

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury

**RECEPCE PROBLEMATIKY MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ V LITERATUŘE PRO DĚTI  
A MLÁDEŽ ŽÁKY ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková**

Doktorský studijní program Specializace v pedagogice  
Studijní obor Didaktika literatury

Školitelka: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Olomouc 2023

## **Prohlášení**

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. et Mgr. Adély Štěpánkové a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a použité zdroje uvádím v seznamu literatury a zdrojů.

V Olomouci dne \_\_\_\_\_

---

Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková

## **Poděkování**

Srdečně děkuji Mgr. Janě Sladové, Ph.D. za vedení práce, za pomoc, vstřícnost a podporu během celého studia. Děkuji také všem účastníkům výzkumu a jejich rodičům.

## OBSAH

ÚVOD .....	7
<b>1 PRÓZA S DĚTSKÝM HRDINOU V KONTEXTU LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ .....</b>	<b>12</b>
1.1 O literatuře pro děti a mládež .....	12
1.2 Próza s dětským hrdinou jako jeden ze žánrů literatury pro děti a mládež .....	14
1.3 Emoce jako součást prózy s dětským hrdinou .....	15
1.4 Aktuální situace v literatuře pro děti a mládež .....	16
<b>2 PUBESCENČNÍ ČTENÁŘI A JEJICH RECEPCE TEXTU .....</b>	<b>18</b>
2.1 Čtenář .....	18
2.2 Pubescentní čtenářství .....	19
2.3 Recepce uměleckého textu .....	20
2.4 Kostnická škola recepční estetiky .....	24
2.5 Výzkumy recepce uměleckého textu .....	26
<b>3 MEZIGENERAČNÍ VZTAHY .....</b>	<b>28</b>
3.1 Pojmy vztah a generace .....	28
3.1.1 Pojem vztah .....	28
3.1.2 Pojem generace .....	28
3.2 O mezigeneračních vztazích mezi vnoučaty a prarodiči .....	30
3.3 Výzkumy v oblasti mezigeneračních vztahů .....	35
3.4 Problematika mezigeneračních vztahů v oficiálním českém kurikulu .....	38
<b>4 INTENCIONÁLNÍ LITERATURA S TEMATIKOU MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ .....</b>	<b>42</b>
4.1 Výběr knih a jejich klasifikace .....	42
4.2 Knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří již nejsou soběstační .....	44
4.2.1 <i>Dědečkův velký útek</i> .....	44
4.2.2 <i>Viktor a záhadná teta Bobina</i> .....	48
4.2.3 <i>Poselství blíženců</i> .....	50
4.2.4 <i>Babi, ty máš nápady!</i> .....	52
4.3 Knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří se o ně starají .....	55

4.3.1	<i>Děda jménem Nuel</i> .....	55
4.3.2	<i>Klárka a 11 babiček</i> .....	58
4.4	Knihy zobrazující vztah dětí a seniorů odcházejících ze života.....	60
4.4.1	<i>Babička drsňačka</i> .....	62
4.4.2	<i>Polča</i> .....	65
4.4.3	<i>Artyčoková srdíčka</i> .....	73
4.4.4	<i>Babička pozdravuje a omlouvá se</i> .....	77
<b>5</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉ NA RECEPCI TEXTŮ S PROBLEMATIKOU MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ</b> .....	<b>84</b>
5.1	Pilotáže.....	84
5.1.1	Recepce mezigeneračních vztahů v knize <i>Babička drsňačka</i> .....	84
5.1.2	K možnému vlivu místa bydliště žáka na jeho recepci mezigeneračních vztahů zobrazených v beletristickém textu .....	84
5.1.3	Žákovská recepce mezigeneračních vztahů ve vybraném beletristickém textu.....	85
5.1.4	Tematika mezigeneračních vztahů ve vybraných čítankových řadách pro 2. stupeň základní školy .....	85
5.1.5	Problematika mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež očima žáka základní školy .....	86
5.2	Design výzkumu.....	86
5.3	Zpracování dat: interpretativní fenomenologická analýza (IPA) .....	87
5.4	Sběr dat: dotazník a polostrukturovaný rozhovor .....	93
5.4.1	Dotazník – pracovní list .....	93
5.4.2	Polostrukturovaný rozhovor .....	94
5.5	Cíl výzkumu a výzkumná otázka.....	95
5.6	Účastníci výzkumu.....	96
5.7	Výběr textů pro výzkum .....	97
5.7.1	Charakteristika vybraných literárních ukázek.....	98
5.8	Prezentace výsledků .....	100
5.8.1	Prezentace výsledků z hlediska participantů.....	101
5.8.1.1	Participantka Lucka.....	101
5.8.1.2	Participant Tonda.....	104
5.8.1.3	Participant Vítek .....	107
5.8.1.4	Participantka Soňa .....	109
5.8.1.5	Participantka Ela.....	111
5.8.1.6	Participant Fanda .....	114

5.8.2	Prezentace výsledků z hlediska literárních ukázek.....	117
5.8.2.1	Úryvek z knihy <i>Babi, ty máš nápady!</i> .....	117
5.8.2.2	Úryvek z knihy <i>Klárka a 11 babiček</i> .....	118
5.8.2.3	Úryvek z knihy <i>Polča</i> .....	118
5.8.2.4	Úryvek z knihy <i>Artyčoková srdíčka</i> .....	119
5.8.2.5	Úryvek z knihy <i>Babička pozdravuje a omlouvá se</i> .....	119
<b>6</b>	<b>DISKUZE</b> .....	<b>121</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>124</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ</b> .....	<b>129</b>
	Primární literatura .....	129
	Sekundární literatura a zdroje .....	129
	<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>136</b>
	Příloha č. 1 – ukázka úryvku .....	136
	Příloha č. 2 – ukázka pracovního listu.....	139
	<b>ANNOTATION</b> .....	<b>142</b>

## ÚVOD

Disertační práce náleží do oblasti **didaktiky literatury**. Tu v roce 2015 Ondřej Hník (s. 41) představoval jako obor, který se zatím stále utváří. Upozorňoval na skutečnost, že v rámci vývoje vznikají potřebné výzkumy, monografie a terminologie. Ambicí předkládané práce je pozitivně přispět do tohoto procesu a obohatit obsah literární výchovy na 2. stupni základní školy. Tím jsou podle O. Hníka (2015, s. 45) literární díla: „Literární výchova má tedy – prostřednictvím literárního díla jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho estetický vkus. Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchova.“

Práce se zabývá **odrazem mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež a jejich recepcí žáky základní školy**. Po prvotních zjištěních, rešerších a pilotážích<sup>1</sup> byla tematika mezigeneračních vztahů zúžena na vztahy přibližně ob generaci či ob dvě generace. Téma je vhodné zkoumat podrobně, což by bez bližšího upřesnění nebylo možné. Pokud by k tomuto omezení nedošlo, odpovídalo by požadované charakteristice obrovské množství knih.

Práce respektuje **čtenářské neboli komunikační pojetí literární výchovy**, které jako její základ vnímá umělecký text a komunikaci s ním, potažmo s literaturou. Tento přístup navazuje, jak konstatuje Václav Jindráček (2012b), na ideje **kostnické školy recepční estetiky**. Četba je v tomto pojetí vnímána jako (Jindráček, 2012b, s. 76) „proces ‚komunikace‘ čtenáře s textem umělecké literatury“. V. Jindráček (2012a) také uvádí, že recepční estetika se v mnoha ohledech překrývá s konstruktivistickými principy. Odůvodňuje to mimo jiné tímto tvrzením (2012a, s. 70): „Pokud připouštíme, že literární text vzniká až čtenářskou konkretizací v průběhu recepce, tvrdíme zároveň, že jde o individuální a jedinečný psychický konstrukt, který je utvářen aktivní komunikační činností během procesu četby. Aktivní konstrukce porozumění literárnímu dílu totiž předpokládá, že četba je konstruktivní a interaktivní proces, během něhož čtenář aktivně hledá významy ukryté v textu a využívá čtenářské, kognitivní a metakognitivní strategie.“ Ondřej Hník (2015) konstatuje, že pro rozvíjení a aplikaci čtenářského přístupu k literární výchově je nutné provádět například ontodidakticky a psychodidakticky orientovaná literárnědidaktická výzkumná šetření. Ta vnímá jako

---

<sup>1</sup> Pilotáže jsou stručně představeny v páté kapitole této práce.

východiska pro tvorbu vhodných výukových materiálů, zmiňuje třeba učebnice, čítanky nebo pracovní listy.

Václav Jindráček, Jiří Škoda, Pavel Doulík a Marta Germušková (2011, s. 21–22) výstižně shrnují různé benefity, které žákům přináší četba. Uvádí, že „žák čtením textu vstupuje do komunikačního procesu četby a dokáže zprostředkovaně prožívat, co je v literatuře zobrazeno. Rozvíjí své kognitivní procesy, jako jsou fantazijnost, představivost, ale bezpochyby i myšlení, paměť a vnímání, a obohacuje své estetické, intelektuální, sociální i morální emoce. Komunikace s uměleckou literaturou přispívá k žákovu morálnímu vývoji, vzbuzuje v něm sounáležitost s druhými lidmi, respektování jejich názorů a postojů, podněcuje žáka k řešení nejrůznějších problémů, životních situací a vztahů k okolnímu světu i k sobě samotnému“. Zmínění autoři zdůrazňují komunikační situaci recepce, soustředí se hlavně na její významovou stránku, dále na čtenářovu tvořivou interpretaci a její výsledek. V souladu s konstruktivismem napříč textem upozorňují na skutečnost, že každý žák-čtenář je individualita, což má vliv na jeho vnímání uměleckého textu. Představují také jedno z úskalí, které negativně působí na recepci uměleckého textu ve školním prostředí – jedná se o učitelovo pojetí textu. Na základě odborné literatury tvrdí, že někteří učitelé neberou ohled na žáky a tím jim narušují komunikaci s textem, stává se, že učitel žákům nutí své pojetí textu, a tak omezuje jejich recepční prostor. Tato práce je psána v souladu s tvrzením, že „pro úspěšnou realizaci edukačního procesu je proto nezbytné respektovat individuální čtenářské zájmy každého žáka a efektivně rozvíjet jeho čtenářskou kompetenci“ (2011, s. 69). V tomto ohledu by předložená disertační práce chtěla přispět k rozvoji didaktiky literatury, jak o něm píše O. Hník (2015), potažmo k podobě literární výchovy na 2. stupni základních škol. V rámci této práce představujeme konkrétní žákovské pohledy na stejné literární texty. Práce neusiluje o zobecňující popis recepce daných textů, smyslem je zjistit, jakým způsobem je vnímají a interpretují oslovení jedinci, žáci 6. a 7. tříd základní školy. Takový pohled může být užitečný pro již zmíněné učitele literární výchovy i pro autory čítanek či jiných antologií určených pro školní prostředí – seznámí se s individuálním uvažováním žáků, jejich názory a komunikací s uměleckým literárním textem. Na základě toho mohou najít inspiraci a podněty pro volbu literárních textů do výuky či k domácí četbě nebo k přípravě práce s těmito texty.



Práce není formálně členěna na část teoretickou a empirickou či praktickou, i když původně byla tato struktura preferována. Ukázalo se, že striktní rozdělení by textu neprospělo, teoretické a empirické poznatky se v některých částech vzájemně prostupují a doplňují. I přes to ale lze konstatovat, že úvodní kapitoly mají spíše teoretický charakter, zatímco ty pozdější či závěrečné jsou především empirické.

V teoreticky zaměřených kapitolách této práce je nejprve představena próza s dětským hrdinou, a to jako jeden ze žánrů literatury pro děti a mládež. Ta se nachází ve složitém postavení a je obtížné ji definovat. Řeší se zde také problematika emocí zobrazených v literárním textu. Okrajově je prezentována současná situace literatury pro děti a mládež v českém prostředí.

Následuje definování termínu čtenář a představení klasifikace čtenářů, do které je zahrnut i tzv. nečtenář. Toto třídění bylo přejato od Jiřího Trávníčka (2007), který ho původně vypracoval pro dospělé jedince. Specifika dětských recipientů jsou přiblížena díky poznatkům různých autorit, které zkoumaly tuto skupinu příjemců a pubescentní čtenáře. Větší prostor je věnován vysvětlení termínu recepce uměleckého textu. Pojednání o tomto tématu přesahuje do předcházejícího časového období, tedy na 1. stupeň základního vzdělávání, a k textům neuměleckého charakteru. Prezentujeme zde základní myšlenky kostnické školy recepční estetiky, protože úzce souvisí s komunikačním pojetím literární výchovy. Tato práce spadá do oblasti didaktiky literatury, proto poznatky představitelů kostnické školy čerpáme především ze sekundární literatury, primární literatura tuto část pouze doplňuje. Následují příklady významných výzkumů recepce uměleckého textu provedených v českém prostředí ve 21. století.

Dále je vysvětlen obsah pojmu mezigenerační vztahy, jako vhodný postup se ukázalo jeho rozdělení na termíny *vztah* a *generace*. Druhý jmenovaný termín je možné charakterizovat různě, proto k němu pro úplnost uvádíme s ním související pojmy. Tato práce se přiklání k definicím, které zformuloval Pavel Hartl. Mezigenerační vztahy následně představujeme tak, jak jsou autoritami zkoumány a popisovány v běžném životě, to doplňují závěry z několika výzkumů provedených specialisty zabývajícími se mezigenerační problematikou. Podařilo se identifikovat téma také v literární oblasti, v českém prostředí byl realizován výzkum zabývající se slovanskými literaturami a kulturami, v zahraničí se tematika již zkoumá v souvislosti s literaturou pro děti a mládež. Vydané publikace ale přistupují k tématu jinak než naše práce. V době jejího

vzniku je zmíněná zahraniční literatura v České republice obtížně dostupná, lze se seznámit pouze s částmi těchto děl. Problematiku mezigeneračních vztahů je potřeba chápat v rámci oficiálního českého kurikula, je proto objasněno její postavení v dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). Tam koresponduje s průřezovým tématem *Osobnostní a sociální výchova* a s klíčovými kompetencemi.

Teoretický charakter disertační práce se začíná překrývat s empirickým v části, ve které jsou představena konkrétní díla z oblasti literatury pro děti a mládež zpracovávající tematiku mezigeneračních vztahů. Jedná se o prozaická díla z české i zahraniční intencionální literatury pro děti a mládež, která byla poprvé vydána v rozmezí let 1989 až 2020. Situace v knižní produkci byla před rokem 1989 podstatně jiná než dnes, také tomuto tématu je v práci věnován prostor. V počátečních fázích tvorby se nepodařilo dohledat žádný seznam knih ze současné literatury pro děti a mládež, ve kterých by ke stěžejním tématům patřily mezigenerační vztahy. Vyhledávání vhodných titulů tedy začalo v katalozích knihoven a na internetových stránkách<sup>2</sup>, jež se věnují literatuře pro děti a mládež vydávané v dnešní době. Dále následovaly osobní návštěvy dětských oddělení knihoven a rozhovory s knihovníky, prostřednictvím e-mailové komunikace byla oslovena dětská knihovnická oddělení napříč Českou republikou. V knihovně Univerzity Hradec Králové byla na dané téma zpracována rešerše. Z těchto zdrojů vzešla obsáhlejší baterie konkrétních knih, ne všechny se ale ukázaly jako vhodné, některé tituly<sup>3</sup> nesplňovaly předem stanovená kritéria, například náležely především do oblasti triviální literatury.

Práce může do oblasti didaktiky literatury přispět reprezentativním přehledem knižních titulů s tematikou mezigeneračních vztahů alespoň ob jednu generaci uplatnitelných při výuce na 2. stupni základní školy. Tyto tituly rovněž mohou obohatit nabídku knih, kterou učitelé žákům předkládají pro samostatnou domácí četbu. Ukázky využitě pro výzkumné šetření mohou rozšířit čítanky o tematický blok *Vztahy mezi generacemi*.

Práce dále obsahuje výsledky **kvalitativního výzkumu** popisujícího konkrétní žákovskou recepci textu: nabízí žákovské pohledy na texty s mezigenerační tematikou

---

<sup>2</sup> Jednalo se například o internetovou stránku dětského knihkupectví *Dlouhá punčocha* (<https://www.dlouhapuncocha.cz/>).

<sup>3</sup> Do oblasti triviální literatury patří například kniha *Moje „drahé“ babičky* z edice Rockerka Sadie od britské autorky Karen McCombie vydaná v roce 2010. Zachycuje mimo jiné situaci, kdy na sebe prarodiče žárlí.

a ukazuje, jak žáci o textech přemýšlejí. Cílem výzkumu je **charakterizovat žákovskou recepci textů intencionální literatury, které zobrazují mezigenerační vztahy alespoň ob jednu generaci.**

# 1 PRÓZA S DĚTSKÝM HRDINOU V KONTEXTU LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

## 1.1 O literatuře pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež<sup>4</sup> tvoří jeden z podsystémů literární slovesnosti, bývá k ní přistupováno jako k opaku literatury pro dospělé (Čeňková, Peterka, 2004, s. 360). Zohar Shavitová (2018, s. 156, 165) charakterizuje tuto oblast literatury jako málo sebevědomý systém. Texty většiny autorů podle ní podléhají konvenčním omezením, ku příkladu usilují o úspěch zároveň u dětských i u dospělých čtenářů.

Odborníci se shodují v tom, že zformulovat definici literatury pro děti a mládež je obtížné (například Lesnik-Obersteinová, 2018, s. 16). Roderick McGillis (2018, s. 189–205) dokonce shrnuje texty vyjadřující ideu, že literaturu pro děti si vymysleli dospělí, kteří pro ně píšou knihy. Podle těchto přístupů tedy dětské knihy prostě neexistují. Nicméně někteří autoři se o sestavení výše zmíněné definice pokusili, třeba David Rudd (2018, s. 57), který uvádí, že „literatura pro děti sestává z textů, které vědomě či nevědomě cílí na konkrétní konstrukce dítěte či jeho metaforických ekvivalentů ve smyslu povahy či postavení (například zvířata, loutky, malí či neprivilegovaní dospělí), jejichž společným jmenovatelem je to, že zpravidla vykazují vědomí znevýhodněného statusu dětí (ať už ho zmírňují, nebo způsobují; ať už se ho snaží zpochybnit, či zvrátit). Dospělí jsou v tomto diskurzu lapeni stejně jako děti a dialogicky na něm participují (píšou ho, nebo ho čtou), stejně jako se děti samy zapojují do řady ‚dospělých‘ diskurzů. To, nakolik úspěšné tyto texty budou v rámci ‚literatury pro děti‘, vyplývá ze způsobu, jak jsou čteny a využívány; nakolik plodně se zdají zprostředkovat toto hybridní, pohraniční území.“

Perry Nodelman (2018, s. 206) hovoří o jedné z indicií, podle které lze poznat, zda konkrétní text náleží do oblasti literatury pro děti a mládež. Uvedená podmínka říká, že spisovatelé „volí děti jako hlavní postavy příběhu, ale navíc příběh skrze tyto dětské postavy fokalizují a vyžadují od čtenářů, aby o sobě uvažovali tak, jako kdyby oni sami byli hlavní postavou. Lze se proto domnívat, že je-li příběh fokalizován prostřednictvím dětské postavy, je to jedním z příznaků toho, že kniha je určena dětskému čtenáři.“

*Encyklopedie literárních žánrů* (2004, s. 360) definuje literaturu pro děti a mládež následovně: „Literatura přímo adresovaná dětem a mládeži; v širším pojetí též jiné

---

<sup>4</sup> V anglofonní oblasti se pro u nás zažitý pojem *literatura pro děti a mládež* užívá termín *children's literature* (Segi Lukavská, 2018).

literární texty, které přijímají jako svou četbu.“ K této jednoduché a výstižné definici se přiklání i naše disertační práce. Citovaná encyklopedie (2004, s. 360–362) dále charakterizuje literaturu pro děti a mládež jako přístupnou, přitažlivou a podnětnou pro recipienty, kteří jsou vymezováni stářím od 3 do 16 let. Pevnou součástí literatury pro děti a mládež tvoří ilustrace, které mohou být na stejné úrovni s textem, nebo dokonce v důležitější pozici než samotný text.

Adekvátní shrnutí složitého postavení, ve kterém se literatura pro děti a mládež nachází, poskytuje Jana Segi Lukavská (2018, s. 7): „V odborné diskusi si s dětskou literaturou dodnes nevíme rady. Na jednu stranu knihy pro děti a mládež oslavujeme jako to nejvýznamnější, s čím se čtenáři ve svém životě setkají, protože představují vstupní bránu do světa literatury. Otevírají malým dětem cestu k dalším literárním dílům a důležitému poznání díky tomu, že je nenechávají jen tak stát před textem – zdá se, že jim jdou vstříc. Na druhou stranu je tato literární oblast zatracována coby ze své podstaty jednoduchá, ba triviální. Jako by se kniha cestou k dítěti nutně vzdalovala od dospělého.

Toto pojetí literatury pro děti a mládež však část badatelů zpochybňuje a klade si následující otázky: Do jakého terénu tato brána čtenáře vede? Stojí před kamenitou cestou k poznání, nebo naopak předznačuje uhlazenou cestu, jíž se děti snažíme udržet ve stavu naivity? Jdou dospělí autoři skutečně vstříc dítěti, nebo ho spíše tlačí tam, kde ho chtějí mít? A nepopisujeme knihy pro děti a mládež jako povrchní především proto, že sami nedokážeme pod povrch nahlédnout? Nebo dokonce pod povrch nahlédnout nechceme?“

Hlavní žánry literatury pro děti a mládež, ku příkladu autorská pohádka a příběhová próza s dětským hrdinou, se ustavily v 19. století. Od přelomu 19. a 20. století pozice literatury pro děti a mládež stále posiluje. Jejím šíření se věnují všechna masmédia (Čeňková, Peterka, 2004). Jana Čeňková (2006b) uvádí, že od 2. poloviny 20. století se v četbě dětí a mládeže výrazněji uplatňuje intencionální tvorba. Dále konstatuje (2006a, s. 28), že autoři prózy pro děti a mládež se obvykle drží jednoho tématu a jednoho stylu děl (například dobrodružné tvorby) nebo jedné postavy či skupiny postav. Čerpají z vlastního vzpomínání na dětská léta, z vlastních čtenářských zážitků a představ o podobě literatury pro děti a mládež.

*Encyklopedie literárních žánrů* (2004, s. 361) popisuje souvislost estetické, poznávací, imaginativní a didaktické funkce v dílech literatury určené dětem a mládeži.

Poznávací funkce je realizována mimo jiné pomocí dětských encyklopedií a čítanek. Pod pojem imaginativní funkce se řadí například rozvoj hravosti a obrazotvornosti. Didaktická funkce zahrnuje třeba rozvoj hodnotové orientace a sociálních dovedností a v literatuře pro děti a mládež zaujímá významnější pozici než v literatuře pro dospělé. Také Vlasta Řeřichová a Jana Sladová (2017) konstatují, že literatura pro děti a mládež je tradičně vnímána jako jedna z významných možností, jak vychovávat k hodnotám. Zmíněná schopnost literatury pro děti a mládež je ale podle jejich zjištění omezována, a to hned ze dvou důvodů. Tím prvním je současná podoba literární výchovy na 2. stupni základní školy<sup>5</sup>, tím druhým skutečnost, že společnost dnes čelí náporu audiovizuálních a komunikačních médií.

## **1.2 Próza s dětským hrdinou jako jeden ze žánrů literatury pro děti a mládež**

Žánry, které literatura pro děti a mládež obsahuje, lze rozdělit do tří oblastí, jedná se o žánry přejaté z lidové kultury a literatury starověku (například pohádky a pověsti), žánry univerzální (například sci-fi a komiksy) a žánry určené přímo dětem a mládeži (například prózy s dětským hrdinou) (Čeňková, Peterka, 2004). Poslední jmenovaný žánr, próza s dětským hrdinou, stojí v centru zájmu této disertační práce. Podle Jany Čeňkové (2006a, s. 23–47) jsou pro ni příznačná konkrétní témata a motivy související právě s dětským hrdinou, které podléhají proměnlivosti vzhledem k aktuálnímu společenskému chápání dětství a dospívání. Jde třeba o dětské hrdinství, kamarádství nebo o problematiku dospívání. Dalším rysem tohoto typu prózy je čerpání z žánrů literatury pro dospělé, a to například při vyprávění v ich-formě nebo při užití vnitřních monologů. Próza s dětským hrdinou obvykle zahrnuje povídky, novely a romány. Svatava Urbanová a Milena Rosová (2003) uvádějí, že příběhy tohoto typu vznikaly již v 19. století, jejich tvorbě se věnovali Václav Matěj Kramerius a František Pravda. Autorky také vyjmenovávají skutečnosti, které musí autoři prózy s dětským hrdinou zohlednit. Z jejich tvrzení vyplývá, že některé vůči sobě působí protichůdně,

---

<sup>5</sup> Popisu současné podoby literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole se věnuje například Ondřej Hník (2017). Na základě výzkumného šetření konstatuje, že je zanedbávána práce s textem a jeho interpretace. Vyučovací hodiny často začínají výkladem, pokračují zápisem a končí četbou, jejímž úkolem je pouze potvrdit tvrzení učitele. Obvykle se jedná jen o jednoduchou reprodukci děje a připomenutí znalostí z okruhu literární historie, na které bývají hodiny literární výchovy vystavěny. Tato výchova mnohdy bývá vyučována frontálně. Na základních školách se jí věnuje málo času, na školách středních zase tvoří hlavní složku předmětu na úkor jeho dalších částí. Kurikulum základní i střední školy v oblasti literární výchovy vnímá O. Hník jako zbytečně obsáhlé. Výše popsané skutečnosti podle něj neodpovídají umělecké výchově ani komunikačnímu pojetí předmětu, jedná se o tzv. tradiční naukový přístup neboli faktografickou literární výchovu.

zmiňují například reálný život dětí a využití fantazijních prvků jako úniku od skutečnosti. Dále poukazují na nutnost zohlednit stáří čtenáře a jeho psychosociální charakteristiky. Dítě-čtenář mívá mnoho společného s dítětem-literárním hrdinou, může se s ním porovnávat, identifikovat. Hrdinovi příběhové prózy ze života dětí se věnuje také Jaroslav Toman (1992, s. 73), popisuje ho jako nositele děje a autorského záměru. Uvádí, že „vůči svému čtenáři vystupuje, na rozdíl od pohádkových postav, jako rovnocenný (tzn. referenční) partner: mívá shodné motivace, potřeby a zájmy, životní pocity, prožitky a zkušenosti, obdobnou mentalitu a jako typ se vyznačuje identickými, důvěrně známými vztahy k rodičům, sourozencům, prarodičům, kamarádům, spolužákům, učitelům, k živé a neživé přírodě i ke společenskému dění“. Blízkost hrdiny s recipientem přispívá k jeho autentičnosti.

Jana Kusá a Vlasta Řeřichová (2016, s. 65) upozorňují na to, že aktuální literatura pro děti a mládež, především prózy s příběhem, ve kterých vystupuje dětský protagonista, naplňuje estetickou, informativní a formativní funkci. Promítá se v nich charakter současné společnosti a život dětí. Tato literatura se dále věnuje živým námětům, proto má významný potenciál příznivě rozvíjet osobnost recipienta a pomoci s jeho socializací.

### **1.3 Emoce jako součást prózy s dětským hrdinou**

Próza podle Marie Nikolajevy (2018, s. 137) zobrazuje situace podněcující emoce a její čtení podporuje rozvoj empatie u dětí. Autorka (2018, s. 140) o emocích v souvislosti s literaturou rozvíjí mimo jiné následující myšlenky: „Na literárních postavách nám záleží, protože jsme zvědaví, a to nejen ve vztahu k ostatním, ale i když jde o nás samé: chceme pochopit, jak ostatní lidé i my sami myslíme a cítíme, zajímají nás perspektivy, názory, motivace a rozhodování. V próze, na rozdíl od skutečnosti, tak můžeme činit v zastoupení, v bezpečí, aniž bychom riskovali drobná ztrapnění, nebo dokonce zásadnější pochybení. Můžeme se vystavit extrémnímu strachu, kterému naštěstí asi nebudeme muset čelit ve skutečnosti. Můžeme si vyzkoušet žárlivost či provinilost. Pro mladé čtenáře je taková zástupná zkušenost nedocenitelná.“ Beletristické tituly určené dětem a mládeži, které budou představené v dalších částech práce, poskytují čtenářům přesně takové momenty, jaké M. Nikolajeva popisuje.

Této problematice se věnuje také Jana Sladová (2015), v souvislosti s recepcí textu píše o emocionální zkušenosti, paměti a gramotnosti. Při čtení dochází k propojení

emocí a paměti, čtenář získává k textu osobnější vztah. Autorka (2015, s. 90–91) popisuje i další benefity, které žáci získávají: „Žáci se prostřednictvím rozvíjené emoční gramotnosti učí rozpoznat emoce jiných lidí, prohlubují svoji empatii, ale uvědomují si i vlastní emoční stav, rozpoznávají atributy verbální i neverbální prezentace emocí lidí i literárních postav, uvědomují si možný rozpor vnitřního stavu a vnější exprese prostřednictvím mimiky, gest, učí se pochopit kulturní pravidla spojená s vyjadřováním emocí.“ Jana Bednářová (2008, s. 4) k tomuto tématu uvádí, že „umělecký text a prožitek z četby je natolik individuální, že se skutečně může stát silným autentickým zážitkem, srovnatelným s reálnou skutečností“. Při charakterizování úryvků určených pro výzkumné šetření je na tyto možnosti poukázáno, emoce jsou zohledněny také v dotaznících a v rozhovorech s participanty.

#### **1.4 Aktuální situace v literatuře pro děti a mládež**

Závěr kapitoly je věnován odpovědi na otázku: *Jaká je situace v aktuálně vydávané literatuře pro děti a mládež?* Je možné konstatovat, že nepřehledná. Pavel Mandys (2013) upozorňuje na skutečnost, že zorientovat se v nabídce knih pro děti v českých knihkupectvích není pro rodiče jednoduchý úkol. Stal se proto součástí týmu, který sestavil a vydal knižní přehled nejlepších a nejvlivnějších knih pro děti a mládež, zaměřili se na původní autorskou tvorbu adresovanou dětským příjemcům a mládeži. Tu vymezili věkem od deseti do patnácti let. Všimá si toho, že do češtiny jsou překládány knihy pro děti především z anglosaského, frankofonního, německého a někdy i skandinávského prostředí. Opomíjeny jsou oblasti hispánská a japonská, i když je v nich produkce dětských knih výrazná. Není podle něj jednoduché určit, která konkrétní díla a které literární žánry náleží přímo mládeži, v souvislosti s neintencionální četbou zmiňuje autory, jako je Jules Verne, Karel May nebo Alexandre Dumas. Situace v literatuře pro děti je podle jeho slov podstatně jednodušší. I když autor svá tvrzení prezentoval již v roce 2013, uvádíme je, protože se lze domnívat, že tento stav se za uplynulou dobu výrazně nezměnil.

Mandysovo tvrzení by bylo možné rozšířit o osobní poznatek autorky práce, ač pro něj neexistují relevantní výzkumná data: s orientací na trhu literatury pro děti a mládež je třeba pomoci nejen rodičům, ale i některým učitelům literární výchovy. S tím koresponduje tvrzení Jaroslava Valy, Kristýny Šmakalové a Kristiny Válkové (2019–2020, s. 70), kteří v souvislosti s výběrem vhodného textu do výuky formulují



výstižnou myšlenku: „Domníváme se, že na základní škole je velmi žádoucí, aby učitel uvažoval nad mírou sdělnosti textu pro svoje žáky a mechanicky nepodléhal zvyklostem a stereotypům.“

Orientaci v produkci knih pro děti a mládež mohou usnadnit nominace a výsledky kvalitních knižních cen, které se věnují této oblasti. V českém prostředí se jedná především o *Zlatou stuhu*<sup>6</sup> a *Magnesii Literu*<sup>7</sup> vyhlášené pravidelně jednou ročně. *Zlatá stuha* se zabývá pouze knihami z oblasti literatury pro děti a mládež publikovanými v češtině, organizuje ji Česká sekce IBBY – Společnost přátel knihy pro mládež, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Památník národního písemnictví, Klub ilustrátorů dětské knihy a Obec překladatelů. Ocenění *Magnesia Litera* uděluje Spolek Litera, jehož předsedou byl v době vzniku naší práce výše zmíněný Pavel Mandys. Také toto ocenění se zaměřuje na domácí tvorbu, jednou z jeho kategorií je právě *Litera za knihu pro děti a mládež*. Každý rok je z nových českých knih pro děti a mládež sestavován katalog *Nejlepší knihy dětem*<sup>8</sup>, projekt zaštiťuje Komise pro dětskou knihu SČKN a Česká sekce IBBY. Této praxi se věnuje mnoho evropských států.

V knihách napsaných pro dětské čtenáře často nalézáme údaje o věkové kategorii, pro kterou je kniha určena. Tuto informaci lze zajisté považovat za užitečnou, je ale třeba si uvědomit, že každý čtenář má svůj vlastní čtenářský vkus a pohybuje se na určité úrovni čtenářské vyspělosti. Práce proto při volbě beletristických textů vychází ze skutečnosti, že v reálném prostředí současné základní školy je možné zaznamenat například to, že žáky 6. ročníku nadchne prvostupňová četba. Objevují se také případy, kdy žáci 8. či 9. ročníku již vyhledávají knihy z literatury pro dospělé. Je vhodné podpořit žáky v četbě literatury, ze které mají čtenářské potěšení, případně jim nenásilným způsobem nabídnout nové možnosti. Rozhodně není nutné lpět na tom, že žáci musí číst pouze knihy určené pro jejich věkovou kategorii, tím by vznikalo riziko odrazení od četby.

---

<sup>6</sup> Více informací o ocenění *Zlatá stuha* lze nalézt zde: <http://www.zlatastuha.cz/cs>.

<sup>7</sup> Více informací o ocenění *Magnesia Litera* lze nalézt zde: <https://magnesia-litera.cz/>.

<sup>8</sup> Více informací o projektu *Nejlepší knihy dětem* lze nalézt zde: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>.

## 2 PUBESCENTNÍ ČTENÁŘI A JEJICH RECEPCE TEXTU

### 2.1 Čtenář

Jiří Trávníček (2007, s. 35) definuje čtenáře pomocí tří znaků. Čtenář je za první „ten, kdo deklaruje, že čte (knihy)“, za druhé „ten, jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení“, za třetí je to „duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů)“. I když se J. Trávníček zabývá především čtenáři dospělými, tato práce přejímá jeho charakteristiku čtenářů a považuje ji za platnou i pro mladší jedince stejně jako další autorovy myšlenky, které budou dále představeny.

J. Trávníček (2007) zkoumal rozdíl mezi čtenáři a nečtenáři. Trefně upozorňuje na skutečnost, že člověk nemá pevně danou jednu z těchto rolí, v určitém období může být čtenářem, v jiném nečtenářem. Za základní kritérium považuje počet knih přečtených jedincem v průběhu roku – jako čtenáře označuje toho, kdo za uplynulý rok přečetl minimálně jednu knihu. Zabývá se rovněž typologií čtenářů, za tímto účelem zjišťuje, kolik knih člověk přečetl za rok, inspiruje se přitom v zahraničních průzkumech. Sestavil dvě škály, základní a rozšířenou. Základní škála je užší, zahrnuje čtyři položky, rozšířená škála je širší a poslední položku dělí do tří stupňů. Pokud se tyto dvě Trávníčkovy škály spojí, rozložení čtenářů je následující:

- **nečtenář** (0 knih za rok),
- **sporadický čtenář** (1–6 knih za rok),
- **pravidelný čtenář** (7–12 knih za rok),
- **častý čtenář** (více než 13 knih za rok),
  - **stálý čtenář** (13–24 knih za rok),
  - **silný čtenář** (25–49 knih za rok),
  - **vášnivý čtenář** (více než 50 knih za rok).

Uvedená škála je využita při prezentaci výsledků výzkumného šetření, konkrétně je z ní čerpáno při sestavování profilu jednotlivých participantů.

Věra Vařejková (1998, s. 83) charakterizuje recipienta (tedy příjemce či vnímatele literárního textu) jako „účastník[a] literární komunikace, který v jejím průběhu zaujímá receptivní i kreativní pozici. Dekóduje sdělení a současně je obohacuje (nebo ochuzuje) vlastní imaginací (nebo její absencí), sebeprojekcí (nebo lhostejností), tvořivou aktivitou (nebo pasivitou), včleněním významů (nebo nezájmem)“.

Jana Čeňková (2006a, s. 44) si všímá toho, co omezuje dětské čtenáře, a komentuje to: „Dětské recipienti jsou v postoji k literatuře a četbě limitováni svou životní zkušeností, zejména z hlediska informativního a estetického.“

## 2.2 Pubescentní čtenářství

Čtenářství je podle Jiřího Trávnička (2007, s. 35) „pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací“, je to „plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí“, dále ho definuje jako „rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“.

Z konstatování Jaroslava Tomana (1999) vyplývá, že k úrovni dětského čtenářství by se mělo přistupovat velmi individuálně a mít na paměti, že v této oblasti nemusí panovat shoda s biologickým stářím. V rámci dětského čtenářství vymezuje dvě fáze, a to mladší a starší školní věk. Mladší školní věk se podle něj přibližně shoduje s 1. stupněm základní školy a prepubescencí, tu vymezuje od 7 do 11 let, starší školní věk dává do souvislosti s 2. stupněm základní školy a pubescencí, tedy s jedinci ve věku 12 až 15 let. Obě období člení ještě do dílčích celků, a to nejdříve po třech, později po dvou letech. Uvedené třídění není pro tuto práci klíčové, sám J. Toman (1999) uvádí, že zmíněné předěly nelze vnímat definitivně. Také Ladislava Lederbuchová (2004) upozorňuje na skutečnost, že přístup autorit k vymezení jednotlivých etap čtenářství v rámci výzkumů v oblasti literatury není jednotný. Ve své práci o čtenářství pubescentů se přiklonila k ohraničení tohoto období 11. a 15. rokem života jedince. Otakar Chaloupka (1982, s. 370) označil dobu mezi 10. a 15. rokem života termínem čtenářská exploze, jedná se podle něj totiž o čas, ve kterém se děti nejvíce věnují četbě. Ivana Gejgušová (2015, s. 14) jeho závěry z 80. let 20. století aktualizuje a uvádí, že vymezené období se zkracuje a čtenářské aktivity oslabují už ve fázi staršího školního věku. U chlapců se popsáný jev projevuje výrazněji než u dívek.

Jana Sladová (2015) konstatuje, že žáci v určitých věkových kategoriích preferují konkrétní žánry či jejich varianty. Pro starší školní věk, tedy žáky ve věku 11 až 15 let, jsou z uměleckých textů atraktivní dobrodružné romány, prózy s dívčí hrdinkou a chlapeckým hrdinou, komiksy a fantasy. V centru zájmu této práce stojí 2. stupeň základní školy, jedná se o pubescentní čtenáře, kterým vyhovuje próza s dětským/dospívajícím hrdinou. Záměrně se tedy práce soustředí na tento typ textů.

### 2.3 Recepce uměleckého textu

Pojem recepce je ve *Slovníku literární teorie* (1984, s. 310) vymezen jako „příjem textu uměleckého díla, tj. proces jeho společenské realizace. V tomto procesu se text uměleckého díla mění konkrétním komunikačním aktem (čtením, poslechem, zrakovým vnímáním apod.) v umělecké dílo“. Společenskou realizaci neboli recepci tvoří jednotlivé individuální komunikační příjmy. Recepce „spočívá v tom, že percipient (čtenář, posluchač apod.) s různou mírou aktivity a úspěšnosti dekóduje (přijímá) ideově estetickou informaci obsaženou v textu díla, zařazuje si ji – vědomě i podvědomě – do společenských souvislostí a kontextů (ideový, estetický, filozofický, lingvistický, literární, náboženský atd.)“. Na recepci mají podle citovaného slovníku vliv například textové vlastnosti díla, osobnost recipienta, prostředí a image autora textu. Tyto poznatky pochází z 80. let 20. století, a proto již mohly být překonány. Později vydaná publikace *Slovník novější literární teorie* (2012, s. 423) k heslu recepce uvádí, že se jedná o „oživení literárního díla v aspektech jeho vnímání, rozumění, interpretace i dějinné rezonance (ohlasů) prostřednictvím jeho čtenářů“. A také tvrdí, že „v tradičním komunikačním trojúhelníku autor – dílo – čtenář (literární komunikace) dochází v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století k posunu k jeho poslednímu členu a k akcentování aktivní role recipienta při produkování smyslu textu“. Novější vysvětlení pojmu tedy více zohledňuje čtenáře.

Proces čtení v souvislosti s dětským čtenářem výstižně charakterizuje Václav Jindráček (2012b, s. 76): „Žák čtením textu vstupuje do komunikačního procesu četby a dokáže zprostředkovaně prožívat, co je v literatuře zobrazeno. Rozvíjí své kognitivní procesy, jako jsou fantazijnost, představivost, ale bezpochyby i myšlení, paměť a vnímání, a obohacuje své estetické, intelektuální, sociální i morální emoce. Komunikace s uměleckou literaturou přispívá k žákovu morálnímu vývoji, vzbuzuje v něm sounáležitost s druhými lidmi, respekt k jejich názorům a postojům, podněcuje žáka k řešení nejrůznějších problémů, životních situací a vztahů k okolnímu světu i k sobě samotnému.“ V. Jindráček (2012b) také upozorňuje na skutečnost, že pojem recepce a termíny s ním související bývají různými autoritami vysvětlovány odlišně. V následujícím textu budou představeny přístupy některých z nich.

Například Jaroslav Toman (1999, s. 20) chápe čtenářskou recepci jako „vnímání, prožití, pochopení, zhodnocení a individuální dotváření díla ve čtenářově vědomí“. Čtenáře či příjemce literárního díla označuje ve shodě s dalšími autory jako recipienta.

Na akt čtení má podle něj vliv velké množství činitelů. Dělí je do tří skupin, a to na sociální, psychologické a recepční faktory. Konkrétně zmiňuje mimo jiné rodinu, školu, hromadné sdělovací prostředky, nabídku knižního trhu, dispozice čtenáře, jeho charakter, pohlaví, dovednosti, schopnosti, čtenářské preference nebo typické rysy knih, které již přečetl (1999, s. 4–5).

S Tomanovým tvrzením souvisí poznatek Aleny Zachové (2013) – recepce zahrnuje čtenářův vztah k literatuře. Ten podle ní ovlivňují:

- **všeobecná a literární vzdělanost obyvatelstva** (například národní tradice, dostupnost literárních děl),
- **osobnost jedince** (například vzdělanost, zaměstnání, postavení v rámci společnosti),
- **čtenářská specifika jedince** (například motivace ke čtení, čtenářské návyky a preference).

Výčty činitelů ovlivňujících dětské čtenáře od autorů J. Tomana a A. Zachové byl brán v potaz při výběru vhodných účastníků výzkumu. Snažili jsme se do něj zapojit různorodé čtenářské osobnosti.

Ladislava Lederbuchová (2004, s. 9) představuje četbu jako „proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury“. Čtenář je podle této autorky při příjmu informací zakódovaných v textu aktivní a tvořivý. Zmíněný příjem informací se skládá z několika částí, jedná se o tyto aktivity:

- **percepční** (čtenář přímo vnímá text a jeho jazykovou složku a vytváří si představy; náleží sem proces percepce<sup>9</sup> a apercepce<sup>10</sup>),
- **responzivní** (čtenář se vrací ke vjemům a představám, které si vytvořil, prožívá je znovu, zapojuje fantazii, začleňuje je do širších významových kontextů, příkládá jim konkrétní významy; náleží sem proces interpretace<sup>11</sup> a konkretizace<sup>12</sup>).

---

<sup>9</sup> **Percepce** je podle Ladislavy Lederbuchové (1995, s. 49) „fáze recepce založená na smyslovém vnímání textových informací. Při komunikaci s literaturou je dána auditivními (sluchovými) vjemy (při poslechu textu) nebo auditivními představami (při tzv. tichém čtení), které provokují schopnost čtenáře uvědomit si významy slov a jejich prostřednictvím schopnost představit si (vizuálně, auditivně, hapticky – hmatově ...) reálie, k nimž významy slov odkazují, ale i pociťovat významovost melodického a rytmického uspořádání textu. Na percepci navazují plynule procesy apercepční. Percepce a apercepce představují první fázi recepce textu čtenářem“.

<sup>10</sup> **Apercepce** je charakterizována jako „utváření, osvojování představ, resp. představování závislé na předchozí vjemové zkušenosti: záměrné, vědomé uspořádání představ“ (Lederbuchová, 1995, s. 46).

<sup>11</sup> O **interpretaci** neboli výkladu L. Lederbuchová (1995, s. 47–48) píše: „Spontánní čtenářská interpretace probíhá v procesu komunikace čtenáře a textu. Jde o responzivní fázi komunikace, v níž čtenář na základě

Poznatky L. Lederbuchové, a to především ty, které se věnují rezponzivním aktivitám, byly zohledněny při tvorbě pracovních listů určených pro výzkum.

Následnosti jednotlivých kroků při recepci textu se věnoval také Josef Hrbáček (2005). Vymezil tyto fáze: vnímání textu pomocí zraku či sluchu – dekodování textu – porozumění textovému obsahu – interpretaci textu (pochopení smyslu existence textu).

Na jiné kritérium se při popisu recepce textu zaměřila Ivana Gejgušová (2015, s. 14) – v souvislosti s rozvojem čtenářství popisuje tři fáze, a to:

- **fragmentární čtenářství** (čtenář vnímá z uměleckého textu pouze epizody nebo to, co je mu životně blízké, nikoli ucelený text),
- **narativní čtenářství** (čtenář již vnímá celý příběh, jeho děj, záležitosti související s časem a prostorem, daří se mu logická a celkem komplexní reprodukce),
- **integrační čtenářství** (čtenář chápe fikčnost uměleckého textu, postihne jeho význam více do hloubky, bere v potaz autorský záměr).

Čtenáři se přesouvají z fragmentární fáze do narativní v době prepubescence, k posunu z narativní fáze do integrační dochází obvykle v pubescenci. Při přípravě výzkumu jsme proto předpokládali, že jeho účastníci se nachází ve fázi narativního čtenářství.

