

# **Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství II.**

**Sborník textů z 2. ročníku odborného semináře pořádaného 13. 11. 2013  
Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově**



© Ivana Gejgušová

Kateřina Homolová

Šárka Holaňová

Petra Kozlová

Vydala Městská knihovna v Přerově

ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově v roce 2013

ISBN 978-80-87190-25-8

## **OBSAH**

PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

**Rozhovory s dospívajícími o jejich pohledu na čtenářství ..... 7**

**Co pro mě znamená čtení: analýza výpovědí žáků 6. a 9. tříd ZŠ..... 20**

Doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

**Současná česká literární tvorba pro děti a mládež ..... 46**

Mgr. Šárka Holaňová a Petra Kozlová

**Komiks pro děti a mládež: pohled na současnou komiksovou  
produkcí u nás očima knihovníka (koncept interaktivní besedy) ..... 84**



# Rozhovory s dospívajícími o jejich pohledu na čtenářství

PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

Ústav bohemistiky a knihovnictví, Filozoficko-přírodovědná fakulta Slezské univerzity v Opavě

V letech 2011–2012 jsme se věnovali konstrukci měrného nástroje pro výzkum a modelování současného dospívajícího čtenáře (Homolová, 2012). K pilotnímu ověření vícedimenzionálního dotazníku, tedy ke kvantitativní základně šetření, jsme jako další součást měrného nástroje připojili také kvalitativně laděný průzkum využívající právě metodu polostrukturovaného rozhovoru.

Zvolili jsme jej za účelem zjištění specifického postoje desetiletých a patnáctiletých respondentů k hodnotám čtení a čtenářství, tedy jejich subjektivního vnímání těchto jevů. Zařadili jsme do tázání rovněž otázky vztahující se k základním společenským klišé, která se váží ke čtení a čtenářství a jejichž původci jsou dospělí, tj. lidé s již plně socializovaným vnímáním sledovaných fenoménů a zároveň lidé, kteří mají mnohdy na čtení a čtenářství dospívajících sami zájem (rodiče, učitelé, knihovníci).

V dalším textu nabízíme prezentaci dat získaných z této kvalitativní sondy včetně jejich elementární analýzy. Nepřepisujeme rozhovory celé, ale věnujeme se již jen základní struktuře, která byla pro všechny respondenty – desetileté i patnáctileté, dívky i chlapce – stejná:

- 1. Myslíš si, že je důležité číst?*
- 2. Myslíš si, že je pro život dobré být sečtělým?*
- 3. Myslíš si, že ten, kdo nečte, má malou slovní zásobu?*
- 4. Myslíš si, že se četbou rozvíjí osobnost člověka?*
- 5. Myslíš si, že být čtenářem je moderní?*

6. *Myslíš si, že četba rozvíjí fantazii?*
7. *Myslíš si, že na čtení nezbyvá čas?*
8. *Myslíš si, že dnešní mladí lidé nečtou?*
9. *Myslíš si, že čím víc člověk čte, tím víc ví?*
10. *Myslíš si, že četba rozšiřuje obzory?*

Rovněž jsme se zajímali o základní motivaci odpovědí našich dospívajících respondentů doplňujícími otázkami „*Proč ano?*“ a „*Proč ne?*“, jimiž byla respondentům poskytována žádoucí jistota suverenity odpovědi.

Při přípravě a vedení interview jsme se důsledně řídili jednak principy jeho jednotlivých etap, jednak pravidly stanovenými pro danou formu rozhovoru, typy pokládaných otázek apod. (srov. Ferjenčík, 2010, s. 179–182).

## **Analýza výpovědí desetiletých**

Avizovaný polostrukturovaný rozhovor jsme vedli s 10 respondenty, z nichž bylo 5 dívek a 5 chlapců. Pro získání co možná nejméně stylizovaných výpovědí respondenti odpovídali individuálně. Každý rozhovor, jehož základní osnovu tvořilo deset otázek, trval přibližně 45 minut.

Rozhovory s respondenty probíhaly v prvním pololetí roku 2012 v Moravskoslezském kraji. Uskutečněný rozhovor byl anonymní a byl realizován v odpoledních hodinách v respondentům dobře známém prostředí školní družiny.

Naši desetiletí respondenti neměli problém odpovídat na konkrétní otázky, dokázali bez větších obtíží formulovat své myšlenky a bylo na nich vidět, že nad svými odpověďmi uvažují. Dle našich očekávání nastaly drobné obtíže u otázek, v nichž jsme se tázali na význam a smysl čtení s použitím abstraktních (ale u dospělé populace silně stereotypně zaužívaných) kategorií „rozvoj osobnosti člověka“ a „rozšířené obzory“.

Všechny odpovědi desetiletých dívek a chlapců v textu prezentujeme v nezměněné podobě tak, jak je formulovali.

### **Myslíš si, že je důležité číst?**

U všech respondentů zazněla kladná odpověď. Žádné z dětí si nemyslelo, že čtení není v životě důležité. Převážná většina školáků odpověděla přesvědčeně, *že čtení je důležité, protože díky němu máme velkou slovní zásobu, rozšiřuje nám slovní zásobu anebo získáme slovní zásobu. Čtení nám také rozvíjí fantazii, je dobré, a když čteme, tak toho víc víme.* Zajímavou odpověď uvedla dívka, která řekla, *že čtení je důležité, protože si procvičí češtinu.* Jeden chlapec si zase myslel, *že ten, kdo čte zajímavé knížky, tak je dost chytrý.*

### **Myslíš si, že je pro život dobré být sečtělým?**

U této otázky jsme získali 8 kladných odpovědí respondentů a 2 odpovědi záporné. Pět dětí odpovědělo téměř stejně a řekly, *že pro život je dobré být sečtělým, protože jsme potom více chytrí a budeme víc vědět.* Mezi dalšími odpověďmi zaznělo, *že se člověk víc dozví.* Když je člověk sečtělý, *tak víc ví a není hloupý, zvětší si slovní zásobu a má přehled z více oborů.*

Na tuto otázku záporně odpověděli dva chlapci. Jeden si nemyslí, že je dobré být sečtělým, *protože potom bolí hlava,* druhý řekl, *že je sice dobré číst, ale nesmí se číst hodně, protože by z toho člověk zblbnul.*

### **Myslíš si, že ten, kdo nečte, má malou slovní zásobu?**

Také zde zaznělo shodně 8 kladných odpovědí a 2 záporné. Pět respondentů z námi oslovených odpovědělo, *že si myslí, že kdo nečte, tak má malou zásobu, právě proto, že nečte.* Jiné děti uvedly, *že ten kdo nečte, se potom neumí vyjádřit, nebo nemá kde získat informace.* Jeden chlapec uvedl zajímavou odpověď: *Když nečteme, tak neznáme plno slov, protože si v těch knížkách najdeme i ta slova, které ještě neznáme.* Dvě dívky si nemyslely, že když člověk

nechte, tak musí mít malou slovní zásobu. Jedna uvedla, že *to může být tím, že se slova dají naučit i jinak než čtením*. Jiná dívka řekla, že *ji (slovní zásobu) člověk nemusí mít malou, když nechte, může ji mít přece i velkou*, ačkoli alternativní způsoby získání slovní zásoby sama od sebe ani na dotaz již neuvedla.

### **Myslíš si, že se četbou rozvíjí osobnost člověka?**

I když naši respondenti pochopili otázku bez nutnosti přiblížení pojmu „osobnost člověka“, přesto na ni někteří nedokázali odpovědět hned (jako tomu bylo u do té doby položených otázek), ale až po delším přemýšlení.

Zaznělo zde 6 kladných odpovědí a 4 záporné. Většina dotazovaných si myslí, že se četbou rozvíjí osobnost člověka, *protože je pak chytřejší a rozvíjí se mu mozek*. Jedna dívka uvedla, že se četbou rozvíjí osobnost člověka, *protože potom například může napsat sloh o té knížce a je to pro něho více srozumitelné než pro toho, kdo nechte vůbec*. Zajímavě odpověděl i chlapec, který řekl: *podle mě ano, ale ať si každý o tom myslí co chce, každému vyhovuje přece něco jiného, čímž se mu rozvíjí osobnost*. U této otázky odpověděli záporně dva chlapci a dvě dívky, ale řekli pouze, že si to nemyslí, a už neřekli proč. Později jsme se „důvod“ přece jen dozvěděli od jednoho z chlapců. Ten odpověděl, že si nemyslí, že by se četbou rozvíjela osobnost člověka, *protože člověk může být chytrý od narození a nemusí umět číst*.

### **Myslíš si, že být čtenářem je moderní?**

Zde se odpovědi respondentů lišily více. Pouze dvě dívky s tímto výrokem souhlasily a myslely si, že ano, *protože čtenáři jsou hodně chytří*. Zbytek námi oslovených dětí s nimi nesouhlasil, naproti tomu odpověděly, že *není moderní být čtenářem, protože se čte už po mnoho generací a lidé nyní už moc nečtou, mají jiné zájmy než čtení, anebo že čtení skoro nikoho v dnešní době nezajímá*. Od našich desetiletých respondentů jsme se také dozvěděli, že *je spousta moderních věcí, ale čtenář to není*. Podle nich to může být *počítač nebo televize*.



Jedna dívka v této souvislosti řekla, že *čtenář nemusí být moderní, hlavní je, aby to člověka bavilo*. Zajímavá odpověď zazněla také od chlapce, podle kterého *čtenář není v dnešní době moderní, ale když někdo hodně čte, tak je pak chytrý a moderní*. Jiný chlapec kontroval otázkou: *Jak může být čtenář moderní, když se četlo vždycky?*

### **Myslíš si, že četba rozvíjí fantazii?**

U této otázky se mezi dětmi nenašel nikdo, kdo by si myslel opak, tedy že četba fantazii nerozvíjí. Všechny získané odpovědi byly kladné. Osm respondentů s deseti oslovených odpovědělo velice podobně, když uvedli, že *četba rozvíjí fantazii, protože si představují, o čem čtou v knize, můžou si představit vše po svém, nebo že si člověk může představit, jak to tam asi vypadá*. Jedna dívka odpověděla, že *při čtení ji vždycky hned naskočí postavy*, jiná odpověděla, že *četba rozvíjí fantazii, ale jen u knížek bez obrázků, protože si v nich může sama představit, jak to tam vypadá*.

### **Myslíš si, že na čtení nebývá čas?**

Polovina dotazovaných desetiletých odpověděla jednoznačně, že na čtení čas nebývá, druhá polovina si naopak myslela, že na čtení čas bývá. Mezi nejčastější odpovědi dívek i chlapců patřilo tvrzení, že *na čtení není čas kvůli televizi, na kterou se lidé dívají raději, než aby si přečetli knihu*. Dle názoru oslovených dětí lidé nemají čas na čtení ani z toho důvodu, že *chodí pozdě z práce, anebo mají jiné starosti, než je čtení knih*. Jeden chlapec uvedl smířlivý názor, že *má i jiné zájmy, ale když chce, tak si před spaním chvílku najde*.

Desetiletí respondenti tvořící polovinu „nesouhlasících“ odpovídali v tom smyslu, že *na čtení bývá čas, protože knížka je pro ně fajn, je dobrá*. Myslí si také, že *kdo chce číst, tak si volný čas najde vždycky, že čas bývá, pokud si ho chceme najít, že můžeme číst večer, když jdeme spát*. Rovněž u této otázky zazněla jedna zajímavá a na věk deseti let poměrně zralá odpověď, kterou

pronesla jedna oslovená dívka: *Nemyslím si, že na čtení nebývá čas, čas je například, když se někdo nudí a to může být u některých pořád.*

### **Myslíš si, že dnešní mladí lidé nečtou?**

Téměř všichni naši desetiletí respondenti uvedli stejnou odpověď: *Dnešní mladí lidé nečtou, protože dneska sedí všichni doma u televize, raději se dívají na televizi a také jsou pořád u počítače. Někteří podle desetiletých dívek a chlapců nemají čas ani proto, že mají na práci jiné povinnosti než je čtení, jsou venku, anebo se musí starat o práci.*

Našli se ovšem v našem vzorku i tací, kteří si naopak vůbec nemyslí, že mladí lidé nečtou. Je to podle nich zejména z toho důvodu, že *když se lidé učí tak taky čtou* (s drobnou poznámkou, že učit se musíme především, když jsme mladí, a proto není pravda, že by mladí lidé nečetli).

Jeden chlapec k této otázce uvedl poněkud lakonicky jen toto: *Proč by lidé nečetli? Každý může číst.*

### **Myslíš si, že čím víc člověk čte, tím víc ví?**

Všechny děti z námi osloveného vzorku desetiletých s tvrzením v otázce souhlasily. Na otázku proč, resp. jak k tomu dochází, byl nejčastěji uváděn důvod, že *se něco nového dozvíme, rozšiřujeme si slovní zásobu, získáme hodně informací.* Jedna dívka odpověděla, že *člověk, který čte, víc ví, protože najde v knížce spoustu zajímavostí.* Obdobně uvažoval i chlapec, který řekl, že *když si něco přečte, tak mu to uvízne v hlavě a proto víc ví.* Jiný z chlapců formuloval svou odpověď (vývojově adekvátním) kruhem akcentujícím fakt čtení jako způsobu získávání informací: *Když člověk čte, tak se naučí hodně věcí, protože si to v té knize přečte.*

## **Myslíš si, že četba rozšiřuje obzory?**

Na tomto místě nastal, stejně jako u otázky s „rozvíjením osobnosti člověka“, opět menší problém s porozuměním abstraktní kategorii „rozšířených obzorů“. Poté, co byl respondentům smysl dotazu vysvětlen, získali jsme vesměs odpovědi kladného rázu. Z nich pro ilustraci uvádíme: *Ano, člověk se něco nového dozví, dozvíme se hodně informací z různých oborů nebo získáme větší přehled o všem možném.* Formulačně nás zaujala i odpověď chlapce, který uvedl, že *četba nám rozšiřuje obzory, a proto jsme světaznalejší.*

## **Analýza výpovědí patnáctiletých**

Rovněž dotazníkové „snímání“ patnáctiletých dospívajících mělo svůj pandán v podobě kvalitativní sondy – individuálních polostrukturovaných rozhovorů, v nichž jsme zjišťovali mínění pubescentů o platnosti vybraných výroků o čtení, čtenářství, mladých lidech a jejich současných hodnotách.

Základní strukturu rozhovorů opět tvořilo 10 (výše uvedených) otázek formulovaných explicitně tak, aby bylo zřejmé, že nám jde o subjektivní pohled dotazovaného na daný fakt. Stejně jako u desetiletých respondentů, i zde jsme oslovili shodně 5 chlapců a 5 dívek. Každý rozhovor trval přibližně 45 minut.

Dívky neměly s našimi otázkami žádný problém, odpovídaly spontánně, k věci, zamýšlely se nad posuzovanými výroky a samy se také občas zeptaly na něco, co je zajímalo. Jejich způsob formulování odpovědí bylo odpovídající věku patnácti let.

Chlapci se naopak tvářili většinou tak, jako by je otázky – byť zaměřené na jejich vlastní a upřímný názor na čtení a čtenářství – obtěžovaly. Nejprve jsme tak museli specifickými komunikačními technikami překonat jejich postoj „mít to rychle za sebou“. Ačkoli bylo zpočátku vyjadřování chlapců nepřesné, postupem času se však i oni rozhovořili a byli aktivními účastníky interview.

Všechny odpovědi, které budeme dále nabízet jako záznam autentických výroků dospívajících respondentů, ponecháváme bez obsahových a stylistických úprav.

### **Myslíš si, že je důležité číst?**

Všichni oslovení odpověděli, že *ano*, nikdo – a to ani chlapci – neproněs nic vyloženě záporného. Na doplňující otázku „*proč?*“ pak patnáctiletí dospívající odpovídali v duchu přijatých „obecných pravd“, tj. *protože máme větší slovní zásobu, protože se můžeme dozvědět nové věci*, i v duchu aktuálních školních potřeb, např. *protože mám lepší známky*.

Lakonicky vše shrnul jeden z chlapců, který odpověděl: *Nejsem pak blbej*. Z výroků patnáctiletých dívek nás pak velmi zaujal tento: *...protože v knihách můžeme najít něco, co ani nechceme hledat*.

### **Myslíš si, že je pro život dobré být sečtělým?**

V otázce výhod sečtělosti se názory patnáctiletých dospívajících výrazně lišily. Ze strany dívek zazněly opět vesměs kladné odpovědi, chlapci však odpovídali převážně záporně. Dívky jako přínos bytí sečtělým uváděly například to, že *mají větší slovní zásobu, mají základ pro více nápadů* anebo, že *se nemusí tolik učit*. Viděly tedy efekty čtení, resp. sečtělosti v utilitární i osobní rozvojové rovině. Chlapci se orientovali rovněž na pragmatické cíle, avšak v jejich pojetí je ptaní se po pozitivěch sečtělosti zbytečné, jelikož dnes již v žádném případě nejde o hromadně preferovanou aktivitu.

Pro příklad jedna dívka uvedla, že *je jí dobře, když ví, že ví něco, co neví nikdo*. Chlapci pak většinou tvrdili, že *v této době stejně málokdo čte, že je to unavuje, že mají google*, anebo že *jen šprti čtou*. Jeden z chlapců „pobavil“ výrokiem o neblahé perspektivě světa a s ním i čtení tímto výrokiem: *V roce 2012 skončí svět, tak proč číst?*

### **Myslíš si, že ten, kdo nečte, má malou slovní zásobu?**

Odpovědi mezi dívkami a chlapci se i zde lišily. Dívky se klonily k tomu, že ano, *protože v knihách můžeme najít i nové výrazy, nové tipy nebo jazykolamy*. Přispěly tak k upevnění názoru, že ve věku patnácti let jsou dívky častěji nositelkami již socializovaných hodnot. Zaujal nás výrok jedné z respondentek, která řekla: *Je vtipné číst třeba Babičku, to byly teda slova, ale je poznat, že nemám takové problémy v češtině, třeba s měkkým nebo tvrdým i*.

Chlapci si v souvislosti s vlivem (ne)čtení na rozsah slovní zásoby jednoznačně mysleli, že *slovní zásobu nám víc rozšiřuje internet*. Jeden řekl bez zaváhání: *Mně stačí to, co vím, zbytek odposlouchám od ostatních*. Také zde odpovědi našich respondentů potvrdily jednak odlišné chápání čtení knih na jedné straně a čtení jako nástroj přijímání nových informací (tedy ve smyslu užitárním).

### **Myslíš si, že se četbou rozvíjí osobnost člověka?**

Nad touto otázkou se všichni naši patnáctiletí respondenti poměrně dlouho zamýšleli. To přisuzujeme faktu, že rozvoj osobnosti nepatří mezi tradiční společenská klišé spojená se čtením a že seberozvíjení je zároveň silnou potřebou v období vrcholící pubescence. V tomto duchu se také nesly odpovědi, které jsme získali, byť nebyly všechny pozitivního ladění.

Dotazované dívky si například myslely, že *nejen četba rozvíjí osobnost, je to i okolí, rodina, ale že malou část to (četba) na osobnosti zanechá*. Jiná dívka nám přiblížila – patrně na základě sebereflexe – i typy knih, které mohou mít případně vliv na osobnost čtenáře: *Takové ty knížky, ten Klíč k lásce, Čtyři dohody a tak by mohly nechat na člověku stopy, ty pozitivní, protože aspoň víme, jak se k některým věcem chovat*.

Dospívající chlapci shodně zastávali generačním vymezováním posílený názor, že *už mají osobnost od narození a je jen na nich, co s ní udělají, a nemusí k tomu číst knížky*. Jeden z patnáctiletých mladíků pak ještě dodal, jak je to dle

jeho mínění s přínosem četby v jeho (jejich) dosavadním životě: *Možná když jsme byly děti, tak nám to mohlo helpnout, ale teď už ne, teď už se nerozvíjí a rozvíjet se ani nechce.*

### **Myslíš si, že být čtenářem je moderní?**

Zde se všichni námi oslovení patnáctiletí respondenti shodli na tom, že *není*. Při dalším dotazování jsme se snažili dopátrat toho, zda jsou o tom přesvědčeni vnitřně „pro sebe“, nebo zda toto stanovisko zastávají vzhledem k povaze okolí, tedy „pro ostatní“. K této úvaze nás vedlo již dřívější zjištění takto motivované dvojdomosti pohledu na bytí čtenářem u pubescentů (Homolová, 2008).

