

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Radka Chmelinová

Čtenářská recepce chlapeckých postav
v české próze 20. a počátku 21. století

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Ďoubalová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 22. 4. 2014.

.....
Bc. Radka Chmelinová

Děkuji Mgr. Kateřině Ďoubalové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a podnětných připomínek. Dále mé poděkování patří gymnáziu z Pardubického kraje, že mi poskytlo prostor pro výzkum v oblasti recepce.

V neposlední řadě děkuji rodině a blízkým, kteří mě v době studia podporovali a vytvářeli mi podmínky potřebné k dokončení diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1 TEORIE RECEPCE A VYPRAVĚČE	7
1.1 Základní terminologie	8
1.1.1 Recepce	8
1.1.2 Recipient	8
1.1.3 Čtenářský subjekt	9
1.1.4 Konkretizace literárního textu	9
1.1.5 Interpretace literárního díla	10
1.2 Psychologie čtenáře	10
1.2.1 Pubescentní čtenář	12
1.3 Recepce literárního díla	14
1.3.1 Fáze recepce literatury	16
1.3.2 Výzkum recepce literatury	17
1.3.2.1 Druhy interpretace	20
1.4 Teorie vypravěče	20
1.4.1 Pásmo vypravěče	21
1.4.2 Postava vypravěče a její typologie	21
2 CHLAPECKÝ HRDINA ČESKÉ PRÓZY 20. A POČÁTKU 21. STOLETÍ	25
3 METODIKA TVORBY PRACOVNÍCH LISTŮ	39
4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA K VÝZKUMNÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE	46
4.1 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu	48
4.2 Fáze kvalitativního výzkumu	49
4.3 Design kvalitativního výzkumu	49
4.4 Tvorba teorie	50
4.5 Kritéria výběru výzkumné metody	51
4.6 Metody sběru dat	52
4.6.1 Metoda ohniskových skupin	53
4.6.1.1 Výzkumník a jeho role ve skupině	57
4.6.1.2 Fáze ohniskové skupiny	58
5 VÝZKUM	61
5.1 Přípravná fáze a průběh výzkumu	61
5.2 Závěrečná zpráva a výsledky výzkumu	63
ZÁVĚR	66
POUŽITÁ LITERATURA	68
PŘÍLOHY	75

ÚVOD

Je jich šest. Jeden z nich rád posedí s přáteli u piva značky Gambrinus ve své oblíbené hospůdce Na Kotlásce. Druhý se vzpamatovává ze životního restartu, který mu změnil život. Další se nebojí vzájemné interakce technického světa se světem humanitním, kdy chlad a vyhnanství Sibíře propojuje s květnatými souvětími světa literárního. Čtvrtého řadíme tvorbou ke zlatému fondu literatury, jiný z nich, přestože mu život nepřichystal zrovna růžové dětství, své knihy naplňuje nadějí a vírou. A ten poslední? Svým příběhem nedojme, ba přímo uchvátí. Přestože se jedná o osobnosti na první pohled velice odlišné, společný znak je přeci jen propojuje. Je jím chlapec, hrdina – vypravěč, někdy od základů literárně vytvořený, jindy zase plný autobiografických vhladů do autorova života. S jejich dospívajícím hrdinou čtenáři prožívají nejrůznější dobrodružství, první lásky, prohry, životní „poprvé“, tedy vše, co k období dospívání náleží. Samotné osobnosti spisovatelů patří ve své většině k rozpoznatelným osobnostem širokou veřejností, avšak díla, převážně těch literárně starších, už mnozí čtenáři neznají.

Zaměříme-li se na důvody vzniku diplomové práce, vycházíme z předpokladu, že i přes velké množství pracovních listů, jež se v dnešní době objevují, se ve většině z nich setkáme s texty buď z literatury intencionálně zaměřené pro děti, nebo s uměleckou literaturou vycházející do 20. století. Vybrali jsme šest autorů 20. a počátku 21. století (chronologicky dle zvolených knih: Karel Poláček – Bylo nás pět, Jan Drda – Živá voda, Jan Procházka – Ať žije republika, Petr Šabach – Jak potopit Austrálii, Michal Viewegh – Báječná léta pod psa, Pavel Kolmačka – Stopy za obzor), jejichž texty interpretujeme a následně vytvoříme pracovní listy pro předmět Český jazyk a literatura, ve kterých využijeme ukázky z jejich knih

Diplomová práce samotná je z formálního hlediska rozdělená na teoretickou a praktickou část. V prvním oddíle teoretické části – Teorie recepce a vypravěče – se setkáme s psychologickým nástinem osobnosti čtenáře a jeho vztahu k procesu čtení, avšak nemíníme tím pouze popis jejich vzájemné interakce, budeme zde mluvit i o teorii recepce, interpretaci a vnímání díla, o možných úskalích interpretace, vnějších i vnitřních vlivech působících na čtenáře a dalších.