K recepci literatury pro děti a mládež se vyjadřuje rovněž Ján Kopál (1991, s. 7–24). V jeho pojetí znamená termín recepce totéž co termín vnímání, a proto podle něj souvisí se čtením. To charakterizuje jako způsob recepce (vnímání) či přijímání uměleckého díla související s porozuměním dílu a jeho pochopením. Připouští, že tento proces má určité kvalitativní stupně. Recepce uměleckého textu se podle něj odlišuje od recepce textu informačního tím, že kromě recipientových

---

porozumění významům slov a jejich spojení (významům relativně stálým, užívaným v jazyku běžné komunikace prostě sdělovacího stylu), je schopen přijímat i významy utvářené estetickou funkcí jazyka – významy skryté, závislé na tzv. aktuální, zvýšené komunikativnosti jazyka uměleckého textu v esteticko funkční struktuře jeho celku. Interpretovat čtenářsky text znamená komunikovat s významovým bohatstvím textu. Interpretace může být různě kvalifikovaná v závislosti na kvalitě čtenářské kompetence čtenáře. Text spontánně interpretuje každý čtenář – z významového bohatství textu přijímá významy v takovém množství a kvalitě, jaké odpovídají jeho čtenářské a životní zkušenosti, jeho úrovni poznání uměleckých a společenských kontextů daného textu. V tomto smyslu interpretace není jen procesem odkrývání hotových významů textu, ale procesem jejich spoloutváření.“

<sup>12</sup> **Konkretizace** je popsána jako „fáze komunikace s textem, jíž se proces recepce završuje, neboť v ní čtenář strukturu významů, kterou byl schopen interpretací uchopit, usouvztažňuje se svou čtenářskou potřebou a postojem, životní situací, zkušeností a především s kritérii svého estetického vkusu. Je schopen tak přisoudit poznané významovosti textu smysl. Interpretace a konkretizace textu se prostupují, jejich vztah spoloutváří významovou hierarchii struktury čteného textu a podílejí se na utvoření vědomí o významové dominantě textu a jejím smyslu pro čtenáře“ (Lederbuchová, 1995, s. 48).

rozumových aktivit jsou výrazně zapojeny aktivity emocionální. J. Kopál není jediným autorem, který upozorňuje na rozdíly v recepci textů různé povahy.

Recepci textů informačního charakteru se detailně věnuje Peter Gavora v monografii *Žiak a text* (1992) a některé poznatky z oblasti recepce věcných textů aplikuje i na texty umělecké. Na základě textu Ondreje Baláže konstatuje, že „receptia textu znamená prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, ktoré text obsahuje“ (1992, s. 16). Termín recepce podle něj není shodný s termínem čtení. Recepce totiž vede k vědomému osvojování informací, proto tvrdí, že každé čtení nelze označit jako recepci. Recepce textu se podle něj skládá z několika kroků: vnímání – porozumění – zapamatování. Předpokladem k recepci textu je nějaký motiv, který vyvolá úsilí. Vnímání charakterizuje P. Gavora (1992, s. 17) následovně – „proces, pri ktorom človek registruje a rozlišuje jednotlivé grafické prvky textu – písmená, slabiky, slová, medzery medzi slovami, veľkosť písmen atď. – a prisudzuje im významy“. Pro realizovaný výzkum je klíčový závěr této definice, zajímají nás významy, které žák textu přisuzuje, což souvisí také s porozuměním textu. O tom P. Gavora píše, že má vztahový charakter a že vzniká za těchto podmínek: příjemce identifikuje a dává si do vztahů prvky textu, žitou skutečností a své vědomosti. Porozumění obvykle probíhá už ve chvíli, kdy je text čten. V případě porozumění souvislému textu, tedy i v případě textů z našeho výzkumu, musí recipient výrazněji zapojit kognitivní procesy, protože texty obsahují provázané informace. (Fázi zapamatování nebudeme v tomto textu detailněji charakterizovat, jelikož výzkumné šetření se jí bezprostředně netýká.) O dobrém recipientovi P. Gavora (1992, s. 109) říká: „Vytvára si vlastnú verziu recipovaného textu a na základe toho i vlastnú interpretáciu skutočnosti, ktorú text opisuje.“

Věra Vařejková (1998) konstatuje, že v rámci literární výchovy dochází ke kultivaci osvojování literárních děl, tedy k záměrnému pěstování jejich recepce. Autorka upozorňuje na skutečnost, že ve školní třídě se kromě setkání recipienta s textem odehrává rovněž sdílení rozdílných receptivních pohledů mezi jednotlivými žáky. Ačkoli svůj text věnuje prostředí 1. stupně základní školy, tvrzení týkající se uměleckého textu vystihují i situaci na stupni vyšším, lze je zobecnit: „Činnost učitele a žáků v hodinách literární výchovy má mnohotvárné a různorodé formy, její podstatu a východisko však vždycky tvoří komunikace recipienta s textem, ve většině případů uměleckým, tj. nadaným estetickou hodnotou a estetickou funkcí. Komunikační činnost se realizuje jako proces náročný, často nesnadný, protože umělecký text právě jako

komunikát sui generis je fenomén specifický a neopakovatelný, hluboce zasahující individualitu recipienta, interpreta i zprostředkovatele interpretačních činností. Vyžaduje subjektivní reakci vnímatele, a to nejen racionální a názorovou, ale také emocionální, mravní a volní; v počínání učitele navíc odborné vzdělanostní zázemí, literární povědomí, vkus i schopnost kultivace vkusu u dětí, aby text byl přijímán jako celistvé, esteticky funkčně ztvárněné sdělení“ (Vařejková, 1998, s. 11).

Recepci textu v období mladšího školního věku se věnuje také publikace *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (2015). Charakterizuje ji jako „prijímanie a vnútorné spracovanie informácií“ (s. 156). Autoři této knihy si stejně jako výše zmínění vědci uvědomují, že recepci uměleckého textu je třeba odlišit od recepce textu věcného neboli učebního a že recepce dospělého člověka a dítěte se liší. Zároveň zdůrazňují svébytnost dětské recepce, výstižně uvádějí, že „detstvo nie je prípravnou triedou pre dospelosť“ (s. 347).

## **2.4 Kostnická škola recepční estetiky**

V úvodu této práce je zmíněna kostnická škola recepční estetiky, jejíž myšlenky souvisí se čtenářským neboli komunikačním pojetím literární výchovy. S tímto přístupem se, jak již bylo uvedeno, ztotožňujeme. Poznatky představitelů kostnické školy budou nejprve představeny na základě sekundární literatury, která je činí přístupnějšími, což se pro práci v oblasti didaktiky literatury a nikoli literární teorie jeví jako vhodnější postup.

Recepce se v rámci literárních výzkumů dostala významně do popředí po přednášce Hanse Roberta Jausse, kterou pronesl roku 1967 na kostnické univerzitě (Karlheinz Stierle, 2011). Ta byla založena o rok dříve a otevřela cestu nové koncepci studia a výzkumu (Holý, 2011). Vědci tzv. kostnické školy prováděli „analýzu literárních textů s ohledem na jejich působení (...) na čtenáře“ (Jacko, 2014, s. 121).

Recepční estetika podle Kennetha M. Newtona (2008) chápe problematiku významu a interpretace propojeně s literární problematikou, do které spadají například specifika básnického jazyka nebo literární formy. Za nejvýznamnějšího představitele recepční teorie K. M. Newton označuje Hanse Roberta Jausse, který ve svých pracích zastává názor, že „příjemce sdělení [je] stejně důležitý jako jeho vysílatel, a tvrdí, že literární dílo existuje pouze tehdy, když bylo znovuvytvořeno neboli ‚konkretizováno‘ ve vědomí svého čtenáře“ (Newton, 2008, s. 169–170). Recepci a dopad či vliv díla řadí



H. R. Jauss nad roli autora i nad samotné dílo, což podle něj nesouvisí pouze s dobou vzniku, protože má vliv i na budoucí čtenáře. K interpretaci přistupuje jako ke třem propojeným částem, jedná se o rozumění, interpretaci neboli vysvětlení a použití. S tím souvisí otázky typu: „Co text říká mně, a co já říkám jemu?“ (Newton, 2008, s. 175).

Kenneth M. Newton (2008) představuje také myšlenky Wolfganga Isera. Ten považoval za klíčový proces čtení spojený se čtenářovými očekáváními a jeho obrazotvorností. Význam textu ztotožňoval s individuální zkušeností čtenáře a jednotlivá čtení považoval za různé možnosti jeho uskutečnění vznikající v kontaktu čtenáře s textem. Nejedná se tedy o něco, co by se skrývalo v textu. W. Iser pracoval s nedourčeností textu neboli s prázdnými místy, která se v něm nacházejí. Tomáš Jacko (2014) vysvětluje, že nejde o „prázdné mezery“ snižující kvalitu textu, ale o místa, která čtenář zaplní pomocí své představivosti. Iserův pohled na čtenáře a na význam díla shrnuje T. Jacko (2014, s. 127) těmito slovy: „Význam určitého literárního díla je generován konkrétním empirickým čtenářem v průběhu četby, přičemž čtenářovy možnosti jsou v tomto ohledu limitovány a determinovány textem samotným. Příslušné limitující faktory, tedy místa nedourčenosti a negace ‚známého‘, totiž současně působí jako prvky, kterými si text vytvoření významu na čtenáři v jistém smyslu slova vynucuje a jejichž prostřednictvím rovněž dochází k transformaci čtenáře.“

Iserovu teorii mezer a nedourčenosti objasňuje také Jan Tlustý (2022). Říká, že Iserovy myšlenky jsou charakteristické „snahou postihnout proces recepce a účinek literárního díla na čtenáře“ (2022, s. 42) a „významy vznikají až v procesu čtení“ (2022, s. 43). Kromě popisu vzniku významů v procesu čtení se W. Iser zabýval podobou komunikace na ose text – čtenář. V průběhu čtení se podle něj výrazně uplatňuje nedourčenost, díky ní má text estetický účinek a čtenář aktivně tvoří významy. K nedourčenosti se vyjadřoval ze dvou úhlů. Tím prvním jsou *prázdná místa jako nevyjádřené souvislosti v textu*. V tomto kontextu J. Tlustý (2022, s. 46) uvádí: „Tím, že text vede čtenáře k tomu, aby si představil nevyjádřené souvislosti a vztahy, se zároveň napojuje na čtenáře a vzniká komunikace.“ Čtenáři nikdy nemohou vyplnit všechna bílá místa. Vliv na zaplnění má doba, kultura a osobnost čtenáře. Tato místa W. Iser vystopoval už literárních dílech vzniklých přibližně v polovině 18. století, více se objevovala v 19. století a výrazně se projevila ve 20. století v souvislosti s modernismem (jako příklad uvádí díla Samuela Becketta a *Odysseus* Jamese Joyce). J. Tlustý (2022) poukazuje na skutečnost, že bílá místa se vyskytují v literatuře

už od jejích počátků. Druhým úhlem, ze kterého se W. Iser vyjadřoval k nedourčenosti, jsou *negace*. Ty souvisí s konkrétními tématy a vztahují se ke „světu“. V textu jsou použity prvky z nám známého „světa“, které v procesu čtení dostávají díky čtenáři nové významy. Dále do negací patří textové odkazy na jiná umělecká díla. Vysvětlení je poskytnuto na knize *Příliš hlučná samota* od Bohumila Hrabala – text je protkán citáty filozofů, jejichž význam je v kontextu příběhů či motivů aktualizován.

Wolfgang Iser (2011, s. 39–40) napsal: „Kdyby texty skutečně měly jen významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout. Avšak mezi textem a čtenářem se odehrává nesrovnatelně více než jen vyzvání k jednoznačnému rozhodnutí ano/ne. Je ovšem těžké do tohoto procesu nahlédnout a vyvstává otázka, zda je vůbec možné vypovídat o nejrůznějších vzájemných vztazích odvíjejících se mezi textem a čtenářem, aniž bychom sklouzli do spekulací.<sup>13</sup> Zároveň bude nutno říci, že text se vlastně k životu probudí až tehdy, když je čten. Z toho vyplývá nutnost sledovat rozvíjení textu prostřednictvím čtení.“ Domníváme se, že toto vyjádření W. Isera odpovídá námi preferovanému přístupu k uměleckému textu v literární výchově. Je zohledněno při sběru dat pro výzkumné šetření.

## 2.5 Výzkumy recepce uměleckého textu

Čtenářství je v českém prostředí zkoumáno přibližně od 50. a 60. let 20. století, později byl věnován prostor také výzkumům čtenářské gramotnosti. Podle Ondřeje Hníka (2015, s. 41) se ještě nejednalo o oborově didaktické práce, protože byly zaměřeny pouze oborově nebo například sociologicky či kulturologicky. Výzkumy skutečně spadající do oblasti didaktiky literatury jsou v českém prostředí ojedinělé a většina z nich vznikla až po roce 2000, což souvisí se skutečností, že didaktika literatury se v našem prostředí stále formuje. Pro publikaci *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (2015, s. 385) byl sestaven přehled klíčových výzkumů zrealizovaných v této oblasti. Zde uvádíme příklady těch, které se zaměřují na recepci uměleckého textu:

- Ladislava Lederbuchová (2004): výzkum čtenářské recepce básnických a prozaických textů (respondenti ve věku 11 let),

---

<sup>13</sup> Na tomto místě je vhodné upozornit na povahu interpretativní fenomenologické analýzy, která byla zvolena pro zpracování dat ve výzkumné části této práce. Jednou z předností zmíněného přístupu je vysoká míra subjektivity a skutečnost, že výzkumníkovu interpretaci nelze považovat za definitivní (Koutná Kostínková, Čermák, 2013). Interpretativní fenomenologická analýza bude podrobně charakterizována v páté kapitole této práce.

- Milena Šubrtová (2008): výzkum recepce textů určených dětem a mládeži zaměřený na perspektivu vypravěče,
- Jaroslav Vala a Igor Fic (2012): výzkum recepce básní,
- Jaroslav Vala a Kristina Studená (2012): výzkum čtenářských návyků (respondenti ve věku 12 až 15 let),
- Jaroslav Vala (2013): výzkum recepce poezie s využitím metody sémantického diferenciálu (respondenti v období pubescence a adolescence).

### 3 MEZIGENERAČNÍ VZTAHY

#### 3.1 Pojmy vztah a generace

Po studiu odborných zdrojů se jeví jako vhodné rozdělit termín mezigenerační vztahy na jednotlivé části, ze kterých se skládá, a nejprve uvést, jak je definován vztah, a následně se zaměřit na pojem generace. Tato práce spadá do oblasti didaktiky literatury, mezigenerační vztahy jsou tedy představeny jen v rámci potřeb této práce, nikoli tak, jak by bylo žádoucí například v oblasti společenských věd.

##### 3.1.1 Pojem vztah

Pojmem vztah se podle Pavla Hartla (2004, s. 296) označuje „působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami“. Autor dále uvádí, že vztah je „v psychologii provázený emocionální vazbou a určitou mírou odpovědností“. V této práci se přikláníme k Hartlově pojetí vztahu. Virginia Satirová (1994, s. 15) vztahy v souvislosti s tématem rodiny charakterizuje jako živá pouta spojující její příslušníky. Tvrdí, že „zkoumáním mnoha složek těchto vztahů můžete dospět k pochopení systému, ve kterém teď žijete, a vlévat novou vitalitu a radost do společné práce“.

##### 3.1.2 Pojem generace

*Sociologická encyklopedie* uvádí, že generace je „velká, soc[iálně] diferencovaná skupina osob, které jsou spojené dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívající podstatná období své socializace ve shodných hist[orických] a kult[urních] podmínkách“ a synonymně lze pojem označit jako pokolení (Kabátek, 21. 9. 2020, nečíslováno). O tom zdroj tvrdí, že se jedná o „pojem používaný v demografii, genealogii, genetice, historiografii i v běžné komunikaci v několika významech“. V jednom z uvedených významů ztotožňuje pokolení s pojmem věková kohorta. Tu „tvoří osoby narozené ve stejném roce nebo v intervalu několika málo let“. V jiném vysvětlení je pokolení „synonymem generace, a to jak ve svém demogr[afickém], tak v kult[urním] a polit[ickém] významu“ (Linhart, 27. 2. 2018, nečíslováno). V demografickém pojetí představuje generace „soubor osob, které se narodily ve stejném kalendářním roce“ (Kalibová, 11. 12. 2017, nečíslováno), toto vysvětlení pro naši práci není vhodné. Na skutečnost, že pojem generace se v sociologické literatuře objevuje ve více významech a nemá jednotné vysvětlení, upozorňoval již v roce 1983 David I. Kertzer.

Aleš Kabátek (1989, s. 593) uvádí, že mladší generace navazují na generace starší, ale stoprocentní ztotožnění mezi nimi nemůže nastat, protože společnost se neustále vyvíjí. Pro účely této práce se ukazuje jako nejvhodnější vycházet z následující definice Pavla Hartla (2004, s. 73). Ten vysvětluje pojem generace jako „souhrn jedinců, kteří se narodili a vyrůstali spolu v téže době; mění se zhruba po dvaceti letech“. Vzhledem ke změnám v současné společnosti by bylo žádoucí interval dvaceti let prodloužit.

Vzájemným soužitím generací v dnešní společnosti se zabývá Monika van den Berg (2020). Aktuálně se setkávají příslušníci tří až čtyř generací, každá z nich je jiná, protože se vyvíjely v odlišných dobách a kulturních souvislostech. V knize je definováno dvojí vymezení generací, přikláníme se k tomu, které pracuje s delším časovým rozpětím:

- **válečná generace:** 1925 až 1942,
- **poválečná generace:** 1943 až 1960,
- **generace X:** 1961 až 1981,
- **generace Y:** 1982 až 2004,
- **generace Z:** 2005 až dosud<sup>14</sup>.

Pokud se hovoří o vrstevnících, míní se tím podle *Sociologické encyklopedie* „osoby zhruba stejného věku, které se narodily do přibližně shodných hist[orických] podmínek a jejichž biol[ogický], psych[ický] i soc[iální] a kult[urní] vývoj byl podmíněn spol[olečenskými] okolnostmi“ (Kabátek, 11. 12. 2017, nečíslováno).

Anthony Giddens (1999) upozorňuje na skutečnost, že o generacích můžeme uvažovat pouze na úrovni evolučně vyšších živočichů. Ti evolučně nižší se totiž v raném i v pozdějším věku chovají téměř shodně, jedinci soběstačně fungují téměř ihned po příchodu na svět. Oproti tomu jsou savci v této fázi života plně závislí na svých rodičích, nejdelší podporu od nich potřebuje člověk, a to minimálně do věku čtyř či pěti let. Vyšší živočichové se toho oproti nižším živočichům musí v oblasti jednání naučit daleko více. Lidský vývoj od novorozenecké bezmocnosti k uvědomění si sebe samého a zorientování se v kultuře je označován termínem socializace. A. Giddens (1999, s. 39–40) v této souvislosti uvádí, že „socializace vytváří spojení mezi jednotlivými generacemi. Narození dítěte přináší změnu do života těch, kdo jsou zodpovědní za jeho výchovu, při které ovšem sami získávají nové zkušenosti. Rodičovská

---

<sup>14</sup> Kniha byla vydána v roce 2020, proto lze předpokládat, že období této generace bude ještě několik let trvat.

úloha má obvykle za následek to, že veškerá další činnost dospělých se po zbytek života pojí s jejich dětmi. Starší lidé zůstávají rodiči, i když se mezitím stanou prarodiči, takže vstupují do dalších vztahů spojujících různé generace. Přestože je proces kulturního osvojování nejintenzivnější v kojeneckém věku a raném dětství, trvá učení a přizpůsobování po celý životní cyklus“.

K činitelům zmíněné socializace patří hodnoty, upozorňuje na to Beáta Balogová (2009). Zdůrazňuje, že právě ty mají vliv na lidské jednání, na vývoj osobnosti a vědomí. Protože vnoučata jsou obohacována svými prarodiči díky jejich trpělivosti, laskavosti a životní moudrosti, jsou právě staří rodiče těmi, kdo hodnotově ovlivňují vlastní potomky a především vnoučata. Vztah prarodičů a vnoučat vnímá B. Balogová pozitivně, protože starší a mladší generace si vzájemně poskytují emocionální a sociální podporu. Konstatuje také, že „integrácia súčasne vytvára priestor pre utváranie identity človeka (tak starého rodiča ako aj vnúčaťa) ako jedinečnej bytosti, na ktorú vplyvajú adresné sociálne vzťahy tých najbližších“ (s. 73–74).

### **3.2 O mezigeneračních vztazích mezi vnoučaty a prarodiči**

Rozšířená rodina je tvořena třemi nebo čtyřmi generacemi, které na sebe vzájemně působí, starší generace mají vliv na vznik nové rodiny. Toto tvrzení potvrzuje práce Virginie Satirové (1994).

Období dětství charakterizuje Monika Žumárová (2009) jako fázi života, ve které se pomalu vytváří osobnost a je možné ji nejvýrazněji ovlivnit. Uvádí, že „zprvu na nás nejvíce působí rodiče, velmi brzy se k nim však přidávají i členové širší rodiny, zejména prarodiče. A právě role prarodičů bývá mnohdy opomíjena. Přitom prarodiče a vnoučata se ovlivňují navzájem, obě strany něco získávají a na druhé straně musí do vzájemného vztahu i něco vložit. Vliv prarodičů na dítě vzrůstá i ve chvíli, kdy má dítě problémy a má pocit, že rodiče mu nevěnují pozornost. Díky vnoučatům nabývají prarodiče pocitu, že mohou ostatním stále pomáhat, že jsou na světě užiteční. To je velmi důležité, neboť mnoho prarodičů se velmi těžce vyrovnává s tím, že jim ubývají fyzické síly, objevují se zdravotní obtíže a neslouží paměť. Vnoučata zase vědí, že se mají jít komu svěřit, že na ně mají prarodiče čas, což je velmi důležité. Vliv prarodičů v rodině je patrný, i ve chvíli, kdy v rodině žádní prarodiče nejsou, nebo se se svými potomky nestýkají. V takovýchto rodinách dětem mnohdy chybí tolik potřebné útočiště, kdy se nemají komu svěřit. Takovéto děti musejí hledat pochopení jinde. Prarodiče jsou pro vnoučata lidmi

skutečně důležitými. Vztahy vnoučat a prarodičů bývají mnohdy spletené, samozřejmě se jim nevyhýbají hádky, ani konflikty. Vyřešení nedorozumění pomáhá vztahy vyjasnit. Nastávají i situace, jejichž průběh prarodiče ani vnoučata neovlivní. Například pokud je vzdálenost mezi bydlištěm vnoučete a prarodičů příliš velká. Osobní kontakt pak připadá v úvahu jen občas, čímž může dojít k odcizení ve vztahu. Dalším nemalým problémem je situace, kdy dojde ke konfliktu mezi rodiči a prarodiči“ (s. 81–82). S tím souvisí poznámka Vittorie Cesari Lusso (2011, s. 17–18), která říká, že významnou roli v komunikaci mezi lidmi hrají emoce. Kateřina Irmanovová (2011, s. 104) uvádí, že prarodiče mají vliv na emocionální vývoj vnoučete, dítě díky nim získává nový názor na svět. Seznamuje se s vnímáním času a uvědomuje si fakt, že samo bude stárnout, prohlubuje se jeho trpělivost a tolerance vůči období stáří a schopnost soucitu.

Prarodiče se mohou nacházet v různých fázích stáří, Tomáš Novák (2014, s. 33) představuje, jak se toto životní období člení podle *Světové zdravotnické organizace*, jedná se o:

- **počínající časné stáří** (tzv. senescence; 60 až 74 let),
- **vlastní stáří** (tzv. kmetství, senium; 75 až 89 let),
- **dlouhověkost** (tzv. patriarchium; 90 a více let).

Pohled dětí na prarodiče je podle Virginie Satirové (1994, s. 263) zpočátku ovlivněn tím, jak je vnímají jejich rodiče. Monika Žumárová (2009, s. 82) uvádí, že „vztah prarodičů a vnoučat (stejně jako jiné vztahy) je velmi křehký a je nutné jej opatrovat a pěstovat. Jako v každém vztahu i zde platí, že se může nejen brát, ale musí se i dávat“. Podle Beáty Balogové (2009, s. 79) tvoří prarodiče pevnou součást života svých vnoučat a platí to i obráceně. V této vzájemné spolupráci, v tom, že lidé nežili odděleně, spatřuje důvod přežití a vývoje lidstva.

V odborné literatuře lze nalézt různá dělení, pomocí kterých je možné výstižně charakterizovat prarodiče. Například Vittoria Cesari Luso (2011) dělí na základě informací získaných od vnuků prarodiče do dvou skupin, a to na prarodiče tzv. problémové a pomáhající. První kategorii tvoří zlostní prarodiče. Do druhé patří prarodiče usilující o krásný a radostný život vnoučat. Tráví s nimi čas, poskytují jim toleranci, trpělivost, vyrovnanost a také pomoc s dospíváním. Zda se jedinec stane pomáhajícím či problematickým prarodičem, závisí na jeho emoční vyspělosti. Problémoví prarodiče usilují o mladší vzezření a mladou generaci vnímají jako soupeře. Očekávají od potomků, že s nimi budou trávit tolik času jako dřív, i když už mají vlastní

děti. A před péčí o vnoučata upřednostňují svá domácí zvířata. Tito lidé jsou z pohledu emocí viděni jako vznětliví, nespokojení, zatrpklí a zaměřeni pouze na sebe. Libují si v následcích, které ústí z jejich negativních pocitů, například kvůli hněvu cítí převahu, kvůli strachu žádají ochranu od blízkých lidí. Takový člověk nepatří mezi vyhledávané osoby a mladší generace s nimi dobrovolně nechce trávit příliš času. Prarodiče druhého typu mají pocit potřeby a vyrovnanosti, využívají každého okamžiku. Vědí, že pro potomky je jejich nově založená rodina velice důležitá a vnímají je jako sobě rovnocenné a v této rovině si s nimi sdělují opačné názory. Pečují o kvalitní vztahy mezi sebou. Pokud vlastní domácí zvířata, nestaví je v důležitosti nad vnoučata. Z pohledu rozprostření emocí jde o moudré a vyrovnané jedince, se kterými se ostatní rádi setkávají.

Autoři zkoumající mezigenerační vztahy se zabývají také sociální rolí<sup>15</sup> prarodičů. Sociální role babičky je podle Moniky Žumárové (2009, s. 83–84) spojena s citlivostí a pochopením, s charakteristikami typu opatrující, pilná, starostlivá. Tuto roli ovlivňuje role mateřská, z níž vychází. Babičky často vypráví vnoučatům a propojují generace prostřednictvím přenosu vzpomínek, některé z nich mohou být i více než stoleté. Babičky se s vnoučaty věnují například činností v kuchyni, disponují většími časovými možnostmi, vyšší mírou trpělivosti a působí výchovně. Role babičky může nabývat různých podob. Vittorie Cesari Lusso (2011, s. 93–94) zmiňuje autorku Odile Lamourère<sup>16</sup>, která humorně prezentovala velké množství podob současných babiček, třeba babičku na hlídání, babičku objevující se pouze ojedinele nebo tzv. tradiční babičku. Role dědečka je podle ní také spojena s vyprávěním, ale jinak se od babičkovské role odlišuje. S potomstvem se dědečkové zabývají opravováním, vyráběním, zábavnými a hravými činnostmi, seznamují ho se staršími pracovními postupy. Z hlediska důležitosti se role dědečka nachází na stejné úrovni jako role babičky. S jejich úlohami souvisí podle Moniky Žumárové (2008, s. 84–85) schopnost poradit: „Na prarodiče se mnohdy obrazejí vnoučata s prosbou o radu. Prarodiče mají více času si je vyslechnout

---

<sup>15</sup> Srozumitelné vysvětlení pojmu sociální role podává například Nicky Hayes (2003, s. 10): „Ve svém společenském životě na sebe bereme ‚úlohy‘, které nám předepisují, jak se máme chovat k druhým lidem. Hrajeme svoje role a druzí hrají zase své. Za jediný všední den pravděpodobně sehraje řadu různých rolí: role dlouhodobé, které se týkají rodinných vztahů (dcera, syn, rodič, partner), role krátkodobé a pomíjivé, jako např. cestující v autobuse, i role dlouhodobější, ale přece jen časově omezené, jako je například role studenta. Součástí každé takové role je určitý způsob chování. (...) Sociální role jsou vždy reciproční – odehrávají se v párech, protože svou roli vždy hrajeme ve vztahu k jiné osobě.“

<sup>16</sup> Jedná se o knihu *La mamie-attitude – Grands-mères, mode d'emploi* vydanou v roce 2007. Tato publikace je v českém prostředí obtížně dostupná.



a odpověď si promyslet, zvážit pro a proti. Prarodiče sice mohou poradit, ale je důležité, aby přitom nezasahovali do kompetencí rodičů. Pro radu si však nechodí jen vnoučata, ale i rodiče.“ S rolí prarodičů se jedinci, kteří ji zastávají, musí postupně seznámit a sžít. Oproti tomu se vnoučata mající prarodiče se svou rolí seznamují odmala. Také Kateřina Irmanovová (2011, s. 99) uvádí, že lidé se nerodí s předpoklady zastávat roli prarodiče. Podle Virginie Satirové (1994) je třeba dbát na to, aby sociální role nefungovala jako jakási samolepka, která člověka omezuje. Pokud bychom někoho vnímali pouze v kontextu jeho role, může se podle zmíněné autorky stát, že ho přestaneme považovat za osobu, a jsme blízko tomu, aby v rozšířené rodině vznikla generační propast. Ta může být mezi rodiči a prarodiči i mezi rodiči a dětmi. V. Satirová apeluje na to, aby rodiče a prarodiče byli rovnocenní, je to podmínka pro vnímání všech jako originálních a hodnotných osob. S tím je spojena úcta k vlastnímu soukromí, společné sdílení radosti a potenciál měnit to, co není příjemné. Pokud by místo člověka vnímána jen jeho role, toto vše by nebylo možné. Z rodičů se časem stávají prarodiče, z dětí rodiče a později prarodiče. „A během všech těchto fází je to stejná Jana jako manželka, Jana jako matka a Jana jako babička. Bez ohledu na roli, kterou zastává, je to Jana, je to osoba. Jinými slovy: manžel, manželka, rodiče, dítě, prarodič a vnuk jsou jména rolí, převzatých postupně lidmi během jejich života. Tyto role určují dvě věci: jak je jedna osoba spřízněna s druhou a dále jak prožívá svou konkrétní roli“, uvádí autorka (1994, s. 264–265). Role přirovnává k oblečení – člověk se obléká podle aktuální činnosti. Správně poznamenává, že název všech rolí slouží jen jako popis: „Proč bychom tedy nenechali lidi být tím, kým jsou, a dělat to, co dělají, bez ohledu na název jejich funkce, ať je to teta nebo strýc, bratranec anebo rodič? Především a nadevše jsou to lidé. Nevím o žádném univerzálním chování, které by se dalo popsat jako matkování, otcování, manželkování, tetkování či strýcování, a nikdy jsem ani o něčem podobném od nikoho neslyšela. Žít pouze jedné role je pobídkou k tomu, aby člověk ze sebe vymačkal život a naopak: žít jako osoba je pobídkou k pružnosti a plnosti“ (1994, s. 267).

Prarodiče jsou podle Vittorie Cesari Lusso (2011) v otázkách kdy a jak pečovat o vnoučata závislí na rozhodnutí rodičů dětí. Ti mají významný vliv na kvalitu vztahu prarodič-vnouče a na frekvenci jejich setkávání. V tomto ohledu se významně uplatňuje komunikace: „Pokud jsou vztahy mezi první a druhou generací dobré a pokud jsme schopni efektivně komunikovat, neměly by nastat velké nebo nepřekonatelné problémy. Jsou-li však rodinné vztahy napjaté a není možné patřičně komunikovat, pak bude

docházet k situacím, kdy se lidé zlobí a dostavuje se hněv. Někdy se jedná o obyčejné nedorozumění, někdy rovnou o více nebo méně otevřené konflikty, protože každá strana bude mít dobré důvody si myslet, že její potřeby nejsou brány v úvahu“ (2011, s. 64–65). Prarodičům vadí především, pokud je jejich pomoc pokládána za samozřejmost.

Při výchově vnoučat působí podle Lidmily Pekařové (2006, s. 197–198) prarodiče pozitivně i negativně. „Trpělivost, schopnost prožívat teď a tady“ a „vytváření jistoty a zázemí“ autorka zdůrazňuje jako kladné stránky jejich výchovy. Negativně vnímá tendenci zastírat špatné chování vnoučat před rodiči nebo takové jednání omlouvat.

Zdeněk Matějček (2007, s. 82) poukazuje na pozitivní vliv starší generace na generaci mladší, poznamenává, že děti se učí i během prázdnin a toto učení se velmi liší od toho, které realizuje škola. Jako jeden z působících faktorů zmiňuje rodinu a její příslušníky: „To je tedy právě doba pro sport, pro práci rukou a nejen hlavy, pro přírodu a její tajemství, pro hrady a zámky, ale také pro poznávání zajímavých lidí v rodině i mimo ni, pro návštěvy, posezení, poznávání společenských vztahů, a ovšem i pro vlastní nápady, pro dobrodružství, tvořivou práci při vymýšlení legrace a zábavy malým dětem, rodičům i dědečkům a babičkám – zkrátka pro mnohé, pro co není ve škole ani čas, ani místo, ani učební metodika.“

Vittorie Cesari Lusso (2011, s. 36–37) na základě klinických pokusů konstatuje, že prarodiče se významně identifikují s malými dětmi. Člověk v sobě celý život nese afekty a emoce typické pro děti i dospělé. Setkání s malým dítětem tedy i v prarodičích aktivuje dětské rysy. Jsou proto velice vnímaví vůči dětskému trápení. Pokud je prarodič svědkem toho, že rodiče domlouvají jeho vnoučeti, soucítí tedy sám se sebou v dětském věku a pociťuje příkoří. Prarodiče se vnoučatům snaží vytvářet radostné dětství, ovšem v pozadí toho je touha poskytnout jim přesně to, co jim samotným v dětském věku chybělo. Rodiče se s malými dětmi ztotožňují v podstatně menší míře než prarodiče, protože mají v rámci rodiny větší množství povinností a jsou více sebestřední, což souvisí s vývojovou fází, ve které se nacházejí. Rodiče vnoučat prarodičům evokují jejich rodiče, ti bývají nezřídka zpětně charakterizováni negativně, jedná se o podvědomý jev.

Také Susan Forwardová (2008, s. 179) připomíná, že život všech lidí ovlivňuje rodina, což je podle ní „systém, skupina vzájemně provázaných jedinců, kteří na sebe působí důkladně a často skrytě. Jedná se o propracovanou síť lásky, žárlivosti, pýchy, úzkosti, radosti, viny – je to nekončící příliv a odliv širokého spektra emocí. Emoce

probublávají hlubokým mořem rodinných postojů, pojetí a vztahů. Jen málo procesů v rodinném systému je viditelných na první pohled“. Autorka je přirovnává k dění v hlubokém moři, protože pokud chceme moře i rodinu podrobně prozkoumat, je třeba jít opravdu do hloubky. Rodina ovlivňuje všechny rané názory dítěte, ale tento fakt skrývá i určitá úskalí. Pokolení si mezi sebou předávají také negativní vlivy, autorka (2008, s. 180) hovoří o tzv. jedovatém rodinném systému: „Mějme na mysli, že i naši rodiče měli rodiče. Jedovatý rodinný systém si v tomto ohledu můžeme představit jako mnohočetnou nehodu na dálnici, která způsobuje škody jedné generaci po druhé. Tento systém nevynalezli naši rodiče; je výsledkem nahromaděných pocitů, pravidel, způsobů jednání a přesvědčení předávaných předky.“

Mezi podstatné životní dovednosti náleží podle Ivy Jungwirthové (2009, s. 141) vědomí toho, že neexistuje zásada, která by platila vždy a za všech okolností, a také to, že dojde-li k výjimečnému nedodržení pravidel, nejedná se o pohromu. Děti mohou tyto dovednosti získávat díky tomu, že dodržují zásady, které určili jejich nejbližší. Mohou se lišit například pravidla matky, otce a prarodičů. Pro svět je typická pestrost a vždy je třeba se adaptovat na prostředí, ve kterém se člověk v daný okamžik nachází.

### **3.3 Výzkumy v oblasti mezigeneračních vztahů**

Tematika mezigeneračních vztahů zaujímá pevnou pozici v rámci sociální psychologie a sociologie. Věnuje se jí velké množství závěrečných vysokoškolských i jiných prací, bývá v nich řešena ku příkladu problematika mezigeneračního přenosu, střetávání generací, role prarodičů v rodině či vztah vnoučat k prarodičům. V této oblasti bývají realizována různá výzkumná šetření, níže uvádíme několik příkladů.

Beáta Balogová (2009, s. 75–79) představuje výsledky výzkumu, který byl prováděn pomocí dotazníků a jehož se zúčastnilo 14 prarodičů a 14 vnoučat. Oslovení prarodiče vnímají vnoučata jako smysl života a pokračovatele rodu, díky nim se jim zdá svět krásnější a rušnější. Oslovená vnoučata u prarodičů nalézají například životní smysl, moudrost, zkušenosti, lásku, pomoc a trpělivost. Obě strany se shodují v tom, že společně mohou komunikovat.

Závěry z jiného empirického výzkumu prezentuje Monika Žumárová (2009, s. 86–89). Zaměřila se na to, jak velký vliv na sebe vzájemně mají vnoučata a prarodiče, a také na to, jestli se v čase změnil význam prarodičovství. Srovnávala přítomnost s dobou, kdy byli současní prarodiče dětmi. Data získala od dětí a lidí

v prarodičovském věku, obě skupiny respondentů vyplnily dotazník, jehož položky se zaměřovaly na vztah k prarodičům. Autorka poznamenává, že sice není možné provést zevšeobecnění výsledků, ale vyplynula spousta pozoruhodných skutečností, například současní oslovení prarodiče si v dětském věku více povídali s prarodiči. Obě skupiny respondentů spojuje skutečnost, že se v dětství nejprve svěřovaly matkám a vnímaly je jako důležité. Všichni považují prarodiče za významné, recepci prarodičů ve zkoumaném období v minulosti a dnes lze tedy charakterizovat jako srovnatelnou. Pohled na prarodiče byl u mnoha dotazovaných kladný, prarodič byl pevně spjat se životem vnoučete, frekvence společného setkávání nehraje v tomto směru žádnou roli. Někteří účastníci výzkumu vnímali své prarodiče záporně. M. Žumárová (2009, s. 92) také uvádí, že „většina odborníků se shoduje na tom, že prarodiče neodmyslitelně patří k dětství, a že vztah vnouče – prarodič je pro dítě zásadní, stejně tak jako pro prarodiče. Mluvíme-li o vztazích mezi prarodiči, vnoučaty a rodiči, je důležité si uvědomit, že tyto vztahy jsou vždy zasazeny do aktuální společenské situace“.

Barbora Hubatková, Martin Kreidl a Zuzana Žilinčíková (2015, s. 808–809) zjistili, že rozvedení dědečkové se starají o vnoučata v menší míře než dědečkové nerozvedení. Na vině je snížená frekvence kontaktu s potomky a rovněž vyšší vzdálenost mezi jedinci. Dědečkovskou starost o vnoučata velmi ovlivňuje, jak často jsou generace ve spojení. Z výzkumu dále vyplynulo, že péči babiček vůči vnoučatům nepoznamenává skutečnost, zda jsou, nebo nejsou rozvedené.

Po shrnutí výsledků bádání různých autorů Jaroslava Hasmanová Marhánková (2015, s. 756) konstatuje, že společnost se pod vlivem individualismu proměňuje, a tím pádem se mění i role v rámci rodiny, ale zároveň jsou generace neustále provázány mezi sebou a v rodinách jejich spojitost stále roste. Z autorčina vlastního kvalitativního výzkumu vyplynulo, že „dobrá“ babička splňuje podle oslovených žen tři normy. Jedná se o normu nezasahování (ve výchově dětí mají hlavní slovo rodiče), normu dostupnosti (babičky pomáhají mladé generaci) a normu aktivity (babičky o vnoučata pečují a pomáhají s rozvojem jejich osobnosti).

William S. Aquilino (1999, s. 858–869) se zabýval otázkou, zda ve výzkumu rodinných vztahů záleží na tom, který člen rodiny poskytuje údaje o těchto vztazích. Respondenty jeho šetření byli rodiče a mladí dospělí, ti se zúčastnili rozhovoru, během kterého odpovídali na stejné otázky. Ukázalo se, že mezi pohledem oslovených rodičů

a jejich potomků existují rozdíly. Na některé aspekty mají pozitivnější pohled rodiče, na některé děti.

Výzkum, jehož výsledky shrnuje Dana Sýkorová (2006, s. 693), prokázal, že spolupráce s rodinami potomků pomáhá prarodičům zvládat období stáří. Žijí s vědomím, že potomci jim mohou poskytovat podporu, ale přitom usilují o soběstačnost a samostatnost.

Barbora Tallová (2020, s. 333–351) se v teoretické studii věnuje vztahu mezi dětmi v předškolním věku a seniory. Pomocí demografických údajů upozorňuje na skutečnost, že populace v celém světě stárne a lidé se dožívají vyššího věku než v minulosti. Z toho důvodu se podle autorky aktualizuje téma vztahů mezi generacemi. Zabývá se problematikou období předškolního věku a stáří, věnuje se také postojům ke stáří a vztahům ve společnosti, představuje výzkumy, které byly v této oblasti realizovány, a možnosti, jak mezigenerační vztahy rozvíjet – pozitivně vnímá různé mezigenerační programy. Jednou z hodnot společnosti by podle ní měla být úcta ke stáří, v rámci jejího budování má klíčovou roli rodina a sociální učení, nepodceňuje ani vliv mateřských škol. Považuje za důležité „eliminovat negativní postoje k osobám seniorského věku“ (s. 345) a nevytvářet prostor pro negativní stereotypy a ageismus. Z textu je patrné, že autorka přistupuje k oběma věkovým skupinám rovnocenně. Text Barbory Tallové (2020) souvisí s touto prací v podstatných bodech: shoda panuje v tvrzení, že pozitivní vztahy mezi generacemi je třeba u jedinců budovat už v útlém dětství, jako je popsán předškolní věk, kultivace tohoto vztahu by měla pokračovat i v dalších vývojových obdobích, tedy i ve školním věku.

Tematika mezigeneračních vztahů byla reflektována také v literární oblasti. V českém prostředí se jedná o roční projekt Ústavu slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, jehož výstupem je monografie *Generační konflikt ve slovanských literaturách a kulturách* (2016). Autoři v úvodu konstatují, že zaměření knihy je v českém prostředí originální. Vysvětlují své pojetí generace: „Generaci nechápeme výhradně jako uskupení vrstevníků, ale spíše jako sociální skupinu formovanou společným prožitkem, zážitkem nebo dokonce traumatem“ (s. 8). Publikace obsahuje různorodé příspěvky, zaměřuje se například na generační konflikt zachycený v srbském komiksu *Otčina* nebo ve slovinských románech. Českou literární tvorbu zde zastupuje dílo Karla Václava Raise.

Editoroky Justyna Deszcz-Tryhubczak a Zoe Jaques (2021) uspořádaly publikaci, která se zabývá mezigenerační solidaritou v dětské literatuře a filmu. Kniha je v českém prostředí obtížně dostupná, nicméně některé části je možné prostudovat. Autoři jednotlivých příspěvků přistupují k mezigenerační tematice většinou odlišně než tato práce. Zde je uvedeno několik příkladů: v jednom z textů knihy je zkoumána otázka mezigenerační solidarity v dětské knize, ve které je představen celý život hlavní postavy (Clémentine Beauvais), jiný text řeší generační rozpory tvořící základ Disneyho animovaných filmů (Zoe Jaques), v dalším příspěvku je v popředí problematika interakce dospělých s jejich dětským já (Anastasia Ulanowicz). V textu Jean Webb zabývajícím se texty s tematikou Alzheimerovy choroby a demence na pozadí mezigeneračních vztahů sleduje autorka rysy podobné této práci – představuje a analyzuje vybraná díla z literatury pro děti a mládež.

Již zmíněná editorka Justyna Deszcz-Tryhubczak se společně s editorkou Irenou Kalla podílela také na vydání publikace *Children's Literature and Intergenerational Relationships* (2021). Podle dostupných informací o této knize, která je v našem prostředí rovněž obtížně přístupná, lze konstatovat, že k tématu přistupuje originálně a opět jiným způsobem než naše práce: představuje dětskou literaturu jako prostředek, který sblíží mladší a starší generaci a vytváří jí příležitost pro hru. Jde tedy o zkoumání souvislostí dětské literatury a mezigenerační hry. Zapojuje přitom různé kulturní a historické kontexty a aspekty, například společné čtení nebo vliv fiktivního světa na svět reálný.

Další variantu přístupu k mezigeneračnímu tématu aplikovala Vanessa Joosen (2015b), která se věnuje vztahu studií z oblasti dětské literatury se studii zabývajících se věkem. Tento přístup stojí zcela mimo zájem disertační práce.

### **3.4 Problematika mezigeneračních vztahů v oficiálním českém kurikulu**

Problematika mezigeneračních vztahů na 2. stupni základní školy tematicky náleží do průřezového tématu nazvaného *Osobnostní a sociální výchova* (dále jen OSV), které definuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021; dále jen RVP ZV). Tato tematika se může promítnout do všech školních předmětů, ve kterých je realizováno výše zmíněné průřezové téma. Vladimír Srb a jeho kolektiv (2007, s. 15) v této souvislosti uvádí, že „všechny vyučovací předměty nám umožňují pracovat

s tématy OSV. Pro většinu z nás je to navíc nejschůdnější cesta, jak se OSV věnovat“. OSV se v českém prostředí intenzivně zabývá především Josef Valenta.

