkává se s problémy a konflikty, které jsou vyhrazeny světu dospělých. Nabízí se mu nové možnosti v prostoru a nové hranice vlastního vymezení. Nemusí už pouze následovat normativně předkládaná pravidla. Ovšem tam, kde neexistují žádné autoritativní předpisy, chybí současně orientační body. Tímto pro děti vzniká stres z rozhodování a následné přetížení.

Dítě musí problémy samostatně racionálně uchopit a emocionálně zpracovat. Je ponecháno napospas svobodě a má se v ní osvědčit. Musí se postavit úkolům, které byly pro dřívější generace tabu. Na místě hravých, dobrodružných světů nyní vystupuje reálný svět se svými existenčními úskalími. Na rozdíl od problémově-orientovaného dětského románu nejde v psychologickém románu primárně o prezentaci či realistické zobrazení dětského všedního dne. Autoři se zaměřují na dopad všedního dne s jeho konflikty na psychiku dětského protagonisty. Zobrazení vnějšího světa neslouží k poznávání vnější skutečnosti, zdůrazňuje se jeho dopad na psychiku dítěte. Společenské přichází nepřimo v potaz přes reakce, požadavky, rušivé dojmy, které pociťuje dětský hrdina.



Moderní problematika subjektivního pohledu na svět, která byla do té doby znakem literatury pro dospělé, se stává tématem LPDM. Vnější realita je pro dětského hrdinu jen těžko prohlédnutelná, může dojít i ke zmizení jednoty místa a času. Dochází ke spojování různých rovin reality, např. konfrontace reálného a fiktivního, fantastického světa skrze sny, noční můry, nebo útekem do něj. Dále se může objevit nadpřirozený prvek jako rádce a pomocník v těžké situaci nebo jako katalyzátor, umožňující dítěti prožít nějakého traumatu atd. Postavy si nejsou jisté samy sebou, pozorují a vnímají svět sebereflektujícím způsobem. Autonomní silné Já podléhá slabému introvertnímu. Do této míry lze mluvit o tom, že se v tomto typu literatury jedná převážně o témata spojená s Já, tedy s hledáním vlastní identity... Přitom nejsou popisovány pouze problémy dětského individua, ale jsou zobrazeny i problémy a pochybnosti světa dospělých. Problémy dětí jsou většinou zobrazovány v těsném sepětí s problémy dospělých, v podstatě jsou v mnohých případech vyvolány selháním jejich role.

Dětský protagonista je pak nucen vzít na sebe úkoly dospělého. Přetížení se může projevat ve snech, ve fiktivních projekcích. Tato polyvalence textu umožňuje různou interpretaci, která je atraktivní i pro dospělého čtenáře...

Mezi fantastické texty, řadící se k tomuto žánru patří např.: *Das Piratenherz* (*Pirátské srdce* – kniha není přeložena do češtiny) (B. Plundra), *Pepito und der unsichtbare Hund* (*Pepík a neviditelný pes* – kniha není přeložena do češtiny) (A. Menchen-Martinez), *Nuni* (F. Mühlenweg) (Kniha není přeložena do češtiny, Nuni je jméno hlavní postavy, dívky, která se vydá na pouť, aby poznala sama sebe.), *Příběh, který nikdy nekončí* (M. Ende).

Při zobrazení vnitřního světa v moderním psychologickém románu zůstává suverenita vypravěče v pozadí, protože už neexistuje žádné pevné vypravěčské stanovisko, pohled na jednotlivé postavy se v průběhu příběhu různí, ony samy se dostávají ke slovu. Současně získávají v řečových situacích na významu popis vlastního vědomí, polopřímá řeč, vnitřní monolog, proud vědomí.

Zatímco při použití polopřímé řeči a přímého zobrazování myšlenek je vypravěčova kontrola nad dějem pouze omezena, použitím vnitřního monologu budí autor dojem, že se vypravěč své kontroly nad textem vzdává a jakoby se nepokouší text dál ovlivňovat. To je spojeno se zvýšením stupněm obtížnosti textu.

Všechny výše zmíněné typy románů se snaží nějakým způsobem vyrovnat s novou skutečností. Hlavní hrdinové se potýkají s nejrůznějšími nesnázemi, leckdy se ocitají přímo v šokujících situacích. S tím jak si ale společnost na nové poměry zvyká, objevuje se i odstup od situace a problematika je čím dál častěji pojímána komicky. Vzniká další typ románu, a to **humorný dětský román** neboli **román rodinný**.

Komika těchto knih v žádném případě nenavazuje na komiku a idealistický pohled literatury pro děti 50. let. Látku a témata představují i u tohoto literárního typu změny v chápání pojmu dětství, dospělosti a rodiny v rámci procesu modernizace. Tam, kde dochází k oddramatizování generačního konfliktu, děti a dospívající nejsou neustále nuceni se vůči něčemu vymezovat ani se neobjevuje žádná fundamentální výměna rolí mezi rodiči a dospělými, narůstá přátelský vztah a dřívější konflikty ztrácejí na vážnosti.

Nové generace rodičů stojí na stejné straně jako děti, nestrnuly na přežitých představách a jsou progresivní. To, že i tato skutečnost může vyvolat problémy, a že se děti budou snažit vůči dospělým znovu nějakým způsobem vymezit, je samozřejmé, ale zatím to není literaturou pro děti a mládež dostatečně prozkoumáno.

Tradiční představy o rodinných rolích a vztazích ztrácejí na platnosti, ovšem narozdíl od předcházejících zmíněných románových žánrů, stává se tato skutečnost podnětem pro vznik osvobozující komiky. Tradiční hodnoty a normy jsou převráceny, postaveny na hlavu. Dochází ke karnevalizaci všedního dne, na čemž se přítomné fantastické prvky velkou měrou podílejí. Dětské protagonisty se prezentují jako v 50. a 60. letech vesele, vtipně, sebevědomě. Potud se jedná o renesanci komiky v literatuře pro děti, jedná se ale o komiku vyššího stupně. Situační a slovní humor je totiž svázán s novými rodinnými vztahy.

Psychologický dětský román líčí účinek změněné rodinné konstelace (rozvod, smrt, rodiče vychovávající dítě sami) na psychiku dítěte a upozorňuje na dětské strachy. Komický dětský a rodinný román oproti tomu popisuje komickou stránku těchto nově vzniklých rodinných poměrů. I v těchto příbězích jsou pojednávány nejrůznější deficity vzniklé těmito změnami, jen nejsou představeny pouze jejich negativní stránky. Spíše jsou hodnoceny lehce ironickou humornou formou. Současně přicházejí ke slovu vtip a radost, kterými se dětské protagonisty v těchto situacích nechávají inspirovat. Nesrovnalosti moderní společnosti nejsou promlčeny, ale na rozdíl od problémově-orientovaného románu

jsou nositeli jiných hodnot. S konflikty a napětím je zacházeno přitažlivě, uvolněně, s humorem a ironicky.

Základ k tomu tvoří změněné rodinné vztahy, které už nejsou důvodem k rodičovským selháním, naopak rodiče, potažmo dospělí se chovají ve svých pozicích sebevědomě a stojí si za svými životními postoji. Jde vlastně o generace rodičů, kteří byli v 60. letech členové protestních studentských hnutí. Nyní jsou zastánci emancipačních proudů, aktivisté mírových nebo ekologických organizací. Většinou se nacházejí v zajištěné střední vrstvě, vládnou vědomostmi a mají dostatečné finanční prostředky.

Moderní dětský komický román má jako předpoklady orientaci na problém a subjektivitu postoje, jež jsou zobrazovány a pojednávány v problémově-orientovaném románu. Bylo však zapotřebí určitého společenského a literárního vývoje, aby bylo dosaženo nové samostatné suverenity a přitažlivosti těchto jevů. Problémově-orientovaný dětský román 70. let sebou přinesl první látkově tématické změny, které znamenaly do jisté míry překonání tehdejších tabu, na čemž psychologický román 80. let dále stavěl. Zobrazoval další vývoj a dopad nové situace na dítě a jeho vnitřní svět.

Potom, co tyto typy románů zobrazily a upozornily na problémy, které se sebou (post)moderní společnost přináší, mohly být ve třetím kroku pojednány s odstupem. První dva potažmo tři typy románů se zabývaly negativní stránkou tohoto procesu, kterou akcentovaly pomocí ztvárnění nejextrémnějších situací. Tento typ románu se ale snaží zobrazit spíše komickou stránku těchto problémů. Do centra svého zájmu staví radost ze života, aniž by realitu jakýmkoli způsobem zkresloval. Komika vzniká na základě aktuální společenské situace, kterou s odstupem a nadsázkou popisuje.

Protagonisté příběhu reagují s ironií a sebeironií na změny v rodině, jiné výchovné koncepty, zmizení ztuhlých hranic mezi generacemi. Tyto romány se podobají pikaresknímu románu. Texty obsahují přesahy do literatury pro mládež. V centru stojí, jak už sám název napovídá, rodina. Komika se přitom odvíjí z otevřenosti, moderní rovnosti a razantní jednotlivé členy často přetěžující změnou mezi starými a novými způsoby života.

Tradiční i moderní obraz světa spolu s jeho normami a pravidla jsou v těchto knihách parodovány a zpochybňovány. Podklad pro humorné ztvárnění tvoří nejrůznější (post)moderní způsoby soužití, kde jsou přehodnoceny tradiční rodinné role matky, otce, dítěte, stejně jako vztahy mezi pohlavími.

V těchto knihách děti většinou neberou život v neharmonické rodině jako handicap, ale snaží se ho vidět z té lepší stránky. Učí se v ní žít a získávají nové zkušenosti. Děti jsou brány jako osobnosti, kterým je necháván prostor pro rozvoj.

V charakteristice tohoto románu jsem už zmínila, že je zde důležitým aspektem vyrovnávání se s vlastní životní situací nadhled a odstup. Jím musí disponovat především dětští hrdinové, kteří, většinou ještě nezatížení ztuhlými společenskými koncepty, s údivem sledují chování dospělých, ať už těch, kteří se zoufale brání novátorským procesům, nebo těch, kteří moderní trendy zuřivě následují. Tento tolik důležitý odstup ovšem není dětskému hrdinovi, zvláště pokud se jedná o 7 nebo 8 leté dítě, přirozeně vlastní. Ke slovu se dostávají ve zvýšené míře fantastické prvky, a to hlavně v podobě fantastických postav: mluvící zvířátka, oživlé hračky, pohádkové postavy.

Ty pomáhají dítěti se ve složité rodinné situaci zorientovat. Vystupují v roli rádce, pomocníka nebo našeptávače, často nerespektujícího obecně platné společenské normy. Už samotná existence této postavy vyvolává většinou mezi dospělými rozruch, dochází tak ke konfrontaci způsobu, jakým děti a dospělí vnímají svět, z čehož povstává situační komika příběhu. S takovýmto přístupem k látce se setkáváme u Christine Nöstlingerové v její knize *Róza, strážné strašidlo*, u Dietlema Reicheho v jeho příbězích o křečku Ferdovi nebo v textech Güntera Herbergera *Birne-Geschichten (Příběhy Hrušky - nevyšlo v českém překladu)*

S fantastickými motivy se setkáváme ve všech typech dětského románu. Jsou to prvky přesahující žánrové hranice. Autoři používají tyto prostředky s nejrůznějšími záměry, snaží se s jejich pomocí kritizovat dané procesy ve společnosti, harmonizovat vnitřní napětí protagonistů, vyvolat vzrušení, strach nebo napětí. Relativně častým záměrem autorů je pomocí vytvoření dokonalého fantastického světa apelovat na vnitřní ideály čtenáře, hlavně na děti a dospívající. Předkládají jim ve svých dílech světy s vysokými morálními hodnotami, prostě proto, aby děti měly nějaký zdroj, z kterého by se mohly o určitém dokonalém a morálním fungování dozvědět. Takové světy jsou vlastně pro malého čtenáře inspirací, neboť mu nabízejí alternativní způsob řešení nejrůznějších životních situací, což se může ve finále opravdu odrazit ve změně jeho přístupu k životu.

Ovšem ne všechny fantastické knihy se zabývají takovými hlubokými tématy. Jak už bylo řečeno výše, fantastické motivy mohou být prostředky ke zlehčení

a ironizování určité skutečnosti, jsou často nositeli humoru. Autorům poskytují dostatečný prostor pro práci s textem. Ve fantastických knihách je vlastně možné úplně všechno. Spisovatel může silou své imaginace vytvořit postavu, která bude svým zevnějškem a chováním dokonale parodovat určitý kritizovaný společenský jev atd.

V této kapitole jsem se už zabývala čtyřmi typy moderního dětského románu: **sociálně-kritickým, problémově-orientovaným, psychologickým a humorným.**

Vymezení těchto kategorií ovšem nelze brát doslovně. Naděžda Siegllová v zamýšlení se nad prozaickými díly s fantastickými prvky pro mládež konstatuje, že v nich je *respektování identity určitého žánru vytěšňováno přijetím principu reflexe malého a mladého člověka v problémovém světě.* (SIEGLOVÁ, N. Literatura pro mládež, léta devadesátá, oddíl fantazie. In *Česká próza 90. let 20. století.* České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2002, s. 175.)

Toto tvrzení podle mě však neplatí pouze pro příběhovou prózu s fantastickými prvky, platí pro moderní dětskou příběhovou prózu obecně. Tento jev je důsledkem zdůraznění důležitosti románového hrdiny. Postava nabývá větší nezávislosti, univerzality a stvrzuje tím své klíčové postavení v epických textech.

I přesto zůstává pozice fantastických prvků ve všech typech románů svým způsobem výjimečná. Umožňují totiž autorovi, jak už jsem uvedla, nakládat s vybraným námětem nadměrně kreativním a volným způsobem.

Ukázkovým příkladem tohoto jevu jsou psychologické romány. Průniky fantastického do realistického plánu próz v nich většinou slouží k již zmíněnému umocnění emancipačního směřování postav. Specifickým znakem těchto často dosti filozofických textů je, že kontakty s fantastickým dětským postavám do značné míry poskytují zkušenost tradičně zprostředkovanou dospělými, což už jsem zmínila v části týkající se rodinného románu. Slovy Mileny Šubertové:

*Analýza životních pocitů se na základě fantastiky často realizuje metodou bleskového náhledu, v němž výsostně individuální a nezřídka iracionální zážitek přerůstá v zobecňující zkušenost. Čistě pojmovou formulaci tu úspěšně zastupuje imaginativní, metaforické vyjádření skutečnosti. Fantastika přitom nijak neohrožuje realistické podloží próz, naopak s její pomocí lze citlivěji a výstižněji modelovat ty nejjemnější nuance vnitřního světa dětských postav. Postavy dětí se tak stávají výrazně autonomnější.*

*Charakteristika postav je zesilována analogickými vazbami k druhým postavám lidským i zvířecím, k prostředí a rekvizitám, které někdy kopírují niterný vývoj postavy a někdy se osamostatňují v metaforickém vyznění. (ŠUBERTOVÁ, M. 3. Filozofizace literatury pro děti a mládež. In URBANOVÁ, S. Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. Olomouc : Votobia, s. 159.)*

Kam tedy takovéto texty zařadit, jde o román spíše psychologický nebo jde o **román fantastický**, který je podle mnoha teoretiků (např. podle C. Ganselové v knize *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Ein Praxishandbuch für den Unterricht* nebo podle R. Wilda v knize *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*) vyčleněn jako další samostatná kategorie?

Diskuze kolem tohoto románového žánru se zdají být nekonečné, stejně jako diskuze týkající se fantastiky samotné. K tomuto typu románu jsou nakonec řazena v podstatě všechna díla, která obsahují nějaké fantastické prvky. Podle mne je ovšem mezi ostatními typy románů a mezi románem fantastickým z literárně-teoretického velkým rozdílem hlavně co se samotného smyslu textu týče.

Smyslem sociálně-kritického románu je pomocí vhodných prostředků „kritizovat společnost“, cílem psychologického románu je zobrazit vnitřní svět dítěte. Co je ovšem cílem fantastického románu? Popsání jakéhosi fantastického světa nebo jevu, něčeho co vlastně neexistuje? To asi ne. Cílem fantastického románu je podle mne zase zobrazení určité skutečnosti vztahující se k realitě, neboť z ničeho jiného než z reality autoři fantastické tvorby ve shodě s autory realistické tvorby vycházet nemohou. Jedná se tedy spíše o prostředky, jakými je téma ztvárněno, přičemž to samé bychom do jisté míry mohli říci i o románu humorném.

V možnostech diplomové práce není možné tuto problematiku zpracovat vyčerpávajícím způsobem, proto zůstanu u tradičního třídění. Za fantastickou budu považovat všechny texty, kde se vyskytují fantastické motivy, ať už se jedná o dysutopii nebo sci-fi. Fantastické pro mě bude všechno, co neexistuje v momentální, současné realitě.

Mnoho románů, o kterých jsem psala už v částech týkajících se jiných typů dětského románu, patří tedy i do této skupiny. Pokud bych psala pouze o fantasy literatuře, musela bych zmínit, že převážná část těchto textů není brána literární veřejností příliš

vážně. Ovšem toto odvětví fantastické literatury, i když si mnohá díla děti přivlastnily, patří zejména do literatury pro dospělé.

Romány pro děti a mládež s fantastickými prvky jsou ale literárními kritiky i pedagogy v současnosti spíše respektovány. Samozřejmě se ale můžeme setkat především ze strany učitelů s názory, že s takovým *Harrym Potterem* by při hodinách literatury s dětmi nepracovali, protože oni sami ho nepovažují za kvalitní literaturu. Nevyužijí tak jedinečnou příležitost probudit v nich skrze tuto knihu zájem o tvorbu další, což je v době, kdy je četba tolik opomíjena, velká škoda.

Mezi těmito knihami se však skrývá mnoho nestárnoucích pokladů pojednávajících originálním způsobem obrovskou škálu nejrůznějších společenských témat. Vzpomeňme ještě jednou Endeho *Momo*, i my jsem nyní svědky toho, jak do naší společnosti stále více pronikají zloději času a snaží se připravit nás o přátele, koníčky a nejrůznější malé radosti. Mnoho takových, původně pouze knižních světů, které s nadsázkou a pomocí fantastického kritizovaly určité společenské procesy, se stalo nebo pomalu stává realitou. A tak se posléze některé z těchto děl přibližují skutečnosti paradoxně daleko více než texty realistické.

Autoři takových knih museli a musejí důkladně porozumět společenskému dění. Jejich fantastický svět musí být promyšlen do nejmenších detailů, jen tak může dětské čtenáře a nejen ty opravdu zaujmout. I ve fantastických světech je nutné, aby byla poskytnuta logická odpověď na jakoukoli otázku. Jen tímto způsobem může příběh čtenáře strhnout, i tyto texty musí nabízet zvědavému recipientovi nové poznatky. Proto by nás nemělo překvapit, že mezi těmito vypravěči najdeme literární vědce, matematiky, psychology, ani to, že se nevěnovali jenom literatuře dětské, ale i literatuře odborné.

Úspěch mnoha fantastických textů je nepřehlédnutelný. Vypravěč se v těchto příbězích z paralelních světů mění v manipulátora, který si před zraky čtenáře se zjevným potěšením hraje s postavami jako s figurkami na šachovnici. Vodí je do fantastických prostředí a staví jim do cesty ty nejneuvěřitelnější překážky. Dokáže tak velmi dobře uspokojit nejen očekávání dobrodružství, akce a komiky, ale jak už jsem uvedla výše i dětskou touhu po poznání. Toto konstruování veskrze umělých světů, ostentativně odlišných od naší reality, může mít podobu jen samoučelné hry, může se ovšem stát i prostředkem sdělení závažného tématu.

Dalším zajímavým aspektem této tvorby je, že jejím prostřednictvím dochází často k setkávání s jinými kulturami, s jejich zvyklostmi. Autor nám předkládá neskutečné světy a my je poznáváme a učíme se je respektovat. Našimi rádci a pomocníky se stávají mluvící želvy, létající psi nebo třeba zelení mužíčkové. Dostává se nám prostřednictvím příběhu do ruky výborný prostředek pro výchovu k toleranci různosti a ocenění důležitosti odlišných kvalit. Nováková (2005, s. 3-4)

Způsobů, jimiž jsou fantastické prvky do příběhu začleněny je, jak už jsem popsala výše, opravdu mnoho a témat, která jsou pomocí fantastického ztvárněna, ještě víc. Dotknu se tedy alespoň v krátkosti některých základních charakteristických rysů této problematiky.

V nejužším slova smyslu je fantastické způsobeno narušením podle racionálních pravidel fungujícího světa nějakou iracionální událostí. Jedná se o objevení se nemožného ve světě fungujícím podle všeobecně platných nezpochybnitelných pravidel. Prostřednictvím konfrontace těchto dvou fiktivních světů jsou dosavadní způsoby jednání a myšlení protagonistů příběhu zpochybněny. Se vstupem fantastického je většinou spjata něco nového, děje se něco výjimečného, bizarního, nepředstavitelného. Musí být vyřešeno nějaké tajemství (tajemství času, místa, osoby, objektu). Začínají konflikty, vyvstávají překážky, vzbuzující v čtenáři napětí. ích

Například v dnes už klasickém dětském románu Christine Nöstlingerové *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (*Kašleme na okurkového krále* - není přeloženo do češtiny) se okurce podobné stvoření se zlatou korunkou na hlavě zničehonic objeví o velikonoční neděli v kuchyni rodiny Hogelmannových. Vstup této bytosti do děje vyvolá skandál, neboť naruší jejich všední realitu. Maminka Hogelmannová se zhroutlí, na povrch vyvstanou problémy, které byly dlouho skryty a o kterých se nemluvilo. Fantastický prvek zde vystupuje v roli „katalyzátoru“, situace se neustále hrotí a zůstává otázkou, jak budou problémy ve finále vyřešeny, s tím jsou spojeny četné napínavé příběhy (školní problémy Wolfganga Hogelmanna, snaha zničit národ Gurkingerů králem Kumi-Ori a tatínkem Hogelmannem atd.). Nadpřirozený element je zdrojem vzrušení, napětí, vyvolává v protagonistech příběhu nejistotu, pochybnosti, plynoucí z uvědomění si špatného fungování rodiny. Dětské hrdinové se ale nenechají zastrašit, jednají sebejistě a zábavně, už od začátku je jasné, že se nenechají uvést okurkovým králem do rozpaků.



Na rozdíl od tohoto typu textu, vznikají samozřejmě i příběhy, v nichž jsou postavy nerozhodné a neví, jak ve styku s nadpřirozeným reagovat. Objevují se tak pocity strachu, mrazení, zastrašení. Ovšem těchto prostředků využívá hlavně hororová literatura.

Další důležitou skupinou textů jsou dysutopie. Autoři v nich pracují především s vědecko-fantastickými prvky a snaží se na základě nejrůznějších katastrofických scénářů upozornit na nebezpečí, která lidstvu hrozí, pokud se nezačnou chovat šetrně k životnímu prostředí a vlastně i lépe k sobě navzájem. Nejzdařilejší díla tohoto typu vytvořila Gudrun Pausewangová, např. v knize *Die Wolke* (*Mrak* – kniha nebyla přeložena do češtiny) reaguje na katastrofu v Černobylu. Velmi realisticky očima 14 leté dívky Janny Berty líčí tragické události, jež nastaly po havárii atomového reaktoru nacházejícího se v blízkosti jejího bydliště. Svou knihou vyvolala bouřlivé diskuze jak mezi veřejností, tak v odborných a politických kruzích.

Na závěr bych chtěla zmínit ještě knihu *Der violette Puma* (*Fialová puma*, není přeloženo do češtiny) od švýcarské autorky Hedi Wyss. Ta se v tomto díle nechává inspirovat starými mýty o přeměně člověka ve zvíře. Dva chlapci na sebe berou v nepříjemných situacích podobu fantastických zvířat. Dělají to tak často, až se jednomu z nich už zpětná přeměna nepodaří. Příběh je vlastně varováním před utíkáním od problémů do fantastických světů. Místo, aby se naše obrazotvornost stala inspirací a prostředkem k přeměně našeho života, stává se naopak prostředkem ztráty povědomí o vlastní realitě.

Jak už jsem mnohokrát uváděla, knih, ve kterých se vyskytují fantastické prvky, vychází opravdu velmi velké množství. Míra fantastiky není nikým předepsána, ani není stanoveno, jakou funkci v textech musí fantastické prvky a motivy mít. Najdeme mezi nimi knihy méně podařené, stejně jako knihy, které dalece ovlivnily čtenářův svět.

Tato práce nemá být glorifikací fantastických příběhů. Existuje mnoho knih popisujících všední světy, které na čtenáře zapůsobily přinejmenším stejně intenzivně. Záleží především na naší obrazotvornosti, do jaké míry nás kniha osloví. Ve svých představách se čtenář může stát odvážným bojovníkem, může snít o vzdálených neskutečných zemích, stejně tak se může toulat i po krajinách naprosto reálných. Záleží jen na něm, kam se nechá svou fantazií zavést. Na fantastických knihách je možná jedinečné právě to, že ke snění dokážou dopomoci i lidem, kteří na tuto svou schopnost už skoro zapomněli.

## 2.2 Literárně-historický kontext knih *Skřítek v hlavě* a *Esrova dobrodružná cesta na modrou planetu*

V této části diplomové práce se budu věnovat literární charakteristice knih *Skřítek v hlavě* a *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě*, se kterými jsem pracovala při výzkumu, a jejich autorkám Christine Nöstlingerové a Marianne Gruberové. Obě knihy jsem četla již mnohokrát, *Skřítek v hlavě* mě vždycky pobaví tím, jak samozřejmě se zde mění děti v dospělé a dospělí v děti. V *Esrově dobrodružné cestě po Modré planetě* zase nacházím stále nová poselství. Proto mě zajímalo, jakým způsobem na tyto texty budou reagovat děti. Kladla jsem si otázku, jak budou chápat význam textu a zda se četba těchto knih nějak projeví v jejich jednání. Také mě zajímalo, jaký význam budou děti připisovat fantastickým prvkům, zda se budou domnívat, že díky jejich použití se jedná o příběhy naprosto nereálné nebo zda budou chápat, že i přes intervence fantastických prvků, popisují knihy dění v skutečném světě.

Kapitolu o Christine Nöstlingerové jsem zpracovávala na základě publikací *Kinder- und Jugendliteratur: Ein Lexikon* nakladatelství Corian z roku 1995 a druhého dílu *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur* nakladatelství Beltz.

Kapitolu o Marianne Gruberové jsem vypracovávala podle její osobní internetové stránky ([www.mariannegruber.com](http://www.mariannegruber.com)). Jako další pramen jsem využila naši elektronickou korespondenci.

Při zpracovávání kapitol týkajících se rozboru čtenářských děl jsem vycházela hlavně ze Strelkovi teorie literární analýzy, která člení dílo na tři základní komponenty:

- **Literárněvědnou a estetickou komponentu**
- **Jazykovou komponentu**
- **Pragmatickou komponentu**

Hlavní důraz při tomto druhu analýzy literárního textu je kladen na jeho sémantickou a pragmatickou stránku, tedy na to jaký má text význam a jak působí na čtenáře, což jsou pro mou diplomovou práci nejzásadnější hlediska. (Strelka 1989)

### 2.2.1 Christine Nöstlingerová

Christine Nöstlingerová je autorkou knihy *Skřítek v hlavě*. Narodila se roku 1936 ve Vídni, kde žije dodnes. Jak sama říká, je pro ni toto město neutuchající inspirací, neboť v něm stále naráží na dostatek nesrovnalostí, o kterých může psát.

Vyrostla v dělnickém prostředí vídeňského předměstí Hernals. Po maturitě absolvovala studium grafiky na Vídeňské akademii užitého umění. Několik let v tomto oboru pracovala, přičemž současně přispívala i do nejrůznějších novin, časopisů a televizních pořadů. Svou první knihu pro děti *Die feuerrote Friederike (Zrzavá Bedřiška* - kniha není přeložena do češtiny) napsala v roce 1970. Sama tvrdí, že ji k psaní dětských knih vedly dva důvody. Prvním bylo, že se nudila na mateřské dovolené, a druhým, že nemohla pro své děti nalézt žádnou dětskou knihu, která by dětem předkládala svět takový jaký skutečně je.

Už literární prvotina této autorky sklidila velký úspěch u čtenářů i kritiků. Od té doby vydává Nöstlingerová velké množství knížek pro děti, mládež i obrázkové knihy pro nejmenší. Zpracovává v nich nejrůznější společenská témata, ovšem vždycky píše pouze o věcech, které zná z vlastní zkušenosti, sama uvádí:

*„Indiáni, filmové hvězdy a synové atomových fyziků, nositelů Nobelových cen jsou tedy ze hry. Jak se cítí Eskymák, když ráno vychází ze svého iglú, mi není o nic jasnější. Zato se ale vyznám v průsvitných mužích z bílého kouře, litajících kočkách a babičkách, v srdečných moudrých bramborách a v dalších podobných stvořeních.“*

Nöstlingerová (1973, s. 74)

Dalším důležitým aspektem podporujícím aktuálnost a autenticitu jejího díla je užívání vídeňského dialektu. Vyjádřila se k tomu takto: *„Je to můj jazyk. Všechno je pak při psaní snazší a víc to sedí.“* Tento styl také odpovídá společenskému prostředí, kde se její příběhy odehrávají.

Pro Nöstlingerovou je podle jejích slov těžké, vcítit se při psaní do dětí a dospívajících, protože o nich ví jen málo. Vodítkem pro psaní knih jsou pro ni spíše vlastní vzpomínky a prožitky z dětství a dospívání. Také se řídí vlastními představami o tom, co asi děti rády čtou a co jim při čtení dělá radost. Konečně se snaží do svých knih začlenit ještě rady a návrhy, které mohou dětem i dospívajícím pomoci těžké životní situace lépe zvládat.

Popisuje konflikty mezi lidmi, nedostatek porozumění, strachy a úzkosti dětí, nevhodné chování dospělých. Snaží se vyvarovat toho, aby skutečnost jakkoli zkreslovala. Podle ní mají děti právo, setkat se v knihách, ať už realistických nebo fantastických, s životem naprosto nezkrásleným. Jen tehdy se mohou naučit o světě přemýšlet a na základě vlastních názorů a postojů jej i měnit. Její příběhy většinou nekončí happyendem, ovšem přesto klade velký důraz na to, aby dětskému čtenáři ukázala, že existují nějaká řešení konfliktních situací, a dodala mu tak odvalu podílet se aktivně na utváření svého života.

Fantastické a pohádkové motivy jsou v knihách Ch. Nöstlingerové poměrně časté. V jejích příbězích vystupují nesčetné nereálné postavy a nadpřirozené prvky, které pomáhají hrdinům (většinou těm dětským) bránit se nespravedlnostem, které na nich páchá okolní svět. Tyto texty by se daly rozřadit do tří základních skupin:

- 1. Děti nebo lidé, kteří se z nějakého důvodu nedokáží zařadit do společnosti, získají nadpřirozené schopnosti, jež jim pomohou osvobodit se z určité těžké životní situace. Tento motiv se objevuje například v knize *Die feuerrote Friederike*, kdy podle hodnocení ostatních příliš chytrá a inteligentní holčička, společně se svou tetou, kocourem, pošťákem a jeho ženou odletí do země, v níž jsou všichni šťastní. Rodina Tomaninů z knihy *Das Leben der Tomanis* (*Ze života Tomaninů* - kniha není přeložena do češtiny) zase uprchnou před pro ni nesnesitelným světem na ostrov Tomanis. Obě knihy silně kritizují konvencemi spoutanou společnost, kde lidé nespĺňující obecně platné požadavky a normy nemohou normálně žít. Tento útek ovšem není tím nejvhodnějším řešením, protože znemožňuje opravdu se vyrovnat s realitou.
- 2. Fantastické bytosti vstupují do reálného světa a mají funkci „pomocníka“ nebo „katalyzátoru“. V rodině Hogelmannových z knihy *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* se v důsledku nenadálého objevení okurkového krále Kumi-Oriho odhalí dávno neřešené problémy, uložené hluboko v podvědomí jejich jednotlivých členů. Bytosti Gurkingerové žijící ve sklepě Hogelmannových svého krále vyhnali a ukázali tak rodině cestu, jak se vypořádat s autoritativními

strukturami, reprezentovanými otcem, potažmo jeho nesmyslnými pravidly. V knize *Róza, strážné strašidlo* a v *Skřítkovi v hlavě* vystupují fantastické bytosti jako „rádci“, kteří podporují dětské hrdiny v nepříjemných situacích. Dodávají jim odvahu překážky překonat a posilují jejich sebevědomí.

- 3. Prostřednictvím fantastických dětských postav dochází ke střetu pohledu na reálný svět těmito postavami a pohledu na svět obyčejnými lidmi. Konvencemi podmíněné tradiční vnímání světa a s ním spojená očekávání jsou v těchto textech většinou podrobeny kritice a zesměšnění. Například v knize *Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse* Nöstlingerová ironizuje společenské ideály o dokonale fungujícím, snadno adaptabilním a efektivním jedinci. Lidská přirozenost zde ale našťastí zvítězí nad nesmyslnými omezeními danými z vnějšku. Tento proces je symbolizován přeměnou Konráda, dokonale naprogramovaného dítěte z konzervy, v podstatě továrního výrobku. Ten se nakonec díky lásce a láskyplnému zacházení zbaví zbytečných a svazujících konceptů. Podobné téma zpracovává Nöstlingerová i v knize *Hugo, das Kind in den besten Jahren* (*Hugo, dítě v nejlepších letech* – kniha není přeloženo do češtiny), která je obhajobou práv všech lidí (hlavně dětí a příslušníků nejrůznějších menšin) na vlastní způsob života.

V knihách Ch. Nöstlingerové mají tedy fantastické prvky rozdílné funkce a upozorňují na různou problematiku. Další zajímavou skutečností je, že zatímco v knize *Die feuerrote Friederike* je fantastika prostředkem útěku z reality, v knize *Die Kinder aus dem Kinderkeller*, v které Nöstlingerová tematizuje dětský strach ze selhání vůči přehnaným požadavkům okolí, je fantastické naopak cestou k realitě nebo spíše k tomu, aby ji děti dokázaly prožívat lepším způsobem. K důležitým aspektům této části její tvorby patří i častá přítomnost humorných prvků. Tyto texty tedy nejsou jen nositeli společenské kritiky, Nöstlingerová se jejich prostřednictvím snaží dětského čtenáře i pobavit.

Pokud bychom mluvili o její realistické tvorbě, můžeme ji interpretovat jako apel na nejrůznějších negativních společenských jevy. Především knihy ze 70. let nesou jasné

znaky tehdejší vlny sociálně-kritické antiautoritativní literatury. Nöstlingerová zde popisuje nezkresleně všední den dětí, mnohdy se zaměřuje na kontroverzní témata a vypjaté životní situace. Tyto příběhy vypráví nejčastěji v ich formě, se začleněním personálního vypravěče, což umožňuje předložit čtenáři vnitřní svět dětského protagonisty se všemi jeho detaily.

Cílem těchto textů je pomoci dětem zorientovat se v komplikovaných životních situacích, ukázat jim nejrůznější možnosti, jak je řešit a vyrovnat se s nimi. Mají je nabádat k tomu, aby přemýšlely samy za sebe, učinit je senzitivnějšími vůči problémům ostatních, dodat jim odvalu učinit změny, které se odrazí nejen v jejich životě, ale v celé společnosti.