Podobným tématem pokračujeme i v následujícím bloku, a to konkrétně popisem chlapeckých hrdinů šesti předem zvolených autorů 20. a počátku 21. století. Tím navazujeme na bakalářskou práci autorky nesoucí název „*Chlapecké postavy*“

v *prózách Petra Šabacha*“. Ta obsahuje také kapitulu o mužských vypravěčích či hrdinech ve věku adolescence, avšak záměrem práce bylo najít jich co nejvíce, což je výrazný rozdíl oproti současnému zúženému výběru. Chlapecký hrdina zvolených autorů se čtenářem dospívá, prostřednictvím vlastních zkušeností a zážitků mu radí, jak se v daných situacích zachovat, a stává se mu nejlepším tichým přítelem, jenž neprozradí žádná tajemství. Teoretické informace o typologiích a postavení vypravěče v textu mají přispět k lepší orientaci čtenáře v literárním díle.

Třetí kapitulu věnujeme metodice pracovních listů. Jak již bylo zmíněno, budeme vytvářet pracovní listy do předmětu Český jazyk a literatura, a to jak do výchovy literární, jazykové, tak i komunikační a slohové. Naším cílem je zformulovat stručné zásady pro tvorbu pracovních listů, vycházejících z vlastních zkušeností autorky práce a z jejích poznatků z oblasti didaktiky a metod práce s textem. Jejich koncepce nebude nikterak složitá, neboť předpokládáme, že s pracovními listy budou pracovat primárně žáci druhého stupně základních škol či víceletých gymnázií, avšak jejich využití je možné i na středních školách. Na střední škole bude probíhat i vlastní testování pracovních listů vytvořených pro literární výchovu, konkrétně v 7V. A (sedmý ročník osmiletého studia) a ve 2Č. B (druhý ročník čtyřletého studia).

Praktická část práce bude v teoretické části podpořena kapitolou přibližující kvalitativní výzkum a hlavně výzkumnou metodu použitou pro tuto diplomovou práci, tj. metodu ohniskových skupin. Samotný výzkum a tvorbu pracovních listů pokládáme za nejzajímavější část práce, neboť v ní můžeme zaznamenat velmi osobní přístupy studentů k textům, jejich představy ubírající se do světa fantazie, sci-fi, ale i vliv médií na imaginaci studentů. V oblasti prověřování pracovních listů v praxi vidíme největší problém, se kterým jsme se byli nuceni při výzkumu potýkat. Krátké časové možnosti pro práci s žáky zapříčinily, že nelze samotné výsledky zobecnit, a tudíž by bylo zapotřebí je rozpracovat podrobněji. Na druhé straně se domníváme, že i pouhý náhled do osobních představ žáka skrze texty současných autorů má svoji cenu a význam.

Praktickou část práce doplňují vytvořené pracovní listy, popis výzkumu z hlediska jeho průběhu a výsledků a sebereflexe autorky práce, která se zároveň stala moderátorkou rozhovorů s ohniskovými skupinami.

Cílem diplomové práce je zformovat didaktický zdroj pro začínající učitele, jež by chtěli do svých hodin zakomponovat texty současných autorů, a měla by inspirovat další studenty ke tvorbě didaktických materiálů. Z tohoto důvodu jsou zde zakomponovány i teoretické aspekty tvorby pracovních listů.

1 TEORIE RECEPCE A VYPRAVĚČE

Popularita literárního díla, jeho interpretace a vnímání se mění dle hodnotového žebříčku společnosti, ale i čtenáře samotného. Literatura vždy představovala a stále představuje realizované hodnoty, které vycházejí z norem nastavených soudobým světem či pocházejí ze světa fikce. I přesto zaujímá literární svět velmi aktivní úlohu ve společnosti, neboť právě přeskupování hodnot a proměnlivost literatury vede k aktualizaci hodnot ve společenském vědomí.¹ Jde o prožitek hodnot, krásna/ošklivosti, strachu/nadšení, smutku/radosti, jež jsou součástí interpersonálních vztahů ve společnosti. Knihy patří k základním socializačním a sdružujícím činitelům, díky nimž se čtenář zařazuje do společnosti i celého světa, učí nás vyznat se v něm a hodnotově a sociálně nás orientují. Zároveň mohou sloužit jako vlastní reflexe našich činů, chování a jednání.²