Na základě širokého vymezení témat v RVP ZV (2021) můžeme zařadit tematiku mezigeneračních vztahů do všech tří částí OSV. V oblasti osobnostního rozvoje náleží téma k sebepoznání a sebepojetí (druzí jako zdroj informací o mně, moje vztahy k druhým lidem), k psychohygieně (sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích) a ke kreativě (tvořivost v mezilidských vztazích). Oblast sociálního rozvoje souvisí s tématem v bodě mezilidské vztahy (péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy) a v bodě komunikace. Z oblasti morálního rozvoje lze uvažovat o tématu řešení problémů a rozhodovací dovednosti (problémy v mezilidských vztazích). Na uvedené zakotvení tematiky mezigeneračních vztahů v průřezovém tématu OSV zajisté může existovat několik lehce odlišných pohledů, což souvisí s faktem, že jednotlivá témata této výchovy se vzájemně prolínají a není možné ani žádoucí mezi nimi vytyčovat ostré hranice. Pokud tematiku mezigeneračních vztahů chápeme komplexněji, lze ji zařadit k tématům, která se zabývají prosociálním chováním, řešením konfliktů a problematikou hodnot.

Průřezové téma OSV se překrývá s klíčovými kompetencemi, ty jsou také zakotveny v RVP ZV (2021). Při vhodném využití beletristického textu s tematikou mezigeneračních vztahů ve školní výuce se tedy u žáků kromě cílů zmíněného průřezového tématu rozvíjí rovněž klíčové kompetence. Tematika mezigeneračních vztahů se s nimi shoduje v následujících bodech:

- **kompetence komunikativní:** naslouchání a porozumění druhým, využití komunikačních dovedností pro formování vztahů, které jsou nezbytné pro soužití a spolupráci lidí;
- **kompetence sociální a personální:** podpora dobrých vztahů mezi lidmi, poskytnutí pomoci a žádost o ni, vědomí hodnoty zkušenosti druhých;
- **kompetence občanské:** respekt k názorům druhých, ocenění hodnot, které uznávají, schopnost empatie, nesouhlas s utlačováním a hrubým jednáním, poskytnutí pomoci.

Michal Dubec (nedatováno, s. 3) je přesvědčen o tom, že dovednosti, které žáci získají v rámci OSV, pozitivně působí na jejich spokojenost a úspěšnost a využívají je v průběhu celého života. Z pohledu životní spokojenosti a úspěšnosti zastávají tyto

dovednosti významnější roli než vše ostatní, co se žáci naučí; upřednostňuje je před osvojeným učivem jednotlivých vzdělávacích oborů.

Pokud uvažujeme o mezigeneračních vztazích zobrazených v beletristickém textu, nabízí se samozřejmě jeho využití ve školní literární či slohové a komunikační výchově. Pracovat s takovým textem lze i v dalších předmětech, ku příkladu ve výchově k občanství či ve výchově ke zdraví. Nad touto problematikou se zamýšlí například Jana Sladová (2016, s. 25–26): „V rámci výchovy a vzdělávání je pak možné a žádoucí využít také potenciál literární komunikace a modelové příklady, které nabízí literární texty pro pozitivní životní orientaci, axiologický systém a osobnostní vývoj dítěte či dospívajícího. Zvláště intencionální česká i světová literatura pro děti a mládež nabízí v podobě beletrie mnoho příběhů s dětským či dospívajícím hrdinou, které jsou emočně i umělecky silné. Přináší obrazy individuálních charakterů, životních peripetií a jejich různých řešení v čtenářsky atraktivních, ale současně obsahově závažných příbězích, které mohou čtenáře inspirovat a vést k zamyšlení nad vlastním jednáním a osobními životními hodnotami.“

Z výzkumu Jaroslava Valy (2017) vyplývá důležitá skutečnost, a to, že žáci kladně hodnotí texty, které si dokáží dát do souvislosti se svým životem a každodenní realitou. Autor dále uvádí, že pomocí textů srozumitelných pro žáky je možné rozvíjet jejich poznatky i osobnost. Prezentované myšlenky potvrzují i Václav Jindráček, Jiří Škoda a Pavel Doulík (2013, s. 693–694), kteří konstatují, že „četba beletrie (estetické poznání světa v dílech umělecké literatury) umožňuje objevovat rozmanité životní situace, příběhy, konflikty, charaktery a osudy jiných lidí, umožňuje rekonstruovat fikční světy a prožívat to, co je ve skutečném životě nemožné nebo jen stěží představitelné“.

S beletristickým textem je nutné se žáky vhodně pracovat, pouze jeho prosté využití ve výuce automaticky neznamená naplňování jakýchkoli cílů. Josef Valenta (2006, s. 47–48) podává následující příklad: pokud je pro práci se žáky zvolen v souvislosti s tématem mezilidské vztahy text z knihy Romaina Rollanda *Petr a Lucie*, je třeba kromě jeho přečtení a charakterizování vztahu hlavních postav dát žákům prostor k vyjádření idejí o partnerovi pro život nebo k zamyšlení se nad tím, jaký vliv mají vztahy na průběh jejich života.

Možného propojování předmětu český jazyk a literatura s OSV si všímá také Vladimíra Neužilová (24. 4. 2008, nečíslováno). Upozorňuje na existenci mnoha literárních textů ztvárňujících životní zkušenosti analogické se zkušenostmi jeho



čtenářů: „Žáci tak mají možnost učit se poznávat prožitky jiných lidí, vyslovovat vlastní názory, zaujímat vlastní stanoviska a reflektovat nejrůznější lidské situace.“ Autorka výslovně zmiňuje komunikační a slohovou výchovu, tedy jednu ze tří složek předmětu český jazyk a literatura, jako disciplínu vhodnou pro zapojování činností z oblasti OSV. Odůvodňuje to společným cílem – rozvojem „základní dovednosti komunikovat, tj. formulovat a vyslovit vlastní myšlenku, respektovat pravidla diskuse, naslouchat partnerovi a přiměřeně reagovat na jeho sdělení“.

## 4 INTENCIONÁLNÍ LITERATURA S TEMATIKOU MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ

### 4.1 Výběr knih a jejich klasifikace

Výběr beletrie, který představuje tato práce, je omezen na česká a zahraniční prozaická díla z intencionální literatury pro děti a mládež, jejichž první vydání lze datovat do rozmezí let 1989 a 2020. Rok 1989 je zvolen záměrně, protože byl zlomový pro společenský, kulturní i literární vývoj. Vlivem změn v politice a ve společnosti a v souvislosti s obnovením svobody slova se začala proměňovat i česká literatura pro děti a mládež. Ta se před rokem 1989 nemohla svobodně rozvíjet. Alena Zachová (2013) při komentování výzkumů čtenářství ve 2. polovině 20. století poznamenává, že umělecká literatura bývá v totalitních společnostech součástí propagandy.

Jak uvádí Jaroslav Toman (2000, s. 3–4), porevoluční vývoj poznamenal mimo jiné knižní trh, literární tvorbu i recepci literárních děl. Autoři, vydavatelé i čtenáři se ocitli v nové pozici, vrátil se prostor pro tvůrčí svobodu, soukromé podnikání a rozšířila se nabídka knih. Literatura pro děti a mládež se očistila od ideologie a dala prostor zakázaným, samizdatovým a exilovým autorům, byla publikována některá jejich starší díla. Objevila se dříve nepřipustná témata, například náboženství nebo skauting. V obrovském množství vydaných děl byla ve velké míře zastoupena i díla pokleslé umělecké kvality, což negativně ovlivnilo úroveň české literatury pro děti a mládež. Ohrozilo ji také televizní vysílání. Situace se zlepšila v polovině 90. let 20. století díky tvorbě již zkušených autorů a poté i zásluhou nových tvůrců.

Svatava Urbanová a kol. (2004) podrobně komentují situaci literatury pro děti a mládež po listopadu 1989. Uvádí pozitivní i negativní dopady této proměny: tvorba pro děti a mládež se oprostila od ideologie, vrátila se do ní zapovězená témata, autoři začali svobodně tvořit, uvolnila se situace na knižním trhu, rozšířila se soukromá nakladatelství, s čímž souviselo i znehodnocení uměleckých kvalit nebo nadprodukce triviální literatury. Role dětských knih se podle autorů proměnila, místo statusu kulturního fenoménu získávaly status zboží. Dětské čtenáři začali být ovlivněni videokulturou, kterou jim poskytovaly hromadné sdělovací prostředky. Autoři konstatují, že situace literární tvorby pro děti a mládež byla krizová. Změny ve vydávání knih po roce 1989 popisuje také Jan Halada (2019) v publikaci *Albatros: 70 let na křídlech dětské literatury*. U dětských knih zmiňuje především zvýšení jejich ceny,

všeobecně uvádí například prodloužení výrobních lhůt a konkurenční boje mezi jednotlivými nakladatelstvími.

Jana Sladová (2014, s. 5–6) v souvislosti s těmito změnami konstatuje, že pro literaturu pro děti a mládež je typická „i poměrně značná míra závislosti na adresátovi textu a na sociální situaci, z níž vychází autor i čtenář“. A dále uvádí, že „právě tyto oblasti se v posledních desetiletích výrazněji transformovaly, a to nejen v kontextu světové literatury pro děti a mládež, ale také v případě české reality. V důsledku politických a společenských změn po roce 1989 se česká literatura pro děti a mládež otevřela mnoha vlivům a zaznamenala řadu proměn. V tomto období výrazně vzrostl vliv médií, došlo k přílivu triviality a komerčně zaměřených aktivit, k nadprodukcí na úkor kvality. Patrná byla selektivní rezignace na kvalitu ediční práce či potřebnou a očekávanou estetickou úroveň produkce věnované mladým čtenářům. Současně se však literatura oprostila od ideologických vlivů a svobodně nabídla nové motivy, mezi nimiž se objevily mnohdy tabuizované, nebo dosud spíše nekonfliktně podávané náměty. V nich se odkrývají zamlčovaná traumata, emotivní a lidsky silné příběhy, společensky drásavá a naléhavá fakta o dnešním světě, respektive o světě dětí a mládeže“.

Tato práce se zabývá beletristickými tituly, jejichž první vydání náleží do období demokratického státního zřízení a jsou díky tomu bližší dnešním čtenářům. V rámci tématu mezigenerační vztahy alespoň ob jednu generaci byla ve vybraných knihách identifikována podtémata. Ta nebyla stanovena dopředu, ale vyplynula až z detailního seznámení s konkrétními literárními díly, jednalo se tedy o induktivní postup. Poté byly knihy rozděleny do tří níže představených kategorií. První kategorie zahrnuje díla zobrazující vztah mezi dítětem a seniorem či seniory, kteří již nejsou soběstační, v rámci ní představujeme tituly *Dědečkův velký útěk*, *Viktor a záhadná teta Bobina*, *Poselství blíženců* a *Babi, ty máš nápady!*. Do druhé kategorie spadají díla zpracovávající téma vztahu dětí a seniorů, kteří se o ně starají, jedná se konkrétně o knihy *Děda jménem Nuel* a *Klárka a 11 babiček*. Třetí oblast se věnuje vztahům mezi dětmi a seniory odcházejícími ze života, do ní byly zařazeny knihy *Babička drsňačka*, *Polča*, *Artyčoková srdíčka* a *Babička pozdravuje a omlouvá se*. V dalších částech kapitoly jsou zde zmíněné tituly představeny s důrazem na problematiku mezigeneračních vztahů. Analýzy knih provádíme jednotlivě, souhrnné zpracování se ukázalo jako příliš nepřehledné. Z každé knihy je zapojena alespoň jedna ukázka obsahující mezigenerační tematiku, která se zdá

nosná a využitelná při práci s knihou, není-li možné využít celý text či alespoň delší úsek jako například kapitolu. Pokud se k danému titulu podařilo dohledat zajímavé informace v sekundární literatuře, jsou k analýzám knih připojeny.

Následující klasifikaci je nutné považovat za částečně subjektivní. Mohla by mít odlišnou podobu, bylo by možné vyzdvihnout jiný motiv či téma, které konkrétní dílo zpracovává. Dále lze uvažovat třeba o kategorii zahrnující vztah dítěte a nesoběstačného seniora v domácí péči (například kniha *Babi, ty máš nápady!*) či o kategorii zabývající se vztahem dítěte a nesoběstačného seniora v institucionální péči (například knihy *Dědečkův velký útek*, *Viktor a záhadná teta Bobina*, *Poselství blíženců*).

## 4.2 Knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří již nejsou soběstační

### 4.2.1 *Dědečkův velký útek*

Název knihy Davida Walliamse *Dědečkův velký útek* vydané v roce 2016 ve Velké Británii i v České republice odkazuje k jednomu z protagonistů knihy – dědečkovi. Příběh je vyprávěn v er-formě, odehrává se v roce 1983 a je členěn do čtyř částí. První z nich začíná seznámením s hlavní postavou knihy, což je dvanáctiletý chlapec Jack Bunting, který nemá příliš kamarádů, ale zbožňuje svého dědečka Arthura Buntiga, bývalého pilota spitfiru u Britského královského letectva:

*„Dědu nic netěšilo tolik jako vyprávět příběhy z války. Jack ho pozorně poslouchal, fascinovala ho každá drobnost.“* (Walliams, 2016, s. 36)

Ve společném čase se dívali na staré válečné filmy a chodili do muzea. Dozvídáme se také, že *„z celého týdne měl Jack nejradši neděli. To byl den, kdy chodíval k dědovi. Než začal být starý pán příliš zmatený, podnikali s vnukem úžasné výlety. Nejradši jezdili do Imperiálního válečného muzea. Nebylo to moc daleko, jen v Londýně, a byla to úplná pokladnice všeho, co souviselo s vojenstvím. Společně obdivovali stará letadla zavěšená pod stropem Velkého sálu. Nejradši samozřejmě měli legendární spitfire. Když ho děda viděl, vždycky se mu vrátily všechny vzpomínky na válku. Ty příběhy pak vyprávěl vnukovi, který hltal každé slovo. Během dlouhé cesty autobusem domů bombardoval Jack starého pána stovkami otázek...“* (Walliams, 2016, s. 33)

David Walliams zapojil do tohoto textu tematiku Alzheimerovy choroby. Nemoc sice přímo nepojmenovává, ale dědeček hlavního hrdiny její známky vykazuje:

*„Jednoho dne začal děda zapomínat. Nejdřív to byly drobnosti. Třeba si uvařil šálek čaje a zapomněl ho vypít. Zanedlouho měl na stole v kuchyni vyrovnaných dvanáct šálek studeného čaje. Natočil si vodu do vany, ale zapomněl zavřít kohoutky, takže vyplavil sousedy pod sebou. Nebo vyšel z domu s úmyslem koupit známku na dopis, ale donesl domů sedmnáct krabic kukuřičných lupínků. A přitom kukuřičné lupínky ani neměl rád.*

*Časem děda začal zapomínat i větší věci. Který je rok. Že je jeho manželka Peggy dávno po smrti. Časem dokonce přestal poznávat vlastního syna.*

*Nejhorší ale bylo, že děda úplně zapomněl, že je v penzi. Svému vnukovi Jackovi vždycky vypravoval o dobrodružstvích, která kdysi dávno ve druhé světové válce zažil u Královského letectva. Ted' pro něj ty příběhy byly čím dál skutečnější. Vlastně místo aby je vyprávěl, začal je prožívat. Přítomnost vybledla a stala se poškrábaným černobílým filmem, kdežto minulost se rozzářila nádhernými barvami. Nezáleželo na tom, kde a s kým děda byl nebo co dělal. V duchu byl odvážný mladý pilot za kniplem svého spitfiru.*

*Lidem kolem něj se to dost těžko chápalo.*

*Až na jednoho člověka.*

*Jeho vnuka Jacka.*

*Chlapec si rád hrál, jako všechny děti, a připadalo mu, že děda si prostě hraje.*

*A došlo mu, že stačí, aby si hrál s ním.“ (Walliams, 2016, s. 27–28)*

Walliamsova postava nemocného dědečka podniká kousky, které by se v běžném životě pravděpodobně nemohly odehrát, například se ztratí a vyšplhá na kostelní věž, nevyšší místo ve městě, a nakonec podle pokynů svého vnuka sleze dolů a nic se mu nestane. Reverend Swine rodině navrhuje, že ho umístí do domova důchodců Sídlo soumraku. Matce se myšlenka líbí, otec se nechá přesvědčit, ale Jack s ní nesouhlasí.

Jednoho dne vezme Jack dědu s sebou do školy na hodinu dějepisu, bohužel to skončí tragicky. Cestou domů mluví Jack s trafikantem Rádžem, postavou, která se objevuje napříč Walliamsovými knihami. Zjišťuje, že oba přistoupili na dědovo pojetí světa a oslovují ho jako „plukovníka“. Jack se radí s Rádžem ve věci domova důchodců a na základě jeho nápadu přestěhuje dědu k sobě do pokoje, jenže odtamtud děda v noci uteče oknem. Jack ho nalezne během školní exkurze v muzeu spícího ve spitfiru zavěšeném ke stropu. Při následném výslechu na policejní stanici se děda domnívá, že mluví s gestapem. Policistům utečou a provedou několik bláznivých činů, dědu nakonec odváží ředitelka Sídla soumraku paní Prassnitzová.

Druhá část příběhu začíná Jackovou snahou navštívit dědu. Postupně odkrývá poměry, které v domově důchodců vládnou: domov je hlídáný, možné jsou pouze krátké nedělní návštěvy, sestry vnímá jako ošklivé. Děda od nich dostal prášky na spaní, jeho samotného vyhodili z pozemku. Při další návštěvě areálu zjistí, že všichni klienti spí a ředitelka vyrábí falešné listiny. Děda nespokl prášek na spaní a myslí si, že se nachází v zajateckém táboře, v hradu Colditz, a spřádá plán na útěk. Jack mu obstará věci, které k tomu potřebuje. Při oficiální nedělní návštěvě s rodiči Jack sleduje, že řád panující v domově je opravdu nepřipustný, ředitelka získává rodiče na svou stranu a obdrží od nich dědovu závěť. Ke starým lidem je v domově přistupováno jako k loutkám, manipulace jsou na denním pořádku.

Za velký moment příběhu lze považovat útěk z domova. Je vyobrazen velmi nerealisticky, spoléhá se na dobrou fyzickou kondici obyvatel seniorského domu, popis obsahuje také komické prvky, jedním z nich je protažení obézní paní vikýřem. Vyvažuje se tak nepříjemná realita. Děda neutíká sám, zorganizoval hromadný úprk. Během něj se zjistí, že všechny ošetřovatelky jsou převlečení muži. Velké nebezpečí pro všechny prchající představuje ředitelka vybavená elektrickým bodcem. Z hořícího domu nakonec protagonisté unikají v rakvi vylepšené o kolečkové brusle a mají s sebou ředitelčiny dokumenty, které následně dopraví na policii.

Na začátku třetí části příběhu se Jack snaží zabránit letu svého dědy ve spitfiru, zajdou proto za trafikantem Rádžem. Ten si myslí, že by si sen měl splnit a doveze je na motorce k muzeu. V běžném světě neproveditelným způsobem se jim podaří letadlo získat a natankovat a společně vzletí. Pronásleduje je policie, v dědově hlavě se ale jedná o Němce. Děda se na chvíli ocitne v realitě a s vnukem si vzájemně sdělí, že se mají rádi. Poté děda aktivuje Jackovi padák.

Ve čtvrté části knihy se koná dědův pohřeb, i když jeho tělo a spitfire se nenašly. Účastní se ho také Rádž a senioři, kteří unikli ze Sídla soumraku. Z poměrů v domově se stal celonárodní skandál. Jackovi se podaří další odhalení – reverend Swine je zároveň paní Prassnitzová a pomocníci v kostele působili jako ošetřovatelky. Personál domova důchodců se přiznává a stařící se s nimi na místě fyzicky vypořádají.

Jack se loučí s dědou. V noci zahlédl oknem spitfire, vypadal jako na fotce z roku 1940. Nechal si tento obraz pro sebe a vídal ho každý večer, děda žil dál v jeho mysli. V dospělosti o tom vyprávěl svému synovi.

Knihy zobrazuje pozitivní mezigenerační vztah mezi dědou a vnukem. Idylku narušuje dědova nemoc. Vnuk je z rodiny jediný, který mu rozumí. Soucítí s ním ještě Rádž propagující myšlenku mezigenerační pomoci. Jackovi rodiče postupují tak, jak rozhodne matka. A právě ji nadchl návrh umístit dědu do domova pro seniory. Platí pro ni myšlenka, kterou formuluje Tomáš Novák (2014, s. 34). Ten uvádí, že na základě výzkumů lze konstatovat, že „v rodinách, jež zajistí institucionální péči o seniory, bývá nižší úroveň citové vzájemnosti, a to obecně – nejen se seniorem. Vztahy v takových rodinách byly chladnější i v minulosti. Chyběla a také později chybí tzv. citová reciprocita, tedy vzájemnost a citová podpora“.

Jackovi rodiče se výběru pečovatelského zařízení vůbec nevěnovali a přistoupili na první nabídku, kterou obdrželi. Bez syna by nepřišli na to, že se jedná o podvod, nezjistili by, v jak otřesných podmínkách senioři žijí. K odhalení došlo díky Jackovi a jeho dědovi. Jean Webb (2021<sup>17</sup>) tento moment nádherně komentuje: „Thus the way in which Walliams portrays Grandpa is both sensitive and demonstrates respect, for despite his loss of contact with reality he is still able to solve problems as for him the realities are embedded in a wartime context which he understands. Grandpa is hailed as a hero, while Jack also knows that he has played an important part in helping the old man triumph. Jack no longer needs to hide behind his shyness, for his Grandpa has given him confidence.“<sup>18</sup>

Citovaná autorka tuto knihu společně s dalšími tituly, většinou poprvé vydanými po roce 2000, podrobně analyzuje. Upozornila na fakt, že oproti minulosti je v dnešní době v anglické dětské beletristické literatuře výrazněji zastoupena tematika Alzheimerovy choroby a demence. Tyto texty podle ní rozvíjejí porozumění mezi generacemi a solidární chování k lidem trpícím zmíněnými onemocněními.

K tématu pečovatelského domu se vyjadřuje i April Spisak (2017, s. 242). Pravděpodobně ho považuje za velmi důležité, protože jím začíná text věnovaný této knize. Konstatuje, že se jedná o další Walliamsův počín, který zobrazuje dospělé, jimž je dobré se vyhnout, a myslí tím právě lidi provozující seniorský dům.

---

<sup>17</sup> Dokument, ze kterého je k textu přistupováno, není číslován (<https://eprints.worc.ac.uk/8934/>).

<sup>18</sup> Překlad do ČJ provedený autorkou disertační práce: „Způsob, jakým Walliams vykresluje dědu, je citlivý a respektující, i přes ztrátu kontaktu s realitou je stále schopen řešit problémy, protože realitu si zasazuje do válečného kontextu, kterému rozumí. Děda je oslavován jako hrdina, Jack zároveň ví, že sehrál důležitou roli v pomoci starému muži k úspěchu. Jack se už nemusí skrývat za svou plachost, protože díky dědovi nabyl důvěru.“

#### 4.2.2 Viktor a záhadná teta Bobina

Kniha *Viktor a záhadná teta Bobina* autorek Pavlína Jurkové a Jarmily Vlčkové vyšla v roce 2018. V následujícím roce získala Cenu dětí v anketě SUK – Čteme všichni. V první části nazvané *Viktor* se čtenáři seznamují se stejnojmenným hlavním hrdinou a s prostředím domova seniorů, kde se většina příběhu odehrává, a sledují řešení záhady s detektivní zápletkou. Devítiletý Viktor Čermák žije s rodiči v Praze. Dominantním členem jeho rodiny je matka, oba rodiče mu pravidelně dávají drahé dárky. Viktor ukradl peníze starému školníkovi, proto ho rodiče za trest dovezou do Hrabákova k přísné tetě Bohuslavě přezdívané Bobina. Viktor stráví prázdniny v domově důchodců Domov pokojného stáří, který jeho teta řídí. Z příběhu není zcela jasné, zda se rodiče rozhodli pro toto prostředí kvůli věku poškozeného školníka. Seznamování s domovem seniorů je pro Viktora zpočátku složité, uvědomuje si, že bude trávit čas s úplně jinou generací, než ke které patří jeho přátelé:

*„Zhluboka se nadechl a vyrazil. Došel ke dveřím, opatrně nahlédl dovnitř a nevěřícně zůstal zírat na osazenstvo jídelny. Za stoly pokrytými igelitovými ubrusy seděli samí staří lidé a všichni Viktora upřeně pozorovali. V jejich středu se vyjímal teta Bobina.*

*„No to je dost, že jdeš!“ pokárala ho. „Dovolte mi představit vám našeho nového hosta, Viktora Čermáka. Je to můj vzdálený příbuzný a stráví tu s námi celé prázdniny. Doufám, že se mu u nás bude líbit a že tady v Domově pokojného stáří přijde na jiné myšlenky.“*

*No nazdar! Prázdniny bez kamarádů v baráku plným starejch lidí, kterému šéfuje šílená teta Bobina?! Tohle nemůžu přežít.“ (Jurková, Vlčková, 2018, s. 18)*

Teta Bobina zabaví Viktorovi telefon, přeje si, aby pomáhal lidem, a mluví s ním o tom, co provedl. Viktor jí v klidu vše vysvětlí a je překvapený, protože u ní nachází pochopení. V domově se seznámí s kuchařkou a jeho obyvateli, jedná se například o pana Horowitze, kterému se občas vrací vzpomínky z koncentračního tábora, vlastní spoustu knih a motivuje Viktora ke čtení. Dále domov obývají jednovaječná dvojčata Ema a Ela, paní Věra, která ráda plete a očekává návštěvu své rodiny, ale nikdy se jí nedočká, tajemná paní Darina, dětinská paní Amálka, námořník Alois, paní Pomněnka a bývalý operetní pěvec, pan Kofránek. Čtenář sleduje interakci Viktora a seniorů.

V domově se začnou ztrácet různé věci. V noci má Viktor pocit, že v zahradě viděl tajemnou postavu. Všichni se navzájem podezřívají a velký otazník visí právě nad ním, paní Pomněnka se totiž dozvěděla, co provedl ve škole, a sdělila to ostatním. Viktor



se radí s tetou Bobinou a chtějí společně vypátrat zloděje. Dospěl již k tomu, že by rád zavolal rodičům a omluvil se jim, jenže se ztratil i jeho telefon. Intenzivně hledá pachatele. V noci ho probudí teta a pronásledují zloděje až na hřbitov. Byla to paní Pomněnka, je kvůli tomu vyloučena z domova. Noční výpravu Viktor odstonal, všichni staří lidé ho navštěvovali a nosili mu dárky. Po telefonu mluvil s rodiči a vše si vyjasnili.

Ve druhé části s názvem *Záhadná teta Bobina* se Viktor dozvídá, že teta se kdysi v Praze seznámila s profesorem Jaroslavem. Rozuměli si, ale po hádce se nikdy neudobřili. Viktor se rozhodne tetě pomoci a sestaví pátrací tým, do kterého přizve dva seniory. Akci mu málem překazí rodiče, kteří ho chtějí odvézt pryč. Po usilovné snaze obyvatel domova v něm zůstává a zprostředkuje udobření tety a profesora.

V závěru prázdnin si všichni užívají společný čas. Při loučení Viktor dostane štěně a pojmenuje ho Seneca podle delfína, o kterém mluvil námořník Alois. Odjezd je pro něj i pro obyvatele domova obtížný:

*„Pak nastalo těžké loučení. Viktor se s každým starouškem objal. Paní Věruška ho políbila na čelo. Dvojčata Ema s Elou se o něj začala přetahovat. Vyhrála Ema. Přitáhla ho k sobě a rozčuchala mu vlasy: ‚Budeš nám chybět, ty naše střapaté štěstí.‘ Předala ho své sestře. Ela ho pohladila a řekla: ‚Šťastnou cestu, rošťáku.‘“ (Jurková, Vlčková, 2018, s. 171)*

Viktor zastupuje mladou generaci, obyvatelé domova tu nejstarší, společný prázdninový pobyt je pro obě generace přínosný. Viktor se v domově seznámil s různými typy starších lidí a díky nim prošel osobnostní proměnou, změnil své chování k lepšímu, začal číst knihy a zjistil, co je to přátelství, empatie a pomoc druhým. Strávil s nimi celé prázdniny a poznal jejich kladné i záporné vlastnosti. Docházelo zde k mezigeneračnímu obohacování. Lze pozitivně hodnotit, že zástupci obou generací jsou zachyceni jako reální lidé se svými pozitivy i negativy, ani jedna z nich není v textu vyobrazena schematicky. Poněkud negativně jsou charakterizováni Viktorovi rodiče: běžně syna uplácejí drahými dárky a problém s ním nechávají řešit tetu, se kterou do té doby nebyli v běžném kontaktu; poté, co teta zjedná nápravu, se opět uchylují k finančně nákladnému řešení a chtějí poslat Viktora na tábor do Španělska, zdá se, jako by se mu tím chtěli omluvit za pobyt se seniory. V chování a jednání rodičů lze pravděpodobně spatřovat příčiny Viktorových problémů zobrazených na začátku knihy, změna prostředí mu výrazně prospěla.

Na knihu *Viktor a záhadná teta Bobina* navazuje o rok později vydané pokračování *Viktor a případ zmizelého psa*, v němž Viktor s novou kamarádkou Žofíí

pátrají po zmizelém Senekovi. Požádají přitom o pomoc tetu Bobinu a v závěru příběhu se setkají s obyvateli seniorského domu, kteří přijeli na svatbu tety a profesora Jaroslava. V této knize se mezigenerační vztahy téměř nerozvíjí.

#### 4.2.3 *Poselství blíženců*

Kniha autorky Ilony Fišerové *Poselství blíženců* z roku 2016 je vyprávěna v er-formě. Hlavní hrdinkou je třináctiletá žákyně sedmé třídy Michaela Pavelková, která se ve volném čase věnuje tanci. Seznámí se s vrstevníkem Lukášem Macháčkou. Míša má dva sourozence, o čtyři roky mladší jednovaječná dvojčata Adama a Jakuba, kteří stále něco provádějí a pronásledují ji, touží proto po vlastním pokoji. S rodinou bydlí prababička, nazývají ji jako praběnku. Nastěhovala se k nim, když byla péče o tři malé děti pro rodinu neúnosná, Míša s ní má hezký vztah:

*„Malá Míša si s babičkou Klečkovou neuvěřitelně užívala. Byla to nejzábavnější babi na světě. Nikdo z Míšiných kamarádů neměl v příbuzenstvu nikoho tak starého, kdo by s ním šel klidně na horskou dráhu, a ještě při jízdě výskal radostí.*

*A to už jí přitom bylo skoro sedmdesát a měla pořádně bílé vlasy. Na noc si na ně dávala pěnové natáčky, aby jí druhý den účes držel v pevných kudrlinách. Míša se zvědavě ptala, proč si vlasy neobarví jako ostatní moderní babičky.*

*„Chci se lišit, být jiná, svá,“ odpovídala stařenka a z tváře jí zářily vlídné šedé oči.“*  
(Fišerová, 2016, s. 11)

Praběnka si uvědomuje, že její vnučka (Míšina matka) si ubližuje péčí o ni a ostatní členy rodiny, kvůli níž nemá žádné zaměstnání. Navrhuje proto, že by se mohla odstěhovat do domova důchodců, kde bydlí její kamarádka Libuše Hajná, kterou chodí, často v doprovodu Míši, navštěvovat. Její vnučka na toto řešení nechce přistoupit.

Ve zmíněném domově důchodců pracuje Lukášova matka a žije zde spousta zajímavých lidí, například tajemná paní Černá, která působí zvláště a nepřeje si být rušena. Když k ní Lukáš omylem vkročí, vyděsí ho záhadná postava. Společně s Míšou prozkoumají její byt, ale jedinou neobvyklou věcí, kterou naleznou, je kniha *Necronomicon* obsahující obrázky podivných bytostí. Zjistí, že paní W. Černá je ilustrátorkou a touto knihou se inspirovala. Míšiny sourozence tato paní nazývá jako blížence a žádá je, aby pro ni něco obstarali.

Rodina Pavelkových se potýká s finanční krizí, rodiče se kvůli tomu začínají hádat a dvojčata se nemohou zúčastnit školy v přírodě. Už tak složitou rodinnou situaci ještě

zkomplikují – do jimi vykopané jámy spadne otec a je hospitalizován se zlomenou nohou. Řešení finančních obtíží poskytuje praběnka, která pošle vnučku do Prahy, aby prodala nájemníkům její garsonku.

Zdravotní stav paní Hajné se rychle zhoršuje, potřebuje lékařskou pomoc a praběnka s ní zůstává přes noc. Míša spí v ložnici rodičů a užívá si pocit vlastního pokoje, ale ráno se vyděsí, protože se v bytě nenachází její bratři. Později se zjistí, že odjeli na školu v přírodě, zaplatili ji totiž z peněz získaných z prodeje plyšáků paní Černé.

Hlavní příběh prostupuje vedlejší dějová linie, ta je věnována Paulu Wochnerovi z Berlína, jehož rodiče jsou slavnými umělci a neposkytují mu takovou citovou podporu, jakou by potřeboval. Paul vzpomíná na svou vychovatelku Trudy Schwarz, vlastně paní Černou, jež mu v tomto ohledu rodiče nahrazovala, a na pohádkový příběh, který pro něj vymyslela. Ten představuje třetí dějovou linii knihy, vystupují v něm lidské i nadpřirozené postavy a nápadně připomíná Míšu a dvojčata. Paul se vydává vlakem do Prahy za Trudy, netuší, že ona se nachází v Berlíně. Cestou je okraden, v Praze se náhodou seznámí s Míšou a Lukášem a prozradí jim, koho hledá. Komunikace mezi nimi je obtížnější, protože Paul mluví pouze německy. Míša s Lukášem mu pomohou a vypraví ho na cestu domů, odvděčí se jim za to příběhem od paní Černé. Míša si jeho souvislost se svým životem uvědomuje a není jí to příjemné. Všechny tři dějové linie se v tomto bodě začínají propojovat.

Paní Hajná zemřela, což praběnku velmi zasáhlo. Dětské hrdinové se tedy setkávají se smrtí blízkého seniora, na Míšu tato situace působí opravdu negativně, Lukáš se jí proto snaží být oporou. Smutek prožívá také důchodce Trmáček, a protože s chutí řeší různé záhady, děti ho seznámí s tajemným příběhem. Objasní jim spoustu motivů, vystupuje zde v roli zkušenějšího a čtenáři mohou sledovat, jak příslušník starší generace radí mladším. Míša s Lukášem příběh dokončí a zůstávají v kontaktu s Paulem.

V závěru knihy se koná školní akce, na které se podílí Míša i Lukáš. Ten je oceněn v celorepublikové výtvarné soutěži, jejíž předsedkyní je paní Černá. Pavelkovi a Machačkovi se spřátelí a paní Machačková nabízí paní Pavelkové práci v nově vznikajícím stacionáři pro seniory v domově. Jedná se o praběnin nápad: chystá se navštěvovat zařízení, ve kterém bude pracovat její vnučka. Tento moment opět zachycuje mezigenerační pomoc.

V příběhu se vyskytuje mnoho motivů, které souvisí s mezigeneračními vztahy. Jedná se především o mezigenerační bydlení, čtenáři se seznamují s jeho výhodami i nevýhodami. Pozitivně lze vnímat vzájemnou pomoc a podporu – prababička nejprve pomáhala své vnučce s péčí o děti a domácnost, později rodina pečuje o ni. Za negativní stránku tohoto soužití lze považovat to, že trojice dětí musí sdílet stejný pokoj. Knihu je možné využít také pro rozvoj témat narušené vztahy mezi sourozenci nebo finanční krize v rodině. Postava praběnky je výrazně idealizována, občas se nabízí otázka, co by bez ní rodina dělala, zdá se, že pouze ona aktivně a funkčně řeší problematické životní situace. Čtenáři se zde setkávají s důležitými motivy souvisejícími se stářím, jako jsou zhoršování zdravotního stavu a smrt. Mohou jim být blízcí hlavní hrdinové, kteří navštěvují 7. ročník základní školy, zaujmout je může i záhada, kterou řeší, nebo přesah příběhu do nadpřirozené oblasti ve třetí dějové linii.

#### **4.2.4 *Babi, ty máš nápady!***

Vypravěčem knihy Blanky Čapkové *Babi, ty máš nápady!* vydané v roce 2011 je šesták Honza Smolík z Prahy. V první části představuje sebe a svou rodinu. Je rád za novou třídní učitelku, ale jeho nejlepší kamarádi odešli na víceleté gymnázium a chybí mu. Zamiloval se do spolužačky Sandry a kvůli ní si způsobil problém ve škole.

Honzovi rodiče jsou staršího věku. Matka o sebe pečuje. Honza má dva starší sourozence, třicetiletého bratra Václava, který již založil svou rodinu a žije v Brně, a skoro dvacetiletou sestru Moniku. Ta se přestěhovala ke staršímu bratrovi, protože studuje na brněnské vysoké škole. Součástí širší rodiny je babička, matka Honzova otce. Její manžel již zemřel. Neumí ovládat mobilní telefon a Honza s ní v tomto ohledu ztrácí trpělivost. V poslední době se babička necítí dobře.

Po představení Honzovy rodiny se začíná odehrávat samotný příběh. Sandra je součástí pochybné party vedené Oldou Čahounem, a protože s ní Honza chce trávit čas, často se k této skupině připojí, jednou ji dokonce pozve domů. Návštěvu přeruší nečekaný příjezd babičky. Ta pošle partu pryč a po následné hádce s Honzou se skácí kzemi. Po tomto incidentu dlouho nenacházel odvahu k tomu, aby ji navštívil v nemocnici, a až po delší době přizná tátovi, co se mezi ním a babičkou stalo. Táta ho uklidňuje, protože cévní mozkovou příhodu zapříčinil babiččin dlouhodobý problém s vysokým krevním tlakem a Honza jí přivoláním pomoci zachránil život. Jeho matka ji stále navštěvuje a na úkor toho nemá příliš času na péči o sebe, Honza s tátou

ji obdivují za to, jak se o babičku stará. Po propuštění z nemocnice se babička nemůže vrátit do své chalupy, protože je částečně ochrnutá. Rodina si ji vezme k sobě do bytu. Honza se obával o svoji místnost, ale pro babičku je vyčleněn a upraven obývací pokoj. Je pro něj překvapivé, že Sandra babičku vůbec nelituje:

*„Málem umřela,‘ dodal jsem důrazněji.*

*Sandra udělala bublinu ze žvýkačky. Potom dodala lhostejným hlasem, až mě zamrazilo:*

*„Starý lidi umíraj, ne?““ (Čapková, 2011, s. 42)*

Kvůli nápadům Oldy Čahouna má Honza další nepříjemnosti ve škole. O vše se zajímá babička a snaží se v rodičích probudit pochopení pro vnukovo chování, protože motivací k němu je zamilovanost. Vypráví jim svůj zážitek z mládí, a zachrání tak Honzu před výpraskem. Ten si uvědomuje, že si s babičkou začali více vzájemně naslouchat.

Honza odjel s kamarády na víkend na chatu a vzal s sebou Sandru. Její chování ale sám vyhodnotí jako nemožné. Opravdového kamaráda najde v Maxovi. Oblíbí si ho i babička, učí ji totiž ovládat mobilní telefon. Díky tomu zavolá řediteli školy a objasní mu pozadí Honzových průšvihů.

O prázdninách se rodina Smolčkových potýká s krizí, matka je z péče o babičku příliš vyčerpaná. Honza si správně všimá toho, že si to částečně zavinila sama. Babičce vyhovovala péče jen od ní a ani jedna si nepřála, aby se kdokoli jiný zapojil, takže Honza ani neměl šanci se to naučit. Táta situaci řeší tím, že pro sebe a manželku koupil dovolenou a pozval Moniku, aby se postarala o Honzu a o babičku. Monice jde vše dobře, a dokonce ve spolupráci se starším bratrem pořídila elektrický vozík a učí na něm babičku jezdit. Přemluví ji k výpravě ven. Ta se babičce líbila, ale bohužel při ní spadla. Později sama požádala o další vycházky. Rodiče se z dovolené vrátili ve špatné náladě, matčin stav se ještě zhoršil. Babička si přeje navštívit svou chalupu, výlet ovšem překazí intenzivní déšť a záplavy. Matka začíná navštěvovat psychologa.

Do Honzovy třídy přistoupila dívka Markéta. Její matka je po autonehodě na vozíčku, otec od nich po havárii odešel, vrátily se proto z Kanady do České republiky, kde se o ně starají matčini rodiče. Skamarádí se s Maxem a s Honzou. Toho pobavila skutečnost, že její prarodiče jsou ve věku jeho rodičů. Uvědomuje si rozdíl mezi Sandrou a Markétou. Chlapci vezmou babičku ven, nechají ji chvíli samotnou a ona se zatím

seznámí s panem Holečkem. Následně se s ním často vídá. Honza si uvědomuje, že se proměnil jeho přístup ke starým lidem.

Atmosféra u Smolíkových je stále napjatá. Táta se přestěhuje do Brna, babičce ani Honzovi se to nelíbí. Honza se o babičku stará více než dříve, mluví spolu například o tom, že nemohoucí člověk se může před ostatními stydět:

*„Tátův odchod nejhůř nesla babička. Přestalo jí chutnat a často plakala. Táta je přece její syn! Začala litovat, že mu nedovolila, aby se o ni víc staral, když to zpočátku chtěl.*

*„Babi,‘ zeptal jsem se naostro, ‚proč jsi třeba nechtěla, aby tě táta vozil na záchod?’*

*„Nenapadlo tě, že bych se před ním mohla stydět?’*

*„Před vlastním synem?’*

*„Právě proto, Honzo. Je dospělý. Bylo by mi hrozně nepříjemné, kdyby mě třeba myl.’*

*„Ale babi, vždyť ty jsi ho taky myla, když byl malý!’*

*„Jenže já nejsem malá, Honzo, v tom je právě ten problém.’*

*„Babi, ale před doktorama se taky nestydíš. I na mě už sis zvykla.’*

*A to byla pravda, protože čím víc jsme my dva spolu trávili čas, tím víc mi dovolila, abych jí pomohl s něčím, co dřív považovala za nepřijatelné.“ (Čapková, 2011, s. 95–96)*

Babička vymyslí plán: posílá Honzu a Markétu do Brna pro tátu. Markéta rodině představí funkční systém péče o její matku, na kterém se podílí více lidí. Honza se rozhodne, že babičce věnuje vlastní pokoj, sám se nastěhuje do obývacího pokoje a matka se vrací do ložnice. S novým přístupem se vše v rodině zlepšilo, babička je spokojenější a s Honzou si teď opravdu rozumí.

Díky tomuto příběhu mohou čtenáři zprostředkovaně získat zkušenost s domácí péčí o nepohyblivého seniora a se snahou navrátit ho v co největší míře do běžného života. Systém, který si rodina nastaví, nejprve funguje. Je ale dlouhodobě neúnosný, protože veškerou péčí o babičku zajišťuje její snacha. Ta byla dosud zvyklá věnovat mnoho času péči o sebe, v nové situaci o něj přichází. Tuto skutečnost výstižně popisuje Tomáš Novák (2014, s. 34), který uvádí, že „citově angažovaná pečovatelka je zranitelnější než profesionálka. Obtížněji se vyrovnává se specifikou nevděku i nadměrného tlaku. To, co dělá, je okolím považováno za samozřejmé. Navíc trpí typickou konstelací podporující vyhoření – burn out syndromem. Velká zodpovědnost, malé pravomoci a ještě menší možnost ovlivnění situace...“ Se syndromem vyhoření se potýká i matka-pečovatelka v tomto příběhu. Její manžel se vše snaží napravit

společnou dovolenou, pomůže ale až zásah psychologa a jiná organizace péče o babičku. Pozitivní roli zde hraje i aktivní přístup seniorky, která situaci chápe a pomáhá s jejím řešením. Poté platí i pokračování Novákova tvrzení (2014, s. 34): „Přes výše uvedené platí, že senioři využívající péče svých blízkých bývají obecně vzato spokojenější a zdravější než ostatní.“

Kniha se věnuje také rozdílnému přístupu generací k moderní technice, kterou zde reprezentuje mobilní telefon. Babička ho nejprve neumí ovládat, později se to díky příslušníkovi jiné generace naučí a využívá ho ku prospěchu svého okolí. V příběhu se otevírají i další důležitá témata, například hledání opravdových kamarádů nebo péče o handicapovaného rodiče.

### **4.3 Knihy zobrazující vztah dětí a seniorů, kteří se o ně starají**

#### **4.3.1 *Děda jménem Nuel*<sup>19</sup>**

Kniha Miloně Čepelky *Děda jménem Nuel* vyšla v roce 2019. Její první část obsahuje reálnou dějovou linku. Příběh se odehrává na podzim roku 2019. Osmiletý vnuk a osmdesáti dvouletý děda spolu tráví víkend v dědečkově domku se stodolou v malém městě pojmenovaném Šeříč. Vnuk je nazýván jako Mánek a s rodiči bydlí v Praze. Tam se aktuálně nachází i dědova manželka, tedy Mánkova babička Hančí.

Vztah mezi hlavními postavami je ideální, pro obě strany naplňující. Tráví společné chvíle například při jídle nebo při hrabání listí, navštíví také turnaj v házené. Dědu občas trápí problémy s dýcháním a má pocit, že na světě už přesluhuje. Otevřeně o tom mluví, a připravuje tak Mánka na svůj odchod ze života. Při projevech dýchacích obtíží se o něj Mánek bojí.

Obě hlavní postavy, vnuka a dědu, spojuje stejné křestní jméno a příjmení, oba se jmenují Emanuel Křížek. V rámci příběhu se Mánek od dědy dozvídá motivaci výběru jejich křestních jmen. Děda se narodil v roce 1936 a dostal jméno Emanuel na počest Emanuela Moravce. Kvůli Moravcovým pozdějším skutkům ale používá zkrácenou podobu jména, a to Nuel. Autorkou této přezdívky je babička Hančí. Svého syna Jaroslava tak nepojmenovali, ale na jeho přání Mánek zdědil křestní jméno po dědovi. Jaroslav byl přesvědčen, že s Moravcem už si ho nikdo spojovat nebude.

---

<sup>19</sup> Představení knihy *Děda jménem Nuel* je převzato z autorčina článku (Štěpánková, 2021b). Text byl upraven, aby jeho struktura odpovídala podobě ostatních zde představených knih.