Mezi těmito knihami nalezneme knihy humorné, stejně jako knihy velmi vážné, které ztvárňují svět hlavního protagonisty naprosto realisticky a surově. Nejznámějšími z nich jsou:

- *Ein Mann für Mama* (*Jeden táta pro maminku*, není přeloženo do češtiny)
- *Der Spatz in der Hand* (*Vrabec v hrsti*, není přeloženo do češtiny)
- *Wie ein Ei dem anderen* (*Jako vejce vejci*, není český překlad)
- *Das Austauschkind* (*Dítě na výměnném pobytu*, není přeloženo do češtiny)
- *Jokel, Jula und Jericho* (*Jokel, Jula a Jericho*, není český překlad)
- *Einen Vater hab ich auch* (*Nějakého/ Jednoho otce mám taky*, není český překlad)
- *Příhody malého Františka* (něm. originál *Franzgeschichten*, v roce 1998 je vydalo nakladatelství Hejkal)

Další velkou část tvorby Ch. Nöstlingerové tvoří knihy pro dospívající. Jejich prostřednictvím zpracovává jednak vlastní zážitky z války a z poválečného období (např. v knize *Maikäfer, flieg! / Let, chrouste!* – není přeloženo do češtiny) a jednak úskalí spojená s dospíváním. Posledně jmenované texty ztvárňují převážně konflikty, způsobené konfrontací světa dospělých a náctiletých. Nöstlingerová se v nich ani tak nezaměřuje na proces dospívání spojený s vývojem hlavního protagonisty jako spíše na daný společenský, většinou rodinný problém, který představuje v jeho krajní poloze.

Asi nejznámějšími knihami této řady jsou *Ilse Janda, 14* a *Stundenplan* (*Rozvrh* – není přeloženo do češtiny), kde hlavní hrdinky Ilse a Anika psychicky trpí nevhodným chováním dospělých, neboť ti jim nejsou schopni poskytnout dostatek lásky a podpory.

Pozdější knihy např. *Luki-Live* (*Luki naživo* – není český překlad), *Pfui, Spinne* (*Fuj, pavouk* – není český překlad), *Olfí Obermeier und der Oidipus* (*Olfí Obermeier a Oidipus* – není přeloženo do češtiny) už nepojímají problematiku dospívání tak drasticky. Do textů se dostávají humorné prvky a ironický odstup.

Pokud se zabýváme tvorbou této autorky obecně, musíme konstatovat, že knih, jež napsala, je opravdu obrovské množství. Mnohé z nich nebyly vydány pouze jednou, ale dočkaly se několika reedicí, za mnohé byla oceněna. Poroty, které jí tyto ceny udělily, se vyjadřují o jejím díle velmi kladně, neboť je podle nich plné humoru, fantazie a sociální kritiky. To je nepochybně pravda, ovšem tato charakteristika by se mohla týkat i dětských knih jiných autorů, které nejsou zdaleka tak populární a známé. Co je tedy na tvorbě této autorky pro dětské čtenáře a nejen pro ně tak přitažlivé?

Tuto otázku ve své stati o Christine Nöstlingerové velmi zajímavým způsobem pojednává významný literární vědec Dr. Winfred Kaminski, proto zde některé jeho úvahy uvádím. Již v úvodu zmiňuje, že ačkoliv je Nöstlingerová fenomenální autorkou, je kvalita některých jejích děl sporná. Na druhou stranu však označuje mnoho z jejích děl za nadčasová a geniální, jako např. *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* nebo *Spatz in der Hand, Hugo, das Kind in den besten Jahren*.

Podle Kaminského jsou jedním z nosných prvků velké části jejích textů dívčí hrdinky, které se rozhodly vzepřít tradičním společenským konvencím a utvářejí si život podle vlastních představ. Zatímco v poválečné době 50. a 60. let se v literatuře pro děti a dospívající objevují hlavně tendence k heroizování a idealizování ženské oddanosti a schopnosti obětovat se spolu se zdůrazněním biologické předurčenosti ženy být matkou a vychovatelkou dětí, nabádá Nöstlingerová k upuštění od těchto představ. Jejími hrdinkami jsou odvážné a rebelující dívky, jejichž čtenářská přitažlivost je způsobena hlavně touto zpupností a touhou vyhranit se.

Dalším zajímavým aspektem její tvorby, který Kaminsky zmiňuje, je časté zpracovávání tématu urážky a křivdy, přičemž tento jev se týká jak dětských tak dospělých protagonistů jejích příběhů. Nöstlingerová vidí v urážce společenský syndrom,

který přispívá ke stabilizaci ovládnutí a mocenských systémů. Abych sama unikla urážce, urážím ostatní a tím omezují jejich psychický vývoj a jejich životní prostor. Psychický deficit, který z toho vyplývá je - ostatně pouze zdánlivě – vyvážen mým dočasným nárůstem moci. Na tomto pozadí jsou humor, fantazie a sociální kritika něčím, co zde není přítomné přirozeně, něčím co je zde vytvořeno uměle, co je zde přidáno. V podstatě se jedná o pojmy, kterých je ve společnosti napříč generacemi a třídami, kde panuje všeobecná převaha urážek, žalostně málo.

Její tvorba je typická vysokou mírou konkretizace, která se odráží v dialozích, v nejrůznějších situacích, ve vztazích i v řeči postav, proto tak ráda píše ve vídeňském dialektu. Jak už jsem uvedla dříve, pocházejí její hrdinové většinou z průměrného, někdy až chudšího sociálního prostředí, čemuž odpovídá i mluva jednotlivých protagonistů.

Já osobně se domnívám, že právě tato konkretizace se obrovskou mírou podílí na literární komice textů této autorky, neboť jakoukoli situaci dokáže prostřednictvím dialogu a jmenování i těch nejmenších detailů předložit čtenáři z její humorné stránky.

Pokud bychom se zabývali přístupem Nöstlingerové k dětem, mohli bychom dojít k závěru, že jsou v jejím podání příliš idealizovány. Opak je ovšem pravdou, Nöstlingerová je v žádném případě nechápe jako bezelstné čisté bytosti. Uvědomuje si velmi dobře, že ani ony nejsou žádnými humanisty. Ve svých knihách dětem alespoň zpočátku nabízí setkání se šťastnějšími světy, které pro ně mají být inspirací pro uskutečnění změn ve světě reálném.

Její postoje se ovšem v průběhu let mění. Nöstlingerová v jednom z proslovů z roku 1985 říká, že už ztratila elán a iluze z počátečního období své tvorby, kdy se snažila vytvářet lepší, utopické světy a dodávat dětem odvalu a naději na lepší budoucnost. Nyní se prý omezuje pouze na podání pomocné ruky a alespoň částečné zmírnění složitých situací, kterým jsou děti kvůli necitlivému přístupu ze strany dospělých vystaveny.

Ať už se tedy její hrdinové jmenují Ilse, Wolfgang, Friederike nebo Hugo, jedná se ve většině případech o trochu jiné děti ve světě, jež neodpovídá jejich představám, se kterým se ale přesto musí nějak vyrovnat. To je pro ně často velmi obtížné, pokud nechtějí ztratit samy sebe. Nöstlingerová tak brání pomocí svých textů dětská práva ve



světě, jež je vůči nim spíše nepřátelský. Jednání dospělých nakonec nepoškozuje pouze děti, ale i je samotné.

(Dostupné na WWW: <[www.lesepaedagogik.de/pdf/noestlinger.pdf](http://www.lesepaedagogik.de/pdf/noestlinger.pdf)>)

### 2.2.2 Literární charakteristika knihy *Skřítek v hlavě* a její možné interpretace

Knihu přeložila z německého originálu *Zwerg im Kopf* Hana Homoláčková, vydalo ji v roce 1997 nakladatelství Hejkal. Nöstlingerová se v tomto textu zabývá tématem rodinné krize. Uměleckým pojetím poukazuje na změnu v tradičním vnímání role muže a ženy ve společnosti i v rodině, na posun vztahů mezi rodiči a dětmi. Zdůrazňuje především to, že děti jsou v moderních rodinách často přetěžovány. Rodiče od nich totiž očekávají pochopení změněné často rodinné situace a akceptování vlastního, mnohdy sobeckého, jednání.

#### ➤ Literárněvědná a estetická komponenta románu

Tématem této knihy je jednak zachycení moderního rodinného soužití a jednak zobrazení světa dětí, přičemž významnou roli zde hraje intervence fantastického prvku. Proto by mohl být tento text zařazen jak k dětskému fantastickému, tak k dětskému rodinnému románu (viz kapitola 2.1.6 Fantastické prvky v moderním dětském románu).

Hlavním motivem je objevení se skřítky v hlavě jedné z hlavních postav 6 leté holčičky Anny. Skřítek sídlí v její hlavě, zná tedy všechny její myšlenky, postoje, pocity. V knize vystupuje především jako rádce, který Anně ve složitých situacích našeptává, jak se má zachovat, co říci atd., aby jí nikdo emocionálně neublížoval a aby se dokázala vůči dospělým lépe prosadit.

Původ skřítky není v textu vysvětlen ani zpochybněn. Jedná se o jednodimenzionální fantastický text, neboť fantastický prvek je představen jako přirozená součást lidského světa.

Příběh je členěn chronologicky, kapitoly odpovídají sledu událostí. Názvy kapitol se shodují se začátky vět textů jednotlivých kapitol. Někdy děj dané kapitoly naznačí, někdy ne, např. název první kapitoly *Trpaslíka měla Anna v hlavě už dlouho...* nám děj kapitoly, v tomto případě dokonce celého příběhu, do jisté míry odhalí, název sedmé kapitoly *Až na roh ulice...* nám naopak o průběhu děje v kapitole mnoho neprozradí.

Vnitřní výstavby textu lze přiblížit následovně: Příběh je rozčleněn do dvou dějových linií, jednak se v knize rozvíjí dějová linie zobrazující Annino rodinného zázemí a jednak dějová linie zobrazující Anniny vztahy se spolužáky ze školy. Obě dvě se místy prolínají a ke konci se spojí. Nöstlingerová v textu zobrazuje a rozehrává mnoho konfliktních situací, které se odehrávají jak doma, tak ve škole.

Už v první kapitole se dozvíme, že Anna žije pouze s otcem, a seznámíme se s trpaslíkem. V druhé kapitole poznáme Anninu maminku. Zjistíme, že na Annu nemá někdy dostatek času, protože je herečka a nemá tedy stálou pracovní dobu. Dokonce nemůže být s Annou první školní den, kdy jde Anna do první třídy. Anička by s ní měla trávit všechna odpoledne, ale maminka bývá občas s divadlem na zájezdech. Annu pak musí někdo hlídat. Odpoledne s maminkou jsou většinou stresová, protože maminka pořád někam chvátá. Snaží se pak naklonit si Annu například návštěvami cukráren, nákupy atd.

Ve třetí kapitole je zobrazena jedna z nejproblémovějších situací celého textu. Jedná se o prožití vánočních svátků, hlavně o strávení Štědrého dne. Ten je tradičně v dětských představách spojen s klidem a šťastnou rodinnou atmosférou, pro Aničku je ovšem asi nejvíc stresovým dnem v roce. Musí ho slavit hned natřikrát, poprvé už dopoledne s maminkou a tatínkem, podruhé s maminkou a jejími rodiči a potřetí s tatínkem a jeho rodiči. Štědrý den nemohou oslavit všichni společně, protože se prarodiče navzájem nesnášejí. Většinu čtenářů na tomto místě napadne myšlenka, kdo je vlastně v příběhu dítětem a kdo dospělým, neboť přístupem dospělých je často opravdu dětinský a trpí jím hlavně Anna.

V páté kapitole se dozvíme, že jednoduché to nemá Anna ani ve škole. Od této kapitoly se ve zvýšené míře dostává ke slovu trpaslík. Už první školní den se snaží Anně vymluvit, aby si sedala k chlapci Heřmanovi. Anna se ovšem trpaslíkovými předtuchami odradit nenechá. Vedle Heřmana si sedne, a to hlavně proto, že se jí líbí. Z Heřmana se ovšem záhy vyklube namyšlený a zlý chlapec, s kterým se nedá vydržet. Protože se jejich vztah stále horší a Heřman se k Anně chová hůř a hůř, rozhodne se trpaslík radikálně zasáhnout.

V průběhu následujících dvou kapitol trpaslík s Annou naplánuje a následně i provedou akci, která má vést k tomu, aby se Heřman k Anně choval lépe. Trpaslík vleze s Anninou pomocí do Heřmanova mozku, kde spojí centra mezi Annou a láskou. Heřman se do Anny na základě tohoto zákroku zamiluje a začne s ní jednat hezky. Jeho vztah k ostatním se ale nezmění a Anna jeho lásku neopětuje. On je z toho nešťastný a trpaslík

také. Hrozí mu totiž, že uschne, protože porušil základní trpasličí pravidlo, nedělat lidi nešťastnými.

Anna má ve třídě jednoho velmi dobrého kamaráda, dokonce možná první lásku, Petra. Velice dobře si s ním rozumí, ovšem když si Petr všimne Heřmanovi náklonnosti k Anně, začne žárlit. Jejich přátelství utrpí hlavně kvůli jeho nepřiměřeným reakcím např. na to, že si jde po škole Anna s Heřmanem hrát atd. Anna mu samozřejmě nemůže říct, čím nebo spíše kým je tato situace způsobena.

Anna Heřmana stále nesnáší a trpaslíkovi hrozí smrt. Jediným východiskem je nastavit spoje v Heřmanově hlavě do původní podoby, tak aby Heřman Annu zase začal nesnášet.

Důležité je i vylíčení vztahu mezi Annou a její matkou. Jak už jsem uvedla výše, je Annina maminka herečka a z toho důvodu nemá na Annu někdy dostatek času. O Annu se má starat každé odpoledne, občas však chvátá na zkoušku, někdy musí dokonce odjet na delší dobu pryč z města. Jelikož si nemůže dovolit někoho, kdo by Annu v takových případech pravidelně hlídal, starají se o ni v té době různí lidé, se kterými si Anna ne vždy dobře rozumí. Tato odpoledne jsou často uspěchaná, matka očekává, že jí Anna toto chování odpustí a že ji bude chápat.

Anna má samozřejmě maminku ráda, proto její chování akceptuje. Vlastně si ani neuvědomuje, jak sobecky se někdy její maminka chová. Postupně, jak se trpaslík v Annině hlavě stále více zapojuje do děje a radí Anně, jaký postoj má k dané situaci zaujmout, aby si nenechala ubližovat, mění se k lepšímu i matčin přístup.

Jedna z nejkonfliktnějších situací v jejich vztahu se odehraje v desáté kapitole nazvané *Nejméně třikrát týdně...* Protože Anna ve škole naváže přátelství s Petrem, chodí si s ním někdy odpoledne domů hrát. Petrova rodina je vylíčena jako ideální prostředí a Anně se tam líbí čím dál tím víc. Maminka začne žárlit na to, že Anna už nechce trávit každé odpoledne s ní. Navrhuje jí, aby trávila odpoledne s Petrem, pouze když nebude mít ona čas. S tím ale Anna nesouhlasí:

*„A když to necháme tak, jak je to teď,“ bědovala maminka, „budu já tebe vidět jen málokdy.“ „Ale když já mám Petra tak ráda,“ řekla Anna. „A dopoledne mi prostě nestačí.“*

„A mě nemáš ráda?“ zeptala se maminka a smutně se na Annu zadívala.

„Nebud' směšná, to je přece něco úplně jiného.“

„Houby je to něco jiného!“ křičela maminka.

„Co mám z tvé lásky, když už na mě nemáš čas?“

Tady Anna nevěděla, co má odpovědět. Ale díky bohu byl trpaslík zrovna vzhůru a řekl:  
„Podle mě je to otrěsný! Takové vydírání!“

A tak řekla taky Anna mamince: „Vždyť je to otrěsný! Takové vydírání!“

„Jak to? zeptala se maminka.“

„No tak,“ zamumlala Anna, protože ji zase žádná vhodná odpověď nenapadla. Ale trpaslík v hlavě řekl: „Kdyby se nerozvedla a neměla tak pitomé zaměstnání, mohla by se s tebou vidět, co hrdlo ráčí!“

A tak Anna k tomu „no tak“ přidala ještě: „Kdyby ses nerozvedla a neměla tak pitomé zaměstnání, mohla by ses se mnou vidět, co hrdlo ráčí.“

A tady už nevěděla maminka co odpovědět! A protože neměla žádného trpaslíka v hlavě, který by jí napověděl, dokázala jen zamumlat „Anno, ach, Anno“ a udělat smutné psí oči.

Kdyby nebylo trpaslíka, Annu by ty smutné psí oči určitě dojaly. Maminčiny smutné oči Anna vždycky snášela těžko. Anna už chtěla mamince slíbit, že od teďka na ni bude mít víc času, ale tu zamumlal trpaslík: „Tady se hned pozná, že paní je od divadla. Ne abys na to naletěla! Jestli o to fakt stojí, může se s tebou vídat častěji i bez toho, aby ses musela vzdávat odpolední u Petra!“

A tak na to Anna nenaletěla a koukala prostě do země, aby se nemusela dívat do maminčinych psích očí. A mamince došlo, že smutný psí pohled jí dneska nebude nic platný. Nöstlingerová (1989, s. 92-94)

Situace se nakonec vyřeší tím, že se maminka dohodne s tatínkem, aby dostávala Annu na více víkendů. Na této ukázce názorně vidíme, jaká je funkce skřítky v textu. Pomáhá Anně řešit konflikty, na které ještě není psychicky dostatečně vyzrálá (viz kapitola 2.1.6 Fantastické prvky v moderním dětském románu, s. 34).

Tato situace se odehraje ještě před tím, než se začne Annin vztah s Petrem komplikovat. Jak už jsem psala výše, Anna nemůže Petrovi říct, jaká je skutečnost a kdo způsobil, že se Heřman k Anně chová tak hezky. V 12. kapitole nazvané *Tak jednoduché jak si trpaslík myslel...* se pokusí trpaslík znovu vlézt do Heřmanovy hlavy a spoj mezi

Annou a láskou vymazat. Plán se však nepodaří provést. trpaslík tedy nutí Annu, aby šla s Heřmanem do kina, tam se chce znovu pokusit dostat do jeho hlavy.

Navenek se Anna musí chovat k Heřmanovi hezky, což neustále zhoršuje vztah mezi ní a Petrem. Když se Petr dozví, že jde Anna s Heřmanem do kina, nechce s ní už mluvit. To je pro Annu velká rána. Těžce to nese, skoro se zhroutí. Ještě k tomu se trpaslíkovi nepodařilo přelézt do Heřmanovy hlavy ani v kině a hrozí mu stále, že vyschne. Anna nakonec poprosí o pomoc rodiče a řekne jim pravdu o trpaslíkovi, o jejím vztahu s Petrem a Heřmanem.

Vše se naštěstí během posledních dvou kapitol vyřeší překvapivě snadno a jakoby sama od sebe. Heřman se totiž zamiluje do spolužačky Almy, navrátivší se z Ameriky a Petr se umoudří. Svěří se Anně, že jeho žárlivé reakce byly způsobeny našeptáváním žlutého trpaslíka v jeho hlavě.

Postava trpaslíka má dvě významné funkce:

- Vystupuje v roli Annina pomocníka. Radí jí, jak se má zachovat v životních situacích, které jsou pro ni příliš složité a ve kterých se ona stává obětí nevyzrálého přístupu dospělých, např. maminky (viz ukázka).
- Má roli kritika, který reflektuje dění. Nahlas říká, co si o jednotlivých postavách a situacích myslí, hádá se s Annou, nic si nenechá pro sebe. Důležité je, že Anně zprostředkovává jiný úhel pohledu, zároveň ji nenutí tento pohled přijmout a vzniká tak prostor pro diskuzi. Díky němu Anna projde důležitou charakterní změnou. Už na začátku příběhu se nejedná o žádné zakřiknuté děvče, ovšem díky trpaslíkovým radám je Anna schopna postupem děje své myšlenky a přání lépe formulovat a prosazovat. Jelikož sám trpaslík o sobě tvrdí, že je vždy takový, jako je člověk, v jehož hlavě se nachází, můžeme se domnívat, že touha po prosazení vlastních potřeb byla v Anně skrytá už dlouho, trpaslík jí jen dopomohl k tomu, aby je dokázala lépe vyjádřit.

Z literárně teoretického hlediska bychom mohli komunikaci Anny s trpaslíkem vnímat jako jistou alternativu vnitřního monologu, který se užívá převážně v literatuře pro

dospělé, a jak už jsem uvedla dříve, proniká i do literatury pro děti. Rozhovory s trpaslíkem totiž Anně pomáhají tříbit vlastní myšlenky a zaujímat vyhraněnější postoj v jednotlivých situacích. Zároveň nám tyto rozhovory umožňují proniknout do Annina vnitřního světa. O klasický vnitřní monolog se ale samozřejmě nejedná.

S tím souvisí také způsob, jakým Nöstlingerová pomocí postavy trpaslíka popisuje procesy, které se dějí v Annině hlavě, což je důležitým tématem dějové linie, zachycující problematiku ve třídě, hlavně vývoj vztahů mezi Annou, Heřmanem a Petrem. Trpaslík se k přeměně spojů v Heřmanově hlavě rozhodne na základě toho, že Annina hlava je plná hněvu vůči Heřmanovi, což je pro trpaslíka nevyhovující prostředí. Nöstlingerová si podle mého názoru hraje s myšlenkou, jak se asi projevují negativní emoce v mysli člověka a jaký je jejich vliv na ostatní, přestože zůstanou neprojeveny.

### ➤ Jazyková komponenta

Nöstlingerová využívá v textu nadosobního vypravěče, který vypráví příběh v er formě. Například ve větách z ukázky: *A tady už nevěděla maminka co odpovědět! A protože neměla žádného trpaslíka v hlavě, který by jí napověděl, dokázala jen zamumlat Anno, ach, Anno a udělat smutné psí oči.* Nöstlingerová (1997, s. 94)

V knize jsou časté dialogy, které oživují vyprávění. Nöstlingerová do nich začleňuje slova a výrazy, charakteristické pro dětskou mluvu a pro jazyk obecný, např. *trapas, to je blbý, je to fuk, je to na hlavu* atd. V ukázce se setkáme s výrazy *otřesný, směšná*.

Pomocí dialogů, většinou popisuje konfliktní situace, někdy dokonce hádky. V těchto případech užívá často i slova hanlivá až vulgární, jako např. *kráva pitomá, nána* atd., což přispívá k celkovému drsnějšímu vyznění textu.

Některé z obecných či vulgárních výrazů např. *řvala, zavřískala, smrad* atd. působí v daném kontextu podle mého názoru až agresivně. Narušují pak celkový příjemný dojem z textu. Nöstlingerová je sice používá i v originále, ovšem já osobně bych se v určitých případech těmto slovům při překládání vyhnula. Použila bych slova s podobným významem, jež však neznějí tak hrubě. Toto se týká hlavně výrazů *vykřikla, řvala, křičela*, které se opakovaně vyskytují v dialozích. Pro ilustraci uvedu ukázky:

*„Jsi nemožný, abys věděl!“ řvala zoufale Anna. Sáhla do košíčku s pitím a vytáhla háček. Tím si chtěla vytáhnout trpaslíka z ucha. Tatínek jí háček vytrhl z ruky.*

„Jsi nemožná, abys věděla!“ **vykřikl**. „Háčkem si propíchneš ucho a ohluchneš!“  
Nöstlingerová (1997, s. 8)

Co na to maminka odpověděla, nemohla Anna samozřejmě slyšet, ale jistě to nebylo nic přátelského, protože se tatínek **rozkřikl**: „Ten tón bych si vyprosil! Mám sto chutí praštit s telefonem!“...

Ale pak začal tatínek nadávat sám. „Ty jsi a vždycky budeš směšná osoba!“ **křičel**.  
A: „Jseš hysterka!“ a: „**Neječ** jak Viktorka, vždyť mě upadnou uši!“ Nöstlingerová (1997, s. 95)

Anna se naklonila přes okraj vany a do toho syčení, hublání a **smradu** zamumlala: „Klid a pokoj tobě, amen!“

Tatínek znovu pustil sprchu a mohutným proudem vody spláchl čistič s kyselinou sírovou.  
„Přísahám ti,“ řekl pak Anně. „Pokud se to stane ještě jednou, zavolám na sociálku, že tě nabízím k adopci! To ti **garantuju!**“ Nöstlingerová (1997, s. 11)

Jazyk je v tomto textu nositelem komiky. Nöstlingerová používá nezvyklá jazyková spojení, která dokonale vystihují danou situaci, např. výraz *rozplánované* ve větě *Anna byla kromobyčejně rozplánované dítě* Nöstlingerová (1997, s. 22) velmi vtipně poukazuje na to, že Anna tráví čas střídavě u otce a matky. Tento výraz sebou nese časový element a je spojen s organizováním. Annin volný čas je tedy organizován, ovšem ne vždy v souladu s jejími potřebami a přáními.

V kapitole popisující vánoční svátky píše Nöstlingerová: *Tatínek a maminka zase nebyli tak na nože, aby kvůli Anně nemohli Vánoce oslavit společně. Ale krásný dlouhý maminkovsko-tatínkovsko-holčičkovský Štědrý večer přesto nebyl možný...* Nöstlingerová (1997, s. 30)

Výraz *maminkovsko-tatínkovsko-holčičkovský* je velmi výstižným pojmenováním dětských tužeb strávit Štědrý den pohromadě s oběma rodiči. Realita je v Annině příběhu ale naprosto odlišná, neboť kvůli rozhádaným prarodičům je pro Aničku Štědrý den velice stresovou záležitostí.

Tyto situace samozřejmě samy o sobě příliš humorné nejsou, komika se zde stává osvobozujícím momentem v protíváze k psychickému tlaku, který je na Annu vyvíjen.

### ➤ Pragmatická komponenta

Celý příběh má lehce ironizující atmosféru, autorka zde humorným způsobem poukazuje na nedokonalosti lidského chování. Při četbě si často klademe otázku, kdo je vlastně v příběhu dospělým a kdo dítětem. Především pokud pomyslíme na Anninu matku, na druhou stranu ani Heřmanova matka není o mnoho lepší, neboť svou přehnanou starostlivostí vychovala z Heřmana sobeckého a nesnášenlivého chlapce. Oproti tomu je Petrova rodina opravdovou oázou láskyplného a zdravého přístupu k dítěti, proto tam Anna také tak ráda chodí.

Text poskytuje možnost příjemně se pobavit a zároveň humornou formou nabádá k zamyšlení se a k přehodnocení vlastního jednání nejen ve výchově dětí, ale i mezilidských vztazích obecně. Myslím si, že Nöstlingerová je v tomto případě jednoznačně na straně dětí. Dětské postavy stojí v popředí výstavby příběhu už tím, že je Nöstlingerová nazývá jmény, rodiče jsou pouze maminkami nebo tatínky.

Nöstlingerová poukazuje v textu na to, že jsou v moderních rodinách děti často přetěžovány a že se rodiče až příliš spoléhají na jejich vyzrálé chování. Očekávají od nich pochopení svých problémů, nerespektují však potřeby jejich. Kniha proto může být podnětná nejen pro děti, ale i pro jejich rodiče. Oficiálně je určena dětem do 10 let.

Do pragmatické složky literárního díla lze jistě zařadit i práci s literárním textem ve vlastním vyučování. Ta je předmětem i mého výzkumu na 1. stupni ZŠ. Pro práci s tímto textem v hodinách čtení jsem se rozhodla, protože jsem chtěla zjistit, do jaké míry si samy děti uvědomují nevhodné chování dospělých popsané v knize a do jaké míry jsou schopny, pokud by se do podobné situace dostaly, nechat se touto knihou inspirovat a vyslovit vlastní potřeby. Jinými slovy, zajímalo mě, jak se četba projeví na jejich socializaci.

Dále mě zajímalo také to, jak budou vnímat fantastické prvky v textu, zda budou chápat postavu trpaslíka jako někoho, kdo Anně nejen pomáhá, ale i celou situaci kriticky hodnotí. Také jsem si kladla otázku, jestli přítomnost fantastického prvku nějak zvýší atraktivitu díla pro malé čtenáře a bude na něj mít proto větší vliv.

### **2.2.3 Marianne Gruberová**

Marianne Gruberová se narodila v roce 1944 ve Vídni. Dětství strávila v Burgenlandu. Absolvovala studium hry na klavír na konzervatoři ve Vídni, poté studovala několik semestrů medicínu a psychologii u Viktora Frankla, známého vídeňského psychologa. Od roku 1980 se věnuje psaní. Není považována za autorku tvorby



pro děti, spíše se věnuje tvorbě pro dospělé. Je aktivní v mnoha rakouských literárních společnostech. Od ledna 1994 je prezidentkou Rakouské společnosti pro literaturu.

M. Gruberová se věnuje píše jak prózu, tak lyrické texty. Přispívá do rozhlasu, do nejrůznějších antologií i do literárně-teoretických publikací. Za svou tvorbu získala ve své rodné zemi mnoho ocenění (Jugendliteraturpreis der Stadt Wien v roce 1992, Würdigungspreis für Literatur v roce 1997 aj.)

Mezi její nejznámější díla patří knihy *Die gläserne Kugel* (*Skleněná koule*, není český překlad), *Protokolle der Angst* (*Protokoly strachu*, není přeloženo do češtiny), *Windstille* (*Bezvětrí*, není přeloženo do češtiny) a samozřejmě *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě*. V roce 2004 vydala zatím svou poslední knihu *V zámku*, při psaní tohoto textu vycházela z Kafkova *Zámku*. Její příběh začíná tam, kde Kafkův končí. Ve svých knihách a povídkách často zpracovává sci-fi motivy.

O Marianne Gruberové jsem bohužel nenalezla v žádné publikaci ani na internetu více informací. Asi nejzajímavější v jejím životopise pro mě byl údaj o studiu u Viktora Frankla, který je zakladatelem logoterapie, jedné z metod, zabývajících se léčbou neuróz. Viktor Frankl tvrdí, že příčinou většiny psychických problémů je noogenní neuróza. Tak nazývá ztrátu životního smyslu, která se projevuje existenciální frustrací, jež způsobuje další neurotické stavy. Noogenní neuróza je ovšem podle Frankla známkou vspělosti člověka. Tvrdí, že každý, kdo je na cestě k lidství, by měl tímto stádiem projít. Logoterapie samotná je terapie zaměřená na hledání smyslu života, neboť podle Frankla může vést kvalitní život pouze ten, kdo ví, jaký má jeho život smysl.

(Dostupné na WWW:

< <http://www.psycholousek.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=61>>)

Zajímalo mě tedy, do jaké míry ovlivnilo Gruberovou její studium u Frankla, zejména ve vztahu k její tvorbě, zvláště pak ke knize o Esrovi a Tatjaně, neboť ta je podle mého názoru příběhem o hledání lidství. Proto jsem jí napsala email, kde se jí na tuto otázku a na otázky týkající se její spisovatelské činnosti obecně ptám.

Ona sama mi napsala, že studium u Viktora Frankla ji samozřejmě ovlivnilo, ovšem stejně tak ji ovlivnily i další životní zkušenosti. Uvedla pouze to, že ze všech tří vídeňských psychologických škol je pro ni Franklova logoterapie nejzajímavější, protože se zabývá hledáním smyslu života.

V souvislosti s Esrovým příběhem a v souvislosti se sci-fi motivy v dětské literatuře vůbec Gruberová píše, že je podle ní sci-fi neprávem podceňovaná literární forma. K jejím zvláštnostem patří, že na jedné straně dovoluje autorovi volně rozvíjet svou fantazii, na druhé straně vyžaduje, aby se autor opíral o zákonitosti skutečného světa. Dále píše, že přírodovědecký základ knihy o Esrovi spočívá ve vědě o mozkové fyziologii. Jedna z jejích odvětví se zabývá zkoumáním toho, že jakákoli myšlenka je vždy doprovázena nějakým pocitem. Člověk tedy nemůže spočítat jedna a jedna, aniž by u toho něco nepocíťoval. Protože Esra ale cítit neumí, nemůže ani využívat svou inteligenci. Musí se učit cítit, aby dokázal i myslet. V tomto bodě ovšem údajně spočívá nedostatek textu, pokud by se Gruberová striktně držela tohoto poznatku, nemohl by Esra vlastně dělat vůbec nic. Gruberová ale vyrovнала tento nedostatek pomocí literárních prostředků.

#### **2.2.4 Literární charakteristika knihy *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* a její možné interpretace**

Knihu přeložila z německého originálu Margot Keprtová, vydalo ji v roce 1993 nakladatelství Votobia. Hlavními hrdiny jsou mimozemšťan Esra, který putoval na planetu Zemi, aby se zde naučil cítit, a dívka Tatjana, která trpí tělesným postižením. Oba dva jsou jiní než ostatní lidé, Esra je mimozemšťan, nezná pozemské zvyklosti, neumí dokonce cítit, Tatjana má tělesnou vadu. Jedná se tedy o outsidersy, kteří musí bojovat o své místo ve společnosti.

Toto téma zpracovává v moderní rakouské příběhové próze mnoho autorů, Gruberová se k němu ale přibližuje netradičním způsobem, neboť do textu začleňuje sci-fi motivy.

##### **➤ Literárněvědná a estetická komponenta**

Outsiderství není jediným tématem tohoto filozofického příběhu. Dalšími stejně podstatnými tématy tohoto textu je téma života cizince v neznámé kultuře, vydání se na pouť, kdy se z dospívajícího stane dospělý, a poskytnutí pomoci, těm, kteří ji potřebují.

Příběh je rozvíjen chronologicky, vypráví ho sám Esra. Názvy jednotlivých kapitol částečně osvětlují jejich děj, např. *Esrovo přistání na Modré planetě*, *Tatjana* atd. První část vyprávění je věnována Tatjanině prázdninovému pobytu v sanatoriu. Jak už jsem psala

výše, protože trpí tělesnou vadou, není ostatními dětmi přijímána. Sem za ní Esra přiletí. Po prvních rozpačitých kontaktech, způsobených tím, že si oba dva nerozumí, se mezi nimi brzy rozvine přátelství. Jeho příchod vzbudí u dětí zájem i o Tatjanu. Jejich vztah k ní se začíná postupně měnit. Esra poznává s pomocí Tatjany a ostatních dětí první emoce a snaží se jim porozumět. Hlavní význam má v této části plné pochopení slova přátelství.

V druhé části odehrávající se u Tatjany doma, se Gruberová soustředí na vylíčení vztahu mezi Esrou a Tatjanou. Tatjana dospívá a mění se. Esra tomuto procesu nerozumí. Nechápe její změny nálad, špatně si vysvětluje její reakce. Jejich vztah je těmito nedorozuměními narušován, ovšem i to je velice důležité na jeho cestě za poznáním všech emocí. Esra zažívá bolest a úzkost, které jsou způsobené strachem ze ztráty někoho blízkého.

Do příběhu jsou začleněny i staré báje Nellů. Ty Esrovi vypráví jeho učitel Tol, aby mu osvětlil význam jednotlivých citů. Někdy je vypráví i Tatjaně, jejich prostřednictvím totiž může lépe pochopit, jak asi Esra vnímá svět. Tyto báje jsou v podstatě směřovány čtenáři, neboť nutí i jeho zamyslet se nad významem lidských citů.