Dívky pak své vidění nemodernosti bytí čtenářem objasnily například tím, že *moderní je třeba oblečení, hudba, ale ne čtenář*. Jedna z dívek kontrovala otázkou: *Co je moderní, když každý den je moderní něco jiného?* Chlapci přesvědčeně tvrdili, že *čtení je trapný a že je lepší být venku s kámošema, než si číst*. Naši původní hypotézu pak přímo potvrdila odpověď jednoho z chlapců, který řekl: *Já čtu, ale neříkám to nahlas, je to můj odpočinek, moje radost, ale když to řeknu nahlas před klukama tak se mi smějou, ale v duchu si připadám, že jsem nějak tak lepší*.

### **Myslíš si, že četba rozvíjí fantazii?**

Zatímco rozvoj osobnosti četbou byl patnáctiletými dospívajícími relativizován, o rozvíjení fantazie čtením byli všichni dotázáni přesvědčeni. Odpovědi dívek a chlapců se nijak zvlášť nelišily, všichni většinou tvrdili, že *je to jejich svět, jejich hrdina, jejich poselství*. Z tohoto pohledu se nám jako realitu a fantazii čtení dobře ilustrující jevil názor jedné z dívek, která řekla: *Je super být obletována, milována a být krásná, pád do tý hnusný reality sice bolí, ale do svého světa se můžu kdykoli vrátit*.

To, že se problematika kognitivní disonance (střetu informací a jedincova přesvědčení) v dospívání týká i čtení, svědčí komentář jednoho z chlapců, který

nám sdělil: *Ano, rozvíjí to fantazii, ale já jsem to ještě nezkoušel, protože by mě mohla z toho bolet hlava a já se nerad namáhám.*

### **Myslíš si, že na čtení nebývá čas?**

Dospívání dnes charakterizuje rovněž dynamické uvažování o sobě a vysoké požadavky na proměnlivost světa kolem. Pro pubescenta platí (silně vývojově zabarvené) klišé, že „život je otázkou priorit“. Stejně tak je otázkou priorit i vnímání času a vůle k jeho rozložení mezi zájmové a povinnostní aktivity. Většina z našich desíti respondentů odpovídala dle výše uvedených očekávání. Myslí si, že *kdo chce číst, vždycky si čas najde*. Většina respondentů sdílela názor, že *v této době, době internetu, změn, novinek a hektického života, je těžké najít si pro knihu volný čas anebo místo klidu*.

Chlapci navíc při požadavku rychlého získávání nových poznatků preferují internet, *protože informace, co potřebují, tam mají, a i plno čtenářských deníků jim dá, které taky potřebují*.

### **Myslíš si, že dnešní mladí lidé nečtou?**

Touto otázkou jsme chtěli apelovat na vlastní vnitřní čtenářské já našich respondentů, na potenciálně vnímaný rozpor mezi jejich viděním sebe jako čtenářů, a tím, jak je vidí čtenářsky (nebo nečtenářsky) starší dospělí. Více než pociťovaný mezigenerační konflikt jsme však u našich respondentů zaznamenali smířenou habituaci na tento stav.

Námi oslovení patnáctiletí však odpověděli ve většině rozhovorů, že *ano, protože ví, že sami nečtou anebo čtou málo a že nejvíc času jim zabere televize a internet*. Jako důvod tohoto trendu uváděli, že *některé knížky jsou moc dlouhé a obsahují složité pasáže, které nechápou*.

Mezi chlapeckými odpověďmi se objevil i pokus o sebereflexi (ačkoli si nemůžeme myslet, že jde zároveň o sebekritiku): *Nerozumím textu, zapomínám, kde jsem byl anebo co se dělo na předchozích stránkách, pak mě to přestane*

*bavit a proto se kouknu na film, ale u něj někdy usnu, tak nevím, o co šlo i v něm. Jedna z respondentek o příčině toho, že dnešní mladí lidé nečtou, uvažuje tak, že si myslí, že za to můžou filmy, kde to vidíte za dvě hodiny a přitom kniha vám zabere více času, a navíc, že knihy, když mají hodně stran, tak jsou tlusté a těžké.*

### **Myslíš si, že čím víc člověk čte, tím víc ví?**

Do mozaiky osobitého vidění čtení a čtenářství patnáctiletými dospívajícími jsme zamýšleli zařadit také reakci na toto další stereotypní úsloví. Navíc i vymezení se vůči němu ukazuje, jak se dospívající vyrovnávají s dalšími benefity tradičně čtení přisuzovanými.

Všichni naši respondenti – dívky i chlapci – se shodli na tom, že *ano*. Do jaké míry šlo „jen“ o socializovaný souhlas, či zda již u oslovených pubescentů proběhla interiorizace tohoto postoje, jsme dále zkoumali doplňujícími otázkami. K obohacení vědění člověka četbou podle nich dochází, *protože kniha přináší do jejich životů – zajímavosti, novinky, tipy, triky, slovní zásobu, fantazii, další nápady*. Jedna z dívek užila drobné metafory, když řekla, *že kniha je studna plná slov a vědomostí, je jenom v nás co použijeme a co zahodíme*. Mezi chlapeckými výroky byl zejména z pedagogického hlediska zajímavý tento: *Nepamatuju si pomalu, co nám učitel říká v hodinách, ale mám rád obrázky a občas, když si listuju encyklopedii, zapamatuju si to lépe, než ze zápisků v hodinách*.



## **Myslíš si, že četba rozšiřuje obzory?**

Stejně jako v situaci, kdy jsme se tázali desetiletých respondentů, také při rozhovorech s patnáctiletými dospívajícími jsme v této otázce narazili na problém s porozuměním. Zejména chlapci na základní dotaz odpovídali *nevím, co si mám pod tím představit*. Avšak i po vysvětlení pojmu „obzory“ a sousloví „rozšířené obzory“, byli pouze dva schopni sdělit, zda s takovým výrokem souhlasí, či nikoli. Od jednoho z nich jsme pak získali tento názor: *I něco jiného mi může rozšířit obzory, to může být například vyprávění*. A druhý řekl se stylizovanou povzneseností, *že na obzoru vidí internet a proto knihy neřešme, protože nebudou*.

Dívky se všechny shodně domnívaly, že *ano, že to jsou hlavně knížky historické a encyklopedie*. Jedna z nich také zmínila internet, ale v tom smyslu, *že sice internet rozšíří obzory, ale že co se tam píše, může být lež, proto radši čerpá z knížek*.

## **Literatura**

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

HOMOLOVÁ, K. Pubescentní mládež a hodnota čtenářství. In *Mládež a hodnoty 2007*. Olomouc: CMTF UP, 2008, s. 57–64. ISBN 978-80-244-2124-1.

HOMOLOVÁ, K. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2012. ISBN 978-80-7248-808-7.

# Co pro mě znamená čtení: analýza výpovědí žáků 6. a 9. tříd ZŠ

PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

Ústav bohemistiky a knihovnictví, Filozoficko-přírodovědná fakulta Slezské  
univerzity v Opavě

Pro další výzkumné šetření provedené v roce 2013 byly vybrány dva šesté a dva deváté ročníky základní školy. **Cílovým vzorkem** byli tedy žáci v pubescentním věku: na jedné straně ti, kteří stojí na počátku tohoto období, na druhé straně ti, kteří z něj pomalu vycházejí. Cílem bylo zjistit, co vlastně pro ně znamená čtení a porovnat mezi sebou obě věkové kategorie, a zároveň tak prozkoumat, jak se vyvíjí jejich postoj ke čtení v časové kontinuitě (srov. Krajňáková 2013).

Jako **metoda sběru dat** byla zvolena, pro kvalitativní výzkum méně typická, metoda anketního šetření. Žákům byly tedy výzkumníkem rozdány písemně zpracované materiály, jejichž obsahem byly 3 strukturované, otevřené otázky. Otázky jim byly výzkumníkem vysvětleny a byl kladen důraz na jejich správné pochopení. Zároveň měli účastníci výzkumu dostatek času a prostoru na přemýšlení a odpovědi. Žáci měli za úkol napsat vše, co je k dané otázce napadne.

Sesbíraná data pak byla vyhodnocována **obsahovou analýzou**. Z jednotlivých výpovědí byly sestaveny základní sémantické okruhy, které byly dále analyzovány a srovnávány mezi sebou.

Pro snazší uchopitelnost pro zkoumané subjekty byly v této otázce vymezeny tři základní okruhy: čtení jako dovednost, čtení ve škole a čtení ve volném čase. Výzkumné otázky jsou tedy vymezeny následovně:

## Co pro mě znamená čtení?

- Co pro mě znamená to, že umím číst?
- Co pro mě znamená čtení ve škole?
- Co pro mě znamená čtení ve volném čase?

## CO PRO MĚ ZNAMENÁ TO, ŽE UMÍM ČÍST?

Z výpovědí žáků z šestých tříd byly zjištěny následující sémantické okruhy:

- **čtení jako předpoklad pro život a praktické uplatnění ve společnosti**

Žáci ve svých odpovědích často spojovali čtení s nezbytným předpokladem pro životní praxi a pro fungování ve společnosti. Pociťovali potřebnost čtení nejen v přítomném čase, ale často jej také vztahovali k budoucnosti. Kromě obecných formulací žáci dokládali také konkrétní příklady využití dovednosti čtení v životě.

*To že umím číst, je moje velké plus nejen pro vzdělanost, ale také v mém životě.*

*Jsem moc rád, že mě naučili číst, je to potřeba v životě.*

*Bez čtení se člověk neobejde. Jsem ráda, že umím číst. Čte se všude, v obchodě a tak.*

*Jsem ráda, že umím číst. Když umím číst, tak si můžu přečíst, v kolik mi jede autobus. Kdybych neuměla číst, tak to bych nemohla skoro nic. Ten, kdo neumí číst, tak to má v životě těžké.*

- **čtení jako prostředek k informovanosti a k získávání zkušeností**

Dovednost čtení žáci často ve svých odpovědích formulovali jako předpoklad pro získávání nových informací, pro poznávání nových věcí a zkušeností.

*Můžu se dozvědět plno nových věcí, nová slova, nějaké zajímavosti.*

*Něco nového se můžu naučit.*

*Můžu se něco naučit nejen z učebnic, ale i ze zábavných knížek, že si z toho něco můžu vzít.*

- **čtení jako zábava a dobrodružství**

Podstatným rysem chápání čtení byla pro žáky možnost naplnění zábavy, užívání čtení ve volném čase prostřednictvím čtení knih. Velmi často žáci zmiňovali své čtenářské zájmy, konkretizovali své čtenářské preference a svou zálibu ve čtení.

*Umět číst pro mě znamená krásnou věc, která je nejen základ, ale i zábava a něco víc.*

*Čtení je pro mě zábava, můžu si přečíst různé knížky, které mě baví.*

*Čtení je pro mě samozřejmostí, bez něj bych to nebyl já. Nejvíce mě baví číst sci-fi a takové další. Pohádky mě celkem nudí, protože už nejsem malý kluk.*

Často se také v jednotlivých odpovědích objevovalo přirovnání četby k **dobrodružství**. Žáci tak pojmají četbu jako možnost zažít dobrodružství v kontaktu s přečteným dobrodružným dějem a především díky vžití se do hlavní postavy příběhu, což také někteří žáci ve svých výpovědích konkrétně zmínili.

*Pro mě to znamená dobrodružství. Četla jsem od malička a baví mě číst. Mám ráda romantické knihy a často chodím do knihovny.*

*Čtení pro mě znamená hodně, jakoby další smysl nebo tak nějak. Díky tomu jsem poznala, že i bez internetu a bez TV se můžu obejít. Čtení je i dobrodružství, když se natolik dostanu do těch dějů, prožívám vše s těmi hrdiny.*

*Čtení není jenom učení, ale i spousta dobrodružství.*

- **čtení jako ukazatel rozumových schopností**

Velmi často obsahovaly výpovědi názory o dovednosti čtení jako automatické záruky lepších rozumových schopností. „Být chytrý“ nebo „být hloupý“ dávali žáci do souvislosti se schopností umět či neumět číst.

*To, že umím číst, znamená pro mě, že nejsem hloupý a že to někde můžu i využít.*

*Jsem ráda, že umím číst. Znamená to pro mě dost. Znamená to, že nejsem hloupá.*

- **čtení jako předpoklad k dovednosti psát**

Velmi hojně se objevovaly názory, že čtení je nezbytné k dovednosti psaní. Žáci často vypovídali, že jsou rádi, že umí číst, protože díky čtení umí i psát. Automaticky tedy chápou dovednost číst jako předpoklad pro dovednost psát a uvědoměle to zasazují do výpovědí.

*Čtení pro mě znamená, že si můžu přečíst nějaké knihy a dopisy, můžu se učit a můžu psát.*

*Možná to budu potřebovat v životě. Když umím číst, tak umím i psát. Pro mě je čtení nejdůležitější.*

*Pomocí čtení se každý vzdělává. Pomáhá to psát a líp se vyjadřovat.*

*Díky čtení se můžeme naučit přečíst všechno a pomáhá nám to psát.*

## **Specifika u dívek z šestých tříd:**

- **čtení jako pocit výjimečnosti**

Zajímavým rysem se stalo pojetí čtení jako pocitu výjimečnosti a objevoval se v šestých třídách spíše u dívek. Dívky často používaly ve výpovědích adjektivum „výjimečný“ a zdůvodňovaly svá tvrzení tím, že ne všichni umí číst.

*Pro mě znamená čtení to, že jsem výjimečná.*

*Jsem ráda, že umím číst, protože ne všechny děti mají vzdělání. Čtení mě dělá výjimečnou.*

*Umět číst je velmi dobrá znalost a měli bychom si toho vážit, protože ne každý má to štěstí umět číst.*

*Když jsem byla v 1. třídě, tak jsem neuměla číst a pak už to začalo. A jsem ráda, že umím číst a moc to pro mě znamená, někdo třeba neumí číst v tomto století.*

*Pro někoho to znamená hodně, pro někoho nic, ale pro mě to znamená hodně, jsem vděčná, že mě paní učitelky naučily číst.*

- **čtení jako prostředek k péči o druhé**

Zajímavým prvkem, objevujícím se výhradně u děvčat, je pojetí čtení jako prostředku k péči o druhé. Dívky tak zasazovaly do odpovědí konkrétní příklady činností, při nichž je podle nich možno využít dovednosti čtení.

*Jsem ráda, že umím číst. Znamená to pro mě dost. ... A když budu velká, tak ať dokážu přečíst dětem nějakou pohádku, ať si o mně nemyslí, že neumím číst.*

*V budoucnu bych chtěla číst svým dětem, čtení mě moc baví, často čtu své mladší sestře.*

## **Specifika u chlapců z šestých tříd:**

- **čtení jako samozřejmost**

Oproti dívkám, které čtení braly jako něco výjimečného, jako hodnotu, která není samozřejmostí pro každého, se u chlapců setkáváme spíše s opačným přístupem.

*Čtení je pro mě samozřejmostí, bez něj bych to nebyl já.*

*Čtení je prostě základ, bez toho se člověk neobejde.*

*Číst musí umět každý, to je snad základ.*

- **čtení jako předpoklad pro školní úspěšnost**

Dalším výrazným znakem u odpovědí chlapců byla důležitost čtení jako předpokladu pro školní úspěšnost. Často spojovali dovednost čtení s nezbytným předpokladem pro úspěch ve škole. Spojovali čtení s dobrou klasifikací. U dívek se tato tendence neprojevila.

*Znamená to pro mě hodně, abych měl dobré známky a postoupil o jeden stupeň.*

*Znamená to pro mě hodně, protože si tak můžu přečíst zadání k písemce.*

*Kdybych si ho nemohl přečíst, dostal bych špatnou známku.*

*Pomocí čtení se každý vzdělává. Pomáhá to psát a líp se vyjadřovat. Pak mám lepší známky.*

Z výpovědí **žáků z devátých tříd** byly zjištěny následující sémantické okruhy:

- **čtení jako předpoklad pro vzdělávání**

Žáci často uváděli schopnost číst jako důležitý předpoklad pro vzdělávání v přímé spojitosti se školním prostředím. Na druhou stranu, u šestých tříd se tato tendence neprojevila, ti se zaměřovali především na informovanost a poznávání nových věcí v obecném smyslu.

*Čtení pro mě znamená něco se naučit, abych byl chytrý a také vzdělání.*

*No prostě se díky tomu dokážu naučit, tudíž se vzdělávat.*

*Kdybych neuměla číst, tak se nic nenaučím.*

*Že se něco naučím.*

- **čtení jako předpoklad pro život a praktické uplatnění ve společnosti**

Tak jak tomu bylo u šestých tříd, i žáci z devátých tříd chápou čtení jako nezbytný předpoklad k obecnému životnímu fungování a realizaci.

*Znamená pro mě docela podstatnou věc. Bez čtení bych v dnešním světě nemohla žít.*

*Myslím, že kdyby člověk neuměl číst, asi by v životě moc nezvládl. Každý den se se čtením každý setkává (v obchodě, v práci, ve škole, na internetu, v novinách...). Takže čtení hraje v mém životě důležitou roli.*

*Kdybych neuměla číst, tak by to bylo těžké ve škole i jinde.*

*Hodně věcí to pro mě znamená. Kdybych neuměl číst, nemohl bych si třeba nakoupit.*

*Myslím si, že čtení je docela dobrý. A když byste třeba chtěli odjet někam do zahraničí, tak se hodí.*

- **čtení jako prostředek k informovanosti a k získávání zkušeností**

Dovednost čtení jako prostředek k získávání informací a nových zkušeností chápou nejen žáci šestých tříd. Také starší žáci neopomenuli tuto skutečnost.

*Díky čtení se dozvídám plno nových věcí.*

*Znamená to pro mě, že jsem v obraze.*

*Můžu číst to, co mě zajímá a to, co potřebuju vědět.*

*Pro mě to znamená celkem hodně. Kdybych neuměla číst, tak se nedozvím hodně věcí.*

- **čtení jako prostředek komunikace**

Často se ve výpovědích objevovalo pojetí čtení jako prostředku ke komunikaci.

Děti často poukazovaly na možnost využití dovednosti čtení v moderních komunikačních technologiích: SMS zprávy, internet a sociální internetové sítě.

*Díky čtení se můžu učit, číst co mě zajímá a hlavně smskovat.*

*Znamená to pro mě, že jsem v obraze a dokážu se domluvit přes internet atd.*

*Číst umím, ale moc nečtu, spíš jen na FB.*

- **uzavřenost a netečnost**

U žáků z devátých tříd se však vyskytovaly také odpovědi, v nichž žáci vykazovali spíše uzavřenost a netečnost k danému tématu.

*Co pro mě znamená, že umím číst? Asi nic.*

*Co by mělo? Hlavně že umím číst a už se nezabývám tím, co to pro mě znamená!*

*Nic zvláštního.*

- **čtení jako předpoklad k dovednosti psát**

Shoda s žáky z šestých tříd se projevila také v tomto ohledu. I žáci z devátých tříd chápou dovednost číst jako logický předpoklad k dovednosti psát.

*Když umím číst, umím i psát.*

*Kdybych neuměla číst, neuměla bych ani psát. Umět číst je pro mě důležité.*



## Specifika u dívek z devátých tříd:

- **čtení jako samozřejmost**

Jestliže v šestých třídách chápali dovednost čtení jako samozřejmost zvláště chlapci, v devátých třídách se takový typ výpovědí vyskytuje spíše u dívek.

*Myslím si, že je to prostě vlastnost, kterou by měl umět každý člověk.*

*Myslím si, že čtení by měl ovládat každý.*

Na druhou stranu se i u jedné z dívek objevuje již výše zmiňovaný rys výjimečnosti.