Mánek chce poznávat svět, zajímá se ku příkladu o významy různých slov. Děda mu s tímto objevováním s potěšením pomáhá, například mu vypráví o událostech z české historie, věnuje se třeba mobilizaci. Mánek je fascinován dědovým zážitkem z dětství, lezl totiž na komín v bývalé cihelně. Společně se tedy vypraví na místo, kde býval hliňák a cihelna. Mánek má velkou představivost, a tak po návratu do dědova domku leze na komín ve své mysli, ve fantazii. Následující ukázka pochází z delšího úseku textu, který se danému tématu věnuje:

*„Mánek měl velkou fantazii, už se takhle před časem vžil do Vinnetoua, do Harryho Pottera nebo do lovce orchidejí, o kterém četl v románech Františka Flose. (...) Ted' ho napadlo, že když poleze po železných skobách, po kterých se mu to může smekat, měl by si nazout pořádné botasky. A taky to v duchu udělal, protože nevěděl, že když na komín kdysi dávno lezl dědeček, tak ještě žádné botasky nebyly, a kdo ví, jestli on děda nebyl docela bos. Byl tenkrát kluk, a když si ho ted' Mánek představoval, viděl sám sebe. Stál pod komínem a žasl, do jaké výšky se tyčí. V jeho těsné blízkosti, když zvedl oči nahoru až tam, kde končil, zdál se ještě vyšší než při pohledu z dálky. Zblízka taky viděl, že jednotlivé kovové stupně jsou od sebe dost daleko, určené k použití pro dospělého člověka, který má delší nohy i paže, ale doufal, že když se na každém dostatečně vypne, rukama na ten nad sebou dosáhne, a pak už bude záležet jen na tom, jestli má potřebnou sílu. A tu přece má. Zvlášť když při tom jen tak leží na otomanu v bezpečí kuchyně.“ (Čepelka, 2019, s. 30–31)*

I když se Mánek nachází doma v kuchyni, jsou jeho představy velmi barvité, vybavuje si i detaily, například rozestup kovových stupňů u žebříku vedoucího na komín. Domýšlí různé souvislosti, ku příkladu to, že by se měl obout.

V příběhu se vyskytují předměty z dřívější doby, třeba hračka z dědova dětství. Do minulosti se dvojice ponořuje také, když si společně prohlíží album fotografií z roku 1946. Hovoří díky němu o předcích nebo o cihelně. Dívají se na fotografii zachycující hasiče, který snáší desetiletého dědu dolů z komína. Když chce Mánek vidět album znovu, vyšplhá pro něj sám po žebříku. Děda to zjistí a velmi ho to poleká. Prohlížejí si fotografii holčičky Evy a její maminky, snímky zachycují i její pohřeb. Hlavní postavy se tedy dotýkají tématu smrti a vážné nemoci, zmíněná žena zemřela na rakovinu ve věku lehce přes třicet let. Rozhovor postav se poté ubírá následujícím směrem a ukazuje, že i zástupci různých generací mohou společně rozebírat citlivá témata:

*„Byl jsi už někdy na pohřbu?“*

*„Jo,“ řekl Mánek.*



*Dědu to překvapilo: ‚Komu?‘*

*Mánek neodpovídal.*

*‚Komu, Mánku?‘*

*‚Tomášovi. Spolužák. Letos na jaře.‘*

*‚Co se mu stalo?‘*

*‚Utopil se. Nechci o tom mluvit.‘*

*‚To je chyba, hochu. Jestli tě to trápí, mluv, mluv a mluv, jen tak se ti uleví.‘*

*‚Na pohřbu jsme byli celá třída. Říkal jsem básničku. Učitel mě k tomu vybral, a já se ve druhé sloce rozbřečel. Hanba.‘*

*‚Ale ne, Mánku. To si tak neber, žádná hanba. To je jen důkaz, jak moc ti bylo Tomáše líto. Bylo, vid’? Byli jste kamarádi?‘*

*Mánek přikývl a ukápla mu slza.“ (Čepelka, 2019, s. 60–61)*

Nejen na základě této ukázky lze vztah mezi postavami charakterizovat jako velmi otevřený. Mánek se dědovi nebojí svěřit se smutnou událostí, která pro něj měla nepříjemné následky. Mluví o smrti svého spolužáka i o pláči během pohřbu. Děda vnukovi naslouchá a dodává mu přesně takovou podporu, jakou potřebuje. Vztah je založen na porozumění a důvěře. Společné prohlížení fotografií má u čtenářů potenciál otevřít téma rodinných vzpomínek a uchovávání památek předků.

Příběh obsahuje běžné rodinné situace, které popisuje i odborná literatura. Jako příklad poslouží následující pasáž:

*„Doma si děda uvařil kafe, na vařiči ohřál rizoto s kachním masem nakrájeným nadrobno, jak to bylo na nedělním jídelním lístku připraveném babičkou Hančí, ale sám nejedl, jen se zadumaně díval, jak Mánkovi chutná. A tomu připadalo, jestli mu děda nepočítá sousta, jako kdyby mu je možná malounko záviděl nebo nepřál. Ale hned se v duchu za takový dojem okřikl a vkládal do úst s chutí lžící za lžící, až se tu a tam zapomněl a mlaskl si. Za to ho doma v Praze máma s tátou peskovali, ale děda si toho nevšímal, a to bylo dobře.“ (Čepelka, 2019, s. 70–71)*

Čtenáři se dozvídají, že Mánek porušil zásadu, kterou doma běžně dodržuje – při jídle nemlaská. Protože je v jiném prostředí, konkrétně u svého dědy, nemusí dané pravidlo důsledně dodržovat. Tato skutečnost koresponduje s tvrzeními Ivy Jungwirthové (2009), která upozorňuje na to, že děti se u různých členů rodiny musí adaptovat na různá pravidla, což je podle ní dobře, zvykají si totiž na pestrost typickou pro svět.

Druhá část knihy přesahuje z reality do světa záhad a fantazie, ve kterém se čtenáři ocitají díky dědovu vyprávění nad další z fotografií. Nerozvíjí se dějová linka v současnosti, ale děda představuje tzv. pohádku-nepohádku, jak ji sám nazývá. Tato charakteristika je uvedena v podtitulu knihy. V dětství byl děda velmi obézní a v noci ho lákával tajemný hlas do cihelny. Bylo krátce po válce a stále platil přídělový systém, ale v cihelně hodovali jacísi trpaslíci a nabízeli mu jídlo. Děda dodnes neví, jestli je skutečně navštěvoval, každopádně ráno na sobě prý nacházel cihlový prach a fotografie dokládá to, že tloustl. Musel absolvovat pobyt v lázních, kde zhubl, a po návratu domů už cihelna nestála. Další pamětní snímek mu připomíná skřítky, zachycuje totiž dědu v dětském věku a jeho kamarády, když je hráli v divadle.

Závěr knihy je ve znamení poučení, klade důraz na přenos odkazu z generace na generaci:

*„A co teda, dědo, co si z toho mám vybrat? A proč jsi mi to vypravoval?“*

*„Abys měl o čem přemýšlet, až nebudu. Poněvadž já už, jak jsem ti říkal včera, já už tady přesluhuju. A ty musíš vědět, že svět je jedno velikánské nádherné tajemství a my nemusíme všemu rozumět. Vždycky je dobré, když nějaká záhada zbude. A ta tajemství máme chránit, dumat o nich a něco si z nich pro sebe vzít. Já jsem ze všeho vyvodil takovou poučku, kterou jsem se pak v životě řídil a kterou doporučuju, abys vzal vážně i ty. Když ti nabízejí výhody, které sis nezasloužil, ať to dělá, kdo chce, vykašli se jim na ně. Nedej se nalákat, ať za tím stojí trpaslíci, obři, mimozemšťani, kdokoli. Kdysi se říkalo, a znělo to jednoduše – bez práce nejsou koláče. Jak se tak rozhlížím, mám pocit, že by to mělo svítit jako heslo a věčná pravda nad každým úřadem a vůbec nad každým domem. Až vyrosteš, zkus to někde navrhnout...“ (Čepelka, 2019, s. 87–88)*

Knihla představuje modelový vztah mezi vnukem a dědečkem a dotýká se různých aspektů mezigeneračních vztahů, jedná se například o strach o druhého, o mezigenerační přenos, o předávání životních poselství, o řešení citlivých témat. Příběh zároveň pomáhá rozvíjet čtenářovu fantazii. K tomuto účelu mohou být využity pasáže věnované Mánkově představě lezení na komín a dědovu záhadnému snu.

#### **4.3.2 Klárka a 11 babiček**

Hlavní hrdinka knihy Olgy Černé *Klárka a 11 babiček* vydané v roce 2015 vyrůstá bez rodičů. Jejich roli na sebe převzal dědeček Tomáš Mikeš. Kateřina Irmanovová (2011, s. 100) konstatuje v souvislosti s reálným životem, že prarodiče fungují jako

jistota pro případ, že by bylo třeba zastoupit rodiče, proto by vztahy s nimi měly být rozvíjeny a prarodiče by se měli účastnit vzájemné péče o děti. V momentě, kdy se do rodiny narodí dítě, tedy vzrůstá role prarodičů v rozšířené rodině.

Tomáš Mikeš pracuje jako kominík, Klárka ho poněkud nezvykle oslovuje křestním jménem. Jednoho dne ale spadne ze střechy a odvezou ho do nemocnice, tím pádem Klárka zůstává úplně sama. Postupně se o ni různým způsobem stará jedenáct různých žen, označených v názvu knihy jako babičky. Ani jedna z nich ale Klárčinou skutečnou babičkou není. Tomášovo léčení trvá dlouho, z pražské nemocnice Na Františku ho po nějaké době převezou do lázní. Příběh končí šťastně, Tomáš se uzdraví a opět může být s Klárkou, společně bydlí u jedné z „babiček“, u Klárčiny učitelky klavíru Terezy Tiché.

Lenka Hnilíčková (31. 3. 2016, nečíslováno) si všímá toho, že Klárka dosud vyrůstala v mužské domácnosti a nyní se seznámí s jedenácti ženskými domácnostmi. Její putování výstižně shrnuje Milena Šubrtová (3. 3. 2016, nečíslováno): „Každá z jedenácti ‚babiček‘, po jejichž boku Klárka prožije část roku, ztělesňuje jiný životní přístup založený na odlišných vyznávaných hodnotách. To se odráží i v prostředí, kde žijí, a v tom, co jsou schopné Klárce poskytnout. Lakomá sousedka Chrtková nevydrží v babičkovské úloze příliš dlouho. S živelností hostinské Evy kontrastuje rigidní tělocvikářka Šilhavá, jež se snaží podrobit Klárku pravidelnému režimu a zdravé životosprávě. Klárka odtud uniká do poklidné domácnosti staromódní Hedviky, dále pak k bojovné aktivistce Aleně a posléze k povrchní Dáše, starající se hlavně o svůj a Klárčin zevnějšek. S trampkou Mary procestuje o prázdninách Posázaví a zakotví u Markéty a Gabréty, které farmaří na České Sibiři. Po mysteriózní odbočce s bezdomovkyní Dušičkou se Klárčino putování za šťastným domovem nepřekvapivě obloukem vrací tam, odkud Klárka vyšla, a spokojené zázemí u jedenácté z dívčinych opatrovnic nalézá i uzdravený Tomáš.“

Nejedná se o jediné propojení začátku a konce knihy, příběh je rámován také příjezdem sanitky – na začátku odváží Tomáše, v závěru knihy učitelku Šilhavou, která ztratila vědomí. Obě tyto postavy se uzdravily.

Forma knihy je netypická, ovšem velmi zajímavá, úvodní a závěrečná část je napsána klasicky a pro vyprávění je zvolena er-forma, od ostatního textu jsou tyto části oddělené šedou barvou, zbytek knihy tvoří dopisy. Milena Šubrtová (3. 3. 2016, nečíslováno) ve svém komentáři k výtvarnému doprovodu knihy od Alžběty Skálové

upozorňuje například na ztvárnění pohlednic, které dílu dodávají dojem autenticity. Dále poznamenává, že kvůli zvolené dopisové formě a menšímu rozsahu textu byly některé postavy charakterizovány pouze povrchně.

Nejvýrazněji jsou zastoupeny dopisy, které si posílá Klárka s Tomášem. V jednom Klárčině dopisu Tomášovi se odhaluje nevyjasněnost vztahů v jejich rodině:

*„Dušička se mě ptala, jestli s Tebou chodím taky někomu rozsvěcovat svíčky a jak se jmenovala moje maminka. Řekla jsem jí, že se asi jmenovala stejně jako já a stejně jako moje babička, ale že o nich se mnou nechceš mluvit, že když se Tě zeptám, vždycky vypadáš, jako kdyby Tě zrovna začal bolet zub. Dušička řekla, ať si z toho nic nedělám, že mi určitě jednou všechno povíš. Že třeba jenom čekáš, až budu větší.“* (Černá, 2015, nečíslováno)

Je tedy jasné, že Klárka svoji matku nikdy nepoznala. Šubrtová (3. 3. 2016, nečíslováno) o ní říká, že získává nové zkušenosti, například „poprvé zakouší pocit ztráty, nespravedlnosti a ohrožení“. Všimá si toho, že postava Klárky neprochází v textu vnitřním vývojem, podle ní „je pasivním (a mnohdy rezistentním) objektem rozličného výchovného působení“.

Tomáš hraje na harmoniku a vede Klárku k hudbě. Navštěvuje základní uměleckou školu, kde hraje na klavír u Terezy Tiché. Během Tomášovy hospitalizace cvičí u Evy v restauraci nebo ve skladu hudební školy. Text je protkán názvy trampských i jiných písniček. K motivu hudby v tomto díle formuluje postřeh Lenka Hniličková (31. 3. 2016, nečíslováno): „A tak se i celý Klárčin rok podobá skladbám Anny Magdaleny Bachové, které se Klárka učí na klavírní vystoupení. V koncertních skladbách i v roce jejího života se střídají momenty stesku, radosti i melancholie, smíchu i naděje, zakončené šťastným výstupem ze stereotypu repetice a pokračující harmonickým životem ve třech s Tomášem a učitelkou klavíru Terezkou, jedenáctou z babiček.“

Kniha byla v roce 2016 nominována na ceny *Zlatá stuha* a *Magnesia Litera* v kategorii *Litera za knihu pro děti a mládež*.

#### **4.4 Knihy zobrazující vztah dětí a seniorů odcházejících ze života**

Dětští hrdinové knih zobrazujících vztah dětí a seniorů odcházejících ze života se musí vyrovnat se ztrátou blízké osoby. Pokud se na rodiče a učitele obrací děti s otázkami souvisejícími s tématem smrti, mohou využít knihy zařazené do této kategorie. Problematika smrti je v nich zpracována citlivě, jako pevná součást života. Milena Šubrtová (2007) shrnuje, že smrt bývá v takových dílech zpracovávána různě,

mívá pro příběh epizodický, důležitý nebo i klíčový význam. Poslední jmenovaná podoba je podle ní typická především pro závěr 20. století a počátek 21. století, starší literatura pro děti a mládež problematiku smrti často tabuizovala. Děti si díky interpretaci takového textu a díky komunikaci o něm v rodině nebo ve škole vytvářejí představu o smrti blízkých osob či vlastní nebo se s přímou zkušeností s ní touto cestou vyrovnávají. V takovém případě kniha působí jako léčebná pomůcka, může přispět ke zklidnění a například představit různé reakce na tuto situaci. M. Šubrtová (2007, s. 108) píše přímo o tom, že „v prožitkové struktuře dětského recipienta se tak mohou objevit i obrazy konce lidského života, zprostředkované uměleckou literaturou, které nahradí přímou zkušenost a dítě na ni do budoucna připraví. Literatura pro mládež s tematikou smrti tak v procesu literární komunikace získává téměř psychotherapeutický rozměr a pozitivně rozvíjí vyšší city dítěte – tedy jeho emoční inteligenci, city etické i estetické“. Autorka upozorňuje na to, že prostřednictvím této literatury je možné utvářet a podporovat hodnotový systém žáků, pomáhat jim zrát v oblasti emocí a inteligence, socializovat se a rozvíjet osobní zodpovědnost. Pro práci s těmito texty M. Šubrtová (2007) doporučuje literárněvýchovnou neboli didaktickou interpretaci. O uplatnění ve školním prostředí říká následující (2007, s. 109): „Zahrnutí intencionální literatury pro mládež s tematikou smrti do hodin literární výchovy odpovídá konceptu vzdělávání pro život, kdy důležité místo se přiznává propojenosti a využitelnosti poznatků. Posilují se tak kromě komunikativních rovněž sociální a personální kompetence žáka. Předpokladem je ovšem využití takových přístupů k práci s literárním textem, které kombinují působení na žáka v rovině informační, výchovné, estetické, ale především emocionální.“

K dané problematice se vyjadřují také Zdeněk Matějček a Zdeněk Dytrych (2005, s. 380), kteří poznamenávají, že „prarodiče jsou (...) pro tu nejmladší generaci mimořádně důležitou, nenahraditelnou a přitom naprosto přirozenou ‚školou života‘ ještě v jednom bodě, a to bohužel v tom smutném, posledním a nenávratném – ve svém odchodu z tohoto světa“. V případě úmrtí prarodiče autor doporučuje tři psychohygienické zásady, a to upřímnost spojenou s otevřeností, atmosféru plnou bezpečí a jistoty a prožití smutku. To je spojeno s účastí na pohřbu.

#### 4.4.1 *Babička drsňačka*

Kniha *Babička drsňačka* autora Davida Walliamse byla v originále vydána ve Velké Británii v roce 2010, česky poprvé vyšla roku 2012. Hlavní hrdina, jedenáctiletý Ben z Grey Close, se cítí opuštěný doma i ve škole a touží se stát instalatérem. Jeho rodiče pro to nemají pochopení, oba nade vše milují společenský tanec a chtějí, aby se jejich syn stal profesionálním tanečníkem, ale Ben tanec nesnáší. V pátek večer ho rádi odkládají k babičce. Již z úvodní kapitoly je jasné, že Ben tráví čas s babičkou opravdu nerad, přímo říká, že „*se všema starýma je nuda*“ (Walliams, 2012, s. 13), a babičku nejvíce kritizuje za to, že zbožňuje hru scrabble a je cítit kapustou. V knize je vyjmenována i spousta dalších důvodů, proč mu babička vadí, objevuje se mezi nimi pískající naslouchátko, rozbitá televize nebo oslovení „*Beníku*“. Pozitivní vztah kní nemají ani jeho rodiče a svůj ani Benův postoj se nesnaží nijak měnit. Matka například říká:

„*Já bych si starosti nedělala, Bene, tvoje babička je trochu mimo. Půlku věcí, co říkáš, nejspíš stejně nechápe.*“ (Walliams, 2012, s. 48)

Z babiččina chování je jasné, že vnuka má ráda, a proto je smutná, když vyslechne jeho telefonát, ve kterém prosí rodiče, aby pro něj přijeli.

Postava babičky je vypravěčem zpočátku charakterizována velmi nepříznivě, upozorňují na to Carmen Rosa Caldas-Coulthard a Rosamund Moon (2016), které zapojily tuto knihu do výzkumného šetření sémiotického zobrazení babičkovské role. Všímají si toho, že na postavu babičky, nazvanou v originále jako *Gangsta Granny*, je v textu nahlíženo negativně, a to především v souvislosti s jejím tělem. Přímou citují Walliamsův popis umístěný u obrázku Tonyho Rosse. K zápornému hodnocení postavy podle nich přispívá i informace o kapustovém oděru. Nejen v souvislosti s touto knihou varují před ageismem zobrazeným v dětské literatuře a jeho vlivem na mládež a odkazují na vědecké práce zabývající se danou problematikou vydané v uplynulých čtyřech desetiletích.

V příběhu vystupuje typická postava Walliamsových knih, trafikant Rádž. Ben si k němu chodí tajně kupovat Instalatérský týdeník, a nechce, aby o tom věděli rodiče. Trafikant se snaží Bena přesvědčit, aby nenahlížel na babičku pouze kriticky. Jedná se vlastně o jedinou postavu, která už na začátku příběhu babičku neodsuzuje:

*„Že je tvoje babička stará, Bene,“ pokračoval Rádž, „ještě neznamená, že je nudná. Já už taky nejsem nejmladší. A kdykoliv jsem se s tvou babičkou setkal, připadala mi jako moc zajímavá dáma.“*

*„Ale –“*

*„Nebud’ na ni moc drsný, Bene,“ prosil Rádž. „Každý bude jednou starý. Dokonce i ty. A jsem si jistý, že tvoje babička taky má nějaké to tajemství. Staří ho vždycky mají...“*  
(Walliams, 2012, s. 35)

I když se Rádž snaží změnit Benův postoj, dopouští se určité stereotypizace – je přesvědčen o tom, že všichni starší lidé mají nějaké tajemství. Při jedné návštěvě u babičky Ben objeví v plechovce na sušenky spoustu šperků. To podnítl jeho zvědavost a více se o babičku zajímá. Tajně ji sleduje, jak celá v černém jede na invalidním skútru ke klenotnictví a chce rozbít výlohu. Zastaví ji, společně odjedou k ní domů a povídají si o tom, že babička byla v mládí lupičkou klenotů přezdívanou Černá kočka. Babiččino vyprávění ho natolik zaujme, že chce stále vědět víc a víc, a v souvislosti s ní ho najednou napadá spousta otázek.

Rodiče o jeho noční výpravě nevěděli, ale přistihli ho po ní zpoceného, vysvětluje jim to tím, že tancoval. Nadchne je to a plánují jeho taneční kariéru. Ben s nadšením poslouchá další a další babiččina vyprávění, například o tom, jak okradla manželku prezidenta USA, a hltá každé její slovo. Tyto příběhy jsou neuvěřitelné, až nereálné, ale Ben díky nim babičku najednou vnímá jako drsňačku. Prozradí mu svůj nerealizovaný sen o krádeži korunovačních klenotů. Vnuk začne s pomocí svých znalostí z instalatérství plánovat jeho uskutečnění, v pátek se ale dozví, že babička je v nemocnici. Když spolu mohou v klidu mluvit, představí jí plán krádeže korunovačních klenotů. Babička s ním nakonec souhlasí, ale klade si podmínku, že druhý den lup vrátí a celou akci pojmu jako dobrodružství. Snaží se vnukovi vštípit, že krádež je špatný čin, sama sebe označuje v mládí za hloupou. Benův vztah k babičce se výrazně posunul směrem k lepšímu, dokazuje to mimo jiné situace, kdy jí sděluje, že ji má rád.

Benova účast na taneční soutěži končí ostudou a rodiče se za něj stydí. Mrzí ho to. Babička si ho tajně vyzvedne a vydají se vstříc neuvěřitelné akci. Když se chystají rozbít sklo chránící korunovační klenoty, promluví na ně královna. Při rozhovoru s ní vyjde najevo, že babička si poté, co vyslechla Benův noční telefonát, vše vymyslela:

*„To nic, Bene, já vím, že se od té doby hodně změnilo. A upřímně řečeno, ona se mnou byla nuda. Jen jsem jedla kapustu a hrála scrabble. A v podstatě jsem věděla, že to*

*nesnášíš. Tak jsem si vymyslela pár příběhů podle knížek, co jsem četla, aby ses bavil. Řekla jsem ti, že jsem proslulá mezinárodní lupička šperků zvaná Černá kočka...“* (Walliams, 2012, s. 205)

Součástí babiččiny sebereflexe je i přiznání, že diamanty nebyly pravé. Rozhovor mezi babičkou, Benem a královnou je protkaný myšlenkami, které se týkají mezigeneračních vztahů: babička si vymyslela lež, aby získala vnuka, Ben si uvědomuje, že lhala kvůli napravení vztahu s ním, královnu to celé dojíká a pro situaci má pochopení, protože i ona je babičkou a její vnoučata ji někdy vnímají jako nudnou. Vyslovuje následující myšlenku:

*„Myslím, že mladší generace by měla mít trochu víc času na staré.“* (Walliams, 2012, s. 210)

Ben s babičkou od královny dostanou milost. Dobrodružství tím ale nekončí, po návratu domů je na základě sousedova udání zatknut policie. Společné zážitky je ještě více spojí a zůstávají jejich tajemstvím. Babička mu přiznává, že onemocněla rakovinou. Je to pro něj šok a ona se ho snaží uklidnit. Vnuk si uvědomuje, že vše, co mu na babičce dříve vadilo, má nyní rád. Po návratu domů zjistí, že ho rodiče usilovně hledali. Všichni tři už ví, že jim na sobě vzájemně záleží, a rodiče Bena podpoří v instalatérství. Rodinné vztahy se tedy napravily.

Závěr knihy se věnuje babiččině odchodu ze života:

*„Za dvě hodiny už Ben, máma a táta stáli u babiččiny postele. Byla v hospicu, to je zařízení pro lidi, pro které už v nemocnici nemůžou nic udělat. Moc života jí nezbývalo. Snad hodiny. Sestry říkaly, že může každou chvíli odejít.“*

*Ben si celý vylekaný sedl vedle babiččiny postele. I když měla zavřené oči a zřejmě nemohla mluvit, jen sedět s ní v té místnosti byl strašně silný zážitek.*

*Táta přecházel před postelí tam a zpátky a nevěděl, co dělat nebo říct.*

*Máma seděla, dívala se a připadala si bezmocná.*

*Ben prostě držel babičku za ruku.*

*Nechtěl, aby do té temnoty odešla sama.*

*Poslouchali její chraplavý dech. Byl to strašný zvuk. Ale jen jedna věc byla ještě horší.*

*Ticho.*

*To bude znamenat, že odešla.*



*Pak k překvapení všech babička zamrkala a otevřela oči. Usmála se, když ty tři viděla.*

*„Mám... hlad,“ řekla třaslavým hlasem. Sáhla pod pokrývku a vytáhla něco zamotaného do potravinářské fólie. Začala to rozbalovat.*

*„Co to je?“ zeptal se Ben.*

*„Kus kapustového koláče,“ sípala babička. „Jídlo je tady strašné.“*

*Chvilku nato si máma s tátou šli do automatu pro kávu. Ben nechtěl od babičky odejít ani na vteřinu. Natáhl se a vzal ji za ruku. Byla suchá a strašně lehká.*

*Babička se k němu pomalu obrátila. Ben viděl, že moc času jí už nezbývá. Mrkla. „Vždycky budeš můj malý Beník,“ zašeptala.*

*Ben si vzpomněl, jak to jméno nenáviděl. Ted' se mu strašně líbilo. „Já vím,“ usmál se. „A ty vždycky budeš moje babička drsňáčka.““ (Walliams, 2012, s. 237–239)*

Brzy poté babička zemřela, Ben o tom informuje trafikanta Rádže a děkuje mu za to, že pomohl změnit jeho pohled na ni. Rádžova postava byla v tomto ohledu pro příběh velmi podstatná, i když při povrchním čtení by ji čtenář mohl vnímat pouze jako zmateného prodavače, jehož kouskům se zasměje.

Babiččin pohřeb se uskutečnil na Štědrý den a Ben se ho zúčastnil. Poté si povídal o babičce s její sestřenicí a slíbil jí, že si spolu zahrají scrabble. V rámci loučení s babičkou se naposledy vydal k jejímu domku a zavzpomínal na ni při královnině vánočním projevu.

Benův příběh může dětskému čtenáři posloužit jako modelový příklad v několika ohledech: ukazuje, že je možné napravit mezigenerační vztahy i vztahy v rodině, představuje vyrovnání se s babiččím onemocněním, sleduje reakce na její odchod ze života a zaznamenává momenty loučení. Vážná témata a smutné chvíle jsou v příběhu vylíčeny realisticky, vyvažují je vtipné poznámky a nereálné komické situace.

#### **4.4.2 Polča**

Souhrnné české vydání knihy *Polča* nizozemského autora Guuse Kuijera z roku 2018 se skládá z pěti částí, tedy z pěti knih vydaných v originále v průběhu několika let. Jednotlivé knihy na sebe navazují, ale je možné je číst i samostatně, protože na začátku každé z nich se čtenáři seznamují s fakty důležitými pro pochopení celého příběhu. Tyto pasáže jsou do textu zakomponovány přirozeně, přesně na místa, kam patří, neruší tedy ani čtenáře, kteří se seznamují se všemi díly ve správném pořadí. Dílo získalo ceny

*Gouden Uil* a *Gouden Griffel* a bylo přeloženo do mnoha jazyků, například do francouzštiny, němčiny a švédštiny.

Jana Šrámková (17. 11. 2018, nečíslováno) o hlavní postavě trefně říká, že je „spontánní, citlivá, raně pubertální nizozemská holka“. Přesně vystihla také její rodiče: „Jsou rozvedení, máma ji má spíš jako kamarádku, táta je narkoman, žije na ulici a Polča se bolestně učí necítit za něj zodpovědnost.“ Podle jejího názoru může kniha zaujmout pubertální i dospělé čtenáře, není určena pouze dívkám, jak by se na první pohled mohlo zdát. Pojmenovává dva důležité rysy, a to autenticitu a hloubku vnitřních konfliktů, které Polča prožívá.

Na začátku první knihy nazvané *Navždycky spolu u kamen, amen* je hlavní hrdince a zároveň vypravěče Polče jedenáct let, žije v Holandsku a má rozvedené rodiče. O otci Gerritovi, zvaném Spík, říká, že je básník, ale básně nepíše. Z jeho dalších charakteristik vyplývá, že je to bohém, narkoman, dealer, občas bývá nezvěstný, někdy dokonce uvězněný. Díky němu má spoustu nevlastních sourozenců. Strachuje se o něj a snaží se aktivně řešit jeho problémy. Polčina máma žije s jejím učitelem Valtrem. Pro Polču není jednoduché vyrovnat se s tímto vztahem, který je občas konfliktní, ale po čase to dokáže. Na oba rodiče má Polča i přes svůj věk výstižný náhled. Sama se touží stát básnířkou a kniha je protkána jejími drobnými verši. Polčina třída je mnohonárodnostní, pouze ona a její kamarádka Kája mají národnost holandskou. Polča střídavě chodí a nechodí s klukem Mimúnem muslimského význání, stále narážejí na rozdílnost kultur. Polčina babička a děda žijí v domku na venkově, oba věří v Boha a často se modlí. Polčin vztah s nimi je popsán idylicky. U místního farmáře si Polča v minulosti oblíbila krávu Gretku a zamiluje si i její tele pojmenované po ní Polča. Někdy je toho na jedenáctiletou dívku příliš, vystihuje to následující pasáž, která zachycuje Polčiny rychle se měnící myšlenky:

*„Matiku kazím. Je tolik věcí, co mi leží v hlavě! Spík. Mámina hádka s Valtrem. Polča. Mimún, co s ním nechodím. Gretka, co svoje tele nesmí vidět. Kája, co na ni v tom shonu někdy skoro zapomínám.“* (Kuijer, 2008, s. 59)

Druhá kniha nese název *Štěstí je, když jsme*. I v této části se Polča přátelí s Kájou a vystupuje zde Spík, který má stále spoustu problémů a zatahuje do nich i svou dceru. Ta pokračuje ve víkendových návštěvách prarodičů. Děda ji překvapí nečekaným dárkem – z následující ukázky vyplývá, že prarodiče Polču velmi dobře znají a rádi jí splní velké přání:

*„Vozila jsem se čásek Polče na hřbetě, když jsem zaslechla dědův hlas. Podívala jsem se stranou. Otevřel ohradu a šel k nám. Prohlížel si nás zblízka. Viděla jsem, že přemýšlí, ale nevěděla jsem o čem.*

*„Mám ti koupit poníka?“ zeptal se najednou.*

*Cítila jsem, jak rudnu. Protože něco tak milýho jsem ještě nikdy neslyšela, a stejně jsem vlastně chtěla něco jinýho. Neřekla jsem nic, protože jsem si netroufla říct dědovi svý nejmilejší přání.*

*„Tak co?“ naléhal.*

*Byla jsem z toho celá nesvá a hladila Polču po uchu. Doufala jsem, že děda uhodne, co chci ještě radši než poníka.*

*„Všechny holky přece chtějí poníka?“ ujišťoval se děda.*

*„Chtějí,“ potvrdila jsem.*

*Bylo mi tááák strašlivý vedro! Připadala jsem si jak rozmazlenej fakan, protože jsem hned nevykřikla: „Ano, dědo, poníka! A dědo, jsi ten nejhodnější děda na celým probádaným světě.“ Jenže jsem to ze sebe nemohla vypravit.*

*Děda zavrtěl hlavou. Bála jsem se, že odejde a moje nejmilejší přání neuhodne.*

*Vtom se udiveně zeptal: „Snad tím nechceš říct, že bys radši Polču než poníka?“*

*„Jo, dědo!“ vykřikla jsem. „Chci ještě radši Polču!“*

*„Mmmm,“ bručel. „Nakonec proč ne? Tak koupíme Polču.“*

*Otočil se a šel pryč.*

*„Dědo!“ halekala jsem. „Ty jsi ten nejhodnější děda na celým probádaným světě!“*

*Děda se obrátil a zavolal: „To vymyslela babička. Teda to s tím poníkem.“*

*Sklouzla jsem Polče ze hřbetu a rozběhla se za dědou. Řekla jsem babičce, že je nejhodnější babička ve vesmíru a okolí.*

*„Ve vesmíru, to prosím,“ připustila, „ale v okolí? To mi přijde maličko přehnaný.““*

(Kuijer, 2008, s. 89–90)

Pokračuje Polčino chození s Mimúnem, do jejich vztahu ale vstupuje Kája a Polča na ni žárlí. Mimún jí pomáhá řešit problémy se Spíkem. Ten je ochotný přistoupit na myšlenku odvykací kúry, pokud ji s ním bude absolvovat Polča. Před odjezdem se zastaví na venkově u babičky a dědy, tedy u Spíkových rodičů. Dlouho se s nimi neviděl, protože v minulosti mezi sebou měli neshody, díky Polče se mu ale na dálku snažili pomáhat. Působila jako spojující článek mezi synem a rodiči, což lze vzhledem k jejímu věku okomentovat jako neobvyklé.

Třetí kniha *Štěstí přijde jako blesk* začíná Polčinými dvanáctými narozeninami. Polča představuje svého plyšového medvěda jménem Zum, kterého si oblíbí její nová kamarádka Consuela. Tato čtrnáctiletá dívka utekla s matkou a bratry z Mexika před válkou. Polča časem zjistí, že si plyšáka spojila s otcem padlým ve válce, protože od něj dostala obrázek medvídky. Kája s Polčou učí Consuelu nizozemsky a začleňují ji do nového prostředí. Postupně s Polčou sdílí některé nepříjemné vzpomínky. Mimoun se chová jinak, najde ho v parku s Kájou a na oba se rozčílí. Situaci jí pomůže zvládnout Consuela. Polča obdrží dopis od Spíka z Nepálu, kam utekl z odvykací kúry. Na venkově se Polča setkává s chlapcem Tomem, který by s ní chtěl chodit. Polča neví, jak mu na to odpovědět, a díky tomu zjistí, že na začátku vztahu jejich prarodičů nebyla zamilovanost. Její rozhovor s babičkou je otevřený a upřímný. Prožije také nepříjemnou příhodu, pokusí se ji unést nějaký muž. V knize je zachycena psychologická pomoc, na kterou je nahlíženo jako na běžný jev. Čtenáři se seznamují s různými reakcemi lidí na tuto situaci: nepravdivé zvěsti, kamarádská podpora, matčin a Valtrův podpurný přístup a apel vše nahlásit na policii a následná poklidná návštěva policejní stanice nebo upřímné poděkování Bohu od prarodičů:

*„Chtěla by ses pomodlit?“ zeptal se děda u stolu.*

*„Ne, dědo,“ odmítla jsem.*

*„To nevadí,“ poznamenala babička.*

*„Ne,“ přisvědčil děda, „nevadí.“*

*Sepjal ruce a zavřel oči.*

*„Pane Bože,“ začal. „Děkujeme Ti, že Polča zase vystoupila živá a zdravá z autobusu.“*

*Chvilí bylo ticho. Pak si odkašlal.*

*„A že jsi Polču stvořil tak neuvěřitelně chytrou a rozumnou, takže vyvázla ze strašlivého nebezpečí. Byl jsi u toho, viděls to, neopustil jsi ji. Ani vypovědět nemůžeme, jak vděční Ti jsme. Amen.“*

*Otevřela jsem oči a viděla, že děda s babičkou se pořád ještě naklánějí dopředu se zavřenýma očima. Možná se ještě tiše modlili dál. Nevím. Čekala jsem.*

*Když konečně zvedli oči, dali jsme se do jídla. Bylo to, jako by se vůbec nic nestalo, a to bylo právě prima. U babičky a dědy se naštěstí nikdy nic nemění.“*  
(Kuijer, 2008, s. 177–178)

Polčini věřící prarodiče respektují přístup své vnučky, dávají jí možnost modlit se s nimi, ale do ničeho ji nenutí, poskytují jí v této oblasti svobodou volbu. Díky babičce

zná Polča různé stromy a učí se od ní poznávat květiny podle listů. Dochází zde k mezigeneračnímu přenosu informací, který je pro obě zúčastněné strany příjemný. Polča pozitivně komentuje rána strávená s babičkou:

*„Stojíme na zahradě a díváme se na pastviny. Slunce sotva vyšlo a je zima. Trochu klepu kosu. Když jsem u babičky a dědy, budím se brzo. Jde to samo. Jenže ať se probudím sebedřív, babička je vždycky už vzhůru. Když vejdu do pokoje, voní tam kafe. Kafe nikdy nepiju, jedině s babičkou, brzy ráno. Moc toho nenamluví, a stejně je s ní pohoda.“* (Kuijer, 2008, s. 196)

V závěru knihy se Spík vrací z Nepálu a překvapí Polču tím, že díky němu medvídek Zum mluví, jako když byla malé dítě.

Čtvrtý díl se jmenuje *S větrem v zádech k moři*. Spík má pocit, že v Nepálu našel sám sebe a začíná vítězit nad závislostí. Polča na začátku této knihy nekomunikuje s Kájou ani s Mimúnem, Valtr se je snaží udobřit a Consuela mu v tom pomáhá. Polča přemýšlí nad svými přátelskými vazbami a intenzivně prožívá všechno pozitivní i negativní s tím spojené. Od matky se dozvěděla, že děda je nemocný a musí v nemocnici absolvovat vyšetření. Nedokáže se proto ve škole plně soustředit na téma úcta k rodičům, které otevřela její spolužačka. V Polčině mnohonárodnostní třídě mají ostatní děti pocit, že holandské děti úcty k rodičům nemají. Večer volá babička a Polča zjistí, že děda je hospitalizovaný. Vrací se k tématu úcty a uvědomuje si, že ji cítí ke svým prarodičům<sup>20</sup>. Společně se Spíkem a s babičkou navštíví dědu. Setkání se obává, protože se bojí, aby Spíkova sukně, kterou nosí od návratu z Nepálu, dědu nerozrušila. Očekává, že bude připojený na různé hadičky, k jejímu překvapení má pouze jednu. Následující pasáž zobrazuje část jejich setkání, při kterém děda odlehčeně hovoří o smrti:

*„Babička seděla u postele a držela dědu za ruku. Dívala se na mě. Chtěla, abych něco řekla, jenže mě nic nenapadlo.“*

*„Polča se o tebe mám dojem strachovala,‘ poznamenala babička.“*

*Děda se na mě podíval a znova se usmál. V obličeji se mu něco změnilo. Měl tam víc záhybů nebo co.“*

*„No víš, Polčo,‘ povídá, ‚v tom máš pravdu. Když musíš do nemocnice starší člověk jako já, je to vždycky na levačku. Než se naděješ, natáhne bačkory, tak za mnou hlavně často chod’ na návštěvu.‘“*

---

<sup>20</sup> Barbora Tallová (2020) řadí úctu ke stáří mezi důležité společenské hodnoty. Zabývá se jejím budováním v předškolním období, v této souvislosti zdůrazňuje roli sociálního učení a poukazuje na klíčový vliv rodinného a školního prostředí.

*„Viléme!’ pohoršila se babička.*

*„Děje se něco?’ optal se děda.*

*„Jo!’ na to babička. „Něco se děje.’*

*Nejspíš nechápala, že si děda dělá legraci, ale my se Spíkem jsme to chápali.“*  
(Kuijer, 2008, s. 252)

Děda absolvuje operaci, pro Polču je těžké jít v tento den do školy. Navštíví kvůli tomu dokonce kostel a modlí se k Marii, protože tuto činnost má spojenou se svými prarodiči:

*„Spoléhat se na to asi nemůžu. Ale pro mě to udělá. Sepnu ruce, protože to se jí třeba zamlouvá, a podívám se jí na oči.*

*„Milá Marie,’ začnu. „Děda leží v nemocnici a možná má v břiše něco blbýho. Na dědu ještě není nijak starý, šedesát tři, takže nechat ho teď umřít není moc dobrý nápad. Radši by se měl dožít třeba osmdesáti tří nebo tak. To mi bude třicet tři, tak to je lepší. Amen.’*

*Nehýbá se, ale podle mě se usmívá ještě milejc než před mou modlitbou. Nejspíš mě slyšela. Nezbývá než čekat.“* (Kuijer, 2008, s. 268)

Polčin strach pokračuje, a když se od babičky dozví, že dědu brzy pustí domů, raduje se. Opět se schází s Mimúnem, Tomovi už sdělila, že s ním chodit nechce. Koná se svatba mámy a Valtra, na následné svatební veselí přijde Spík a snaží se Polču informovat o tom, že situace s dědou je špatná. Ona ale tuto zprávu zatím není schopná plně přijmout. Děda ji vezme na hřbitov, rozloží tam židli a opět otevírá velké aktuální téma:

*„To je totiž básnicí židlička,’ vysvětlil. „Až umřu, můžeš si tady sedět na židličce a básnit.’*

*Najednou mi to došlo. V břiše mi škublo, protože jsem to zničehonic pochopila. Až děda umře, pohřbí ho tady. Chvíli jsem ze sebe nemohla vypravit ani slovo. Ucítila jsem dědovu ruku na rameni. Dívala jsem se před sebe, ale nic neviděla.*

*„Babička taky?’ zeptala jsem se.*

*„Taky,’ přikývl. „Chceš vidět kde?’“* (Kuijer, 2008, s. 285)

Děda si s Polčou povídá o nevyлéčitelné nemoci a blížícím se konci svého života. Rozhovor je otevřený a pro oba důležitý. Následuje dvouměsíční stříh, po kterém Polča stručně informuje o zhoršení dědova stavu a o tom, že ho potěšila její básnička. Postup je vůči čtenářům citlivý, průběh dědovy nemoci je ponechán na jejich představivosti.

Na začátku paté knihy *Já jsem Polča, víte!* má hlavní hrdinka prázdniny, po kterých už Valtr nebude jejím učitelem, nastoupí totiž společně s Kájou na gymnázium. Ta v tomto díle nepatří mezi důležité postavy, její dřívější roli Polčiny nejlepší kamarádky zaujímá Consuela. Polčin děda již zemřel a ona se kvůli tomu cítí otupělá. S tátou navštíví jeho hrob, sedí na své skládací židliče a přemýšlí nad tím, zda je v pořádku smát se na hřbitově:

*„Nemůžu si pomoci. Vyprsknu smíchy! Ale hned si zakryju pusou rukou a podívám se na dědův hrob.*

*„Klidně se smíš smát,‘ ujistí mě Spík. ‚Nebo máš dojem, že se teď až do smrti nesmíme zasmát, protože děda umřel?’*

*Ne, to si nemyslím. Ale tady? U dědova hrobu? Smí se tady smát? Podle mě se to nedělá.*

*„Děda měl přece rád, když ses smála, nebo ne?’ zeptá se Spík.*

*„To jo,‘ přiznala jsem.*

*„No tak,‘ pokračoval Spík. ‚Co myslíš? Že by mu to najednou začalo vadit?’*

*„Ne, to ne,‘ připustím.*

*Spík má pravdu. Z dědy se nestal jiný děda jen proto, že umřel. Stejně mě neslyší, protože je mrtvý. Podle mě mrtví lidi nic neslyší.“ (Kuijjer, 2008, s. 299)*

Oba se vyrovnávají s dědovou smrtí, ale každý svým způsobem, tráví spolu také čas s babičkou. Polča se občas musí potýkat s neshodami mezi matkou a Valtrem a individuálně jim pomáhá je řešit. Dál prožívá své dospívání. Consuela se zamilovala do Toma, Polča ji proto bere s sebou k babičce. Děvčata jdou navštívit dědův hrob, na základě Consuelina návrhu s sebou vezmou jídlo a pití pro sebe i pro dědečka. Mluví s ním, pijí a jedí. Návštěva hřbitova skončí problémem, protože si lidé myslí, že tam šly s cílem pít alkohol. Consuela na hrobě tajně zasadí brambory. Polča, Consuela, Mimún, Polčina máma, Valtr, Spík a jeho přítelkyně Ina jedou za babičkou, aby společně položili kameny na dědův hrob. Zjistí přitom, že na něm rostou brambory, a babička to vnímá jako zázrak, protože její muž je měl rád, a Consuela s Polčou jí to nerozmlouvají. Cestou zpátky Polča přemýšlí o budoucnosti a o tom, že vlastně v nic nevěří. Spík jí poskytne oporu tvrzením, že úplně stačí věřit v lásku. Kniha končí Polčiným konstatováním, že jí je třináct let.

*Polča* je jednou z knih, na kterých Vanessa Joosen (2015a) zkoumá, jak jsou vymezeny dětství a dospělost v knihách pro děti a mládež. Soustředí se především

na 1. a 2. díl knihy. V. Joosen (2015a) konstatuje, že příběh začíná, když je hrdince jedenáct let a poté sledujeme její vývoj od dítěte do puberty. Postavy v této knize přemýšlejí nad tím, jak by se měly chovat děti a jak dospělí lidé. Postava Valtra je podle ní typickým zastáncem tradičně odděleného světa dětí a dospělých, které zahrnuje například utajování určitých informací před dětmi. Valtr zastupuje v sociální roli Polčina biologického otce, představuje pro ni jakousi jistotu. Situace s Polčíným skutečným otcem Spíkem je totiž komplikovaná – jako otec nefunguje, nachází se v krizi identity, dokonce je závislý na drogách. Polčina matka reprezentuje podle autorky druhý přístup k dětství, podstatně liberálnější než Valtr. V. Joosen tedy na základě své analýzy konstatuje, že text je v přístupu k dětství a dospělosti ambivalentní. Tvrdí, že mezi dvěma zmíněnými přístupy se pohybuje i sám autor, v příběhu si pohrává s autoritou dospělých a odkrývá dříve tabuizovaná témata, ku příkladu zneužívání dětí, drogovou závislost nebo smrt, zároveň ale vypravěččin projev obsahuje prvky nespolehlivosti a ironie. O některých tématech se Polča nedozvídá, a to například proto, že odejde z místnosti – činí tak preventivně, nechce, aby se dospělí pohádali, proto se vzdaluje. Nejprve se zdá, že V. Joosen se ve svém příspěvku zabývá pouze dětstvím a dospělostí, což příliš nesouvisí s tématem této práce. Ve druhé části článku ale zde řešenou problematiku otevírá, pro lepší pochopení tedy shrnujeme její důležité myšlenky. Jak již bylo řečeno, V. Joosen se zmiňuje o Valtrovi jako o jedné z Polčinych jistot, její největší oporu ovšem představují prarodiče. Jako jediné pro Polču stabilní a předvídatelné místo označuje jejich dům na venkově, kde se k práci, náboženství i pohlaví přistupuje zcela tradičně. S prarodiči je opravdu šťastná a pobyt u nich jí dodává sílu do běžného života s rodiči. Autorka tedy vyvozuje logický závěr, že tradice je zde vyzdvihnuta před flexibilitou.