Protože se zde setkáváme se světem lidským a se světem Nellů, jedná se o dvojdimenzionální text. Staré báje Nellů slouží jako prvek, který obě dvě tyto dimenze propojuje, neboť pojednávají o moudrostech a hodnotách společných oběma světům.

S Esrou se setkáme už v první kapitole. Dozvíme se od něj, že pochází z planety Jamal, kde je vše z krystalů. Z nich je dokonce vytvořeno i jeho tělo. Není proto divu, že není schopen cítit, dokáže pouze myslet, bez jakýchkoli emocí. Obyvatelé této planety se nazývají Nellové, což v jejich jazyce znamená poutník. Jejich původ je zastřený tajemstvím, nikdo neví, jak se na Jamal dostali. Jsou velice moudří a každého Nella, který dosáhne věku tří let posílají na pouť na planetu, jež si sám zvolí. Teprve po vykonání tohoto úkolu se stanou Toaky, dospělými.

Esra si vybírá planetu Zemi, tato pouť je ze všech nejnáročnější, neboť na planetě Zemi se Nellové učí cítit. K tomu mu však musí dopomoci konkrétní člověk, kterého si putující Nellové vybírají už na planetě Jamal. Když Esra plánuje se svým učitelem Tolem cestu, rozhodne se pro holčičku Tatjanu. Tol ho před tímto rozhodnutím varuje, říká mu,

že pokud se stane jeho učitelkou Tatjana, bude jeho už tak velmi těžké putování ještě náročnější. Esra samozřejmě varování svého učitele nedbá.

Druhá kapitola je věnována jeho cestě na planetu Zemi a jeho přistání. Už během prvních hodin svého pobytu si Esra uvědomuje těžkosti, které sebou jeho situace přináší. Přestože má od Tola, který na planetu Zemi také kdysi putoval, informace o zdejších životě, čeká na něj mnoho nástrah. I komunikace s Tolem je ztížená, až nyní si Esra uvědomuje, že některým slovům, která jeho učitel užívá, nerozumí. Je to tím, že Tol už na planetě Zemi byl, dokáže tedy používat i slova spojená s určitou emocí, Esra ovšem jejich význam nedokáže správně chápat.

Ve třetí kapitole se Esra po několika dnech konečně setkává s Tatjanou, ani jeden neumí řeč toho druhého. Jejich komunikace je tak alespoň zpočátku velmi ztížená. Esra se naštěstí dokáže naučit Tatjanin jazyk velmi rychle, už brzy se díky jeho schopnostem dokáží dorozumět.

Tatjana trávila před Esrovým přiletem svůj volný čas převážně o samotě, proto nyní může být tak často s ním. O prázdninách je v léčebném sanatoriu u moře s dalšími dětmi, ale protože kulhá, není jimi přijata do kolektivu, je postavena do role outsiderky.

V následujících kapitolách je popsán vývoj vztahu mezi Tatjanou, Esrou a ostatními dětmi. Tatjana je nucena dětem Esru brzy ukázat. Bojí se ale říci dětem pravdu, a tak oba předstírají, že je Esra robot, kterého jí daroval tatínek, aby jí pomáhal. Tatjana se díky němu stane ze dne na den středem pozornosti, zpočátku zejména proto, že děti chtějí vyzvědět, kým Esra doopravdy je. Pro oba dva je těžké lhát.

Situace je stále komplikovanější, neboť otázky dětí týkající se Esrova původu jsou stále všetečnější. Po krátké době se Tatjana v kolektivu necítí dobře, neboť je zjevné, že děti se o ni zajímají hlavně kvůli němu. Esra si ovšem tuto skutečnost neuvědomuje a myslí se, že jde o přátelství. Konflikt vyvrcholí tím, když děti Tatjanu z legrace zatáhnou na gumové matraci daleko od břehu a vypustí vzduch. Jedině díky rychlému zásahu Esry se Tatjana neutopí. Nemá smysl dál ve smyšlené historce pokračovat, po tomto zážitku už se Esra s Tatjanou nesnaží nic nového vymyslet a řeknou dětem pravdu.

Až poté si děti uvědomí své sobecké jednání, vzájemně se otevrou a začnou být takové, jaké skutečně jsou. Spolu s tím také začnou Tatjanu přijímat i s jejím postižením a všichni tak mohou vykročit na cestu za skutečným přátelstvím. Když prázdninový pobyt končí, klade si Esra otázky, proč se vlastně snažíme získat přátele, když je jednoho dne

musíme opustit atd. S přátelstvím tedy poznává i stesk a obavy spojené se ztrátou lidí, které má rád. Na řadu přichází loučení.

Druhá část knihy začíná 9. kapitolou, nazvanou *Esrův let do Kandramasu*. Tatjana se vrací domů na Kandramas (toto slovo znamená v indické józe mysl), spolu s Esrou stojí před problémem, jak vysvětlit rodičům, kdo Esra vlastně je. Ti se ovšem zachovají naprosto nečekaně. Esru nechají u sebe doma a nad jeho původem příliš nepřemýšlejí. Důležité je pro ně hlavně to, že ho má Tatjana ráda. Celkově se Esra dostane do příjemného prostředí, otcí technikovi pomáhá s vyvíjením určitého programu a s opravami domácího technického zařízení, maminka je mu podporou v jeho učení se cítit.

Důležitý je zde především vývoj vztahu mezi Esrou a Tatjanou, zpočátku je skoro bez komplikací. Esra pomáhá Tatjaně s učením, což vede k tomu, že se Tatjana zlepší ve škole a najde si nějaké přátele. Přestože není přesně udáno kolik je Tatjaně let, z příběhu vyplývá, že dospívá. To se začne projevovat častými změnami jejích nálad, kterým Esra nerozumí. V jejich vztahu na základě toho dochází k nedorozuměním, jež jsou pro Esru velmi zraňující, neboť je bere příliš osobně.

V předposlední kapitole nazvané *Nedorozumění...* se dokonce odehraje situace, na jejímž základě si Esra myslí, že už si Tatjana nepřeje, aby u ní byl. To je pro něj nejtěžší zjištění, nedokáže se s ním vyrovnat a pokusí se spáchat sebevraždu. Tatjana ho ale naštěstí včas zachrání.

Tato zkušenost strachu ze ztráty milované osoby dopomůže Esrovi k tomu, aby splnil na planetě Zemi svůj úkol. Stane se tak citlivým, že jeho krystalový krunýř změkne a on začne svými smysly vnímat lidský dotek. To je u Nellů známka toho, že se skutečně naučili cítit. Ovšem Esrova pout' tím nekončí. S měkkým krunýřem se nemůže vrátit zpět na Jamalu, protože by nepřežil cestu vesmírem. Není tedy na konci cesty, jak by se na první pohled mohlo zdát, je teprve v půlce. Tímto příběh končí.

Pro mne osobně byl tento text donedávna hlavně příběhem o outsiderství. Tatjana i Esra jsou jiní než ostatní a musí tedy nějakým způsobem usilovat o získání respektu. O Esrovi jsem se domnívala, že je v první řadě alegorií příběhu o cizinci, který přijde žít do neznámé země, kde jsou úplně jiné zvyklosti, jiná řeč a jiní lidé. Stejně jako on musí se i cizinec na toto prostředí adaptovat, a zároveň neztratit sám sebe a své kořeny. Esra je

natolik rozdílný, že dokonce nedokáže cítit. Musí se naučit tuto základní lidskou vlastnost, aby mu byl okolní svět alespoň trochu srozumitelný, do té doby je v komunikaci s ostatními velice handicapován, proto pro něj musí být dny na planetě Zemi (nebo v cizí zemi) alespoň zpočátku nadmíru složité.

Jedinou blízkou bytostí je pro něj Tatjana, ovšem ani ona není společností kvůli svému tělesnému postižení plně akceptována. Není proto jako ostatní děti, na základě těchto okolností se stala citlivější a vnímavější pro potřeby druhých. Je tedy vlastně i lépe připravena stát se Esrovou učitelkou. Na druhou stranu je její život těžší, a proto je těžší i život Esrův. Esra se ale díky této skutečnosti neuvěřitelně rychle učí. V jeho vývoji hraje jistě velmi důležitou roli i samotná Země. Ta v něm zanechá silné dojmy už během jeho příletu. Samotný pohled na ni, když přilétá, ho naplňuje úžasem a prvními citovými dojmy. Ovšem není to pouze Esra, kdo se ze vzájemného soužití učí. Tato zkušenost je velice důležitá i pro Tatjanu, neboť ta si uvědomuje, jaký dopad mohou mít její jednání a slova na někoho, kdo plně nechápe jejich význam.

Při četbě knihy čtenáře častokrát napadá, kdo je vlastně citlivější, lidé nebo Nellové? Esra se totiž učí cítit velice rychle, ale narozdíl od mnoha lidí, jsou jeho city opravdu upřímné. Je proto daleko zranitelnější než většina z nás. Podle mne je z knihy cítit, že Nellové jsou někde v hloubce duše daleko vnímavější než lidé. Jediné, co jim zabraňuje tyto schopnosti plně rozvinout je prostředí, ve kterém žijí, neboť krystaly, tvořící planetu Jamal, příliš emocí nevzbuzují. Důležitá je i role lidského doteku, i ten je jim kvůli jejich tělesné schránce odepřen a i ten je tolik důležitý pro správný emocionální vývoj.

Esra se tedy díky Tatjaně a ostatním postavám učí zažívat pocity. Netrpělivost, hněv a úzkost zažívá už na začátku, ovšem pojmy, jako jsou přátelství a láska, plně chápe až na konci. Což poukazuje na to, že prožít a pochopit negativní emoce je daleko snazší než pochopit a prožít něco krásného. To často vyžaduje, že se nad negativní emoce dokážeme povznést a vzdát se jich. Možná je prožití kladných emocí daleko těžší a vzácnější než prožití těch negativních.

Důležitá je i skutečnost, že když Esra pocítí na svém krunýři lidský dotek, je teprve na půli cesty. Musí se ještě naučit, jak má svůj krunýř zpevnit. Řečeno jinými slovy, musí se ještě naučit, aby nebyl citovým prožíváním zraňován, což je úkol přinejmenším stejně složitý. Cesta za dobrodružstvím byla relativně jednoduchá, cesta zpátky - domů - bude možná daleko obtížnější.

Sci-fi motivy jsou v této knize zastoupeny Esrou, mimozemšťanem, spolu s dalšími prvky, týkajícími se jeho života, např. planeta Jamal, ostatní Nellové, cesta vesmírem atd. V samotném příběhu vystupuje on, důležitou roli hrají i jeho často navazovaná spojení s učitelem Tolem. Do textu jsou zařazeny i technické informace, podporující jeho důvěryhodnost, např. Esrovo napájení se sluneční energií atd. Sci-fi motivy jsou autorkou důkladněji vědecky podloženy.

V podložitelnosti či technické vysvětlitelnosti spočívá hlavní rozdíl mezi fantastickými a sci-fi motivy obecně, zatímco v knize *Skřítek v hlavě* se skřítek náhle objeví a jeho existence není v podstatě ničím vysvětlena, snaží se Gruberová Esrovu hodnověrnost co nejvíce podepřít vědeckými fakty. Zmiňuje se o pouti Nellů vesmírem, před tím než dorazili na planetu Jamal. Popisuje technickou stránku Esrovy cesty na planetu Zemi, popisuje jeho napájení energií atd.

Co se týče vztahu neskutečných a skutečných prvků v těchto dvou textech, není mezi sci-fi prvkem (Esrou) a fantastickým prvkem (skřítkem) velký rozdíl, pro dětské protagonisty (Tatjanu a Aničku) jsou oba dva stejně skuteční. Oba dva mají dětským hrdinům pomáhat a oba dva nastavují lidské společnosti kritické zrcadlo. Protože ale dětských textů s prvky sci-fi vzniká velmi málo, nemohu tento fakt zobecnit.

Esra společně s Tatjanou jsou hlavními protagonisty příběhu. Funkce Esry a světa Nellů spočívá hlavně ve vytvoření konfrontace ke světu lidí. Jak už jsem psala výše, je Esra ve své podstatě daleko vnímavější než mnozí lidé. Gruberová líčí svět Nellů velice idealisticky. Z bájí, které vypráví Tol, můžeme také usuzovat na jejich velikou moudrost. V textu není zmínka o tom, že by měli mít Nellové nějaké negativní vlastnosti, jde tedy o svět svým způsobem utopistický.

### ➤ Jazyková komponenta

Text je vyprávěn Esrou v ich formě. Má chronologickou kompozici. Do příběhu jsou začleněny báje Nellů, které mají za úkol osvětlit dětskému čtenáři význam lidských emocí, slouží tedy k jejich lepšímu pochopení. V textu je mnoho dialogů, např. mezi

Tatjanou a Esrou, mezi Esrou a Tollem, mezi Esrou a Tatjaninou maminkou. Většinou se v dialozích řeší některé důležité otázky spojené s prožíváním jednotlivých citů.

Jazyk, který Gruberová používá, je převážně spisovný. Ovšem v některých dialozích, např. mezi Esrou a Tolem nebo Esrou a dětmi ze sanatoria používá slova citově zabarvená a hovorová např.: „Esro,“ zapřísahal mě Tol. *„Nenechávám tě na holičkách, když tvé přání nesplním“* Gruberová (1993, s. 117) nebo *„Ty blázne, já už jsem na Zemi byl. Umím projevovat city. Měl jsem o tebe strach.“* Gruberová (1993, s. 14). Slovům vulgárním se ale i v citově vypjatých situacích narozdíl od Nöstlingerové vyhýbá. Zajímavé je, když se autorka v textu snaží osvětlit emocionální význam jednotlivých slov, např. oklamat, být šťastný, stesk po domově, nebo např. slovo kulhat, kterému Esra zpočátku také nerozumí.

Většinou tuto problematiku přibližuje prostřednictvím Esrova přemítání o jednotlivých slovech nebo prostřednictvím dialogů. Pro čtenáře je podnětné sledovat atributy a asociace, s nimiž jsou jednotlivá slova spojena. Například když mluví Esra s Tatjanou o slově kulhat, vysvětluje Tatjana, že toto slovo znamená být mrzák, že si tedy nemůže s ostatními dětmi hrát, protože jim nestačí. Oni se jí kvůli tomu posmívají a ona se jich straní.

Dále si také zabývá jednotlivými významy daných slov v různých kontextech, i to je pro Esru velmi těžké pochopit. V následující ukázce je např. zachyceno, jak Tatjana s Esrou plánují, co řeknou dětem, až ho Tatjana bude představovat. Tatjana vymyslí, že budou lhát, Esra ale nezná význam toho slova. Z tohoto úryvku je dobře patrná problematika, o které jsem nyní psala:

*Jednoho dne přišla Tatjana a řekla: „Musí nás něco napadnout. Nemůžeš se věčně skrývat.“*

*„Zajisté,“ odpověděl jsem, „nebudu žít věčně.“*

*Tatjana se zasmála. „Bereš to doslova.“*

*„Copak?“ řekl jsem. „Vůbec nic jsem nevzal.“*

*„Samozřejmě, že ne. Chtěla jsem jen říci, že bereš slova příliš doslovně.“*

*„Jak jim mám jinak rozumět, když ne doslova? Dělalí to všichni?“*

*„Ne všichni a ne vždycky.“ Opět se usmála.*

*„Vysmíváš se mi?“ zeptal jsem se. „Ale ne,“ zvolala a ohjala mě.*



*„Nevysmívám se ti. Usmívám se na tebe. Říkáš tak legrační věci.“*

*Řekl jsem: „Ach tak,“ a ona najednou zvažněla a zeptala se, zdali se na ni nezlobím.*

*„Ne,“ řekl jsem. Ještě jsem nevěděl, jak se při tom člověk cítí, když se zlobí. Nedovedl jsem si představit, že bych se na Tatjanu někdy mohl zlobit.*

*„Ne, zajisté ne,“ utvrzoval jsem ji. „Nezlobím se.“*

*Usmála se a zeptala se mě, co si myslím o tom, kdyby všem řekla, že jsem hračka, kterou jí darovali její rodiče.*

*„Mohla bych říci, že tě přinesl pošťák.“*

*„To nemůžeš,“ protestoval jsem. „Přece víš, že mě nepřinesl pošťák, a také víš, že nejsem hračka.“*

*„Ano,“ odpověděla Tatjana táhlým hlasem. „Je to oklamání, ale mohlo by nám to pomoci.“*

*„Co to znamená oklamat?“ zeptal jsem se.*

*„Něco podobného jako lhát,“ přeložila Tatjana.*

*„A co to znamená?“*

*„Myslet něco jiného než se řekne.“*

Gruberová (1993, s. 45-46)

Tato ukázka také osvětluje, jakou formou Gruberová slova týkající se emocí rozebírá, jak propojuje lidskou řeč se skutečnými prožitky, tak aby byla tato problematika dětem snáz srozumitelnější

### ➤ Pragmatická komponenta

V příběhu se objevuje více vzájemně provázaných motivů, tvořících jednotnou tématickou složku. Jak již bylo uvedeno výše, zásadní je podle mého názoru v příběhu o Esrovi motiv cizince, ztraceném v neznámém světě. Postava Tatjany nabývá nové důležitosti proto, že Esru na této cestě doprovází. Další důležitý aspekt textu je motiv poutí, Esra putuje po planetě Zemi, aby získal zkušenosti, stal se moudřejším. Kdyby cestu nevykonal, nikdy by nedospěl a nepoznal by sám sebe.

## Možnosti interpretace textu ve výuce

Děti jsem při práci v hodině směřovala hlavně k rovině týkající se poselství o cizinci, neboť to je v současnosti velmi aktuální téma. Cizinec v každém z nás z důvodu neznalosti jeho kultury vzbuzuje alespoň mírné obavy. Pouze jejich překonáním, nabídnutím pomocné ruky, může dojít ke kontaktu, z něhož může dále plynout i nesmírné obohacení. Jedině na základě vzájemného ovlivňování se mohly v minulosti dané kultury opravdu rozvíjet. Tato problematika a s ní spojený multikulturalismus je pro naši společnost velmi důležitá. Kniha je v těchto případech formou setkávání se s jinými kulturami. Podává o nich informace a zprostředkovává prožitek, který může být velmi podobný skutečnému setkání.

Marianne Gruberová ovšem ke své knize podala jiné vysvětlení. Napsala mi, že děti samotné sice chápaly, že Esra je cizinec, daleko větší význam ovšem připisovaly jeho úloze Tatjanina pomocníka. Tato jeho role je zásadní i podle Gruberové, samotné jméno Esra je podobné hebrejskému Ezra, které znamená pomoc. Jde proto o pomocníka z jiné planety, který pomůže Tatjaně s jejím handicapem, nebo jde o zdůraznění toho, že si obě dvě hlavní postavy pomáhají navzájem? Je totiž pravda, že jen díky Esrovi, se Tatjana dostala do kontaktu s ostatními dětmi v sanatoriu a mohla se s nimi přes počáteční problémy sblížit. Esra jí tak vlastně dopomohl k tomu, aby překonala svou roli outsiderky.

To, že samotné děti kladou důraz hlavně na tuto stránku příběhu, podle mne souvisí s tím, že i ony samy mají často těžkosti navázat kontakt s ostatními, přály by si asi také někoho, kdo by jim v těchto situacích pomohl, kdo by jim poskytl jakousi formu útočiště. I slovo útočiště je v knize velmi důležité, je zmíněno už na počátku, Jamal totiž znamená v jazyce Nellů útočiště.

Dále ve svém dopise Marianne Gruberová uvádí, že příběh o Esrovi a Tatjaně je příběhem o učení se cítit, který se má velice reálně pozadí. Před lety prý byla prováděna studie, která doložila, že vnímání různých pocitů je závislé na inteligenci daného člověka. Ona sama se domnívá, že stejně tak i vnímání pocitů lidskou inteligencí rozvíjí. Podle jejího názoru se jedná o spirálu, která se rozvíjí směrem vzhůru.

Konečně se nabízí i ta možnost výkladu, že Esra je vlastně alegorií dítěte, stejně jako se dítě narodí na svět, přijde i Esra na planetu Zemi a vše je pro něj nové, neznámé. Dítě pak poznává jednotlivé konkrétní a abstraktní jevy a na dospělých zůstává, aby obratně a vnímavě zacházeli s termíny, kterým dítě nerozumí. Nedorozumění, plynoucí

z nedostatečné či nevhodné komunikace, jsou u citlivých dětí často příčinou mnoha psychických zranění.

Celkově se v knize skrývá více rovin a možností interpretace. Abstraktní pojmy jako pocity, přátelství, láska atd., kterými se autorka v tomto textu zabývá, způsobují, že se jedná o velice filozofický příběh. Na jedné straně se jedná o text náročný na pochopení, na druhé straně ale není nutné po dětech vyžadovat, aby vše pochopily. Podle mého názoru je určený jak dětem tak dospělým. Marianne Gruberová ve svém dopise píše, že její kniha je určena všem ve věku od 8 do 80 let.

Pokud bych měla význam knihy nějak shrnout, je zde nejpodstatnější rozvíjení hlavních čtyř motivů, a to motiv cizince a jeho života v neznámé kultuře, outsiderství, motiv pomoci a nakonec pouti, jako formy iniciace, důležité pro dospění. Na druhou stranu spolu tyto čtyři motivy velmi úzce souvisí. Poutník, který se vydá na cestu do neznámých zemí, aby našel sám sebe, potřebuje, aby mu někdo podal pomocnou ruku. Naopak i on často potkává společnosti ne zcela akceptované jedince, outsidersy, kterým má zase pomoci on. Stejně tak je důležité zmínit i to, že cesta do neznámé země většinou bývá snazší než cesta zpátky ke svým kořenům.

Autorka se v knize pokusila ztvárnit velice složitá a nadčasová témata. To vede k tomu, že je text, jak už jsem uvedla výše, dosti filozofický a tím pro děti mladšího školního věku náročný na pochopení. Já sama jsem měla při práci s textem v hodinách čtení problém, jak pojmy jako emoce, láska, přátelství, životní hodnoty atd. 9 letým dětem vhodným způsobem přiblížit.

Na druhou stranu si myslím, že i děti v tomto věku podvědomě význam knihy chápaly. Kniha je i pro ně podle mého názoru velice přínosná, neboť jim zajímavou a nenásilnou formou přibližuje důležité životních hodnoty. Text působí v jistém smyslu étericky, není tudíž nutné vysvětlovat každý detail.

### 3. Praktická část diplomové práce – Práce s literárním textem ve výuce

V této části diplomové práce zároveň uvádím některé nové poznatky z průzkumů týkajících se dětského čtenářství ve vztahu ke knihám obsahujícím fantastické a sci-fi motivy, které byly v poslední době prováděny jak v České republice, tak v zahraničí. Tyto výzkumy byly orientovány na literární psychologii, psychologické aspekty tématické složky v souvislosti s komponentou pragmatickou.

Získané poznatky uvádím do souvislosti s čtenářským výzkumem v praxi, který jsem provedla v listopadu roku 2004 a v dubnu roku 2005 ve 3. třídě Základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků Kladská v Praze.

Předmětem výzkumu se staly výše analyzované romány pro děti *Skřítek v hlavě* a *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě*. Cílem bylo pomocí práce s textem zjistit, jak děti vnímají fantastické a sci-fi motivy v textu a jestli jsou schopné rozpoznat vztah těchto motivů k realitě. Také jsem se snažila zjistit, jestli jsou knihy s fantastickými prvky pro děti čtenářsky atraktivnější než knihy, v nichž se tyto prvky nevyskytují.

#### 3.1 Stav současného zahraničního výzkumu vztahu mezi fantazií a dětskou psychikou v souvislosti s fantastickou literaturou

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, počet textů českých i zahraničních autorů, v nichž se vyskytují fantastické motivy neustále vzrůstá. (Sci-fi se objevují v dětské příběhové próze stále poměrně zřídka, většinou mají podobnou funkci jako prvky fantastické.) Tato skutečnost vzbuzuje mnoho otázek, na které se snaží nalézt odpověď mnoho vědců (literárních teoretiků, psychologů, pedagogů). Zabývají se tím, jaký je vlastně vztah mezi dětskou psychikou a fantastickými prvky v textech, dále tím, jak jsou schopny děti tyto prvky vnímat a interpretovat, jaký na ně mají tyto texty účinek a jak ovlivňují proces jejich socializace.

Nejprve několik slov k vyjasnění pojmu *fantazie*. Následující definice uvádí:

*Schopností fantasticky myslet je obdařen každý člověk. Základem lidského myšlení jsou počítky, vjemy a představy a zároveň i schopnost vytvářet metodou abstrakce pojmy a tyto pojmy seskupovat do vzájemných souvislostí na základě zkušeností, lidské praxe. Člověk ovšem dovede nacházet i takové pojmy a vazby, které ve skutečnosti zakotveny*

nejsou. Vytváří analogie závislostí a dokonce i analogie samotných představ. Tato schopnost pracovat s představami se nazývá fantazie.

(Dostupné na WWW: <<http://www.fantasy-scifi.net/citarna/clanky.php?cl=37>>)

Z těchto slov plyne, že fantazie neboli fantastické myšlení je vlastní každému z nás. Důležité je zejména to, že díky naší obrazotvornosti jsme schopni vytvářet pojmy a vazby, které v realitě neexistují. Ovšem i tyto naše představy v nás vyvolávají určité emoce, které potřebují ventilovat. Této problematice se věnuje mezi jinými i Vygotskij. Ve své knize *Psychologie umění* uvádí: *V umění se odreačovává určitá stránka naší psychiky, která nedochází uplatnění v každodenním životě.* Vygotskij (1981, s. 244)

Znamená to tedy, že pro zachování duševního zdraví musíme nějakým způsobem prožít i tyto nereálné představy, a zároveň také to, že jejich prožití nám jednotlivé druhy umění včetně literatury velmi dobře umožňují.

Schopnost pracovat s vlastní fantazií a vlastním prožitkem není jediná funkce umění v životě člověka. Další funkcí je funkce psychologicko-pedagogická a kognitivní. Zejména v dětství se může stát umění důležitým prostředkem, který umožňuje poznávat okolní svět. Umělecké dílo, v našem případě kniha, je většinou nositelem nějakého sdělení o vnějším světě. Abychom byly schopni tato často obrazná sdělení správně pochopit či dešifrovat, musíme zapojit fantazii. Díky naší obrazotvornosti tak získáváme informace o realitě, a jelikož je tato schopnost v dětství velmi rozvinuta, je pro děti tento způsob seznamování se se světem zcela přirozený. Souvisí s tím i potřeba najít své místo ve společnosti a prostřednictvím literárního díla utvářet svou vlastní identitu.

S tímto jevem nazývaným *literární socializace* pracuje odborná veřejnost relativně krátkou dobu. Jedná se o předmět, jež zkoumají literární psychologie a literární sociologie. Zabývají se hlavně otázkou, jakou má četba v životě čtenáře funkci. Zatím není dokázáno, zda je četba formou útěku ze všedního života nebo zda je naopak prostředkem, který čtenáři pomáhá realitu lépe pochopit a poznat. Dále se vědci snaží zjistit, zda četba obecně upevňuje či naopak zpochybňuje dosavadní životní hodnoty a normy čtenáře, řečeno jinými slovy, zda nabízí stabilizaci nebo zda spíše podněcuje k životní změně. Schweike (1990, s. 325)

Pokud se zabýváme fantastickou tvorbou a jejím vlivem na dětského čtenáře, hrozí podle názoru některých odborníků nebezpečí, že se dítě bude na základě fantastické četby

vzdalovat reálnému světu. Objevují se názory, že tento druh literatury u dítěte proces socializace spíše narušuje, namísto aby jej podpořil a stabilizoval. Zastánci tohoto názoru argumentují tím, že fantastické texty neposkytují dítěti informace o skutečném světě. Ovšem nejnovější výzkumy tyto domněnky vyvracejí.

Také podle mého názoru jsou tyto obavy zbytečné a spíše nepravdivé. Naopak se domnívám, že dítě fantastické texty ke svému optimálnímu vývoji potřebuje. Fantastické prvky v textech jsou odpovědí na dětská přání a jejich vlastní fantastické představy, které jsou děti schopné prostřednictvím literárního textu lépe a intenzivněji prožít a zpracovat. Jejich představy jsou sice zakotveny v realitě, ale jdou ještě dál. Knihy, které tyto prvky obsahují, tedy nabízejí dětskému čtenáři „něco“, „co“ lidskou realitu přesahuje. Proto jsou pro dětského čtenáře atraktivní, umožňují totiž prožití něčeho, co ve skutečnosti prožít nelze, po čem ovšem dětský čtenář (a nejen dětský) touží.

Za důležitou považuji skutečnost, že většina textů s fantastickými prvky podává informace o realitě jiným, novým a netradičním způsobem. Pokud s dětmi tyto texty rozebíráme a nabádáme je k tomu, aby přemýšlely o vztahu mezi dílem a skutečností, stává se jejich fantazie, jak už jsem psala výše, prostředkem poznávání lidské reality. Četba fantastických textů tedy sjednocuje dva základní aspekty dětské psychiky, jednak zvýšenou touhu poznávat a jednak zvýšenou potřebu snění a fantastického myšlení. Lze říci, že obrazotvornost se v tomto případě stává prostředkem, který dítěti v socializačním procesu pomáhá.

Mé názory potvrzují i teze Jacqueline Heldové, jak se s nimi setkáváme v této práci již vícekrát citované publikaci *V říši obrazotvornosti*. Heldová píše, že fantastická tvorba je pro vyrovnání se dítěte s okolním světem velmi podnětná, neboť do procesu poznávání okolního světa zapojuje dětskou fantazii, která je v tomto období velice rozvinutá. Dítě je podle ní schopno už záhy rozpoznat, co je skutečné a co je neskutečné. Na základě hledání vazeb mezi těmito dvěma póly dochází podle ní v dětské mysli k utváření logických mechanismů.

Heldová dále uvádí, že mezi skutečností a obrazotvorností existuje nesmírně jemný dialektický vztah, dítě se stálým přecházením z jedné oblasti do druhé seznámí s oběma a poznenáhlu, obratně se v nich stále uvědoměleji se dokáže pohybovat. Rozumové chápání a fantastické myšlení se tedy nevytvářejí proti sobě, mnohem spíše vzájemným působením.

Domnívá se, že dítě neučiníme rozumným tím, že se z něho násilím pokusíme vytrhnout kořeny vymýšlivosti, nýbrž naopak tím, že mu pomůžeme toto vymyšlení stále jemněji, s větším odstupem a nadhledem ovládat. V tomto spočívá velký potenciál fantastické literatury, neboť správnou prací s textem můžeme proces rozlišování mezi skutečným a neskutečným urychlit a podpořit. Dítě se tak učí pracovat s výmysly někoho jiného a hledat jejich reálný základ. Heldová (1985, s. 36)

Další teoretickou prací na toto téma je studie *Děti a fantazie* Američanky Alison Gopniková, profesorky na University of California v Berkley, pocházející z roku 2005. Gopniková se zabývá vztahem fantazie a dětské psychiky spíše obecně, ovšem fantastickou literaturu ve své práci zmiňuje poměrně často. Uvedu ve své práci poměrně dlouhou parafrázi jejího textu, protože si myslím, že je to důležité pro správné pochopení problematiky.

Ve své studii vyvrací dosud velmi rozšířené tvrzení, že k fantastické literatuře sahají hlavně nespokojené a nešťastné děti (lidé), hledající únik ze svého všedního, neuspokojivého života, do imaginárních světů, v nichž se můžou vžít do role superhrdinů, ztělesňujících jejich vlastní v realitě mnohdy neuskutečnitelné ideály. Podle jejich výzkumů se do fantastického světa snění s otevřenýma očima naopak daleko častěji vydávají šťastné a zdravé děti, nežli děti nešťastné a neklidné.

Ranější psychologové od Freuda po Piageta naznačovali, že děti možná nejsou schopny oddělit realitu od fikce, že děti vlastně ani tak nejsou fascinovány fantazií, ale jen nejsou schopné od sebe realitu a fikci rozeznat. Dvacet let empirického bádání ale ukázalo, že ani tento názor není pravdivý a že i velmi malé děti jsou schopny dělat rozdíl mezi imaginárním a reálným.

Gopniková na základě nejnovějších výzkumů tvrdí, že hlavní roli v oblíbě fantastických textů hraje dětská touha poznávat. Jde vlastně o cílevědomé hledání pravdy, pro které poskytuje právě dětství, jako většinou velmi bezpečný úsek života, dostatek času a prostoru. Dětství je zvláštním obdobím chráněné nezralosti, dává mláďatům volný čas, aby ovládla většinu toho, co budou potřebovat v dospělosti. U lidí je toto období delší než u jakéhokoli jiného živočišného druhu. Specifickým druhem učení, které se realizuje vymyšlením nejrůznějších teorií o světě, jež nás obklopuje, a které je umožněno lidskou schopností myslet, se ale od ostatních zvířecích druhů odlišujeme.

Dvě desetiletí výzkumu dokázala, že děti koncipují a prověřují v praxi každodenní fyziku a chemii, a co je nejdůležitější i každodenní psychologii. Vytvářejí si tak teorie, jež jim pomáhají pochopit svět. Důležité je zejména zjištění, že teoretizování a fantazírování jsou velmi podobnými myšlenkovými procesy.

Lidstvo tak dostává do vínku nejdůležitější dar, prostřednictvím teoretizování kombinovat představivost a logiku. Jen díky tomu jsou lidé schopni nové světy nejenom vymýšlet, ale i uskutečňovat.

Spojitosť mezi vědeckým a fantastickým vysvětluje i to, proč dětské fantastické texty vyžadují tu nejstriktnější logiku a důslednost k detailům. Fantastika bez takové logiky je jenom chaos. Efekt těch nejpoutavějších knih pro děti pochází z kombinace bujně imaginativních předpokladů a striktně důsledných z nich vyvozených logických závěrů.

Ze studie tedy vyplývá, že děti jsou z evolučního hlediska doslova předurčeny k tomu, aby se učily, a že kouzelná směs eventuality a hry obsažená ve fantastických příbězích, plně odpovídá této základní potřebě.

(Dostupné na WWW

<<http://www.citarny.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=536>>)

Podle mého názoru se pohledy obou dvou autorek do značné míry shodují, neboť obě vidí hlavní důležitost fantazie jako prostředku, který umožňuje dítěti pro něj zajímavým způsobem poznávat svět kolem sebe.

Pokud srovnáme dětství dětí v 50. letech s dětstvím dětí dnes, nebereme-li v úvahu hrůzy dějící se v třetím světě, musíme konstatovat, že průběh toto období lidského života se v poslední době opravdu výrazně změnil. Dětem je dáváno v životě daleko víc prostoru a většina lidí si uvědomuje jejich specifické potřeby. Proto mají děti více času věnovat se svým hrám a vytvářet si vlastní světy, pro které jsou knihy s fantastickými prvky velmi vhodnou živnou půdou. Tyto světy je ale vedou k poznání světa skutečného.