Samotný čtenářský akt je poměrně složitý proces ovlivněný mnoha psychologickými, sociálními a recepčními faktory. Přestože se o nich budeme zmiňovat v následujícím textu ještě mnohokrát, na úvod této kapitoly je vztáhneme konkrétně k dospívajícímu čtenáři, jenž pro práci představuje cílovou skupinu. Mezi sociální činitele ovlivňující čtenářský proces řadíme rodinu, školu, kulturní instituce, místní a regionální kulturní stimuly, nabídku knižního trhu, masová média, zájmové aktivity, úroveň vzdělanosti čtenářů, dobové chápání literatury, národní příslušnost, geografické prostředí aj. Psychologické faktory jsou naopak reprezentovány úrovněmi mentálního a psychického vývoje jedince v jednotlivých fázích vývoje. Mezi sledované aspekty patří stupeň rozvoje čtenářovy inteligence a emočně volních procesů a stavů, psychické založení, charakterové vlastnosti, návyky, sklony, zvládání jednotlivých souborů znalostí, dovedností, schopností aj. Ze zmíněného seznamu determinant můžeme dojít k tezi, že pro čtenářsky kompetentního jedince je zapotřebí vysoké úrovně rozvoje vnímavosti, pozornosti, paměti, představivosti, fantazie, emocionality, logického a obrazného myšlení spjatého s řečí a vyjadřováním, techniky čtení a celkové čtenářské kultury. Z recepčních předpokladů přispějí ke zdokonalení čtenářského procesu znalosti poetiky a uměleckých postupů, literární historie, rozsahu a žánrového rozvrstvení seznamu přečtené literatury, orientace v literární tvorbě zaměřené intencionálně pro děti a mládež či schopnost pracovat s literárně-vědnými pojmy.³

¹ ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. 1 vyd. Praha: Karolinum, 1992. s. 31.

² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?* 1. vyd. Brno: Host, 2007. s. 18.

³ TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: CERM, 1999. s. 4-5.

1.1 Základní terminologie

1.1.1 Recepce

Samotný pojem recepce byl do českého jazyka převzat z latinského výrazu *recipio* = přijímám. Někdy se můžeme setkat i se ztotožňováním pojmů recepce a četba. Jejich vztah blíže konkretizuje definice, která pojem recepce charakterizuje jako vnímání literárního textu s cílem získání konkrétních vjemů a postojů skrze proces čtení, a to nejen ve smyslu čteného textu, ale i poslechu. Proces přeměny čtení ve skutečnou četbu probíhá právě v momentu individuální interpretace literárního díla. Samotná četba představuje z hlediska komunikace velmi obsáhlý proces, ve kterém se uplatňují estetická hlediska společnosti, vnitřní hodnoty jedince, názorové střety a pokusy o konkretizaci významových rovin textu. Z tohoto faktu můžeme usuzovat, že se jedná o jev obzvláště bohatý na zážitky, smyslové a fantazijní vjemy a na racionální úvahy nad literární, uměleckou, společenskou či osobní rovinou textu. Právě individuální hodnocení textu představuje poslední fázi procesu četby. Přestože by se mohlo zdát, že proces četby se rovná ukončení čtení literárního textu, opak je pravdou. Osobní hodnocení textu, srovnávání jeho přínosu pro život, stavění významů do souvislostí s osobními hodnotami se uskutečňuje i po odložení knihy v jistém časovém odstupu, kdy si čtenář může uvědomovat nové vztahy, souvislosti, probírá literární text s jinými čtenáři, reflektuje své názory, vyslýchá názory ostatních aj.⁴

1.1.2 Recipient

Recipient neboli čtenář představuje jeden ze základních kamenů literární komunikace v procesu individuální komunikační situace. Jeho charakteristika není determinována pouze okolním prostředím a specifičností situace (společenský, ekonomický, sociální, kulturní a historický kontext), ale primárně se odvíjí od jeho čtenářských dispozic, mezi něž řadíme věk čtenáře, pohlaví, osobnostní rysy, životní a čtenářské zkušenosti, vzdělanost čtenáře a také jeho hodnotové a estetické preference. Kvůli individuálním čtenářským kompetencím může nastat situace, kdy bude jeden literární text vnímán a významově interpretován odlišně nejen v horizontální rovině (několik čtenářů stejného věku), ale i v rovině vertikální, tj. u jednoho čtenáře v různé době. Na druhé straně se můžeme setkat s významovými shodami mezi čtenáři,

⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 53.

prostřednictvím čehož vznikají podobné až shodné interpretace významových rovin textu. Jen díky zmíněným interpretacím, reflektování vlastních hodnot s hodnotami textu, zamýšlení se nad tím, proč se čtenáři daný obsah líbí a proč ne, a skrze přisuzování vlastního smyslu textu přeměňuje čtenář literární text v opravdové dílo.⁵