K částem textu, které zachycují vztah Polči s prarodiči, se vyjadřuje také Jana Šrámková (2018, nečíslováno). Označuje je jako vrcholné pasáže celého díla. S tímto konstatováním lze souhlasit, jsou v nich citlivým způsobem zpracovávána závažná témata. Vyjdeme-li z ukázek obsažených v této kapitole, jedná se například o strach starší generace o příslušníka generace mladší nebo o problematiku vážné nemoci a odchodu ze života.



#### 4.4.3 *Artyčoková srdíčka*

Kniha *Artyčoková srdíčka* autorky Sity Brahmachari, která poprvé vyšla roku 2011 ve Velké Británii a v češtině byla vydána v roce 2016, cílí na pubescentní čtenáře a patří mezi tituly určené spíše čtenářkám-dívkám. Pro čtenáře-chlapce v pubescentním věku pravděpodobně není titul vzhledem k otevřenosti vůči problematice dívčího dospívání atraktivní. Čtenáři s Mirou postupně vnímají fyzické a psychické změny typické pro období puberty a její reakce na ně. Ladislava Lederbuchová (2004) na základě výsledků výzkumů konstatuje, že pubescentní chlapci v četbě upřednostňují chlapeckého hrdinu a nechtějí číst příběhy s dívčí hrdinkou. Pubescentní dívky dávají přednost dívčí hrdince, ale s chutí si přečtou knihu s chlapeckým protagonistou.

Vypravěčkou příběhu je Mira Levensonová navštěvující 7. ročník školy. Mira má indické a židovské kořeny a přisuzuje velkou roli různým znamením a pověrám. S vyprávěním začíná před svými dvanáctými narozeninami. Žije s rodiči a dvěma mladšími sourozenci – bratrem Krishem, který se věnuje běhání, a desetiměsíční sestrou Lailou. Rodina je otevřená vůči různým tématům a upřímně o nich spolu hovoří. Miřinou nejlepší kamarádkou je Millie Lockhartová, spolu chodí do nového literárního klubu, který vede spisovatelka Pat Printová. Kroužek s nimi navštěvují ještě Ben Gbemi a Jidé Jackson, do něž je Mira zamilovaná. Od Pat dostanou dlouhodobý úkol – psát si tzv. Májový deník. Další stránky knihy mají právě tuto podobu.

Mira slaví dvanácté narozeniny, od rodičů dostala hodinky, deník a mobilní telefon. Proti tomu protestuje babička Josie, rozporuje přitom názor a přístup Miřiných rodičů a není to její jediné nesouhlasné vyjádření k této problematice:

*„Babička si prohlíží můj nový mobil.*

*,No, je celkem pěkný, ale pořád nechápu, k čemu ho ve svém věku potřebuješ... a jsem si celkem jistá, že jsem někde četla, že to vyzarování může způsobit nádory. Umo, ověřila sis, že je to v pořádku?’ volá babička na mámu, která je ve vedlejším pokoji. Myslím, že ji ani neslyší. Má moc práce s tím, aby Lailu udržela v klidu, než jí vymění podělanou plínku.*

*,A komu vůbec potřebuješ volat? Vždyť jsi pořád s mámou, s tátou nebo se mnou.’“*  
(Brahmachari, 2016, s. 23)

Babička Miru obdarovala sukní a stříbrným náramkem s přívěskem ve tvaru artyčoku. Vysvětluje jí jeho symboliku – tvrdé listy chrání srdce. V průběhu oslavy přiváží Moses z firmy Eco-Endings rakev, kterou si babička objednala. Protože

je umělkyně, chce si ji pomalovat. Trpí totiž těžkou nemocí, v příběhu je zobrazeno její umírání na rakovinu – užívá mnoho prášků proti bolesti, vzpomíná na minulost, často je unavená z běžných denních činností a potřebuje odpočívat. Je jí 74 let a věří v nadpřirozeno. V oblékání byla vždy stylová, nosila korálky, šperky, šátky a další doplňky. Pravidelně nakupuje malířské potřeby v obchodu Dustyho Birda, barvy pro vyzdobení rakve proto pořídí také tam. Mezi babičkou a Dustym proběhne následující rozhovor, který ilustruje její aktivní přístup k životní situaci, ve které se právě nachází:

*„Dusty Bird se na babičku podívá s tázavým výrazem, ale na nic se jí nezeptá. Když se konečně dostaneme k pokladně, nabídne babičce, aby se posadila.*

*„Na čem teď děláš, Josie?“*

*„Teď zrovna umírám.“ Babička se na Dustyho usměje, jako by neřekla nic zvláštního. „Tahle rakev bude moje labutí píseň. A půjde do pece, Dusty – proto ji nemůžu malovat olejovými barvami,“ vysvětluje s úsměvem.“ (Brahmachari, 2016, s. 51)*

Babička s Mirou si užívají malování na rakev, poslouchají přitom hudbu a babička si přeje, aby jedna konkrétní písnička zazněla na jejím pohřbu. Mira to vnímá jako velký závazek. Babička se chce ještě podívat do Suffolku na chalupu a zahradu, rodina se tam s ní proto vypraví. Cítí se šťastná a vzpomíná. Mira si všímá například toho, jak se loučí se svými přáteli:

*„Celý den za babičkou chodí různé návštěvy. Máma a táta si dělají starosti, že ji to moc unaví, ale když jí navrhnou, aby si odpočinula, babička jen mávne rukou a řekne jim, aby byli klidní, že právě kvůli těm návštěvám je tady. Stejně ale později usne, i když chodí další návštěvníci. Někteří lidé chápou, jak je to s umíráním, ale jiní se s tím vůbec nedokážou srovnat. Někteří babiččini přátelé jsou spokojení, když ji hodinu můžou držet za ruku, přestože ona spí. I když je vzhůru, leží dál a na všechny se usmívá očima. Nechá návštěvníky mluvit, pokud mluvit chtějí. Někteří nedokážou zmlknout... nedokážou se rozloučit. Jeden se pořád vrací. Když konečně odejde, babička si povzdychne: „Tohle pořádné umírání je zatraceně těžká práce.““ (Brahmachari, 2016, s. 101)*

Po návratu do Londýna míří babička rovnou do hospicu ve čtvrti Hampstead a všichni blízcí ji doprovází. Seznamují se s prostředím tohoto zařízení, s personálem a některými obyvateli. Hospic Miře trochu připomíná hotel a obdivuje babičku za to, jak rychle se seznamuje s cizími lidmi. Pro Miru je těžké ji opustit:

*„Pomůžeme jí do postele, babička se zhluboka nadechne a její drobné tělo zmizí v zářivě bílém povlečení. Přála bych si vrátit se do Suffolku a zabalit ji do toho jejího fialového plédu.*

*Teď si připadám jako ten chlap v Suffolku, který se nedokázal rozloučit. Nějak se to nezdá správné, nechat babičku tady. Nesnesu pomyslení, že by tu mohla umřít a nikdo z nás by s ní nebyl. Mává nám na rozloučenou a já vím, že si jen hraje na statečnou. Chce nám to usnadnit, abychom si nevyčítali, že ji tady necháváme mezi cizími lidmi. Když se po ní ve dveřích ohlédnu, vidím, že už se od nás otočila k těm napřaženým pažím velkého dubu, který jí stojí za oknem.“* (Brahmachari, 2016, s. 118)

Rodina opouští hospic s pláčem, babičku poté každý den navštěvuje a tráví s ní spoustu času, Mira jí například vypráví o spisovatelce Pat Printové. Babička Miře v některých momentech, třeba ve spánku, připomíná malé dítě. Společně přirovnávají umírání k vybití baterie. Hospic funguje dokonale, péče o babičku je kvalitní, zaměstnanci se velmi snaží, rodina je o všem informovaná, má nárok na psychickou podporu a může kdykoli přijít i se psem Piperem. Prostřednictvím Miřina vyprávění se čtenáři seznamují s osudy několika dalších obyvatel zařízení, jedná se například o dvě ženy v babiččině pokoji bojující s rakovinou a o nemocného mladého muže, se kterým se spřátelí Krish a společně sledují sportovní utkání v televizi. Nikdo nechce babičku stresovat, a tak se ku příkladu nedozví o Lailině hospitalizaci. Dojme ji zpráva o novinkách z její zahrady. Navštěvují ji různí lidé, redaktorka z rádia s ní dokonce natočí rozhovor, hovoří spolu mimo jiné o osobité rakvi. Pořad vysílají v rádiu až po babiččině smrti. Babička se loučí i se svými věcmi a rozdává je blízkým. Mira i Krish se s tím musejí vyrovnat:

*„Já se potloukám po bytě a ukazuju Krishovi věci, o kterých si myslím, že by se mu mohly líbit, ale on vždycky jen pokrčí rameny nebo zavrtí hlavou. Ví, jak mu je. Být v tomhle bytě, když tu není babička, je hrozně smutné. Člověku to připomíná všechnu tu zábavu, kterou si tu dřív užil, ale to už je minulost.*

*„Pamatuješ, jak jsme sem jednou přišli na čaj a ty jsi s babičkou závodil v krkání?“ zeptám se Krishe.*

*Obličež se mu malinko rozjasní.*

*„Anebo jak jsi spadl do toho bahna u jezírka a já s babičkou jsme tě musely sprchovat hadicí?“*

*Už se trošku rozveseluje.“* (Brahmachari, 2016, s. 220–221)

Mira si z babiččina bytu nakonec odnáší její stojan a Krish předá babičce fotky s dědou Kidem, který zemřel ještě před jeho narozením. Když se babiččin stav zhorší, je přestěhována do soukromého pokoje. Přeje si být navštěvovaná jen od nejbližších příbuzných, je hodně slabá a téměř nejí. Krish jí daruje obrázek, který vytvořil ze spousty barevných teček. Poslední noc strávila s babičkou Miřina teta. Babička zemřela přesně ve chvíli, kdy teta venčila Pipera. Rodina se s ní loučí, babiččino tělo Miře připomíná prázdnou skořápku. Odchod z hospicu je dojemný a plný slov díky. Probíhají přípravy babiččina pohřbu, rodina se snaží respektovat babiččiny představy a pokyny, pro Krishe je situace náročná, a tak uteče do hospicu. Na pohřeb se oblékají do jiných než černých barev a vezmou tam s sebou i Pipera. Babiččina přání vnáší do celé situace veselejší momenty. Obřad navštívilo velké množství lidí a členové rodiny mluvili o babičce, a i když Mira původně chtěla přechíst báseň, nakonec o ní vypráví také. Má totiž pocit, jako by ji k tomu vyzvala. Po pohřbu probíhá rozloučení v babiččině bytě. Závěrečná část knihy ukazuje, že Miřin život pokračuje i po tak smutné události, jako je smrt milované babičky.

Miru zasáhl životní příběh spolužáka Jidého Jacksona, této linie je možné při práci s knihou rovněž využít. Díky kroužku s Pat Printovou Jidého více poznává a postupně si jsou velmi blízcí. Jidé pochází z Rwandy, kde jako malý přišel o rodiče a sestru. Povídají si spolu o babičce a Mira se ho odváží zeptat na jeho minulost, udržují kontakt také přes babičkou kritizovaný mobilní telefon. Mira se mu svěřila se smrtí babičky, Jidé ji podpoří a navštíví se svými náhradními rodiči pohřeb. Vztah s Jidém Miře pomůže vyřešit dlouho odkládaný problém – šikanu ve škole.

Klíčovou postavou celého příběhu je spisovatelka Pat Printová. Mira se s ní často potkává, a to i na místech, kde to nečeká: setkají se třeba na pláži v Suffolku, kde má spisovatelka nastálo zaparkovaný přívěs, vidí ji z okna hospicu venčit psa Mosese, po babiččině smrti jí pomůže sundat ze stromu babiččin ztracený červený klobouček, na který štěkal Piper, Pat navštíví babiččin pohřeb. Miru mrzí, že babička a spisovatelka se nikdy neseťkaly, domnívá se, že by si rozuměly, protože u nich vnímá podobné vlastnosti. Pes Moses rovněž propojuje Pat s babičkou, a to ze dvou důvodů – babička také vlastní psa a Moses se jmenuje stejně jako zaměstnanec firmy s rakvemi. Díky Pat Printové si Mira píše deník, a třídí si tak myšlenky v těžkém životním období, na kroužku z něj předčítá ostatním. Cítí se tam o mnoho lépe než v běžné školní hodině, pomáhá jí to zvednout sebevědomí. Tato volnočasová aktivita jí, jak již bylo zmíněno,

umožní bližší seznámení s Jidém. Pat působí jako Miřin dobrý duch – nečekaně se objevuje v situacích, kdy ji Mira potřebuje, pomáhá jí překonat obtížné momenty a směřuje ji na životní cestě. Propojení Pat s Mirou a babičkou upevňuje fakt, že vnučka s babičkou věří na určité nadpřirozené principy.

Podstatnou roli v příběhu zaujímá přívěsek v podobě artyčokového srdíčka, jenž Mira dostala od babičky k narozeninám. Řetízek, na kterém přívěsek visel, se ale rozpadl. Babička v průběhu děje vyslovuje prosbu, aby Mira začala přívěsek nosit. Ta s ní souhlasí a s tátou na něj pořídí náramek. Přívěsek ale nemůže nikde najít, což nechce babičce přiznat, a tak jí řekne, že táta ještě neměl čas na to, aby ho přídělal na nový náramek. Objeví se až po babiččině smrti – tajně ho vrací Krish a Mira od něj žádá vysvětlení. Cítil se jako druhořadý, měl pocit, že od babičky nikdy nic nedostal. Mira to nikomu neprozradí. Přívěsek objeví táta na podlaze a myslí si, že ho našel.

V průběhu vyprávění Mira mluví i o prarodičích z matčiny strany, o babičce Kath a dědovi Bimalovi, který se narodil v Indii. Díky němu a Jidé Jackosonovi může být kniha využita také při rozvíjení multikulturních témat.

#### **4.4.4 *Babička pozdravuje a omlouvá se***

Knih *Babička pozdravuje a omlouvá se* autora Fredrika Backmana byla vydána ve Švédsku roku 2013, české vydání pochází z roku 2015. Hlavní hrdinkou příběhu vyprávěného v er-formě je sedmiletá Elsa. Na svůj věk se chová příliš vyspěle, stále si hledá informace, používá Wikipedii, je vegetariánka a nemá žádné kamarády. Ve škole ji šikanují, stále nachází ošklivé vzkazy a často se potýká s problémy, kvůli kterým musí do školy její matka. Řešení některých z nich se účastnila i osobitá babička. Elsa ráda čte příběhy o superhrdinech a Harry Potterovi. Na jeho postavu a celé dílo je v knize často odkazováno. Kamarádky Else nahrazuje babička, snaží se být její superhrdinkou. Obě postavy čtenář poznává, když sedí na policejní stanici. Babička utekla z nemocnice a s Elsou nedovoleně vnikla do zoo, aby si její vnučka z uplynulého dne zapamatovala něco jiného než šikanu ve škole. Když je našel hlídač a poté policista, házela po nich hlínu a exkrementy. Babička zná Elsu lépe než její rodiče, pravidelně ji vyzvedává ze školy. Tyto dvě postavy spolu často mluví tajnou řečí a vyprávějí si příběhy. Umisťují je do Říše před procitnutím, která se skládá ze šesti království, jedním z nich je Miamas. Žijí tam zvláštní tvorové, například mrakoně, trollové nebo draci. Taková říše odpovídá babiččině chování více než reálný svět. Babička pro Elsu symbolizuje chaos:

*„Babičce život v opravdovém světě nevyhovuje. Má totiž moc pravidel – a ta jí nejdou. Podvádí při hraní monopolů, řídí Renaulta<sup>21</sup> v pruhu pro autobusy, z Ikey odnáší domů žluté tašky, na letišti u zavazadlového pásu nikdy nestojí za bezpečnostním pruhem a dveře na záchod nechává dokořán. To jsou jasné důkazy, že babička nemá dostatek soudnosti.“* (Backman, 2015, s. 22)

Kniha obsahuje rozsáhlé pasáže věnované tajemnému světu. Babiččiny pohádky spolu navzájem souvisí a skrývají různá podobenství odkazující na opravdový svět. Elsa je postupně rozkrývá.

Elsini rodiče jsou rozvedení. Máma Ulrica pro ni ztělesňuje řád, který je v protikladu s babiččíným chaosem, pracuje jako ředitelka nemocnice, je hodně vytížená a všechny záležitosti v osobním i v pracovním životě má pod kontrolou. S přítelem Georgem čeká dítě, Elsa o něm mluví jako o Půlčíkovi. Táta žije se svou přítelkyní a jejími dětmi a občas vyzvedává Elsu ze školy.

Elsa bydlí s mámou a Georgem ve stejném domě jako babička, kromě jejich dvou bytů se v domě nachází ještě dalších sedm jednotek. Obývají je tito nájemníci, seznámení s nimi je potřebné pro správné pochopení celého příběhu:

- **Britt-Marie a Kent** (s Britt-Marií má máma napjaté vztahy, Britt-Marie ji stále za něco kritizuje – za budování kariéry nebo za konzumaci kávy v těhotenství),
- žena označovaná podle svého typického oblečení jako **Černá sukně** (později vyjde najevo, že ona je zároveň postavou nazývanou jako ochlasta),
- **Lennart, Maud a bišonek Samantha** (Elsa od nich dostává koláčky, tzv. dřímánky, Lennart miluje kávu),
- **taxikář Alf,**
- **matka a chlapec se syndromem,**
- tajemná **Příšera,**
- **Přítel** (brzy se ukáže, že se jedná o velkého psa; Elsa ho dosud viděla jednou v životě – u babičky).

Elsa nechtěně vyslechne babiččin rozhovor s právníkem a dozví se, že umírá na rakovinu. Když od ní odchází z nemocnice, dostane úkol: předat Příteli čokoládu. Bydlí v bytě sám a Elsa mu od babičky vyřizuje pozdrav a omluvu, sladkost mu hodí otvorem na poštu. Od babičky obdrží obálku, ve které má být dopis pro Příšeru a klíč, a slibuje jí její oblíbený hon za pokladem, vyslovuje přitom následující přání:

---

<sup>21</sup> Slovo Renault je psáno s velkým písmenem, protože Elsa a babička ho vnímaly jako jméno auta.

*„Slib mi, že mě nezačneš nesnášet, až se dozvíš, jaká jsem bejvala. Slib mi, že ochráníš hrad a svoje přátele.“* (Backman, 2015, s. 52)

Hradem babička myslí dům, ve kterém žijí. Ráno se Elsa probouzí v jejím náručí, ale babička v noci zemřela, pro Elsu je tato ztráta nesmírně těžká. Babička se z dějové linie neztrácí, hlavní příběh totiž prostupují pasáže věnované jejím bláznivým i vážným zážitkům.

Elsa nerozumí babiččinu dopisu – je napsaný nesrozumitelnými písmeny, čitelné je pouze slovo Miamas. Není to jednoduché, ale dopis doručí i s ústním vzkazem ve znění *babička pozdravuje a omlouvá se*. Zjistí přitom, že Příšera je vysoký muž s černými vlasy, plnovousem a jizvou a mluví babiččinou tajnou řečí. Později ji zachrání před dětmi, které ji pronásledují.

Britt-Marie se rozčiluje kvůli zakázanému umístění kočárku v mezipatře, také zavolala policii na Přítele. Else se ho s pomocí Příšery podaří zachránit. Příšera je přehnaně čistotný vůči sobě i svému bytu a vše má srovnané do pravého úhlu. Elsa vnímá Přítele jako tvora worse z miamaských příběhů a Příšeru do nich rovněž začlení. Tajnou řeč naučil babičku on, je totiž inspirována řečí jeho matky. Přítele Elsa ubytuje ve sklepě, druhý den za ní přijde ke škole a zabrání šikaně. V průběhu příběhu musí pro Přítele vymýšlet další úkryty, Britt-Marie a její manžel ho stále pronásledují. Přítel i Příšera získávají díky babičce roli Elsiných ochránců. Elsa se dál vyrovnává s její ztrátou, tato životní situace je pro ni extrémně náročná:

*„Teď prázdně zírám do tmy a babička jí chybí víc než kdykoliv předtím. Lehne si na její postel a zadívá se na fotografii, pokouší se přijít na to, proč musela v nemocnici slíbit, že ji nezačne nenávidět. Co je to za zvláštní výsadu babiček, nemuset říkat vnučkám, jak žily, než se staly babičkami? Elsa se hodiny a hodiny pokoušela přijít na to, k čemu je taková honba za pokladem vůbec dobrá nebo kde hledat další indicie. Pokud teda vůbec nějaká další existuje.“* (Backman, 2015, s. 129)

Elsa se od mámy dozví nové informace o babičce – i když byla lékařkou, byla lehkovážná, jezdila po místech, kde se staly katastrofy, a zachraňovala tam lidi, především děti. Z jedné takové akce přivezla ženu v černé sukni, která při neštěstí ztratila manžela a děti. Téměř celé mámino dětství tak byla babička pryč, po smrti otce se o ni starala Britt-Marie. Máma s Elsou spolu zažijí bláznivou situaci, při jejím řešení se inspirují tím, co by udělala babička. Její odkaz je stále živý, ovlivňuje své blízké i po smrti.

Babiččino auto se objevilo v garáži na parkovacím místě, které patří Britt-Marii. Elsa si domyslí, že další stopu najde právě v Renaultu – je tam obálka připravená k doručení, dělá vše pro to, aby se jí to podařilo, doprovází ji Příšera a wors. Příšera patří mezi děti, které babička zachránila, a prozradí Else, že Miamas znamená *miluji*. Elsa se dovtípí, že toto království vymyslela babička pro Příšeru, aby věděl, že ho jeho maminka miluje. V dopisu se mu omlouvala, že ji společně nikdy nenašli. Druhý dopis patří paní v černé sukni, která pracuje jako klinický psycholog. Když to Příšera zjistí, zmizí, babička si totiž v minulosti myslela, že by mu mohla pomoci vyrovnat se s nepříjemnými zážitky z války. Také ji Elsa zařadí do miamaského světa. Černé sukni se babička omlouvá mimo jiné za to, že nedokázala zachránit její rodinu. Psycholožka neumí tajnou řeč a nezná Miamas, jejich setkání končí hádkou. Elsa se domnívá, že poslední babiččin dopis bude adresovaný mámě a ta se v něm dočká omluvy, pouští se proto do pátrání s ještě větší chutí.

Jednatel firmy, které patří dům-hrad, kontaktoval mámu a nabídl jí možnost odprodeje bytů. Elsa se dozví, že ji někdo hledal, a pochopí, že se jedná o draka z babiččiných příběhů. Je si jistá, že tohoto člověka v reálném světě už viděla. Pochopí, že i Alf ji na babiččino přání chrání. Sama ochraňuje worse a udobří se s Černou sukni. Elsa s ní mluví o tom, co ji aktuálně trápí:

*„Elsa se rychle nadechne a řekne:*

*,Všichni mi tvrdí, že teď mi sice babička chybí, ale že to jednou přejde, jenže já si tím vůbec nejsem jistá!‘*

*Žena opět vzhledne. Soucitně se na Elsu podívá.*

*,Proč ne?‘*

*,Vy jste taky nezapomněla.‘*

*Žena zavře oči.*

*,Možná je v tom rozdíl.‘*

*,Jaký asi?‘*

*,Tvoje babička byla stará.‘*

*,Ale ne pro mě! Znala jsem ji jen sedm let!‘*

*Žena neodpoví. Elsa si začne třít ruce, jako to vždycky dělá Vlčí srdce.*

*,Teda skoro osm,‘ opraví se.*

*Žena zašeptá: ,Jistě, skoro... skoro osm.‘“ (Backman, 2015, s. 245)*



O dni, kdy se koná babiččin pohřeb, Elsa uvažuje jako o dni D. Pohřbu se účastní také jednatel, je oblečený jako kněz, a policistka, která do příběhu už několikrát vstoupila, později se ukáže, že i ona patří mezi zachráněné děti. Elsa v průběhu obřadu vyběhne z kostela a někdo ji ihned začne pronásledovat. Má pocit, že ji chce zabít, a proto utíká pryč, míří ale do nebezpečného parku. Opět ji zachrání Příšera neboli Vlčí srdce z babiččiných příběhů. Ukazuje se, že do těchto vyprávění patří i máma, a představuje dokonce více postav, mimo jiné *holčičku, která říkala ne*, protože obzvláště v době její puberty si opravdu nerozuměly. Všechny děti, které babička zachránila a má je na fotkách v ložnici, se nyní už jako dospělí lidé zúčastnily jejího pohřbu.

Další obálku přinese Else Černá sukňe, našla ji na hrobě svých blízkých, který se odhodlala navštívit. Bylo na ní s chybami typickými pro babičku napsáno, že ji Elsa má předat Lennartovi a Maud. Babička se jim omlouvá a prosí je, aby Else pověděli celý příběh. Vyprávějí tedy smutné životní osudy chlapce se syndromem a jeho matky. Museli utéct před chlapcovým otcem Samem, tedy Lennartovým a Maudiným synem a bývalým nejlepším přítelem Vlčího srdce, který mu v minulosti společně s babičkou zachránil život. Babička je všechny přestěhovala do domu, kde dodnes žijí. Nyní je Sam vypátral, ale za své dítě považuje Elsu. Babička u nich před nějakou dobou nechala dopis, který Elsa doručí chlapcově matce, té se babička omluvila za to, že už ji nemůže dál chránit.

Britt-Marie je dotčená tím, že se u kočárku objevila křížovka. Venku na ni zaútočí Sam a Wors ji brání. Do nebezpečné situace se zapojí také Elsa a přijíždí policie. Elsa do babiččiných příběhů začlení i Alfa, Kenta a Britt-Marii. Celý dům díky mámě s Georgem společně slaví Vánoce. Alf Else vypráví příhody ze své a babiččiny minulosti, ještě jako medička zachránila život Britt-Marii. Objasňuje jí spletité vztahy mezi ním, Kentem a Britt-Marií. Ta se opravdu starala o mámu, později chtěla pečovat i o Elsu, ale překazil jí to babiččin návrat. Kent dostane u milenky infarkt. Alf, Elsa a Britt-Marie se sejdou v nemocnici. Je jasné, že Britt-Marie o milence svého muže věděla. Ve skříni v babiččině bytě najde Elsa dopis pro Alfa, i jemu se babička omlouvá.

Táta přichází Else říct, že máma porodila. Všichni se za ní chystají do nemocnice, včetně Worse, kvůli kterému Alf odklání policisty hlídající dům. V tátově autě čeká Sam, chce zaútočit na Elsu, ale všimne si přitom chlapce se syndromem. Situace je velmi nepřehledná, Příšera se dokonce pokusí Sama zabít, ovšem Britt-Marie mu v tom zabrání. Wors je těžce zraněný a umírá. Policistka zprostředkuje setkání Příšery a Elsy.

Přinesl na něj plán nového království s názvem *Odpouštím*, které chtěli s babičkou vystavět. Babička mu do dopisu vložila jeho plánek.

Elsa s tátou navštíví mámu v nemocnici, její bratr dostal jméno Harry. Zdravotní sestra ji za ní nechce pustit, a tak se máma zachová jako babička a Elsinu návštěvu si vynutí. Prozradí své dceři, že první dopis od babičky dostala ona sama. Elsa není překvapená – už ji napadlo, že ani babička nebyla tak nezodpovědná, aby nikomu o honbě za pokladem neřekla. Domyslela si, že Renaulta musela přeparkovat právě máma. Babička se mámě v dopise omluvila a prozradila jí novou informaci – babičku v dětství někdo zachránil. V nemocnici se Elsa setkala s lékařem, který se převlékl za jednatele i za kněze a zajišťoval babiččiny právní záležitosti, oznámil proto Else babiččinu závěť – stala se majitelkou domu, ve kterém všichni žijí.

Dopis pro Britt-Marii našla Elsa přilepený pod kočárkem. V obálce jsou také klíče od Renaulta, kterým poté Britt-Marie odjíždí vstříc novému životu. Britt-Marie objevila dopis pro Elsu v sušičce. Babička se s ní loučí svým osobitým způsobem plným citu:

*„Rytíři Elso,*

*promyň že musím umřít. Že sem umřela. Odpusť mě že sem sestárla. Odpusť mě že sem tě opustila a odpusť mě tu blbou rakovinu. Odpusť mě že sem byla častějz za blbce než za neblbce. Miluju tě na 10 000 pohádkovejch vječností. Vyprávěj naše pohádky Půlčíkovi! A ochraňuj hrad!!! Ochraňuj svoje přátele protože oni budou chránit tebe. Hrad je teďka tvůj. Nikdo není statečnější chytřejší a silnější než ty. Si nejlepšší z nás všech. Vyrost' a buť jiná a nedovol nikomu aby ti to zakazoval protože všichni superhrdinové sou jiný! A pokud by tě votravovali, nakopni jim pytel!!! Žij a směj se a přines do Miamasu nový pohádky. Já tam počkám. Možná s dědou. Kdo to může vjedět že jo. To bude teprve dobrodrůžo. Odpusť že jsem potrhlá. Miluju tě. Strašně moc tě krucinál sakra miluju!!“*  
(Backman, 2015, s. 410)

Elsa s tátou rozptýlí worsův popel na babiččině hrobě. Poté u táty a jeho přítelkyně tráví Vánoce a oslaví osmé narozeniny. V závěru knihy je naznačen další osud postav: Elsa získává kamarádku – do její třídy přistoupila Alex, která je také jiná, a společně se stanou superhrdinkami pro chlapce se syndromem.

V případě knihy *Babička pozdravuje a omlouvá se* by se mohly objevit námitky, že není zcela jasné, zda toto dílo opravdu náleží do oblasti literatury pro děti a mládež. Lze se domnívat, že se jedná o text s tzv. ambivalentním statutem. Těmi se zabývá Zohar Shavitová (2018). Uvádí, že takové texty náleží zároveň do několika systémů,

„v důsledku čehož jsou čteny různými způsoby (současně) minimálně dvěma skupinami čtenářů“ (s. 160). Zmíněné skupiny se od sebe odlišují očekávanými a návyky a ten samý text si vykládají odlišně. Jako příklady konkrétních děl uvádí *Malého prince*, *Hobita*, *Medvídka Pú* nebo *Alenku v kraji divů*. U těchto vybraných knih hovoří o tom, že je čtou zároveň dětští i dospělí čtenáři.

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZAMĚŘENÉ NA RECEPCI TEXTŮ S PROBLEMATIKOU MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ

### 5.1 Pilotáže

V rámci mapování a zpracovávání tématu bylo provedeno několik pilotáží se záměrem, který výstižně charakterizuje Miroslav Chráska (2016, s. 23) jako „získání předběžných informací o dané problematice“. Data vyplývající z pilotáží obvykle nebývají využita do hlavního výzkumu, tento postup respektujeme. Výsledky pilotáží byly prezentovány na různých vědeckých konferencích a následně zveřejněny ve sbornících či na elektronických nástěnkách z těchto akcí a výrazně ovlivnily podobu hlavního výzkumu. Následuje jejich velmi stručné představení, nesou názvy původních příspěvků.

#### 5.1.1 Recepce mezigeneračních vztahů v knize *Babička drsňáčka*

První provedená pilotáž zjišťovala, jaké procento dětí v textu zaujme problematika mezigeneračních vztahů. Za tímto účelem byla využita jedna kapitola z knihy primárně určené dětskému čtenáři a metoda podvojného deníku. Respondenty byli žáci 6. ročníku základní školy. Předpoklad zněl, že alespoň někteří žáci si vztahů mezi generacemi v textu povšimnou a upozorní na ně. Do výsledků jsou zahrnuta data získaná od 62 respondentů. Na zkoumanou problematiku upozornilo 29 žáků (46,8 %), z toho 18 dívek a 11 chlapců. Dívky prokázaly vyšší citlivost vůči zkoumanému tématu. Při zpracovávání výsledků došlo k neočekávanému zjištění: největší citlivost vůči tématu (72,0 %) se prokázala ve třídě, kde 92,3 % žáků pochází z vesnice. Objevila se tedy možnost dalšího zkoumání, které by mohlo potvrdit nebo vyvrátit eventuální souvislost mezi místem bydliště a citlivostí k problematice mezigeneračních vztahů obsažené v literárním textu (Štěpánková, 2021a).

#### 5.1.2 K možnému vlivu místa bydliště žáka na jeho recepci mezigeneračních vztahů zobrazených v beletristickém textu

Pilotáž reagovala na neočekávané zjištění z první pilotáže. Cílem bylo ověřit, jestli oslovení žáci žijící na vesnici jsou více vnímaví vůči mezigeneračním vztahům zachyceným v konkrétním beletristickém textu než žáci, kteří žijí ve městě. Pro účely zkoumání byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Okruh

respondentů byl omezený a vztahoval se pouze k jednomu konkrétnímu místu v České republice, nejednalo se tedy o reprezentativní vzorek. Pro testované žáky platí, že frekvence upozornění na mezigenerační vztahy v textu u dětí žijících na vesnici a u dětí žijících ve městě je stejně četná. Zdá se tedy, že původně pozorovaná vysoká citlivost vůči tematice ve třídách složených převážně z dětí žijících na vesnici byla pouze náhodná (Štěpánková, 2020a).

### **5.1.3 Žákovská recepce mezigeneračních vztahů ve vybraném beletristickém textu**

Cílem této pilotáže bylo ověření funkčnosti postupů, metod a formulací otázek. Pro tyto účely byl vytvořen jednoduchý pracovní list obsahující devět různých položek. O účast na výzkumu bylo požádáno 43 žáků 9. třídy, zúčastnilo se ale pouze 29 z nich. Formulace otázky *Jaký vztah je mezi Jirkovými rodiči a dědou?* není pro testování vhodná. Většina respondentů na ni sice reagovala popsáním kvality vztahu Jirkových rodičů a dědy, někteří se ale věnovali vysvětlení příbuznosti mezi těmito osobami. Jako vhodnější se v jiném úkolu ukázala výzva: *Charakterizuj vztah Jirky a dědy. Pokus se o detailní odpověď.* Při takto zadaném úkolu se žáci zaměřili na popsání kvality mezilidského vztahu, což bylo žádoucí. Ukázalo se, že pro vyjádření názoru k přečtenému textu jsou vhodnější otevřené otázky. Některé odpovědi žáků totiž nelze dopředu předpokládat. Uzavřené otázky by mohly potlačit žakovskou originalitu a kreativitu. Někteří žáci reagují pouze na část zadaného úkolu, například uvedou odpověď, ale již nedoplní její požadované odůvodnění. Spousta žáků nevnímá beletristický text v kontextu svého života, i když by to pravděpodobně bylo možné. Je tedy vhodné dopředu promyslet, jakými návodnými otázkami či úkoly lze žákům pomoci přesně odpovědět (Štěpánková, 2020c).

### **5.1.4 Tematika mezigeneračních vztahů ve vybraných čítankových řadách pro 2. stupeň základní školy**

Cílem dalšího šetření bylo zjistit, jak jsou texty s tematikou mezigeneračních vztahů zastoupeny v čítankových řadách pro 2. stupeň základní školy. Byla provedena obsahová analýza čítanek a kategorizovány vztahy, které se v textech vyskytovaly. Pilotáž se zaměřila na beletristické prozaické texty, v nichž vystupovaly lidské postavy. Byly vynechány ukázky patřící do lidové slovesnosti, mýty, cestopisy a biografické texty.

Předmětem analýzy byly dvě ucelené čítankové řady (z nakladatelství Nová škola a Fraus). V obou čítankových řadách lze nalézt přibližně stejný počet výskytů textů s mezigenerační tematikou, v případě Nové školy je to čtrnáct výskytů, u Frause patnáct. Situace v těchto dvou čítankových řadách není pro tematiku mezigeneračních vztahů příznivá. Vyučující na 2. stupni základní školy by tedy mohli uvítat vhodné materiály s touto tematikou. Šetření nijak nerozšířilo seznam beletristických titulů, se kterými by bylo možné pracovat v rámci zkoumané problematiky (Štěpánková, 2020b).

### **5.1.5 Problematika mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež očima žáka základní školy**

Účastnicí pilotáže byla žákyně 6. třídy. Seznámila se s úryvkem z knihy *Babička pozdravuje a omlouvá se*, vyplnila k němu připravený pracovní list a následně absolvovala polostrukturovaný rozhovor. Cílem bylo ověřit část připravovaného výzkumu včetně využití interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) při vyhodnocování získaných dat. Z pilotáže mimo jiné vyplynulo, že zvolený text i pracovní list lze zapojit do hlavního výzkumu a na výzkumné otázky je možné odpovědět, ale jednu z nich je potřeba přeformulovat. Původní znění otázky *Jaké v nich tyto vztahy vyvolávají pocity?* bylo vhodnější upravit do podoby *S jakými emocemi jsou podle nich tyto vztahy provázány?* IPA se pro tento výzkum ukázala jako funkční postup, který plně respektuje jedinečnost výpovědi účastníka výzkumu. Způsob zpracování se jeví jako reálný, i když časově velmi náročný, s jeho uskutečněním může pomoci barevné označení informací. Dále je nutné pracovat s faktem, že některá témata se hodí k více výzkumným otázkám (Štěpánková, 2022).

## **5.2 Design výzkumu**

V centru výzkumu stojí žakovská recepce textu. Proces recepce je významně ovlivněn osobností recipienta, která má samozřejmě vliv i na interpretaci textu. Pro výzkum tedy plně platí tvrzení Jana Hendla (2006, nestránkováno), který uvádí, že „nehledáme jednoduchou pravdu, nýbrž uznáváme složitost zkoumaného případu a chceme mu do hloubky porozumět“. Hendlův výrok souvisí s kvalitativním výzkumným přístupem. S ohledem na zaměření a cíle disertační práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Toto pojetí je podle J. Hendla (2016, s. 46) pružné a umožňuje například úpravu výzkumných otázek během výzkumu, při sběru

i při analýze dat. Roman Švaříček a Klára Šed'ová (2010, s. 24) uvádějí, že „podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech“. Je třeba mít na paměti, že výstup z kvalitativního výzkumu platí pouze pro daný výzkumný vzorek, nelze ho považovat za obecný. Při pojmenování subjektu výzkumu se ve společenských vědách ustupuje od termínu respondent ve prospěch označení účastník či participant, objevují se také pojmy naivní vědec nebo partner rozmluvy. Ve vlastním textu práce je tento postřeh R. Švaříčka a K. Šed'ové (2010) respektován.

### **5.3 Zpracování dat: interpretativní fenomenologická analýza (IPA)**

Předpokládáme, že každý jedinec si z četby odnáší vlastní originální zážitek, proto v této práci je podrobně představena zkušenost participantů se zkoumaným jevem. Zdá se, že sdělování takového zážitku se nejlépe realizuje po jeho písemné reflexi prostřednictvím rozhovoru, který probíhá v příjemné atmosféře. Pro prezentování výsledků je ideální narativní podoba. Záměrům výzkumu tedy odpovídá přístup nazvaný jako interpretativní fenomenologická analýza. Tato metoda výzkumu je volena také z toho důvodu, že v některých aspektech má shodné rysy s recepční estetikou, jejíž principy je podle názoru autorit vhodné uplatňovat v rámci didaktiky literatury a samotné literární výchovy. O takovém shodném rysu píše Veronika Šuráňová (2013, s. 105): „Člověk je bytost, která život určitým způsobem zažívá a prožívá. Teprve na základě této zkušenosti je jí na kognitivní úrovni přiřazována kvalita, smysl a význam. Tento význam je konstruován jednak na základě individuálních zkušeností jedince, jednak na základě kolektivně konstruovaných významů. Prostřednictvím IPA je možné, aby výzkumník nahlédl na tyto významy a aby nahlédl či společně s respondenty poodkryl esence jejich zkušeností.“

Interpretativní fenomenologickou analýzu v českém prostředí představili Jana Koutná Kostínková a Ivo Čermák (2013), věnuje se jí i výše citovaná Veronika

Šuráňová (2013). Prostudované texty těchto autorů představují přístup srozumitelně a s důrazem na uvedení konkrétních příkladů. Autoři čerpali z reprezentativních zahraničních zdrojů, například z děl Jonathana A. Smitha, Paula Flowerse, Michaela Larkina nebo Carly Willig. Následující představení interpretativní fenomenologické analýzy je založeno především na textu J. Koutné Kostínkové a I. Čermáka, kteří se přístupu věnují podrobněji než V. Šuráňová.

Pro interpretativní fenomenologickou analýzu se využívá zkratka IPA vycházející z jejího anglického označení interpretative phenomenological analysis. Tento přístup náleží do oblasti kvalitativního výzkumu, v jeho centru stojí „porozumění žité zkušenosti člověka“ (Koutná Kostínková, Čermák, 2013, s. 9), ve výzkumu je otevřený vůči kreativitě a volnosti. Jedná se o poměrně nový přístup, v 90. letech 20. století ho začal v oblasti psychologie uplatňovat Jonathan A. Smith. Nejdříve byla IPA využívána v psychologii zdraví, později se rozšířila například do psychoterapeutických výzkumů či výzkumů z klinické psychologie (Koutná Kostínková, Čermák, 2013). Mnoho raných prací vzniklo ve Velké Británii. IPA postupně proniká do různých humanitních, sociálních a zdravotnických věd na celém světě. Její autor rozšíření vítá a podporuje. Uvědomuje si, že zkoumání prožitků nebo psychologických témat není určeno pouze pro vědce-psychology (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Přístup je vhodný, pokud „chceme popsat a interpretovat způsob, jakým nositel zkušenosti, která nás zajímá, přisuzuje této zkušenosti význam“ (Koutná Kostínková, Čermák, 2013, s. 9). Další možné využití se týká výzkumu skupin či situací, které nejsou zcela běžné.

IPA teoreticky vychází ze tří zdrojů, a to z fenomenologie, hermeneutiky a idiografického přístupu (Koutná Kostínková, Čermák, 2013). Shodně s fenomenologií popisuje zkušenost pomocí vlastních pojmů, ne podle předem definovaných kategorií (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Jednu z jejích částí představují hermeneutický kruh a dvojitá hermeneutika. Podstatou hermeneutického kruhu je porozumění části na základě celku a porozumění celku na základě jeho částí. Dvojitou hermeneutiku autoři (Koutná Kostínková, Čermák, 2013, s. 11) vysvětlují následovně: „Respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dospívá.“ IPA se zabývá konkrétními jednotlivci, pečlivě zkoumá každý případ a až po podrobném zpracování jednoho případu postupuje k dalšímu jedinci (Koutná Kostínková, Čermák,



2013). To odpovídá idiografickému přístupu, stejně jako to, že popsany postup musí předcházet obecnějším tvrzením, nikoli opačně (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

Přístup IPA se vyznačuje vysokou mírou subjektivity, předpokládá, že mezi výzkumníkem a participantem dochází ke sdílení a že závěry je nutné vnímat jako provizorní. Zmíněná subjektivita přístup neznehodnocuje, naopak představuje jeho přednost. Aby výzkumník postihl prožitek participanta, musí se věnovat interpretaci. Jeho výklad není definitivní ani jediný možný.

Výzkumné otázky se zaměřují především na vnímání a prožívání daných situací nějakým jedincem či skupinou. Jde o individuální prožitek a jeho význam, IPA se snaží obojímu porozumět. Směřuje k exploraci, zajímá ji především proces a význam, stranou nechává objasňování, výsledky, důvody a následky dějů. Otázky se formulují otevřeně, ovšem neměly by být velmi rozsáhlé. Jejich součástí bývají pojmy jako zkušenost či prožitek. Autoři textu uvádí příklady z literatury, jedním z nich je výzkumná otázka autorů Huke a Slade: „Jaká je zkušenost jedinců, jejichž partneři trpí bulimií?“ (Koutná Kostínková, Čermák, 2013, s. 13). Veronika Šuráňová (2013, s. 108) představuje následující formulaci výzkumné otázky: „Jaký význam dávají pacienti, kteří jsou nespokojeni s léčbou, vzteku?“ Jonathan A. Smith a Mike Osborn (2008, s. 55) uvádí například: „How do people come to terms with the death of a partner?“<sup>22</sup>

Přístup IPA preferuje zkušenost a její podrobný rozbor, proto je pro něj typický menší počet participantů, může se jednat i o jednoho člověka. Pokud je jeho případ opravdu podrobný, lze mu věnovat případovou studii. S velkým počtem účastníků se v rámci IPA nepracuje ideálně (Koutná Kostínková, Čermák, 2013). J. A. Smith a M. Osborn (2008) se k tomuto tématu také vyjadřují, upozorňují na to, že podrobná analýza jednotlivých případů je časově náročná a cílem je pečlivé představení případu, nikoli předčasné tvrzení obecného charakteru.

Výzkumný vzorek by měl být homogenní, na výběr participantů je kladen požadavek, aby dobře zastupovali zkoumané téma a týkala se jich výzkumná otázka. Typicky jde o záměrný výběr (Koutná Kostínková, Čermák, 2013). Podle J. A. Smitha a M. Osborna (2008) není příliš užitečné provádět náhodný nebo reprezentativní výběr, ale je vhodné nalézt skupinu, pro kterou bude výzkumná otázka významná. Pokud je zkoumané téma vzácné, výběr participantů se výrazně omezuje. U méně specifických výzkumných problémů lze vybrat výzkumný vzorek z populace s podobným

---

<sup>22</sup> Překlad do ČJ provedený autorkou disertační práce: „Jak se lidé vyrovnávají se smrtí partnera?“

demografickým či socioekonomickým statusem. Pro názornost J. A. Smith a M. Osborn (2008) používají příklad se sociálním antropologem provádějícím výzkum v konkrétní komunitě: tento vědec podrobně informuje o dané kultuře s vědomím, že není schopen takto charakterizovat všechny kultury.