### **3.2 Stav současného výzkumu čtenářství na poli praxe v České republice**

Do této části diplomové práce začleňuji výběr statistických údajů vyplývajících ze studie *Jak čtou české děti*, která se uskutečnila v roce 2002. Jedná se o empiricko-sociologické šetření zaměřené na dětské čtenářství. Dotazováno bylo 1092 dětí ve věku



10 až 14 let. Chlapci a dívky byly zastoupeny ve stejném poměru jako v celé populaci shodného věkového rozmezí, a to 51% chlapců a 49% dívek. Výsledky zpracovala agentura Gabal Anylysis&Consulting

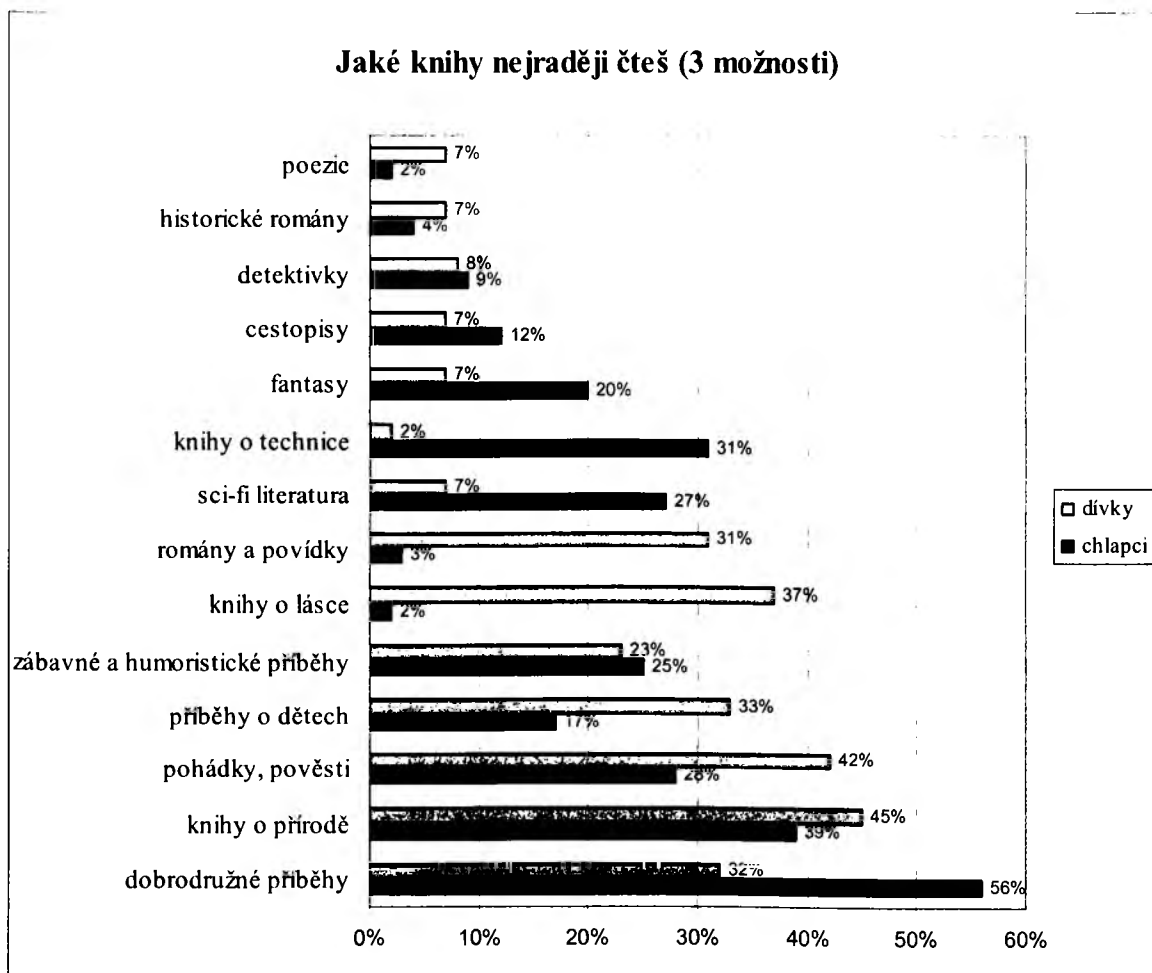
Pro mou práci byly důležité informace týkající se preferencí jednotlivých literárních žánrů. Ve studii byly uvedeny dva grafy, mapující tuto problematiku. První uváděl jednotlivé literární žánry tak, jak je na základě preferovaných literárních titulů vybraly samy děti, druhý podle toho, jak dětmi vybrané tituly k příslušným druhům a žánrům přiřadili odborníci.

Toto rozlišení bylo nutno provést z toho důvodu, že děti měly často problémy s žánrovým zařazením zvoleného textu. Proto vznikly dvě odlišné preferenční struktury.

Dotazování prováděl školený tazatel metodou face-to-face podle standardizovaného dotazníku. Výzkum byl realizován přímo v rodinách, osloven byl spolu s dětským respondentem i jeden z rodičů.

Hlavním cílem studie bylo zjistit jaké faktory a jaké instituce se podílejí na rozvoji dětského čtenářství. Zvýšená pozornost byla věnována postojům ke čtení získaným v rodině. Dále studie pojednává i důsledky, které má čtenářství pro další rozvoj dětského respondenta, jaký vliv má četba na vzdělání atd.

Výzkum byl zaměřen spíše na získávání kvantitativních informací, informace psychologické a kvalitativní roviny, např. prožitky, které četba zanechává, míru porozumění textu atd. nechává studie stranou.



**graf 1**

Z prvního grafu vyplývá, že děti měly za úkol zvolit tři oblíbené knihy a ty pak zařadit k jednotlivým žánrům, nejspíš podle vlastního posouzení. V grafu je i kategorie poezie, což ale není literární žánr, nýbrž literární druh.

Vidíme zde, že mezi preferencemi dívek a chlapců jsou značné rozdíly. U chlapců zaujmají první tři místa dobrodružné příběhy (volilo tak 56% chlapců), knihy o přírodě (39%) a knihy o technice (31%). Na 4. místě se umístily pohádky a pověsti (28%), na 5. místě vědecko fantastická literatura (27%) na 6. místě zábavné a humoristické příběhy (25%). Na 7. místě je fantasy (20%).

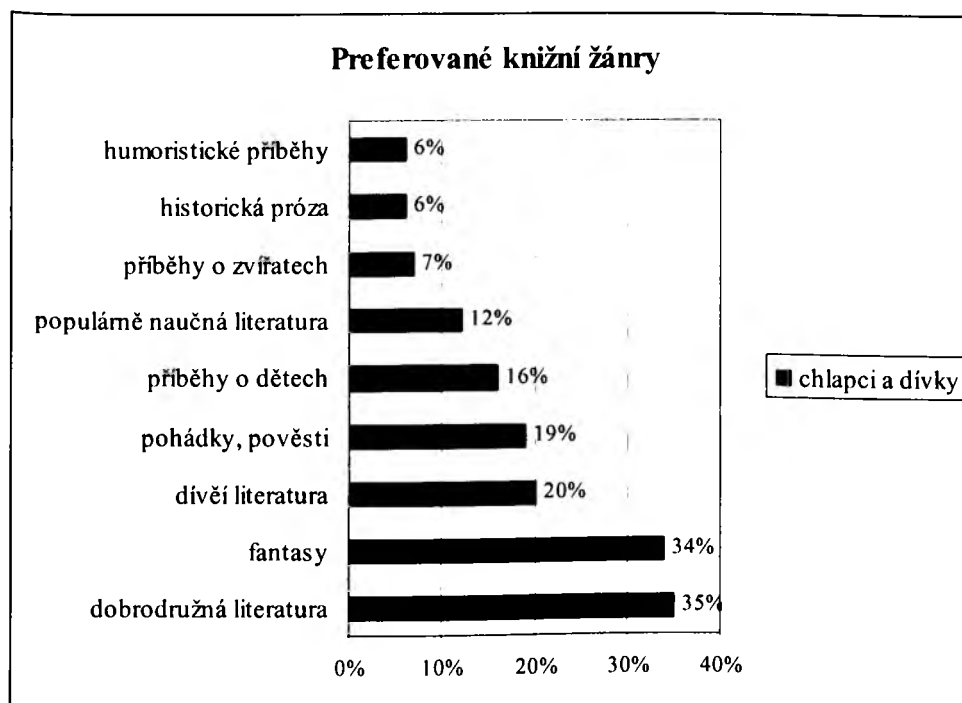
U dívek se na první tři místa dostaly knihy o přírodě (45%), pohádky a pověsti (42%) a knížky o lásce (37%). Příběhy o dětech volilo jako svůj nejoblíbenější literární žánr 33% dívek, patří jim tedy 4. místo. Páté místo (32%) zaujímá dobrodružná literatura,

6. místo (31%) romány a povídky, přičemž není blíže určeno a jakou žánrovou variantu se jedná. Na 7. místě jsou knížky humoristické a zábavné (23%).

Ostatní typy literatury stojí u dívek spíše na okraji zájmu, většinou je jako svůj nejoblíbenější žánr zvolilo 7 až 9% dívek. K těmto méně oblíbeným žánrům patří i sci-fi literatura a fantasy.

Bohužel už studie neudává, jaké konkrétní tituly děti volily. Pro děti samotné asi také muselo být těžké rozhodnout, zda dětská příběhová próza s fantastickými nebo sci-fi prvky patří spíše k románu nebo k fantasy a sci-fi literatuře. Otázkou zůstává, zda u fantasy a sci-fi literatury nevolili dotazovaní spíše knihy pro dospělé.

Dále se domnívám, že rozdělení jednotlivých žánrů na román, povídku a samostatnou kategorii příběhy o dětech není správné, neboť základním předpokladem dětského románu a povídky ve shodě s románem a povídkou pro dospělé je, že zachycuje určitý časový úsek v životě nějaké dětské postavy nebo postav, tedy že se jedná u dětského románu a povídky o příběh o dítěti. (viz. kapitola 2.1.5. Tendence a vlivy v moderní dětské příběhové próze, s.19)



**graf 2**

Tento graf vznikl rozřazením jednotlivých titulů k daným žánrům odborníky. Bohužel zde nejsou rozděleny preference dívek a chlapců, přestože z prvního grafu

vyplývá, že chlapci a dívkami upřednostňované žánry jsou dosti různé. Obecně vítězí dobrodružná literatura (35%), na 2. místě se umístilo fantasy (34%), na 3. místě dívčí literatura (20%), na 4. místě pohádky a pověsti, na 5. místě příběhy o dětech, na šestém populárně naučná literatura. Ve studii je uvedeno, že žánr, který zvolilo jako svůj nejoblíbenější méně než 6% dotazovaných, do grafu zanesen nebyl.

Ve výsledcích obou grafů je patrný určitý posun. Dobrodružná literatura se dostala na 1. místo, fantasy literatura na druhé. Příběhy o dětech se umístili na 5. místě a zvolilo je 16% dětí, těší se tedy průměrnému čtenářskému zájmu. Zajímavé je, že sci-fi literatura nezískala ani 6% a v grafu tím pádem uvedena není. V prvním grafu byla ovšem zvolena 20% chlapců. Znamená to asi, že ji chlapci nejsou schopni správně definovat, asi došlo k záměně s fantasy literaturou.

Studie dále uvádí, že pro děti je při volbě textu nejdůležitějším prvkem zábavnost. Jednoznačně nejoblíbenějším titulem byl v roce 2002 *Harry Potter*, jako svou nejoblíbenější knihu ho zvolilo 27% dětí. Šest procent dětí zvolilo *Pána prstenů*, na rozhraní 1% až 2% se pohybovaly následující tituly: *Lovci mamutů* (E. Štorch), *Staré pověsti české* (A. Jirásek), *Rychlé šípy* (J. Foglar), *Pohádky Boženy Němcové*, *Robinson Crusoe* (D. Defoe), *Děti z Bullerbynu* (A. Lingrenová), *Metráček* (S. Rudolf), *Dva roky prázdnin* (J. Verne), *Bylo nás pět* (K. Poláček), *Pipi Dlouhá punčocha* (A. Lingrenová), *Správná pětka* (E. Blytonová), *Honzíkova cesta* (B. Říha), *Ferda Mravenec* (E. Petiška). (Dostupné na WWW: <[www.gac.cz/documents/ctenarstvi\\_pressLHV.doc](http://www.gac.cz/documents/ctenarstvi_pressLHV.doc)>)

Z této studie ovšem oblíbenost dětské příběhové prózy s fantastickými a sci-fi prvky, která je předmětem této diplomové práce přesně určit nelze. Ve studii bohužel nejsou uvedena kritéria, podle nichž byly jednotlivé texty ke kategoriím řazeny. Podle skutečnosti, že 20% dětí zvolilo jako svou nejoblíbenější knihu *Harryho Pottera*, můžeme usuzovat, že na úspěchu žánru fantasy mají knihy o Harry Potterovi pravděpodobně největší podíl. Ovšem nedefinování kritérií jednotlivých žánrů je podle mne největší nedostatek této části průzkumu.

Já osobně bych totiž neřadila *Harryho Pottera* k žánru fantasy, jde spíše o dětskou příběhovou prózu s fantastickými motivy. Charakteristickým znakem fantasy je, že vypráví příběh, který se odehrává v jiném zcela autonomním fantastickém světě a většinou se

neodehrává v současnosti. Zakladatelem tohoto žánru je J.R.R. Tolkien a ostatní tvůrci vycházejí z jeho tvorby, Harry Potter ale k této literatuře nepatří.

Protože v této oblasti literární teorie je dodnes mnoho nejasností, myslím si, že některé dětské romány s fantastickými a sci-fi prvky byly zařazeny do kategorie příběhů o dítěti nebo k sci-fi literatuře. Otázkou stále zůstává, kdy se vlastně jedná o fantasy (sci-fi) a kdy o román s fantastickými (sci-fi) prvky. Podle mne by měla být vždy posouzena vazba fantastických (sci-fi) prvků ke skutečnému světu.

Pokud tedy literární teoretici zařadili Harryho Pottera a např. *Pipi Dlouhou punčochu* do stejné kategorie jako *Pána prstenů* měly tuto skupinu textů označit jako fantastickou literaturu, nikoli jako fantasy. Ovšem ani to problém s definicí této tvorby neřeší.

V této části práce považuji za vhodné zmínit publikaci nakladatelství Tichý typ *Před milionem měsíců*. Jedná se o knihu sestavenou z 27 pohádek, které napsaly 11 leté děti ze základní školy v Hranicích na Moravě. Zajímavé je, že vedle tradičních pohádkových postav (kouzelné babičky, čarodějové či draci) a motivů se v 7 textech objevují postavy a motivy pro pohádky netypické. Jedná se např. o oživé hračky, mimozemšťany, patrná je i inspirace počítačovými hrami. Nebeský (2004)

Jedná se sice o malý počet textů a jejich výpovědní hodnotu nelze zobecňovat, můžeme z nich ale i přesto vyčíst některé informace týkající literárních preferencí a očekávání dnešních dětí. V mnoha textech se vyskytují kouzelné předměty a postavy, častěji se objevuje létající koberec, létající talíř, draci, mluvící zvířata a mimozemšťané, převážně vystupují v roli pomocníků.

Většina chlapců do svých příběhů vkládá popis akčních scén, hlavní postavy bojují s drakem, osídlují neznámou planetu, bojují na minovém poli s nepřítelem o ruku princezny atd. Dívky naopak zaměřují své texty spíše na citovou a vztahovou oblast, což je zcela ve shodě s jejich rozdílným psychickým vývojem. Přestože si texty uchovávají vnější pohádkovou formu, zrcadlí příběh většinou problémy a rodinné prostředí současných dětí.

Hlavní postavou je často jedináček, a to zejména v pohádkách napsaných dívkami. Do jejich života vstoupí nějaký kouzelný pomocník, např. živý sloník, skřítek, mluvící křeček, mimozemšťan atd., který jim splní nějaké tajné přání nebo se stane jejich přítelem.

U chlapců převažuje jako hlavní postava také jedináček. Objevují se však i dvě hlavní postavy, často se jedná o kamarády, kteří spolu řeší nějaký problém.

Tento jev může být vysvětlen různě, možná poukazuje na to, že současné děti jsou převážně jedináčky, nebo na to, že dnešní děti mají strach z kontaktů se svými vrstevníky a radši svá přání a sny svěří nějaké smyšlené postavě. Na druhou stranu nemusí být správná žádná z těchto domněnek.

Většina pohádek patří k tzv. pohádkám kouzelným, neboť se v nich objevuje alespoň jeden fantastický prvek. V pěti pohádkách se setkáváme se sci-fi motivy, ve dvou vystupují mimozemšťané jako pomocníci nebo přátelé dětských hrdinů. Fakt, že čtyři z těchto textů napsali chlapci, do jisté míry potvrzuje výsledky studie *Jak čtou české děti*, z níž vyplynulo, že jde o tematiku, která je zajímavá spíše pro chlapce než dívky. Ve dvou pohádkách se setkáme s moderními fantastickými postavami, s ožvlým plyšovým slonem Bubu, s mluvícím křečkem Bubetkou a se skřítkem Lonym. Vystupují zde jako dětští přátelé a pomocníci, což se shoduje s funkcí, jež těmto prvkům často přiřazují i profesionální spisovatelé.

Tuto publikaci jsem do přehledu zkoumané problematiky zařadila proto, že z ní podle mého názoru vyplývá, co vlastně děti od literatury pro děti a mládež očekávají a co je samotné oslovuje. Z hlediska mé diplomové práce byla důležitá také funkce, kterou děti ve svých textech fantastickým a sci-fi prvkům přisuzovaly, neboť ta se do značné míry shoduje s jejich funkcí v textech, jimiž se v diplomové práci zabývám.

Relativně častý výskyt sci-fi motivů v dětských textech podle mne ukazuje na to, že tato problematika je alespoň pro chlapce v tomto věku velmi přitažlivá, problém je spíše v tom, že dětská sci-fi skoro nevzniká. Domnívám se, že je to způsobené tím, že vědecko-fantastická literatura se oproti fantastické literatuře musí více opírat o skutečnost. Sci-fi motivy by měly vycházet z určitých vědeckých poznatků, proto je psaní těchto knih z určitého hlediska náročnější na teoretickou informovanost spisovatele.

### **3.3 Vlastní výzkum**

Výzkum jsem prováděla ve 3. třídě Základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků Kladská v Praze 2, kde jsem v akademickém roce 2004/2005 byla 6 týdnů na závěrečné praxi (od 22. listopadu do 3. prosince 2004, od 21. března do 15. dubna 2005).

Cílem výzkumu bylo ověření mnou stanovených hypotéz (viz 1. kapitola s. 4), pouze v krátkosti:

- 1. Fantastické romány jsou pro děti v současnosti atraktivnější než romány, jež fantastické prvky neobsahují.
- 2. Protože jsou pro děti přitažlivější, mohou se ve větší míře podílet na jejich socializačním procesu.
- Aby byly děti mladšího školního věku schopné rozpoznat vztah fantastických prvků se skutečností, je nutno podpořit jejich četbu vhodnými metodami práce s textem.

Z hlediska tohoto cíle bylo nejvhodnějším přístupem ke zkoumané látce zvolit kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem použila dotazování. Nástroji dotazování byly dotazníky, které jsem sama sestavila a poté dětem ve výuce předložila. Obsahovaly otázky uzavřené, uzavřené s nabídkou odpovědí, polouzavřené a otevřené. Druh otázek jsem vybírala v závislosti na konkrétním typu zkoumaného jevu.

Ze získaných výsledků jsem sestavila grafy a tabulky, které slovně komentuji. Odpovědi na otevřené otázky hodnotím pouze slovně.

Vlastní práci s textem jsem ve shodě s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) směřovala k rozvoji některých cílových kompetencí, především k rozvoji kompetence sociální a personální, komunikativní a občanské.

Jak už jsem uvedla v charakteristice obou literárních děl, jedná se o texty zpracovávající aktuální témata života v současné společnosti. V knize *Skřítek v hlavě* je pojednána problematika života dítěte v rozvedené rodině. V knize o Esrovi a Tatjaně je představena problematika outsiderství, života s handicapem, setkání s cizincem jako nositelem cizích, lépe řečeno nových a jiných hodnot.

Snažila jsem se při práci s textem zaměřit hlavně na části knih, které se těchto témat bezprostředně dotýkaly. V příběhu o Aniče a skřítkovi jsem se snažila děti upozornit především na situace, kdy dospělí nerespektují Anniny potřeby. V příběhu o Esrovi a Tatjaně jsem akcentovala vývoj jejich vztahu v souvislosti s poznáváním jednotlivých

emocí. Snažila jsem se také, aby děti v postavě Esry uviděly alegorii cizince, který stejně jako Esra sbírá zkušenosti v jemu naprosto neznámém prostředí.

Příběh jsem didakticky zpracovala tak, aby byly dětem prostřednictvím četby a s ní spojeného prožitku předloženy poznatky z některých vzdělávacích oblastí RVP ZK, např. Člověk a jeho svět, Člověk a společnost. Tím se ale budu konkrétně zabývat při popisu jednotlivých hodin.

### 3.3.1 Charakteristika školy

Školní docházka na této škole specializující se na výuku německého jazyka začíná až 3. třídou. Děti jsou sem přijaté na základě úspěšně složených přijímacích zkoušek. Tato skutečnost zajišťuje poměrně vysokou úroveň výuky, látka je probírána vysokým tempem. Německý jazyk se vyučuje už od 3. třídy, a to 3 hodiny týdně. Na konci školní docházky mluví žáci německy velmi dobře, dosahují úrovně A.2. až B.1. Odpovídající návazné kurzy jim často může nabídnout už jen Goethe Institut.

Přijímací zkoušky na tuto základní školu se skládají ze dvou částí, písemné a ústní. Písemnou část tvoří psychotest, který je zaměřen zejména na zjištění úrovně logického myšlení a úrovně paměti. Další součástí je test týkající se znalostí dětské literatury, děti přiřazují jednotlivé autory k dílům a naopak. Hodnotí se, jak jsou děti sečtělí. Dále je test zaměřen i na zjištění dysfunkcí, zejména dyslexie a dysgrafie. I pokud se zjistí některá z těchto vad, má dítě šanci být přijato.

Ústní pohovor se skládá z četby krátkého úryvku literárního textu. Testována je míra porozumění. Učitelé si s dítětem povídají o knížce, z které byl úryvek vybrán, a o jejím autorovi. Ptají se na jednotlivé postavy, na to, jestli dítě už někdy dříve četlo něco podobného atd. Velice důležitá je i úroveň čtení, dítě musí co nejlépe ovládat český jazyk. Také se zjišťuje, jak je dítě schopno komunikovat, hodnotí se například schopnost udržet dějovou linii, posloupnost myšlenkových pochodů. Hodnotí se také, do jaké míry se dítě zaměří na hlavní problém, jestli je schopno správně vyjádřit své myšlenky, jak dlouho udrží pozornost. Tyto kategorie se testují prostřednictvím rozhovoru o daném úryvku.

Závěrečnou částí ústního pohovoru je fonetika, děti musejí opakovat německá a anglická slova. Hodnotí se, jak jsou schopné správnou výslovnost napodobit. Obecně je na této škole při vlastní výuce cizích jazyků na výslovnost kladen velký důraz.



### 3.3.2 Charakteristika třídy

Analýzu textů jsem prováděla ve 3. třídě. Ve školním roce 2004/2005 ji navštěvovalo 26 dětí, 14 dívek a 12 chlapců. Většina dětí byla zvyklá aktivně a rychle vypracovávat zadané úkoly. Jednalo se o děti sečtělé a vnímavé. Při hodinách čtení se mnou velmi aktivně spolupracovalo pět žáků (3 chlapci a 2 dívky). Většinou správně zodpovídali mé otázky týkající se textu, proto jsem čekala, že se jejich znalosti potvrdí i v zodpovídání otázek z dotazníků. Při zpracovávání těchto dat jsem ovšem zjistila, že jejich odpovědi nebyly nijak nadprůměrné.

Ve třídě bylo příjemné klima. Přestože spolu žáci byli v kolektivu relativně krátkou dobu (několik měsíců), byli zvyklí kooperovat a pracovat ve skupinách. Na tom měla největší zásluhu jejich třídní učitelka, která je dobře vybranými aktivitami ke kooperaci vedla. Jejich znalosti byly ve srovnání se stejně starými dětmi z nesespecializovaných škol daleko vyšší, což je způsobeno tím, že na tuto školu se hlásí převážně žáci nadprůměrní.

Tyto děti jsem před tím neznala, poprvé jsem s nimi pracovala až v průběhu souvislé praxe.

### 3.4 Popis jednotlivých hodin s komentářem

Zde se věnuji popisu jednotlivých vyučovacích jednotek. V úvodu vždy zmiňuji, které vzdělávací oblasti RVP ZV jsem zohlednila.

Do metodického zpracování jednotlivých hodin zahrnuji otázky, jež jsem dětem ve výuce kladla. Někdy uvádím pro zajímavost jejich odpovědi.

#### 3.4.1 Práce v hodinách čtení s textem *Skřítek v hlavě*

S knihou *Skřítek v hlavě* jsem pracovala 4 vyučovací hodiny. Původně jsem zamýšlela, že se budu tímto příběhem s dětmi zabývat 6 vyučovacích jednotek. Ovšem děti musely číst i jiné knihy a probírat další učivo. Závěrečný dotazník, jež se týkal jednak děje knihy a jednak literárně-teoretické charakteristiky textu, jsem dětem zadala v hodině páté.

Při práci s textem jsem se snažila, aby děti získaly i poznatky v následujících vzdělávacích oblastech RVP ZV:

**Jazyk a jazyková komunikace** – Dané aktivity práce s textem měly dětem pomoci k správnému žánrovému zařazení knihy, k formulování vlastních názorů o přečteném, k postihnutí uměleckého záměru autorky. Dále jsem se snažila, aby byli žáci schopni jednotlivé části textu vhodně interpretovat a aby rozpoznaly souvislost fantastického prvku

se skutečností. Poznatky a prožitky zprostředkované textem měly vést k pozitivnímu ovlivnění jejich postojů k sobě samým, k rodině, k vrstevníkům.

**Člověk a jeho svět** – Ve shodě s učivem této vzdělávací oblasti jsem zaměřila pozornost při práci s textem na získávání poznatků o vztazích mezi jednotlivými postavami. Děti měly přemýšlet o jednání jednotlivých postav a charakterizovat je. Dále se měly snažit pochopit, jak se jednotlivé postavy vzájemně ovlivňují. Úvahy měli dát žáci do souvislosti s vlastními znalostmi, životními zkušenostmi. Hlavní důraz jsem kladla na postavení Anny v rodině, na pojmenování jejích potřeb. Žáky jsem vedla k tomu, aby si představili sami sebe na jejím místě. Měli si uvědomit, jestli by jim bylo příjemné, kdyby s nimi někdo blízký takto jednal. Jejich úkolem bylo formulovat Anniny i vlastní potřeby a hledat řešení daných situací.

**Člověk a společnost** – Jedním ze základních postojů, jež má tato vzdělávací oblast žákům přinést, je i otevřenost vůči jiným kulturám. Proto jsem žáky upozornila, že Christine Nöstlingerová je rakouskou autorkou. Hned v úvodu jsem se jich na základní informace o Rakousku zeptala. Poté jsme pracovali s mapou, porovnávali jsme české a rakouské realie. V průběhu četby se měly děti pokusit zjistit, zda je způsob života jednotlivých protagonistů příběhu (Rakušanů) odlišný od našeho, tedy českého životního stylu.

### **Metodická příprava 1. hodiny**

**Cíle:** seznámení s autorkou, ověření a získání znalostí základních rakouských reálií, úvodní charakteristika vztahů mezi jednotlivými členy rodiny

**Didaktické metody:** slovní – diskuze, názorná – ukázka mapy

**Časová dotace:** 45 min.

**Formy výuky:** frontální, skupinová

**Pomůcky:** kniha *Skřítek v hlavě*, okopírované úryvky textu, pracovní listy, mapa Rakouska, plán Vídně

### **Obsah hodiny:**

Seznámení s autorkou Christine Nöstlingerovou. Děti podle jména určují (jméno jsem uvedla v nepřechýlené verzi), že se jedná o německé jméno. Společně vyvozujeme, že se jedná o autorku rakouskou. Ptám se, zda znají nějaké její knihy. Překládáme do češtiny německý název příběhu. Jeden chlapec zná tuto knihu, ostatní její knihy děti

neznají. Ptám se, jestli děti znají některé další rakouské autory, ovšem děti o žádných dalších autorech neví.

Ptám se na rakouské reálie. Děti znají Vídeň. Dále ještě vědí, že Mozart pochází z Rakouska. Upřesňuji, že se jedná o Salzburg. Mám mapu Rakouska, města si ukazujeme. Srovnáváme velikost Rakouska a České republiky. Ukazuji dětem plánek Vídně s nejznámějšími pamětihodnostmi, porovnáváme s Prahou.

(14 min)

Přecházíme k textu. Dětem kladu otázku, o čem by podle názvu mohl příběh vyprávět. Děti správně odhadují, že bude o někom, kdo má v hlavě skřítko. Přemýšlíme, k čemu všemu by se nám skřítek v hlavě hodil. Jeden chlapec uvádí, že by mu určitě pomáhal se školou. Začnu krátkým vyprávěním o Anně. Především uvádím, že jsou její rodiče rozvedení.

Ptám se, co to znamená, žít v rozvedené rodině. Přináší tato situace nějaké výhody, nevýhody... Děti uvádějí, že je to smutné, protože rodiče nejsou spolu atd...

Kladu otázky: *Myslíte si, že je dobré mít v takových případech nějakého pomocníka? Jak byste si takového pomocníka představovaly?* Děti odpovídají, že by se jim v takové situaci nějaký pomocník hodil, mohl by jim být bratr nebo sestra, kamarád atd. (6 min)

Sděluji dětem, že o jednom takovém pomocníkovi příběh vypráví. Pro hlubší seznámení s tématem knihy a s hlavními protagonisty čteme úvodní část textu (s. 7, 8).

Otázky k textu: *S kým žije Anna? Jaké z toho mohou plynout problémy? Trpaslíka zatím moc neznáme, zkuste uhodnout jaký asi bude? Bude Anně na obtíž? Stane se z něj její kamarád?* (8 min)

Čteme další část textu (s. 19-21). Seznamujeme se s Anninou maminkou. Tématem úryvku je Annino odpoledne s matkou. Děti mají za úkol převyprávět, co se stalo.

Otázky k textu: *Jak se Annina matka zachovala? Myslíte si, že by měla maminka jednat jinak? Jak se Anna cítila, když zjistila, že na ní maminka nemá čas. Jak se asi cítila, když zjistila, že ji maminka nedoprovodí první školní den do školy? Jak byste se cítily vy, děti? Co by měla Anna mamince říct? Měla by se obhájit a jak?* (10 min)

Dalším úkolem je napsat a sehrát scénku na toto téma. Děti pracují ve čtveřicích, píše kratičkový dialog mezi Annou a matkou. (7 min)

### **Komentář:**

Děti nestihly dopsat dialog. Pokračovaly s psaním v další hodině. Měla jsem pro ně ještě připravený pracovní list nazvaný *Něco málo o Aničce a její ideální rodině* (viz Příloha

1), který měly původně vypracovat za domácí úkol. V tom dni ovšem už měly úkol jiný. Z časových důvodů jsem nakonec tento list do výuky vůbec nezařadila. Tématem pracovního listu bylo popsat Anninu rodinu, porovnat s vlastními představami o ideální rodině. Při charakteristice rodiny mohly děti použít výrazy uvedené v nabídce.

## **Metodická příprava 2. hodiny**

**Cíle:** charakteristika vztahu mezi Annou a její matkou, charakteristika Anniných i vlastních Vánoc, porovnání s tradičními očekáváními spojenými s těmito svátky

**Didaktické metody:** slovní – diskuze, názorná (zahrání dětmi napsaného dialogu)

**Časová dotace:** 45 min.

**Formy výuky:** frontální, skupinová

**Pomůcky:** okopírované texty

### **Obsah hodiny:**

Ptám se žáků, co jsme dělali v minulé hodině, a zda by mi někdo mohl převyprávět, co všechno jsme se o Anně dozvěděli. (3 min). Sama přečtu s. 22, dětem říkám ať se soustředí, aby poté mohly zodpovědět moje otázky. Je zde popsáno, s kým a kde Anna tráví svůj volný čas. Ptám se dětí na jejich názor, zda je Annina situace lehčí, obtížnější než jejich. Čím je to způsobeno? Ptám se dětí, zda by se podle jejich názoru Anně nějaký pomocník hodil. (6 min)

Děti dopisují ve skupinách své dialogy. Tři skupiny práce předvádějí. Z jejich prací vyplývá, že je Anna zklamaná a že i ony samy by byly z takového chování rodičů zklamané. (9 min)

Děti čtou s. 26, dozví se některé vlastnosti trpaslíků, zároveň také to, že trpaslík Anně pomáhá ve škole, např. s počty atd. Zdůrazněním jeho roli pomocníka. (3 min)

Dětem krátce vyprávím o Anniných Vánocích. Jen zmíním, že jsou složitější než ty jejich. Ptám se, čím je to asi způsobeno. Ptám se, jak Vánoce tráví ony. Na tabuli napíšu nadpis *Moje Vánoce*. Děti vypráví o tom, jak tyto svátky slaví a prožívají. Snažíme se vždy najít jeden nejdůležitější výraz: *šťastné, jsme pohromadě, vtipné (tatínek dělá legraci)*...(9 min)

Děti čtou o Anniných Vánocích (s. 29-34). Poté si o nich vyprávíme. Na tabuli je napsáno *Anniny Vánoce*, společně je charakterizujeme: *rušné, smutné, hádavé, cestovní, nevlídné*. Charakteristiku Anniných Vánoc srovnáváme s charakteristikou jejich Vánoc, tak jak je uvedena na tabuli. (15 min)

### **Komentář:**

Děti si měly pomocí předvádění scének prožít, jak se asi Anna cítí, když na ni maminka nemá čas. Dále měly děti porovnat to, jak Anna tráví Vánoce se svým trávením Vánoc, a obecně vyslovit, jaká je jejich představa oslavy vánočních svátků. Děti si měly uvědomit, jak se asi Anna v těchto dnech cítí a jak by se na jejím místě cítily ony. Mým záměrem bylo, aby děti alespoň částečně pocítily a prožily své vlastní potřeby.