1.1.3 Čtenářský subjekt

Vycházíme-li z latinského *subjekt* = činitel, zastává čtenářský subjekt v literární komunikaci dvojí roli, a to tzv. receptora v pozici vnitřního subjektu textu a adresáta, tj. vnějších významů textu. V první řadě se zaměříme na receptora literárního textu, který je tvůrcem textu. Je proto důležité, aby bral ohledy na publikum, pro které je literární text tvořen, a jeho čtenářský zájem. Ten je výrazně ovlivněn věkem čtenáře, vzděláním, společenským a sociálním postavením, příslušností ke kulturní oblasti atd. Zároveň je úkolem receptora předcházet komunikačním bariérám a šumům v textu tak, aby zefektivnil literární komunikaci. I z toho důvodu se podílí na tvorbě všech složek literárního díla, a to jak z hlediska jazykové, tak i tematické koncepce textu. Podíváme-li se na vnější význam textu, tj. adresáta, jedná se o jedince reflektujícího významy receptora v textu a navazuje s literárním textem vztah. Někdy bývá ztotožňován s pojmem předpokládaný čtenář či posluchač.⁶

1.1.4 Konkretizace literárního textu

Proces konkretizace literárního textu vychází z latinského slova *concretus*, tj. srostilý. Podle Lederbuchové je konkretizace „*proces četby i její výsledek jako individuální, pocíťovaný a významově uvědomovaný konkrétní obsah literárního díla*“⁷ Jak již bylo řečeno dříve, činnost čtenáře, při níž konkretizace probíhá, je determinována mnoha faktory. Jedná se o osobnostní charakteristiky čtenáře, jeho věk, pohlaví, vzdělání, čtenářské kompetence, žebříček hodnot, estetické preference, ale i společenské a sociální zařazení jedince, kulturní, historický a ekonomický kontext aj. Konkretizace může taktéž získat podobu interpretace dramatického textu v souvislosti s jevištním či filmovým zpracováním.⁸

⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 55.

⁶ Tamtéž, s. 56.

⁷ Tamtéž, s. 154.

⁸ Tamtéž.

1.1.5 Interpretace literárního díla

Interpretace neboli výklad, vysvětlení pochází z latinského slova *interpretatio*. Je využívána v souvislosti s vysvětlováním a objasňováním významových souvislostí a rovin v uměleckém textu v konfrontaci s literárním, kulturním či společenským kontextem. Mezi další roviny využití pojmu patří rovina komunikační, v níž interpretace nabývá povahy vzájemného dialogu mezi literárním textem a čtenářem. Vlivem tohoto hlediska rozlišujeme interpretaci čtenářskou a literárně-vědeckou.⁹ Čtenářská interpretace je každá individuální četba textu, při které čtenář vnímá významové roviny a staví je do souvislostí s osobními hodnotami a estetickými preferencemi. Vědecká interpretace, taktéž nazývaná jako literárně-historická, literárně-teoretická či literárně-kritická, představuje vědeckou větev interpretace, ve které dochází k podrobné analýze literárního textu jak z pozice jazykové, tematické či kompoziční. Cílem vědecké interpretace je nalezení významových vztahů v kontextu, vymezení historických proměn ve vnímání textu čtenářem či najít a charakterizovat determinanty ovlivňující přístup čtenáře k textu.¹⁰

1.2 Psychologie čtenáře

Celoživotní proces vrůstání do společnosti, tzn. socializace, zahrnuje nejen vědomé učení se rolím, ale také sociální komunikaci. Jednou z jejích forem je právě čtení. Čtení jako cesta k poznávání nových existencí, ale i k rozvoji osobnosti čtenáře.¹¹

Psychologie čtenáře zastupuje v systému psychologických věd samostatnou aplikovanou disciplínu zabývající se vztahem jedince a literárního díla. Její význam je znatelný nejen při vlastní interpretaci díla, ale i při výběru knihy samotné. Právě ten představuje oblast, kde lze výrazně působit na čtenáře a jeho četbu. První dojem, ať už z barvy či materiálu přebalu, je pro senzitivního čtenáře primární. Role knihovníka či vyučujícího je při výběru knihy až sekundární.¹² Proto se v posledních letech setkáváme se vzrůstajícím trendem nakladatelů v oblasti tvorby výrazných, pestrobarevných přebalů knih, které, i přes značný počet stran, lákají k přečtení díla. Samotný výběr knihy je determinován mnoha faktory, ať už mluvíme o temperamentu čtenáře, potřebě sebeuvědomění nebo sebezapomnění.¹³ Potřeba sebezapomnění je charakteristická pro osoby introvertní, se zvýšenou empatií a labilní senzitivností.

⁹ Tamtéž, s. 125.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře I*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965. s. 14.

¹² Srov. FREY, 1929, s. 14.

¹³ Srov. NAKONEČNÝ, 1965, s. 20. HAMAN, 1991, s. 8.