*Jsem ráda, že umím číst. Je to výhoda.*

Výhoda znamená něco víc, než jen pouhá samozřejmost. Výhoda znamená mít nad ostatními navrch. Tady je tedy také možné chápat toto tvrzení stejně jako u dívek z šestých tříd.

## Specifika u chlapců z devátých tříd:

- **čtení jako ukazatel rozumových schopností s důrazem na společenské očekávání**

Tato tendence se projevila u výpovědí chlapců. Ti často spojovali schopnost číst s rozumovými kvalitami. Na rozdíl však od skupiny žáků z šestých tříd se tu ještě projevil důraz na společenské očekávání. Chlapci tedy chápali dovednost čtení jako něco, co je chrání před hloupostí a zároveň před kritikou společnosti.

*Jsem rád, že jsem se naučil číst. Kdybych to neuměl, tak ze mě lidi budou dělat hlupáka.*

*Jsem rád, protože kdybych to neuměl, byl bych hlupák a přátelé by se mi posmívali.*

*Cítím se lepším člověkem. Kdybych neuměl číst, byl bych hlupák.*

U poslední výpovědi se projevuje rys výjimečnosti, jako se projevil u děvčat z šestých tříd. Žák se cítí být lepším člověkem pro dovednost, kterou většina jeho vrstevníků bere jako samozřejmost.

V obou ročnících pohlížejí děti na dovednost čtení jako na nezbytný **předpoklad k životu a k praktickému uplatnění**.

V šestém i devátém ročníku se objevily názory na dovednost čtení jako něčeho **samozřejmého**, v šestém ročníku prezentovány spíše chlapci, v devátém ročníku spíše dívkami. Děti tak většinou chápaly dovednost čtení jako samozřejmost, kterou by měl ovládat každý člověk. Na druhou stranu se však v nemalé míře vyskytly výpovědi, které dovednost čtení označily jako něco **výjimečného**, jako výhodu, kterou nemusí mít každý člověk. Tyto tendence se nejvýrazněji projevily u děvčat z šestých ročníků, dále nepatrně u jedinců z devátého ročníku. Je velmi zvláštní, že tímto směrem děti často uvažovaly, protože v našich sociokulturních podmínkách se s jevem negramotnosti téměř nesetkáváme. Naskytuje se však možné vysvětlení. Ve zkoumaném vzorku se vyskytuje velké množství žáků romského etnika, u kterého se ještě dnes setkáváme s negramotností, především u starších jedinců. Je tedy pravděpodobné, že takové smýšlení pramení z rodinných poměrů, ve kterých se děti mohou ještě v současnosti setkávat s negramotností nebo s nedostatečnou gramotností a považují tak čtení jako hodnotnou dovednost, kterou neoplývají automaticky všichni. Je také možné, že děti porovnávaly svou dovednost číst v globálním měřítku a měly tak na vědomí, že v jiných zemích a částech světa negramotnost existuje. Tyto teorie jsou ovšem pouhým možným vysvětlením takových tendencí. Jejich platnost by bylo zapotřebí posoudit na základě hlubších rozhovorů se samotnými účastníky výzkumu.

V šestém ročníku si děti spojují čtení také se **zábavou** a s **dobrodružstvím**. Propojují si tak čtení s možností naplňování volnočasových aktivit prostřednictvím četby zajímavých příběhů a se ztotožňováním se s literárními postavami a okoušením jejich dobrodružných osudů. V devátých třídách však toto pojetí chybí. Tam se projevuje zaměření spíše na **komunikaci** skrz moderní technologie. Souvisí to zřejmě se skutečností, že mladší děti, teprve vstupující

do pubescentního období, mají více čtenářských zájmů, a v souvislosti s hledáním své identity se velmi rády identifikují s literárním vzorem hrdiny, nabídnutým četbou oblíbených knih. Starší děti se již pomalu blíží staršímu adolescentnímu období, kdy spíše převládají tendence zaměřené k mezilidským vztahům, k vymezení vlastní osobnosti v rámci společnosti vrstevníků i dospělých a v neposlední řadě se více zaměřují také na partnerské vztahy. Proto je pro ně čtení výrazně hodnotné jako prostředek mezilidské komunikace, která je prostřednictvím moderních technologií mladými lidmi podporována. Skrz sociální sítě tak komunikují s přáteli, navazují nové vztahy a zároveň se mohou určitým způsobem vymezovat v rámci různých virtuálních seskupení.

Dalším výrazným rysem odpovědí bylo spojování dovednosti číst **s rozumovými kvalitami**. Ten se projevil nejvýrazněji především v šestých třídách obecně a u chlapců z devátých ročníků. Děti často interpretovaly dovednost čtení jako záruku toho, že „nejsou hloupi“. U chlapců z devátých tříd se k tomu přiřadila také tendence plnit společenská očekávání, tedy vyhnout se kritice a výsměchu ze strany okolí.

Hodnotou, kterou pro děti představuje dovednost číst, je také možnost **nabývání nových informací**, které je zajímaví a které mají potřebu vyhledávat. V devátém ročníku se výrazně objevilo pojetí čtení jako předpokladu pro **vzdělávání**. Z těchto skutečností je možné vyvodit, že v devátém ročníku jsou žáci více zaměřeni na školní vzdělávání, především na budoucí vzdělávání, což souvisí s přechodem na další, dobrovolnou a cílenou formu studia. Vzdělávání se tak pro ně stává uvědomělým a více jej berou na zřetel. U chlapců z šestých tříd se projevila tendence posuzovat dovednost čtení z hlediska záruky **školní úspěšnosti** a velmi často spojovali čtení s možností pozitivní klasifikace.

V devátých ročnících některé děti vykazovaly k tématu **netečnost**. Ve svých výpovědích byly **uzavřené**. Je to dáno zřejmě vývojově podmíněnými tendencemi k takovému chování v období puberty. V tomto období se děti projevují zvýšenou kritičností vůči autoritám a bývají uzavřené, otevřenější jsou

spíše ve společnosti svých vrstevníků. Jejich odpovědi tak nemusely být nutně známkou toho, že dovednost čtení pro ně samotné nic neznamena, ale spíše jen neochotou vypovídat se.

Zajímavým rysem u odpovědí dívek z šestých tříd se stalo pojetí čtení jako **prostředku k péči o druhé**. Dívky tak viděly možnost realizovat své dovednosti čtení v mezilidských vztazích, prostřednictvím čtení knih mladším sourozencům nebo s výhledem do budoucna svým vlastním dětem. S velikou pravděpodobností to pramení ze sociokulturních genderových specifik, které vymezují ženskou sociální roli v hlavním úkolu – péče o druhé. Věková kategorie dívek také souhlasí se známou koncepcí morálního vývoje C. Gilliganové (2001), která v této fázi u dívek zdůrazňuje přirozené zaměření osobnosti na péči o druhé a na zachování vzájemných mezilidských vztahů.

## **CO PRO MĚ ZNAMENÁ ČTENÍ VE ŠKOLE?**

Z výpovědí **žáků z šestých tříd** byly zjištěny následující sémantické okruhy:

- **čtení jako prostředek k získávání nových informací a vědomostí**

Čtení ve škole většinou žáci chápou jako cestu k získávání nových informací a vědomostí, potřebných k vzdělávání.

*Čtení ve škole může být zábavné, ale také užitečné – můžeme se něčemu naučit.*

*Nejvíce se mi líbí na čtení ve škole to, že se dozvím něco nového.*

*Čtení ve škole pro mě znamená nové znalosti a ještě abych měl dobré vzdělání.*

*Díky čtení se ve škole učíme.*

*Bez čtení bych se nemohla nic naučit.*

*Když čtu ve škole, tak se něco dozvím.*

- **čtení jako zábava a příjemná atmosféra v kolektivu**

Čtení ve školních podmínkách znamená pro děti šestých tříd také zábavu a zpestření. Především pak v závislosti na přečtených příbězích, které je zajímají a které mohou společně s vyučující po přečtení rozebrat a povídat si o nich.

*Baví mě nové příběhy, které si ve škole čteme.*

*Ve škole čtu moc ráda, čteme často zajímavé knížky.*

*Čtení ve škole mě celkem baví, je to zábava. Skoro u každé knížky se zasmějeme.*

*Všechny knížky, co čteme, jsou dobré, zajímavé a napínavé.*

*Přináší mi to radost. Když dočteme nějakou knížku, tak si o ní povykládáme, a proto mě to baví, číst ve škole.*

- **čtení jako výkon na známky**

V šestých třídách děti vypovídaly často o tom, že čtení ve škole pro ně představuje výkonnostní činnost, za kterou jsou klasifikováni.

*Čtení ve škole pro mě znamená čtení na známky.*

*Čtení ve škole je fajn, protože mám z toho známky.*

*Čtení ve škole pro mě znamená číst o hezkou známku.*

*Čtení ve škole je to, že něco dokážu.*

- **čtení ve škole pro zdokonalování**

Čtení ve škole žáci velmi často chápou jako trénink, ve smyslu zdokonalování techniky čtení.

*Čtením ve škole se učím ještě lépe číst.*

*Čtením se učíme číst.*

*Čtením se naučím líp číst, protože mě paní učitelka vždycky opraví, a tak vím, kde jsem udělal chybu.*

## **Specifika u dívek z šestých tříd:**

- **čtení ve škole jako tréma**

Především dívky mají čtení ve škole spojeno s trémou a s nepříjemným pocitem, když musí vystoupit před třídou a jsou hodnoceny.

*Čtu velmi ráda, ale když nás paní učitelka vyvolá, tak mám strach a trému. Musím se přiznat, že se někdy zakoktám, ale pak to zvládnou.*

*Čtení ve škole mě moc baví, ale když čtu před celou třídou, mám trému a koktám.*

*Doma si čtu v duchu, ale ve škole musím číst nahlas a před celou třídou a to se mi nelíbí, protože se stydím.*

## **Specifika u chlapců z šestých tříd:**

- **čtení jako výkon a soupeření**

U chlapců se projevila tendence k soupeření ve čtení. Hlasité čtení před celou třídou berou jako možnost prezentovat se před ostatními, možnost hodnotit ostatní výkony a srovnávat je se svými, a také možnost být hodnoceni druhými.

*Čtení ve škole mě moc baví, můžu všem ukázat, jak umím číst.*

*Když nás paní učitelka zkouší na známky, tak se snažím číst co nejlíp, a když slyším některé, jak čtou, tak si neumím představit, že bych četl taky tak sekavě atd.*

- **čtení jako relaxace a únik**

Velmi často se ve výpovědích u chlapců objevovaly názory, přirovnávající čtení ve škole k oddechové činnosti a relaxaci. Chlapci také psali o tom, že čtení pro ně znamená únik z reality, v jiném případě únik z nudného vyučování.

*Čtení ve škole pro mě znamená uvolnit se v té škole a soustředit se jen na to.*

*Čtení ve škole mě uklidňuje. Třeba když čtu mezi kamarády, tak se prostě uvolním a čtu, je to velká relaxace.*

*Čtení ve škole může zabít nudu.*

*Čtu si pro srandu nebo si čtu z nudy ve škole, třeba když píšeme písemku. Čtení mě vždycky zachrání.*

*Čtením se vždycky odreaguju od světa, který mi je známý. Čtení beru jako zábavu, základ a relaxaci.*

*Čtení ve škole je pro mě takové zlepšení dne, alespoň nic nemusíme psát.*

Z výpovědí **žáků z devátých tříd** byly zjištěny následující sémantické okruhy:

- **čtení jako prostředek k získávání nových informací a vědomostí**

Téměř u všech výpovědí bylo uvedeno, že žáci vnímají čtení ve škole jako prostředek k nabývání vědomostí a potřebných znalostí v procesu vzdělávání. Dále také díky čtení získávají zajímavé a potřebné informace, málo je ale spojují s praktickým uplatněním. To znamená, že čtení ve škole a informace, které zde získávají, oddělují od informací, které považují za potřebné k fungování v životě obecně.

*Čtení ve škole pro mě znamená učit se a vzdělávat se.*

*Čtením ve škole se učíme.*

*Znamená to pro mě vzdělání a učení.*

*Díky čtení se ve škole dozvím hodně zajímavých, poučných a důležitých věcí.*

*Znamená pro mě hodně, dozvím se nové věci.*

*Když čteme ve škole, alespoň se něco naučím.*

*Znamená to pro mě vzdělávat se a číst si zadání.*

- **uzavřenost a netečnost**

Velmi časté byly odpovědi, ve kterých žáci demonstrovali své netečné postoje ke čtení ve škole. Ve výpovědích žáci také zmiňují, že čtení ve škole je nebaví.

*Nic. Ve škole nečtu.*

*Nic.*

*Není to vůbec důležité.*

*Nic to pro mě neznámá.*

*Nic, jelikož čtení ve škole mě nebaví.*

- **čtení ve škole pro slovní zásobu**

Čtení ve škole měli žáci devátých ročníků spojené také s cíleným zdokonalováním a rozšiřováním slovní zásoby.

*Čtení ve škole mi pomáhá zvětšovat slovní zásobu.*

*Čtení ve škole je dobré, zlepšuje to slovní zásobu.*

*Čtení ve škole je fajn a mám pak velkou slovní zásobu.*

## **Specifika u dívek z devátých tříd:**

- **čtení jako zábava v závislosti na konkrétním textu**

Dívky často uváděly, že je čtení ve škole baví v závislosti na tom, jaký text je jim předložen.

*Když čteme jako třída, tak je to fajn, ale záleží, co čteme.*

*Jak kdy. Někdy mě to baví, někdy ne. Záleží, co čteme. Když mě to baví, jsem ráda, že čteme a nenudím se. Když mě to nebaví, tak jsem většinou znechucená.*

- **čtení jako povinnost**

Spíše u dívek se vyskytovaly odpovědi, v nichž čtení ve škole přirovnávaly k povinnosti.

*Čtení ve škole pro mě znamená povinnost.*

*Je to povinnost, nebaví mě to.*

## **Specifika u chlapců devátých tříd:**

- **čtení jako oddechová činnost**

U chlapců se vyskytovaly tendence spojovat si čtení ve škole s oddechovou činností.

*Znamená to pro mě odpočinek a zamyšlení se nad sebou.*

*Čtení ve škole je často dobrý oddech.*



Z uvedených výpovědí vyplývá, že v nejsilnější míře se u obou ročníků projevuje postoj chápající čtení ve škole především jako **prostředek k získávání nových informací a vědomostí**. Zatímco u první otázky děti zmiňovaly také získávání informací spojených s fungováním běžného života (např. vyhledat spoje v jízdním řádu, nakoupit atd.), u této otázky popisovaly informovanost v souvislosti se školním vyučováním a učením bez přesahu na mimoškolní prostory. Čtení ve škole tak chápou jako získávání informací souvisejících až izolovaně se školním prostředím. Dívky z devátých tříd dokonce označovaly čtení ve škole pouze jako **povinnost**.

V obou třídách chápou žáci čtení ve škole jako prostředek k záměrnému **zdokonalování dovedností**. Žáci z šestých tříd pak zmiňovali **zdokonalování techniky čtení**, prostřednictvím hlasitých přednesů v hodinách. Žáci z devátých tříd, u kterých je předpoklad, že technika čtení bude zvládnuta lépe, pak psali o čtení ve škole v souvislosti s **rozšiřováním slovní zásoby**.

U devátých tříd se ve výpovědích projeví také **tendence k netečnosti a k uzavřenosti** a své postoje ke čtení ve škole demonstrovali nezaujatostí až negativním postojem v tom smyslu, že čtení ve škole pro ně neznamena nic apod. Naopak děti z šestých tříd vypovídaly o čtení ve škole jako o **zábavě** a radostně psaly o chvílích, kdy se nad zajímavým příběhem celá třída zasměje, nebo když si pak všichni povídají o přečtené knize a kolektivně ji hodnotí. Velmi často také v jejich výpovědích figurovala **osoba učitelky** v pozitivně míněných rolích, kdy pomáhá žákům při čtení, nosí dětem zajímavé knihy a vybírá ke čtení zábavné příběhy, o kterých si pak s žáky vypráví. V tomto ohledu se žáci devátých tříd s žáky šestých tříd liší a jejich postoje a prožívání jsou rozdílné.

Přestože v šestých ročnících kladné postoje ke čtení převažovaly, i v devátých ročnících bylo možno naleznout pozitivní pohled. Dívky nacházely zalíbení ve čtených textech a pojímaly takové čtení jako **zábavné**, avšak **v závislosti na konkrétním výběru typu textu**. Chlapci zase spojovali čtení

s **oddechovou činností**. Oddech a **relaxace** v souvislosti se čtením ve škole se však projevily nejvíce ve výpovědích chlapců z šestých ročníků. Ti tak mají čtení spojeno s příjemným odpočinkem v rámci vyučování. V některých případech také popisovali čtení s **únikem** z reálného světa do zajímavého dějství dobrodružných příběhů, jindy s únikem z nudných činností vyučování.

Dle výpovědí lze také soudit, že žáci z šestých tříd mají čtení ve škole spojeno s **výkonem**, který je hodnocen a klasifikován. Jako čtení ve škole se jim tak vybavila pravděpodobně skutečnost, že v hodinách bývají vyvoláváni a vybízeni k hlasitému přednesu, který je dále hodnocen. U chlapců se v této souvislosti projevila tendence k **soupeření** s ostatními. Popisovali tak, že takové situace u nich znamenají možnost, kdy se mohou předvést před ostatními, kdy mohou hodnotit ostatní výkony a poměřovat se s nimi a také být sami hodnoceni druhými. Zaměřenost na hodnocení druhých, zvláště pak vrstevníků, a tendence si podle takových soudů utvářet náhled na sebe sama jsou typickými rysy daného vývojového období. Na druhou stranu, dívky z hodnoceného hlasitého předčítání před třídou už neprojevovaly tolik nadšení. Takové situace pro ně znamenají nepříjemné pocity studu a **trému**. Projevily tak oproti sebejistým chlapcům pochybnosti a nejistotu ze svých veřejných výkonů ve čtení.

## **CO PRO MĚ ZNAMENÁ ČTENÍ DOMA A VE VOLNÉM ČASE?**

Z výpovědí **žáků z šestých tříd** byly získány následující sémantické okruhy:

- **čtení pro uvolnění a relaxaci**

Čtení doma a ve volném čase pojmají žáci z šestých tříd často jako odpočinek, při kterém se mohou uvolnit a relaxovat.

*Čtení doma pro mě znamená, že se uvolním.*

*Znamená to pro mě úlevu a relaxaci.*

*Čtení ve volném čase a doma pro mě znamená, že se můžu uvolnit a tak se od všeho odreagovat.*

*Doma si u čtení hlavně odpočinu.*

*Čtení ve volném čase mě baví, protože nemusím číst nahlas a bez chyb a můžu si číst, co mě baví, a nemusím na nic myslet. Prostě se uvolním a je to taková relaxace.*

- **čtení jako potřeba prožitku**

Chlapci i dívky spojují čtení ve volném čase s prožitkem a s příjemnými pocity, které v některých případech velmi procítěně konkretizují ve svých výpovědích. V tomto smyslu také přikládají konkrétní srovnání se čtením ve školním prostředí: čtení doma jim přináší intenzivnější prožitek, v domácím prostředí se mohou více uvolnit a lépe vnímat konkrétní příběhové děje a ztotožňovat se s literárními hrdiny.

*Je to procitnutí tam, kde si to mohu jen představovat. Nacházím se pak uprostřed nevidaného hradu, přede mnou stojí několik tisíc postav a já vytahuju meč a vrhám se do boje spolu s Gimlim, Gandalfem, Legolasem atd. Duchem nepřítomný. Unešen. Na mém těle fungují pouze oči, upnuté na knihu spisovatele J. R. R. Tolkiena – Pán prstenů.*

*Čtení doma je pro mě nový svět, který si představuji, a prožívám ten děj, jako kdybych tam byl.*

*Je to pro mě zábava. Baví mě to o hodně víc, než ve škole. Jakoby to více prožívám.*

*Že si můžu přečíst něco pěkného a budu z toho mít nějakou myšlenku.*

- **čtení jako rituál**

Ve výpovědích žáci spojovali čtení doma a ve volném čase také s určitými navyklými situacemi, zasazenými do konkrétního denního režimu, které se pravidelně opakují a jejichž návyk vznikl už dříve, prostřednictvím rodinného působení. V tomto smyslu můžeme mluvit o čtení jako o rituálu, který děti mají spojený se čtením knihy před spaním nebo po obědě a podobně.