### **Metodická příprava 3. hodiny**

**Cíle:** pojmenování toho, jak se k Anně dospělí chovají, trpaslíkova funkce v textu

**Didaktické metody:** slovní - diskuze

**Časová dotace:** 45 min

**Formy výuky:** frontální, ve dvojicích

**Pomůcky:** okopírované texty, pracovní listy

### **Obsah hodiny:**

Vracíme se k Anniným vánočním svátkům. Snažíme se pojmenovat, jak se dospělí chovají k Anně. Děti uvádějí: *Neberou na ni ohled. Hárají se. Anna si kvůli nim nemůže svátky hezky užít...* Zeptám se, zda bychom mohli říci, že se rodiče chovají *sobecky*. Děti toto slovo neznají. Vysvětluji ho na konkrétní situaci. Ptám se dětí, co by měla Anna svým rodičům a prarodičům říci. Ptám se na to, co by řekly ony, kdyby se do podobné situace dostaly. (6 min)

V textu na s. 30 je uvedeno, že by Anna chtěla oslavit krásný dlouhý *maminkovsko-tatínkovsko-holčičkovský* večer. Kladu dětem otázky: *Existuje toto slovo? Co si vy, děti, pod tímto slovem představujete? Co tím asi chtěla autorka vyjádřit? Vymyslete i vy nějaké vlastní slovo pro Štědrý den nebo pro vánoční svátky.* Děti vymýšlejí. Některá povedená slova píšou na tabuli. (5 min)

Čteme dál, děti se seznamují s Anninou situací ve škole (s. 44, 45). Vyprávějí, co se dočetly. Charakterizují Heřmana. Kladu dětem otázky: *Proč se asi Heřman chová tak hloupě? Určitě má jeho jednání nějakou příčinu, napadá vás něco? Co Anně radil trpaslík, když si k Heřmanovi sedala? Byla jeho rada správná?* (Důležité je, že trpaslík vystupuje jako rádce.) (6 min)

Čteme dál (s. 50-53). Dozvíme se, že vztah mezi Annou a Heřmanem je stále horší. Trpaslík přemýšlí, jak situaci vyřešit. Ptám se dětí, jak trpaslík Anninu zlobu v její hlavě vnímá a proč chce vlastně zasáhnout. Děti hledají odpovídající místa v textu. (7 min)

Pokračujeme ve čtení (s. 56-58). Trpaslík v úryvku řeší situaci s Heřmanem. Ptám se dětí: *Čím se Anna řídila, když si k Heřmanovi sedala? Je trpaslíkovo řešení správné? Jak byste řešily takovou situaci vy, děti? Jak by Anna mohla vyřešit problém bez pomoci trpaslíka? Bylo jeho řešení nutné?* (7 min)

Rozdám dětem pracovní list nazvaný *Anna a její svět* (viz Příloha 2). Mají za úkol vypracovat jej ve dvojicích. (14 min)

#### **Komentář:**

Děti měly pojmenovat chování dospělých ve vztahu k Anně. Dále se měly zaměřit na funkci trpaslíka v textu. Měly si uvědomit, že zase zasahuje v její prospěch. Situace s Heřmanem měla být pojednána i z morálního hlediska. Zabývali jsme se otázkou, zda je dobré hodnotit člověka podle jeho vzhledu atd.

#### **Metodická příprava 4. hodiny**

**Cíle:** charakteristika Anniny rodinné situace, žánrová charakteristika textu

**Didaktické metody:** slovní – diskuze

**Časová dotace:** 45 min

**Formy výuky:** frontální, ve dvojicích

**Pomůcky:** okopírované texty

#### **Obsah hodiny:**

Krátce diskutujeme o tom, jak by se mohl příběh vyvíjet dál. Zamýšlíme se nad tím, zda trpaslíkovo řešení přinese pozitivní výsledky. Hlasujeme. Většina dětí si myslí, že situace se bude vyvíjet kladně a že trpaslíkovo řešení bylo správné. Otázku nechám otevřenou. (3 min)

Ptám se, zda jim připadá skutečnost, že Anna žije u tatínka, obvyklá. Dále se ptám na to, zda mohou srovnat její životní styl (život rakouské holčičky) s životním stylem vlastním. Děti odpovídají, že nepozorují výraznější odlišnosti. Argumentují tím, že i v Čechách žijí děti, které vyrůstají u otce a u maminky jsou jenom občas. Také uvádějí, že jejich životní styl by byl asi podobný, kdyby žily v rozvedené rodině. (3 min)

Krátce vyprávím, že Anna nemá ve škole pouze problémy, má ve škole, jak už víme, i jednoho dobrého kamaráda. Čteme část o Petrovi a jeho rodině (s. 77-80). Dozvíme se, že Anna tráví nyní často odpoledne u Petra doma. Dětem kladu otázku: *Proč tráví Anna ráda odpoledne u Petra?* Děti odpovídají: *Je jí tam hezky. Je tam klid. Petrovi rodiče se o ní hezky starají. Petr má spoustu sourozenců, s kterými si mohou hrát.* Dále se ptám:

*Jaká je Petrova rodina? Porovnejte ji s Anninou rodinou? Děti odpovídají: Petr nemusí žít tak uspěchaně. Petr žije s oběma rodiči. Má se lépe atd. (9 min)*

Pokračujeme ve čtení (s. 92-95). Dovídáme se, jak reaguje Annina maminka na to, že Anna tráví odpoledne s Petrem. Vyčítá Anně, že se teď málo vídají. Přeje si, aby Anna chodila k Petrovi, jen pokud na ní ona nebude mít čas. Anna s tímto návrhem nesouhlasí. Děti hodnotí mamini chování. Ptám se jich, zda se takto chová dospělý člověk. Zdůrazňuji funkci trpaslíka. Ten v tomto úseku Anně našeptává, co má říkat, aby se nenechala maminkou zmanipulovat. Jeho úloha rádce je v této části velmi markantní. Kladu dětem otázku: *Myslíte si, že se Annina maminka chová jako dospělá? Jak byste její jednání pojmenovaly? Co radí Anně trpaslík? Poslechly byste ho? Co kdyby Anna v této situaci žádného trpaslíka v hlavě neměla, kdo jiný by jí pak mohl poradit? Existuje někdo takový i ve skutečném světě? (Vysvětluji: Někdo jako jsem já nebo vy, někdo živý, ze skutečného světa.) Jaké byste navrhovaly řešení, aby byli všichni spokojeni?* Děti odpovídají: *Maminka dělá na Annu smutné oči. Nechce, aby Anna chodila k Petrovi. Trpaslík radí Anně dobře. Anně nebo jinému dítěti by mohl pomoci a poradit starší kamarád nebo sourozenec. (10 min)*

Vrátíme se k otázce, zda se osvědčilo trpaslíkovo řešení. Děti čtou dál (s. 104, 105). Dovídáme se, že řešení nebylo šťastné. Trpaslík se s Annou hádá, chce aby se k Heřmanovi chovala hezky. Zatím nevíme proč. Pokračujeme ve čtení (s. 112, 113). Děti se dovídají, jak trpaslík situaci vyřešil. Diskutujeme o tom, jaké to asi je, když někdo neopětuje lásku druhého. Také mluvíme o tom, zda trpaslík nepřecenil své schopnosti a zda bylo jeho řešení vhodné. (10 min)

Ve zbytku hodiny částečně dovyprávím příběh. Prozradím dětem, proč trpaslík po Anně žádá, aby byla na Heřmana milá. Zbytek dětem neprozradím, knihu si mají půjčit a dočíst samy, pokud je zajímá konec.

Mluvíme o žánrové charakteristice textu. Ptám se jich, jestli se jim zdá příběh nějak zvláštní. Dále se ptám, o čem podle nich vypráví, jestli by se jim mohlo přihodit něco podobného atd. Také dětem kladu otázku, v jakých textech se mohou většinou setkat s postavou trpaslíka. Nakonec spolu mluvíme o tom, co mají texty, v nichž se trpaslík objevuje obvykle, společného a naopak rozdílného s příběhem o Tatjaně a skřítkovi. (10 min)

### **Komentář:**

Snažila jsem se zdůraznit roli trpaslíka zejména v rozhovoru Anny s maminkou, protože v tomto úseku byla jeho role velmi dobře pochopitelná. Děti měly pojmenovat Anniny potřeby a porovnat je se svými. Měly se více zamyslet nad svojí vlastní rolí v rodině. Žáci si měli uvědomit, že trpaslík Anně pomáhal formulovat její přání. Dále se děti měly zamyslet nad tím, zda byla trpaslíkova opatření vůči Heřmanovi nutná a morální.

Konkrétní literárně-teoretické zařazení textu jsem nechtěla dětem sdělit přímo, protože je měly samy uvést v dotazníku, který jsem jim zadala v další hodině. Snažila jsem se je k literárně-teoretické charakteristice příběhu pouze navést. Měly si uvědomit, že se jedná o příběh obyčejné holčičky, v němž se vyskytuje nadpřirozený prvek (trpaslík). Řečeno jinými slovy, měly si uvědomit rozdíl mezi tímto příběhem a pohádkou.

### **3.4.2 Práce v hodinách čtení s textem *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě***

S textem *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* jsem pracovala 4 vyučovací hodiny. Závěrečný dotazník jsem dětem zadala v hodině páté. I s touto knihou jsem původně chtěla pracovat více hodin, ovšem žáci museli probírat i jinou látku.

Ve výuce jsem se stejně jako u předchozího textu zaměřila na tyto vzdělávací oblasti:

**Jazyk a jazyková komunikace** – Opět jsem chtěla, aby žákům dané aktivity pomohly k správnému žánrovému zařazení knihy, k formulování vlastních názorů o přečteném, k postihnutí uměleckého záměru autorky. Dále jsem se snažila o to, aby byli žáci schopni jednotlivé části textu vhodně interpretovat, pochopit vztah mezi sci-fi prvkem a skutečností. Chtěla jsem také, aby jednotlivé poznatky a prožitky zprostředkované textem pozitivně ovlivnily jejich postoj vůči handicapovaným lidem a vůči cizincům.

**Člověk a jeho svět** – Cílem této vzdělávací oblasti je mimo jiné naučit žáka toleranci k odlišnostem ostatních spolužáků, vyvodit základní pravidla pro soužití ve škole i ve společnosti (tolerance, rozvoj důležitých životních hodnot). Proto jsem zdůraznila Tatjanin handicap a to, že postava Esry symbolizuje cizince. Děti jsem směřovala k tomu, aby si uvědomily vlastní postoje k těmto lidem.

Protože jednou z podmínek úspěšného vzdělávání v této oblasti je i vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací osvojování potřebných dovedností a způsobů jednání, hraje zde důležitou roli práce s literárním textem. Na této knize můžeme například přehrávat modelové situace kontaktu s cizincem nebo



s handicapovanou osobou (první setkání Tatjany s Esrou, jejich reakce, překážky v komunikaci, vztah dětí k Tatjaně), které pro děti nejsou tak běžnou zkušeností.

Dalším cílem této vzdělávací oblasti je učit děti vnímat ostatní lidi a vztahy mezi nimi, reflektovat vlastní pozici mezi vrstevníky. Proto jsem žáky při práci s textem směřovala k tomu, aby rozebírali reakce ostatních dětských postav vůči tělesně postižené Tatjaně a vůči Esrovi. Děti měly analyzovat jejich postavení ve společnosti, pokusit se najít důvody, které k jejich pozici outsiderů vedly, pojmenovat vztahy mezi Esrou, Tatjanou a ostatními dětmi, konfrontovat jednání postav s jednáním vlastním.

Esrovým úkolem na planetě Zemi bylo naučit se cítit, na základě tohoto tématu jsme se přirozeně dostali k diskuzi o životních hodnotách, jež je také součástí této vzdělávací oblasti.

**Člověk a společnost** - Důležitou součástí vzdělávání v této vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv. Tato tematika podle mého názoru velmi úzce souvisí a místy se překrývá se vzdělávací oblastí Člověk a společnost. Zaměřila jsem se tedy hlavně na charakteristiku postavení Esry (cizince) v lidské společnosti. Děti měly pojmenovat překážky a výhody, jež sebou tato pozice přináší. Žáci si měli uvědomit vlastní postoje vůči cizincům a minoritám, tedy vůči lidem, jež jsou nějakým způsobem jiní než oni. Prostřednictvím modelových situací si měly děti uvědomit, jak by se ony cítily na jejich místě, nebo to, jak by se chovaly, kdyby do jejich třídy přišel nový žák jiné národnosti, který by neuměl česky atd.

### **Metodická příprava 1. hodiny**

**Cíle:** charakteristika Esry, určení jeho odlišností vůči lidem, literárně-teoretická charakteristiky žánru sci-fi

**Didaktické metody:** slovní – diskuze

**Časová dotace:** 45 min.

**Formy výuky:** frontální, práce ve dvojicích

**Pomůcky:** kniha *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě*, okopírované texty

### **Obsah hodiny:**

Seznámení s autorkou Marianne Gruberovou (na tabuli uvádím nepřechýlené jméno). Děti hádají, z jaké německy mluvící země pochází. Dětem ukazuji knihu v originále a uvádím, že jde o příběh o holčičce, který není jen tak obyčejným vyprávěním.

Ještě než název přeložíme do češtiny, snaží se děti přijít na to, co by mohlo znamenat slovo Esra. Dětem radím, že má něco společného s vesmírem a mimozemšťany. Navrhují, že jde o jméno planety, jméno létajícího talíře, robota, mimozemšťana. Poté název společně přeložíme do češtiny. (10 min)

Dále se děti ptám, zda vědí, co znamená slovo sci-fi. Patnáct dětí z 26 tento pojem zná. Obcházím je, do ucha mi šeptají vlastní definici. Většinou uvádějí, že se jedná o příběh, ve kterém vystupují mimozemšťané, objevují se v něm létající talíře atd. Odehrává se podle nich jak v současnosti tak v budoucnosti a minulosti. Jako příklad zmiňují filmy Hvězdné války, E.T. mimozemšťan, někteří znají knihy J. Vernea. Jejich formulaci definice píší na tabuli. Společně ji opravujeme. Zdůrazňuji, že autor by měl vycházet z vědeckých objevů a také to, že některé, tehdy neskutečné, vynálezy, o nichž psal J. Verne, nyní opravdu existují. Uvádím, že tento příběh není typickým sci-fi příběhem. Sdělují dětem, že se budou muset samy zamyslet nad tím, proč tomu tak je. (10 min)

Přecházíme k textu. Ptám se dětí, proč chce Esra letět zrovna na planetu Zemi. Dále se ptám, čím je podle nich planeta Země zajímavá, lákavá, zvláštní. Děti odpovídají, že zde existuje život, je zde kyslík, planeta Země je modrá, jsou zde krásná zvířata atd. Čteme text (s. 7-9)

Dětem kladu otázky k textu: *Jaká je planeta, z které Esra pochází? Řekněte mi základní informace o Esrovi. Co všechno zná a co všechno umí? V čem je podle vás lepší než lidé, v čem horší? Co znamená slovo Nell? Co znamená slovo pouť?*

Děti odpovídají: *Esra pochází z planety Jamal. Nellové museli kdysi opustit planetu, kde předtím žili. Staví domy z krystalů, pozorují hvězdy. Esra umí dobře počítat. Umí čichat, přemýšlet. Vidí, slyší stejně jako lidé. Jsou mu 3 roky. Musí se vydat na pouť na nějakou planetu. Nell znamená poutník. Pouť znamená cesta.*

Společně se s dětmi zabýváme slovem *pouť*. Na tabuli píší slova *vandr, cesta, zábava, kolotoče, putování, zkušenosti, poznání, bloudění*. Děti vybírají synonyma slova *pouť*, diskutujeme o významech jednotlivých slov. (18 min)

Na tabuli jsou napsané tyto otázky, děti o nich mají přemýšlet ve dvojicích, poté mají říci své úvahy nahlas: *Co se asi Esra bude učit na planetě Zemi? Jak se asi žije na planetě z krystalů? Jak by se na takové planetě žilo vám? Co by vám na Jamale chybělo nejvíce?*

Děti odpovídají: *Na planetě Jamal by nám chyběly zvířata, rostliny atd. Na planetě z krystalů musí být chladno. Esra se bude učit naši řeč, poznávat lidi atd.* (7 min)

**Komentář:**

Mým záměrem bylo, aby si děti uvědomily, jaké jsou Esrovy rozdílné a shodné znaky s lidmi, a dále také to, jakou spojitost má prostředí planety Jamal s jeho charakterem. Důležité bylo odhalit základní témata příběhu, s nimiž jsme v dalších hodinách pracovali.

S dětmi jsem chtěla probrat základní charakteristiku žánru sci-fi. Při tvorbě „definice“ jsem vycházela z jejich poznatků, definici jsme vytvořili společně.

**Metodická příprava 2. hodiny**

**Cíle:** význam lidských emocí, citový význam slov, pojmenování překážek, na něž narazí cizinec v prvních dnech v neznámé zemi (srovnání s Esrovou situací)

**Didaktické metody:** slovní – diskuze, názorná - scénka

**Časová dotace:** 48 min.

**Formy výuky:** frontální, práce ve dvojicích

**Pomůcky:** okopírované texty, pracovní listy

**Obsah hodiny:**

Krátké shrnujeme, co jsme se dozvěděli v minulé hodině. Děti mají vlastními slovy převyprávět, co se odehrálo v knize. Dětem prozradím, že dnes se dozvědí, jaký je Esrův úkol na planetě Zemi. (3 min)

Žáci čtou texty (s. 14-16). Krátce převyprávějí děj. Dozvídáme se, jak Esra prožíval cestu vesmírem. Tol, Esrův učitel z planety Jamal, užil během jeho letu některá slova, jimž Esra nerozuměl (*strach, blázen*). Tol také řekl, že jim Esra nerozumí jen zatím. Kladu dětem otázky: *V jakých situacích používáme tato slova? S čím jsou tato slova spojená? Co se má Esra asi na planetě Zemi naučit? Jak byste se chovali, kdybyste neuměli cítit, kdybyste neměli emoce?*

Děti odpovídají: *Slovo strach používám, když mě někdo vystraší, když mě někdo napadne atd. Slovo blázen použiji, když někdo udělá nějakou divnou věc, když má špatný nápad.*

Ostatní otázky děti nebyly schopné zodpovědět. Sama se jim na konkrétní situaci pokouším vysvětlit, že tato slova jsou spojená s našimi emocemi. Prozradím jim, že se Esra na planetě Zemi musí naučit cítit, protože tuto schopnost Nellové nemají. Tuto informaci uvedu do souvislosti s tím, že na planetě z krystalů, kde musí být vše velmi chladné a strohé, musí být těžké intenzivně prožívat emoce atd. (12 min)

Zadám dětem práci do dvojic. Mají vypracovat pracovní list nazvaný *Esrův přilet* (viz Příloha 3). Úkolem je zodpovědět otázky týkající se Esrova původu. Dále mají napsat, v jakých situacích ony samy používají slova *blázen*, *strach* atd. (8 min)

V této části hodiny dětem prozradím, že Esru bude učit cítit holčička jménem Tatjana. Řeknu jim, ať si položí hlavu na lavici a představí si, že se setkají s mimozemšťanem. Ať nezapomenou na to, že neznají jeho řeč, zvyklosti, že mohou být velmi překvapené. Po jedné minutě snění ukončím. Děti mají popsat emoce, které zažívaly. Děti uvádějí, že cítily *strach*, *zvědavost*, *úzkost*, *radost*.

(6 min)

Na tabuli je napsaný nadpis *Při prvním kontaktu s mimozemšťanem*. Pod tím je uvedena nabídka výroků:

A) *Pozdravím ho a jdu dál.*

B) *Chci se o něm dozvědět víc, pokusím se navázat kontakt.*

C) *Mám strach, ale pokusím se o kontakt.*

D) *Radši uteču.*

E) *Připravím se na souboj.*

F) *Zavolám policii.*

Děti se mají zamyslet nad tím, jak by ony samy v takové situaci reagovaly, a vybrat si poté výrok, který nejlépe odpovídá jejich vlastní reakci. U jednotlivých výroků zapisují křídkou čárky, vítězí výroky B a C. Někteří chlapci se pokoušejí o kombinaci všech výroků. (*Pokusil bych se navázat kontakt a kdyby byl na mě zlý, tak bych se připravil na souboj a současně bych zavolal policii*). (8 min)

Ptám se dětí, zda by podobné problémy jako při prvním kontaktu s mimozemšťanem mohly nastat v kontaktu s cizincem. Děti říkají, že ano, protože nemáme společnou řeč. Chci po dětech, aby si připravily ve dvojici scénku nazvanou *První kontakt s cizincem*. Při vymýšlení scénky mají myslet na to, že oba dva mohou mít při seznamování jiné zvyky. Pokud pro ně bude těžké takovou scénku vymyslet, mají vymyslet scénku prvního kontaktu s neznámým člověkem, jehož řeč ovšem znají. Mají si uvědomit, jak budou reagovat (*úsměv, podání ruky, útěk atd.*). Mají si také uvědomit, na co by se ptaly, co všechno je na druhém člověku zajímavé atd. Dvě dvojice svou scénku předvádějí. Poté se ptám, zda jsou si situace *První kontakt s cizincem* a *První kontakt s mimozemšťanem* v něčem podobné. (10 min)

### **Komentář:**

Pro děti byly úkoly, kde měly vysvětlit význam emocí velmi těžké. Těžké pro ně bylo i sehrát scénku prvního kontaktu s cizincem. Nevěděly jak zodpovědět otázky *Jak byste se chovaly, vy, děti, kdybyste neměly emoce?* atd. Mluvit o těchto tématech je těžké i pro dospělého člověka, měla jsem proto dětem napsat na tabuli nabídku výroků, podle nichž by si mohly vybrat. Mohla jsem také sama vymyslet modelové situace, při kterých lidé vždy něco cítí. Otázka by mohla znít: *Jak byste v této situaci reagovaly, děti, kdybyste neuměly cítit?*

V této hodině jsem se snažila propojit postavu Esry s postavou cizince, kterého děti mohou potkat i ve skutečném životě. Žáci si měli uvědomit, jaké těžkosti z této situace pro obě strany plynou.

ti

### **Metodická příprava 3. hodiny**

**Cíle:** postavení handicapovaných lidí ve společnosti, postavení cizinců ve společnosti, vztahy mezi dětmi

**Didaktické metody:** slovní – diskuze

**Časová dotace:** 45 min.

**Formy výuky:** frontální, individuální

**Pomůcky:** okopírované texty, pracovní listy

### **Obsah hodiny:**

Krátce opakujeme, zdůrazním postavu Esry jako cizince ve skutečném světě. Ptám se dětí, zda situace, kdy se setkají s cizincem a nebudou si vzájemně rozumět, může nastat i ve skutečném životě atd. (3 min)

Čteme pokračování příběhu (s. 25-27). Esra se poprvé setká s Tatjanou. Mluvíme o tom, zda si děti jejich setkání představovaly podobně, zda je vylíčeno realisticky ve shodě s jejich vlastními scénkami atd. Ptám se dětí, co všechno si Tatjana s Esrou stihli říci. Zdůrazňuji, že se Esra učí na planetě Zemi cítit. V úryvku je zmíněna další emoce, s níž se na své pouti Esra setkává, *netrpělivost*. Ptám se dětí, kdy ony samy zažívají tuto emoci, zda je příjemná nebo nepříjemná atd. (9 min)

Děti čtou další pokračování příběhu (s. 43, 44). V této ukázce je vylíčen Tatjanin handicap. Kladu dětem otázky: *Jak je asi Tatjana přijímána ostatními dětmi? Proč je tak často sama? Jak se vy sami chováte k lidem, kteří jsou jiní než vy? Máte nějakého postiženého kamaráda? Myslíte si, že má Tatjana kvůli svému postižení těžší život?*

Dále chci poukázat na to, že i cizinec je ve společnosti vlastně částečně handicapovanou osobou. Ptám se: *Může mít Esra ve společnosti dětí také problémy? Proč a jaké?*

Děti odpovídají: *Tatjana to má v životě těžší než ostatní děti, protože kulhá. Esra to má také těžké, protože lidem úplně nerozumí. Zadávám dětem úkol, ať v ukázce najdou místo, kde Tatjana popisuje, proč má problémy v kontaktu s ostatními dětmi. Ptám se, zda by se k ní i ony chovaly nehezky jenom proto, že jim nestačí při hrách atd. (12 min).*

Čteme pokračování (s. 45). Dovídáme se, co řekne Tatjana o Esrovi dětem, když jim bude Esru představovat. Víme už, že se společně pokusí děti oklamat. Kladu dětem otázky: *Proč nechtejší říci dětem pravdu? Z čeho mají asi strach? Jak byste na Esru reagovaly vy, děti?* Děti odpovídají: *Některé děti by jim nevěřily, že je Esra mimozemšťan, proto radši předstírají, že je Esra robot. Tatjana má z ostatních dětí strach, bojí se i o Esru. (6 min)*

Dočítám s. 46. V textu je obsaženo slovo *přítel*. Esra přemýšlí o tom, proč Tatjana jednoduše neřekne, že je Esra její přítel. Zadávám dětem úkol, ať v textu najdou část, kde Esra sám sobě zdůvodňuje, že nemůže být Tatjaniným přítelem. Ptám se dětí, koho považují za svého přítele, jestli jim záleží na tom, jak jejich kamarád vypadá, jaké nosí oblečení atd. Děti odpovídají, že přítel/ kamarád je někdo, kdo jim pomáhá, že nezáleží na jeho zevnějšku atd. Na tabuli jsou napsaná slova *tolerance, upřímnost, důvěra*. Ptám se, zda jsou tato slova důležitá pro opravdové přátelství. Děti je nedokáží dobře vysvětlit. Společně se snažíme nalézt situace, které tyto pojmy vysvětlují. (8 min)

Ve zbytku hodiny mají děti individuálně vypracovat pracovní list s názvem *Návštěva mimozemšťánka* (viz Příloha 4). (7 min)

### **Komentář:**

I v této hodině měly děti potíže s pojmenováním a vysvětlením jednotlivých emocí a vlastností, např. tolerance, upřímnost. Chtěla jsem děti upozornit, že i cizinec je kvůli své neschopnosti domluvit se ve společnosti handicapován. Snažila jsem se propojit sci-fi prvek textu s realitou. Toto srovnání bylo pro děti snadno pochopitelné. Na otázky týkající se handicapovaných osob odpovídali žáci, že je respektují, pomáhají jim atd. Těžko lze určit, zda je tomu opravdu tak nebo zda se jedná pouze o jimi přijaté společenské kliše. Na druhou stranu jsou ve třídě tři žáci s dyslexií a dysgrafií a někteří nadaní žáci se jim snaží při hodinách se zadanými úkoly pomáhat.

#### **Metodická příprava 4. hodiny**

**Cíle:** charakteristika dalších pojmů spojených s emocemi (především pojmu přátelství), charakteristika posunu vztahů mezi dětmi v sanatoriu, pojmenování důležitých životních hodnot

**Didaktické metody:** slovní - diskuze

**Časová dotace:** 45 min

**Formy výuky:** frontální, individuální

**Pomůcky:** okopírované listy, pracovní listy

#### **Obsah hodiny:**

Krátce opakujeme. Ptám se dětí, proč děti nerespektují Tatjanu, proč nemohla Tatjana dětem říci o Esrovi pravdu atd. Dostáváme se opět k pojmům *přátelství*, *tolerance* atd. (3 min)

Pokračujeme ve čtení příběhu (s. 47-49). Dovídáme se, jak děti reagují na Esru. Kladu dětem otázky: *Co konkrétně Tatjana dětem o Esrovi řekla? Jaké komplikace z toho plynou? Jak se Esra cítil, když musel předstírat, že je někým jiným? Jak byste se cítily vy, děti, na jeho místě?* Děti se snaží vyhledat odpovědi v textu. (8 min)

Čtu dětem sama pokračování příběhu (s. 58, 59). Děti mají převyprávět, co slyšely. Tol mluví s Esrou o přátelství. Ptám se dětí, co je podle nich v dané pasáži nejdůležitější. Děti neumějí odpovědět. Sama je navádím. Esra vypadá jinak, změnil svůj styl oblékání, svou mluvu podle nejnovějších trendů. Jeho učitel Tol toto chování kritizuje. Kladu dětem otázky: *Je Esra sám sebou? Proč se změnil? Kvůli komu to udělal? Esra neví, jak se cítí Tatjana, je to správné, když je jejím kamarádem?* Pro děti je zodpovězení těchto otázek těžké. Ptám se jich, jestli s výrazem *být sám sebou* souvisí slovo *upřímnost*. Děti stále příliš nevědí jak odpovědět. Výraz vysvětluji sama na konkrétní situaci. (8 min)

Společně čteme další část (s. 60, 61). Dovídáme se, že děti Tatjaně její smyšlenku o Esrově původu nevěří. Neustále je oba pozorují, chovají se k Tatjaně nehezky. Společně zhodnotíme, že se nakonec ukazuje, že nemělo smysl si vymýšlet a něco předstírat. (6 min)

Čteme dál poslední úsek textu (s. 62, 63). Nepříjemná situace vrcholí. Děti vypustí daleko od břehu pod Tatjanou matraci. Esra je jediný, kdo jí může pomoci. Ukáže tak všem své nadpřirozené schopnosti. Tatjana ani Esra nemají po tomto zážitku sílu ve smyšlené historce pokračovat a řeknou dětem pravdu. Dočítám sama s. 64 a 65. Ptám se dětí, jak by nyní vysvětlily, co to znamená *být sám sebou*. Mají najít odpovídající úsek v textu. Dále se ptám, jaké to je něco předstírat. Děti odpovídají, že to musí být namáhavé atd. Ptám se

dětí, čím je podmíněno opravdové přátelství a jaké je podle nich hlavní poselství toho, co jsme v dnešní hodině četli. Děti už jsou schopny lépe formulovat své úvahy o přátelství atd. Uvádějí, že pro opravdové přátelství jsou právě upřímnost a důvěra velmi důležité. (20 min)

Jako domácí úkol děti dostávají vypracování pracovního listu nazvaného *Přátelství aneb co všechno musím vědět a znát, abych byl opravdovým přítelem*. (viz Příloha 5)

#### **Komentář:**

Pro děti bylo velmi těžké mluvit o pojmech jako přátelství, důvěra, o vlastnostech (tolerance), o emocích. V této hodině jsme hodně četli, chtěla jsem, aby byly děti po přečtení nejdůležitějších pasáží schopné o těchto pojmech samy lépe hovořit a lépe je vysvětlit. To se podle odpovědí z pracovního listu docela dobře podařilo.

#### **3.4.3 Shrnutí práce s oběma literárními texty**

Při práci s těmito texty jsem se zaměřila hlavně na jejich významovou složku. Chtěla jsem, aby byly děti schopné vnímat souvislost nadpřirozených prvků s realitou, aby dokázaly poselství předávaná v příbězích správně rozluštit a vztáhnout ke svému vlastnímu životu. Děti v hodinách poměrně hodně četly, protože bylo nutné seznámit je alespoň s nejzákladnějšími dějovými liniemi obou textů. Kdyby tyto základní informace neznaly, nemohly by funkci nadpřirozených prvků v příběhu správně porozumět.

Literární teorie jsem se dotkla vždy v jedné hodině, a to spíše náznakově. Zajímalo mě, jak budou děti schopné odpovědi na otázky spojené s touto problematikou v testu na základě předchozí práce s textem samy vyvodit.

Frontální výuku jsem aplikovala pouze z důvodu nedostatku času. Původně jsem chtěla pracovat převážně ve skupinách. Představovala jsem si, že by děti četly různé části textu a vzájemně si příběh vyprávěly nebo že by ve skupinách radily rozstříhané úryvky textu k sobě, tak jak patří. Také jsem zamýšlela, že budou děti vývoj příběhu odhadovat podle názvů kapitol nebo že se pokusí dění v daném úseku samy dovyprávět, hledat podobné situace ve reálném životě, v jiných knihách atd. Ovšem všechny tyto aktivity jsou velmi časově náročné, proto jsem od nich s ohledem na již připravené dotazníky mapující správné porozumění obou literárních děl upustila.

Literárně-teoretickou charakteristiku děl jsem chtěla původně probírat srovnávací metodou, chtěla jsem dětem předložit tři různé texty, pohádku, fantasy, příběh s fantastickým prvkem. Děti měly rozhodnout, s kterým úryvkem má příběh o Anně



a skřítkovi v souvislosti s literárně-teoretickou složkou nejvíc podobných znaků atd. Podobnou aktivitu jsem chtěla aplikovat i při literárně-teoretickém zařazení příběhu o Esrovi a Tatjaně.

Pracovní listy, které jsem dětem zadávala, sloužily pro moji zpětnou kontrolu. Vždy se týkaly látky, probrané v jedné hodině. Zadávala jsem je dětem hned na konci hodiny nebo začátkem hodiny další. Chtěla jsem si na jejich základě ověřit, zda děti probranou problematiku správně vnímaly a chápaly. I s pracovními listy jsem původně chtěla ve výuce pracovat jinak. Děti měly porovnávat vzájemná řešení, sdělovat si, kdo jak porozuměl tématu, více mezi sebou diskutovat.

Mým původním záměrem bylo vypracovat speciální pracovní list pro Annu a Esru, do něhož by děti postupně vpisovaly proměny postav v průběhu děje. Měly tak samy vypracovat a ohodnotit vývoj hlavních postav. Ovšem ani na tuto podle mého názoru velmi zajímavou aktivitu nebyl dostatek času.

Zároveň jsem si uvědomovala, že pro děti může být nezajímavé pracovat s jedním textem čtyři hodiny čtení po sobě. Obecně se domnívám, že by se mělo povídání o daném příběhu vždy prokládat ukázkami jiných forem textů, a to jak textů na témata podobná, tak textů na témata rozdílná či kontrastní.

Během samotné výuky jsem si uvědomila, že text o Esrovi a Tatjaně je pro 9 leté děti příliš filozofický. Tím netvrdím, že by se s ním v hodinách literární výchovy na 1. stupni nemělo pracovat. Důležité by ovšem bylo nabídnout dětem na dané otázky možnosti odpovědí, s jejichž pomocí by vlastní myšlenky lépe formulovaly. Dále by bylo jistě velmi dobré porovnat určitou problematiku se situacemi z jejich vlastního života. Mluvit s takto starými dětmi o pojmech jako tolerance, přátelství, důvěra, aniž by měly konkrétní příklady, je pro obě strany velmi obtížné.

Současně si ale myslím, že by se tato kniha mohla stát velmi cenným materiálem ve výuce související se společenskými předměty. Na jejím základě totiž může učitel představit zajímavou formou i vážná životní témata. Speciálně s tímto příběhem bych příště s dětmi pracovala ve více etapách a po kratších úryvcích.

Knih *Skřítek v hlavě* byla pro děti dobře srozumitelná, při výuce bylo dobře postřehnutelné, že je práce s tímto textem baví. Ovšem i ona v sobě (přes svou lehkost a svěžest) nese závažná životní témata související s postavením dítěte ve společnosti. Proto si myslím, že i tento text by se mohl stát důležitou didaktickou pomůckou v předmětech obsahujících společenskou problematiku.

### 3.5 Vyhodnocení závěrečných dotazníků

Tato část obsahuje vlastní zhodnocení dotazníků. Žáci je vyplňovali vždy v následující hodině čtení, po tom co jsme skončili kompletní rozbor dané knihy. Děti vypracovávaly dotazníky bez mé pomoci. Na vyplnění jednoho dotazníku jsem jim poskytla čas 20 minut.

Třetí dotazník mapoval jejich postoje k literatuře obecně, ovšem otázky byly koncipovány tak, aby vypovídaly i o jejich postojích k dětské příběhové próze s fantastickými prvky. Tento dotazník jsem dětem zadávala k vypracování měsíc po skončení mé souvislé praxi, konkrétně 18. května 2005. Na jeho vyplnění měli žáci 30 minut.

Výsledky jsem vyhodnotila převážně pomocí grafů. Otázky jsem označila pouze čísly, neboť názvy grafů formulace otázek plně vystihují.

#### 3.5.1 Vyhodnocení dotazníku týkajícího se knihy *Anička a skřítek v hlavě*

Tento dotazník jsem nazvala *Napište mi, co si o příběhu Aničky a skřítky myslíte* (viz Příloha 6). Obsahoval celkem 10 otázek: 4 uzavřené (otázky č. 2, 3, 4, 8), 2 uzavřené s nabídkou (otázky č. 6, 7), 2 polouzavřené (ot. č. 1, 10), 1 otevřenou (ot. č. 9). Na uzavřené otázky mohly děti odpovídat jednou ze čtyř možností: ano, spíše ano, spíše ne, ne. Odpověď nevím jsem z nabídky vypustila. Děti tak byly nucené o daných otázkách více přemýšlet.