Pro čtenáře takového typu představují literární příběhy útěk od reality či stresové zátěže, odpoutání se od vlastních problémů či tragických situací, lék v momentu, kde pomůže jen čas. Na druhou stranu potřeba sebeuvědomění jako cesta k úspěchu nebo také moudrosti se objevuje v momentu, kdy stojíme před důležitým životním či pracovním rozhodnutím. Potřebujeme radu, návod, jak situaci vyřešit, hodnotíme dosavadní úspěchy a neúspěchy.¹⁴

S humorem a nadsázkou se na otázku výběru knihy dívá Karel Čapek, který píše: „*Tak například, jsi-li utahán, žádáš si četbu, která je jako kus masa; nechceš mlsat, nýbrž bohatýrsky se našťouchnout jako drvoštěp po práci; dáš si pořádný román, takový s důkladným dějem, podle možnosti krvák; není-li krváku, tedy román dobrodružný, zvláště pak mořeplavecký. Při mírné indispozici, jakož i v době starostí nebo přepracování se dá číst román exotický, historický nebo utopistický, hlavně proto, že ti po těch dalekých zemích a dobách vlastně nic není. Při těžké rýmě nebo jiném pádu náhlé choroby prahneš po četbě krajně vzrušující a napínavé, která však nesmí být detektivka. Při chorobě chronické odložíš i detektivku a sháníš se po něčem dobromyslném a důvěrně vzbuzujícím; nejspíše to bude Dickense. Pozorný čtenář vůbec shledá, že Dickens a Gogol jsou autoři podněcující chuť k jídlu...*“¹⁵ Ať už je Čapkova vize jakkoliv nadnesená, shrnuje základní funkce, kterou literatura čtenáři přináší, tj. zmíněný útěk od každodenních problémů ke světům, kde se naplňují čtenářovy neuspokojené potřeby.

Samotný vztah čtenáře k publikaci je ovlivňován několika faktory – úrovní vzdělání, ekonomickými podmínkami, úrovní inteligence, sociálním statutem, kulturními zájmy, aktuální zaměřeností, trvalejšími rysy osobnosti či kulturním pozadím existence. Z oblastí, do nichž jednotlivé faktory spadají, můžeme usoudit, že vztah, který čtenář ke své knize navazuje, je pevnou součástí společnosti, v níž platí principy determinace a kauzálnosti. V praxi bychom tedy mohli říci, že stejně jako je kniha různě interpretována jednotlivými typy osobností, můžeme se setkat s tím, že tatáž osoba bude knihu v období pubescence kritizovat a v období starší dospělosti vychvalovat.¹⁶ Interpretace literárního díla je tudíž velmi individuální, což potvrzují i výzkumy, z nichž vychází, že svoji roli

¹⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře I*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965. s. 18.

¹⁵ ČAPEK, Karel. Kdy se co čte. In: Čapek, Karel. *Spisy o umění a kultuře 3*. 1. soub. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1986. s. 113.

¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře I*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965. s. 16.

hraje nejen věk čtenáře, ale i individuální schopnost přijímat literární text ve své významové komplexnosti a bohatosti výrazů.¹⁷

U dětských čtenářů se podle Jaroslava Freye setkáváme nejčastěji s výběrem ovlivňovaným představami, co daná kniha přináší. Pokud se u výpůjční přepážky objeví „vzdělaně“ vyhlížející kniha, jejíž obsah by mohl daného pubescentního čtenáře povýšit na společenském žebříčku o něco výše, sáhne po ní i přesto, že je její formát či obsah značný. O uvědoměném výběru knihy však můžeme mluvit až v momentu, kdy čtenář pracuje s obsahem knihy.¹⁸

Součástí psychologie čtenářů je i výzkum rituálů a jejich vlivu na osobnost jedince. V období pubescence se jedinec setkává se spoustou životních proměn. Všechny mají vliv na proměny ve vnímání okolního světa, ale promítají se také do tzv. životních krizí, které právě rituály pomáhají zvládat. Kaufmannová popisuje rituály jak k fázi odpoutání jedince, tak i k fázi opětovného začlenění do společnosti, do kolektivu. Fáze odpoutání byla dříve charakterizována odchodem chlapců do světa. V přeneseném slova smyslu zde měli být chlapci uvedeni do světa mužů a naučeni k samostatnosti. Dívky naopak nebyly od rodiny oddělovány, ale dostávaly postupně jiné úkoly, např. starat se o mladší sourozence, vařit atd. Délka fáze přechodu je velmi různorodá. Primárně je toto období charakterizováno zobrazováním motivu smrti. V souvislosti s ním mluvíme o typických znacích v chování, oblékání a smýšlení jedinců. Poslední fáze, tj. opětovného začlenění jedince, představuje opakovanou integraci jedince do společnosti či sociální skupiny, kde již funguje jako plnohodnotný člen.¹⁹ Základním cílem samotných rituálů je pomoc překonat dospívajícímu jedinci všechny krize daného období – podpořit jej při přijetí silných a slabých stránek, nalezení vlastní identity, zvládnutí pocitu strachu, přijetí vlastní sexuality, navození pocitu sounáležitosti k jinému sociálnímu uskupení atd. V neposlední řadě se jedinec jednodušeji dostane na dráhu samostatně fungujícího člena společenství, odpoutaného od přímého vlivu rodičů.²⁰