*Jsem zvyklý číst si po obědě a hlavně před spaním.*

*Čtu si hlavně před spaním, nebo když jsem smutný. Vzpomínám si, že když jsem byl malý, tak mě mamka uspávala tak, že mi četla pohádky.*

*Čtu si hlavně před spaním.*

- **čtení jako krajní možnost trávení volného času**

Někteří žáci chápou čtení doma jako krajní možnost trávení volného času a shlížejí se v jiných činnostech a způsobech trávení volného času, přičemž čtení pro ně znamená možnost, o které jsou ochotní přemýšlet v situacích, kdy nemohou trávit čas jiným způsobem.

*Ve volném čase málokdy čtu, protože mám spoustu jiných koníčků.*

*Když nevím, co mám dělat, tak si čtu.*

*Když se nudím a nemám co dělat, tak si většinou čtu.*

*Já čtu doma jen, když mám čas.*

*Doma nečtu moc často, protože mám jiné zájmy. Čtení mě moc nebaví, ale když mám čas, tak čtu. Jinak dělám jiné věci, které se mi zdají zábavnější.*

- **čtení jako potřeba kontaktu a naplnění očekávání od druhých**

Ve svých odpovědích žáci také často zmiňovali čtení v souvislosti s možností naplnění kontaktních a komunikačních vazeb s druhými osobami a také s naplněním očekávání od druhých.

*Čtení pro mě znamená také to, že to budu moct pak někomu povyprávět.*

*Ráda čtu. Pak můžu povyprávět, o čem to bylo.*

*Pro mě čtení znamená hodně. Někdy si čtu třeba celý den. Když dočtu knihu a mamka se mě zeptá, tak jí to můžu povyprávět, o čem to bylo, kdo tam hrál, kdo to byl atd., nebo třeba sestřenici. Nebo o tom můžu napsat referát, prostě mě to baví.*

*Často si čtu s mamkou. Ona mi pak vymyslí otázky na čtení.*

## **Specifika u chlapců z šestých tříd:**

- **čtení jako potřeba dobrodružství**

Přestože u chlapců se v této otázce neprojevily nějak výrazněji vyhraněné sémantické okruhy, je možné si i u nich povšimnout tendence, kdy pojmají čtení v prožitkové oblasti v těsné souvislosti s dobrodružstvím a dobrodružnými situacemi v příbězích, což také konkretizují. Ve výpovědích pak uvádějí velmi často svou oblibu pro dobrodružné žánry.

*Nacházím se pak uprostřed nevidaného hradu, přede mnou stojí několik tisíc postav a já vytahuju meč a vrhám se do boje spolu s Gimlim, Gandalfem, Legolasem atd.*

## **Specifika u dívek z šestých tříd:**

- **čtení jako příprava na vyučování**

Dívky šestých tříd v odpovědích často spojovali čtení doma a ve volném čase s přípravou na vyučování, což se u chlapců neprojevilo vůbec.

*Čtením doma se taky připravuju do školy a učím se do různých předmětů.*

*Pro mě čtení doma a ve volném čase znamená trénování jako domácí úkol.*

*Doma se učíme z knížky, i referáty můžeme číst.*

- **Čtení v souvislosti s návštěvou knihoven**

Ve výpovědích dívek z šestých tříd byly často zmiňovány návštěvy knihoven a vypůjčování knih.

*Čtení ve volném čase pro mě znamená taky chodit do knihovny a půjčovat si tam knížky.*

*Můžu chodit do knihovny nebo si koupit nějakou zajímavou knížku.*

*Můžeme chodit do knihovny a máme doma knížky.*

- **Čtení doma jako možnost individuálního výběru knihy**

*Doma se mi líbí čtení víc než ve škole, protože si můžu vybrat příběh, který mě baví.*

*Ve volném čase čtu hlavně to, co mě baví. Jako každá holka čtu dívčí romány, ale taky dobrodružné knížky a pohádky. Knihy, které mě baví, čtu i třikrát po sobě. Knihy, které mě nebaví, nečtu.*

*Baví mě to více doma, protože si můžu vybrat žánr i mého oblíbeného spisovatele.*

Z výpovědí **žáků z devátých tříd** byly získány následující sémantické okruhy:

- **zanevření na čtení ve volném čase**

Většina odpovědí žáků z devátých tříd vyjadřovala zanevření na čtení doma a ve volném čase.

*Doma ani ve volném čase si nečtu.*

*Ztráta času, protože mě nebaví číst, i když je to zajímavá knížka.*

*Knihy nečtu, protože mě to nebaví, a volný čas trávím jinak, je to ztráta času.*

- **čtení jako krajní možnost trávení volného času**

Jestliže na čtení žáci nezanevřeli úplně, chápou jej pouze jako krajní možnost trávení volného času.

*Čtu jen, když se nudím, ale čtení doma nebo ve volném čase mě moc nebaví.*

*Já osobně moc nečtu, ale když už čtu, tak to znamená, že už se pořádně nudím.*

*Když se doma nudím, tak si zajdu do knihovny a půjčím si knížky, které ráda čtu a které mě zajímají.*

- **čtení pro informovanost, zajímavost a poučení**

Čtení ve volném čase žáci často spojovali s možností dozvědět se nové informace, nějaké zajímavosti a získat z toho poučení. Někteří psali také o rozšiřování slovní zásoby.

*Znamená to pro mě dozvědět se z té knížky něco nového a zajímavého, poučit se.*

*Doma moc nečtu, ale je dobré, když si můžu přečíst nějaký článek, vtip a hlavně důležité informace.*

*Dozvím se něco víc a taky si rozšiřuju slovní zásobu.*

*Když čtete něco zajímavého, tak se to dá.*

*Doma čtu, co mě baví. Procvičuju si tím slovní zásobu.*

U této otázky nebyla z výpovědí zjištěna žádná výraznější specifika u chlapců ani dívek.

Z výpovědí obou ročníků byla zjištěna shoda v tom smyslu, že žáci z šestých tříd i žáci z devátých tříd chápou čtení **jako krajní možnost trávení volného času**. Často tak vypovídali, že čtení pro ně představuje v žebříčku volnočasových aktivit poslední možnost a ve volném čase raději dávají přednost jiným činnostem.

Obecně vzato však žáci z šestých ročníků pohlížejí na čtení doma a ve volném čase zcela rozdílně. Jestliže u žáků z devátých ročníků převažovaly názory, které **čtení ve volném čase zavrhuji**, z výpovědí u žáků z šestých ročníků bylo zjištěno rozmanité množství sémantických okruhů, které vypovídají o jejich kladném vztahu ke čtení ve volném čase.

Velmi často žáci z šestých tříd pojmají čtení doma a ve volném čase jako **oddechovou činnost, možnost relaxace a odpočinku**. Blízko k této skutečnosti má další zjištěný sémantický okruh: čtení jako **potřeba prožitku**. Jestliže tedy žáci při četbě odpočívají a relaxují, děje se tak ve spojení s intenzivním prožíváním čteného, což jim navozuje příjemné pocity a prožitky.

Dále se ve výpovědích z šestých tříd objevily tendence chápat čtení jako **rituál**. To znamená, že si žáci spojují čtení s konkrétními zvyky a časově jej zařazují např. k pravidelnému čtení před spaním nebo k čtení po obědě. Tyto rituály pak souvisí s působením rodinného prostředí, kdy se jim dostávalo takových podnětů od rodičů nebo od jiných rodinných příslušníků už od raného dětství. Jestliže tedy byli zvyklí usínat s čtenou pohádkou prostřednictvím matčina předčítání, nyní tento zvyk přetrvává a sami si po večerech čtou.

Jestliže čtení jako rituál vychází z působení rodinných příslušníků, můžeme jej chápat v tom smyslu, že se na tomto působení podílí také charakter vzájemných vztahů. S tím souvisí další pojetí čtení: čtení jako **potřeba kontaktu a naplnění očekávání od druhých**. Čtení tak pro dotazované naplňuje kontaktní a komunikační vazby s druhými osobami, rádi o přečteném s druhými komunikují. Z odpovědí vyznívá také tendence chápat čtení jako naplnění očekávání od druhých v tom smyslu, že děti vnímají, že se od nich očekává určitá činnost a aktivita, proto tedy čtou a plní tak očekávání svých rodičů, učitelů či vrstevníků.

Specifickou tendencí u výpovědí dívek z šestých tříd se stalo pojetí čtení jako **přípravy na vyučování**. Dívky tak mají čtení doma a ve volném čase spojeno také s přípravou na vyučování prostřednictvím čtení učebnic, referátů a jiných materiálů. V obdobném smyslu můžeme zhodnotit sémantický okruh u výpovědí žáků z devátých tříd, když se o čtení vyjadřovali jako o **možnosti získávání informací, zajímavostí, poučení** a také rozšiřování slovní zásoby. Takové pojetí čtení souvisí spíše s praktickým uplatněním v běžném životě v případě devátých ročníků, nebo konkrétně, s uplatněním ve školním prostředí u dívek z šestých ročníků. V devátých ročnících se však na rozdíl od šestých neprojevovaly tendence pojímat čtení jako zábavu a příjemné trávení volného času.

Z výpovědí dívek z šestých tříd bylo také zjištěno, že dívky mají čtení ve volném čase často spojeno s **návštěvou knihovny** a s vypůjčováním knih. Často



také projevovaly radost ze skutečnosti, že ve volném čase si na rozdíl od školního prostředí **mohu samy vybrat, co budou číst.**

Chlapci z šestých ročníků ve svých výpovědích živě popisovali **dobrodružství**, která jim čtení knih nabízí. Můžeme tuto tendenci spojit s obecnou potřebou prožitku, která se projevila jak u chlapců, tak u dívek. Chlapci však oproti dívkám popisovali svá konkrétní dobrodružství, prožívaná věrně s hrdiny svých knih, akční scény na bojištích atd. Dalo by se říct, že právě chlapci spíše vyhledávají motivy dobrodružných zážitků.

Z výsledků výpovědí zpracovaných obsahovou analýzou vyplývá, že pohledy a názory na čtení se u dětí z šestých a u dětí z devátých ročníků navzájem odlišují. Stejně tak se od sebe odlišují také jednotlivé postoje u chlapců a u dívek.

**Děti z šestých tříd** byly ve svých výpovědích otevřenější a sdílnější. Ke čtení pojmají obecně vstřícný postoj a vnímají jej v rámci mnohostranných perspektiv.

**Dovednost číst** chápou především jako předpoklad k praktickému uplatnění v životě. Díky čtení mohou získávat nové informace, které je zajímají a které jsou pro ně podstatné, a orientovat se díky tomu lépe ve společnosti. Dovednost čtení je také v jejich očích spojeno s kvalitami rozumových schopností. Zvláště chlapci ji pak posuzují z hlediska záruky školní úspěšnosti a ve svých výpovědích často spojovali čtení s pozitivní klasifikací. Dovednost čtení také chápou jako samozřejmost, bez které se člověk neobejde. U dívek se naopak projevila tendence označovat čtení jako něco výjimečného, jako výhodu, a zdůrazňovaly, že všichni lidé automaticky nemusejí touto výhodou oplývat. Zajímavým byl také další zjištěný sémantický okruh z výpovědí u dívek: čtení jako prostředek k péči o druhé. Dívky tak viděly možnost realizovat své dovednosti čtení v mezilidských vztazích, prostřednictvím čtení knih mladším

sourozencům nebo s výhledem do budoucna svým vlastním dětem. V neposlední řadě vidí děti z šestých tříd ve čtení zábavu a dobrodružství. Propojují si tak čtení s možností naplňování volnočasových aktivit prostřednictvím četby zajímavých příběhů a se ztotožňováním se s literárními postavami a okoušením jejich dobrodružných osudů.

**Čtení ve škole** je pro žáky z šestých ročníků především prostředkem k získávání nových informací a vědomostí. Dále také podle nich slouží k zdokonalování techniky čtení, prostřednictvím hlasitých přednesů v hodinách. Čtení ve škole však pro ně představuje také zábavu a radostné chvíle, kdy se nad zajímavým příběhem celá třída zasměje, nebo když si pak všichni povídají o přečtené knize a kolektivně ji hodnotí. Velmi často také v jejich výpovědích figurovala osoba učitelky v pozitivně míněných rolích. Spíše chlapci pak vnímají čtení ve škole jako oddychovou činnost a relaxaci, popřípadě únik z nudného vyučování. Obecně také žáci z šestých tříd mají čtení ve škole spojeno s výkonem, který je hodnocen a klasifikován. U chlapců se v této souvislosti projevila tendence k soupeření s ostatními. Na druhou stranu, dívky z hodnoceného hlasitého předčítání před třídou už neprojevují tolik nadšení. Takové situace pro ně znamenají nepříjemné pocity studu a trému.

**Čtení doma a ve volném čase** představuje pro žáky z šestých tříd především oddechovou činnost, možnost relaxace a prožitku. Chlapci pak prožitek přečteného více specifikují v dobrodružných zážitcích. Dalšími způsoby nazírání na čtení doma a ve volném čase dětí z šestých ročníků jsou pojetí čtení jako rituálu a pojetí čtení jako potřeby kontaktu a naplnění očekávání od druhých. Dívky pohlížejí na čtení jako na přípravu na vyučování a čtení ve volném čase často spojují s návštěvou knihovny. Podstatnou skutečností pro ně představuje také možnost individuálního výběru knihy. Přese všechno se však i u dětí z šestých tříd projevily postoje, stavějící čtení na krajní místo v žebříčku volnočasových aktivit s tím, že raději dávají přednost jiným činnostem.

**Žáci z devátých tříd** byli ve svých výpovědích znatelně uzavřenější a často demonstrovali spíše netečné až zavrhuující postoje ke čtení.

**Dovednost čtení** pro ně, stejně jako pro žáky z šestých ročníků, znamená nezbytný předpoklad k životu a důležitý prostředek k získávání informací. Na rozdíl od dětí z šestých ročníků se však u nich výrazně projevilo pojetí čtení jako předpokladu pro vzdělávání. Také v devátých třídách vnímají děti dovednost čtení v souvislosti s rozumovými kvalitami a především dívky ji vnímají jako samozřejmost. Jestliže v šestých třídách děti vidí ve čtení možnost zábavy a dobrodružství, starší žáci dovednost čtení vnímají spíše jako prostředek mezilidské komunikace skrz moderní technologie. Velmi často však vykazovali k tématu netečnost a uzavřenost.

**Čtení ve škole** chápou žáci z devátých tříd především jako prostředek k získávání informací a vědomostí a jako prostředek k rozšiřování slovní zásoby. Dívky pojmají čtení ve školním prostředí nejen jako povinnost, ale i jako zábavu, avšak v závislosti na konkrétním výběru typu čteného textu. Chlapci zase spojují čtení s oddechovou činností. Nejvýrazněji se však u dětí z devátých ročníků opět projevila tendence k netečnosti a uzavřenosti, když projevovali laxní až negativní postoj ke čtení ve škole.

**Čtení doma a ve volném čase** představuje pro žáky v lepším případě krajní možnost trávení volného času. Převažují však u nich názory, které čtení ve volném čase zcela zavrhují. Přece však i žáci z šestých tříd shledávají ve čtení doma a ve volném čase jistou užitečnost: představuje pro ně možnost získávání informací, zajímavostí, poučení a také rozšiřování slovní zásoby.

## **Literatura**

KRAJŇÁKOVÁ, A. *Co pro mě znamená čtení: analýza výpovědí žáků 6. a 9. tříd ZŠ*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.

# **Současná česká literární tvorba pro děti a mládež**

**Doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.**

**Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty  
Ostravské univerzity**

V současné době se na knižních pultech objevuje tak velké množství vydávaných titulů, že se v knižní produkci přestávají orientovat nejen laici, ale i odborníci, jedinci, pro něž je soustavná práce s literaturou, zvláště beletrií, nezbytnou profesní potřebou. Následující text si i proto neklade za cíl mapovat současnou literární produkci pro děti a mládež jako celek, kategorizovat a vynášet hodnotící soudy, jeho záměrem je spíše poskytnout pedagogům působícím na základních školách, knihovníkům a dalším výchovným pracovníkům několik drobných vhledů do tvůrčích aktivit vybraných současných českých spisovatelů, kteří oslovují dětské čtenáře. Hlavní pozornost je věnována titulům vzniklým na počátku nového milénia, tedy zhruba v uplynulých deseti letech, spojujícím prvkem je dosažená umělecká kvalita, podnětnost a aktuálnost zpracované tematiky. Snahou bylo sestavit mozaiku literárních děl, z níž by si mohli pedagogové vybrat vhodné tituly s ohledem na věk, schopnosti, čtenářské zkušenosti a zájmy dětí, s nimiž ve výuce nebo při volnočasových aktivitách pracují.

Hlavní pozornost je věnována příběhové próze, zvláště příběhové próze ze života dětí, což je žánr, který oslovuje dětské recipienty již v předškolním věku a provází je během školní docházky. Příběhová próza s dětským hrdinou čtenářům zprostředkovává zobrazení reálných, pravděpodobných událostí a situací z běžného života dětí i dospělých, zobrazení typických modelů chování, mezilidských vztahů a situací. Důležitá je přítomnost tzv. referenčního hrdiny,

literární postavy, která se stává rovnocenným partnerem dětského čtenáře. V optimálním případě je referenční hrdina o něco starší než potenciální čtenář, disponuje jinými životními zkušenostmi, působí jako pozitivní vzor. Příběhová próza pomáhá dětským čtenářům orientovat se v okolním světě, nabízí odpovědi na otázky, které si děti v daném věku kladou, staví je skrze vystupující postavy a popsané situace před reálné a možné problémy a vede je k hledání řešení.

Příběhová próza určená předškolním a mladším školním čtenářům je často inspirována pohádkovým žánrem, autoři tak naplňují spontánní dětskou potřebu po silném citovém prožitku a využití bohaté fantazie. U kvalitní tvorby tato skutečnost nevede k obsahovému vyprázdnění a banalizaci textu, naopak použité postupy a motivy umožňují čtenáři dané věkové kategorie vyrovnat se se závažnou tematikou. Vlivy dalších žánrů, např. fantasy, sci-fi, jsou časté v příběhové próze pro starší čtenáře.

Takto vymezený záměr ovlivnil koncipování příspěvku, vzdala jsem se představy, že vznikne klasický, plynulý text, ten jsem nahradila jednotlivými bloky, které jsou vždy věnovány konkrétnímu vybranému spisovateli. Čtenář v nich nalezne základní životopisná data, stručnou charakteristiku dosavadní tvorby, přehled nejvýznamnějších děl autora, nástin analýzy vybraného titulu a případně ukázky z textů. V příspěvku jsou použity také upravené, obvykle zkrácené pasáže z mých konferenčních příspěvků a monografií. K nim odkazuji v seznamu sekundární literatury. Pro přehlednost jsou v textu použity grafické symboly, ikony a vysvětlivky.

Iva Procházková patří nejvýznamnějším současným českým autorům tvořícím pro děti a mládež. Jako autorka se prosadila také v německy mluvících zemích, její tvorba je vydávána v cizině a je nositelkou domácích i zahraničních literárních cen (Zlatá stuha, Magnesia Litera, Německá cena za literaturu pro děti a mládež, Rakouská cena za dětskou knihu, Cena německých lékařek). Díla I. Procházkové se objevují na seznamu nejlepších knih pro děti a mládež (např. i v USA).