*Jak velký by měl být výzkumný vzorek?* V souvislosti s kvalitativním výzkumem se obvykle setkáváme s tímto typem tvrzení: „Vždy se vychází z konkrétního výzkumného přístupu, kdy výzkumník ukončuje sběr dat poté, co byla data teoreticky saturována/nasycena (soubor byl vyčerpán, respektive významy ukryté ve výpovědích respondentů se opakují). To znamená, že výzkumník dostává opakovaně stejné informace o zkoumaném fenoménu a další výzkum neodhalí už jiná zjištění“ (Knechtová, Pokorná, Pešáková, Dolanová, 2019, s. 85). V našem případě lze souhlasit s tímto konstatováním jen zčásti, je možné akceptovat myšlenku o nutnosti respektování zvoleného výzkumného přístupu. Tím je ve zde prezentovaném výzkumu IPA, která ale se saturací či nasyceností dat nepracuje. Jonathan A. Smith, Paul Flowers a Michael Larkin (2009, s. 51) konstatují: „There is no right answer to the question of the sample size.“<sup>23</sup> Pro studentské projekty či diplomové práce doporučují tři až šest participantů, v tomto rozmezí se totiž pohybují i zkušení výzkumníci. Výzkumník by podle nich neměl být zahlcen množstvím dat. Volbu tří případů odůvodňují následovně: v tomto počtu může být uskutečněna analýza zaměřená na hledání podobností a rozdílů. Jedná se například o hledání odpovědí na otázky: *Jak se liší případ A od případu B? Jak se liší případy A a B od případu C? V čem si jsou všechny případy podobné?* Doporučený počet účastníků pro disertační práci neuvádějí, považují to za velmi obtížné stanovit, i přes to se ale v jejich textu objevuje informace o čtyřech až deseti participantech. Varují před bezúčelným zvyšováním počtu účastníků výzkumu, za klíčovou v tomto ohledu považují výzkumnou otázku a kvalitu získaných dat. Poskytují také pohled do minulosti. Kvalitativní výzkumníci využívající IPA se zpočátku v obavách z kritiky ze strany kvantitativního přístupu rozhodovali pro velké výzkumné vzorky. Na základě zkušeností s tímto přístupem a na základě toho, že v centru zájmu je kvalita, ne kvantita začali pohled přehodnocovat a snižovali výzkumné vzorky (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

Výzkumník se v průběhu procesu sběru dat ocitá ve světě participanta a zajímá se o jeho zážitky, dojmy či emoce související se zkoumaným jevem. Nejvyužívanější

---

<sup>23</sup> Překlad do ČJ provedený autorkou disertační práce: „Neexistuje správná odpověď na otázku zabývající se velikostí vzorku.“

metodou pro sběr dat se v rámci IPA stal rozhovor, a to v polostrukturované podobě. Dotazovaný může před rozhovorem obdržet jeho plán a připravit se na něj (Koutná Kostínková, Čermák, 2013). V případě této práce bude příprava realizována pomocí vytvořených pracovních listů. Při samotném rozhovoru je participantovi umožněno se volně vyjadřovat o tématu a přemýšlet nad ním, výzkumník má možnost na to reagovat. To, co výzkumník dopředu neočekává, bývá vnímáno jako velmi nosné. Po pořízení prvního rozhovoru se doporučuje, aby byl doslovně převeden do písemné podoby a analyzován dříve, než se přistoupí k rozhovoru s dalším účastníkem výzkumu. Text rozhovoru je vhodné upravit tak, aby měl z obou stran široké okraje, do kterých si výzkumník může zapisovat poznámky nebo potřebná číslování stran či řádků.

IPA využívá kromě již zmíněného polostrukturovaného rozhovoru další metody. Jedná se o focus group, psané narativní zprávy, autobiografické deníky nebo e-mailovou komunikaci.

Analýza směřuje k tomu, aby byla nalezena témata, která vystihují podstatu zkoumaného jevu. Lze ji vést různými způsoby, IPA ponechává prostor pro tvořivý přístup. Jak již bylo zmíněno výše, první analýza by měla proběhnout po přepsání prvního rozhovoru. Poté jsou definovány dvě cesty, které je možné využít. Jedna z nich spočívá v tom, že témata získaná v rámci úvodního rozboru se využijí pro další případy. Druhý postup se zakládá na tom, že každý případ je analyzován samostatně. Podle autorů se aktuálně upřednostňuje tento přístup, protože podporuje jedinečnost každého případu (Koutná Kostínková, Čermák, 2013), k tomuto přístupu se přiklání i naše práce. Výzkumník by při přemýšlení o jednotlivých případech neměl být ovlivněn těmi předchozími, i když jejich absolutní izolace není možná.

Postup analýzy lze podle J. Koutné Kostínkové a I. Čermáka (2013) shrnout do několika fází:

- Výzkumník provádí reflexi své zkušenosti s výzkumným tématem, přemýšlí nad vlastní motivací a prekoncepty. Tento bod se označuje jako nultý a může být v průběhu výzkumu zařazen i vícekrát.
- V první fázi výzkumník několikrát čte přepsaný rozhovor, může si poslechnout jeho nahrávku. Cílem fáze je vcítění do pohledu participanta.
- Výzkumník opakovaně čte text, může využít různé způsoby čtení, například s podtrháváním důležitých informací nebo číst pozpátku. Text lze také rozstříhat. Zapisuje si k němu podrobné poznámky, komentuje ho. Zvolí si vhodný typ

kódování, provádí volnou analýzu. Využívá prostor okolo textu, který si připravil již při přepisu rozhovoru. K datům přistupuje otevřeně. Své komentáře může rozdělit do tří skupin, a to na deskriptivní, lingvistické a konceptuální. Jako deskriptivní se označují ty, které se zabývají obsahem participantova sdělení, jako lingvistické ty, které sledují jeho užívání jazyka, a to včetně obrazných vyjádření. Ke konceptuálním komentářům řadíme interpretativní poznámky související s otázkami vyplývajícími z účastníkovy vyprávění.

- Výzkumník rozvíjí témata, která se objevují. Díky tomu dochází k redukci objemu dat a poznámek. V této fázi jsou více zkoumány výzkumníkovy postřehy než participantovo původní vyjádření. Data se organizují a interpretují, vznikají z nich témata typická pro zkušenost účastníka. Těmto tématům se hledají názvy, a to například ve vyjádřeních, která se objevují v přepisu rozhovoru.
- Výzkumník hledá souvislosti mezi tématy zformulovanými v předchozí fázi. Nemusí využít všechna, může se zaměřit výhradně na ta, která mají přímou souvislost s výzkumnou otázkou. Lze očekávat, že postupně vyloučí hlavní témata nebo se některá spojí dohromady. V závěru tohoto kroku může vzniknout seznam nadřazených témat a jejich podtémat. Je vhodné je označovat stránkou a řádkem, na kterém se v přepisu rozhovoru nacházejí.
- Výzkumník stejným způsobem analyzuje další případy.
- Výzkumník hledá napříč případy vzorce, propojuje provedené analýzy. Pro tuto fázi jsou doporučeny následující otázky: „Jaká je mezi zkušenostmi našich respondentů souvislost? Jak téma z jednoho případu osvětluje jiný případ? Které z témat napříč analýzami vystupuje jako nejsilnější?“ (Koutná Kostínková, Čermák, 2013, s. 21). Je možné, že proběhne revize některých témat. Výstup tohoto kroku může představovat grafické či tabulkové zpracování vztahů mezi nimi. Je možné objasnit, jak se téma projevuje u jednotlivých participantů.

Za důležitý bod IPA analýzy je považována interpretace. Ta by měla vycházet z výrazů, které použil sám participant, tedy obsahovat přímo jeho citace. Hranice mezi analyzováním výsledků a jejich prezentací není v IPA pevně stanovena. Jejich zveřejnění by mělo být provedeno ze dvou pohledů. Jeden vychází z témat, druhý z jednotlivých případů, kombinace obou těchto hledisek vede k ucelenému obrazu zkoumaného jevu. Představení závěrů má podobu vyprávění, ve kterém jsou objevená témata obohacena výzkumníkovými komentáři a přímými vyjádřeními účastníků, ty od sebe musí být

zřetelně odlišeny. V úvodu prezentace se může objevit seznam témat nebo grafické zpracování, jedná se vlastně o celkové představení jevu. Po tom následuje podrobné představení jednotlivých témat. Výsledky je možné představit také v souvislosti s účastníky (Koutná Kostínková, Čermák, 2013).

S přístupem IPA se lze seznámit na domovské internetové stránce<sup>24</sup>, která mimo jiné obsahuje kontakt na zakladatele Jonathana A. Smitha a zveřejňuje reference konkrétních studií využívajících tento přístup. Jsou členěny podle oblastí, kterými se zabývají, jedná se například o genetiku, identitu či zdraví a nemoci. Oblast literatury či didaktiky literatury zde zastoupena není. Využití přístupu IPA v těchto oborech se zatím nepodařilo dohledat ani v českém prostředí.

#### **5.4 Sběr dat: dotazník a polostrukturovaný rozhovor**

Pro účastníky výzkumu bylo připraveno pět úryvků, ke každému z nich byl sestaven pracovní list s různými typy úkolů a otázek. Pracovní list představuje nestandardizovaný dotazník zaměřený na recepci a interpretaci textu, zohledňuje cíl výzkumu. Na vyplněný pracovní list navazoval polostrukturovaný rozhovor.

##### **5.4.1 Dotazník – pracovní list**

Podoba pracovních listů volně připomíná dotazník, tedy „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 1996, s. 53). Pro každý text je vytvořen vlastní pracovní list, který vystihuje jeho specifika. Je-li to možné, některé položky jsou pro všechny pracovní listy stejné. Struktura dotazníku by měla být promyšlená, výzkumný problém je vhodné rozdělit do dílčích problémů a podle nich formulovat jednotlivé položky. Dotazník obvykle obsahuje tři části: úvodní část seznamuje účastníky s danou problematikou a s pokyny pro vyplnění, další část obsahuje samotné otázky či položky, v závěrečné části se účastníkům děkuje za spolupráci (Gavora, 1996, s. 53–62). Toto tradiční schéma není při tvorbě dotazníků důsledně dodrženo, pracovní list je totiž částečně koncipován jako pomůcka do výuky. P. Gavora (1996) se zmiňuje rovněž o tvorbě dotazníků pro děti, která je specifická. Položky by měly být formulovány jednoduše a zvolená slovní zásoba dobře promyšlena, je potřeba zvolit vhodnou délku. V našem případě jsme se rozhodli pro zapojení

---

<sup>24</sup> Dostupné z <http://www.ipa.bbk.ac.uk/>.

možnosti výtvarného vyjádření. Pro účely výzkumu vzniklo celkem pět pracovních listů, ukázka jednoho z nich je umístěna v příloze č. 2.

#### **5.4.2 Polostrukturovaný rozhovor**

S účastníky výzkumu byly realizovány polostrukturované rozhovory. Jejich provedení mělo takovou podobu, aby každý participant dostal maximální prostor k vyjádření postřehů a myšlenek. Nemusel se obávat neznáma, protože před rozhovorem vyplnil pracovní list, jehož kopii odevzdal výzkumníkovi. Účastník byl včas informován o tom, že rozhovor se bude týkat především četby předložených úryvků a vyplněného pracovního listu.

Polostrukturovaný rozhovor se zdá jako vhodná metoda sběru dat, protože v centru zájmu výzkumu jsou názory a postoje člověka a také jeho chápání nějaké situace. Tyto a další uvedené charakteristiky rozhovoru uvádí Ján Ferjenčík (2010). Podle něj „rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat“ (2010, s. 171). Výzkumník je v jeho průběhu aktivní a vzhledem ke své roli má vliv na data vyplývající z participantových odpovědí. Ve zde představeném výzkumu je rozhovor chápán jako „nástroj pro získávání informací“ (2010, s. 171), jedná se proto podle Ferjenčíkových slov o tzv. poznávací rozhovor neboli o interview. Z hlediska formy rozhovoru je zvolena jeho polostrukturovaná podoba: výzkumník si dopředu přichystá seznam otázek. Dotazovaný si sám volí styl, jakým bude odpovídat, odpovídá tedy volně. Tato forma je upřednostněna před strukturovanou i nestrukturovanou podobou rozhovoru. Strukturovaný rozhovor s pevně daným zněním otázek a jejich pořadím by mohl limitovat představení jedinečné zkušenosti participanta a neposkytoval by prostor pro neočekávaná zjištění. Dotazovaný by neměl volnost pro formulaci odpovědí, musel by odpovídat standardizovaně. Nestrukturovaný rozhovor dává participantům přílišnou neohraničenost, která není pro naši cílovou skupinu, tedy žáky 6. a 7. ročníku základní školy, příliš vhodná. Je zde snaha o předejití tomu, aby sdělování vlastních zkušeností bylo chaotické. Nestrukturovaná forma by vnesla zmatek do fáze analýzy, ve které jsou sdělení účastníků mezi sebou porovnávána.

Jonathan A. Smith a Mike Osborn (2008) pro přístup IPA doporučují polostrukturovaný rozhovor a shrnují jeho pozitiva a negativa následovně: pomáhá navázat vztah s participantem, je flexibilní a otevřený vůči tématům, můžeme díky němu

získat bohatší údaje; snižuje kontrolu výzkumníka nad situací, jeho realizace trvá déle a je obtížnější ho analyzovat.

Pro zpracování dat bylo užitečné, aby všechny rozhovory respektovaly předem stanovenou osnovu. Otázky byly formulovány na základě pracovního listu, vycházely z něj. Většina z nich byla otevřená, aby participant mohl lépe vyjádřit zkušenost a detailně rozvést odpověď. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí třiceti až čtyřiceti pěti minut.

## 5.5 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem výzkumu je charakterizovat žákovskou recepci textů intencionální literatury, které zobrazují mezigenerační vztahy alespoň ob jednu generaci. Na základě tohoto cíle a pilotáží byla zformulována výzkumná otázka, dále ji ovlivnily příklady, které uvádí odborná literatura k přístupu IPA. Některé modelové výzkumné otázky jsou již uvedeny v textu výše. Původním záměrem bylo sice připravit více výzkumných otázek, vzniklo několik jejich variant, z jedné pilotáže ale vyplynulo, že odpovědi na tyto otázky se významně překrývají. Nakonec tedy bylo rozhodnuto, že charakteru výzkumu i přístupu IPA bude nejvíce vyhovovat jedna otevřená výzkumná otázka, která respektuje principy recepční estetiky a komunikačního pojetí literární výchovy a cílí jak na čtenářskou recepci, tak na čtenářský zážitek. Pro oba tyto pojmy vyhovuje vysvětlení Jaroslava Tomana (1999, s. 20), čtenářskou recepci objasňuje jako „vnímání, prožití, pochopení, zhodnocení a individuální dotváření díla ve čtenářově vědomí“, čtenářský zážitek jako „výsledek estetického vnímání, chápání a prožívání díla, projevující se ve čtenářově cítění, myšlení a konání“. J. Toman zde zmiňuje cítění – výzkumná otázka zahrnuje problematiku emocí zobrazených v literatuře pro děti a mládež, kterou se zabývá například výše zmíněná Maria Nikolajeva. Participant také vyjadřují, jaké pocity podle nich souvisí s přečteným příběhem, pomáhají jim přitom obrázky-emetikony, které jsou běžně využívány v písemné komunikaci.

Na základě všech uvedených faktorů bylo zvoleno následující znění výzkumné otázky: **Jak žáci vnímají, interpretují a hodnotí předložené texty, které zobrazují mezigenerační vztahy?** Sloveso *vnímat* je chápáno širěji než jako pouhý smyslový příjem textu, zohledňuje se jím zmíněné estetické vnímání, sloveso *interpretovat* zahrnuje chápání, prožívání a čtenářovo dotváření díla, sloveso *hodnotit* směřuje především k vyjadřování vlastních názorů ke zobrazeným situacím.

## 5.6 Účastníci výzkumu

Cílovou skupinou výzkumu byli žáci 2. stupně základní školy, konkrétně 6. a 7. ročníku. Tento stupeň byl zvolen záměrně, protože autorka práce vystudovala magisterský obor Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň základní školy a zároveň má několikaletou praxi na tomto stupni školy. Výběr 6. a 7. ročníku plyne také z faktu, že žáci 2. stupně se z pohledu vývojové psychologie nachází v období pubescence. Podle Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (2006, s. 143) lze toto vývojové stádium rozdělit do dvou fází: fáze prepuberty a fáze vlastní puberty. První jmenované fázi odpovídá věk 11 až 13 let, druhé 13 až 15 let. Rozdělení respektuje jisté vývojové odlišnosti obou zmíněných fází, proto i pro výzkumné šetření bylo vhodné vybrat účastníky pouze z jedné z těchto oblastí. Přiklonili jsme se k 6. a 7. ročníku, jelikož tito žáci bývají v literární výchově tradičně vedeni k četbě ukázek, které spolu tematicky souvisejí. V 8. a 9. ročníku se v rámci hodin literární výchovy často chronologicky seznamují s literární historií. O těchto dvou pojetích literární výchovy na 2. stupni základní školy píše Ivana Gejgušová (2017, s. 12). Jedná se o žánrově-tematický a chronologický přístup. První z nich bývá aplikován v 6. a 7. ročníku, druhý v pozdějších ročnících. Stejnou informaci lze nalézt také u Jaroslava Tomana (1999), který 8. ročník označuje jako ostrý předěl. Tematicko-žánrový didaktický systém spojuje s orientací na dítě, chronologicko-historický model zase s představením vývoje české a světové literatury a charakterizuje ho adjektivem racionální.

Pro výběr účastníků výzkumu byla stanovena následující kritéria:

- Ve výzkumném vzorku jsou rovnoměrně zastoupeni chlapci a dívky.<sup>25</sup>
- Účastníci výzkumu navštěvují 6. či 7. ročník základní školy.
- Ve třídách účastníků výzkumu zatím nebyl čten ani interpretován žádný ze zapojených textů.
- Účastníci výzkumu a jejich zákonní zástupci souhlasí s účastí ve výzkumu a se všemi jeho částmi (účastníci výzkumu si přečtou zadané ukázky, vyplní pracovní listy a zúčastní se nahrávaného polostrukturovaného rozhovoru).
- Účastníci výzkumu nepochází ze stejné školní třídy. Vliv pouze jedné osobnosti učitele českého jazyka a literatury by mohl zkreslit výsledky výzkumu.

---

<sup>25</sup> Zastoupení dívek i chlapců pramení z faktu, že mezi jejich čtenářstvím jsou určité rozdíly. Například v poslední testování patnáctiletých žáků PISA, ze kterého máme v době vzniku této práce k dispozici výsledky, vyplynulo, že výrazně lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti dosáhla děvčata. Tento závěr se netýká pouze České republiky, ale všech testovaných zemí (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019). Cílem práce je zachytit individuální recepci uměleckého textu, zapojují se proto recipienti obou pohlaví.



Jak již bylo zmíněno, IPA má na participanty jasný požadavek: dobře zastupují zkoumané téma a týká se jich výzkumná otázka. Podle tohoto kritéria tedy byli účastníci výzkumu voleni. V jeho průběhu byl respektován poznatek, že přístup IPA je vhodnější pro menší počet účastníků. Zároveň byli participanty vybíráni tak, aby každý z nich vynikal nějakým zajímavým znakem, ty jsou popsány v části nazvané *Prezentace výsledků*.

## 5.7 Výběr textů pro výzkum

Výběru textů pro výzkum předcházela důkladná rešerše titulů současné literatury pro děti a mládež s tematikou mezigeneračních vztahů alespoň ob jednu generaci. Byly vytipovány texty, které splňovaly následující kritéria:

- Knihy zobrazují mezigenerační vztah alespoň ob jednu generaci. Mezi osobami v tomto vztahu nemusí být příbuznost.
- Knihy náleží do české či světové beletristické prozaické literatury poprvé vydané mezi lety 1989 až 2020.
- Knihy lze zařadit do oblasti próz nazývaných jako příběh s dětským hrdinou.

Následně byly texty knih detailně zkoumány. Byla zohledněna například věková skupina, pro kterou jsou knihy vhodné. Preferovány byly texty umělecky hodnotné před texty spadajícími do oblasti triviální literatury. V tomto ohledu se ukázaly jako užitečné definice Jaroslava Toman. Ten popisuje triviální literaturu v oblasti literatury pro děti a mládež následovně (2000, s. 3–4): „Triviální literaturu lze obecně charakterizovat jako typ masové produkce s výhradně zábavnou a relaxační funkcí, postrádající tvůrčí invenci, původnost a uměleckou kvalitu, vyznačující se konvenčními přístupy, atraktivními náměty, obsahovou srozumitelností, nekomplikovaným, iluzorním a idealizovaným obrazem skutečnosti, syžetovými schémata a stereotypy, jednostrannou orientací na dobrodružný děj, happyendovým zakončením příběhů, zjednodušenou povahokresbou postav, neobvyklým prostředím a jazykovými klišé. Tato literatura se podbízí zvláště nenáročným čtenářům a manipulačně jim vnucuje deformované pojetí života a světa. Zároveň je utvrzuje v jejich čtenářských preferencích. Svým autorům a vydavatelům zaručuje maximální čtenářský úspěch a peněžní zisk.“

J. Toman (2000, s. 4) zformuloval také definici umělecky hodnotné literatury, je méně obsáhlá než definice literatury triviální, uvádí, že „umělecky hodnotná, tzv. vysoká literatura je naopak originální, problémová, druhoplánová, nesnadno

pochopitelná, vyvolává pochybnosti, klade otázky, připouští různost interpretací. Oslovuje především kulturní a zainteresované čtenáře, obráží se v ní umělecký a literární vkus doby, stává se trvalým objektem literárněvědného zkoumání a kritické reflexe“.

Konkrétní úryvky z knih byly vybírány s ohledem na to, aby zachycovaly pestré životní situace a zastupovaly literatury různých národů. Některé z nich byly kráceny tak, aby s nimi případně bylo možné pracovat v rámci hodin literární výchovy. Vznikl tedy soubor pěti literárních ukázek, pro ilustraci se jedna z nich nachází v příloze č. 1. Jejich konečný počet byl ovlivněn specifikem témat, která představují, a záměrem motivovat účastníky k aktivnímu zapojení do výzkumu. Vyšší počet ukázek by mohl působit kontraproduktivně, žákům by mohlo činit potíže si obsah úryvků zapamatovat, což by mohlo ohrozit vypovídací hodnotu závěrů výzkumu.

### 5.7.1 Charakteristika vybraných literárních ukázek

Níže jsou charakterizovány úryvky vybrané pro výzkum. V závorce je kromě autora uvedena země a rok prvního vydání knihy. Zahraniční knihy byly v českém jazyce ve všech třech případech publikovány až několik let po vydání originálu.

***Babi, ty máš nápady!*** (Blanka Čapková; ČR, 2011): Ukázka představuje úvodní kapitolu z druhé části knihy, ve které se rozvíjí samotný příběh. Vypravěč, šestáček Honza, čtenářům svěruje, že miluje dívku Sandru. Sandra se kamarádí s podivnou partou Oldy Čahouna. Ta se Honzovi příliš nezamlouvá, ale kvůli Sandře se do ní snaží zapojit, pozve proto všechny do jejich bytu, který má být prázdný. Před příchodem Čahounovy party ale nečekaně přijíždí babička, protože prožívala smutek a necítila se dobře. Opět měla potíže s ovládním mobilního telefonu, a proto rodinu dopředu neinformovala. Honza reaguje zklamaně a zděšeně a babička si toho všimne. Po chvíli se zvonkem ohlásí Sandra s Oldovou partou. Honza s nimi chce vše vyřídit sám, ale babička mu to nedovolí a návštěvu překazí. Nikdo z příchozích se jí nezamlouvá, Sandře to dá i jasně najevo. Parta tedy odchází a babička negativně hodnotí všechny návštěvníky. Čtenáři dále sledují mezigenerační střet vnuka a babičky. Honza vypustí spoustu negativních emocí, vyčte babičce nečekanou návštěvu, vzájemné nepochopení, její stáří a nesoulad se současnou dobou. Babička začne mít potíže s dechem a skácí se. Jejího vnuka to vyděsí, ale duchaplně zavolá záchranáře, kteří ji dopraví do nemocnice. Popsaná

situace umožňuje dětským čtenářům sdílet s hlavním hrdinou rozčilení a následný velký strach.

***Klárka a 11 babiček*** (Olga Černá; ČR, 2015): Ukázka pochází z úvodní části knihy, ve které se čtenáři prostřednictvím vševědoucího vypravěče seznamují s osobitou dívkou Klárkou. Ta je právě na cestě domů, jejího dědu-kominíka Tomáše odváží po pádu ze střechy sanitka. Klárka vyrůstá pouze s ním, je to její jediný příbuzný. Na jeho přání ho oslovuje křestním jménem. Klárky se ujme neoblíbená susedka Chrtková. Další část knihy je tvořena různými dopisy, v rámci ukázky uvádíme první Tomášův dopis Klárce z nemocnice, který diktuje zdravotní sestře. Stýská se mu po Klárce a dává jí rady pro usnadnění pobytu u paní Chrtkové. Dále ukázka pokračuje prvním psaním Klárky Tomášovi, kde potvrzuje, že bydlení u susedky je komplikované. Spolu s hlavní hrdinkou mohou čtenáři sdílet například strach, nejistotu nebo radost.

***Polča*** (Gaus Kuijer; Nizozemsko, 1999–2001, ČR 2018): Ukázka pochází ze čtvrté z pěti knih o dívce Polče, jedná se o text páté kapitoly. Vypravěčkou je dívka Polča. Na začátku ukázky si povídá s Valtrem, tedy s přítelem své matky a zároveň svým učitelem ze školy. Polča nechce jít spát a Valtr začne mluvit o otázce úcty. Díky mámě zjistí, že Polča se celý den strachuje o dědu, který jel na vyšetření do nemocnice. Z textu je patrné, že Valtr si v průběhu dne uvědomoval, že Polču něco trápí. Ta netrpělivě čeká na babiččin telefonát, aby se dozvěděla, jak dopadlo vyšetření. Máma i Valtr se ji snaží uklidnit. Děda byl hospitalizován, babička se snaží reagovat klidně, aby Polču ještě více nerozrušila. To si dívka uvědomuje a přeje si, aby se babička za dědu pomodlila. Její prarodiče totiž věří v Boha. Cítí k nim úctu. Po ukončení telefonátu se Polča rozpláče. Situaci citlivě prožívá i v dalším dnu, kdy se setká s kamarádem Mimúnem. V tomto úryvku se hrdinka potýká s déletrvajícím nejistotou přecházejícím až do strachu a následného pláče, do všech těchto emocí se dětský čtenář může vžít.

***Artyčoková srdíčka*** (Sita Brahmachari; Velká Británie, 2011, ČR 2016): Příběh vypráví dívka Mira. Ukázka je vhodná i pro čtenáře-chlapce, Miřinýma očima zachycuje volný den 2. května, kdy matka připraví vše, co je třeba, a odchází pryč se dvěma mladšími dětmi, Krishem a Lailou. Babička dává najevo nechuť k tomu, aby Mira vlastnila mobilní telefon. Z ukázky vyplývá, že babička není zdravotně v pořádku. Když Mira s babičkou zůstanou samy, zdobí barevnými malbami bílou rakev, inspirují se přitom Miřiným nočním snem. Namalují i psa, který si právě vyprazdňuje močový měchýř, a obtisknou na rakev ruce. Poslouchají hudbu, jednu z písní by si babička přála

na pohřbu. Prosí Miru, aby to zařídila. Ona se tohoto úkolu obává. Během malby se obě postříkají barvou a upřímně se smějí, celé zdobení rakve si užívají. Později se vrací domů matka s Krishem a Lailou. Krish nechápe, proč Mira s babičkou pomalovaly rakev. Vnímá ji jako věc určenou ke spálení a je z toho smutný. Krish i babička jsou unavení. Čtenář může s Mirou prožívat radost i obavy, s Krishem smutek či únavu. (Z kapitoly byla vynechána epizodická pasáž o Krishově běhání.)

***Babička pozdravuje a omlouvá se*** (Fredrik Backman; Švédsko, 2013, ČR 2015): Ukázka představuje první kapitolu knihy *Babička pozdravuje a omlouvá se*. Hlavními hrdinkami jsou osobitá sedmiletá Elsa a její svérázná sedmdesátiletá babička, která tvrdí, že každé sedmileté dítě si zaslouží superhrdiny. Příběh je vyprávěn v er-formě. Ukázka se odehrává v půl druhé v noci na policejní stanici, kam se Elsa s babičkou dostaly poté, co babička nedovoleně vnikla do zoo a házela směs exkrementů a hlíny na policistu. Babička si na policejní stanici připravuje cigaretu a chce kouřit, Elsa se s ní dohaduje kvůli tomu, co udělala. Do hovoru zapojí i policistu. V některých chvílích babička s Elsou rozmlouvají tajnou řečí tak, aby jim nerozuměl. Babička přirovnává situaci k apartheidu. Když Elsa s pomocí babiččina mobilního telefonu zjistí význam slova, dá jasně najevo nelibost s užitím takového pojmu. Policista je z babiččina a Elsinu rozhovoru tak vyčerpaný, že ho musí vystřídat kolegyně. Ta babičku s Elsou propustí domů. Čekají na Elsinu mámu před policejní služebnou. Čtenáři se v tuto chvíli dozvídají babiččinu motivaci k neobvyklému chování. Elsu ve škole šikanují, dnes jí poničili oblíbenou nebelvírskou šálu. Babička vše udělala kvůli tomu, aby na uplynulý den Elsa vzpomínala jako na den, kdy se její babička vloupala do zoo a provedla spoustu dalších věcí, a ne jako na den, kdy byla ve škole šikanovaná. Elsa je za to babičce vděčná a vnímá ji jako superhrdinku. Společně s Elsou mohou čtenáři prožít například naštvání nebo vděk.

## **5.8 Prezentace výsledků**

V následující části práce jsou prezentovány výsledky provedeného výzkumu. Byly respektovány postupy IPA uvedené výše, každý případ byl prozkoumán zvlášť a až poté se postoupilo k dalšímu participantovi. Nejdříve jsou představeny výsledky podle jednotlivých účastníků, jejich jména byla anonymizována, pořadí úryvků zde v textu vychází z jejich pořadí v průběhu rozhovorů. U každého participanta je mimo jiné uvedeno, v jakém ročníku povinné školní docházky se nacházel v době sběru dat, jakým

je čtenářem podle Trávníčkovy klasifikace představené výše a s jakou podobou literární výchovy se setkává ve škole. Zájem o tuto problematiku vyplynul ze setkání s první participantkou, která se na toto téma rozhovořila. Poté následuje souhrnný pohled podle zvolených úryvků, závěry je samozřejmě nutné vztahovat pouze k účastníkům tohoto výzkumu, není možné je zobecňovat, protože se jedná o kvalitativní, nikoli kvantitativní přístup. Z tohoto souhrnu až na výjimky vynecháváme charakteristiku emocí, jejich shrnutí se ukázalo jako problematické, participanti jsou v tomto ohledu poměrně originální – někdy byly vztaženy emoce přímo k textu a postavám, někdy si je děti vztáhly samy k sobě. V různé míře jsou o pocitech všichni schopni uvažovat.

## **5.8.1 Prezentace výsledků z hlediska participantů**

### **5.8.1.1 Participantka Lucka**

Lucka patří mezi svědomité žáky s výborným prospěchem a pozitivním vztahem ke škole a vzdělávání. V době sběru dat navštěvovala 6. třídu základní školy. Ve volném čase se věnuje četbě, podporují ji v tom oba rodiče. V nedávné době společně četli knihy *Chlapec v pruhovaném pyžamu* a *Chlapec na vrcholu hory*, které napsal irský spisovatel John Boyne. Za uplynulý rok přečetla 25 knih, což podle Trávníčkovy klasifikace odpovídá tzv. častému silnému čtenáři. Lucka svědomitě vyplnila předložené pracovní listy. Všechny texty podle ní spojuje babička, která vystupuje jako postava nebo která je zmíněna v názvu knihy. V následném rozhovoru jsme se zabývaly tím, co nebylo z pracovních listů jasné, položkami, které nevyplnila, nebo skutečnostmi, které mě zaujaly. V písemném i mluveném projevu Lucka většinou odpovídá stručně a jasně. Tři z pěti textů reprodukovala přesně, u dvou se objevily mírné nejasnosti, o textech souhrnně říká, že se jí četly „dobře“. V pracovních listech pravidelně vynechávala úkoly založené na vyjádření vlastního názoru nebo zhodnocení zachycené situace. Objasňuje to například tvrzením „nevím, co si o tom myslet“ nebo „nevěděla jsem, jak o tom mluvit“. Při rozhovoru se k některým tématům alespoň stručně vyjádřila, často přitom užívá výraz „jakože“. Působí to jako obrana před chybou, slovo „jakože“ v Lucčině projevu zmírňuje definitivnost tvrzení, naznačuje, že je to jeden z možných výkladů. Předložené texty jí nepřipomněly nic z četby v literární výchově. Při té texty ze současných knížek pro děti prý vůbec nečtou, aktuálně se věnovali starým řeckým bájím. Lucka si umí představit, že by texty využitě ve výzkumu zaujaly její spolužáky.

Z úvodu rozhovoru vyplynulo, že se Luce nejhůře četl text z knihy *Artyčoková srdíčka*, proto se k němu chtěla vyjádřit nejdříve. Zároveň ale Lucku nejvíce „bavil“, a to z toho důvodu, že hlavní postavy zpívaly a malovaly. Obě tyto činnosti Lucku naplňují, navštěvuje výtvarný obor v základní umělecké škole. Nedokáže sdělit, jaký pocit v ní vyvolává popsání zdobení rakve, ale umí si představit, že by s touto činností pomohla svému prarodiči – „*moc by mě to bavilo*“. Nechce se jí komentovat babiččin postoj k mobilním telefonům. O postavách říká „*pletlo se mi, kdo je kdo*“. Zmatek vznikl kvůli většímu množství cizích vlastních jmen, z tohoto důvodu se Lucka nejprve ani nechtěla vyjádřit k tomu, jak o dané situaci uvažuje. Paradoxně ale obsah textu reprodukovala výstižně a poznala vypravěčku příběhu. Neví, co si myslí o postavě Miry, ale spojuje si s ní pocity lítosti – „*jakože se bojí, že jako nedokáže ovlivnit to, jestli jí tam bude hrát ta písnička*“. S postavou babičky by si Lucka nejvíce rozuměla, protože by společně zpívaly a malovaly. Kromě lítosti v textu identifikovala ještě tři další pocity, a to radost, smutek a vyděšení. Radost má spojenou s nadšením z malování, smutek s pohřbem babičky a vyděšení podle ní prožívala máma, když viděla Miru a babičku umazané od barvy.

Obsah úryvku z díla *Klárka a 11 babiček* Lucka reprodukovala bez obtíží, textu dobře porozuměla, vypravěče určila jako „*neznámého*“, tedy částečně správně. Do formulování vlastních názorů se ale až na výjimky u této ukázky nepouští, například neví, co si má myslet o oslovování dědečka křestním jménem, ale sama by to určitě neudělala. Vůči Klárce cítí lítost – „*je mi Klárky líto, Tomáš byl jediný člověk, kterého měla*“. V souvislosti s ní mluví i o smutku, který prožívá ve chvíli, kdy musí jít k paní Chrtkové. Obdržení dopisu od dědečka v ní evokuje radost. Sanitku stojící před domem si spojila s vyděšením.

Text z knihy *Polča* převyprávěla bezchybně, bez obtíží se vyznala v postavách a jejich vztazích (stejně jako v případě knihy *Artyčoková srdíčka* šlo o zahraniční text obsahující cizí vlastní jména). Identifikovala vypravěčku Polču a nazvala ji pomocí různých hypokoristik, v jejím projevu se objevují slova „*Polča*“, „*Polinka*“ a „*Poly*“. První dvě zmíněné varianty jména se v textu vyskytují, třetí z nich ne. Tuto postavu hodnotí kladně, má podle ní ráda své prarodiče a je „*moc hodná*“. Rozumí jejímu strachu o dědečka. Babičku z ukázky vnímá také jako hodnou, nechce podle ní Polču stresovat. Z Lucčiny výpovědi vyplývá, že vztah Polča – prarodiče považuje za plně funkční, o prarodičích uvádí, že „*jsou to moc hodní lidé, které Poly miluje, Poly k nim má úctu,*

*jsou pro ni jiní než rodiče*“. Jeden ze zachycených momentů si vztáhla ke svému životu – Polčino vyčkávání u telefonu jí evokovalo rodinné čekání na výsledky covidového testu, se kterým měla spojené větší množství emocí (například nejistotu a strach). Nic dalšího z textu si se svým životem nepropojila. V ukázce identifikovala tři emoce: radost – smutek – vyděšení. Pomocí nich chronologicky shrnula hlavní linku příběhu: konečně zazvonil telefon (radost) – dědu si ještě nechají v nemocnici (smutek) – obavy, co bude s dědou (vyděšení).

Ukázku z knihy ***Babi, ty máš nápady!*** opět výborně převyprávěla, k původnímu textu uvedla, že vše je v něm „dobře popsané“, správně určila vypravěče. Nic z textu si nevztahuje ke svému vlastnímu životu, o případných neshodách říká: „*Žádný konflikt s prarodiči jsem neměla.*“ Po dalším doptávání Lucka připouští, že kolem jejich školy se pohybují skupiny starších žáků, které jí připomínají partu Oldy Čahouna. S takovou partou nikdy nebyla v osobním kontaktu. Nečekaný příjezd babičky vnímá jako nepříjemný zásah do vnukova programu, vadí jí, že to babička udělala. Zároveň ale říká, že Honzíkova reakce se jí nelíbí, „*v tuhle chvíli měl dát Honzík větší přednost babičce než kamarádům.*“ I v této ukázce vnímá radost, smutek a vyděšení, a to opět v tomto pořadí: domněnka, že přišla Sandra (radost) – zjištění, že je to babička (smutek) – babička upadla (vyděšení).

O ukázce z knihy ***Babička pozdravuje a omlouvá se*** Lucka říká, že by se v ní nechtěla ocitnout. Doplnuje to vysvětlením, že v noci „*bych chtěla být v posteli a spát*“, ne trávit čas na policejní stanici. Tuto ukázku už znovu nechce číst, protože hádky zachycené v textu v ní vyvolaly smutek. Děj převyprávěla s drobnou nesrovnalostí – z její interpretace vyplynulo, že usmíření vnučky a babičky proběhlo až po příjezdu matky. Z Lucčiných dalších reakcí lze usoudit, že textu porozuměla správně, ale písemně se vyjádřila neobratně. Vypravěče správně charakterizovala jako „*neznámého*“. Postavu babičky vnímá jako „*blázna*“ a podivuje se nad jejím chováním – „*na to, že jí je sedmdesát sedm let je čilá a dělá průšvihy*“. Aby naplnila Lucčinu představu babičky, musela by se chovat „*normálněji*“, omezit přehánění a nekouřit na policejní stanici. Oceňuje její přístup k Else, ale vadí jí, že vnučku vystavila nočnímu pobytu na policejní stanici. K vlastnímu životu si žádný motiv z ukázky nevztahuje, s prarodiči nemá žádné společné tajemství. I v tomto textu popsala radost, strach a vyděšení, tentokrát ne v chronologickém pořadí děje. Radost vnímá v souvislosti s usmířením, smutek

si spojila s pobytem Elsy na policejní stanici, vyděšení podle ní souvisí s momentem, kdy babička začala křičet na vnučku.

### 5.8.1.2 Participant Tonda

Tonda dokonale vystihuje tzv. typ nečtenáře. Data od něj byla získána, když navštěvoval 6. třídu základní školy. Jeho vztah k četbě je kritický, dobrovolně žádné knihy nečte, nezajímají ho umělecké ani jiné texty, například encyklopedie. V uplynulém roce nepřečetl žádnou knihu, podle Trávníčkovy klasifikace ho tedy lze považovat za nečtenáře. Tuto skutečnost komentuje slovy: „Protože nám ještě [učitelka, doplnila AŠ] *neřekla, že po nás chce knížku.*“ V minulosti četl knihy z edice *Klub tygrů* autora Thomase C. Breziny a jednu knihu ze série *Třídní šašek* od Matta Stantona. Jeho rodiče i starší sestra se k četbě staví kladně, ale také nepatří mezi pravidelné čtenáře. Ve škole v literární výchově se prý čtou různé ukázky, někdy v nich vystupují děti. Tento předmět ho nebaví. Ve volném čase je pro něj hodně důležitý hokej. Výzkumu se byl ochotný zúčastnit, ale bylo třeba zvolit správnou motivaci a specifický přístup. Seznámení s ukázkami bylo realizováno ve formě společného hlasitého čtení a před rozhovorem dostal palačinky. Tonda se velmi snažil, nad svými odpověďmi opravdu přemýšlel, nebál se nechat si čas na rozmyšlenou. Zdá se, že jeho slovní zásoba pro charakterizování postav (nebo obecně lidí) je značně omezená, pokud se to k postavě hodí, ihned uvádí, že je „hodná“. Další charakteristiky většinou vymýšlí až po vyzvání. Odpověď často začíná slovy „nevím“ a „asi“, i po těchto konstatováních ale poskytne uspokojivou odpověď. Tonda má všechny čtyři prarodiče, v průběhu rozhovoru se mu nejčastěji vybavuje děda Zbyněk, o tom mluví nejvíce. Všechny příběhy podle něj spojuje to, že v nich vystupují „starý lidi“ a že protagonisty jsou děti.

Rozhovor jsme začali nad textem ***Babi, ty máš nápady!***, protože jsem odhadovala, že by pro něj díky tématu a délce mohl být nejpřístupnější. Byl pro něj srozumitelný, bezchybně ho převyprávěl, používal přitom slova ze svého vlastního slovníku, například „s babičkou to šlehlo“. Identifikoval vypravěče a při jeho charakterizování si vybavil mnoho informací, cení si toho, že Honza nekouří. Při jeho popisu použil přídavné jméno „hodnej“. Vcítil se do postavy Honzy, na jeho místě by byl naštvaný kvůli nečekanému příjezdu babičky. K různým smajlíkům přiřazoval konkrétní postavy, ale příliš se mu nechtělo vysvětlovat, jakou emoci daní smajlíci znázorňují, ani popisovat další pocity. Nejlépe vystihl Honzovy emoce v momentu příjezdu babičky,



v době hádky a jejího omdlení. Používá slova „*smutnej a naštvanej*“. Honzovo chování při hádce hodnotí jako „*hnusné*“ a vadí mu, že babičce nadával, pochválil ho za zavolání záchranky. Ukázka mu nepřipomněla nic z jeho života, s prarodiči prý žádné spory nemívá. Přímo říká: „*Já se s dědou nemůžu hádat, jinak by se se mnou čtrnáct dní nebavil.*“ Na doplňující dotaz, podle čeho to poznal, odpověděl: „*Nevim, protože vždycky, když se pohádá s tatškou, tak se nafoukne.*“ O postavě Honzy si Tonda myslí, že by si s ní rozuměl nejlépe ze všech postav z přečtených pěti textů, protože je to kluk.

Jako druhý jsem zvolila text ***Babička pozdravuje a omlouvá se***, protože ho považuji za nejobtížnější. Rozhovor po prvním textu probíhal dobře, a tak se mi zdálo, že Tonda je naladěný na složitější úkol. Ke srozumitelnosti tohoto textu se vyjádřil slovy „*v pohodě*“ a převyprávěl ho, logiku vyprávění ale občas narušily odbočky. Nejprve mluvil o postavě babičky, protože ho zaujala. Vnímá ji jako „*drsňačku*“, toto označení opakoval několikrát napříč rozhovorem a odůvodnil ho tím, že kouřila v nemocnici, nadávala na policisty a vloupala se do zoo. O knize Davida Walliamse *Babička drsňačka* se při objasňování své odpovědi nezmínil. Ihned poté upozorňoval na to, že babička je pro svou vnučku superhrdinkou a „*dodává jí dobrý vzpomínky*“. Dopustil se drobných nepřesností, například tvrdil, že babička házela „*hovínka*“ po policistovi na policejní stanici, nikoli v zoo. Tonda měl obtíže s rozpoznáním vypravěče příběhu a s časovým zařazením děje. Babičku označil jako „*veselou a šťastnou*“, vnučku jako „*smutnou*“, protože byla „*furt naštvaná*“ na babičku. Přidává ještě další emoční stav postav, i když je jasné, že daný pojem nechápe správně: „*Policajt tam musel prožívat deprese.*“ Používání tajné řeči je podle něj „*celkem dobrý*“. K vloupání do zoo přidal vlastní myšlenku, která se týkala toho, že vnučka s babičkou ušetřily na vstupném. Správně interpretoval, že vnučka byla ve škole šikanovaná a babička jí chtěla pomoci. Postava babičky podle něj „*celkem neodpovídá*“ jeho představě o babičkách, ty jsou „*většinou takový klidnější*“, poukazuje na to, že jeho babička se nevloupala do zoo, ale ihned k tomu dodává „*myslim*“. Mezi postavou babičky a jednou ze svých babiček nachází shodný znak – obě kouří. Elsa je podle něj na babičku „*hodná*“ a „*někdy naštvaná*“, jejímu pocitu naštvanosti rozumí. Charakterizuje ji také jako „*chytrou*“. S prarodiči prý sám nesdílí žádné tajemství. Tonda by se nebránil seznámení s celou knihou, protože ji na základě ukázky považuje za „*srandovní*“.