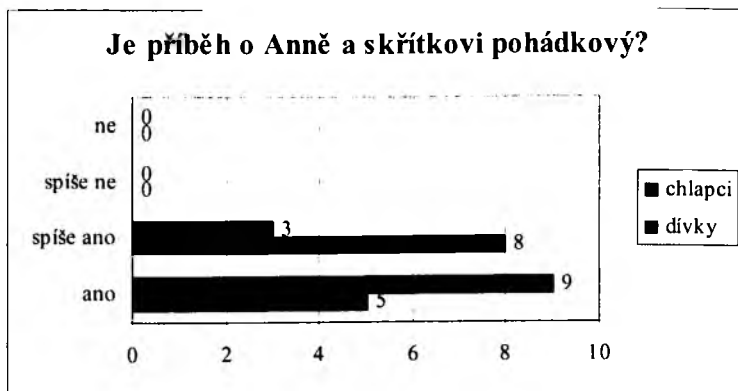
Otázky č. 1 a 8 se týkají žánrového zařazení příběhu. Otázky č. 1, 2, 9 mapují, do jaké míry jsou děti schopny propojit fantastický prvek se skutečností. Otázky č. 3 až 7 mají dětem pomoci správně pochopit funkci trpaslíka v textu, a tedy i správně odpovědět na otázky č. 1, 2, 8 a 9. V otázce č. 7 je ještě zahrnut aspekt vývoje hlavní postavy. V odpovědi na otázku č. 10 mají děti popsat svůj postoj k příběhu, odůvodnit proč se jim příběh líbil nebo nelíbil.

Odpovědi jsem kvantitativně vyhodnotila pomocí grafů a opatřila komentářem. Dotazník vypracovalo 25 dětí, 13 dívek a 12 chlapců. Děti často vybraly z nabídky dvě odpovědi, některé otázky naopak nezodpověděly vůbec. Pokud zahrly dvě kolonky, započítala jsem je do výsledků. Když neodpověděly vůbec, zanesla jsem většinou do grafu kategorii bez odpovědi.

Dotazník měl sloužit k tomu, abych si ověřila, zda práce s textem pomohla dětem s interpretací textu, hlavně s uvědoměním si toho, že přestože se v textu objevuje fantastický prvek, popisuje příběh aktuální problematiku ze života dítěte.

Do diplomové práce jsem uvedla pouze vyhodnocení otázek, jež souvisely s předmětem zkoumání mé diplomové práce.

### Otázka č. 1/ Graf 3



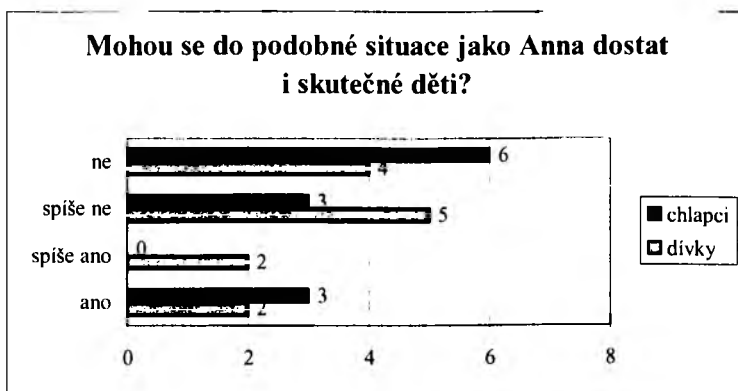
Čtrnáct dětí zvolilo odpověď, že se jedná o příběh pohádkový, 11 dětí zvolilo odpověď spíše pohádkový. Na otázku proč se jim zdál příběh pohádkový 22 dětí odpovědělo ve smyslu: *Příběh je pohádkový, protože v něm vystupuje trpaslík*. Pouze jedna holčička napsala (doslovně): *Spíše ano, protože Anna je sice normální holka, ale trpaslík je z pohádky*. Tento aspekt jmenovala jen ona. Dvě děti otázku nevyplnily.

To, že 11 dětí zatrhl spíše ano, může znamenat, že pochybovaly, zda je příběh opravdu čistě pohádkový. Ve svém zdůvodnění však své pochybnosti až na jeden případ nezmínily.

Správnými odpověďmi jsou spíše ano, spíše ne, ne. Nejedná se totiž o ryze pohádkový příběh, příběh je dětskou příběhovou prózou s fantastickými (pohádkovými) prvky. Samozřejmě ale není nutné, aby děti zařadily příběh správně. Důležité je spíše uvědomění si vazby mezi prvkem fantastickým a jeho předobrazem ve skutečném světě. Dále to, že příběh vypráví spíše o každodenní problematice než o nějakém fantastickém světě.

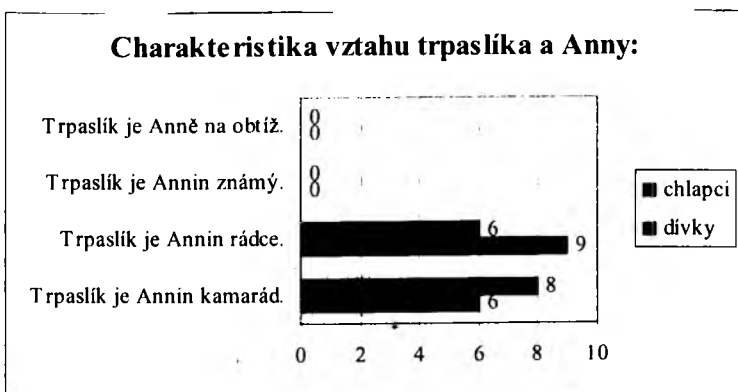
Při posuzování správnosti odpovědi bylo důležité zohlednit i slovní vysvětlení volby, to bylo správné a úplné pouze u jedné dívky.

#### Otázka č. 2/ Graf 4



Ano odpověděli 3 chlapci a 2 dívky, spíše ano 2 dívky, žádný chlapec. Ne odpovědělo 6 chlapců a 4 dívky, spíše ne 3 chlapci a 5 dívek. Většina dětí (18) odpověděla záporně. Pro děti bylo asi směřodlatné to, že v příběhu vystupuje trpaslík. Tato postava je v jejich představě stále spojena především s pohádkou. Proto je pro ně i příběh jako celek spíše neskutečný, přestože je trpaslík pouze jedním z prvků utvářejících literární strukturu textu.

#### Otázka č. 5/ Graf 5

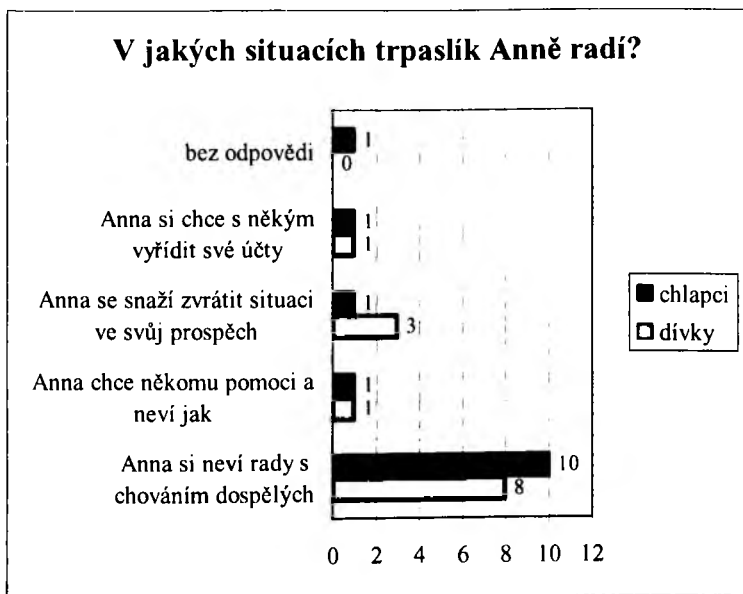


Všechny děti zvolily odpověď *Trpaslík je Annin kamarád* nebo odpověď *Trpaslík je Annin rádce*. Hodnotily jej tedy pozitivně. Uvědomovaly se jeho roli Annina rádce a pomocníka. Zajímavé je to, že dívky volily častěji, že je trpaslík Anniným rádcem, chlapci, že je jejím kamarádem.

Otázka č. 4 a první část otázky č. 6 jsou zaměřené na zjištění stejného jevu. Děti na ně odpovídají velmi podobně, proto je zbytečné výsledky odpovědí uvádět. Otázky jsem do dotazníku zařadila kvůli tomu, aby si mohly děti funkci trpaslíka v textu zpětně snáz

promítnout. Chtěla jsem tak podpořit ujasnění vazby mezi trpaslíkem jako nadpřirozeným prvkem v textu a realitou. Dětem jsem chtěla usnadnit volbu odpovědi na otázky č. 8 a 9.

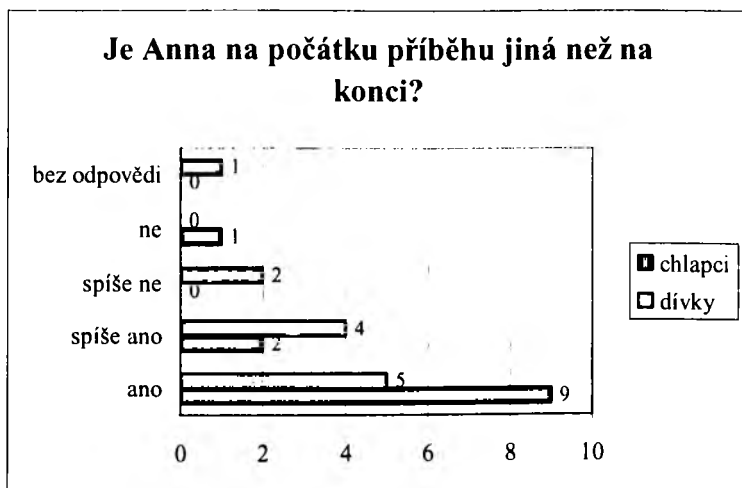
**Otázka č. 6 (2. část, výběr z nabídky)/ Graf 6**



V druhé části otázky č. 6 zvolilo nejvíce dětí odpověď *Trpaslík Anně radí, když si neví rady s chováním dospělých* (8 dívek/ 10 chlapců). Další nejčastěji volenou odpovědí, byla odpověď *Trpaslík Anně radí, když se Anna snaží obrátit situaci ve svůj prospěch (a příliš se neohlíží na druhé)* (3 dívky/ 1 chlapec).

Řekla bych, že toto hodnocení je způsobené tím, že já sama jsem při práci v hodinách nejvíce zdůrazňovala funkci trpaslíka jako Annina pomocníka v konfliktech s dospělými.

**Otázka č. 7/ Graf 7**



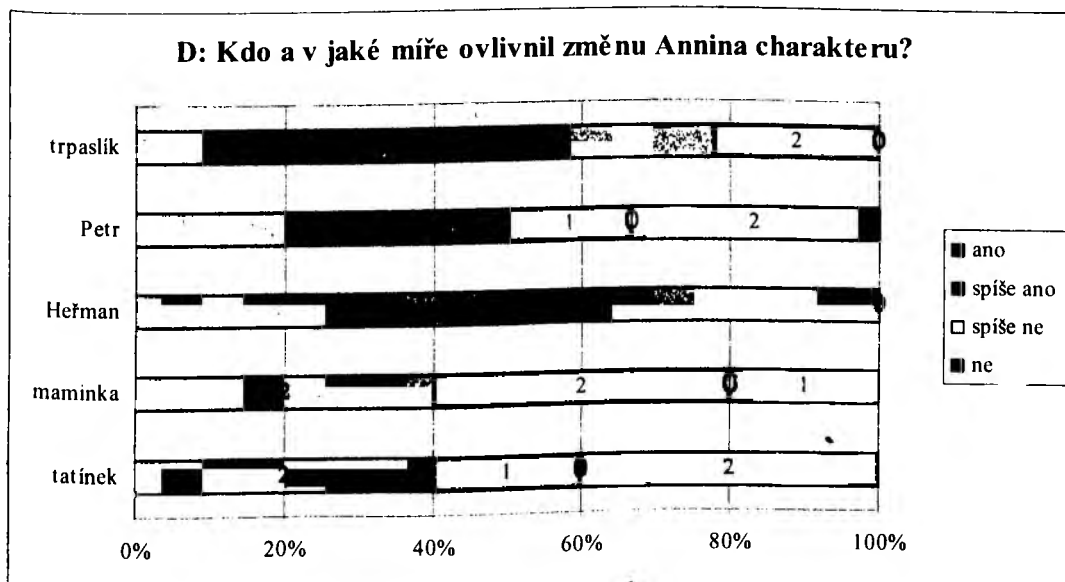
Přestože jsem Annin vývoj v práci s textem příliš nezdůrazňovala, odpověděla většina žáků správně. Anna se podle nich během příběhu změnila.

Zajímavé je, že skoro všechny dívky odpověděly ano (9 dívek), pouze 2 dívky spíše ano. Jedna dívka odpověděla, že se Anna nezměnila. Mohlo by to znamenat, že si byly Anninou přeměnou jistější než chlapci. Ti zvolili 5 krát odpověď ano, 4 krát odpověď spíše ano, 2 krát odpověď spíše ne.

Mohli bychom z toho usuzovat, že dívky braly Annin vývoj více osobně. To je nejspíš způsobeno tím, že hlavní postavou je dívka.

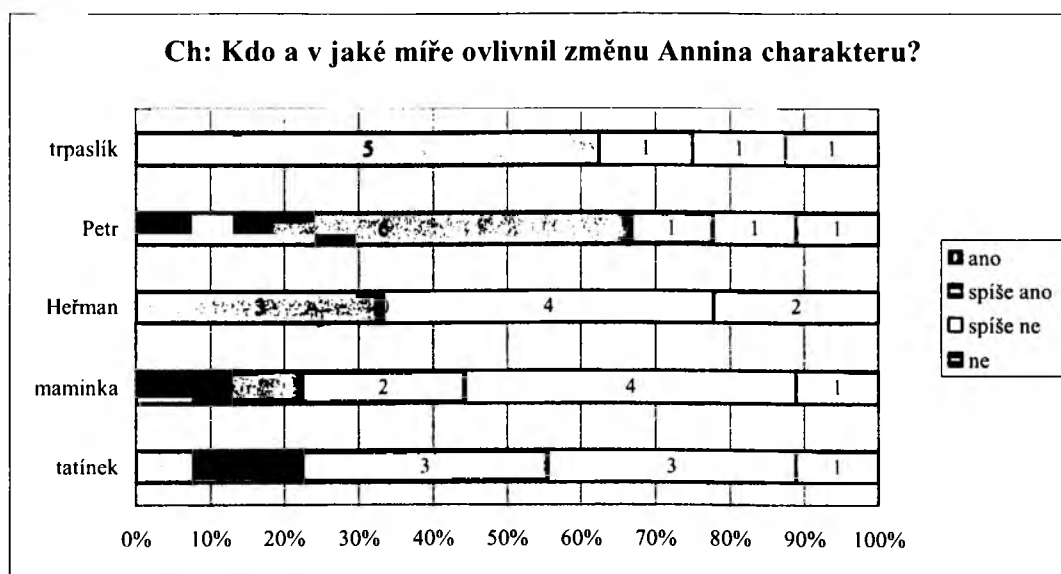
Důležité bylo hlavně to, aby si děti uvědomily, že na Annině změně měl výrazný podíl trpaslík.

**Otázka č. 7 (2. část, výběr z nabídky)/ Graf 8 (výsledky odpovědí dívek)**



Většina dívek se domnívala, že na přeměně Annina charakteru se nejvíc podílel trpaslík (7 dívek), dále Heřman (4 dívky), Petr (3 dívky zvolily ano, 1 dívka spíše ano) a maminka (2 dívky zvolily ano, 2 spíše ano).

**Graf 9 (výsledky odpovědí chlapců)**



Chlapci uváděli, že se na Annině přeměně nejvíc podílel Petr (6 chlapců uvedlo ano, 1 chlapec spíše ano), trpaslíka zvolilo celkem 6 chlapců (5 zaškrtnulo ano, 1 spíše ano). Heřmana zvolili pouze 3 chlapci. Tatínka zvolilo celkem 5 chlapců (2 zvolili ano, 3 spíše ano), maminku zvolili 4 chlapci (2 zaškrtnuli ano, 2 spíše ano)

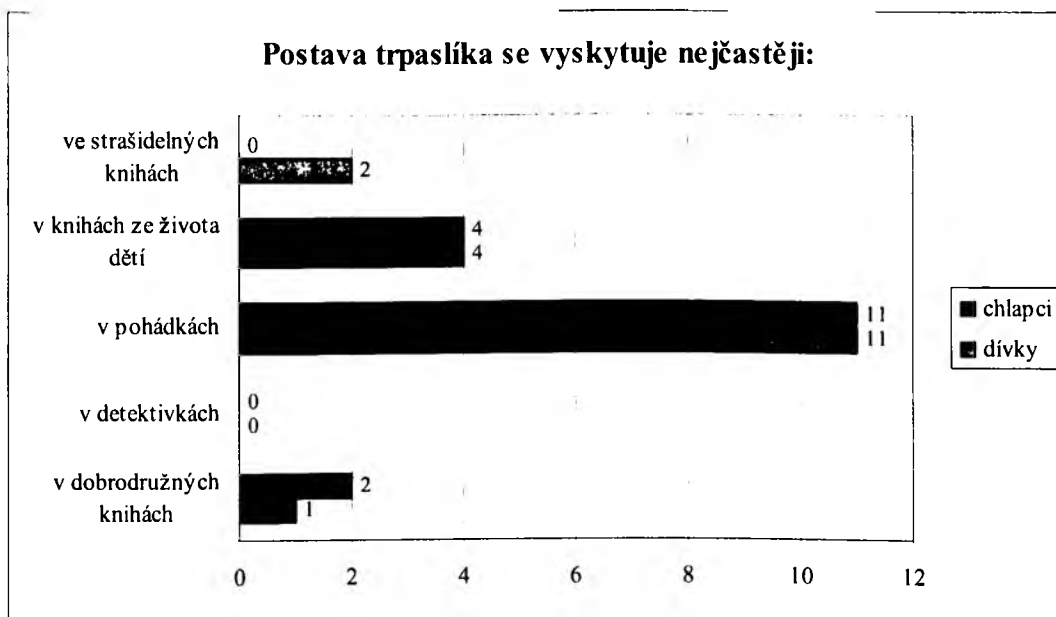
V této otázce se výsledné odpovědi chlapců a dívek dosti liší. Překvapilo mě, že chlapci zvolili jako postavu podílející se nejvíc na Annině přeměně Petra, přestože jsme o něm podrobněji mluvili až ve čtvrté hodině práce s textem a neznají ho tedy příliš dobře. Myslela jsem si, že všechny děti jasně zvolí trpaslíka. Práci s textem jsem tímto směrem po celou dobu vedla.

Dále je překvapivé, že 5 chlapců zaškrtnulo tatínka, přestože se s ním v ukázkách setkáváme zřídka. Ve výuce jsem většinou zdůrazňovala Annin konflikt s matkou. Proto jsem se domnívala, že většina dětí bude na druhém místě uvádět maminku.

U dívek se na druhém místě objevil Heřman, u chlapců získal naopak nejméně hlasů (pokud budu sčítat kategorie ano a spíše ano). To ukazuje podle mého názoru na to, že chlapci i dívky měli na danou problematiku jiný úhel pohledu a vnímali situaci jinak.

Pro obě skupiny byl ale pro Anninu přeměnu důležitý jeden ze spolužáků. To je pravděpodobně způsobené tím, že děti dobře vnímaly i dějovou linii týkající se vztahů ve třídě, protože tato tematika je pro ně samotné momentálně velmi aktuální.

### Otázka č. 8/ Graf 10



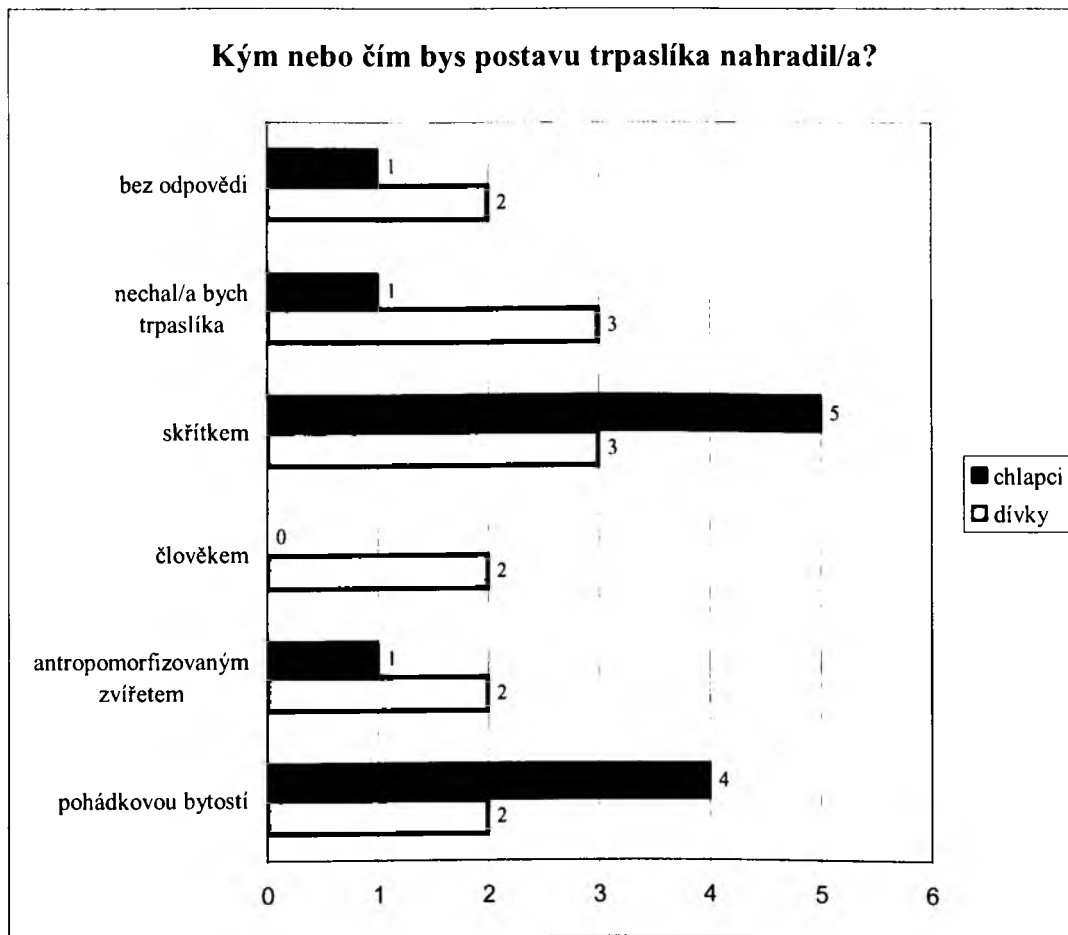
Podle dětí, se můžeme setkat s postavou trpaslíka nejčastěji v pohádkách (22 dětí), na druhém místě děti zvolily kategorii knihy ze života dětí (8 dětí). Dvě dívky volily, že se s trpaslíkem můžeme setkat ve strašidelných knihách. Dva chlapci a jedna dívka volili, že se s ním můžeme setkat v dobrodružných knihách.

Tato otázka byla v dotazníku bohužel špatně formulována. Měla jsem se zeptat pouze na to, v jakých textech se můžeme s touto postavou setkat a vypsát uvedenou nabídku. Otázka obsahovala slovo nejčastěji a děti tedy správně zvolily, že se postava trpaslíka objevuje nejčastěji v pohádkách.

Mě ale zajímalo hlavně to, s jakým žánrem mají děti postavu trpaslíka spojenou obecně. Potěšující pro mě tedy bylo, že 13 dětí zvolilo i kategorie jiné. Osm dětí zvolilo kategorii kniha ze života dětí, což je právě případ knihy *Skřítek v hlavě*. Děti zvolily i kategorie dobrodružná kniha a strašidelná kniha, což je také správně.



## Otázka č. 9/ Graf 11



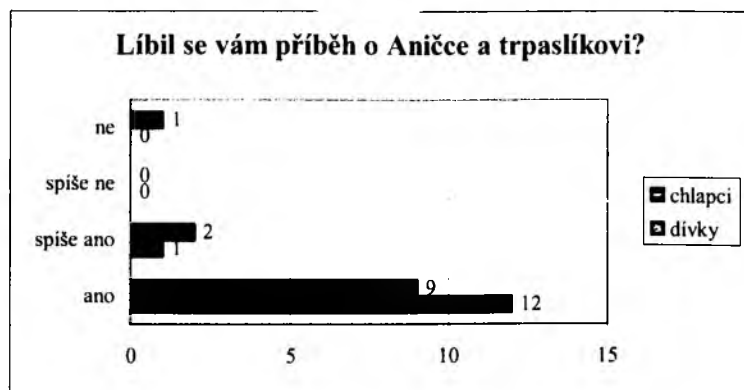
Nejvíce dětí by nahradilo trpaslíka skřítkem (8 dětí). Zde bych chtěla zmínit, že v překladu této knihy se někdy používá pojem trpaslík, někdy skřítek, i já jsem v práci s textem a v samotném dotazníku nedělala rozdíl mezi těmito dvěma názvy. Kategorii skřítek tedy považuji za stejnou kategorii jako trpaslík. Některé děti uvedly, že by nechaly stejného trpaslíka, neboť je jim sympatický, proto jsem tuto kategorii uvedla zvlášť.

Jako druhou nejčastější kategorii volily děti pohádkovou bytost (celkem 6 dětí). Tři děti zvolily antropomorfizované zvíře, 3 děti na otázku neodpověděly a 2 zvolily, že by trpaslíka nahradily člověkem. Jeden chlapec napsal konkrétně človíčkem.

Děti se pravděpodobně nemohly zbavit představy, že daná postava musí být v Annině hlavě. Očekávala jsem původně, že děti budou uvádět hlavně člověka nebo kamaráda (v souvislosti s předchozí prací s textem, kdy jsem zdůrazňovala, že bychom trpaslíka mohli nahradit i nějakým člověkem, který Anně s řešením obtížných situací pomáhá). Ovšem děti trpaslíka nahrazovaly zase převážně pohádkovou bytostí. Z tohoto faktu ale nelze usuzovat na to, že by děti nebyly schopné propojit postavu trpaslíka

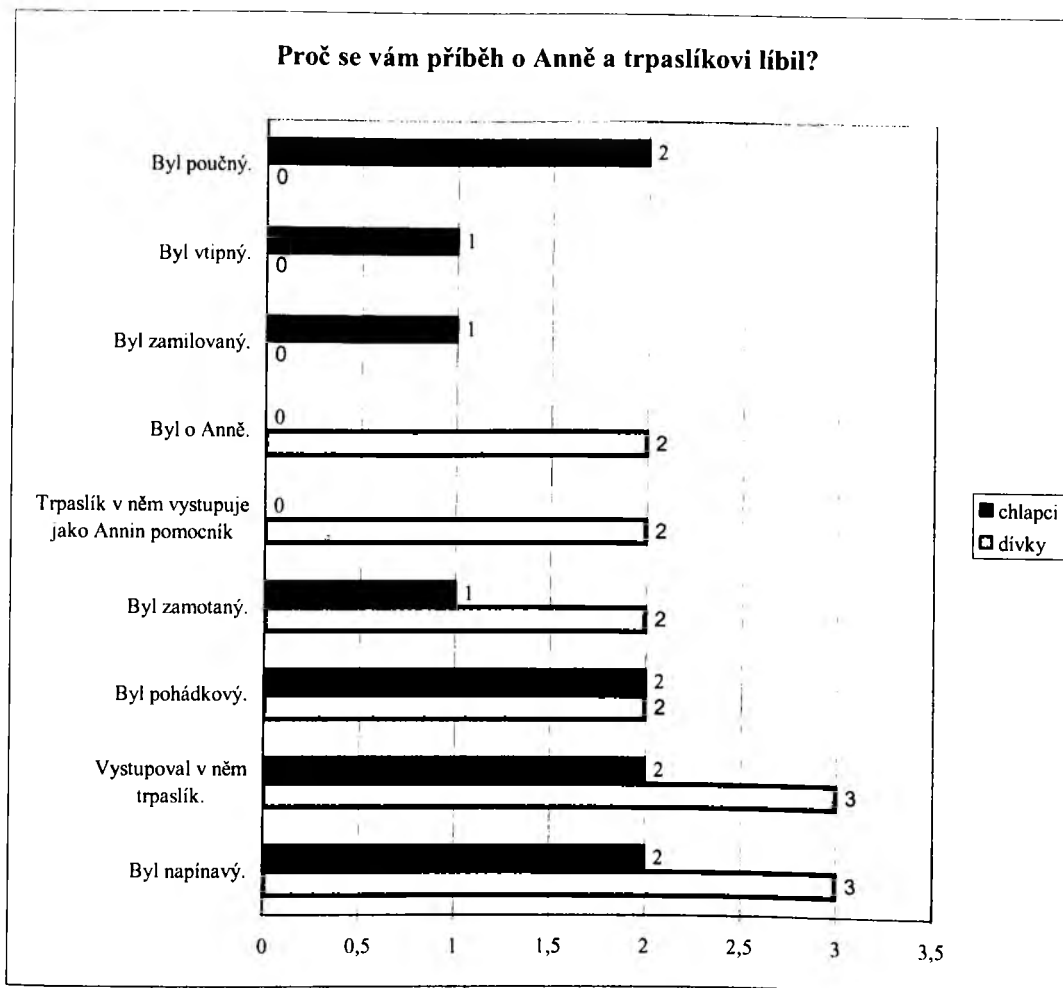
s postavou nějakého konkrétního člověka. Spíše jsem měla otázku formulovat tak, abych zdůraznila, že se má jednat o postavu ze skutečného světa.

#### Otázka č. 10/ Graf 12



Většina dětí odpověděla, že se jim kniha líbila (21 dětí). Tři děti zvolily odpověď spíše ano. Jeden chlapec napsal, že se mu příběh nelíbil. Svou odpověď zdůvodnil tím, že se jedná o příběh o dívce.

**Otázka č. 10 (2. část, zdůvodnění odpovědi)/ Graf 13**



Zde si můžeme všimnout, že kniha se dětem líbila z více důvodů. Trpaslíka ve svém zdůvodnění uvedlo 7 dětí, dvě dívky ještě konkrétně uvedly jeho funkci Annina pomocníka. Dvě dívky uvedly, že se jim líbil příběh kvůli Anně. Znamená to tedy, že pro ně hrálo důležitou funkci mít možnost ztotožnit se s hlavní postavou. Obecně by se dalo usuzovat, že dívkám byl trpaslík sympatický právě proto, že v příběhu Anně (skoro stejně staré dívce jako byly ony) pomáhal.

Jeden chlapec zase uvedl, že příběh se mu nelíbí právě proto, že je o dívce, což poukazuje na to, že pro děti tohoto věku je identifikace s hlavním hrdinou velmi důležitým aspektem.

Dva chlapci uvedli, že byl příběh poučný. Můžeme se tudíž domnívat, že pro ně bylo důležité poselství, jež v sobě kniha nesla. Tento aspekt je důležitý pro to, aby četba mohla ovlivnit socializační proces dítěte.

### 3.5.2 Vyhodnocení dotazníku ke knize *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě*

Tento dotazník jsem nazvala *Zamysli se nad Esrou, Tatjanou a jejich příběhem* (viz Příloha 7). Skládá se z 10 otázek. Otázky č. 7 a 9 jsou uzavřené, děti mohly volit z odpovědí: ano, spíše ano, spíše ne a ne. Otázka č. 4 je uzavřená s nabídkou. Otázky č. 1, 2, 3, 6, 10 jsou polouzavřené, otázka č. 8 je polouzavřená s nabídkou. Otázka č. 5 je otevřená.

Stejně jako v předchozím dotazníku, jsou i zde otázky týkající se žánrové charakteristiky příběhu (ot. č. 1, 5). Otázky č. 1, 2, 5, 9 mapují, jak dalece jsou děti schopny propojit vědecko-fantastický prvek se skutečností. Pomocí otázek č. 3, 4, 8 jsem se snažila zjistit, do jaké míry děti porozuměly filozofickému smyslu textu.

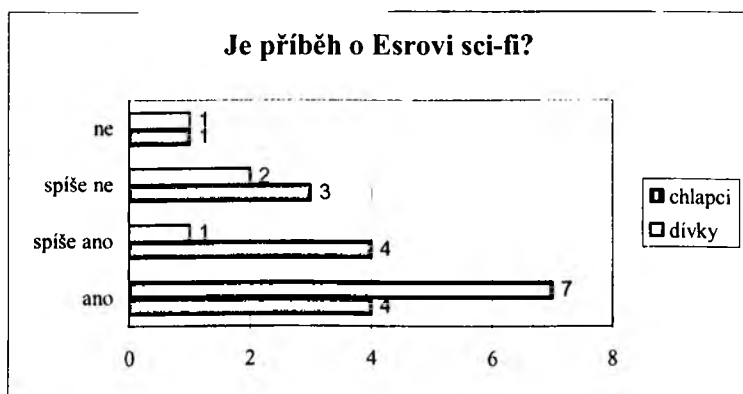
Otázkou č. 6 jsem chtěla zjistit, zda děti vnímají změnu charakteru jednotlivých postav, jež se udála na základě Esrovy přítomnosti. Odpověď na otázku č. 10 má odhalit postoj dětí k příběhu, v odpovědi na 2. část otázky mají děti odůvodnit, proč se jim příběh líbil nebo nelíbil.

Odpovědi jsem kvantitativně vyhodnotila pomocí grafů a opatřila jsem je komentářem. I u tohoto dotazníku často děti místo jedné odpovědi zaškrtnuly odpovědi více, nebo naopak na některé otázky neodpověděly vůbec. Do vyhodnocení jsem započítala všechny jejich odpovědi. Pokud to bylo nutné, přidala jsem kategorii bez odpovědi.

V diplomové práci uvádím pouze vyhodnocení otázek č. 1, 2, 5, 6 a 10. Ty jsou pro zkoumané jevy relevantní, ostatní otázky sloužily k jiným účelům. Chtěla jsem si jejich prostřednictvím ověřit, jak děti porozuměly textu a jak vnímaly postavu Esry.

Tento dotazník vypracovalo 12 dívek a 11 chlapců.

#### Otázka č. 1/ Graf 14



Sedm chlapců a 4 dívky zaškrtili odpověď ano, 1 chlapec a 4 dívky zvolili odpověď spíše ano. Znamená to pravděpodobně, že chlapci si byli při zodpovídání této otázky jistější. Své odpovědi zdůvodnily děti většinou tím, že v příběhu vystupuje mimozemšťan.