Vztah k literatuře se u ní utvářel již v dětství, jejím otcem byl spisovatel a scénárista Jan Procházka (Ucho, Kočár do Vídně aj.), jehož tvorba výrazně ovlivnila kulturní a společenský život 60. let a průběh tzv. pražského jara. Nástup normalizace zastavil Procházkovy tvůrčí aktivity a vlna represí se podepsala také na jeho předčasném úmrtí. Ivě Procházkové i její sestře Lence, která se dnes také věnuje literární tvorbě, bylo znemožněno vysokoškolské studium, velmi omezené byly i její publikační možnosti. Tak jako řada tehdejších nežádoucích autorů hledala řešení v tvorbě pro děti, která nebyla vystavena tak intenzivní ideologické kontrole. Zaměření na tvorbu pro děti vnímala zprvu jako „z nouze ctnost“, jako jedinou možnost proniknout do literárního světa, ale brzy se ukázalo, že orientace na dětské čtenáře je pro ni optimální tvůrčí cestou. Před odchodem do ciziny vydala autorka jedinou knihu *Komu chybí kolečko?* Politické represe vyústily v emigraci, I. Procházková odjela s manželem a dětmi do Rakouska a 11 let prožila v Německu. V době emigrace tvořila v němčině, knihy úspěšně vydávala v tamějších nakladatelstvích a až následně vznikaly české verze. Od poloviny 90. let 20. století, po návratu do České republiky, píše texty nejprve česky a pro potřeby zahraničních vydání je autorka sama překládá do němčiny.

Po návratu zpět do České republiky pracovala I. Procházková krátce v České televizi, dnes je spisovatelkou na volné noze. V České republice její knihy vydává Albatros, Arsci, Amulet, Paseka.

Některé knihy byly zfilmovány, vznikly podle nich televizní inscenace (*Únos domů, Eliáš a babička z vajíčka* aj.), I. Procházková se scenáristicky podílela na vzniku seriálu pro děti *Komu šplouchá na maják?*, na inscenacích *Cesta na Sluneční ostrov, Město bez dechu, Záblesky chladné neděle* apod. Z dramatické tvorby připomínáme alespoň *Venušin vrch, Postavení mimo hru, Vdova po básníkovi*.

Pokud se chcete detailně seznámit s tvorbou I. Procházkové, můžete si přečíst novou monografii **S. Urbanové Dialogy I. Procházkové (Ostrava: FF Ostravské univerzity, 2012)**.

#### **Tvorba pro dospělé:**

- Výprava na zlatou rybičku (1985, 68 Publishers Toronto, Kanada)
- Penzión na rozcestí (1991), soubor tří povídek o vztahu k domovu a vyrovnání se s emigrací
- Otcové a bastardi (2006), o složitosti mezilidských vztahů
- Tanec trosečníků (2006), apokalyptický příběh – vymírání lidstva, hledání hodnot, naděje

#### **Tvorba pro děti a mládež:**

Komu chybí kolečko? (1980)

- příběhová próza zasazená do pražského uměleckého a intelektuálního prostředí v době normalizace, vyprávění dvanáctiletého Františka

Čas tajných přání (1992)

- dívčí román o zrání dvanáctileté Kapky na pozadí stísněné politické

situace v době normalizace, příběh je opět zasazen do pražského uměleckého prostředí

#### Středa nám chutná (1994)

- příběhová próza obohacená o fantazijní, pohádkové prvky, děj je zasazen do dětského domova Slunečnice, ústřední hrdince Cilce rostou na hlavě jablka a z nich upečený závin působí jako zázračný lék na smutek, chmury a bolest

#### Červenec má oslí uši (1995)

- prázdninový příběh o trápení, ale i radostech a dobrodružství jedenáctiletého Dušana a jeho oslíka Ámose

#### Pět minut před večeří (1996)

- chvíle před večeří tráví nevidomá Babeta se svým otcem a on jí znovu a znovu vypráví o tom, jak se seznámil s Babetinou maminkou. Komorní příběh je plný poetiky, fantazie a naděje na změnu Babetina handicapu

#### Hlavní výhra (1996)

- onou výhrou je v tomto příběhu kuň, kterého vyhraje v loterii devítiletý Marek

#### Únos domů (1998)

- jeden z příběhů, v němž autorka ztvárnila pocity dětského hrdiny, který je sice materiálně zabezpečen, ale chybí mu cit, porozumění a zájem nejbližších

#### Soví zpěv (1999)

- příběh z roku 2046 nás přivádí do technicky vyspělého světa, v němž se lidem nedostává citu, případné problémy řeší s počítačovými poradci, na pozadí ekologické katastrofy se rozvíjí vztah mezi sedmnáctiletým Arminem a Rebekou

#### Karolína (1999)

- kniha má výstižný podtitul – Stručný životopis šestnáctileté; příběh



Karolíny, která se touží stát baletkou, ale vážný úraz tento životní sen zhatí, je zasazen do malého města v letech po sametové revoluci... zvláště dospělí hrdinové se v něm vyrovnávají s nedávnou minulostí a dopady režimu na jejich životní osudy

Jožin jede do Afriky (2000)

- napínavý příběh o osmiletém Jožinovi, který se vydává do Afriky, aby tam osvobodil svou hvězdu a našel potřebné zdraví

Eliáš a babička z vajíčka (2002)

- hlavnímu hrdinovi, předškolákovi Eliášovi, se splní jeho přání: aby nebyl sám, aby na něho měli rodiče čas... a to vše způsobí podivné vajíčko a ještě podivnější bytost, která se z něho vyklube

Kam zmizela Rebarbora? (2004)

- zdánlivě obyčejné děvčátko je předurčeno k tomu, aby zachránilo svět před zkázou

Kryštofe, neblbni a slez dolů (2004)

- časově sevřený příběh – hlavní hrdina Kryštof sedí pět hodin na vrcholku skály a přemýšlí o všem, co ho tak vysoko vyhnalo, o své rodině a hlavně o příčině konfliktu s nejlepším kamarádem

Konec kouzelného talismanu (2006)

- kniha vznikla jako součást projektu Katalánského ústavu pro písemnictví, autorka spojila své síly s dalšími autory z Irska, Finska a Katalánie a vznikl příběh, který měl čtenáře seznámit se specifiky, ale i univerzálními znaky a jevy malých evropských zemí

Myši patří do nebe (2006)

- v této knize se autorka dotkla citlivého tématu – smrti, třebaže k jejímu zobrazení využila zvířecí postavy, vyvolala kniha zvláště v našem prostředí vlnu vzrušených reakcí o vhodnosti uvedené tematiky v tvorbě pro děti

Vyprávění o Leonardovi (2007, spolu s O. Tesařovou)

- vyprávění o životních osudech, talentu a tvorbě jedné z největších a nejvšestrannějších osobností všech dob, o stopách Leonarda v umění a vědění lidstva, rovnocennou součástí textu jsou bohatě zastoupené ilustrace

Nazí (2009)

- životní osudy pěti mladých středoškoláků se odehrávají na pozadí světa ohroženého přebujelou technikou a nedostačenými mezilidskými vazbami

Uzly a pomeranče (2011)

- příběh čtrnáctiletého Darka, jeho retardované sestry a nezaměstnaného otce kdesi v pohraničí, vyrovnání se smrtí matky a existenčními problémy

### **Vymezení poetiky I. Procházkové:**

I. Procházková je autorkou společenské prózy socializačního typu, je považována za tvůrkyni realistických příběhů s magickými prvky, tíhne k pohádkové nadsázce, humoru, nonsensu, metaforičnosti. Autorka ve většině děl vytváří věrohodný a současně poetický obraz reálného světa, autentičnost příběhů posiluje využitím dětského vyprávěče, dialogičnost a hutnost textu, poutavý děj a spád zvyšují čtivost děl.

V knihách pro dospívající čtenáře autorka reflektuje ekologické problémy soudobé společnosti, zobrazuje prostředí, v němž byla zbylá příroda ovládnuta, přetvořena, „domestifikována“, zbavena trvalými lidskými zásahy své podstaty a přirozené nespoutanosti. Motivy hrozící nebo reálné ekologické katastrofy najdeme např. v knize pro adolescentní a dospělé čtenáře *Tanec trosečníků* nebo v úspěšné próze pro teenagery *Soví zpěv*. Na této antiutopii vydané u nás v roce

1999 kritika ocenila zvláště kompoziční experimenty, využití fiktivních deníkových záznamů a publicistických textů, snových vizí a četných dialogů.

I. Procházková oslovuje svou tvorbou čtenáře značného věkového rozpětí, nejmenším jsou určeny pohádkově laděné příběhy *Kam zmizela Rebarbora?*, *Jožin jede do Afriky*, *Eliáš a babička z vajíčka*. Potenciál oslovit začínající čtenáře má poetický příběh *Středa nám chutná*, v němž jsou nadpřirozené motivy funkčně využity k zobrazení života dětí v dětském domově a k přitakání spontánnímu žití bez zbytečně omezujících šablon a falešných pseudopovinností. Poutavým čtením pro danou věkovou kategorii je jistě i próza *Pět minut před večeří*, poetické, ale nesentimentální zobrazení pravidelného rodinného rituálu – rozprávění malé Babety s otcem, při němž dívka klade stále tytéž otázky a dostává se jí potvrzujících odpovědí, v nichž je rekonstruována zvláště doba jejího narození. Další prózou zasazenou do krátkého časového úseku je příběh s ústředním chlapeckým hrdinou *Kryštofe, neblbni a slez dolů!*, retrospektivní zobrazení konfliktu ohrožujícího pevné kamarádství dosud nerozlučné dvojice.

Potřebný protipól ne vždy kvalitní dívčí prózy představují autorčiny romány *Karolína*, *Čas splněných přání* nebo *Nazí*. Nejnovější titul I. Procházkové z roku 2011 nese název *Uzly a pomeranče*, citlivě napsaný příběh o křehkém čase dospívání a o hledání a nalézání hodnotných vztahů mezi lidmi.

V reakcích na knihy I. Procházkové se často objevuje tvrzení, že dokáže životní peripetie zobrazit pravdivě, že nic nelakuje na růžovo. I takto je možno vymezit jeden z typických znaků autorčiny poetiky, který je zárukou potřebné umělecké kvality.



## Eliáš a babička z vajíčka

Pohled na výše uvedené anotace děl I. Procházkové potvrzuje, že stále přítomným tématem v její tvorbě je téma rodiny, touha dětských hrdinů po rodině úplné, fungující, která je zdrojem jistoty a bezpečí, obdobně se opakovaně objevuje téma citové nedostatečnosti, samoty a nedostatku komunikace s nejbližším okolím. Uvedená témata prostupují tvorbu určenou jednotlivým věkovým kategoriím, od titulů pro předškoláky až po tvorbu pro adolescentní čtenáře, přítomna jsou i v titulech pro dospělé.

Děje se tak i v příběhové próze obohacené o pohádkové postupy a motivy *Eliáš a babička z vajíčka*, která je určena (i vzhledem k věku ústředního hrdiny) čtenářům předškolního a raného školního věku. I když na počátku školní docházky ještě nedochází k podstatným rozdílům ve čtenářských preferencích dívek a chlapců a chlapci se ještě zásadně nevymezují vůči titulům tzv. dívčí četby, jeví se jako pozitivní, že se v autorčině tvorbě pro danou věkovou kategorii často objevují chlapecké ústřední postavy, které mohou posilovat čtenářství chlapců.

I. Procházková v příběhu zobrazila životní osudy předškoláka Eliáše, který je na první pohled šťastným dítětem, zdánlivě mu nic nechybí, naopak mu můžou mnozí lidé závidět. Má vzdělané rodiče (otec – počítačový specialista a tvůrce počítačových her, matka – restaurátorka), jeho krásnou maminku vnímají ostatní děti ze školky jako princeznu. Netrpí hmotným nedostatkem, ale ke spokojenosti mu chybí to podstatné – zájem a čas rodičů, společné aktivity, hry, sdílení prožitků. Pro rodiče je jejich profese natolik zajímavá, že saturují jen základní Eliášovy potřeby a veškerý volný čas naplňují prací, neboť dobu věnovanou dítěti a hraní vnímají jako čas ztracený. „*Eliáš vzdychl. Věděl, že tatínek musí vymýšlet počítačové hry, protože je to jeho práce, a věděl, že maminka musí číst knížky o zámcích, protože opravovat staré sochy a obrazy je*

*zase její práce, ale štvalo ho to. Štvalo ho, že nikdo nechápe, že hrát mlýnek a domino a na mimozemšťany je zase jeho práce a že tu práci nemůže zvládnout sám.“ Eliáš podvědomě cítí, že by ho z izolace a samoty mohli vyvést sourozenci nebo prarodiče, ale ani jedny, ani druhé nemá.*

Zlomem v příběhu se stává náhodný nález žlutého vajíčka, které si chlapec splete se svým ztraceným míčem. Jeho nález provází poněkud tajemné okolnosti. *„Den poté, co ztratil narozeninový míč, se ho vydal hledat. Šel na hřiště k vysoké zdi, přes kterou míč přeletěl, a podél zdi pořád dál, až se dostal do odlehlé části parku, kde nikdy předtím nebyl. ... Konečně v místech, kde rostlo nejhustší křoví, branku objevil. Vypadala, že už ji dlouho nikdo neotvíral. Byla rezavá a měla velkou klíčovou díрку, ve které vězel velký klíč. Když Eliáš chytil klíč oběma rukama a napnul všechny své síly, otočil jím. Branka zaskřípěla a otevřela se. Za ní rostlo stejně husté křoví jako před ní. Eliáš ušel asi deset kroků a zastavil se. Báł se jít dál. Co kdyby nenašel cestu zpátky? Co kdyby někdo branku zamkl a on by se nedostal na druhou stranu? Už se rozhodoval, že se vrátí, když vtom svůj míč uviděl. Ležel zapadlý do bláta na kraji malého jezírka. Eliáš si našel dlouhý klacek a pokoušel se dostat míč z bláta ven, ale vězel příliš hluboko. Nakonec Eliášovi nezbylo než do bláta stoupnout a vytáhnout míč holýma rukama. Jaké však bylo jeho překvapení, když zjistil, že ta žlutá věc, kterou vytáhl, vůbec není jeho míč, ale vajíčko...“* Z vajíčka se vylíhne podivná bytost, její fyzično je kombinací lidských a zvířecích znaků. *„Mělo to drobounké nožičky a ještě menší ručičky, mělo to dvě křidýlka, skoro holá, jen sem tam porostlá kraťounkým žlutým chmýřím, mělo to bleděmodré šatičky a tmavomodrou zástěru s dvěma kapsami, mělo to nos, pusú, oči, bílé vlásy a špičku skořápky přilepenou na uchu. Taky to mělo vrásky. Byla to babička.“* Babička Aty, kterou autorka stvořila jako kouzelnou bytost, ale poměrně omezila repertoár jejích nadpřirozených schopností.

Aty se někdy chová jako dospělá, naplňuje tak prázdné místo po neexistujících prarodičích, je schopna poskytnout cit, porozumění, lásku, současně a výrazněji

nahrazuje absenci mladších sourozenců, jedná tedy i jako dítě, jako nic netušící novorozeně, které se s Eliášovou pomocí učí mluvit, chodit a zvládat základní životní situace. Eliáš přijímá náklonnost blízké osoby a současně se učí myslet na jiné, přebírat za ně odpovědnost, dávat a dělit se.

Autorka využila, jak je pro její tvorbu zvláště pro nejmenší čtenáře typické, prvky humoru, zvláště se tak děje při zobrazení problematických situací, do nichž se Eliáš a Aty společně dostávají svou nezkušeností a neobratností. Ony zmatky a nezdary narušují dosavadní rodinný život a stávají se pro rodiče impulsem pro změnu, tím posledním je tatínkův neúspěch s počítačovou hrou pro děti, o níž hodnotitelé konstatují, že se na ní „pozná, že ji vymýšlel někdo, kdo nemá děti...“ Aty tak naplňuje jeden ze základních znaků kouzelné bytosti, vstupuje do života hrdiny v době vzrůstajících problémů a konfliktů, přispívá k jejich odstranění a zdárnému vyřešení. Po naplnění Eliášových představ o optimální podobě rodinného soužití se Aty vydává hledat „svou smečku“, aby se zbavila vlastní samoty.

*„Šem sama?“*

*„Nejsi sama, máš přece mě,“ uklidňoval ji Eliáš, protože viděl, že se jí oči začínají plnit slzami. „Ty máš mě a já mám tebe.“*

*Babičku jeho odpověď neuklidnila. Přitáhla si Eliáše blíž, vzala ho kolem krku a dlouho si ho zblízka prohlížela.*

*„Ty nejsi babička š křidýlkama,“ řekla nakonec. Eliáš věděl, že má pravdu. Pokud šlo o něho, nebyl sám. Mohl si hrát s Emilem, Viktorkou, s Milanem – to všechny byly děti jako on. Každý trochu jiný, ale v něčem všichni stejní. Babička neměla nikoho, kdo by byl stejný jako ona.*



## Kryštofe, neblbni a slez dolů!

I. Procházková pracuje ve svých prózách velmi promyšleně s prostorem a časem, děje se tak také v příběhové próze *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* Text zachycuje ústředního hrdinu, školáka Kryštofa, v poslední fázi jeho trucování – chlapec má za sebou několik hodin sezení na skále po konfliktu se svým nejlepším kamarádem, spolužákem Alešem, a postupně mu docházejí síly. Příběh začíná konstatováním: *„Sedím na skále a mrzne mi zadek. Nezralá mandarinka slunce se koulí po obloze pryč ode mě. Brzy se schová za protějším kopcem. Už teď se přes celé údolí vlečou dlouhé stíny a začíná být hrozitánská zima. Skrčím nohy, vstanu a začnu cvičit. Žádný trénink na olympiádu, jen kapka pohybu, abych se zahřál. ... Skála není jenom studená, je i vlhká. Měl jsem si vzít nepromokavé kalhoty. Ale copak jsem mohl vědět, že mi přeskočí? Že Alešovi přeskočí? Přišlo to tak naráz.“* Spojení ústředního hrdiny a vypravěče příběhu (využití ich-formy) posiluje působivost a autentičnost textu, úvodní pasáže odrážejí Kryštofovu zlobu, vnitřní napětí, které se postupně uvolňuje a mizí. Kryštof si během doby strávené jen sám se sebou v mysli opakovaně přehrává události daného dne, které vedly k tomu, že na Aleše zaútočil. Jeho samota je narušována promluvami s dospělými, kteří se ho snaží přesvědčit, aby nebezpečné místo na skále opustil (farář, řezník, matka). *„Dole po silnici jde farář. Nese velikonoční kraslice, aby jako každý rok ozdobil hrbatou vrbu před kostelem. Ví, že ví, že jsem nahoře na skále. Určitě mu to někdo z hodných sousedů zavolal. Ale zatím se tváří, jako by mě neviděl. Teprve těsně pod skálou se zastaví. Zvedne hlavu, mžourá krátkozrakýma očima, dělá překvapeného.“* Z výšky, z postupně získaného potřebného nadhledu Kryštof hodnotí své i spolužákovy jednání a intuitivně začíná chápat, že přestřelil. Čtenář je postupně zasvěcován do Kryštofovy rodinné situace, dozvídá se o odchodu otce od rodiny, uvědomuje si, že Alešovo konstatování *„Tvůj táta se*

*nevrátí!“*, kterým ukončil spor o křečka, v Kryštofovi vyvolalo bolest a agresi. *„Rozjel jsem se, jak nejvíc jsem mohl. A za mostem, tam, co je moře bláta od rozvodněného potoka, jsem do něho vši silou strčil. Málem jsem při tom sletěl taky. Ale nakonec se mi přece jen podařilo udržet rovnováhu a ujížděl jsem pryč. Ani jsem se neotočil.“* Kryštof vzpomíná na situace, které s Alešem prožil; dokazují, že už překonali několik střetů, zvládli pár rošťáren a vždycky k sobě našli cestu. I v tomto případě spor končí opětovným setkáním – Aleš vyleze za Kryštofem a poté se společně vydávají domů:

*„Lez první,“ řeknu.*

*Aleš si lehne na břicho, spustí nohy přes okraj a začne slézat.*

*„Dej bacha vprostředku, jak roste ta bříza,“ upozorní mě. „Urval se tam kus šutru.“*

*„Ten už se urval dávno,“ řeknu. „Musíš to vzít zprava!“*

*„Jsem zvědav, co mi doma řeknou,“ prohodí a otočí obličej ke mně nahoru.*

*„Kvůli křečkovi. Ještě nevědí, že jsem ho pustil.“*

*„Jak pustil? Povídal jsi, že utek!“*

*„Jasně že utek.“*

*Docela rád bych věděl, jak to bylo. Ale nevyzvídám.*

*„Chytíme si veverka,“ řeknu a začnu slézat za ním. Našlapuju co nejopatrněji, abych mu nesypal kamínky na hlavu...*



### **Pět minut před večerí**

Obdobně jako *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* je i *Pět minut před večerí* komorním příběhem, zachycujícím vyprávění malé Babety a otce v krátkém okamžiku před usednutím ke stolu, tedy v oněch v titulu avizovaných pěti minutách. *„Maminčiných pět minut je ovšem pokaždé jinak dlouhých. Lepší je*



*nesledovat ručičky hodin. Nečekat. Povídat si.*“ Tak jako chtějí malé děti poslouchat stále tutéž pohádku, tak chce Babeta den co den slyšet důvěrně známé vyprávění „*o tobě a o mamince a o mně! A jak to s námi bylo!*“ A na otcovo pochybování: „*To je dlouhé povídání, nevím, jestli s ním budu za pět minut hotový.*“ reaguje Babeta radou: „*S každým povídáním můžeš být za pět minut hotový – když víš, co je nejdůležitější! Víš to!*

*Myslím, že to vím.*

*Tak začni.*“

Citovaná pasáž by mohla být mottem příběhu o rodině, jejíž členové opravdu vědí, co je v životě nejdůležitější, že je to soudržnost, láska, vzájemná pomoc. Na začátku všeho byla opuštěná těhotná mladá žena – maminka, té se ujal mladý listonoš – tatínek, narodila se Babeta, krásná, ale slepá holčička, jejíž oční vadu později odstranili lékaři. Tatínek není tatínek biologický, ale přesto může Babeta vyprávění ukončit slovy „*tatínků je na světě velká hromada – ale ty ... ty vypadáš ze všech tatínků nejtatínkovatěji!*“

I. Procházková se ve svých příbězích brání sentimentu, silným pomocníkem se jí i tentokrát stává komika – uvážlivě dávkovaný humor, lehká ironie, ironický nadhled, autorka pracuje s komickými situacemi i jazykovou komikou. Velmi podstatnou roli plní ilustrace Václava Pokorného, v knize se střídají černobílé ilustrace, z velké části zachycující reálný svět příběhu, a rozsáhlé, nejednou celostránkové ilustrace, které tvoří pozadí pro text, v nichž se objevují např. představy ještě slepé Babety o tom, jak vypadá svět, jenž ji obklopuje.