O srozumitelnosti textu z knihy ***Polča*** opět říká, že je „*v pohodě*“. Převyprávěl ho velmi stručně, ale správně. Bez obtíží identifikoval vypravěčku příběhu Polču

a výstižně ji charakterizoval, opět přitom použil adjektivum „*hodná*“. Spojuje ho s faktem, že má ráda dědu a babičku. Veselý podle něj v příběhu nikdo nebyl, smutek prožívala Polča kvůli dědovi a babička, která nechtěla ještě více rozesmutnit vnučku. V této souvislosti Tonda několikrát použil sloveso „*fejkovat*“. Další emoce v příběhu nevnímal. Vztah mezi Polčou a jejími prarodiči hodnotí kladně. Prarodiče vnímá rovněž jako „*hodné*“. Není si jistý, jestli se jeho prarodiče modlí, nebo ne.

Další úryvek pocházel z knihy ***Artyčoková srdíčka***, k otázce srozumitelnosti Tonda uvedl výraz „*v pohodě*“. Textu z velké části porozuměl, ovšem dopustil se nepřesností, například se domníval, že Mira má pouze jednoho sourozence, a to bratra Krishe. Postavu Laily zaregistroval, ale neuvědomoval si příbuzenské vztahy. Motiv umírání ho nijak nezaskočil, pomalování rakev hodnotí jako „*dobré*“ a myslí si, že babička bude mít jedinečnou rakev. Postavy se podle něj přitom cítí „*dobře*“ a „*vesele*“. On sám nejprve tvrdí, že nic necítil, po chvíli ale dodá, že pociťoval lítost nad babičkou, „*protože bude umírat*“. Dokáže si představit, že by pomohl svým prarodičům malovat na rakev, použil by prý motiv smrtky. Vypravěčku příběhu označil správně, pro její charakterizování opět použil slovo „*hodná*“, uvedl také, že měla ráda babičku, a byla „*pracovitá*“, protože malovala na rakev. Babička podle něj byla „*veselá*“ a Krish „*smutný*“ kvůli zdobení rakev. Žádné další pocity není v textu schopen identifikovat. Nesouhlasí s postavou babičky v tom, že je mobil zbytečný, a uvádí pro to různé důvody, třeba že ho můžeme použít, když se ztratíme. Text si sám od sebe nijak nevztahuje ke svému vlastnímu životu.

Na závěr jsme mluvili o textu ***Klárka a 11 babiček***. I ten byl pro Tonda srozumitelný, přesně ho reprodukoval. S rozpoznáním vypravěčů měl obtíže, potřeboval si to ujasnit. Klárka podle něj vnímá Tomáše jako svého „*tatku*“. Postavu Klárky i Tomáše výstižně charakterizuje, opět nejprve používá slovo „*hodný*“. Pro Klárku má výrazy „*smutná*“ a „*vystrašená*“. Nedokáže popsat rozdíl mezi těmito dvěma adjektivy. O oslovování Tomáše křestním jménem si myslí, že je to „*divný*“, „*protože svému dědovi prostě říkám dědo a neříkám mu Zbyňku*“. Ale domnívá se, že by takové oslovení jeho dědovi nevadilo. V tomto příběhu by se nechtěl ocitnout, protože by mu bylo líto dědy, kterého odvážela sanitka.

### 5.8.1.3 Participant Vítek

Vítek po přechodu na 2. stupeň základní školy absolvuje čistě faktograficky pojatou literární výchovu, která mu nevyhovuje. V době sběru dat navštěvoval 7. ročník. Jeho učitelka nosí na hodiny literární výchovy krátké nakopírované texty, Vítek a ostatní žáci si z nich pořizují výpisky. Na dotaz týkající se čítanky Vítek reagoval následovně: „Čítanku ani asi nemáme, já nevim.“ Seznamují se s literární historií. Vítek hodiny literární výchovy ironicky komentuje, poukazuje například na to, že se z paměti musí učit texty z klasické literatury, naposledy z recitace takového textu dostal známku tři mínus. Dále se věnují domácí četbě, jednu knihu mívají zadanou na období dvou až tří měsíců, zpracovávají tradiční čtenářské deníky. Mezi povinnými tituly se již objevily knihy jako *Strakonický dudák*, *Divá Bára* nebo *Povídky malostranské*. Podoba literární výchovy Vítka podle slov matky odradila od vlastní četby, i když v minulosti se jí nadšeně věnoval. Vítek tedy patří mezi tzv. sporadické čtenáře, plní pouze četbu zadanou ve škole, a ročně tak přečte čtyři knihy. Rozhovor proběhl několik dní po jeho seznámení s texty a pracovními listy, ale již měl problém s vybavením detailů. Velmi dobře si propojuje přečtený text se svým vlastním životem.

Jeho matka se velmi zajímá o dění ve škole, sama totiž učí na jiné základní škole anglický jazyk a výchovu k občanství, ovládá inovativní výukové metody, snaží se uplatňovat formativní hodnocení a naplňuje principy konstruktivistického vyučování. Uvítala Vítkovo zapojení do výzkumu a texty četla s ním. Navrhovala, že by bylo skvělé připravit úryvky z knih pro děti a mládež, které se zabývají aktuálními tématy ze života, využila by je při práci se třídou, v současné době totiž se žáky intenzivně řeší anorexii nebo smrt domácího mazlíčka.

Vítek chtěl nejprve mluvit o textu z knihy *Babi ty máš nápady!*, protože se mu o něm prý dobře povídá. Ukázka je podle něj srozumitelná, stručně a výstižně ji přepravěl. Správně rozpoznal vypravěče, charakterizoval ho, ale nedovedl formulovat, co si o něm myslí. Rozumí postavě Honzy, ale sám by na babičku nechtěl být „*takhle zlej*“. Honza je podle něj natěšený, že bude mít doma Sandru, mračící smajlík přiřadil k příjezdu babičky, která mu zkazí plány. Další pocit by k příběhu nepřičítal. Honzu by za nic nepochválil, toto hodnocení plně ovlivnilo jeho nevhodné chování k babičce. Vyprávění mu připomnělo běžné situace ze života, mívá totiž spory kvůli mobilu a počítači s prarodiči, někdy i s rodiči.

Úkázka z knihy **Polča** byla podle Vítka „*v pohodě srozumitelná*“, stručně ji převedl. Zaměřil se pouze na osnovu příběhu, sám přiznal, že si text příliš nepamatuje. Identifikoval vypravěčku příběhu, Polča podle jeho slov byla „*v pohodě*“, přiřadil k ní emoci smutku. Více pocitů v příběhu nevnímal. Při doptávání mluvil o strachu o dědu a o tom, že Polče rozumí, „*měl jsem teda jako bráchu v nemocnici a měl jsem o něj teda jako starost*“. Vztah Polči a prarodičů vnímá jako ideální, bezproblémový, komentuje ho slovy „*pěkně, jako v pohodě, prostě hezky*“. Prarodiče jsou podle něj na Polču hodní. Příběh si vztáhl ke svému životu ještě v jednom bodě, ostatní na něm prý často poznají, že ho něco trápí. Obvykle se jedná o problémy ve škole.

Úryvek z díla **Klárka a 11 babiček** je pro Vítka srozumitelný, stručně ho shrnul. Zaměřil se přitom na skutečnost, že děda respektuje to, že Klárka nejí nějaké jídlo. Spojuje si to totiž se svými zkušenostmi, „*mně třeba rodiče nutěj jídla, který nechci*“. Jako vypravěče označil Klárku, forma dopisu nijak neupoutala jeho pozornost. Klárka podle něj měla strach o dědečka, více pocitů nepopsal. Klárku i dědu výstižně charakterizoval. Tomáše okomentoval: „*Ne úplně děda, takovej jako kamarád.*“ O oslovování dědy křestním jménem říká, že „*je to prostě jiný, že jsem to takhle nedělal, ale není v tom žádný problém asi*“. Tomášova péče o Klárku je podle něj „*v pořádku*“. Vítek nedokáže formulovat, co si o tomto přečteném textu myslí.

Text z knížky **Babička pozdravuje a omlouvá se** označuje Vítek jako spíše srozumitelný. Něčemu prý nerozuměl, ale nejprve nedokázal říci čemu. Při stručném převedení příběhu se zaměřil na postavu babičky, je „*čilá hodně, jakože spíš mladší*“ a má spoustu energie. Správně uvedl, že „*chtěla, aby ta Elsa měla lepší den*“, ale podrobnější informace už neposkytl. Elsa podle něj babičku nevnímá jako superhrdinku, protože je na ni našťvaná. Motivy šikany jsme si proto vysvětlili společně. Identifikovali jsme tedy některá z míst, která pro něj nebyla srozumitelná. Za vypravěče příběhu chybně označil Elsu. Pocity si s tímto textem příliš nespojil, po mém doptání uvádí, že Elsa je našťvaná na babičku. Chápe ji, protože kvůli ní musela být v noci na policejní stanici. Tajná řeč mezi postavami ho nezaujala a sám žádné tajemství s prarodiči nemá. Chování této babičky se mu zamlouvá, protože se ničeho nebála. Zaujala ho nejvíce ze všech postav, o kterých v pěti ukázkách četl. Líbí se mu představa soukromé noční návštěvy zoo, i když si uvědomuje, že takové chování není úplně v pořádku, „*nemělo by se to dělat, ale proč ne jako*“. V tomto příběhu by se rád ocitl – rád

by se s postavami „*vkradl*“ do zoo – knihu by si byl ochotný přečíst celou. Text označuje jako zábavný. Nic ze života mu prý nepřipomněl.

Ukázku z knihy ***Artyčoková srdíčka*** si Vítek nechal na konec, je jím hodnocena jako spíše nesrozumitelná, „*ten text jsem nepochopil, jsem jako nepochopil, o co se jedná, nějak jsem si nedokázal jako představit, jak by to mohlo vypadat*“. Měl problém se jmény postav – byla pro něj cizí, v postavách se tedy nevyznal, například nepochopil, že Piper byl pes. Zachytil pouze základ příběhu, řekl, že babička hlídala vnučku Miru a spolu malovaly na rakev. Poznal vypravěčku a velmi omezeně ji popsal, žádný pocit k textu nepřihradil. Když mluvil o malování na rakev, ihned odbočil od textu, protože potřeboval vyjádřit svůj názor a pocity. Malování na rakev bylo podle něj „*divný*“, neumí si představit, že by tuto činnost se svými prarodiči dělal. Zapamatoval si také babiččin postoj k mobilu a spojil si ho se svými zážitky, prarodiče mu prý vyčítají, že tráví spoustu času s elektronikou. V tomto příběhu by se určitě nechtěl ocitnout, a to především kvůli již zmíněnému zdobení rakve.

#### **5.8.1.4 Participantka Soňa**

Soňa patří mezi děti, které jsou v kolektivu třídy nevýrazné a málomluvné, souvisí to s tím, že je opravdu velmi introvertní. Bylo proto pozitivním překvapením, že se dobrovolně přihlásila do výzkumného šetření. Pečlivě vyplnila všechny pracovní listy, zpátky je přinesla sepnuté kancelářskými sponkami tak, aby nikdo nemohl spatřit, co je na nich napsáno, viditelné byly pouze bílé zadní strany papírů. Svědomitě odpověděla na všechny otázky, žádnou nevynechala, formulovala názory, v interpretaci mířila do hloubky příběhů, sama si doplňovala tzv. bílá místa, o kterých hovoří kostnická škola recepční estetiky. Písemná forma odpovědí pro ni byla přijatelnější než ústní, doptala jsem se jí tedy pouze na doplňující informace. V době výzkumného šetření Soňa navštívila 7. třídu základní školy. Literární výchova, kterou absolvuje ve škole, se pohybuje mezi čtenářským a faktografickým přístupem – škola je díky řediteli orientována čtenářsky, Sonina vyučující ale inklinuje spíše k tradičnímu pojetí a klade velký důraz na literární teorii. Soňa se při recepci textů výrazně zaměřila na emoce, popisuje nejen pocity, které z příběhu přímo vyplývají, ale zamýšlí se i nad skutečnostmi dotvářejícími děj. Pojem „*emoce*“ je součástí její aktivní slovní zásoby. Zdá se, že tato účastnice výzkumu je velmi empatická. V minulosti četla ročně velké množství knih,

v uplynulém roce to ale byly tři, maximálně čtyři tituly, takže se momentálně řadí mezi tzv. sporadické čtenáře.

Ukázku z knížky **Artyčoková srdíčka** Soňa hodnotí jako spíše srozumitelnou, příběh stručně, ale přesně reprodukovala. Správně poznala, kdo je jeho vypravěčkou, jednoduše ji charakterizovala, mimo jiné uvádí, že je „asi hodná“. Soně přijde zvláštní, že se postava babičky chystá na smrt. Vyjadřuje v této souvislosti vlastní názory, například uvádí, že „je to smutné, že už se babička takto připravuje“. Spíše si neumí představit, že by s někým z prarodičů malovala na rakev. Podařilo se jí v příběhu rozpoznat velké množství emocí: radost („měli radost, když Krish vyhrál závod“), smutek („malování babiččiny rakve“), obava („Mira měla obavy, jestli jí dovolí na babiččině pohřbu pustit tu písničku“), lítost („Miře bylo líto Laily, protože si nemohla dělat, co chtěla“) a strach („babička má strach ze smrti z utopení“). Ukázka jí nepřipomněla nic z jejího života. Na základě přesných a hlubokých odpovědí lze konstatovat, že Soňa příběhu plně porozuměla – podcenila se, když ukázku označila jako spíše srozumitelnou.

Text z knihy **Babička pozdravuje a omlouvá se** Soňa vnímá jako srozumitelný. Ukázku přesně převyprávěla, dokonce seřadila události chronologicky, nikoli tak, jak za sebou následovaly v textu. Za vypravěčku příběhu chybně označila Elsu, při jejím charakterizování i při popisu babičky si všimla mnoha typických rysů postav. Zdůrazňuje, že Elsa je chytrá. Také v této ukázce identifikovala velké množství pocitů: radost („Elsa byla ráda, že jí babička zlepšila den“), smutek („Elsa byla smutná, když se jí roztrhla šála“), starost („myslím, že mamka měla o Elsu a babičku starost“), naštvanost („Elsa a babička se pohádaly, proto byly obě naštvané“), skleslost („babička se cítila sklesle, když přišla o práci“). Při popisování některých emocí míří Soňa za samotný příběh, opravdu se vcítla do daných postav. Vyjadřuje své názory, ku příkladu hodnotí babiččino vloupání do zoologické zahrady: „Je od ní hezké, že ji chtěla rozveselit, ale dalo se to i jiným způsobem.“ Oceňuje postavu babičky, protože s ní není nuda. Text si nijak nevztahuje ke svému životu, s prarodiči nemá žádné tajemství.

Ukázka z knihy **Babi, ty máš nápady!** byla pro Soňu srozumitelná, dokazuje to i její přesná reprodukce děje. Správně identifikovala vypravěče, je podle ní „normální“, všimá si i dalších jeho charakteristik. Příběh má opět spojený s mnoha emocemi, našla v něm radost (Honza si myslel, že přišla Sandra), smutek (Honzův stav, když sanitka odvezla babičku do nemocnice), překvapení (příchod babičky), naštvanost (vyhnání kamarádů) a lásku (Honzův vztah k Sandře). O popsání situace si myslí, že „babička

*mohla zavolat, že přijede, a Honza jí potom nemusel nadávat“.* Také uvádí: *„Chápu, že byl našťvaný, ale nemusel jí začít nadávat.“* Honzu by za nic nepochválila. Ukázkou si nijak nevztahuje ke svému životu, konflikt s prarodiči neměla.

Text z knihy ***Klárka a 11 babiček*** Soňa označuje jako srozumitelný. Děj vystihla přesně, jako vypravěčku příběhu ale označila Klárku. Tato postava to podle ní *„má těžké“*. Dále říká: *„Je mi Klárky líto, ale měla štěstí, že se o ni alespoň postarala paní Chrtková.“* I v tomto příběhu vnímala rozmanité emoce, vztáhla si je mimo jiné ke skutečnostem, které byly zmíněny jen okrajově, například k situaci související s neoblíbeným jídlem: těšení (*„Klárka se těšila domů, až bude Tomáš hrát na harmoniku“*), smutek (*„Klárka byla smutná, když zjistila, že je v sanitce její dědeček“*), zvědavost (*„Klárka byla zvědavá, kdo je v sanitce“*), lítost (*„paní Chrtkové bylo líto Klárky, proto se o ni postarala“*) a našťvanost (*„paní Chrtková byla na Klárku našťvaná, když nechtěla sníst hrachovou kaši“*). Oslovování dědy křestním jménem komentuje slovy: *„Je to v pohodě, Tomáš si nejspíš nechce připadat starý.“* Vnímá ho spíše jako Klárčina kamaráda. Příběh si nijak nespojila se svým životem. Pracovní list doplnila obrázkem Tomáše na střeše, malovala stejnou tužkou, jakou psala. Obrázek nevyjadřuje žádnou z odpovědí, pouze ilustruje to, co vyjádřila slovně.

Úryvek z knihy ***Polča*** byl pro Soňu také srozumitelný. Hlavní postavu označuje jako *„Polínu“*, vnímá její starostlivost a správně poznala, že se jedná o vypravěče. Příběh stručně shrnula, mírně se přitom odklonila od textu, uvádí totiž, že dědeček je v nemocnici už delší dobu a Polča si kvůli tomu každý večer telefonuje s babičkou. Tvrdí o ní, že *„je hodná, že takto myslí na své prarodiče“*. K Polče vztáhla všechny emoce, které v příběhu popsala. Strach, vztek a smutek spojila s dědovým pobytem v nemocnici, radost a lásku s postavou Mimúna. Překvapilo mě Sonino vyjádření o babičce, uvedla totiž, že *„babička skrývá své emoce“* – situaci velmi dobře popsala, a dokonce přitom použila výraz *„emoce“*. Při charakterizování vztahu Polči a babičky zmiňuje mimo jiné úctu. Tato ukáзка je jediná, kterou si vědomě spojila se svým životem: *„Když byla má prababička v nemocnici, tak jsme se také zajímali, jak se má.“*

#### **5.8.1.5 Participantka Ela**

Ela ráda sportuje a tráví čas ve společnosti kamarádek, je veselá, komunikativní a energická, v době sběru dat chodila do 7. třídy základní školy. Za rok přečte přibližně 24 knih, řadí se tedy mezi tzv. časté stálé čtenáře. Do školy čte povinně jednu knihu

za pololetí, jeden titul ve školním roce si může vybrat, druhý volí učitelka z klasické literatury. V obou případech žáci píšou tradiční zápis do čtenářského deníku. Do četby zadané knihy se Ele nechce, i když ve volném čase čte ráda. Její hodiny literární výchovy jsou čistě faktografické, říká: „*Hlavně píšeme jako zápisy, moc nás neučí paní učitelka.*“ To, co si zapisují do sešitů, nevnímá jako důležité, týká se to především autorů. Četba prý není ve výuce zastoupena vůbec, na mou opakovanou otázku Ela odpověděla: „*Ne, nečteme.*“ Čítanku mají, ale nepamatuje si, že by ji někdy použili, vyučující nenosí do hodin ani kopie textů. Elina recepce pěti předložených ukázek je na velmi dobré úrovni, přemýšlí o nich a formuluje své názory. Výrazně se jí dotýkají smutné motivy zastoupené v textech. Když se vyjadřuje o pocitech, omezuje se pouze na tři emoce: radost, smutek a strach. O žádné další primárně nehovoří, ačkoli někdy z jejích odpovědí nevědomě vyplývají i jiné pocity. Všechny přečtené texty podle ní spojuje dětský hrdina obklopený rodinou. V prvních čtyřech příbězích, o kterých jsme spolu rozmlouvaly, by se nechtěla ocitnout, „*protože tam bylo většinou něco se smrtí nebo že je někdo v nemocnici*“.

O textu z knihy ***Babi, ty máš nápady!*** říká, že je srozumitelný, příběh stručně a přesně přepravěla. Vyjadřuje také názor: „*Babička udělala dobře, že je poslala pryč, ale Honzík se neměl zachovat tak, jak se zachoval.*“ Poznala vypravěče a charakterizovala ho, uvedla další postřehy, například: „*Je to takovej typickej puberták, který nepřemýšlí.*“ Choval se podle ní „*neslušně*“ a „*vztekle*“, hodnotí to jako přehnané. Pochválila by ho za přivolání sanitky. Pocit radosti zde přiřadila k tomu, že parta přijala Honzovo pozvání na návštěvu, smutek spojila s nečekaným příjezdem babičky, strach s obavou o její zdraví, žádný další pocit nedoplnila. Nic ze života jí text nepřipomněl, konflikt s prarodiči prý neměla.

Úryvek z knihy ***Klárka a 11 babiček*** je podle Ely srozumitelný, poskytla jeho jasné shrnutí, dodala, že „*je to smutné, ale Klárka to zvládla dobře*“. Jako vypravěče označila Klárku a Tomáše, identifikovala formu dopisů, charakterizovala obě zmíněné postavy a jejich vztah popsala jako idylický. Pocit radosti zde podle ní souvisí se vzájemným posíláním dopisů, pocit smutku s Klárčiným pobytem u paní Chrtkové, pocit strachu se zdravím dědečka. Oslovování Tomáše považuje za „*zvláštní*“ a děda se podle ní chce cítit mladší, Klárka ho spíše vnímá jako svého kamaráda. Tomášovo starání o vnučku hodnotí slovem „*dobré*“. V textu si zaplňuje tzv. bílá místa, například



o Klárce říká: „*To tam nebylo úplně napsaný, ale zřejmě přišla o svoje rodiče.*“ Nic ze života jí vyprávění nepřipomnělo.

U textu z knihy **Polča** participantka uvádí, že byl spíše srozumitelný, komentuje to slovy: „*Moc jsem to nechápala ze začátku, ale pak už jsem se do toho dostala.*“ Děj jasně shrnula a následně okomentovala: „*Všichni se snaží Polče pomoci, aby neměla takový strach o dědu, protože je v nemocnici.*“ Správně označila Polču jako vypravěčku. Říká o ní, že „*má úctu k dědovi a babičce a má je ráda, stejně jako Mimúna, svého kamaráda, se kterým dřív chodila*“, pro její charakteristiku používá slova „*hodná*“ a „*citlivá*“. Také zde popisuje pouze tři emoce, Polčinu tvorbu básničky pro dědu spojila s radostí, modlení se za dědovo zdraví se smutkem, dále mluvila o strachu o dědu. Mezi Polčou a prarodiči je podle ní pěkný vztah, babičku vnímá jako „*hodnou*“ a dědu jako „*vtipálka*“. Tvrdí, že text jí nic ze života nepřipomněl, ale zároveň uvádí, že rozumí Polče, když se chová kvůli trápení neobvykle. Dodala k tomu: „*Moje mamka si toho skoro vždycky všimne, když se něco děje.*“

Ukázku z díla **Artyčoková srdíčka** okomentovala jako „*dost*“ srozumitelnou a stručně ji převyprávěla. Přidala k tomu vlastní postřeh: „*Babička se snaží celou situaci zlehčit, ale ostatní se přesto trápí.*“ Poznala vypravěčku Miru a charakterizovala ji, popisuje ji jako „*velmi citlivou*“. Na základě odpovědí předchozích respondentů mě zajímalo, zda se Ela orientovala ve jménech dalších postav, ukázalo se, že bez problémů ano. Při rozboru emocí hovořila o babiččině radosti z pomalované rakev, o smutku spojeném s pomyšlením na babiččinu smrt a o strachu ze smrti blízkého člověka. Při malování na rakev se podle ní babička cítí dobře, ale Mira už tolik ne. Ela sama vnímala při četbě této pasáže „*smíšené*“ pocity a neumí si představit, že by s prarodiči zdobila rakev. O popsáném postoji k mobilu tvrdí, že je to „*typické pro starší lidi*“, její prarodiče mají stejný názor, i přes to říká, že ukázka jí nepřipomněla nic ze života. Když odpovídala na tuto otázku, kladla velký důraz na slovo „*naštěstí*“.

O textu z knihy **Babička pozdravuje a omlouvá se** řekla, že byl „*dost*“ srozumitelný, převyprávěla ho a dodala: „*Myslím si, že Elsa se s babičkou rozhodně nenudí.*“ Chybně označila Elsu jako vypravěčku, je podle ní „*chytrá a na svůj věk vyžralá*“. Radost má spojenou s Elsiným zjištěním, že babička udělala vše pro to, aby ona zapomněla na událost ze školy, smutek si vybavuje u motivu zničené šály, Elsa podle ní pociťuje strach z toho, že babičku zavřou. K tajné řeči Ela uvedla komentář „*hustý*“, sama s prarodiči žádné tajemství nemá. K příběhu dále říká: „*Babička chtěla, aby Elsa*

zapomněla na špatný zážitek ze školy, ale myslím si, že to bylo zbytečné skončit kvůli špatnému zážitku na policii.“ Babička podle ní odpovídá typickým babičkám v tom, že „se snaží pomáhat své vnučce“, originální je tím, že „je moc bláznivá a chová se nezodpovědně“. Elsa se snaží, „aby babička dostala trochu rozum“. Dívku vnímá jako rozumnější než babičku. Tu považuje ze všech postav z pěti úryvků za nejvíce sympatickou, protože s ní je „sranda“. Do tohoto příběhu by na rozdíl od těch ostatních neváhala vstoupit a knihu by si byla ochotná přečíst celou. Věnovaly jsme se společně pouze rozboru první kapitoly, je tedy podle mého názoru velmi pravděpodobné, že by Ela začala knihu vnímat stejně jako zbývající texty, až by se v jedné z dalších kapitol dočetla o smrti babičky. Nic z jejího života jí příběh nepřipomněl.

#### **5.8.1.6 Participant Fanda**

Fanda je synem učitelky českého jazyka a literatury, která má přibližně dvacetiletou praxi na 2. stupni základní školy a ve své výuce výrazně uplatňuje principy komunikačně pojaté literární výchovy. Svého syna vede k četbě od útlého dětství, díky němu a staršímu synovi sleduje nově vydávané beletristické tituly pro děti a mládež. Fandu nyní můžeme označit jako tzv. sporadického čtenáře, přečte přibližně čtyři až pět knížek ročně. V době sběru dat navštěvoval 6. ročník základní školy, na prvním stupni se čtení věnoval více, motivovala ho k tomu také jeho učitelka. Do četby se mu většinou nechce, ale když se odhodlá a do této činnosti se pustí, často ho to opravdu nadchne. V nedávné době se zúčastnil soutěže *Souboj čtenářů*, musely ho k tomu ale přemluvit matka i učitelka literární výchovy. Četl knihu od Pavlíny Jurkové *Tajemství rodiny M.* a prý se mu líbila. Ve škole je zvyklý na komunikačně pojatou literární výchovu. Při rozhovoru si promýšlel, co o přečtených textech řekne, nebál se požádat o čas a odpověď si v klidu připravit. Všechny příběhy převyprávěl s chutí, většinou je už rovnou komentoval a často se zaměřil i na detaily. Nerad si k textům pořizuje písemné poznámky, raději spoléhá na paměť. Při reprodukci ukázek mu pomáhalo, když se do nich mohl dívat, takže jimi listoval a určité pasáže z nich i přečetl. K popisu emocí si vždy vystačil se třemi smajlíky zobrazenými v pracovních listech, žádné další nepřidával, ale u různých textů vysvětloval význam smajlíků odlišně. Žádný obrázek si do pracovních listů nenakreslil, ale prý si spoustu momentů z příběhů představoval. Každý příběh si spojil s nějakým motivem či motivy, které pro sebe vyhodnotil jako důležité.

Fanda si vybral, že nejprve chce mluvit o ukázce z knihy ***Klárka a 11 babiček***. Tomuto textu rozuměl bez obtíží, při reprodukci se zaměřil na detaily, jako byly Klárčiny ruce umazané od popela, Tomášovo zázračné mýdlo nebo hrachová kaše. Sledoval přitom text a dohledával si v něm podrobnosti, například jméno sousedky Chrtkové, na které si nemohl vzpomenout. Měl problém s identifikací vypravěče, označil za něj Klárku. Považuje ji za „*fajn holku*“, protože zvládá žít bez rodičů. Tomáš se podle něj o ni stará „*dobře*“ a mají se vzájemně rádi. K oslovení dědy křestním jménem říká: „*Každý to má asi jinak*.“ Jde podle něj o to, jestli se to dědovi „*líbí*“, a Klárka prý vnímá Tomáše jako „*svého tátu*“. K příběhu přiřadil radost, která vystihuje vztah mezi Klárkou a Tomášem; smutek, protože Klárka musela jíst hrachovou kaši; a vyděšení, jež spojil s dědovým pádem ze střechy. Další emoce nepřidal. Text si vztáhl ke svému životu, připomněl mu, „*jak taťka spadl ze střechy jednou a zlomil si tu nohu*“. Příběh měl výrazně provázaný s pádem ze střechy a s hrachovou kaší, k těmto motivům se několikrát vrátil.

Pořadí dalších textů už pro Fandu nebylo důležité, mluvil o nich tedy tak, jak je měl srovnané za sebou. O ukázce z knihy ***Polča*** řekl: „*Ze začátku jsem to jako moc nepochopil, ale pak to už šlo, už jsem to pak jako dal dohromady*.“ Postava učitele pro něj byla matoucí, poté ji vyhodnotil jako nepodstatnou. Příběh převyprávěl tak, že se soustředil na jeho jednotlivé části, podrobně komentoval básničku, kterou Polča napsala, a také ji nahlas přečetl. Uvedl, že Polča má ráda dědu a tráví s ním hodně času. Správně určil, že text vypráví právě ona, označil ji jako „*Polinku*“. Myslí si, že je velmi „*citlivá*“. Když šla s Mimúnem do školy, byla podle něj veselá, smutek si spojil s dědovým pobytem v nemocnici, vyděšení okomentoval tak, že Polča nemůže usnout, protože se bojí o dědu. Rozumí jí v tom, že měla potíže s usnutím a myslela na něj. Tohoto dědu považuje za nejzajímavější postavu, o které v pěti úryvcích četl. Kdyby měl možnost se s ním setkat, zeptal by se ho na to, „*co se mu stalo, jak mu je a kdy se vrátí k té holce*“. Babička podle něj chtěla Polču utěšit. Vztah mezi prarodiči a vnučkou vnímá jako „*pěkný*“. Text si vztáhl ke svému životu, spojil ho s hospitalizací babičky. A zažil situaci, kdy na něm někdo poznal, že ho něco trápí: „*Jednou kamarád, to, já byl smutnej a mně se jako něco stalo a prostě ten kamarád poznal, že mně něco je hnedka, že mě něco trápí*.“ K tomuto textu přidala komentář i Fandova matka, Polča jí prý velmi připomněla samotného Fandu, oba jsou podle ní citliví a hodně přemýšlí nad druhými lidmi. Fanda to nechtěl přímo potvrdit, ale z jeho odpovědí to vyplývá. S příběhem si propojil problém s usnutím, který sám občas řeší.

U textu *Babička pozdravuje a omlouvá se* jsem se Fandy zeptala na to, jestli ho nějak ovlivnila délka ukázky. Uvedl: „*Nene, ze začátku jako jo, ale pak mě to jako zaujalo a pak jsem se do toho vložil.*“ S porozuměním textu prý neměl problém. Příběh četl už před pár dny, nevypráví ho proto uceleně, ale soustředí se na určité momenty, které rozvádí, například na „*házení hovínek*“ nebo „*jak balila toho policistu*“. První zmíněný motiv mu posloužil jako označení pro celý text. Stěžejní moment příběhu – tedy babiččin přístup k šikaně vnučky – vystihl přesně. Na doplňující otázky byl schopný odpovědět, došlo u něj k vybavení dalších částí příběhu. S určením vypravěče měl potíže, uvedl babičku a poté Elsu. „*Usměvavost*“ spojil s tím, že babička chce, aby její vnučka byla šťastná, „*mračoun je, že už je to za hranicí*“, vyděšení propojil s trávením času na policii. Elsa je podle něj „*hodná*“ a babička „*šílená*“. Elsu má „*fakt ráda*“ a „*nebojí se to pro ni udělat*“, to považuje za typický rys babiček. V této souvislosti také uvedl: „*Udělal pro ni to jako hezky, ale už porušuje docela dost zákonů.*“ Tím prý babička neodpovídá běžným babičkám. O používání tajné řeči si nic nemyslí a s prarodiči žádné tajemství nemá. Všimá si toho, že Elsa usměřňuje babičku, udělal by to stejně. Příběh si nedává do souvislostí se svým životem. Příběh hodnotí jako „*odvážný*“ a „*hodně zajímavý*“ a klidně by se v něm ocitl a prožíval ho společně s postavami.

Při dotazu na srozumitelnost textu *Artyčoková srdíčka* Fanda ihned sám od sebe komentuje jeho obsah: „*Taky dobře, ale jako mi připadalo strašlivý, že malujou rakev, to bylo takový šílený.*“ Sám by prý na rakev nemaloval a neumí si představit, že by s tím pomáhal prarodiči, ani že by se v tomto příběhu ocitl. Několikrát se k motivu malování vrací, vždy v této souvislosti používá slovo „*šílený*“. Dále mluvil o jednotlivých postavách, Krishe si spojil s motivem běhání, poté mluvil o postavách maminky, Laily a babičky. U té sám upozornil na její vztah k mobilnímu telefonu, myslela si prý, že je to „*divný*“ přístroj. S tímto přístupem se sám setkal, jeho babička stále chce používat tlačítkový, nikoli dotykový mobil, a upozorňuje ho na to, aby netrávil příliš času s technikou. Jinak mu text nic ze života nepřipomněl. Správně určil vypravěčku příběhu a výstižně ji charakterizoval. Přidal k tomu i vlastní hodnocení, Mira je podle něj „*fajn*“ a „*taková nejistá*“, odůvodňuje to tím, že neví, jakou barvu zvolit. Vybavil si také motiv písničky a slibu. Radost vnímal, když postavy zpívaly, smutek si spojil se smrtí, vyděšení cítil v souvislosti s malováním na rakev. Zde přiznává, že popisoval svoje emoce, nikoli pocity, které jsou zobrazené v příběhu. Uvědomuje si, že jeho prožívání spojené

se zdobením rakve se shoduje s postavou Krishe, Mira s babičkou se prý při této činnosti cítily „dobře“.

O ukázce z knihy ***Babi, ty máš nápady!*** tvrdí, že ji zná nejlépe. Byla pro něj dobře srozumitelná, detailně ji převyprávěl a rovnou se zaměřil i na pocity. Uvedl například „*a on byl úplně vyděšený, co tady prostě dělá babička*“ nebo „*a on byl tak rozčilený, že na ni vyjel*“. Prvního smajlíka zde vnímal jako „*pohodu*“, spojil si ji s tím, že se Honza v tomto duchu vyjádřil o škole a má rád Sandru, byl podle něj smutný, protože babička nazvala jeho idol jako čarodějnicí. K tomuto označení se Fanda často vrací a opakuje ho. Na strach upozornil v souvislosti s babiččíným odjezdem do nemocnice. Správně určil vypravěče příběhu a výstižně ho charakterizoval. Podle něj Honza „*určitě bude jako hodnej, ale až na to zařvání na babičku, to bylo až moc*“. Části příběhu přečetl přímo z textu – ty závěrečné dramatické. Honzu pochválil za to, že „*zavolal záchranku*“, ale podle něj „*neměl rvát na tu babičku, že to bylo jako moc*“. Honza prý prožíval „*stres*“ a „*bál se strašně o ni*“. Sám k tomuto textu připojil následující poznámku: „*Jo a já mám ještě tu jednu věc k tomu, že jak babička přišla k němu domů a on to nečekal, a když přišli ty kamarádi, tak hnedka je vyhodila. Já jenom nechápu, jako není to jako její barák, že je vyhodila. Já to nechápu.*“ Příběh si výrazně spojil s postavami Sandry a babičky. Tuto knížku by si byl ochotný přečíst celou, protože by ho zajímalo, jak se děj bude odvíjet dál a co se stalo s babičkou. Nic z jeho života mu text nepřipomněl a žádný konflikt s prarodiči prý neměl.

## 5.8.2 Prezentace výsledků z hlediska literárních ukázek

### 5.8.2.1 Úryvek z knihy ***Babi, ty máš nápady!***

Úryvek byl pro všechny participanty velmi dobře srozumitelný, bez obtíží identifikovali vypravěče a charakterizovali ho. I když měli pro jeho naštvání pochopení, odsoudili jeho chování k babičce. Je zajímavé, že někteří ho pochválili za rychlé zavolání zdravotnické záchranné služby, někteří ne. Tyto participanty opravdu hodně ovlivnilo ošklivé chování vůči prarodiči. Spíše si text nevztahují ke svému životu, vlastní konflikty s prarodiči přiznal pouze jeden participant (Vítek). Oběma chlapcům navštěvujícím 6. třídu základní školy byl text blízký – Tondovi díky postavě Honzy a Fandu by zajímalo, jak se příběh bude dále vyvíjet. Může to souviset s tím, že se ztotožnili s hlavním hrdinou, který s nimi vykazuje minimálně dva shodné rysy – je to chlapec navštěvující

stejný ročník základní školy. Tento text se tedy jeví jako vhodný pro využití v 6. ročníku základní školy, zdá se, že pro žáky bude bez obtíží srozumitelný, a patrně má potenciál zaujmout i chlapce.

### **5.8.2.2 Úryvek z knihy *Klárka a 11 babiček***

Pro všechny participanty byl text dobře srozumitelný, potíže se ale objevily při rozpoznání vypravěče. Často se stalo, že se domnívali, že celý text vypráví Klárka. Jen někteří z nich si povšimli využití formy dopisů. Tento fakt ale neměl vliv na porozumění textu. Všichni se shodli na tom, že vztah mezi Klárkou a dědou je pěkný a vzájemně se mají rádi. Tomášovo starání o Klárku vyhodnotili jako bezproblémové, je podle nich v pořádku. Někteří participanti připodobnili Tomášovu roli k roli Klárčina otce, někteří k roli kamaráda. K nezvyklému oslovení dědy křestním jménem se staví různě. Některým to přijde nepřípustné, jiní jen uvádějí, že je to nezvyklé či zvláštní, a konstatují, že záleží na dědově souhlasu. Opakoval se názor, že děda si díky tomuto oslovení může připadat mladší. Někteří děti zaujal motiv neoblíbeného jídla. Jeden z účastníků (Tonda) by se v tomto příběhu nechtěl ocitnout, protože by mu bylo líto dědy, který spadl ze střechy. Má totiž silný citový vztah ke svému dědovi. Motiv pádu ze střechy byl důležitý i pro dalšího účastníka (Fanda), ten si totiž na jeho základě vybavil tatínkovu nehodu. Zdá se, že s tímto textem je bez větších komplikací možné pracovat v 6. i 7. ročníku základní školy, lze přitom využít motivy dědovy péče o vnučku, neoblíbeného jídla či nehody.

### **5.8.2.3 Úryvek z knihy *Polča***

Ukázka byla pro účastníky výzkumu spíše srozumitelná, objevily se obtíže na počátku čtení, které ale participanti překonali. Nabízí se proto možnost vypustit úplný začátek textu. S identifikací vypravěče se zde nevyskytly problémy. Je zajímavé, že se v polovině výpovědí objevují různé podoby Polčina jména, děti ho přetvářejí. Všichni se shodli na tom, že vztah mezi Polčou a jejími prarodiči byl velmi pěkný. Dívky upozornily na motiv úcty, který se v textu vyskytuje, chlapci ho nezmínili. S Polčou všichni soucítí a rozumí jejím obavám o dědu. Jeho hospitalizaci si dávají do souvislosti se svým vlastním životem – hovoří o zkušenosti s bratrovým, babiččíným nebo prababiččíným pobytem v nemocnici. Popisují také to, že babička se snažila Polču uklidnit a nechtěla ji stresovat. Někteří děti přiznávají, že na nich jejich blízcí někdy

poznali, že je něco trápí, stejně jako se to stalo hlavní hrdince. Minimálně dva participanty zaujala básnička, která byla součástí textu, jeden z nich ji dokonce přečetl nahlas. Pro jednoho z účastníků výzkumu (Fanda) představuje děda z tohoto příběhu nejzajímavější postavu ze všech pěti textů, rád by mu položil několik otázek. Je zajímavé, že ho zaujala postava, která v příběhu přímo nevystupuje. Zdá se, že i s tímto textem je možné v 6. a 7. ročníku základní školy pracovat, jako vhodné se jeví ho v úvodní části zkrátit. Lze předpokládat, že žáci si při práci s ním budou rozvíjet schopnost empatie, protože všichni účastníci výzkumu se vžili do pocitů hlavní postavy Polči.

#### **5.8.2.4 Úryvek z knihy *Artyčoková srdíčka***

Srozumitelnost tohoto textu se pohybovala na pomyslné škále spíše nesrozumitelný až po plně srozumitelný. Některým participantům bránila v plném porozumění příběhu jména postav, ve kterých se ztráceli, objevily se proto i komentáře k tomu, že se jim text nečetl dobře. S rozpoznáním vypravěče většinou nebyly potíže. Jedna účastnice výzkumu (Lucka) se domnívá, že by si s babičkou z toho příběhu opravdu rozuměla, protože mají společnou zálibu ve zpěvu a malbě. Někteří z participantů se ve svém životě setkali u starších lidí s popsáním postojem k mobilnímu telefonu. Díky výpovědím participantů se zdá, že text by bylo vhodnější využít až v 7. ročníku základní školy, nabízí se i následující ročník. Při práci s tímto úryvkem je možné očekávat různé reakce na hlavní motiv příběhu, který znázorňuje malování na rakev. Tento motiv ohodnotili všichni participanti. Objevily se na něj pozitivní reakce, některé děti by prarodičům s touto činností pomohly („jedinečná rakev“), některé si to nedokáží představit, jiné to úplně zavrhnou (činnost byla označena jako „divná“ a „šléná“) a rozhodně by se v tomto příběhu nechtěly ocitnout. S tím jsou spojeny i různé emoce, které participanti popisují. Text vnímají účastníci výzkumu odlišně, při práci ve školní třídě tedy pravděpodobně nabízí možnosti pro vyjádření různých názorů a nese nejspíše potenciál otevřít diskuzi.

#### **5.8.2.5 Úryvek z knihy *Babička pozdravuje a omlouvá se***

Příběh lze z pohledu účastníků výzkumu považovat za spíše srozumitelný až srozumitelný. S charakterizováním vypravěče mají téměř všichni participanti kromě jednoho (Lucka) obtíže, nebrání to ale jejich porozumění textu. Ve věkové kategorii zapojených dětí se tedy zdá vhodnější problematiku vypravěče u tohoto textu neřešit.

Participantů se k příběhu staví různě – jedna účastnice výzkumu (Lucka) by se v něm určitě nechtěla ocitnout, vadí jí pobyt na policejní stanici a hádky, které probíhají mezi vnučkou a babičkou, nemá zájem příběh číst znovu; naopak tři participanti (Vítek, Ela a Fanda) by se v něm z různých důvodů rádi ocitli. Někteří by si byli ochotní přečíst celou knihu, odůvodňují to tím, že text byl legrační. Je možné, že po seznámení s dalšími částmi knihy by byli zklamaní, protože dílo nelze zařadit do humoristické literatury, i když z první kapitoly by tak bylo možné usuzovat. Na motiv šikany upozornila většina participantů, ne všichni ho ale rozpoznali. Postava babičky je dětmi vnímána různě, objevují se rozličné charakteristiky, některé pocházejí z textu, jiné participanti sami formulovali. O babičce se tedy dozvídáme, že ji považují za „blázna“, „drsňačku“, „superhrdinku“, nebo je podle nich „čilá“, „bláznivá“, „nezodpovědná“ či „sympatická“. Někteří účastníci výzkumu poukazují na to, že její chování překračuje platné zákony. Pro některé byla nejzajímavější postavou z pěti předložených ukázek. Žádný z účastníků výzkumu prý nemá tajemství s prarodiči. Práce s tímto textem se zdá být reálná v 6. i 7. ročníku základní školy, oslovené děti opravdu zaujal. Postavu babičky vnímají různě a jsou schopné ji srovnávat se svou představou o babičkách. Při práci s tímto textem v literární výchově by tedy bylo možné využít právě tuto postavu a zaměřit se na její vnitřní charakteristiku. Nosný je také motiv šikany, který ale v textu automaticky nepopsali všichni čtenáři, pracovat s ním by tedy v souvislosti s tímto úryvkem pravděpodobně bylo vhodnější až ve vyšších ročnících.



## 6 DISKUZE

Tato práce je pravděpodobně první v českém prostředí, která ve výzkumu v oblasti didaktiky literatury využila interpretativní fenomenologickou analýzu. Při sběru i zpracovávání dat byly důsledně dodržovány postupy tohoto přístupu. Bylo vhodné se v roli výzkumníka neustále vracet k vlastním postojům a názorům na danou problematiku, tyto postřehy ale nejsou kvůli osobní povaze součástí textu práce. Přístup IPA také vyžaduje nutnost vždy pečlivě zpracovat data získaná od jednoho participanta a až poté se věnovat dalšímu účastníkovi výzkumu. Tento postup se jeví jako vhodný pro výzkum žakovské recepce textu. Každý případ bylo třeba vnímat jako jedinečný, detailně nad ním přemýšlet a nenechat se přitom ovlivnit jiným případem. Kdyby byly zkoumány současně, opravdu by vzniklo riziko, že začnou výzkumníkovi splývat. Počet šesti účastníků výzkumu se zdá jako zvládnutelný, pokud by došlo k jeho navýšení, musel by se podle vlastních stanovených kritérií pro jejich výběr rovnoměrně zvednout počet účastníků-chlapců i účastnic-dívek. Práce s osmi participanty by patrně byla realizovatelná ve fázi sběru a zpracování dat. Charakterizování jednotlivých textů by se již pravděpodobně stalo méně přehledným. Je nutné připustit, že pokud by se naskytli jiní vhodní účastníci výzkumu, mohla by výsledná data mít jinou podobu. Závěry plynoucí z této práce tedy platí právě pro šestici oslovených dětí. I tak ale může být pro učitele či didaktiky literární výchovy přínosné, že se seznámí s originálními žakovskými pohledy.

Při práci se získanými daty vyplynuly následující postřehy a otázky. Mohly by se stát předmětem dalších výzkumných šetření či uvažování v oblasti didaktiky literatury:

- Minimálně pro jednoho participanta platí závěry výzkumu Ivany Gejgušové (2015): nevyžaduje-li učitel po žácích mimoškolní četbu, negativně se to projeví v jejich čtenářské aktivitě. Jako východisko z této situace nabízí I. Gejgušová (2015) zásah rodiny. V případě participanta Tondy se ale tento postup neosvědčil. Sám se vyjádřil v tom smyslu, že se čtením čeká na požadavek učitelky. Jeho vyučující na 1. stupni domácí četbu požadovala, proto četl, po přechodu na 2. stupeň má jinou vyučující českého jazyka a literatury, která k mimoškolní četbě přistupuje odlišně, a Tonda se samostatnému čtení již nevěnuje. Pokud se v tomto ohledu nic nezmění, existuje riziko, že se k četbě na základní škole nevrátí.