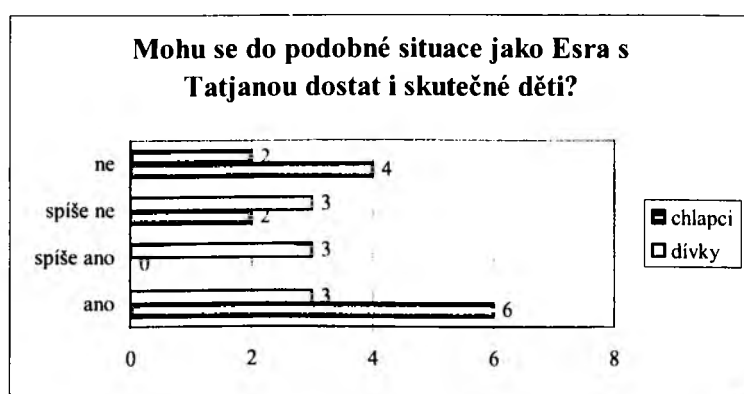
Sedm dětí zvolilo odpověď ne či spíše ne. Některé děti odůvodnily svou volbu tím, že se jim zdá příběh spíše fantastický. Jeden chlapec uvedl, že v příběhu není žádné střelení.

Domněnka, že jde spíše o fantastický příběh, je relativně správná. Sama v teoretické části diplomové práce uvádím, že v tomto příběhu je sice sci-fi prvek, svou funkcí se ovšem od prvku fantastického příliš neliší. Je tedy pozoruhodné, že se těmito úvahami zabývají i takto staré děti.

Odůvodnění, že se nejedná o sci-fi, protože je tam málo střelení, vypovídá o představách, jež mají mnozí s tímto žánrem spojené z důvodu ovlivnění akčními filmy.

Správnými odpověďmi jsou v tomto případě spíše ano, spíše ne nebo ne. Jedná se totiž o dětskou příběhovou prózu s prvky sci-fi. Samozřejmě není nutné, aby takto staré děti znaly přesné žánrové zařazení příběhu. Důležité je spíš to, aby si uvědomily, že se jedná o příběh, jež prostřednictvím vědecko-fantastického prvku poukazuje na určitý společenský problém. Stejně jako u knihy *skřítek v hlavě* je i zde představena problematika skutečného života.

#### Otázka č. 2/ Graf 15



Dvanáct dětí odpovědělo na tuto otázku ano či spíše ano. Jedenáct dětí odpovědělo ne či spíše ne.

Tento výsledek je podle mne velmi pozitivní. Ukazuje na to, že si alespoň některé děti uvědomují, že je v příběhu zobrazena problematika skutečného života.

V druhé části otázky měly děti odůvodnit své odpovědi. Většina dětí tuto otázku nezodpověděla. Děti, které na otázku odpověděly ovšem předkládaly velmi zajímavé úhly pohledu. Uvedu zde některé z jejich odpovědí: 1) odpověď ano či spíše ano

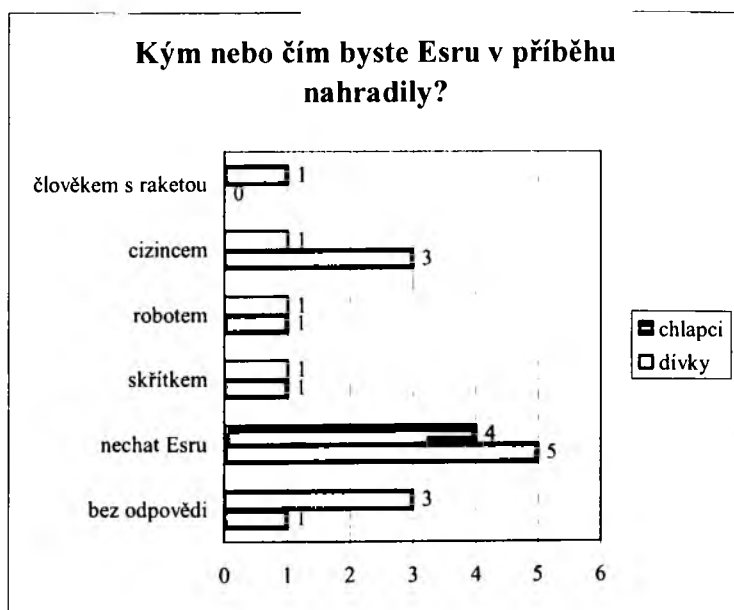
*Jako Tatjana, protože kulhání se může stát každému. Cizinec, který přišel do cizí školy. Cizinec (jako v 1. třídě Prokop) neumí moc česky. Jako Tatjana ano, ale nevím u Esry. Ještě nejsou prozkoumány všechny planety.*

2) odpověď ne či spíše ne

*Zatím se na Zemi nevyskytli mimozemšťani.*

Můžeme tedy vidět, že některé děti se držely spíše mého výkladu a práce s textem. Některé děti, převážně chlapci, se řídily vědeckým výkladem textu.

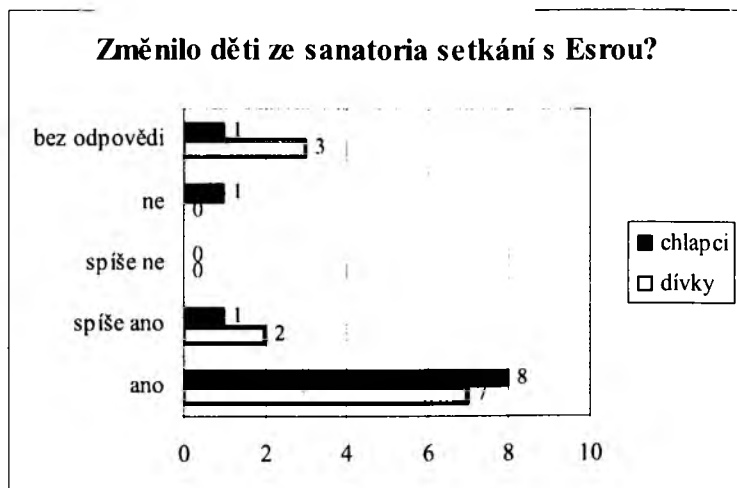
### Otázka č. 5/ Graf 16



Vidíme, že většina dětí by nechala v příběhu Esru. Člověkem nebo cizincem by nahradilo Esru 5 dětí. Dvě děti by nahradily Esru robotem, což je vědecko-fantastický prvek, dvě děti by nahradily Esru skřítkem, což je fantastický prvek. Tato skutečnost nás může vést k tomu, že děti si propojily Esrovu roli Tatjanina pomocníka se skřítkovou rolí Annina pomocníka. Čtyři děti tuto otázku nezodpověděly.

Z této otázky se nedá jednoznačně určit, zda si děti uvědomují propojení mezi fantastickým a skutečným světem. Otázka nechává děti stále v rovině příběhu, není směřována tak, aby propojila fantastický svět s realitou.

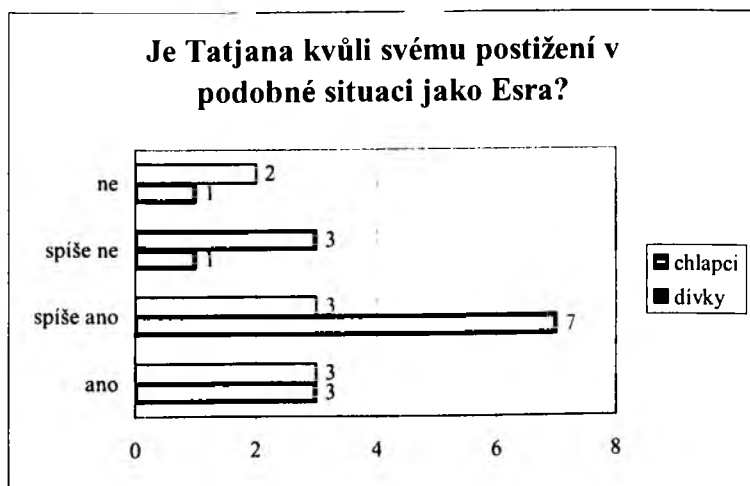
### Otázka č. 6 (první část)/ Graf 17



Většina dětí odpověděla kladně. Uvědomují si tedy, že Esrova přítomnost se projevila změnou charakteru jednotlivých dětských postav. Až díky němu začaly děti ze sanatoria akceptovat Tatjanu i s jejím postižením. Postava Esry se tedy projevila v příběhu jako socializační prvek.

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda si děti uvědomují vývoj jednotlivých postav ve spojitosti s Esrovou přítomností. Zde je zohledněn další aspekt jeho postavy, a to jako Tatjanina pomocníka.

### Otázka č. 9/ Graf 18

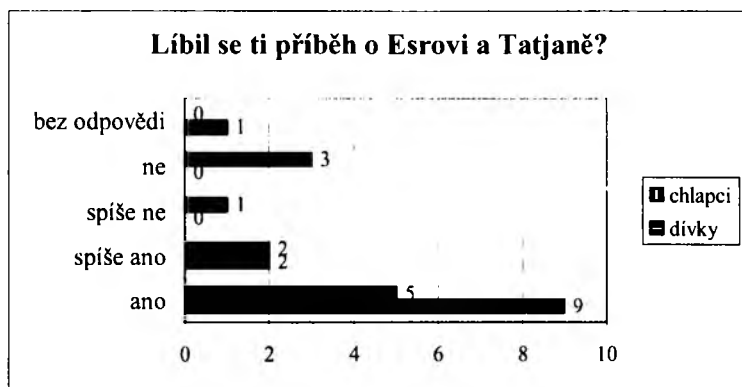


Touto otázkou jsem děti chtěla navést na to, že Tatjana s Esrou jsou z hlediska postavení ve společnosti.

Chtěla jsem, aby si děti zpětně ujasnily propojení vědecko-fantastického (fantastického) světa se světem skutečným. Tatjana je normální holčička, ovšem má podobné problémy jako Esra a naopak.

Většina dětí odpověděla na otázku kladně (16 dětí). Sedm dívek volilo jednoznačně ano. Může to znamenat, že byly schopné se do dané situace lépe vcítit.

#### Otázka č. 10/ Graf 19



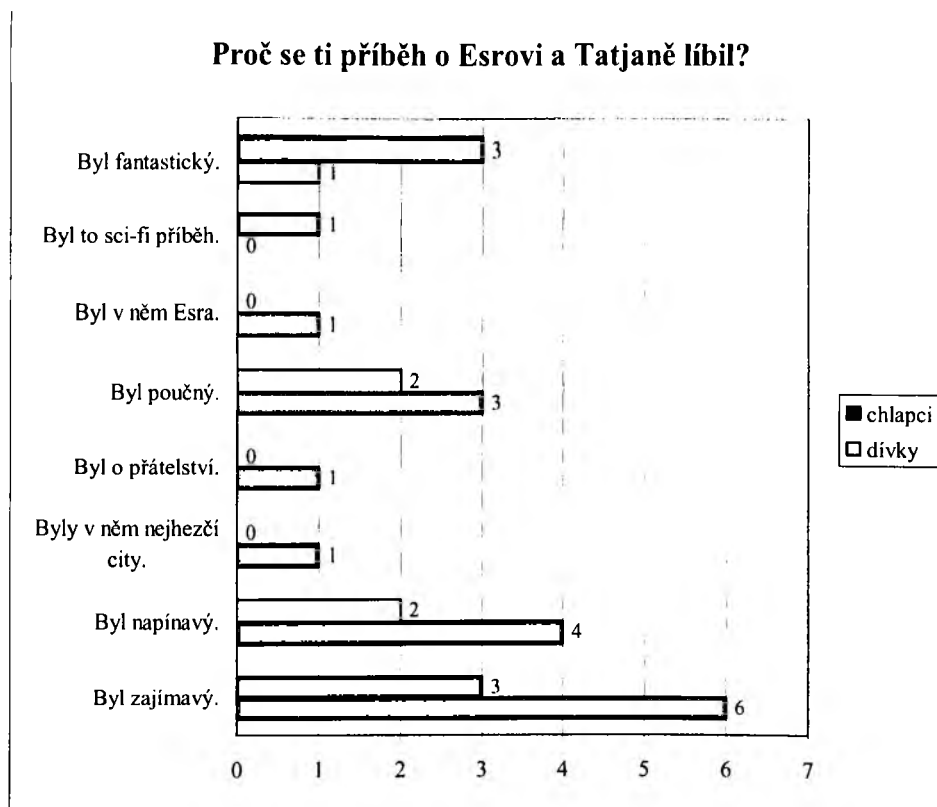
Příběh se většině dětí líbil. Osmnáct dětí odpovědělo ano či spíše ano. Dívkám se líbil výrazně více než chlapcům.

Srovnáme-li výsledky hodnocení s hodnocením knihy *Skřítek v hlavě*, zjistíme, že jsou dosti odlišné. Je to způsobeno tím, že oba dva texty mají naprosto jinou literární povahu. Zatímco u Nöstlingerové převažovala komika, jež je atraktivní pro obě dvě pohlaví, u Gruberové převažovala filozofická stránka textu, což je v tomto věku dívkám bližší než chlapcům. Na tom, že je text pro dívky atraktivnější, se podílí i skutečnost, že je hlavní hrdinkou dívka.

Když někteří chlapci odůvodňovali svou negativní odpověď, psali např. *Příběh není žádným opravdovým sci-fi* atd., což vypovídá, že tato kniha nesplnila jejich očekávání, spojená s tímto žánrem.



## Otázka č. 10 (2. část)/ Graf 20



Odpovědi na tuto otázku se různily. Je patrné, že děti zohlednily skoro všechny důležité významy textu. Děti, jež uvedly, že je příběh zajímavý, podle mne nevěděly přesně, jak mají text definovat.

Ovšem důležité je, že většina dětí dokázala nějak smysluplně odůvodnit vlastní názor. Příběh hodnotilo 5 dětí jako poučný, můžeme z toho vyvodit, že si uvědomovaly jeho socializační význam.

Z grafu vyplývá, že příběh byl pro děti spíše příběhem fantastickým než sci-fi. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že hlavně chlapci mají od žánru sci-fi očekávají něco jiného, více akčnosti.

Odpovědi jako příběh byl poučný, byly v něm city, přátelství atd. ukazují, že děti vnímaly intenzivně i významovou rovinu, předkládající tuto problematiku.

### 3.5.3 Vyhodnocení dotazníku mapujícího čtenářství a diváctví ve třídě 3.B

Tento dotazník nazvaný *Jaký jsem čtenář/ čtenářka, divák/divačka* (viz Příloha 8) jsem sestavovala společně s vedoucí mé diplomové práce PhDr. Tamarou Bučkovou. Má být určen ještě jiným účelům, snaží se mapovat dětské čtenářství a diváctví více méně

obecně. Ve své diplomové práci uvádím pouze vyhodnocení otázek, týkajících se žánrových preferencí a socializačního aspektu četby.

Vyhodnocení odpovědí na jednotlivé otázky jsem provedla převážně pomocí grafů. Odpovědi, jež mapují preference jednotlivých žánrů, předkládám ve formě tabulky. Dotazník vypracovalo 21 dětí, 10 chlapců a 11 dívek.

**Tabulka 1: Čtenářské preference**

		Dívky	Chlapci
Kniha pohádek	vždycky	9,10%	18,20%
	většinou	36,36%	18,20%
	Někdy	36,36%	27,27%
	Nikdy	0%	0%
dobrodružná kniha	vždycky	18,20%	9,10%
	většinou	18,20%	27,27%
	Někdy	27,27%	36,36%
	Nikdy	0%	18,20%
Detektivka	vždycky	0%	18,20%
	většinou	0%	27,27%
	Někdy	18,20%	18,20%
	Nikdy	36,36%	18,20%
dětská příběhová próza	vždycky	18,20%	9,10%
	většinou	18,20%	9,10%
	Někdy	27,27%	36,36%
	Nikdy	9,10%	18,20%
dětská příběhová próza s fantastickými prvky	vždycky	18,20%	9,10%
	většinou	27,27%	27,27%
	Někdy	27,27%	27,27%
	Nikdy	9,10%	18,20%

V tomto případě se jedná o otázky uzavřené. Děti měly u každého uvedeného žánru zvolit odpověď ano, spíše ano, spíše ne, ne. Některé děti ovšem zvolily pouze svůj preferovaný žánr, ostatní žánry nechaly stranou.

Výsledky uvádím v procentech. Z tabulky vyplývá, že se jednotlivé preference liší v závislosti na pohlaví. Zatímco detektivky jsou u chlapců relativně populární, dívky je skoro nevolily. Naopak pro dívky jsou velice atraktivní například pohádky.

Preferenci jednotlivých žánrů jsou celkem rovnoměrné. Nejvyšší hodnoty v tabulce získala u chlapců detektivka, u dívek dětská příběhová próza s fantastickými prvky společně s knihami pohádek.

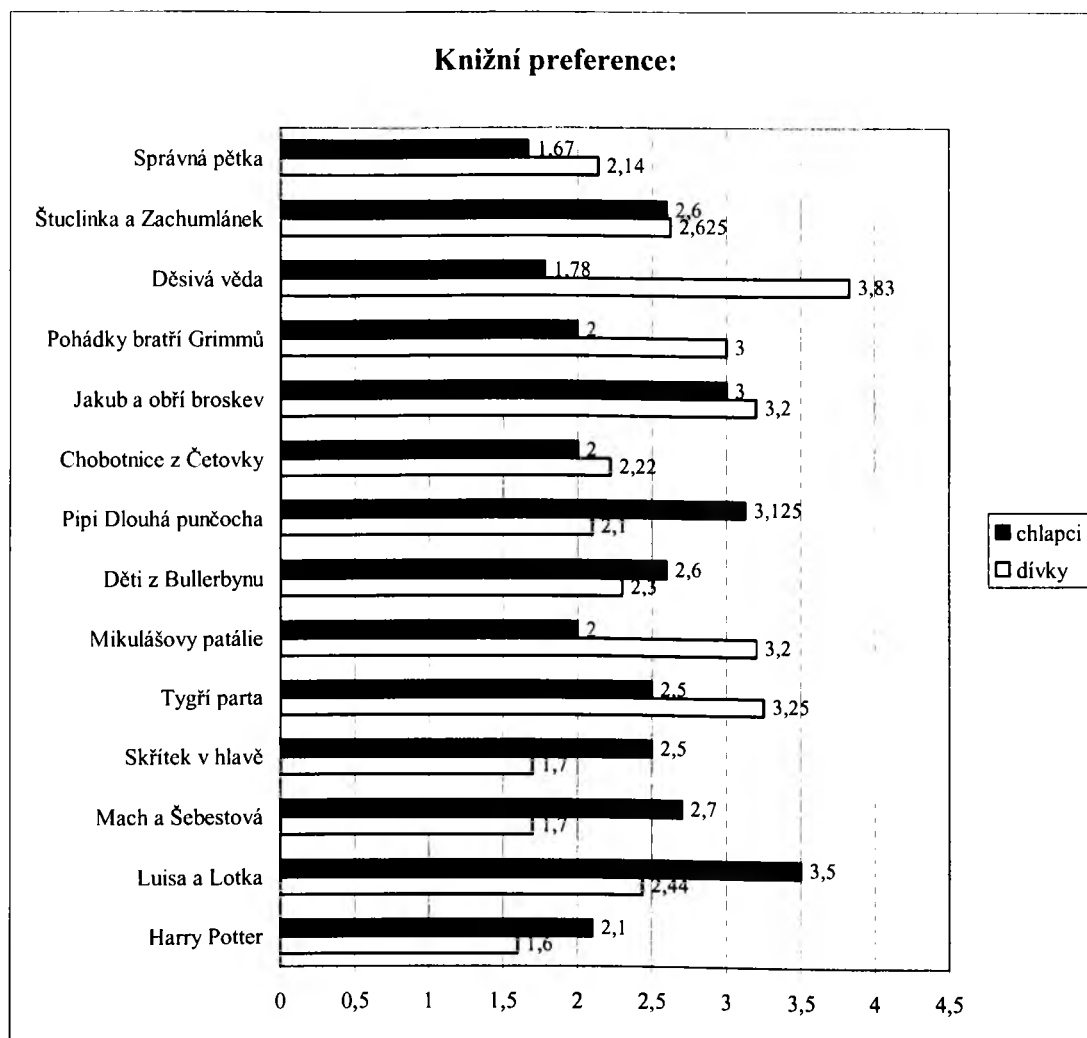
Na 2. místě se u chlapců umístila dobrodružná kniha společně s dětskou příběhovou prózou s fantastickými prvky. Na 2. místě se u dívek umístila dětská příběhová próza a dobrodružná kniha.

(Při vyhodnocování výsledků jsem spočítala procentuální hodnotu kategorií *vždycky* a *většinou*, ovšem výsledky bohužel nemají 100% validitu, protože mnoho dětí nezhodnotilo všechny žánry.)

V další úloze měly děti ohodnotit knihy z nabídky (celkem 14 knih různých žánrových kategorií) podle toho, jak se jim osobně knihy líbí. Mohly zvolit hodnoty od 1 do 5. Jednička je nejvyšší ohodnocení, 5 nejnižší. Výsledky prezentuji formou grafu. Jedná se o zprůměrované hodnoty.

Knihy byly zvoleny tak, aby rovnoměrně zastupovaly všechny v předchozí tabulce zanesené literární žánry. Jedná se o tituly, jež jsou dětem tohoto věku dobře známé.

**Graf 21**



Z grafu vyplývá, že nejoblíbenější dětskou knihou u chlapců je *Správná pětka* (E. Blytonová), získala hodnotu 1,67. Nejoblíbenější dívčí knihou je *Harry Potter*, získal hodnotu 1,6.

Na 2. místě se umístila u chlapců *Děsivá věda* (1,78), u dívek *Skřítek v hlavě* a *Mach a Šebestová* (M. Macourek) (1,7).

Na 3. místě se u chlapců umístily knihy *Mikulášovy patálie* (Gosciny, Sempé), *Pohádky bratří Grimmů*, *Chobotnice z Čertovky* (O. Hofman), všechny získaly hodnotu 2. U dívek se na 3. místě objevila kniha *Pipi Dlouhá punčocha*, získala hodnotu 2,1.

*Harrymu Potterovi* přiřadili chlapci 4. místo (2,1), dívky přiřadily 4. místo *Správné pětce*.

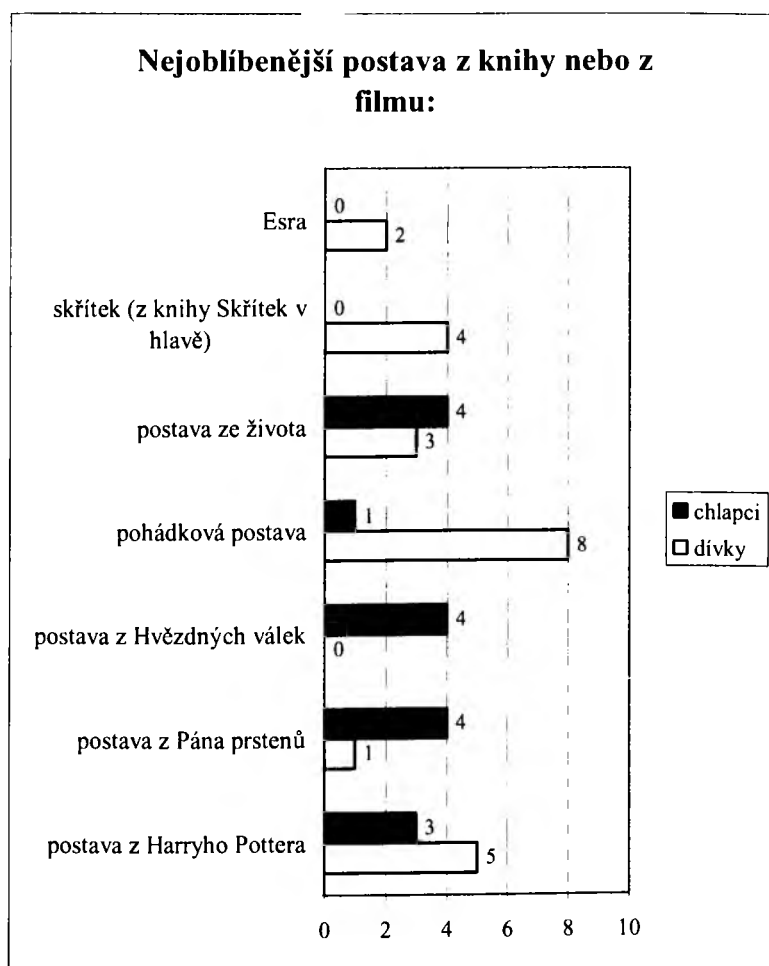
Z výsledků vyplývá, že dětská příběhová próza s fantastickými prvky je jak mezi dívkami, tak mezi chlapci dosti populární. Z 9 titulů, jež se umístily na prvních čtyřech

místech, patří totiž 5 k tomuto literárnímu žánru. Celkově tedy vychází výsledky tohoto grafu pro žánr, na který jsem se ve své diplomové práci zaměřila, velmi pozitivně.

Zajímavé je, že v této třídě je *Harry Potter* oblíbenější u dívek. Chlapci zase jednoznačně preferují dobrodružný příběh *Správná pětka*.

Další částí dotazníku bylo jmenovat svou nejoblíbenější postavu. Žáci měly volit podle spontánně, bez nabídky. Otázka byla otevřená.

**Graf 22**



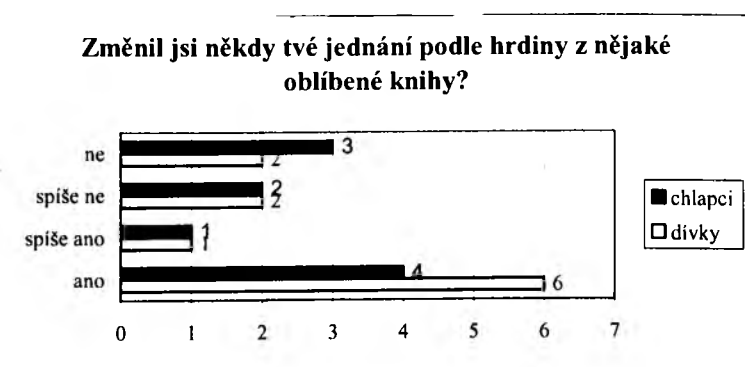
Z grafu můžeme vyčíst, že nejoblíbenější postavou dívek je nějaká pohádková bytost. Chlapci volili rovnoměrně mezi postavami z *Pána prstenů*, z *Harryho Pottera* a z filmu *Hvězdné války*. Čtyři hlasy dali chlapci i postavám ze života (myslí tím např. populární herce).

U dívek získaly 2. místo postavy z knihy *Harry Potter*. Zajímavé je, že dívky volily i postavy z knih, s nimiž jsme pracovali ve výuce. Čtyři hlasy získal skřítek z knihy *Skřítek v hlavě*, 2 hlasy získal *Esra*.

Až na herce jsou všechny zvolené postavy z fantastických či vědecko-fantastických filmů nebo knih. Znamená to pravděpodobně, že na děti udělal tento druh postav největší dojem. Nadpřirozený aspekt se na jejich oblíbenosti podílí podle mého názoru nejvíc. U postav z *Pána prstenů* nebo z *Harryho Pottera* může hrát velkou roli v oblíbenosti to, zda děti knihy četly nebo zda viděly jejich filmovou verzi. Bohužel se mi nepodařilo tuto informaci zpětně zjistit.

Dále měly děti zodpovědět otázku, zda si myslí, že by někdy mohly změnit své jednání po vzoru hrdiny z nějaké knihy.

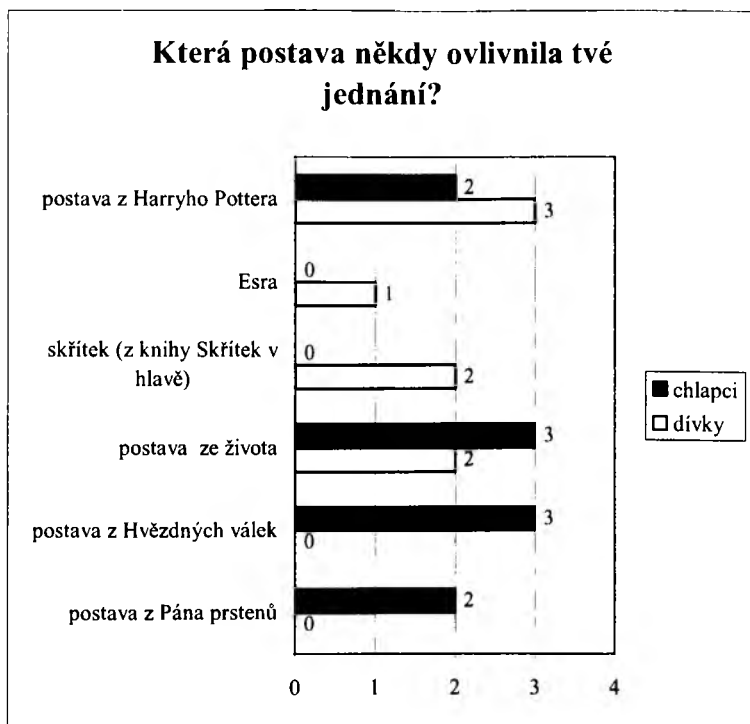
**Graf 23**



Většina dětí odpověděla, že už někdy své jednání změnila (12 dívek a chlapců zvolilo odpovědi ano či spíše ano). Devět dětí odpovědělo, že by své jednání nezměnilo. Pokud se podíváme na graf, zjistíme, že chlapci se k této otázce staví záporněji než dívky. Může to souviset s celkovou odlišností psychiky obou pohlaví, ovšem i přesto je kladných odpovědí většina. Tyto výsledky mohou být potvrzením tezí, že literatura má na čtenáře socializační vliv.

Předposledním úkolem bylo napsat, kterým oblíbeným hrdinou se nechaly při změně jednání inspirovat.

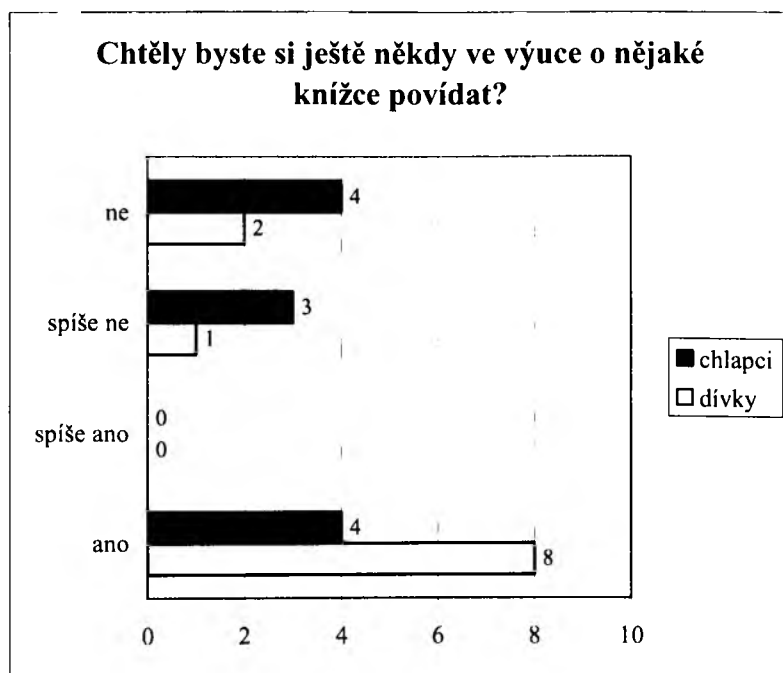
**Graf 24**



Vidíme, že se logicky jedná o nejoblíbenější postavy jmenované už v jedné z předchozích úloh (viz Graf 22). Chlapce nejvíc inspirují postavy akční, dívky spíše postavy pohádkové. Postavy z *Harryho Pottera* a postavy ze života (většinou se jedná o známé herečky a herce) jsou oblíbené oběma pohlavími.

Poslední otázkou jsem se snažila zjistit, zda děti práce s literárním textem ve výuce bavila.

**Graf 25**



Dvanáct dětí odpovědělo, že by takto chtěly pracovat s textem i v budoucnu. Devět dětí už s textem pracovat nechce.

Zajímavé je, že většina dívek odpověděla ano (8 z 11). Chlapci odpovídali spíše negativně. S literárním textem by chtěli pracovat v hodinách pouze 4 chlapci.

Jejich negativní postoj může souviset s tím, že zvolené knihy pro ně nebyly dostatečně atraktivní.

#### **4. Závěr**

V této diplomové práci zkoumám fantastické a sci-fi prvky v moderní dětské příběhové próze jak z teoretického, tak z praktického hlediska. Zajímalo mě jednak to, zda je právě přítomnost těchto prvků v textech příčinou enormního zájmu, jemuž se fantastické texty už dlouhou dobu těší, a jednak to, jak tyto prvky dětský čtenář v textu interpretuje. Konečně jsem si kladla otázku, jak se dětská příběhová próza s fantastickými, potažmo sci-fi prvky podílí na socializačním procesu dítěte.

Ze studia teoretických publikací vyplývá, že fantastické motivy se v současnosti objevují ve všech žánrových variantách moderní dětské příběhové prózy (v psychologickém románu, rodinném románu atd.), zároveň jim však byla vyhrazena



i speciální žánrová varianta nazvaná *dětský fantastický román*. Tyto texty vždy nějakou formou korespondují s určitým existujícím jevem moderní společnosti, na který nepřímou (alegoricky) poukazují. Metaforičnost a polyvalence plynoucí z užití těchto prvků způsobuje, že jsou texty atraktivní nejen pro dětského, ale i pro dospělého čtenáře.

Sci-fi prvky se v dětské příběhové próze objevují jen velmi zřídka a mají většinou podobnou funkci jako prvky fantastické. Jediným rozdílem je, že jsou autorem vědecky podloženy.

Dětská příběhová próza s fantastickými, potažmo sci-fi prvky ztvárňuje každodenní problematiku života dítěte dosti specifickým způsobem, neboť vedle přítomných realistických prvků obsahuje i prvky fantastické, jež ovšem s realitou zpětně velmi úzce souvisí.

Popularitu těchto textů mají podle nejnovějších výzkumů na svědomí právě fantastické prvky, neboť jsou odpovědí na dětské animistické pojetí skutečnosti. Vědci dokázali, že dítě poznává realitu mimo jiné prostřednictvím vlastní obrazotvornosti. Fantastické texty tedy s tímto typem poznávání velice dobře korespondují. Dítěti přibližují reálný svět na základě využití jeho vlastní fantazie, což je pro něj velmi přitažlivý a adekvátní způsob uchopování okolního světa.

Správné rozpoznání vztahu mezi fantastickým motivem či prvkem a jeho skutečným předobrazem však podle mého názoru vyžaduje určitou literární zkušenost, která nebývá dětem mladšího školního věku většinou vlastní. Pokud dítě souvislost mezi fantastickým prvkem a realitou alespoň částečně nerozpozná, nedochází k plnému využití potenciálu, jež v sobě tato tvorba skrývá.

Domnívám se, že tento nedostatek by mohl být odstraněn, kdyby se v rodině a ve škole s těmito texty vhodně pracovalo. Děti by pomocí daných úkolů měly souvislost mezi fantastickým či sci-fi prvkem a skutečností odhalit a uvědomit si tak v textu obsažené sdělení.