Daniela Krolupperová je absolventkou Filozofické fakulty Karlovy univerzity, studovala také v zahraničí. Působila jako redaktorka zahraniční redakce ČTA. Po založení rodiny začala pracovat jako překladatelka a publikovat.

Pro její tvorbu je typické zacílení na čtenáře předškolního a mladšího školního věku, pro něž tvoří leporela, knížky prvního čtení, pohádkové příběhy, příběhovou prózu s dětským hrdinou. Čtenářům středního školního věku jsou určeny dobrodružné příběhy a dětské detektivky.

Součástí její tvorby jsou tituly propojující beletrii a literaturu faktu, např. biografie pro dětské čtenáře, nebo publikace, které mají malé čtenáře nenásilnou formou poučit a vzdělat.

Uvedený postup využila např. v knize *Proč mluvíme česky?* (2003, druhé vydání 2011), v poutavém vyprávění o putování dětí Říší češtiny odhaluje dětským čtenářům zákonitosti i specifika českého jazyka. V textu se prolínají postupy naučné literatury a pohádky.

Připravován je dotisk knihy *Zákeřné keře* z roku 2010, pohádkový příběh seznamující s jedovatými rostlinami z našeho okolí.

Ve spolupráci s M. Kratochvílem vznikla publikace *Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě* z roku 2009.

Spolu s ilustrátorkou a spisovatelkou Renátou Fučíkovou připravila publikaci *Historie Evropy – obrazové putování*, která je koncipována jako poutavé uvedení do studia dějin, využitelné také pro potřeby výuky na základní škole.

Ke zdravému životnímu stylu a dodržování hygienických pravidel má děti vést kniha *Viropis aneb Jak bacit bacila* (2004), v anotaci se konstatuje, že „v knize o zlostníčcích a dobroníčcích, kteří spolu v našem těle občas svádějí strašlivé bitvy, se dozvíte, jak se máte chovat, aby se vám nemoci zdaleka vyhýbaly

*a abyste místo hraní s kamarády, sportování a jiných příjemných činností nemuseli věčně ležet v posteli.“*

### **Přehled dosud vydaných titulů:**

- Zuzanka (2005), příběhová próza pro začínající čtenáře
- Viropis aneb Jak bacit bacila (2004)
- Proč mluvíme česky (2003, 2011)
- Hurááá prázdniny! (2005)
- Zuzanka a ježeček (2006), pokračování úspěšného titulu
- Atlas strašidel (2006)
- Magdalena Dobromila Rettigová: Tajný deník její schovanky (2006), biografie o spisovatelce a autorce slavné kuchařské knihy
- Putování za nejmocnějším kouzlem (2007), text využívající postupy pohádky a příběhové prózy
- Josífek sedmilhář (2008), příběh prvňáčka
- Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě (2009)
- Koukej, kouzlo! (2010), leporelo
- Zákeřné keře (2010)
- Josífkův pekelný týden (2010)
- Já se nechtěl stěhovat (2010)
- Zmizelá škola (2010)
- Bubáček (2011)
- Tygří trápení (2011)
- Rybí sliby (2011)
- Historie Evropy – obrazové putování (2011)
- Dráček Mráček (2012)
- Společenstvo klíčníků (2012), dobrodružný příběh o odhalování tajemného spolku

- Makej, makaku! (2012)
- O'Bluda (2013), dětská detektivka



### **Magdalena Dobromila Rettigová: Tajný deník její schovanky**

Ojediněným titulem pro dětské čtenáře je na českém knižním trhu kniha *Magdalena Dobromila Rettigová: Tajný deník její schovanky*. Autorka se vrátila k poměrně opomíjenému žánru biografického románu a navíc titul určila čtenářům mladšího školního věku.

Historická próza a zvláště biografie, biografický román pro dětské čtenáře a mládež představují žánry, které se v současné produkci ocitají na okraji nakladatelského i čtenářského zájmu. Je to dáno jistě i skutečností, že dnešní mladí čtenáři vnímají četbu hlavně jako prostředek relaxace, nevyhledávají tedy literární tituly, které výrazněji signalizují zvýšené nároky na čtenářské dovednosti a možný vzdělávací a formativní dopad.

Literární biografie stojí na pomezí krásné literatury a literatury faktu, zachycují již završené životní a tvůrčí aktivity jedince vymezené obvykle narozením a smrtí, spíše výjimečně se soustředí na kratší časový úsek v životě ústřední postavy, „*v mnohých z nich se prolínají fabulované životní epizody s faktografií a nezakrývanou faktografickou a informační složkou.*“ (URBANOVÁ, ROSOVÁ, 2005: 205)

Východiskem pro vznik biografii se stává odborná literatura rozmanitého zaměření, dochované prameny, k nimž řadíme vedle ústně či písemně tradovaných vzpomínek současníků zvláště korespondenci, deníky, rukopisné památky či úřední dokumenty. Takto soustředěný materiál je využit ve shodě s požadavky daného žánru a s tvůrčím záměrem autora. Díla se snaží zaujmout čtenáře tím, že přinášejí pohled na dobovou společnost, upomínají na konkrétní

historické, společenské či kulturní události, a hlavní pozornost zaměřují na vybranou, historicky doloženou osobnost, jejíž životní cesty se kříží s dalšími skutečnými i fiktivními postavami díla. Při zobrazení protagonistů je upřednostňován pohled na „*konfliktní vztah mezi vnitřním a vnějším světem s jeho dobovými determinacemi, důraz je položen na dramatické scény obsahující osudová rozhodnutí ... v řeči hlavní postavy se využívá autentických výroků a sentencí, čerpaných zejména z dochované korespondence a deníků.*“ (MOCNÁ, PETERKA: 2004: 63)

V českém prostředí se biografický román 20. století nechával inspirovat zvláště procesem národního obrození a jeho nejvýznamnějšími představiteli (J. K. Tyl, B. Němcová, M. Tyrš aj.), autoři sahali také po osobnostech, které svým významem přesáhly českou kotlinu (např. díla věnovaná J. A. Komenskému, V. Hollarovi ad.).

Mnohé biografické tituly původně určené dospělým čtenářům pronikaly v druhé polovině dvacátého století také do četby dětí a mládeže, byly zahrnovány do tzv. povinné četby na základních i středních školách. Naopak produkce primárně určená dětským čtenářům byla poměrně chudá, výjimečně se o oživení žánru pokusila např. Hana Doskočilová titulem *Když velcí byli kluci* z roku 1999.

Biografií o M. D. Rettigové (1785 – 1845) se autorka snaží zhruba desetiletým čtenářům přiblížit jednu z významných osobností národního obrození, literátku, podporovatelku dívčího vzdělávání, vyhlášenou hospodyní a autorku slavné kuchařské knihy. I v tomto titulu D. Krolupperové se mísí postupy beletrie a literatury faktu, je možno předpokládat, že odbornou oporou se autorce staly publikace rychnovského pedagoga a spisovatele dr. Jiřího Frýzka (*Život a dílo manželů Rettigových*, 1992; *Henrietta Anna Joana Rettigová: primadona assoluta*, 1995), jenž podle informací v tiráži knihy text také posuzoval. Odkazy na další odborné zdroje v publikaci nenacházíme, mohly k nim patřit studie K. Sabiny, T. Novákové, A. Nováka, Z. Nejedlého, korespondence vydaná

J. Peškem, z nejnovější odborné produkce kapitoly v publikacích E. Uhrové, M. Bittnerové ad.

S ohledem na dětského příjemce zachytila autorka jen část života slavné buditelky, zaměřila se na léta 1818 až 1828 spojená s pobytem v Ústí nad Orlicí (do roku 1824) a v Rychnově nad Kněžnou (do roku 1834). Výběr dané životní etapy nebyl náhodný, oněch deset let představovalo období, kdy Magdaléna Dobromila a její manžel Jan Alois Sudiprav mohli rozvinout své snahy být veřejně činní a projevovat pozitivní vztah k češtině a české kultuře. Počátky procesu jejich národního uvědomění se obvykle kladou do období po uzavření sňatku v roce 1808, v té době navázali Rettigovi v Praze první kontakty s vlasteneckou společností a v těchto aktivitách pokračovali také při pobytu v Táboře, tady se Magdalena Dobromila intenzivně doučovala češtinu a pokusila se o vlastní literární tvorbu, v níž pokračovala také v Přelouči a následně v Ústí nad Orlicí.

Ústeckoorlické období bylo profesně velmi plodné a šťastné také v osobním životě. Manželé Rettigovi se po ztrátě prvorozených dětí dočkali dalších potomků, do Ústí nad Orlicí se stěhovali s dcerou Jindřiškou (nar. 1813) a synem Karlem (nar. 1815), na svět tu přišel i syn Josef (nar. 1821).

Ve městě, které si uchovalo český ráz, se Rettigovi zapojili do kulturního a vlasteneckého života, k jehož rozvoji přispívali tamní mecenáši, zvláště lékárník Jan Andres a doktor František Koráb, podporující zvláště ochotnické divadlo a hudební spolky. Nejspíš v roce 1819 začala vznikat z podnětu Magdaleny Dobromily nebo jiné vlastenky knihovna, nákup českých knih zčásti financoval dr. Koráb, zčásti byl hrazen z pokut za komolení češtiny při společných akcích. Manželé Rettigovi měli podstatný podíl na tom, že se povedlo udržet knihovnu v chodu a vychovat okruh čtenářů, k nimž patřily i dívky, jež Magdalena učila kuchařskému umění. Manželé navázali osobní kontakty se vzdělanci a umělci daného regionu, např. s nakladatelem Janem

Pospíšilem, s profesorem bohosloveckého semináře v Hradci Králové páterem Josefem Zieglerem, vydavatelem časopisu Dobroslav.

Autorka titul koncipovala jako fiktivní deník osiřelé venkovské dívky Lojzičky, přijaté do péče rodiny Rettigových po přesídlení z Přelouče do Ústí nad Orlicí. D. Krolupperová mapuje ve stručných záznamech Lojziččin život mezi desátým a dvacátým rokem života, končí Lojziččinou svatbou v roce 1828 a poslední zápis, jakýsi dovětek, který má bilanční, sumarizující charakter, je zasazen do roku 1834 a zahrnuje Lojziččiny dojmy z její první návštěvy Prahy, Stavovského divadla a ze zhlédnutí jedné z prvních repríz Tylovy Fidlovačky. Připomeňme, že členkou souboru Stavovského divadla se v roce 1834 stala i dcera manželů Rettigových Jindřiška (1813 – 1854), která později sklízela úspěchy jako operní zpěvačka v rakouském a německém prostředí. Závěrečné pasáže jsou potvrzením naplnění cílů, které si manželé Rettigovi vymezili pro své vlastenecké aktivity.

Lojzička, zobrazená jako dítě pocházející z velmi chudých poměrů, je doslova okouzlena novým životem po boku paní Magdaleny, zápisy se nesou v duchu silné loajality k živitelům, překypují obdivem ke schopnostem a pracovitosti obou manželů. *„Než jsem zjistila, že je paní matinka spisovatelkyně, dvakrát jsem se spletla. Nejdřív jsem si myslela, že jenom trpí nespavostí. Potom jsem zase přišla na to, že po nocích sepisuje, a proto asi nespí. Ale nakonec se ukázalo, že trpí nespavostí, a této choroby využívá k vlasteneckému sepisování. Zdárně zabijí dvě mouchy jednou ranou, ale musí být přes den strašně unavená. A to je pořád v jednu kole. Když ji vidím, jak se při práci ohání, věřím tomu, že se tenhle národ jednou doopravdy sebere. Tedy probere.“* Popisuje také pracovní aktivity J. S. Rettiga, obdivuje jeho působení v Cecilské hudební jednotě, spolku, jehož členové se *„producírují v té nejvyšší kvalitě a hrají samou modernu – Beethovena, Mozarta a klidně i Cherubiniho.“* Když Lojzička zjistí, že je Rettig autorem portrétů předčasně zemřelých dětí, je nucena konstatovat, že *„kam se člověk v téhle rodině podívá, všude samý genius.“*

Lojzička komentuje život kolem sebe, v drobných retrospektivních pasážích ve zkratce reprodukuje zjednodušené a mnohdy naivně komentované vzpomínky Magdaleny Dobromily na dětství, text nezapře cílené využití dětské naivity kombinované s potřebnou dávkou selského rozumu. Text tak záměrně neustále balancuje mezi patosem, adorací zobrazených postav, jejich aktivit, a humorem, lehkou ironií, což posiluje jeho kvality, ty však postřehnou spíš zkušenější, starší čtenáři. Odlehčená, humorná podoba textu je dána také využitými jazykovými prostředky, Lojziččina snaha po korektním vyjadřování se občas nedaří, dobové výrazy se mísí s dnešním slovníkem, precizní formulace s jadrnou mluvou prostých venkovanů. Vlastenecké aktivity paní Magdaleny Lojzička komentuje např. slovy: *„Přý že teď bude matinka sepisovat česky a že tenhle národ je třeba probudit z tvrdého spánku. Aha! Tak to já bych na něj vylila vědro studené vody. To by byl národ rychle na nohou. Ale paní matinka ne, ona na to jde oklikou přes vzdělávání a pilnou práci. Takže se to podle mého hrubého odhadu protáhne nejmíň na jedno století.“*

Závěr biografie tvoří několik receptů ze slavné *Domácí kuchařky*, poprvé vydané v roce 1826. D. Krolupperová tento postup nezvolila náhodně, ale naplnila tak původní autorské záměry Magdaleny Dobromily. Když ta připravovala v roce 1821 k vydání soubor mravoučných příběhů *Mařenčin košíček. Dárek malý pro dcerky české od Magdaleny Dobromily Rettigové*, chtěla ho doplnit o kuchařské předpisy, aby kniha čtenářkám posloužila i v běžném životě a aby se její pořizené jevílo jako veskrze výhodné. Nakladatel uvedený postup odmítl, nicméně cenzorovi byl rukopis zaslán včetně receptů, které se však ztratily. Po čase se na knižním trhu objevilo jejich vydání pod smyšleným jménem a manželé Rettigovi vedli o autorství dlouhý, avšak marný soudní spor.

D. Krolupperová věnovala svou publikaci osobnosti národního obrození spíše opomíjené, pokusila se rozšířit povědomí o ženě, kterou si veřejnost obvykle spojuje jen se vznikem kuchařské knihy, ale na jejíž další aktivity se již



zapomnělo. Literární dílo M. D. Rettigové propadlo nelítostným sítem času, bylo však ve své době drobným kamínkem, potřebným k vytvoření pevných základů vznikající novodobé české literatury.

## **Miloš KRATOCHVÍL \*1948**

Miloš Kratochvíl je absolvent průmyslové školy a Fakulty žurnalistiky Karlovy univerzity, působil jako sportovní redaktor a již víc než 30 let se plně věnuje psaní knih pro dětské čtenáře a scénářů, na jejichž základě vznikají inscenace oslovující děti i dospělé.

Publikoval a publikuje v řadě českých nakladatelství, spolupracoval s časopisem Sluníčko a Mateřídouška.

Je autorem:

- lepoprel – *Jaké bude počasí, Před oponou, za oponou, Psiny, Bodlináček, ježčí kluk, Bodlináček, ani krejčí, ani švec, Bodlináček ve Veselí;*
- poezie pro děti – *Potkal kočkodán kočkonora, Hodina smíchu, Zapište si za uši, Deset malých Bohoušků, Létací koště;*
- pohádek, příběhové prózy s dětským hrdinou,
- příběhů pro televizní Večerníčky – *Čaroděj z nafukovacího stromu*
- divadelních her – *Taneček přes dvě pekla, Omyl Děda Vševěda*
- televizních pohádek – *O houslích krále snů, O zázračné mouše, Neklejte, princí!, Smůla, Jak se Matěj učil čarodějem aj.*
- inscenací – *Kdo ví, kdy začne svítat, Cesty ze slepých map, Konkurz na chlapa aj.*

V tvorbě pro děti má důležité místo komika, laskavý humor, lehká nadsázka, hra se slovy a jejich významy, nonsens.

## **Přehled tvorby pro děti a mládež:**

- Králi, já má nápad! (1994)
- Už sněží už chumelí! aneb Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my (2000)
- Jak chtěl být Honza peciválem (2000)
- Rybáři a hastrmani (2006)
- Františkovy pohádky z Kouzelné školky (2006)
- Františkova velká kniha pohádek (2007)
- Čaroděj z nafukovacího stromu (2008)
- Omyl děda Vševěda (2008)
- Jejda a Helemes (2009)
- Pachatelé dobrých skutků 1: Puntíkáři (2009)
- Pachatelé dobrých skutků 2: Duchaři (2009)
- Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě (2009, s D. Krolupperovou)
- Strašibraši aneb Tajemství věže v Kamsehrabem (2010)
- Fanfárie (2010)
- Kouzelné soboty (2010)
- Pachatelé dobrých skutků 3: Kouzláci (2010)
- Modrý Poťouch (2010)
- Pachatelé dobrých skutků 4: Bouráci (2011)
- Hloupežníci (2011)
- Kočkopes Kvído (2011)
- Minipohádky: Jak chtěl být Honza peciválem, Kouzelné nůžky (2011)
- Minipohádky: Nebezpečná přímůva, O dvou obrech (2011)
- Pachatelé dobrých skutků 5: Klofáci (2012)
- Školníci (2012)
- Rybáři a hastrmani (2012)



## Pachatelé dobrých skutků

Pachatelé dobrých skutků je čtenářsky úspěšná pentalogie o nerozlučném přátelství Michala Součka, zvaného Piskoř, a Filipa Fialky, alias Fildy. Autor za první dva díly obdržel ocenění za nejlepší knihu pro děti a mládež v roce 2009 v prestižní anketě SUK. Pětice knih je vyjádřením autorova nezlomného přesvědčení, že když se čtenáři bude zdát, že jsou zobrazené události nereálné a že se příběhy obou kluků nemohly stát, tak je to dáno jen tím, že čtenář neví, co je to pravé (zvláště klukovské) kamarádství, a nikdy pořádného kamaráda neměl. Což je těžký životní handicap.