- Dvěma chlapcům navštěvujícím 6. ročník základní školy nejvíce vyhovovala ukázka, ve které vystupoval chlapecký hrdina, což odpovídá tvrzení Ladislavy Lederbuchové (2004). Jak již bylo zmíněno výše, ta na základě výsledků výzkumu uvádí, že pubescentní chlapci dávají přednost právě hrdinovi ve stejném vývojovém období. Vůči textům s dívčí hrdinkou nemají účastníci tohoto výzkumu výhrady, ale je možné, že se situace může v další fázi pubescence změnit.
- Pouze jedna participantka využila možnost vyjádřit se pomocí obrázku. V jejím vyplněném pracovním listě se nachází jednoduchá kresba provedená stejnou tužkou, kterou psala. Nejedná se o propracovaný obrázek, nezdá se, že by participantce pomohl s formulováním odpovědi. Tato varianta vyjádření byla zapojena proto, aby dětem pomohla. Pro nikoho ale pravděpodobně nebyla přínosná, zdá se tedy, že není potřeba ji do případného dalšího podobného výzkumného šetření v této věkové kategorii zařazovat, možná by mohla být vhodná pro mladší děti.
- Participant většinou bez obtíží přečtený text, v některých případech ale měli problémy s identifikací vypravěče. To nastávalo v případě, kdy se jednalo o text vyprávěný v er-formě nebo byl-li jeho součástí dopis.
- Při zkoumání dětského přemýšlení nad textem bylo možné pozorovat, že v některých případech dochází k doplňování tzv. bílých míst, o kterém píše autoři kostnické školy recepční estetiky. Alespoň dvě participantky tuto činnost vykonávají zcela automaticky.
- Někteří participant mají pravděpodobně omezenou aktivní slovní zásobu v oblasti vnitřní charakteristiky. Často je při popisu kladné postavy jako první napadalo adjektivum „hodný“.
- Participant si texty většinou automaticky nevztahují ke svému životu. Lze ovšem předpokládat, že texty s jejich životem souvisí více, než jsou ochotni si připustit. Tato domněnka vyplývá z faktu, že nejeden účastník výzkumu tvrdil, že s textem nemá nic společného, zároveň ale nějaký shodný znak nevědomky sdělil, nebo takto reagoval na doplňující otázku. Nezdálo se, že by skutečnost nechtěl prozradit, spíše si danou souvislost sám od sebe neuvědomoval.

- Je zajímavé, že pět ze šesti oslovených dětí údajně nemělo žádný konflikt s vlastními prarodiči. Vystává proto otázka: *Nebojí se takový konflikt přiznat výzkumníkovi, či dokonce sami sobě?*
- V datech získaných od dívek a chlapců nebyly pozorovány žádné významné rozdíly.
- Je alarmující, kolik participantů popisuje neuspokojivou podobu literární výchovy na základní škole. Sami si uvědomují, že faktografické pojetí tohoto předmětu pro ně není ideální. Je tedy překvapivé, že si toho nevšímají jejich učitelé.

Původní zaměření práce na žákovskou recepci textu s danou tematikou bylo překonáno – lze tvrdit, že v rámci této disertační práce byl nalezen účinný nástroj pro ověření funkčnosti literárních ukázek. Bylo získáno šest originálních žákovských pohledů, na základě kterých je možné posoudit vhodnost textů například při jejich zařazování do čítankového souboru nebo při volbě ročníku, pro nějž bude text určen. Nevýhodou zde využitého postupu je jeho velká časová náročnost. V odborné literatuře se této problematice věnuje Jaroslav Vala (2017), který v rámci výzkumu analyzoval čtenářskou recepci osmi textů a zkoumal, zda jsou ukázky vhodné pro danou věkovou kategorii. Respondenty byli žáci 9. třídy základní školy. V kvantitativní části jeho výzkumu byla využita metoda nazvaná sémantický diferenciál, v navazující kvalitativní metoda ohniskových skupin zakládající se na skupinové interakci. Díky zkušenostem s participantkou Soňou představenou v této práci lze konstatovat, že existují jedinci, kteří potřebují k vyjádření naprosté soukromí a klid, přítomnost dalších lidí jim znemožňuje formulování myšlenek. Jejich pohled by neměl být opomíjen, i když pravděpodobně představují jen malou část populace. Soňu totiž lze označit jako nejvyspělejší čtenářku zapojenou do výzkumu, o textech přemýšlí, proniká do jejich hloubky, aktivně pracuje s jejich „bílými místy“ a výrazně se zaměřuje na emoce. Zde využitá cesta interpretativní fenomenologické analýzy by tedy mohla doplňovat již prověřenou metodu ohniskových skupin. Společně by mohly navazovat na kvantitativní část, v té by bylo možné na základě většího výzkumného vzorku vybrat vhodné texty pro literární výchovu. Kvalitativní část by následně objasnila důvody, proč konkrétní ukázky jsou či nejsou vhodné pro zapojení do výuky. Ukázala by také, jak děti o textech přemýšlejí.

## 7 ZÁVĚR

Disertační práce se zabývá odrazem mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež a recepcí těchto textů žáky 2. stupně základní školy, zohledňuje přitom komunikační pojetí literární výchovy.

Po důkladném prostudování vhodných beletristických titulů vyplynula tři kritéria, pomocí kterých je možné je třídit. Knihy proto byly rozděleny následovně: a) zobrazují vztah dětí a seniorů, kteří již nejsou soběstační; b) zobrazují vztah dětí a seniorů, kteří se o ně starají; c) zobrazují vztah dětí a seniorů odcházejících ze života. Do první kategorie byly zařazeny knihy *Dědečkův velký útěk* (David Walliams), *Viktor a záhadná teta Bobina* (Pavčina Jurková, Jarmila Vlčková), *Poselství blíženců* (Ilona Fišerová) a *Babi, ty máš nápady!* (Blanka Čapková). Druhá kategorie obsahuje tituly *Děda jménem Nuel* (Miloň Čepelka) a *Klárka a 11 babiček* (Olga Černá). Ve třetí kategorii se nachází *Babička drsňačka* (David Walliams), *Polča* (Guus Kuijer), *Artyčoková srdíčka* (Sita Brahmachari) a *Babička pozdravuje a omlouvá se* (Fredrik Backman). Všechny tyto knihy jsou v textu práce představeny, což může být užitečné pro učitele, autory čítanek, případně rodiče, kteří je chtějí nějakým způsobem využít pro práci s dětmi. Touto cestou zjistí, jaká témata jsou v dané knize zpracována. Zde došlo k naplnění jednoho z cílů disertační práce.

Stěžejní částí práce je prezentace provedeného výzkumného šetření zaměřeného na recepci textů s problematikou mezigeneračních vztahů. Cílem výzkumu bylo charakterizovat žákovskou recepci textů intencionální literatury, které zobrazují mezigenerační vztahy alespoň ob jednu generaci. Pro šetření proto byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Výzkumná otázka zní: **Jak žáci vnímají, interpretují a hodnotí předložené texty, které zobrazují mezigenerační vztahy?** Pro zpracování dat byla vybrána interpretativní fenomenologická analýza. Jedná se o přístup, který se od 90. let 20. století využívá v oblasti psychologie, na poli didaktiky literatury byl pravděpodobně poprvé využit v rámci tohoto šetření. Jeví se jako vhodný, protože se v některých rysech podobá recepční estetice. Je pro něj typická subjektivita, kreativita a určitá volnost, podrobně se věnuje každému případu, a proto doporučuje menší počet účastníků výzkumu. Přístup byl v práci představen na základě primární i sekundární literatury. Vytvořil ho Jonathan A. Smith, je zde citováno z prací jeho týmu. V českém prostředí o něm píše především Jana Koutná Kostínková, Ivo Čermák a Veronika Šuráňová. Pro získání dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, doplnil ho

pracovní list nesoucí rysy dotazníku. Účastníky výzkumu byli pubescenti nacházející se ve fázi prepuberty, tomuto vývojovému období odpovídá 6. a 7. ročník základní školy. Byla stanovena i další kritéria, například vyvážené zastoupení dívek a chlapců. Pro účely výzkumného šetření jsme vybrali pět literárních ukázek. Pocházejí ze tří výše představených kategorií knih, i když to nebylo podmínkou. Všechny kategorie jsou ve výběru zastoupeny alespoň jednou knihou. Přesná kritéria pro výběr textů zde popisujeme, dané úryvky detailně charakterizujeme. Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány nejprve podle participantů, poté podle jednotlivých úryvků.

Účastníci výzkumu představují různé typy čtenářů a vynikají odlišnými osobnostními charakteristikami. V následující části podáváme zestručněné odpovědi na výzkumnou otázku z pohledu jednotlivých participantů.

- **Lucka** – svědomitá žákyně, častá silná čtenářka, 6. ročník základní školy; Lucka přistupuje k předloženým textům spíše s cílem správně splnit úkol a výstižně odpovědět na otázky než se plně otevřít vlastní komunikaci s uměleckým textem. Nerada formuluje vlastní názory, k hodnocení postav či situací je potřeba ji několikrát vybídnout, příběhy vnímá v souvislosti s malým množstvím emocí. Tuto skutečnost je možné dát do souvislostí s tradiční podobnou školní literární výchovou, na kterou je zvyklá. O textech se vyjadřuje stručně a jasně, více jí vyhovuje písemná forma projevu. Texty se jí četly dle vlastních slov většinou dobře, její porozumění úryvkům je na vysoké úrovni, obtíže se objevily především v souvislosti s výskytem většího množství cizích osobních jmen.
- **Tonda** – hokejista, nečtenář, 6. ročník základní školy; Tonda byl při výzkumném šetření vystaven nekomfortní situaci, čtení se ve svém volném čase vůbec nevěnuje. K seznámení s texty a následným aktivitám ale přistoupil s maximální snahou a otevřeností. S porozuměním textů má mírné obtíže, při jejich reprodukci chybje především v detailech. V rozhovoru často používá osobitý slovník, v některých oblastech je jeho slovní zásoba významně omezená, například při charakteristice postav. Nerad komentuje emoce obsažené v textu, což může souviset s jeho již zmíněnou nedostatečnou slovní vybaveností. Preferuje příběhy s chlapeckým hrdinou a texty obsahující humor. Po vyzvání si některé momenty z úryvků propojuje s vlastním životem.
- **Vítek** – kritik faktografického pojetí literární výchovy, sporadický čtenář, 7. ročník základní školy; Vítek se potýká s mírnými obtížemi při reprodukci

zadaných textů, míru porozumění u něj lze charakterizovat jako horší, má problém s vybavením detailů, často proto, že si je již nepamatuje, někdy mu komplikace způsobují cizí jména. V textech vnímá pouze malé množství emocí. Vyniká v propojování přečtených informací se svým životem, jedná se například o vlastní zkušenosti s prarodiči či jinými členy rodiny. Upřednostňuje zábavné texty.

- **Soňa** – introvert, sporadická čtenářka, 7. ročník základní školy; Soňa si důkladně přečetla ukázky a pečlivě splnila všechny úkoly v pracovních listech, nevynechala žádnou položku. Vnímá hloubku jednotlivých příběhů, téměř všem správně porozuměla, přemýšlí nad nimi, formuluje vlastní názory na přečtené texty a situace, které zachycují. Zabývá se detaily a aktivně si doplňuje to, co v textech není dořečeno. Výborně popisuje emoce, které v souvislosti s přečtenými texty pociťuje – v tomto bodě se výrazně vymyká běžnému žákovi 7. třídy základní školy. Více jí vyhovuje písemná reflexe textů, na kterou má dostatek času a může ji sama řídit, tento fakt patrně souvisí s jejím silným introvertním založením. Mezi texty a vlastním životem popisuje souvislost pouze zcela výjimečně, což může být způsobeno tím, že o sobě nechce druhému člověku prozrazovat příliš mnoho informací.
- **Ela** – extrovertní sportovkyně, častá stálá čtenářka, 7. ročník základní školy; Ela textům velmi dobře porozuměla, detailně o nich přemýšlela a komentovala situace, které zobrazují. Automaticky si doplňuje tzv. „bílé místa“. Cíleně popisuje pouze tři emoce, nevědomě jich identifikuje více. Není jí příjemné, že texty obsahují smutné motivy, negativně na ni působí především problematika smrti a pobyt v nemocnici. Texty jí prý nepřipomněly nic z jejího života – zdá se, že si případné souvislosti vůbec nechce připouštět, protože v daných příbězích by se nechtěla ocitnout. Aby jí čtení bylo příjemné, potřebuje texty s optimistickými tématy.
- **Fanda** – syn učitelky českého jazyka a literatury, sporadický čtenář, 6. ročník základní školy; Fanda nad texty opravdu přemýšlí, odpovědi si připravuje v klidu, a pokud potřebuje více času, nebojí se o to požádat. Pracovní listy si především přečetl, napsal si do nich pouze malé množství poznámek. Raději spoléhá na vlastní paměť a ústní projev, a když o textech mluví, má je před sebou, listuje v nich a dohledává si detaily, rád z nich předčítá pasáže, ke kterým se chce

vyjádřit. Komentování příběhů ho těší, provádí ho s nadšením. Vybírá si pro sebe důležité motivy, některé přímo vyhodnocuje jako nepodstatné. Vyniká velkou představivostí. Dá se říci, že příběhy ho „vtáhly“, občas hovoří tak, jako by se v nich ocitl.

Domníváme se, že je zajímavé sledovat, v čem se oslovení žáci shodují a v čem naopak liší při práci se stejnými literárními ukázkami. Pro učitele a didaktiky literární výchovy mohou být tyto závěry přínosné, napomohou jim s uvědoměním, že každý žák je individuální osobnost a že učitelova osobní recepce a interpretace textu je jen jednou z možností, nikoli dogmatem. Z výzkumu je možné vyvodit i další dílčí závěry uplatnitelné například při přípravě kvalitních výukových materiálů: ze žákovských výpovědí vyplývá, že některé motivy související s problematikou mezigeneračních vztahů alespoň ob jednu generaci (třeba odchod ze života nebo pobyt v nemocnici) mohou být pro žáky náročné na zpracování a potřebují je v blízké době vyvážit jinak laděným textem, ku příkladu humorným; některé děti se o přečtených textech raději vyjadřují písemně, jiné ústně, je tedy vhodné tyto formy v hodinách literární výchovy střídat; při propojování přečteného s vlastním životem by měl pedagog být připraven na rozmanité žákovské reakce – od vyšší míry propojení po nulové, či dokonce nechut' krok z jakéhokoli důvodu učinit. Bylo by možné namítnout, že tyto závěry již vyslovili či naznačili jiní autoři, pocitujeme ale potřebu je zdůraznit, protože spousta žáků nedobrovolně absolvuje nekvalitní hodiny literární výchovy, což dokazují sami účastníci výzkumu. K rozšíření komunikačního pojetí předmětu by mohly napomoci různé charakteristiky žákovské recepce dostupné učitelům.

Všechny zkoumané ukázky byly pro participanty alespoň v základní míře srozumitelné a ukazují se jako vhodné pro využití v literární výchově v 6. či 7. ročníku základní školy, případně v ročnících následujících. Úryvek z knihy ***Babi, ty máš nápady!*** vnímají účastníci výzkumu podobně, panuje u nich shoda na tom, že protagonista se choval nevhodně k prarodiči. Také v ukázce z knihy ***Klárka a 11 babiček*** jsou žáci v souladu a popisují vztah Klárky a prarodiče jako ideální, jejich odpovědi se liší v tom, jakou roli Klárčin prarodič zastupuje, zda se jedná spíše o kamaráda či otce. Hlavní hrdince ukázky z knihy ***Polča*** všichni porozuměli v momentě, kdy se bála o hospitalizovaného prarodiče. Ukázka z knihy ***Artyčoková srdíčka*** vzbuzuje v dětech rozdílné emoce a vede je k vyjádření vlastního názoru, jako nosný motiv zde vyplynulo vnuččino a babiččino společné zdobení rakve. Výňatek z knihy ***Babička pozdravuje***

***a omlouvá se*** je až na jednu výjimku vnímán díky originálně zpracované postavě prarodiče jako humorný a nese potenciál pro práci s charakteristikou literární postavy.

Lze konstatovat, že interpretativní fenomenologická analýza se při zkoumání žákovské recepce textu osvědčila. Díky ní byl naplněn cíl výzkumného šetření, který koresponduje s hlavním cílem této práce. V budoucnu by bylo možné přístup využít při ověřování vhodnosti dalších literárních ukázek.



## SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

### Primární literatura

Backman, F. (2015). *Babička pozdravuje a omlouvá se*. 2. vyd. Brno: Host.

Brahmachari, S. (2016). *Artyčoková srdíčka*. Bratislava: Slovart.

Čepelka, M. (2019). *Děda jménem Nuel*. Řitka: Nakladatelství ČAS.

Jurková, P., & Vlčková, J. (2018). *Viktor a záhadná teta Bobina*. Praha: Albatros.

Jurková, P., & Vlčková, J. (2019). *Viktor a případ zmizelého psa*. Praha: Bambook.

Kuijer, G. (2018). *Polča*. Praha: Albatros.

McCombie, K. (2010). *Moje „drahé“ babičky*. Praha: Fragment.

Walliams, D. (2012). *Babička drsňačka*. Praha: Argo.

### Sekundární literatura a zdroje

Aquilino, W. S. (November 1999). Two Views of One Relationship: Comparing Parents' and Young Adult Children's Reports of the Quality of Intergenerational Relations. *Journal of Marriage and Family*, 61 (4), 858–870.

Balogová, B. (2009). Medzigeneračné vzťahy v rodine – testament ako prostriedok medzigeneračného poselstva. In M. Žumárová, & B. Balogová, *Medzigeneračné mosty* (s. 66–80). Košice: MENTA MEDIA.

Bednářová, J. (2008). *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Berg, M. (2020). *Jak se vzájemně chápat. Generace X, Y, Z*. Praha: Grada.

Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.

Caldas-Coulthar, C. R., & Moon, R. (2016). Grandmother, gran, gangsta granny semiotic representations of grandmotherhood. *Gender & Language*, 10(3), 309–339.

Cesari Lusso, V. (2011). *Prarodiče, rodiče a vnoučata. O emočních, vztahových a komunikačních úskalích*. Praha: Portál.

- Čeňková, J. (2006a). Proměny prózy pro mládež, próza s dětským hrdinou. In J. Čeňková a kol., *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež* (s. 23–48). Praha: Portál.
- Čeňková, J. (2006b). Vznik a vývoj žánrové struktury literatury pro děti a mládež. In J. Čeňková a kol., *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež* (s. 11–22). Praha: Portál.
- Čeňková, J., & Peterka, J. (2004). Literatura pro děti a mládež. In D. Mocná, & J. Peterka. *Encyklopedie literárních žánrů* (s. 360–372). Praha: Paseka.
- Deszcz-Tryhubczak, J., & Jaques, Z. (Eds.). (2021). *Intergenerational Solidarity in Children's Literature and Film. Encounters of the Playful Kind*. University Press of Mississippi.
- Deszcz-Tryhubczak, J., & Kalla, I. (2021). *Children's Literature and Intergenerational Relationships*. Springer International Publishing.
- Dlouhá punčocha* [online]. Dostupné z <https://www.dlouhapuncocha.cz/>.
- Dubec, M. (nedatováno). *Jak smysluplně realizovat osobnostní a sociální výchovu*. [online]. Odyssea. Dostupné z [https://www.ptac.cz/localImages/Predpoklady\\_realizace\\_OSV\\_ve\\_skole\\_F.pdf](https://www.ptac.cz/localImages/Predpoklady_realizace_OSV_ve_skole_F.pdf).
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Forwardová, S., & Buck, C. (2008). *Když nám rodiče ničí život*. Praha: MOTTO.
- Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Gejgušová, I. (2017). Strukturní a obsahová analýza čítanek pro ZŠ. In I. Gejgušová, M. Hrdličková, O. Kubeczková, R. Novák, & V. Zychová, *Principy a cesty školní výuky české literatury* (s. 7–29). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Halada, J. (2019). *Albatros: 70 let na křídlech dětské literatury*. Praha: Albatros.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hasmanová Marhánková, J. (2015). „Být dobrou babičkou“ – normativní očekávání spojená s rolí babičky v současné české rodině. *Sociologický časopis*, 51(5), 737–760.
- Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2006). Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU. Dostupné z [https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497\\_KVALITATIVNI\\_VYZKUM\\_V\\_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf).
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál.

Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, T. Janík et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 41–65). Brno: Masarykova univerzita.

Hník, O. (2017). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. dotisk 1. vydání, Praha: Karolinum.

Hniličková, L. (31. 3. 2016). Spolu nám to nejlíp ladí. (rec.). *Literární bašta* [online]. Dostupné z <http://dobracestina.cz/basta/clanek/spolu-nam-to-nejlip-ladi>.

Holý, J. (2011). Poznámky ke koncepcím „kostnické školy“ a českého strukturalismu. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky* (s. 271–294). Brno: Host.

Hrbáček, J. (2005). Recepce textu, jeho analýza a interpretace. *Naše řeč*, 88(1), 1–8.

Hubatková, B., Kreidl, M., & Žilinčíková, Z. (2015). Proč rozvedení dědečkové pečují méně často o svá vnoučata? *Sociologický časopis*, 51(5), 808–809.

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

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada.

*Interpretative Phenomenological Analysis* [online]. Birkbeck, University of London. Dostupné z <http://www.ipa.bbk.ac.uk/>.

Irmanovová, K. (2011). Pohled české psycholožky. In V. Cesari Lusso., *Prarodiče, rodiče a vnoučata. O emočních, vztahových a komunikačních úskalích* (s. 99–105). Praha: Portál.

Iser, W. (2011). Apelová struktura textů. Nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky* (s. 39–61). Brno: Host.

Jacko, T. (2014). *Autor a čtenář jako představy. Koncepty autora a čtenáře v moderním a postmoderním myšlení*. Praha: Togga.

Jindráček, V. (2012a). Pedagogický konstruktivismus v literární výchově. *Usta ad Albim BOHEMICA*, XII(1), 68–75.

Jindráček, V. (2012b). Princip názornosti v didaktické komunikaci v uměleckou literaturou. In M. Hádková, & V. Jindráček. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury* (s. 75–121). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.

Jindráček, V., Škoda, J., Doulík, P. (2013). Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 691–716.

Jindráček, V., Škoda, J., Doulík, P., & Germušková, M. (2011). *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.

Joosen, V. (2015a). Childlike Parents in Guus Kuijer's Polleke Series and Jacqueline Wilson's The Illustrated Mum. *Age, Culture, Humanities: An Interdisciplinary Journal*, (2), 203–224.

Joosen, V. (2015b). Second Childhoods and Intergenerational Dialogues: How Children's Literature Studies and Age Studies Can Supplement Each Other. *Children's Literature Association Quarterly*, 40(2), 126–140.

Jungwirthová, I. *Pohodoví rodiče – pohodové děti. Podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál.

Kabátek, A. (11. 12. 2017). Vrstevníci. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vrstevn%C3%ADci>.

- Kabátek, A. (1989). K sociologickému vymezení generačních skupin. *Sociologický časopis*, 25(6), 588–607.
- Kabátek, A. (21. 9. 2020). Generace. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Generace>.
- Kalibová, K. (11. 12. 2017). Analýza kohortní. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza\\_kohortn%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza_kohortn%C3%AD).
- Kertzer, D. I. (1983). Generation as a Sociological Problem. *Annual Review of Sociology*, 9, 125–145.
- Knechtová, Z., Pokorná, A., Pešáková, E., & Dolanová, D. (2019). Kvalitativní výzkum. In N. Beharková, D. Soldánová, & J. Kratochvíl (Eds.), *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory* (s. 59–89). Brno: Masarykova univerzita.
- Kopál, J. (1991). Vekovosť, literárny žáner, recepcia alebo čítanie. (Poznámky o niektorých komunikačných faktoroch literatúry pre deti a mládež). In *Žánrové aspekty textu literatúry pre deti a mládež. Zborník referátov z pracovnej konferencie o jazyku a literatúre (Pedagogická fakulta v Nitre 14. a 15. mája 1986)* (s. 7–24). Bratislava: Mladé letá.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Brno: Masarykova univerzita.
- Kusá, J., & Řeřichová, V. (2016). Tematika jinakosti v současné příběhové próze s dětským a dospívajícím hrdinou. In J. Sladová a kol., *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy* (s. 65–92). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing.
- Lederbuchová, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: A. Čeněk.
- Lesnik-Obersteinová, K. (2018). Vymezování pojmů. Co je to dětská literatura? Co je to dětství? In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 13–32). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Linhart, J. (27. 2. 2018). Pokolení. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pokolen%C3%AD>.
- Liptáková, L. a kol. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. 2.*, doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Magnesia Litera* [online]. Dostupné z <https://magnesia-litera.cz/>.
- Mandys, P. a kol. (2013). *2x101 knih. Nejlepší a nejlivnější knihy pro děti a mládež*. Praha: Albatros.
- Matějček, Z. & Dytrych, Z. (2005). Radosti a strasti prarodičů aneb Když máme vnoučata. In Z. Matějček, *Výbor z díla* (s. 380–383). Praha: Karolinum.
- Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál.
- McGillis, R. (2018). Rozkoš z nemožného: Bez dětí, bez knih, jen s teorií. In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 189–205). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Müller, R. (2012). Recepce. In R. Müller, & P. Šidák (Eds.), *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů* (s. 423–427). Praha: Academia.

*Nejlepší knihy dětem* [online]. Dostupné z <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>.

Neužilová, V. (24. 4. 2008). Integrace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova do vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. *Metodický portál: Články* [online]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2254/INTEGRACE-PRUREZOVEHO-TEMATU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVA-DO-VYUCOVACIHO-PREDMETU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA.html>.

Newton, K. M. (2008). *Jak interpretovat text. Kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Olomouc: Periplum.

Nikolajeva, M. (2018). „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou. In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 137–155). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Nodelman, P. (2018). Fokalizace: Kdo vidí a co vědí? In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 206–226). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Novák, T. (2014). *Jak (ne)rozumět emocím stárnoucích rodičů*. Praha: Grada Publishing.

Pekařová, L. (2006). *Jak žít a nezbláznit se. Psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti*. Olomouc: Poznání.

Pospíšil, I., & Šaur, J. a kol. (2016). *Generační konflikt ve slovanských literaturách a kulturách*. Brno: Masarykova univerzita.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>.

Rudd, D. (2018). Teoretizování a teorie: Jak existuje literatura pro děti? In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 33–57). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Řeřichová, V., & Sladová, J. (2017). Možnosti a limity současné literatury pro děti a mládež v procesu výchovy k hodnotám. *Paidagogos* [online] (1). Dostupné z <http://www.paidagogos.net/issues/2017/1/article.php?id=3>.

Satirová, V. (1994). *Knihy o rodině*. Praha: Práh, Brno: Svan.

Segi Lukavská, J. (2018). Úvodem. In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 7–10). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Shavitová, Z. (2018). Ambivalentní status textů. In J. Segi Lukavská (Ed.), *Dítěti vstříc. Teorie literatury pro děti a mládež* (s. 156–188). Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Sladová, J. (2015). Relace mezi emocionálním potenciálem textu a jeho recepcí. In D. Cibáková, *Recepce textu u žáků základní školy* (s. 76–91). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Sladová, J. (2016). Potenciál literatury pro děti a mládež v rozvoji axiologického systému jejich čtenářů. In J. Sladová a kol., *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy* (s. 9–26). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Sladová, J. a kol. (2014). *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Slavík, J., Nedělka M., Valenta, J., Hník, O., Brücknerová, K., & Dytrtová, K. (2015). Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. In I. Stuchlíková, T. Janík et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 361–422). Brno: Masarykova univerzita.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (p. 53–80). 2nd edition. London: SAGE.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: SAGE.

Spisak, A. (2017). Review of Grandpa's Great Escape, by David Walliams. *Bulletin of the Center for Children's Books*, 70(5), 242, Johns Hopkins University Press.

Srb, V. a kol. (2007). *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Projekt Odyssea.

Stierle, K. (2011). Co je recepce u fikcionálních textů. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky* (s. 199–242). Brno: Host.

Sýkorová, D. (2006). Od solidarity jako základu intergeneračních vztahů v rodině k ambivalenci a vyjednávání. *Sociologický časopis*, 42(4), 683–699.

Šrámková, J. (17. 11. 2018). Polča. (rec.). *Respekt*. [online]. Dostupné z <https://www.respekt.cz/tydenik/2018/49/divci-roman-pro-kazdeho>.

Štěpánková, A. (2020a). K možnému vlivu místa bydliště žáka na jeho recepci mezigeneračních vztahů zobrazených v beletristickém textu. In *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference MMK 2020 (Mezinárodní konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky)*, (s. 462–465). Ročník XI. Hradec Králové, Česká republika. Dostupné z [https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/mmk\\_2020.pdf](https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/mmk_2020.pdf).

Štěpánková, A. (2020b). Tematika mezigeneračních vztahů ve vybraných čítankových řadách pro 2. stupeň ZŠ [online]. Dostupné z <https://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/didai3/adela-stepankova.pdf>.

Štěpánková, A. (2020c). Žákovská recepce mezigeneračních vztahů ve vybraném beletristickém textu. In *Quaere 2020, roč. X. Recenzovaný sborník příspěvků Interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů* (s. 952–959). Hradec Králové, Česká republika: Magnanimitas. Dostupné z [https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/quaere\\_2020.pdf](https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/quaere_2020.pdf).

Štěpánková, A. (2021a). Recepce mezigeneračních vztahů v knize Babička drsňačka. In P. Vyhnálková, & J. Plischke (Eds.), *Výzvy pro učitele v 21. století. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 6.–7. listopadu 2019 v Olomouci*, (s. 171–178). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z DOI 10.5507/pdf.21.24458854.

Štěpánková, A. (2021b). Tematizace mezigeneračních vztahů a jejich didaktický potenciál v knize Miloně Čepelky Děda jménem Nuel. *Usta ad Albim Bohemica*, XXI(1–2), 47–53.

Štěpánková, A. (2022). Problematika mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež očima žáka základní školy. In A. Rajský (Ed.), *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2022. Aktuálně teoretické a výzkumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačních prací doktorandů* (s. 206–209). Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě.

Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno.

Šubrtová, M. (3. 3. 2016). Střídavá péče jedenácti babiček. (rec.). *iLiteratura* [online]. Dostupné z <https://www.iliteratura.cz/clanek/36143-cerna-olga-klarka-a-11-babicek>.

Šuráňová, V. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). In L. Gulová, & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 105–116). Praha: Grada Publishing.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tallová, B. (2020). Mezigenerační vztahy mezi dětmi předškolního věku a seniory. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10(3), 333–351.

- Tlustý, J. (2022). *Příliš hlučná prázdnota. Mezery, otřesy a smysl v literárním díle*. Brno, Praha: Host.
- Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice.
- Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm.
- Toman, J. (2000). *Současná literatura pro děti a mládež (tvorba devadesátých let 20. století)*. Brno: Cerm.
- Trávníček, J. (2007). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- Urbanová, S. a kol. (2004). *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. Reflexe české tvorby a recepce*. Olomouc: Votobia.
- Urbanová, S., & Rosová, M. (2003). *Žánry, osobnosti, díla. Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie*. 4. vyd. Ostrava.
- Vala, J. (2017). Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika* [online], 67(3). Dostupné z <https://pages.pef.cuni.cz/pedagogika/?p=11763%20title=>.
- Vala, J., Šmakalová, K., & Válková, K. (2019/2020). Jak čtou osmáci? *Český jazyk a literatura*, 70(2), 64–71.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Vařejková, V. (1998). *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vašák, P. (1984). Recepce. In Š. Vlašín (Ed.), *Slovník literární teorie* (s. 310–311). 2. rozšířené vyd. Praha: Československý spisovatel.
- Webb, J. (2021). Crossing the Divide: Dementia and Developing Understanding between Young and Old in Contemporary Children's Literature. In J. Deszcz-Tryhubczak, & Z. Jaques (Eds.), *Intergenerational Solidarity in Children's Literature and Film* (pp. 47–57). University Press of Mississippi.
- Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.
- Zlatá stuha* [online]. Dostupné z <http://www.zlatastuha.cz/cs>.
- Žumárová, M. (2009). Mezigenerační vztahy v rodině a jejich sociální důsledky. In M. Žumárová, & B. Balogová, *Mezigenerační mosty* (s. 81–93). Košice: MENTA MEDIA.

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 – ukázka úryvku

**Blanka Čapková: Babi, ty máš nápady**

#### **PŘÍBĚH ZAČÍNÁ**

#### **Čas nejde vrátit**

Jak už jsem se zmínil na začátku, teď chodím do šestky. Záležitost s učitelkou výtvarky, které říkáme BB dobré ráno, se vyřešila. Dál mě výtvarka dost baví, s třídní vycházím taky docela dobře, ale stýská se mi po kámoších, kteří odešli na gympl. A miluju Sandru.

Snažím se, aby si mě víc všímala. Trochu mě mrzí, že začala chodit s partou Oldy Čahouna. Jestli mám být úplně upřímný, moc mě to s nimi nebaví. Když jsem „přestal“ kouřit, párkrát jsme ještě společně courali po našem sídlišti, kecali jsme v altánu, oni si vždycky zapálili a já se trochu nudil. Děláním rád docela hodně věcí, ale zdá se mi, že je nebaví skoro nic. Jen se tak bezcílně poplakuji, sem tam udělají pár tegů na nějakou zed' nebo závodí, kdo udělá hnusnější chrchel. Teď je ale situace trochu jiná, když vzali do party Sandru. Moc stojím o to, abych s nimi byl co nejvíc. Třeba se mi podaří časem Sandru přesvědčit, aby něco podnikala jenom se mnou.

Začátkem prosince kluci vymysleli, že by mohli na Mikuláše postrašit pár dětí.

„Bude sranda, a vyděláme si i nějaký prachy,“ napadlo Oldu Čahouna.

Olda Čahoun někde sehnal nádherné bílé fousy, že by mu je mohl závidět každý ctihodný kmet, natož Mikuláš. Sandra plánovala, že půjde za anděla, a čertů prý může být víc. Po pravdě, nikdy jsem tuhle akci moc neprožíval. Když jsem byl malý, Mikuláš ani čerti k nám nechodili. Naším bylo proti srsti strašit děti. Navíc nám nechtěli lhát. Brácha ještě věřil na Mikuláše a Ježíška, ale když v pěti letech odhalil, že je to výmysl, hrozně se na naše urazil. Rodiče to už na ségru ani na mě nezkoušeli.

Teď ale Sandra bude anděl, a to úplně od základu mění situaci. Netoužil jsem být čertem, ale chtěl jsem být v Sandřině blízkosti. Mikuláš by byl samozřejmě lepší, ale tuhle roli už shrábl Čahoun.

„Musíš si sehnat chlupy, třeba nějaký starý opelichaný kožich, jestli chceš dělat čerta,“ nařizoval mi.

„Já něco možná doma vyhrabu, máma má spoustu odložených hadrů,“ navrhovala Sandra a její hlas mi zněl skutečně andělsky.

„Můžeme se domluvit u nás doma, dneska odpoledne tam nikdo nebude, zvu vás,“ napadlo mě v tu chvíli.

Řekl jsem to ledabyly a nenápadně přitom sledoval Sandru.

„Skvělejší nápad, tak ve tři u vás,“ prohodila jakoby nic a kluci nebyli proti.

Rovnou ze školy jsem letěl domů a uklízel jsem jako šílenec. To by se máma divila!

V půl třetí se ozval zvonek jako na poplach. Napadlo mne, že Sandře došlo, že bych s ní chtěl být chvíli sám, a přišla o něco dřív.

Ani jsem se neptal do mluvítka, kdo tam je, a zmáčkl automatické otvírání vchodových dveří. Zespoda se rozjel výtah. Než dojel k nám do pátého patra, hodil jsem rychlý pohled do zrcadla, jak vypadám. Ujde to. Výtah zastavil a já zůstal stát jako přimrzlý. Vypotácěla se z něj babička obtěžkaná dvěma taškami.

„Babi?“



Dal jsem do toho jediného slova veškerý údiv, zklamání i zděšení zároveň, musela to poznat.

„To není moc pěkné uvítání, Honzíku,“ zasípala káravě a těžce popadala dech. Nastavila mi tvář.

Trochu jsem ucukl.

„Ale my nevěděli, že přijedeš,“ bránil jsem se chabě a naivně si představoval, že se babička otočí a nastoupí zpátky do výtahu.

„Já a mobil, vždyť víš,“ vzdychla babička, „dvakrát jsem volala na špatné číslo, tak jsem to vzdala a rovnou přijela.“

„Ale proč?“ vydechl jsem. Pořád se mi nedařilo předstírat aspoň nepatrnou radost.

„Proč? Prostě mi bylo samotné smutno, a navíc se necítím dobře. Pomůžeš mi s těmi taškami, Honzíku?“ řekla babička lítostivě a vešla do předsíně.

Vzal jsem neochotně obě tašky.

„Chtělo by to rychle uložit do ledničky, aby se nic nezkazilo,“ dosedla babička ztěžka v kuchyni na židli.

Otevřel jsem lednici, i tak už dost přecpanou, a snažil jsem se do ní naládovat další proviant.

„Trochu to srovnej, Honzíku,“ sekýrovala babička.

Vtom se ozval zvonek.

„Ty někoho čekáš?“ zbystřila babička a na to, jak předtím vypadala zdevastovaně, nezvykle křepce vystřelila do předsíně.

Zvedla domácí telefon:

„Haló!“

Ve sluchátku bylo rozpačité ticho.

„Haló,“ nedala se babička odradit, „je tam někdo?“

„Je doma Honza?“ ozval se Sandřin andělský hlas.

„A s kým mám tu čest?“ vyzvídala babička a hodila po mně pohled jako ohař, který právě nasál stopu.

„My jsme Honzovi kamarádi,“ ozval se Olda.

Babička otevřela bzučákem vchodové dveře.

„To je dobrý, babi, já už si to vyřídím,“ snažil jsem se ji vystrnadit.

Ale ona se od těch dveří nehnula. A tak se stalo, že se po chvíli ocitla tvář v tvář celé podařené partičce. Nejvíc ji fascinovala Sandra.

„Co se ti stalo, děvenko, ty máš smutek?“ oslovila babička Sandru netaktně.

Je pravda, že Sandra chodí celá v černé, je to styl, který teď frčí u starších holek. Sandra ale vypadá nejmíň na čtrnáct, i když je jí jako mně.

Babička vytřeštěně zírala na Sandřiny černě nalakované nehty, černé rty, černé ozdoby, které se Sandře vinuly od krku až k pasu. Od zápěstí k lokti jí chrastily černé a stříbrné náramky.

Sandra zmrazila babičku znuřeným pohledem. Potom věnovala útrpný pohled i mně:

„Koukám, že jdeme nevhod.“

„Vůbec ne,“ blekotal jsem. „Babi právě přijela, ale to nevadí, ona nás nebude rušit. Vid', babi?“ hodil jsem po babičce úpěnlivý kukuč.

Babička byla jiného názoru.

„Jsem ráda, že jsem poznala Honzovy kamarády, ale teď se nám vaše návštěva skutečně nehodí.“ Řekla to odhodlaně, jako by se právě vzpamatovala ze šokující podívané.

Kluci a Sandra zahuhlali něco jako pozdrav a nacpali se do výtahu.  
Do nosu mi stoupal vztek, pátil jako čili papričky.  
„Ty musíš všecko zkazit!“ šlehl jsem po babičce slzavým hlasem.  
„Tak tohle jsou tvoji přátelé, Honzíku?“ pronesla babička jakoby pro sebe,  
„opravdu se divím, že ti to máma dovolí.“  
Nezmohl jsem se na odpověď a babička asi žádnou neočekávala.  
„Ta holka, to byla jedna hrůza, vypadala jako čarodějova učnice!“  
„Když tomu nerozumíš, tak nic neříkej. Nikdo se tě o návštěvu neprosil, nikdo tě nezval, nechápeš mě, nehodíš se do dnešní doby. A víš co? Ty mladým lidem závidíš. Máš vztek, že už jsi stará a ošklivá. Ty nic neříkej o čarodějnicích, Sandra je mladá a hezká a ty... ty... babi, co je?“  
Můj vodopád vzteklých výkřiků se náhle změnil v úlek. Babička zbledla a lapala po dechu. Snažila se zachytit jednou rukou o věšákovou stěnu, ale ani ta nedokázala zabránit pádu starého těla. Babička se skácela k zemi.  
V první chvíli mě napadlo, že je mrtvá. Obličej měla celý zkroucený, ale zdálo se mi, že dýchá. Vrhla jsem se k telefonu a co se odehrávalo pak, si téměř nevybavuji. Bylo to jako v nějakém děsivém snu. Přijela záchranka a odvezla babičku do nemocnice.

(s. 29–34)

## **Příloha č. 2 – ukázka pracovního listu**

**Blanka Čapková: Babi, ty máš nápady**

**1. Je pro tebe text srozumitelný? Na linku můžeš k odpovědi doplnit komentář.**

A) ano \_\_\_\_\_

B) spíše ano \_\_\_\_\_

C) spíše ne \_\_\_\_\_

D) ne \_\_\_\_\_

**2. Vlastními slovy stručně převyprávěj ukázku. (Vyber to, co ti opravdu přijde důležité.)**

---

---

**3. Co si o situaci popsané v ukázce myslíš?**

---

---

**4. Připomněla ti ukázka něco z tvého života? Pokud ano, stručně to prosím popiš.**

---

---

**5. Kdo ukázku vypráví?**

---

**6. Co ses o vypravěči z textu dozvěděl/a?**

---




---

**7. Co si o vypravěči myslíš?**

---

---

**8. Vysvětli, jak chápeš dané smajlíky. Co z příběhu se k danému pocitu podle tebe hodí? A proč? Doplň tabulku. Můžeš vyplnit i další sloupečky. (Nemusíš kreslit další smajlíky, stačí popsat další pocit.)**

<b>Smajlík:</b>					
<b>Jaký pocit podle tebe zachycuje?</b>					
<b>Co z příběhu se k danému pocitu podle tebe hodí? A proč?</b>					

**9. Čí návštěvu Honza napjatě očekává?**

---

**10. Kdo ve skutečnosti přišel?**

---

**11. Jak tuto situaci Honza prožívá?**

---



---

**12. Honza měl s babičkou konflikt. V čem tento spor podle tebe spočíval?**

---



---

**13. Jak se během konfliktu Honza choval?**

---



---

**14. Co si myslíš o jeho chování v této situaci?**

---

---

**15. Zaslouží si podle tebe Honza za něco pochvalu? Pokud ano, za co?**

---

---

**16. Ocitl/a ses někdy v konfliktu s prarodiči? Pokud ano, co se stalo? (Můžeš to nakreslit a potom popsat.)**

---

---

---

## ANNOTATION

The dissertation falls into the field of literature didactics and respects both the reading as well as the communication concept of literary education. Firstly, it deals with the reflection of intergenerational relations in literature for children and young people. Here, at least every other generation is taken into consideration. What is more, the paper also talks about pupils' reception of this type of literature. The contribution of the paper can be seen in a representative overview of book titles with the above-mentioned topics. These are applicable in teaching at the second level of elementary school. The books are divided into three following categories: a) depicting the relationship between children and seniors who are no longer self-sufficient (David Walliams: *Grandpas's Great Escape*; Pavlína Jurková, Jarmila Vlčková: *Viktor and the mysterious Aunt Bobina*; Ilona Fišerová: *The Gemini Message*; Blanka Čapková: *Granny, your ideas!*); b) depicting the relationship between children and the elderly who take care of them (Miloň Čepelka: *Grandfather Noel*; Olga Černá: *Little Clara and 11 grandmothers*); c) depicting the relationship between children and elderly people who are passing away (David Walliams: *Gangsta Granny*; Guus Kuijer: *Polleke*; Sita Brahmachari: *Artichoke Hearts*; Fredrik Backman: *My Grandmother Sends Her Regards and Apologises*). All these books are presented in detail in the text of the thesis. The emphasis is on the intergenerational themes. The central part of the work is the presentation of the results of qualitative research. The aim of it is to characterize the pupils' reception of texts of intentional literature that depict intergenerational relations of every other generation, at least. The research question is: How do pupils perceive, interpret, and evaluate the presented texts that depict intergenerational relations? A semi-structured interview was chosen for data collection. Furthermore, a worksheet with a questionnaire's features was added to it. Interpretative phenomenological analysis was used for data processing. This type of approach was used for the first time in the Czech environment in the field of literature didactics. It proved itself and could be used in the future to verify the suitability of literary samples in literary education. The research participants were six pubescents in the pre-adolescence phase, this development period corresponds to the 6th and 7th grade of elementary school. Five literary samples were selected for the research investigation. The results are presented based on two criteria: participants and individual excerpts. Participant Lucka approaches the presented texts

to complete the task correctly and answer the questions concisely rather than fully opening up her communication with the literary text. Participant Tonda prefers stories with a boy protagonist and texts containing humor. Participant Víték excels in connecting the read information with his life. Participant Soňa perceives the depth of the individual stories, deals with details, actively fills in what has not been directly said in the texts, and describes the emotions associated with the texts excellently. Participant Ela is not happy that the texts contain sad motifs, the issue of death, and staying in the hospital. It hurts her. Moreover, she does not see any connection with her life in the text. Participant Fanda enthusiastically enters the stories, comments on them, and associates each of them with a motive that is important to him. These conclusions can be beneficial, especially for teachers and people in the didactics of literary education. The mentioned results will therefore help them realize that every student is an individual personality and that the teacher's reception and interpretation of the text is only one of the possibilities, not a dogma. Partial conclusions can also be drawn from the research, for instance: some motifs associated with intergenerational themes (e.g. people passing away) are difficult for pupils to process and need to be balanced with a different tone, for example, a humorous text. All the examined excerpts were comprehensible for the participants and are shown to be suitable for use in literary education in the 6th or 7th year of primary school, or the subsequent years.