Svůj pedagogický výzkum jsem směřovala ke zjištění této problematiky. Zvolila jsem dvě dětské příběhové prózy, jednu s fantastickým prvkem (*Skřítek v hlavě* od Ch. Nöstlingerové pojednávající život dítěte v rozvedené rodině) a jednu s prvkem vědecko-fantastickým (*Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* od M. Gruberové ztvárňující tematiku života cizince v jiné společnosti a dětského outsiderství). S oběma knihami jsem v hodinách pracovala, tak aby si děti vazbu mezi nadpřirozenými prvky

a skutečným světem lépe uvědomily. Skutečnost, do jaké míry se můj záměr podařil, jsem zkoumala metodou dotazování na základě mnou sestavených dotazníků.

Ze zpracovaných dat vyplynulo, že děti jsou schopné si tento vztah uvědomit. Alespoň na otázky, jež byly na tento jev zaměřeny přímo, odpovídaly správně. Problém ovšem nastal, když byly otázky zaměřeny na zjištění obecná. Děti měly například potíže s žánrovou charakteristikou textů. Přestože jsem jim pomohla odhalit souvislost fantastického či sci-fi motivu s realitou, při žánrové charakteristice nedokázaly, až na několik málo výjimek, tyto poznatky zhodnotit. Příběh *Skřítek v hlavě*, v němž vystupuje jako jediný fantastický prvek trpaslík, zařadila naprostá většina dětí díky této postavě k příběhům pohádkovým. Příběh *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* zůstal díky přítomnosti mimozemšťana Esry a odkazům na jeho domovskou planetu pro více než 2/3 dětí sci-fi.

Odpověď na otázku, zda si žáci myslí, že by podobné příběhy mohly zažít i skutečné děti, se u jednotlivých knih různila. U knihy *Skřítek v hlavě* rozhodly více než 2/3 dětí, že podobný příběh skutečné děti zažít nemohou. U knihy *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* byla více než polovina žáků přesvědčena, že tento příběh obyčejné děti zažít mohou.

Z dotazníku zaměřeného na zmapování oblíbenosti tohoto literárního žánru vyšlo, že děti příběhy s fantastickými, potažmo sci-fi motivy preferují. Prostřednictvím tohoto dotazníku jsem se také snažila zjistit, jaký vliv na děti tato literatura má. Domnívala jsem se, že jelikož je tato literatura dětmi v současnosti preferovaná, má i větší vliv na jejich socializační proces. Řečeno jinými slovy, je schopna více ovlivnit jejich jednání.

Děti měly v otázce jmenovat svého oblíbeného hrdinu, a poté uvést, zda ovlivnil jejich jednání, popřípadě popsat jakým způsobem a v jakých situacích. Dvanáct dětí z 21 uvedlo, že je četba knihy ovlivnila. Když měly jmenovat svou oblíbenou postavu, jež změnila jejich chování, uvedlo 5 dětí postavy z žánru fantasy a sci-fi. Osm dětí uvedlo postavy z dětské příběhové prózy s fantastickými a sci-fi prvky. Pět dětí jmenovalo postavy realistické, zbylé děti tuto otázku nezodpověděly.

Lze tedy konstatovat, že literatura s fantastickými prvky má na dítě opravdu větší vliv než literatura realistická. Proto by bylo dobré věnovat tomuto jevu patřičnou pozornost a využít jej i při výuce. Literární text totiž může dítěti zprostředkovat velmi intenzivní emocionální zážitek blízký skutečnému prožitku, a tak může následně ovlivnit i dětské jednání.

Jak už jsem popsala v kapitole zaměřené na práci s oběma texty ve výuce, mohou být tyto texty využity k získávání poznatků v mnoha vzdělávacích oblastech RVP ZV. Protože děti v tomto případě do procesu učení začleňují svou obrazotvornost a prožitek, můžeme se domnívat, že v nich takto nabyté informace zůstanou zakotveny opravdu dlouho. Další předností této formy poznávání okolního světa je i jeho komplexnost, neboť informace jsou dětem předkládány v souvislostech. Texty zahraničních autorů se také mohou stát důležitým svědectvím o způsobu života lidí v jiných zemích, což je pro dnešní děti žijící ve stále multikulturnějším prostředí velký přínos.

Pokud mám zhodnotit výzkum objektivně, musím říci, že zkoumaný vzorek byl příliš malý na to, aby bylo možné získané výsledky zobecnit. Protože se jednalo o 9 leté děti, které nemají s vyplňováním dotazníků zkušenost, nebylo možné zajistit, aby děti zodpověděly opravdu všechny kategorie. Některé otázky děti nezodpověděly vůbec, některé naopak dvakrát. V těchto případech jsem do grafů zanesla ještě kolonku bez odpovědi. Pokud děti vysvětlily, proč zaškrtnly u dané otázky více kategorií, odpověďi jsem započítala všechny.

Validita odpovědí týkajících se knižních preferencí může být podle mého názoru narušena ještě tím, že v dané třídě mohou být některé knihy oblíbené z toho důvodu, že si je žáci mezi sebou doporučují.

Celkově si myslím, že měla práce s textem v hodině pozitivní výsledky, neboť některé děti ve třetím dotazníku (viz Příloha 8) uvedly, že jejich nejoblíbenější postavou je skřítek z knihy *Skřítek v hlavě* a Esra. Dále ještě uvedly, že tyto postavy ovlivnily jejich jednání. Měly tedy vliv na jejich socializaci.

Je pravda, že žánrové zařazení obou knih nedopadlo příliš dobře. Ovšem domnívám se, že je důležité s dětmi o jednotlivých literárních žánrech a jejich specifických rysech i přesto hovořit, protože je tyto aktivity dobře připraví na četbu a literární analýzu literatury pro dospělé.

V souvislosti s touto problematikou testy ukázaly, že povědomí o literárních žánrech mají děti v tomto věku spíše schématické. Nezohledňují totiž sdělení a obsah jednotlivých textů a žánrové zařazení posuzují podle postav, jež se v textech vyskytují. Vhodnými aktivitami by ale bylo jistě možné tento koncept narušit.

Projektem navazujícím na tuto diplomovou práci by mohlo být vytvoření aktivit zaměřených na práci s vybranými fantastickými texty, jež by měly za úkol usnadnit dětem odhalení pravého významu textu a jeho literární zařazení. Při tvorbě těchto aktivit bych

vycházela z vzdělávacího programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, neboť jeho aktivity a metody rozvíjejí u dětí mimo jiné vyjadřovací schopnosti, nabádají je ke kritické práci s informacemi, k utváření vlastního názoru a argumentaci. Tyto cíle jsou proto zcela ve shodě s cíly mnoha vzdělávacích oblastí RVP ZV.

## 5. Resumé

Diese Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen, aus dem Theoretischen und aus dem Praktischen. Das Thema der Arbeit lautet *Zu den phantastischen und sci-fi Motiven im modernen Kinderroman an den Beispielen des deutschsprachigen Schaffens*.

Im ersten Teil setze ich mich mit der Tatsache auseinander, ob Anwendung von diesen Motiven eine große Rolle für die Beliebtheit der Texte spielt, in denen sie benutzt werden. Dann beschäftige ich mich auch damit wie diese Motive von den Kindern wahrgenommen und interpretiert werden. Zuletzt habe ich mir auch die Frage gestellt, wie Texte die diese Motiven beinhalten Kinder im alltäglichen Leben beeinflussen.

Das Interessante an diesen Motiven ist vor allem das, dass sie in allen Genrevarianten der Kinderprosa vorkommen. Sie verursachen in den Texten sogenannte leere Stellen, die dann zur Polyvalenz der Texte führen. Deswegen sind diese Texte nicht nur für Kinder sondern auch für Erwachsene interessant. So nähert sich die Kinderliteratur der Allgemeinen.

Zu Merkmalen dieser Texte gehört, dass sie die Kinder mittels phantastischen Elemente der Realität annähern, was für Kinder in einem bestimmten Alter besonders interessant und wichtig ist. Anders gesagt, ermöglichen sie den Kindern die Realität auch durch eigene Vorstellungskraft zu erfassen.

Weil die genaue Erkennung vom Verhältnis zwischen diesen Elementen und deren realistischen Vorbildern für die Kinder nicht leicht ist, sollten sie es auf Grund einiger dazu geeigneter Verfahren erlernen. Nur dann können sie daraus den vollen Nutzen ziehen.

Diese Problematik berücksichtige ich im praktischen Teil meiner Diplomarbeit, in dem ich beim Unterricht mit den Kindern mit zwei solchen Texten arbeite. Einer der Texte ist *Der Zwerg im Kopf* von Ch. Nöstlinger, der die phantastischen Elemente beinhaltet. Der zweite Text ist *Esra's abenteuerliche Reise auf dem blauen Planeten* von Marianne Gruber, der die sci-fi Motive beinhaltet. Beide Texte erzählen von der aktuellen Problematik des kindlichen Lebens, wie z. B. das Leben in einer geschiedenen Familie oder das Leben von einem Fremden in einem neuen Land. Mittels verschiedener

Aktivitäten versuche ich dann den Kindern den Zusammenhang zwischen dem Phantastischen beziehungsweise den sci-fi Motiven und der Wirklichkeit zu klären.

Wie diese Aktivitäten den Kindern hilfreich waren stelle ich durch einen eigens dafür zusammengesetzten Fragebogen fest. In diesem Fragebogen stelle ich den Kindern Fragen nach dem Inhalt der Geschichte und nach der Genre-Charakteristik. Mit einem dritten Fragebogen erforsche ich, wie beliebt die Kinderprosa mit phantastischen Elementen bei den Kindern ist und ob die Kinderbücher auf Grund dieser Beliebtheit auch ihr Handeln beeinflussen. Mit anderen Worten, wie sich solche Bücher auf den Prozess der Sozialisierung von Kindern auswirken.

## 6. Seznam použité literatury

BAUMGÄRTNER, A.C. *Kinder- und Jugendliteratur: Ein Lexikon*. Meitingen: Corian. 1995ff.

DODERER, K. *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim und Basel : Beltz. 1972-1982.

GANSELOVÁ, C. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin : Cornelsen, 1999. ISBN 3-589-21152-0.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15X.

GOPNIKOVÁ, A. *Proč čtou děti rády fantasy* [online]. [Česká republika] : WEB2cz, Čítárny [cit. 23. prosince 2005].

<<http://www.citarny.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=536>>.

GRUBEROVÁ, M. *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě*. Olomouc : Votobia, 1993. ISBN 80-85619-74-1.

GRUBEROVÁ, M. *Biographie* [online]. [Wien, Österreich] : Mariannegruber [cit. 24. února 2006]. <<http://www.mariannegruber.com>>.

HELDOVÁ, J. *V říši obrazotvornosti*. Praha : Albatros, 1985.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha : Albatros, 1982.

JEŘÁBEK, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] [Praha, Česká republika] : Scio [cit. 5. března 2006].

<<http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1040>>.

KAMINSKI, W. *Die renitenten Mädchen der Christine Nöstlinger* [online]. [Butzbach, Deutschland] : Lesepädagogik [cit. 17. prosince 2005].

<[www.lesepaedagogik.de/pdf/noestlinger.pdf](http://www.lesepaedagogik.de/pdf/noestlinger.pdf)>.

KRATOCHVIL, J. *Vyznání příběhovosti*. Brno : Petrov, 2000. ISBN 08-7227-089-3.

KŘIVÁNEK, V. *Malý slovník literárních pojmů a autorů*. Praha : Scientia, 1996. ISBN 80-7183-058-5.

MILON, J. *Vznik a vývoj literatury sci-fi* [online]. [Česká republika] : Fantasy-scifi [cit. 17. ledna 2006] <[http://www.fantasy-scifi.net/citarna/addon/vyvoj\\_sf.pdf](http://www.fantasy-scifi.net/citarna/addon/vyvoj_sf.pdf)>.

NEBESKÝ, J.J.K. *Před miliónem měsíců*. Hranice na Moravě : Tichý typ, 2004. ISBN 80-239-2181-9.

NEZKUSIL, V. *Spor o specifčnost dětské literatury*. Praha : Albatros, 1971.

NEZKUSIL, V. *Studie z poetiky literatury pro děti a mládež*. Praha : Albatros, 1984.

- NOVÁKOVÁ, L. Fantasy jako cesta ad fontes. *Ladění*, 2005, č. 2, s. 3-4. Brno : ÚLM PdF MU. ISSN 1211-3484.
- NÖSTLINGEROVÁ, Ch. *Maikäfer, flieg!*. Weinheim und Basel : Beltz, 1973.
- NÖSTLINGEROVÁ, Ch. *Skřítek v hlavě*. Havlíčkův Brod : Nakladatelství Hejkal, 1997. ISBN 80-901646-9-2.
- MATTENKLOTTOVÁ, G. *Zauberkreide*. Stuttgart : J.B. Metzler, 1989. ISBN 3596120535.
- PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha : Pedf UK, 2001. ISBN 80-7290-045-5
- SEIBERT, E. *VO Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur* [online]. [Wien, Österreich]: Universität in Wien, Institut für Germanistik [cit. 15. prosince 2005]. <[http://www.univie.ac.at/Germanistik/personen/personen\\_daten/seibert\\_daten.htm](http://www.univie.ac.at/Germanistik/personen/personen_daten/seibert_daten.htm)>.
- SCHWEIKE, G. *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart : J.B. Metzler, 1992. ISBN 3-476-00668-9.
- SIEGLOVÁ, N. Literatura pro mládež, léta devadesátá, oddíl fantazie. In *Česká próza 90. let 20. století*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2002, s. 175.
- STRELKA, J. *Einführung in die literarische Textanalyse*. Tübingen : Francke, 1989.
- ŠUBERTO VÁ, M. 3. Filozofizace literatury pro děti a mládež. In URBANOVÁ, S. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc : Votobia, s. 159. ISBN 8072201859.
- VYGOTSKIJ, L. *Psychologie umění*. Praha : Odeon, 1981.
- WILD, R. *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart : J.B. Metzler, 2002. ISBN 3-476-01902-0.
- WILPERT, von G. *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 2001. ISBN 3-520-23108-5.
- ŽELEZNÝ, I. *Stvořitelé nových světů*. Praha : Albatros, 1980.
- PSYCHOLOUSEK (informační server o psychologii), *Logoterapie* [online]. [Česká republika] [cit. 24. února 2006]. <<http://www.psycholousek.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=61>>.
- SPOLEČNOST GAC spol s.r.o., *výsledky výzkumu Jak čtou české děti* [online]. [ Praha, Česká republika] [cit. 20. února 2006]. <[www.gac.cz/documents/ctenarstvi\\_pressLHV.doc](http://www.gac.cz/documents/ctenarstvi_pressLHV.doc)>.

SUKOVA STUDIJNÍ KNIHOVNA LITERATURY PRO MLÁDEŽ, *výsledky čtenářské ankety Čteme všichni* [online]. [Praha, Česká republika] [cit. 21. prosince 2005].

<[www.npkk.cz/npkk/suk\\_cteme.php](http://www.npkk.cz/npkk/suk_cteme.php)>.

SVAZ KNIHOVNÍKŮ A INFORMAČNÍCH PRACOVNÍKŮ, *výsledky čtenářské ankety Moje kniha v ČR, v Německu a ve Velké Británii* [online]. [Praha, Česká republika] [cit. 21. prosince 2005].

<<http://www.mojekniha.cz/mojeVysl.htm>>.



## 7. Přílohy

### Příloha 1 – Pracovní list *Něco málo o Aničce a její ideální rodině*

V tomto pracovním listu měly děti charakterizovat rodinné poměry, v nichž Anička žije a porovnat je s ideální rodinou. ka

### Příloha 2 – Pracovní list *Anna a její svět*

Děti měly posoudit celkovou Anninu životní situaci. Měly zpětně popsat, jak Anna tráví Vánoce a v souvislosti s tím formulovat její potřeby.

### Příloha 3 – Pracovní list *Esrův přilet*

Děti měly za úkol doplnit informace, které se o Esrovi dozvěděly v prvních dvou hodinách. Vysvětlit některá slova spojená s pocity.

### Příloha 4 – Pracovní list *Návštěva mimozemšťánka*

Děti měly popsat a vysvětlit, co všechno na své pouti Esra pravděpodobně zažije.

### Příloha 5 – Pracovní list *Přátelství aneb Co všechno musím vědět a znát, abych byl opravdovým přítelem?*

Děti se mají pokusit charakterizovat emoce spojené s přátelstvím, zhodnotit, co se Esra na své pouti už naučil a odhadnout, co se ještě naučit má.

### Příloha 6 – Závěrečný dotazník týkající se knihy *Skřítek v hlavě* nazvaný *Napište mi, co si o příběhu Aničky a skřítku myslíte*

### Příloha 7 – Závěrečný dotazník týkající se knihy *Esrova dobrodružná cesta po Modré planetě* nazvaný *Zamysli se nad Esrou, Tatjanou a jejich příběhem*

### Příloha 8 – Dotazník *Jaký jsem čtenář/ čtenářka, divák/ divačka* mapující čtenářské preference dětí v 3.B

Vysoká škola: Univerzita Karlova

Fakulta : Pedagogická

Katedra: Germanistiky

Školní rok: 2003/2004

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

pro KARMEN SÁNCHEZOVOU

obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ – specializace německý jazyk

Název tématu: K MOTIVŮM FANTASY A SCI-FI V ROMÁNECH PRO DĚTI.  
PRÁCE S LITERÁRNÍM TEXTEM VE VYUČOVÁNÍ  
(pracovní název)

### Zásady pro vypracování:

1. Úvod – zdůvodnění volby tématu, cíl práce, současný stav výzkumu
2. Teoretická část
  - 2.1 Literárně-teoretický kontext (terminologie)
  - 2.2 Literárně-historický kontext (zařazení vybraných autorů, např. Ch.Nöstlingerové aj.)
3. Analýza vybraných próz (se zaměřením na rozbor motivů fantasy a sci-fi)
4. Praktická část – práce s literárním textem ve vyučování (formy této práce a její význam pro výuku cizího jazyka a zároveň pro psychologický rozvoj dítěte)
5. Shrnutí
6. Závěr

Rozsah grafických prací:

Rozsah původní zprávy:

**Seznam odborné literatury:**

**Fromm,E.: Märchen, Mythen, Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache. Rowohlt Taschenbuch-Verlag Gmbh. Hamburg 1981**

**Genčiová,M.: Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu), SPN Praha 1984.**

**Maier, K.E.: Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/obb. 1980.**

**Maier,K.E.: Phantasie und Kinderliteratur. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/Obb. 1976.**

**Nezkusil,V.: Studie z poetiky literatury pro děti a mládež. Praha Albatros 1984.**

**Nezkusil, V.: Spor o specifičnost dětské literatury. Praha, Albatros 1971.**

**Chaloupka,O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha, Albatros 1982.**

**Neubert,R.: Zur Theorie und Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Západočeská univerzita, Plzeň 1999.**

**Gansel, C.: Moderne Kinder- und Jugendliteratur: ein Praxisbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999.**

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tamara Bučková**

**Datum zadání diplomové práce: 21.11.2003**

**Termín odevzdání diplomové práce:**

**L.S.**

*Eva Prokešová*  
.....  
**Vedoucí katedry**

*PhDr. Lenka Kublová*  
.....  
**Děkan**

## **Něco málo o Aničce a její ideální rodině...**

### **1. Jaká je podle vás ideální maminka a jak by se měla chovat?**

Pokud nevíš, zde je malá nápověda: spolehlivá, usměvavá, můžu jí všechno říct, vždycky mi naslouchá, čte mi pohádky, pomáhá mi s učením...

### **2. Jaký je nebo jaký by měl být ideální tatínek?**

Pokud nevíš zase ti něco napovím: spolehlivý, měl by umět všechno opravit, pomáhá mamince s domácími pracemi, abychom ne sebe měli všichni více času, učí mě nejrůznější sporty...

### **3. Jaká je podle vás ideální rodina?**

**Porovnej ideální rodinu s Anninou rodinou a napiš mi:**

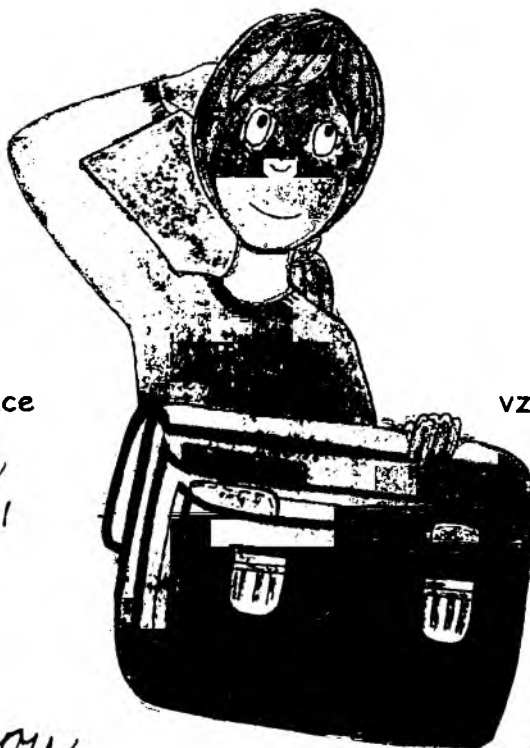
**1. Jaký je Annin tatínek?**

**2. Jaká je Annina maminka?**

**3. Jaká je Annina rodina?**

**Pracovní list**  
**Anna a její svět**

Milé děti,  
znáte mě z příběhu, napište jaká vlastně jsem.  
Jaká je moje rodinná situace a jak vycházím  
s dětmi ve škole. Zajímá mě totiž, jestli si můj  
příběh dobře pamatujete.  
Díky.  
Zdraví vás vaše Anička:)



Annina rodinná situace

je špatná,  
nestihavá,  
maminka se  
mezí s Petřovou  
máma.

vztahy ve škole

má ráda  
Petřa, ale  
musí sedět  
s. Heřmánkem

Přečetli jste si už, jak slavím Vánoce.  
Napište mi, co si o mých Vánocích myslíte.

1) Popište, jak slavím tyto svátky.

Jak byste je vy sami charakterizovali?

(např.: hektické, příjemná atmosféra, uběhané)

stěhovavé, hádové, spěšné.

2) Jak se vlastně v tomto případě moji rodiče  
a prarodiče chovají?

(např.: jsou sobečtí, hádají se, vycházejí mi vstříc,  
snaží se, abych si Vánoce co nejvíc užila)

Prarodiče táta a mámi se hádali. Musela  
jezdít sem a tam.

3) Co bych měla podle vás mým rodičům a prarodičům říct,  
aby se vánoční oslava změnila k lepšímu? Porad'te...

Jak bych se měla příště zachovat?

Řekla bych jim že chci slavit jenom jedny  
vánoce. Byla pořád někde jinde. Řekla bych  
jim že se mi to nelíbí že ~~proto~~ pořád musí  
chodit sem a tam.

Pracovní list  
téma: Esrův přilet

Kujonosová



Ahoj děti,

jmenuji se Esra a přiletěl jsem za  
vámi z planety Jamal  
Naše těla jsou ložena z krystalů  
kamenů a zvláštních kovů.  
Jsou mi 3 roky. Jsem tedy Dimmer.

Dozvěděly jste se z ukázky, co mě čeká?  
Napište mi to vlastními slovy:

Musíš ~~na~~ <sup>odpovědět</sup> 3 otázky. Potom tě čeká cesta  
na planetu Sera.

Pár otázek paní učitelky:)

Kdy řekneš o někom, že je BLÁZEN?

Když dělá něco co nemá.

Kdy máš STRACH?

Když je bouřka

Co se musí Esra na Zemi naučit?

vyjadřoval city.



## Pracovní list

téma: Návštěva mimozemšťánka ☺

1. Přečti si slova v obláčcích a napiš k nim číslice od 1 do 8 podle toho, jak jsou pro tebe důležitá:



2. S kterými z těchto slov se Esra setká na své pouti/ cestě?  
Vypiš je a můžeš přidat další.

*přátelství  
tolerance  
upřímnost*

3. Popiš, jak bys jednal ty sám, kdybys potkal mimozemšťana. Pokud tě nic nenapadá, vyber si jednu z možností.

*Chtěl bych se o něm dozvědět víc, zkusil bych navázat kontakt.*  
Pozdravím ho a jdu dál.

Chtěl bych se o něm dozvědět víc, zkusil bych navázat kontakt.

Mám strach, ale pokusím se o nějaký kontakt.

Radši uteču.

Připravím se na souboj.

Zavolám policii.

## Pracovní list

**Přátelství aneb Co všechno musím umět a znát, abych byl opravdovým přítelem...?**

Co všechno jsem se podle vás, děti,  
už naučil, abych mohl být  
Tatjaniným  
opravdovým  
přítelem?

*přátelství  
(různé city)*



Co se ještě naučit  
musím a proč?

*• ještě se musíš naučit  
Tatjaně důvěřovat a  
dát Tatjaně city.*

**Zkus vymyslet, jak a kdy skončí moje cesta?**

*Tvoje cesta skončí asi ne nůstanes na planetě  
zemí. A nebo polešíš na svoji planetu Jamal.*

1, Jaké vlastnosti a city jsou potřebné k přátelství?

Důvěra, být k sobě milí, nesobíčnost  
ochota, dobrosrdečnost,  
přispůsobit se

2, Jak bys Esrovi vysvětlil význam slova přátelství?

Esro, představ si hrníček a podsálek (kalíšek).  
Hrníček se dá na podsálek a přátelí se.

3, Co podle tebe znamená BÝT SÁM SEBOU?

být svůj, myslet na sebe

4, Jak se k sobě chovají přátelé?

milé, přívětivě,  
hezký,

Napište mi, co si o příběhu Aničky a Skřítky myslíte:)

1, Myslíš si, že příběh o Anně a trpaslíkovi je příběh pohádkový? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Zdůvodni svou odpověď:

---

---

---

---

---

---

---

2, Mohou se do stejné situace jako Anna dostat i jiné děti, skutečné děti? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

3, Musí Anna řešit mnoho nepříjemných situací? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

4, Pomáhá trpaslík Anně? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

5, Trpaslík je Annin: a) kamarád  
b) rádce  
c) známý  
e) je jí na obtíž

6, Radí trpaslík Anně? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

V jakých situacích trpaslík Anně radí:

- a) když si Anna neví rady s chováním dospělých
- b) když chce Anna někomu pomoci a neví jak
- c) když se Anna snaží situaci obrátit ve svůj prospěch (a příliš se neohlíží na jiné)
- d) když si chce Anna s někým vyřídit své účty

7, Je Anna na začátku příběhu jiná než na jeho konci? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Pokud si myslíš, že se Anna na konci knížky změnila, jistě k tomu napomohly i tyto postavy. Je tomu tak?

Tatínek: a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Maminka: a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Petr: a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Heřman: a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Trpaslík: a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

8, Postava trpaslík se vyskytuje nejčastěji:

- a) v dobrodružných knihách
- b) v detektivkách
- c) v pohádkách
- d) v knihách ze života dětí
- e) ve strašidelných knihách

9, Kým bys postavu trpaslíka nahradil, kdybys byl spisovatelem?

Vymysli sám.

*Podmíním) Arasid. m.*

10, Líbil se ti příběh o Anně?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Zdůvodni svou odpověď:

*Líbilo mi se zarmocnění:*



Napište mi, co si o příběhu Aničky a Skřítko  
myslíte:)

~~Číslo 1~~  
1. díl  
D. Brokovi. Klobuč

1, Myslíš si, že příběh o Anně a trpaslíkovi je příběh pohádkový? a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Zdůvodni svou odpověď:

Volala + ... u trpaslíka  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2, Mohou se do stejné situace jako Anna dostat i jiné děti, skutečné děti? a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

3, Musí Anna řešit mnoho nepříjemných situací?  
a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

4, Pomáhá trpaslík Anně? a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

5, Trpaslík je Annin: a) kamarád  
b) rádce  
c) známý  
e) je jí na obtíž

6, Radí trpaslík Anně? a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

V jakých situacích trpaslík Anně radí:

- a) když si Anna neví rady s chováním dospělých
- b) když chce Anna někomu pomoci a neví jak
- c) když se Anna snaží situaci obrátit ve svůj prospěch (a příliš se neohlíží na jiné)
- d) když si chce Anna s někým vyřídit své účty

7, Je Anna na začátku příběhu jiná než na jeho konci?  
a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Pokud si myslíš, že se Anna na konci knížky změnila, jistě k tomu napomohly i tyto postavy. Je tomu tak?

Tatínek: a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Maminka: a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Petr: a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Heřman: a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Trpaslík: a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

## Zamysli se nad Esrou, Tatjanou a jejich příběhem.

1, Myslíš si, že příběh o Esrovi a Tatjaně je science-fiction?

a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Zdůvodni svou odpověď:

2, Mohou se do stejné situace jako Esra a Tatjana dostat i skutečné děti?

a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Pokud ano, popiš mi tuto situaci:

3, Esra se má naučit na planetě Zemi cítit, vybral si tuto planetu správně?

a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Zdůvodni svou odpověď:

4, Z následujících slov vyber ta, která má podle tvého názoru Esra na své cestě poznat.

přátelství netrpělivost vztek láska peníze úspěch

tolerance postižení zlomyslnost strach obavy

5, Čím nebo kým bys Esru v příběhu nahradil a proč?

6, Změnilo děti ze sanatoria setkání s Esrou?

a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

Zdůvodni svou odpověď a napiš jestli by změnilo nebo nezměnilo i tebe:)

**7. Myslíš si, že Esrův úkol a celkový Esrův pobyt na Zemi jsou těžké?**

a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

**8. Podtrhni výroky, se kterými souhlasíš?**

Esra to má na Zemi těžké, protože neumí naši řeč.

Esrova situace je těžká, protože vypadá jinak než my.

Esrova situace je těžká, protože neumí cítit, a je tedy úplně jiný než my, proto nechápeme my jeho a on nás.

Esrova situace je snadná, protože je hodně jiný než my, a to každého zajímá.

**Jaký je tvůj vlastní názor na Esrovu situaci, neboj se a pochlub se s ním:)), tady máš místočko na psaní:**

**9. Myslíš si, že Tatjana je díky svému postižení v podobné situaci jako Esra?**

a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

**10. Líbil se ti Esrův příběh?**

a)ano b)spíše ano c)spíše ne d)ne

**Napiš mi hlavní důvod, proč se ti příběh líbil nebo nelíbil:**



## JAKÝ JSEM ČTENÁŘ (ČTENÁŘKA), DIVÁK (DIVAČKA)

<p><b>Jaký(-á) jsem čtenář(-ka)?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Čtu si sám (sama) a baví mě to</li> <li>2. Čtu občas, když padnu na zajímavou knížku</li> <li>3. Čtu většinou jen časopisy</li> <li>4. Zajímají mě populárně naučné knihy</li> <li>5. Občas náhodně otevřu něco na čtení</li> </ol>	<p><b>Jaký(-á) jsem divák (divačka)?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Televize je pro mě kulisa, občas ji mám zapnutou, ale moc ji nesleduji</li> <li>2. Vybírám si podle televizního programu</li> <li>3. Televize je pro mě spíš odpočinek a zábava</li> <li>4. Zajímají mě především pořady, při kterých se mohu něco dozvědět</li> <li>5. Televize mě moc nezajímá, jsem spíš náhodný(-á) divák (divačka)</li> </ol>
<p><b>Jak si knihy vybírám</b></p>	<p><b>Jak si tel. pořady (videofilmy, DVDfilmy) vybírám</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sám             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> <li>2. s někým z rodiny (např. s rodiči, prarodiči, sourozencem)             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> <li>3. s kamarády             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> <li>4. s někým úplně jiným – s kým?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sám             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> <li>2. s někým z rodiny (s rodiči, prarodiči, sourozencem)             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> <li>3. s kamarády             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> <li>4. s někým úplně jiným – s kým?</li> </ol>

**Kde si vybírám knížky?**

1. Doma v knihovně
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
2. V knihovně u prarodičů nebo jiných příbuzných
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
3. V knihovně u kamarádů většinou
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
4. V městské knihovně
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
5. Ve školní knihovně většinou
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
6. V knihkupectví
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
7. Jinde – kde?

**Kde se sleduji televizní, filmové pořady, videonahrávky, DVD?**

1. Doma
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
2. U prarodičů nebo jiných příbuzných
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
3. U kamarádů
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
4. V kině
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
5. Ve škole
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
6. Vybírám si podle ukázek ve specializovaných obchodech či půjčovnách
  - a) vždycky
  - b) většinou
  - c) někdy
  - d) nikdy
7. Jinde – kde?

Z krásné literatury čtu:	Z filmů se dívám na:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. pohádkovou knížku               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>2. dobrodružnou knížku               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>3. detektivku               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>4. příběh ze života dětí, kde se to nehemží ani zločinci, ani postavami s nadpřirozenými schopnostmi               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>5. příběhy s postavami, které mají schopnosti pohádkových postav nebo souvisejí s bájemi, tajemnem nebo jsou z jiných civilizací nebo z budoucnosti               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. pohádku               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>2. dobrodružný film               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>3. detektivku               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>4. příběh ze života dětí, kde se to nehemží ani zločinci, ani postavami s nadpřirozenými schopnostmi               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li>   <li>5. příběhy s postavami, které mají schopnosti pohádkových postav nebo souvisejí s bájemi, tajemnem nebo jsou z jiných civilizací nebo z budoucnosti               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vždycky</li> <li>b) většinou</li> <li>c) někdy</li> <li>d) nikdy</li> </ol> </li> </ol>
<p><b>Dávám přednost:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pokaždé jiné knížce</li> <li>2. Rád(a) se vracím ke stejným hrdinům v různých knížkách, vyhledávám knížky, které jsou seriály</li> <li>3. Rád(a) se vracím ke stejným knížkám</li> </ol>	<p><b>Dávám přednost:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pokaždé jiné knížce</li> <li>2. Rád(a) se vracím ke stejným hrdinům v různých filmech, vyhledávám knížky na seriály</li> <li>3. Rád(a) se vracím ke stejným filmům</li> </ol>

Do mého světa (do světa současných dětí) patří tyto knížky (nebo jejich filmová, televizní, rozhlasová a jiná zpracování). Knižky označuj podle důležitosti od 1 do 5, 1 je nejlepší známka, 5 je nejhorší!

Harry Potter	Pipi Dlouhá punčocha
Luisa a Lotka	Chobotničky
Mach a Šebestová	Jakub a obří broskev
Skřítek v hlavě	Pohádky bratří Grimmů
Tygří parta	Děsivé dějiny
Mikolášovy patálie	Štuclinka a Zachumlánek
Děti z Bullerbinu	Příběhy tajemné pětky

Napiš své oblíbené literární nebo filmové hrdiny do následujících sloupečků, jednu postavu můžeš uvést ve více sloupečcích! Očísluj je podle oblíbenosti.

Tyto postavy patří do mého světa	Tyto postavy patří do pohádek	Tyto postavy patří do fantasy – literatury	Tyto postavy patří do sci-fi literatury

Vyber si z těchto postav pět opravdu nejoblíbenějších a napiš, co se ti na nich líbí a proč?

Chtěl by sis někdy v budoucnosti s někým důkladněji popovídat o knížkách, které čteš? (Tak jako jsem si povídali např. o knížkách *Esrova dobrodružná cesta na Modrou planetu* nebo o knížce *Skřítek v hlavě*?)

a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Myslíš si, že po přečtení nějaké knihy můžeš změnit své jednání podle jednání jednoho z hrdinů?

a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Už ses i ty někdy nechal ovlivnit nějakou knížkou, můžeš mi tuto situaci blíže popsat? Díky.