Michal a Filip jsou ústředními hrdiny románů *Puntíkáři*, *Duchaři*, *Kouzláci*, *Bouráci*, *Klofáci*. Autor je vybavit spontánní snahou pomáhat všem a za všech okolností, ale protože jsou Piskoř a Filda ukázkoví pechfóglové, jejich snaha vyzní naprázdno a místo ocenění se dočkají potrestání. Už od prvního dílu bojují s nepochopením a sbírají hlavně ve škole černé puntíky. Jejich nepřítelem se stává i sám ředitel, kterému chtěli zachránit psa – ratlíka, jehož typické chvění považovali za příznak nemoci. V *Duchařích* se snaží bojovat se zeleným duchem, který k smrti vyděsil spolužáku Lojdu natolik, že odmítá chodit do školy a jeho vzdělávání je vážně ohroženo. V *Kouzlácích* se kluci poněkud nešťastně snaží odkoukat kouzla kouzelníka Varadiho, v *Bourácích* zkoušejí, zda jako správní skauti dokážou přežít v extrémních podmínkách divočiny, a v *Klofácích* oba kluky zasáhne Amorův šíp, bohužel oba vzplanou láskou k téže spolužačce. Ale i tuto těžkou chlapeckou zkoušku jejich přátelství ustojí.

Z uvedených anotací jednotlivých dílů je patrné, že M. Kratochvíl sází na to, co je mu vlastní, na laskavý situační i jazykový humor, nadsázku, parodii. Dokáže zdárně pracovat s komickými postavami, oběma chlapeckým hrdinům zdatně sekundují zvláště členové rodiny Součkovy, pečlivá maminka a její sestra Marcela, která je jako lékařka psychiatricka volána na pomoc při řešení Michalových nezdarů a jejíž odborné zásahy se mívají účinkem, poněkud

potřeštěný tatínek – reklamní kreativec, ten se nejednou stává spojencem a ochráncem obou chlapců, má pochopení pro jejich vylomeniny a využívá jejich bláznivé nápady k tvorbě reklamních sloganů. Některé Kratochvílovy postavy jsou ke škodě věci zbytečně zatížené stereotypním viděním světa, např. dobře situované rodiny jsou důsledně zobrazeny jako skupiny omezených snobů apod.

M. Kratochvíl úspěšně doplňuje plejádu současných tvůrců knih pro děti a mládež, vyvažuje poměrně dominantní zastoupení žen spisovatelek a vnáší do české produkce pro dětské čtenáře mužský nadhled a potřebný humor. Výzkumy dětského čtenářství ukazují, že zdatnějšími čtenáři jsou už od počátku školní docházky dívky a že rozdíly v četbě obou pohlaví rostou s přibývajícím věkem. Může to být také tím, že chlapci nenacházejí v nabídce knih dostatek poutavých titulů s chlapeckým hrdinou referenčního typu, tedy s postavou, s níž by se mohli ztotožnit. A právě hrdinové Kratochvílovy pentalogie mají potenciál tuto funkci naplnit.

## **Duchaři**

*Začalo to tím, že Trpajs Lojda uviděl ve škole ducha. Nenahlásil to třídní učitelce Vlčkové a ani Holtsajdlové, která měla ten den pořádkovou službu. Cestou ze školy to tajemství svěřil jen Fildovi Fialkovi. Třásl se prý při tom, jako by bylo pětadvacet pod nulou, a přísahal, že jestli toho ducha zahlédne ještě jednou, tak už do školy v životě nevkročí a nedonutí ho k tomu ani rodiče, ani Vlčková, ani ředitel školy Sojka, ba ani sám Jan Ámos Komenský. Filda tajemství umí držet. Nevyzradil by nic ani na mučidlech. Mně ale řekl o Trpajsově duchovi úplně všechno hned odpoledne. Jsme totiž s Filipem největší kamarádi a hned v první třídě jsme si slíbili, že před sebou žádné tajnosti mít nebudeme. Takže mi to musel prozradit, aby neporušil jiný, větší slib. Ten náš. A taky počítal, že to budeme řešit spolu, jako vždycky. I proto si o všem říkáme. Já si jen musím dávat pozor, abych mu na všechno neskočil.*

*Občas mi zkusí něco nakukat, a když mu to zbaštím, chechtá se jako janek a půl dne hejká: „Piskoři, ty budeš piskoř pořád!“*

*Začal mi říkat Piskoř podle brouka, co na všechno kulí oči jako já brejle, a říká mi tak, i když už oba víme, že piskoř není brouk, ale ryba...*

*Dal jsem si tedy pozor, abych nevypadal ani trochu zvědavě, i když mě to zajímalo. O duchovi neslyšíte každý den... Ale tím víc to znělo podezřele. Snažil jsem se proto tvářit znuděně, jako by mi líčil, jak jim kvete na zahrádce šnytлік.*

*Chytil mě za ramena a zatřepal se mnou: „Piskoři, Trpajs toho ducha opravdu viděl!“ Zvedl proti mně dva prsty, aby mě přesvědčil. „Za Vlčicí se při matice objevila zelená skvrna, přilepila se na ni, chvíli jí visela na zádech jako ruksak, pak se do ní vsákla a v tu ránu začala Vlčice řídit, dávat kule a poznámky...!“*

*„Bůhvíco viděl... Znáš Trpajse,“ řekl jsem, jako že tomu pořád nevěřím, ale některé věci mi na tom byly dost divné.*

*Snažil jsem se všechno si co nejrychleji srovnat v hlavě.*

*Trpajs Lojda je nejmenší kluk z naší třídy. Ve škole se ze všeho hned vyjuká. I když nemá proč, protože nepatří mezi ohrožené druhy. V žádných malérech nelítá a menší průšvih měl jenom jednou. Každý měl napsat, jaké dobrodružné knížky by si vzal na pustý ostrov. Trpajs napsal: Robinson Crusoe. A Kotnour mu za to připsal: A ŽÁKOVSKÉ KNÍŽKY SOUČKA A FIALKY. Připsal to tiskacími písmeny, takže se nedalo poznat, kdo to psal. Trpajs to na Kotnoura neřekl, takže dostal kuli a poznámku. Byla to nespravedlnost dokonce dvojnásobná, protože moje i Fildova žákovská je proti té Trpajsově četba opravdu hodně dobrodružná... A tenhle kluk začne vyprávět Fialkovi o řádění Vlčice! Proč? To byla záhada, která mi nešla do hlavy! Filda a já přece víme nejlíp, že umí Vlčková vybuchnout jako nášlapná mina. Nad první lavicí – a tím pádem i nad Trpajsem – to jen přeletí a odskáčeme to většinou my s Fialkou. A zrovna Trpajs objeví, že za to může nějaký duch!*

*To mi nesesedělo. „Nevím, proč Trpajsovi tak věříš. Já na Vlčici nikdy žádnéj ruksak neviděl. Ty snad jo?“*

*„Já taky ne,“ přiznal, „ale to nic neznamená! – Lojda sedí u tabule mnohem blíže než my a celou hodinu na Vlčici civí jako myš na hada. Zatímco my tak moc pozor nedáváme...“*

*S tím jsem musel souhlasit. Zrovna při té hodině matiky, kdy viděl Trpajs ducha, jsem dostal poznámku: Nesleduje mě při výkladu.*

*„Piskoři,“ Filda měl na čele od přemýšlení hlubokou vrásku, „jestli je Vlčková v moci zlých duchů, tak za to nemůže.“*

*„Za co?“ nechápal jsem.*

*„Za to, že na nás pořád něco vidí,“ řekl tiše. „Třeba by nás jinak měla ráda...“ Málem to se mnou prásklo o zem...*

*\* \* \**

*Hurda na nás čekal v šatně, a když jsme tam s ním já a Fialka zůstali sami, vylovil z batohu hliněnou kouli a prkýnko – podobné, jako má maminka na krájení cibule. Bylo jen trochu divně šišaté a uprostřed mělo díru.*

*„To jsou tamadiky,“ poučil nás Hurych. „Ochraňují před každým nebezpečím. A navíc jsou obydlím dobrých sil tama. Ty pomáhají lidem ke štěstí, aby se jim splnilo přání a tak.“*

*Podal Fildovi hliněnou kouli. Měla v sobě tři díry skrz naskrz, takže byla děravá do všech stran, asi aby ji nějaké nebezpečí nemohlo napadnout zezadu. Jednou dírou byl provlečený kožený řemínek.*

*„Dík, Hurdo,“ řekl Fialka vděčně a ukázal na prkýnko. „Tohle je pro Trpajse?“*

*„Ne. Pro Piskoře,“ otočil se ke mně. „Tobě může duch ublížit, ale Trpajsovi ne. Trpajs je urání!“*

*Jakživ jsem tohle slovo neslyšel. „Cože je?“*

*„Urání,“ zopakoval Hurych tajemně. „Muž, který vidí duchy.“*

*„Muž!“ vyprskl jsem.*

*Přišlo mi to legrační. Trpajs a muž! Trpajs, který si musí stoupnout na cihlu, když se chce podívat slepici do očí! (Tak to říká o mrňousech pan Zemánek z našeho baráku.)*

„Co je ti na tom k smíchu?! Takhle se jim říká na ostrově Kukubori. A tam by ses jim zasmát neodvážil,“ varoval mě Hurych. „Urání je po náčelníkovi a šamanovi třetí nejvýznamnější muž kmene! Jinde jim říkají Bratr duchů, Posel duchů nebo Prorok duchů... Uránímu duch neublíží.“

Filda potěžkal hliněnou kouli, pak ji chytil za řemínek a roztočil ji nad hlavou. „V nebezpečí se tím mám takhle ohánět a Piskoř má kolem sebe pleskat prknem?“

Hurych ho okřikl: „Zacházej s tím uctivě! Je to dar šamana...! Tamadiku si doma schováš na bezpečné místo, a když budeš potřebovat pomoc, představíš si, že se na ni díváš nebo že se jí dotýkáš, a ona ti pomůže.“

Filda přestal kouli točit a omluvně ji pohládl.

„Kdyby bylo nejhůř,“ Hurych ztišil hlas pro největší tajemství, „pověste si tamadiku na krk a tlukot vašeho srdce vzbudí dobrou sílu tama –“

„A co se stane?“ vyhrkli jsme s Fialkou dvojhlasně.

„To nejlepší, co si dovedete představit. Tamadika vás ochrání a síla štěstí tama vám pomůže, abyste vyšli z nebezpečí jako vítězové,“ zašeptal Hurych čarodějnický.

Filda přikývl. Ale mně se tomu nechtělo věřit takhle doslova.

Podíval jsem se na šiřaté prkýnko a neuměl jsem si představit, jak mě síla z tohohle neuměle otesaného dřeva chrání před Vlčkovou, která má učitelskou vysokou školu, umí psát na tabuli a dívat se při tom, kdo zlobí, a je možná lstivější než všichni šamani a domorodci na ostrovech Kukubori a Kykyryký dohromady.

„Hurdo, vy ty tamadiky máte doma taky?“ zeptal se Filda.

„Všude,“ přikývl Hurych. „Tu tvou jsme měli ve sklepě a ta Piskořova byla v šatně u tenisového kurtu. Tam si snad naši nevšimnou, že jsem je vzal.“

Takže dobrá síla z mého prkýnka hlídala tenisáky. K tenisákům by se spíš hodila Fildova hliněná koule, ta byla velká taky tak, ale tohle jsem neřešil. Napadlo

*mě, že kdyby nějaká dobrá síla měla opravdu chránit tenisky, tak by je nenechala otloukat! Zařídila by, že by se do nich raketou nikdo netrefil.*

*Hurých nás možná pěkně tahá za nos!*

*A hned jsem měl taky před očima, jak vypadal, když projel na hajného sáňkách Bukovou roklí. Z toho šaman Hurda jako vítěz nevyšel. Rozedraný byl jak haštoš, všude samý šrám a modřina, rozbité koleno a natržené ucho...*

*Proč ho nějaká tamadika neochránila?*

*Tohle mi taky nešlo dohromady.*

*Jediné vysvětlení bylo, že si při té jízdě na žádnou tamadiku nevzpomněl, protože sánky s ním svištěly opravdu ďábelsky rychle.*

*\* \* \**

*Když maminka líčila tetě Marcele, psychiatrické doktorce, jak jsme si s Fialkou při vyučování pověsili na krky kus prkna a hroudu, rozkládala rukama tak rozrušeně, že to vypadalo, jako bych měl na krku vrata od stodoly a Filda vyšehradskou skálu, ze které skočil Šemík. Pak se chytila rukama za hlavu a naříkala, co je to za malér, když věříme, že nám to přinese štěstí, protože je to z nějakého šamanského ostrova, a začneme dostávat jedničky jako Kloboučnicková s Holtsajdlovou. Zopakovala tetě Marcele, co už řekla mně a tátovi, tedy že tím, jak věřím na štěstí, jsem na nejlepší cestě stát se hazardním hráčem, a zakončila to přímou otázkou: „Máš na to nějaký lék?“*

*„Lék? Pro Michala?“ divila se teta. „A že Aneta nosí na krku křížek a andělíčka, to ti nevadí?“*

*„To je snad rozdíl,“ zamračila se maminka.*

*„Není,“ poučila ji teta. „Věřit na drobné talismany a obecně tradované pověry je neškodné a běžné.“*

*„Promiň, ale kus prkna a hliněná koule mi zrovna drobné nepřípadají,“ oponovala matka.*

*„Martó, nemá smysl hádat se, co je malé a co je velké,“ řekla důrazně teta.*

*„Snažím se ti vysvětlit, že psychiatrie nepovažuje za nenormální, když si někdo*



*trhá čtyřlístky pro štěstí, když věří, že mu kaštan v kapse pomáhá chránit zdraví, nebo nosit drobné, aby ho neokukala kukačka... Neříkej mi, že nenesíš v peněženke šupinu z vánočního kapra, aby se tě držely peníze!“*

*„Nosím,“ přiznala trochu neochotně maminka.*

*„Tak vidíš!“ usmála se teta. „A já nosím v jedné botě Pidiťuka a ve druhé fazoli.“*

*Mamince vyjely oči jako šnekovi, když kolem něj profičí rychlík.*

*„Toho skřítka z knížky Pidiťuk ve fazolovém lese?“ zeptala se přidušeně.*

*„Jo,“ přisvědčila teta.*

*Na víc už maminka nečekala. Běžela do předsíně a přinesla tetiny boty. V pravé byl nalepený obrázek podivného trpajzlíka, z levé se vykutálela fazole.*

*„Marcelo, proč to tam máš?“ vzdychla ustaraně.*

*„Abych nedělala žádné špatné kroky a uměla si vždycky poradit, jako Pidiťuk,“ řekla vážně teta Marcela. „Ty se už na tu knížku nepamatuješ? Četly jsme ji snad tisíckrát!“*

*„Pamatuju. Mám ji pořád,“ ukázala maminka na knihovnu. „Ale co ta fazole?“*

*„Ta ho přece vždycky zachránila, když se dostal do potíží,“ připomněla jí teta. Maminka si zamyšleně prohlížela fazoli, já trpajzlíka v druhé botě. Moc se mi nelíbil, tvářil se tak nějak divně. Na světě jsou mnohem hezčí trpaslíci. Ale kdo by se tvářil nadšeně, když po něm pořád někdo šlape a v botě to taky dvakrát nevoní...*

*„A to tě ta fazole v botě netlačí?“ zajímala se maminka.*

*„Tlačí,“ přiznala teta. „Ale už jsem si zvykla.“*

*„A netrhá ti ten přilepený Pidiťuk punčochy?“*

*„Trhá. Ale znáš to – vždycky je něco za něco,“ rozhodila rukama teta a zasmála se nahlas, jako by chtěla maminku tím smíchem nakazit, nebo spíš vyléčit.*

*Ani jedno se jí nepovedlo. „Marcelko,“ zašeptala, „řekla jsi o tom u vás v ústavu někomu z kolegů?“*

*„Radši ne,“ odpověděla teta stejně tiše...*

Petra Braunová se narodila v Praze, je absolventkou střední ekonomické školy. Už víc než dvacet let se plně věnuje literární tvorbě pro dětské i dospělé čtenáře.

Jedním z prvních impulsů k psaní se staly zkušenosti z pobytů v cizině záhy po otevření hranic, rozmanitá povolání, která vykonávala, a mateřství. Své knihy vydává téměř výhradně v nakladatelství Albatros.

### **Tvorba pro dospělé:**

Barvy života: hosté K. Moučkové (2008)

Pozorovatelka (2007)

Kalvárie (2009), problematika lesbického vztahu, využití vlastních životních zkušeností s odlišnou sexuální orientací

Nejsem žádná lvice (2010), životní osudy známé hlasatelky K. Moučkové

Klub radostí dnešního dne 2(011), sociální sítě a vliv na život společnosti

Kdopak to tu kope? aneb Zápisky z plodové vody (2011, spolu s R. Pártlovou), humorný průvodce těhotenstvím a porodem

### **Tvorba pro děti:**

- Rošťák Oliver (2003), co se vše stane během dne, kdy Olivek přestane být jedináčkem
- Česká služka aneb Byla jsem au-pair (2004), zážitky mladé Češky z pobytu v několika francouzských rodinách a k tomu v jedné belgické
- Neuvěřitelné září: Tajný deník Tomáše S. (2004), napínavý příběh
- Prázdniny za všechny prachy (2005)
- Kuba nechce číst (2006), o úskalích spojených se začátkem školní docházky

- Borůvkové léto s Terezou (2007)
- Terezománie (2009)
- Princové nemyjou záchody (2009), volná trilogie, milostný příběh o vztahu Terezy a Michala
- Ztraceni v čase (2007), napínavé čtení zvláště pro chlapce
- Ema a kouzelná kniha (2010), příběh o dívce žijící o podivném sirotčinci, který je možno opustit jen v den desátých narozenin...Ema si zpět přinese kouzelnou knihu, jež jí plní každé přání... Autorka za knihu získala výroční cenu Albatrosu a cenu Sukovy knihovny
- Jak se Vojta ztratil (2010), příběh k tzv. prvnímu čtení
- Nejhorší den v životě třetíáka Filipa L. (2011), příběh o odpovědnosti a dopadu špatných rozhodnutí
- Česká služka aneb Byla jsem au-pair po dvaceti letech (2011)
- O chlapci, který spadl z nebe (2012), vánoční příběh, v němž se setká malá Eliška s Ryelem. Že by to byl anděl?
- Tramvaj plná strašidel (2012), příběh, o němž autorka tvrdí, že je to samá duchařina, v němž vystupují slavní mrtví z vyšehradského Slavína
- Rošťák Oliver a Marica čarodějka (2013), volné pokračování Rošťáka Olivera, tentokrát o první lásce



### **Pozorovatelka**

Několik skutečností dává tušit, že vydavatelé, kritici ani čtenářská obec nemají zcela jasno, kam zařadit román autorské dvojice P. Braunové a L. Payerové *Pozorovatelka*. Na autorčiných stránkách je kniha označena jako román pro dospělé čtenáře, stejně tak se můžeme vzhledem k věku hlavní postavy setkat

s označením román pro dospívající čtenáře, případně dívčí román. Daná skutečnost se odrazila také při udělování cen, kniha získala výroční cenu nakladatelství Albatros v kategorii román pro dospělé (2007) a současně ji ocenili učitelé v anketě SUK, tedy v anketě věnované četbě pro děti a mládež. Osobně se přikláním k názoru, že je román optimálním čtením pro dospělé, případně adolescentní čtenáře, vzhledem k závažnosti zpracované tematiky se však nabízí využití alespoň drobných ukázek v literární výchově, případně etické výchově v posledních ročnících základní školy.