1.2.1 Pubescentní čtenář

O pubescentních čtenářích, vztahu dospívajících jedinců k četbě, o zálibách současné dospívající mládeže toho bylo napsáno i řečeno již mnoho. Přesto je velmi

¹⁷BASTL, Miroslav. *Recepte literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 11.

¹⁸FREY, Jaroslav. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Hodonín: F. Langrál, 1929. s. 14.

¹⁹KAUFMANNOVÁ-HUBEROVÁ, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 51–52.

²⁰Tamtéž, s. 53.

složitě adolescentního/prepubescentního²¹ čtenáře charakterizovat. Jedním z hlavních problémů je fakt, že se psychologický vývoj osobnosti neustále mění. Mnohem rychleji procházejí změnami záliby a zaměření dospívajících jedinců, a to vše v závislosti na upřednostněných trendech ve společnosti. Proto můžeme usuzovat, že i třináctiletý čtenář roku 2013 se může od toho současného lišit nejen výběrem literatury, ale i přístupem k obsahu samotné knihy.

V období pubescence (z latinského *pubesce* = dospívat), ohraničené jedenáctým až patnáctým rokem života jedince, probíhají u dospívajících osob značné osobnostní změny jak po stránce sociální, biologické, tak i psychologické. V konkrétních případech se jedná o problematiku integrace do společnosti, přijímání společenských rolí, otázku pudových tendencí, emoční lability a dalších.²² S tím souvisí i samotné nazírání čtenáře na knihu. Z dřívějších poznatků víme, že primární nazírání spojené s vysokou mírou obraznosti a naivity raného dětství ustupuje do pozadí a do popředí zájmu se dostává pohled mnohem více racionální, systematický. Svoji roli zde hraje již zmíněný rozvoj psychologické složky osobnosti, ať už mluvíme o zvýšené schopnosti zobecňování, abstrakce, generalizace či zesílené schopnosti analyticko-syntetického myšlení a kategorizaci jevů.²³

Hledání sama sebe, odlišování se od role dítěte a přijímání role dospělého jedince. I tak by se věk pubescenta, někdy také nazývaného jako střední školní věk, dal charakterizovat. U většiny jedinců se projevuje nespokojenost se způsobem chování vlastních rodičů a dospělých, kteří s jedincem mluví jako s dítětem v momentech, ve kterých se cítí dospěle, a naopak v situacích, kdy se cítí být stále dítětem, se s ním zachází jako s dospělým. Právě rozličné porozumění světu dospělých nakonec vyvolává mylné chování a jednání, jež vede k narušení vztahů k rodičům, vychovatelům aj. V chování jedinců se objevují projevy hrubosti, drsnosti, tvrdohlavého odporu k požadavkům starších, náladovost, vzrušivost a také značný vliv napodobovat výrazné osobnosti z okolí. V souvislosti s dalším dospívajícím omylem primárně tíhnou pubescentní jedinci k záporným stránkám autorit namísto těch kladných,

²¹ V literatuře se můžeme setkat také s absencí pojmu pubescence, jenž je automaticky začleňován do pojmu adolescence. Z hlediska věkového rozmezí zde tedy mluvíme o adolescenci od jedenáctého do dvacátého roku života.

²² LANGMEIER, Josef, KŘEJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. s. 138.

²³ CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971. s. 10.

charakterističtějších.²⁴ A právě silný rozpor mezi chováním dospělých a napodobováním ze strany pubescentních jedinců je pramenem dysfunkčních vztahů. To vše se projevuje následně i při práci s textem či knihou, neboť období pubescence znázorňuje z hlediska interakce čtenář – kniha rozhodující moment přilnutí ke knize či naopak k jejímu zavržení.