Při vzniku románu spojila P. Braunová své síly s dívkou (v době vydání knihy jí bylo 19 let) skrytou pod pseudonymem Leny Payerová. Dívka je v důsledku dětské mozkové obrny od nejútlejšího věku upoutána na vozík, není schopna ovládat své tělo, zvláště končetiny, je zcela závislá na pomoci ostatních. Její životní zkušenosti se staly východiskem pro vznik literárního příběhu o šestnáctileté Natálii, která žije s matkou a sourozenci, starším bratrem Petrem a malou Eliškou. Román zachycuje několik dnů po přestěhování rodiny do města, v němž může Natálie navštěvovat bezbariérové gymnázium, sleduje adaptaci na nové prostředí. Příběh má zcela otevřený konec. Z nastíněných zápletek je vyřešeno jen hledání osobní asistentky, Natálie se setkává s poněkud nonkonformní fotografkou Leilou, ta vidí v péči o Natálii možnost změnit svůj dosavadní život a překonat citové problémy. Jen rozehrán je vztah Natálčina staršího bratra Petra ke Kristině, Natálčině spolužačce, která s ní sdílí lavici a Natálií opovrhuje. Stejně tak je pouze naznačen vznikající poměr Evy, Natálčiny matky, s ženatým mužem, před nímž Eva své děti a zvláště Natálčino postižení úzkostně tají. Ona nedořešenost může ve čtenáři pocít, že se mu do rukou dostalo torzo, případně že si autorky ponechaly otevřená vrátka pro napsání dalších pokračování.

Autorky se zaměřily na kontrast mezi fyzickou bezmocností hlavní hrdinky a její duševní, intelektuální silou. Natálie ví, že její vzhled a nekoordinované pohyby těla děsí okolí, že ti, kteří se s podobně postiženými dosud nesečkali, ji

automaticky vnímají jako jedince retardovaného. Zcela otevřeně se v knize hovoří o pocitech Natálie i jejích nejbližších, pozornost je věnována dívčině otci, který se s postižením dcery nevyrovnal, rodinu opustil, není schopen se s Natálií ani vídat a jediným možným kontaktem je psaní e-mailů. Opuštění manželky a dětí se pro něho stává trvalým traumatem, důkazem selhání.

*„V kuchyni naplnil varnou konvici vodou z kohoutku a zapnul ji. Čekal bez hnutí, dokud se neozvalo šumění vroucí vody. Zalil si hrnek s kávou a vyšel na balkon. Z parapetu vzal krabičku cigaret a zapálil si. V noci zřejmě sprchlo, krabička byla mokrá a cigarety vlhké. Podařilo se mu zapálit si až napočtvrté. První ranní dávka drogy mu lehce zvedla náladu. Už šestnáct let se budí s kamenem na srdci, pokud nepočítá těch pár měsíců, kdy na Natálii nebylo nic neobvyklého.*

*Celý den mu pak trvá, než kámen odvalí aspoň tak, že se večer a v noci dokáže na několik desítek minut svobodně nadechnout. S pravidelnou jistotou mu však druhý den ráno kámen leží na srdci znovu. Kolikrát si uvědomil, jak je nespravedlivé, že zrovna jeho srdce je tak pružné. Kdyby bylo jenom trochu tvrdší, k jeho úlevě by dávno samo prasklo.*

Nové prostředí a reakce děti, které se s Natálií setkávají poprvé, zasahují i její sestru Elišku.

*Nechci do týhle hnusný školy chodit. Všichni tam jsou úplně pitomý. Nevím, jak mám říct mámě, aby Natálku ke škole nevozila. Všichni se jí posmívali. Nejvíc ten kluk, co sedí za mnou. Schválně dělal, že taky slintá a šilhá jako Natálka... Ostatní se smáli. Máma dělala, že nic nevidí... jenom Natálce utřela pusy. Ani je neokřikla. Máma je hrozná. To už je lepší brácha, určitě by jim vynadal! Musím mu to říct. Škoda že je tak málo doma. Přitom je Natálka hezká. Hrozně mě mrzí, že není normální. Nevím, jestli ví, že taky blbě mluví. Někdy jí skoro nerozumím. Prý jí to nevadí, ale já jí nevěřím. Mně by strašně vadilo, kdybych se nemohla hýbat, asi bych umřela. Jednou jsem to zkusila. Za chvíli jsem dostala*

*strach, že se už nikdy nebudu moct pohnout. Začala jsem mlátit rukama a nohama. Uviděla mě máma. Ptala se, co dělám, ale já jí to neřekla. Chtěla bych se Natálky zeptat, jestli jí vadí, když jí dávají jiný lidi na záchod. Mně by to vadilo hrozně... Natálka si musí nechat všechno líbit.*

Noví spolužáci nevědí, jak s Natálií jednat. Natálie dosud nemá asistentku a je odkázaná na pomoc třídní učitelky, pro okolí je podivným objektem, bytostí, o níž bez ostychu mluví, jako kdyby předpokládali, že je neslyší nebo promluvám nerozumí.

*Stála jsem tam pořád v uličce a pozorovala běžnou přestávkovou atmosféru. Nikdo si mě nevšímal. Nebyla jsem na to ze základky zvyklá. I když mě tam moc neopečovávali, normálně se se mnou bavili jako s členem party.*

*Zato kolem Kristiny, jak se dalo předpokládat, se shromáždila skupinka holek, z kterých se zřejmě záhy stanou její oddané služebnice. Žádnou z nich pochopitelně nenapadlo vrátit mě o ten metr blíž k lavici, abych se mohla zapojit do debaty.*

*„No, jestli tady na nás budou mluvit anglicky, tak to mě brzy vyrazej,“ ušklíbla se vyvinutá tmavovláska v pruhovaném tričku, podle drnčivého ráčkování nejspíš Drvotová Renáta.*

*„S anglinou problémy nemám,“ ozvala se Kristina, „chodila jsem do anglický školky a od té doby mi naši každým rokem platí letní kurz v Londýně.“*

*Po tváři jí přeletěl zářivý úsměv, který by záviděla i Tereza Maxová. V duchu jsem se musela zasmát a představila jsem si Kristinu na předváděcím molu, kde určitě jednou právem skončí. Než jsem stačila tuhle představu dokončit, vrátila mě do reality Drvotová, která překvapivě změnila téma.*

*„To by mě zajímalo, jak to bude zvládat ta socka z pomocky,“ pohodila hlavou ke mně. „Chápu, že se sem dostal ten kluk z áčka, co já vím, tak ten se vymlátil na motorce a v hlavě to má v pořádku.“*

*Všechny holky na mě pohlédly. Možná by se čekalo, že se z toho zhrouť, ale já jsem na podobné výpady zvyklá. Rozhodla jsem se přejít do útoku.*

*„What did you say, miss?“ zvolala jsem.*

*Holky na mě hleděly s udiveným výrazem.*

*„Cože?“ Drvotová se zatvářila, jako by vůbec pochybovala, že umím mluvit.*

*„Říkala něco?“*

*„Sorry, I don't understand you, can you say it once more, please?“*

*Zopakovala jsem schválně dvakrát, protože dobře vím, že na moje mluvení si lidé dlouho zvykají. Víím, že mi často není rozumět. Moje mluvidla jsou totiž stejně postižená jako tělo. Když se moc soustředím na to, abych promluvila klidně a uvolněně, můj mozek jako naschvál tělo i pusu napne. Vycházejí ze mě pak takové pazvuky, že když se slyším ze záznamu, někdy si ani sama nerozumím. Přes všechny obtíže je Natálie vyrovnanou bytostí a její vnitřní spokojenost udivuje okolí:*

*Ty si nevadíš?“*

*Aha. Leila bude potřebovat zřejmě hodně času, aby pochopila, že já jsem na rozdíl od ní v pohodě. Lidi mi často nevěří. U některých je mi to úplně jedno, ale na Leile mi záleží. Potřebuju ji přesvědčit.*

*„Proč bych měla? To bych byla už dávno pryč ze světa. Na rukou a nohou plány a touhy nestojí...“*

*„A na čem tedy?“*

*„Vzletný, víím, chce to víru, ale nechme to stranou.“*

*„Já jsem asi hodně neomalená a natvrdlá současně, ale jak to, že mi říkáš, že tě tvoje postižení neomezuje? Já bych na tvém místě zešilela.“*

*„Něco jiného je dostat se na vozík po úrazu anebo se takhle narodit.“*

## LITERATURA:

### Primární literatura:

BRAUNOVÁ, P. – PAYEROVÁ, L. *Pozorovatelka*. Praha: Albatros Plus, 2007.

KRATOCHVÍL, M. *Puntíkáři*. Praha: Mladá fronta, 2009.

KRATOCHVÍL, M. *Duchaři*. Praha: Mladá fronta, 2009.

KROLUPPEROVÁ, D. *Magdalena Dobromila Rettigová: Tajný deník její schovanky*. Praha: Albatros, 2006.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Eliáš a babička z vajíčka*. Praha: Amulet, 2002.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* Praha: Albatros, 2004.

PROCHÁZKOVÁ, I. *Pět minut před večeří*. Praha: Albatros, 1996.

RETTIGOVÁ, M. D. – SEDLÁČKOVÁ, H. *Domácí kuchařka*. Praha: Odeon, 1986.

### Sekundární literatura:

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009.

GEJGUŠOVÁ, I. *Mimoškolní četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: PdF OU, 2011.

CHALOUPKA, O. – NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. Praha: Albatros, 1973.

CHALOUPKA, O. – NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros, 197.

CHALOUPKA, O. – NEZKUSIL, V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros, 1979.

JOHANIDES, J. *Magdalena Dobromila Rettigová*. Praha a Rychnov nad Kněžnou: Melantrich ve spolupráci s Městským úřadem v Rychnově nad Kněžnou, s Městskými úřady v Ústí nad Orlicí, Litomyšli a Přelouči a se Státními okresními archivy v Rychnově nad Kněžnou a v Ústí nad Orlicí, 1995.

KŘIVÁNEK, V. a kol. *Malý slovník literárních pojmů a autorů*. Praha: Scientia, 1994.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: H&H, 2002.

MOCNÁ, D. – PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: PdF UK, 2006.



RUSŇÁK, R. *Svetová literatura pre deti a mládež v didaktické komunikácii*. Prešov: Prešovská univerzita, 2009.

ŠUBRTOVÁ, M. *Kapitoly ze světové literatury pro mládež*. Brno: CERM, 1998.

ŠUBRTOVÁ, M. a kol. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež (1990 – 2010)*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

TOMAN, J. *Současná česká literatura pro děti a mládež*. Brno: CERM, 2000.

URBANOVÁ, S. – ROSOVÁ, M. *Žánry, osobnosti a díla (Historický vývoj žánrů české literatury pro děti a mládež – antologie.)* Ostrava: Ostravská univerzita, 2005.

VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1976.

# **Komiks pro děti a mládež: pohled na současnou komiksovou produkci u nás očima knihovníka (koncept interaktivní besedy)**

**Mgr. Šárka Holaňová a Petra Kozlová**

**Knihovna města Ostravy – oddělení pro děti a mládež**

Současný český knižní trh nabízí tolik komiksů různých žánrů, tematického zaměření, určených dětem i dospělým, původní česká díla i překlady ze zahraničních originálů, že není snadné si vybrat, ale hlavně se v tom všem zorientovat.

V poválečném období měl u nás zelenou kreslený seriál pro děti, zahraniční komiks pro dospělé nevycházel a Kája Saudek se potýkal s věčnými zákazky.

Po roce 1989 se situace změnila. Současná původní i překladová tvorba často míří k dospělému čtenáři.

Dnešní komiks pro děti prochází vývojem. Od počátku 90. let se objevuje řada reprintů i souborných vydání např. *Rychlé šípy*, *Velké knihy komiksů* (komiksy z časopisů ABC, Ohníček, Větrník), kompletní vydání kreslených příběhů *Ferdy Mravence* z Lidových novin, příběhy pravěkých sourozenců *Seka a Zuly*, *Obrázky z českých dějin a pověstí*, *Malý Vinnetou*, *Kocour Vavřinec a jeho přátelé*, *Cour a Courek*... Všechny uvedené tituly oslovují spíše rodiče, kteří se s kreslenými hrdiny vracejí do svého mládí.

Na počátku devadesátých let začíná u nás vycházet časopis *Kačer Donald* (původně *Mickey Mouse*), který si spolu se *Čtyřlístkem* dodnes udržuje zájem

širokého okruhu dětských čtenářů. Úspěch mají i série *Asterix* a *Tintin* a především *Garfield*, který však primárně nebyl určen dětem.

V současné době narůstá počet vydaných titulů určených dospělým.

A i když český komiks pro děti se dostává trochu do pozadí, vycházejí kvalitní příběhy, které si s chutí přečtou čtenáři bez ohledu na věk: např. třísvazkové souborné vydání příhod dvou myšek *Anči a Pepíka* Lucie Lomové, *Kája a Filip* Tomáše Chluda, komiksy autorů Vhrsti a Petra Kopla, *Ticho hrocha* Davida Böhma. Zasloužené pozornosti se dostává cenami ověřeným autorským knihám výtvarníků Pavla Čecha, Petra Síse a Františka Skály.

Grafické romány pro děti a mládež se neobjevují příliš často, ale jejich kvalita je nesporná. Nakladatelství CooBoo vydalo 2 knihy mistra francouzské komiksové scény Joanna Sfara o *Malém Upírkovi*. Mladá fronta přišla letos s *Pozemšťanem* Marka Fearninga.

Dospívajícím čtenářům je určen hororový příběh *Anin duch* autorky Very Brosgolové, komiks o sexuálním zneužívání *Pohádka o zlobivé kryse* Bryana Talbota a *Koralína* Craiga P. Russella podle oceňované novely Neila Gaimana.

V současnosti se neustále zvyšuje zájem ze strany vydavatelů, čtenářů i médií. Je z čeho si vybírat. Co z toho je určeno dětem a mládeži? Neexistuje jednoznačná odpověď. Někdy je věková hranice v knihách přímo vyznačena. Jindy je třeba se řídit vlastním rozhodnutím, zaměřit se především na kvalitu a vyhnout se přílišnému násilí, brutalitě a vulgarismům.

V oddělení pro děti a mládež Knihovny města Ostravy se systematicky zabýváme komiksem 20. let. Zpočátku nic nebylo tak snadné jako dnes, dostupnost informací i titulů byla omezená. Výhodou byla bezesporu podpora ze strany vedení, které umožnilo budování poněkud nezvyklého fondu bez jakýchkoliv výhrad či podmínek. Akviziční činností a půjčovními službami

ovšem celá záležitost zdaleka nekončí. V záplavě informací moderního věku se pochopitelně člověk špatně orientuje a zde jsme se snažili zprostředkovat již vybraná data a předat je ve stručné a srozumitelné formě. To znamená, že se neustále sebevzděláváme a dbáme na aktuálnost svých poznatků. Komiks propagujeme při besedách pro základní, střední školy a přednáškách pro posluchače Ostravské univerzity.

Komiksy již dávno nejsou chápány jako sbírky nevinných kreslených příběhů pro děti o antropomorfizovaných zvířatech s kolísavou úrovní humoru. Ani hyperbolizované epické příběhy o superhrdinech, kteří nakonec vždy vyhrají. Komiksy se již vydaly na mnohem ponuřejší pouť a svá témata pojednávají mnohdy se stejnou hloubkou a neúprosností jako literatura. Superhrdinové jsou zoufale lidští, chybuující. Grafické romány se nezastavují před žádným tabu a odkrývají je s nemilosrdnou otevřeností. Odkazy na další umělecká díla bývají velmi rafinované a v žádném případě samoúčelné. Komiks se stal svébytným médiem, které si zaslouží zájem čtenářů

## STUDIJNÍ LITERATURA

BEZDĚKOVÁ, O. *Po stopách kreslených seriálů*. Praha: Volvox Globator, 2012. 2 sv.

DIESING, H. *Český komiks 1. poloviny 20. století*. Praha: Verzone, 2011.

GROENSTEEN, T. *Stavba komiksu*. Brno: Host, 2005.

McCLOUD, S. *Jak rozumět komiksu*. Praha: BB/art, 2008.

*Nový český komiks (2000-2012)*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2012.

*Signály z neznáma: český komiks 1922-2012*. (Editoři Pavel Kořínek a Tomáš Prokůpek). Řevnice: Arbor vitae, 2012.

## KOMIKSY

- BORN, A., HRNČÍŘ, S. *Cour a Courek*. Praha: Knižní klub, 2008.
- BÖHM, D. *Ticho hrocha*. Praha: Labyrint: Raketa, 2009.
- BROSGOLOVÁ, V. *Anin duch*. Praha: Argo, 2012.
- ČECH, P. *Dědečkové*. Praha: Albatros, 2011.
- ČECH, P. *Tajemství ostrova za prkennou ohradou*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2009.
- ČERNÝ, J. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 8. vyd. Praha: Albatros, 2011.
- FALTOVÁ, V. *Kocour Vavřinec a jeho přátelé*. Praha: Olympia, 1991.
- FEARING, M. *Pozemšťan*. Praha: Mladá fronta, 2013.
- FOGLAR, Jaroslav; FISCHER, J. *Rychlé šípy*. Praha: Olympia, 1998.
- FRANTA, K. *Malý Vinnetou*. Praha: Olympia, 2000.
- CHLUD, T. *Kája & Filip*. Praha: Sýpka, 2008.
- KOPL, P. *Tajemný hrad v Karpatech*. Brno: Zoner Press, 2012.
- LOMOVÁ, L. *Anča a Pepík na stopě*. Praha: Panorama, 1989.
- LOMOVÁ, L. *Anča a Pepík*. Praha: Academia, 2004.
- LOMOVÁ, L. *Anča a Pepík zasahují*. Praha: Meander, 2006.
- RUSSELL, C. P. *Koralína*. Praha: Comic. Centrum, 2009.
- SEKORA, O. *Dobrodružství Ferdy Mravence*. Sestavil Tomáš Prokůpek. Praha: Albatros, 2010.
- SFAR, J. *Malý upírek*. Praha: Cooboo, 2010.
- SÍS, P. *Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou*. Praha: Labyrint: Raketa, 2007.
- SKÁLA, F. *Velké putování Vlase a Brady*. Praha: Arbor vitae, 2007.
- TALBOT, B. *Pohádka o zlobivé kryse*. Praha: Comics Centrum, 2008.
- WINTER-NEPRAKTA, J., ŠVANDRLÍK, M. *Sek a Zula*. Epocha, 2009.

## **Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství II.**

**Sborník textů z 2. ročníku odborného semináře pořádaného 13. 11. 2013  
Městskou knihovnou v Přerově a Muzeem Komenského v Přerově**

Texty: Ivana Gejgušová, Kateřina Homolová, Šárka Holaňová a Petra Kozlová

Příprava do tisku: Markéta Straková, Pavel Cimbálník

Vydala Městská knihovna v Přerově, p.o., Žerotínovo náměstí 211/36, 750 02 Přerov  
ve spolupráci s Muzeem Komenského v Přerově, p.o., Horní náměstí 7, 750 11 Přerov.

Vydání publikace finančně podpořil Svaz knihovníků a informačních pracovníků  
České republiky – SKIP ČR.

Tisk: Tribun EU s.r.o., se sídlem Cejl 2, 602 00 Brno

Náklad: 100 ks

Přerov 2013

ISBN 978-80-87190-25-8