Čtenářství v období pubescence nabývá různých podob. Ve výzkumných pracích se setkáme s posuzováním průběhu procesu čtení a zálib dospívajících čtenářů. Podle H. Busse, který se zabýval charakterem pubescentních čtenářů (čtrnáctiletých), první kvantitativní nárůst čtenářského procesu začíná v 10 letech. Vrchol čtenářské aktivity sledujeme právě ve 14 letech, kde dosahuje svého maxima a postupně začíná klesat či si udržuje svoji úroveň. Postupný úbytek času věnovanému četbě zaznamenává u chlapců, naopak dívky se četbě věnují i v dalších letech.²⁵ V otázce knižních preferencí pubescentního čtenáře převládá kontakt s literaturou intencionálně zaměřenou na dětského čtenáře, například dobrodružné příběhy, fantasy, dívčí romány aj. Právě dobrodružný hrdina splňuje jeden ze zásadních okamžiků, a to, že nit osudu hrdiny prochází příběhem přesně tak, jak si čtenář přeje.²⁶

1.3 Recepce literárního díla

Slovo recepce, z latinského *recipio*, v českém překladu přijímám, představuje příjem literárního díla čtenářem neboli recipientem.²⁷ V širším významu mluvíme o recepci jako příjmu literatury ve všech jejích úrovních v kontextu historie a mezinárodních souvislostí.²⁸ Proces recepce v širším slova smyslu vnímáme jako literární příjem, tj. široce a komplexně uspořádanou síť hodnotových vztahů mezi literárním dílem a jeho příjemcem či skupinou čtenářů za účelem propojení literárního díla se společenským a kulturním prostředím a osobním hodnotovým a morálním žebříčkem čtenáře.²⁹ V užším pojetí chápeme recepci jako konkrétní interakci mezi čtenářem a literárním dílem. Základ takové recepce tvoří přijímání jednotlivých literárních textů konkrétními jedinci.³⁰

²⁴ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1. díl*. 4. vyd. Praha: SPN, 1977. s. 365.

²⁵ převzato z: CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. s. 366.

²⁶ CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. s. 382.

²⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 54.

²⁸ VALA, Jaroslav. Literární komunikace. *Téma*. [online]. r. 3., č. 8., [cit. 27. 2 2014]. ISSN 1214-505X. Dostupné z <http://www.gasbag.wz.cz/tema/rocnik3/cislo8/08-03.htm>.

²⁹ LIBA, Peter. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. s. 41.

³⁰ VALA, Jaroslav. Literární komunikace. *Téma*. [online]. r. 3., č. 8., [cit. 27. 2 2014]. ISSN 1214-505X. Dostupné z <http://www.gasbag.wz.cz/tema/rocnik3/cislo8/08-03.htm>.

Rozhodneme-li se analyzovat literární dílo, měli bychom si dát za cíl odpovědět na dvě důležité otázky: Co nám text chce říct a jakým způsobem nám myšlenku sděluje? V zásadě není zapotřebí, abychom vždy analyzovali celé dílo, stačí pouze úryvek nebo několik veršů (cca 20 řádků).³¹

Dřívější pojetí recepce literárního textu se orientovalo spíše k autorovi díla, jeho ohlasu v literární kritice, a pozice čtenáře zůstávala opomenuta. Základní myšlenkou škol a vzdělávacích institucí bylo prostřednictvím literatury jedince vychovávat, jejich individuální interpretace zůstávala v pozadí. Ani výzkumy zabývající se recepcí nebyly provedeny. Základním kamenem literatury byl tedy spisovatel, a to jak z pohledu lidského (psychika, biografie, umělecké zaměření aj.), tak i z hlediska tvůrčího. Jeho díla byla komentována z hlediska politického, ekonomického, kulturního, sociálního zázemí doby vzniku, ale i z pohledu zařazení do literárního procesu. Jak upozorňuje M. Bastl, dějiny literatury by se v oněch letech daly přejmenovat na dějiny literárních spisovatelů a jejich děl.³²

Od 60. let minulého století se do popředí literární interpretace dostává teorie informace a literární komunikace. Literární komunikace dle jejích zásad představuje vztah mezi autorem a čtenářem uskutečněný prostřednictvím literárního textu. Strany se postupně obracejí a na prvním místě nestojí již autor, ale čtenář a jeho individuální vnímání literárního textu. Vzájemná interakce mezi autorem (vysílačem) a čtenářem (přijímačem) má svůj počátek v představách autora, jež vpisuje do vlastního díla. Svůj vliv zde mají nejen vnitřní činitelé (rysy osobnosti, charakter, životní zkušenosti, psychika a další), ale i vnější faktory, mezi něž řadíme např. společenské poměry, sociální a ekonomické zázemí autora atd. Tito činitelé se podílejí na kódování představ autora v literárním díle a následně se u čtenáře projevují v interakci s jeho vlastními vnějšími a vnitřními charakteristikami. Kromě základních článků literární komunikace (autor, dílo, čtenář) bychom se měli zabývat i doprovodnými činnostmi, kterými jsou tvorba, šíření a recepce díla, neboť samo o sobě nemá dílo vyšší význam, až díky šíření a interpretaci ve společnosti získává svoji společenskou roli.³³

³¹ KRČ, Eduard, ZBUDILOVÁ, Helena. *Úvod do teorie literatury: Literární terminologie a analýza literárního díla*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. s. 49.

³² BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 9.

³³ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 10.

Mezi základní podmínky důležité pro uskutečnění čtenářské recepce řadíme sociálně psychologické předpoklady čtenáře, dále jeho čtenářskou kulturu a vnější okolnosti, jako jsou bezprostřední podněty k přečtení díla či časová vzdálenost mezi přečtením díla a provedením výzkumu. Stejně jako se vliv psychosociálních faktorů projevuje v době spisovatelovy tvorby, ovlivňuje věk, vzdělání, pohlaví, ale i sociální, ekonomické podmínky, místo bydliště, osobnostní rysy, temperament, zájmy, tradice, zvyky čtenáře jeho literární recepci. Podle současných literárních tendencí stojí čtenářská kultura mezi předpoklady nejvýše, neboť úroveň osvojení si literárního díla má zásadní vliv na výsledný obsah a intenzitu recepce. Mezi základní čtenářské dispozice řadí Miroslav Bastl následující: „*čtenářskou aktivitu, preferované literární druhy a žánry, preferovanou tematiku a spisovatele, nejvíce oceňované prvky a pasáže v díle, nejpůsobivější knihy a očekávané zážitky z četby.*“³⁴

1.3.1 Fáze recepce literatury

Jak již bylo řečeno dříve, chápání literární recepce textů není příliš jednotné. Pro vysvětlení fází recepce budeme vycházet z dvoufázového vnímání procesu četby díla. Ten člení do dvou fází, a to na percepci a apercepci (čtenářská konkretizace). Přestože je budeme v souvislosti s dodržáním pravidel přejímání myšlenkového základu od sebe odlišovat, v praxi tvoří obě dvě fáze komplexní celek.³⁵

Součástí percepce neboli vlastního vnímání literárního textu není pouze proces čtení a posuzování, ale i dekodování estetických podnětů díla. V průběhu percepce čtenář hodnotí nejen ideologický základ díla, ale zaměřuje se rovněž na jednotlivé segmenty textu, jako jsou motivy nebo dílčí témata. Vliv na vnímání textu v percepční části recepce má i výběr jazykových uměleckých prostředků či kompozice. V průběhu percepce převládají prožitky a pocity z příjmu literárního díla, jak jeho částí, tak i celku. To je rozdíl od apercepce, ve které probíhá shrnutí až dodatečných vjemů, zkušeností a porovnání s ostatními literárními díly, se kterými se jedinec v průběhu své čtenářské kariéry setkal. Při apercepci díla čtenář interpretuje vlastní prožitek z díla v oblasti poznávací, estetické i emocionální. Jedná se o výsledný stav interakce mezi čtenářem a dílem, který přispívá k vlastnímu přetváření díla čtenářem. Pevnou součástí apercepce jsou i vzájemné diskuze a porovnávání názorů s přáteli, rodiči, ale i s dramatickým či televizním zpracováním literárního díla. Právě dramatizace či televizní adaptace

³⁴ Tamtéž, s. 18.

³⁵ Tamtéž, s. 13.

literárního díla má značný vliv na estetické vnímání díla v kontextu morálních a hodnotových norem.³⁶

1.3.2 Výzkum recepce literatury

Cílem receptivního výzkumu je získání informací o tom, jak literární dílo působí na čtenáře, jak samotná recepce probíhá, obsahová a kvalitativní kritéria recepce, jaké emoce ve čtenáři dílo vzbuzuje, jaké podněty evokuje či jaké informace čtenáři poskytuje. Pevně s tím souvisí i předmět recepce, kterým jsou čtenář a literární dílo samotné.

K základním receptivním metodám patří dotazník, avšak v posledních několika letech se setkáváme i s interview, metodou ohniskových skupin či sémantickým diferencíálem. Při volbě správné metody bychom měli brát v úvahu nejen charakter textu, s nímž žák pracuje, ale i typologii čtenáře. Přestože existuje několik klasifikací čtenáře, my budeme vycházet z typologie Otakara Chaloupky, který zkoumal čtenářství u žáků 2. stupně základní školy a vymezil tři přístupy čtenářů k literatuře (fragmentální, narativní, integrační).³⁷ Fragmentální typ čtenáře z díla vybírá pouze úryvky, které jsou pro něj nějak zajímavé či napínavé. Narativní čtenář představuje již pokročilejšího čtenáře, jenž chápe literární výpověď v komplexnějším rozměru z hlediska příběhu a děje. Hlubší myšlenky autora zůstávají tomuto typu čtenáře ukryty. Poslední typ, integrační čtenář, přijímá literární text jako celistvé umělecké dílo a je si vědom, že se jedná o literární fikci položenou na fantazii a obraznosti spisovatele.³⁸

Pevně spojeným pojmem s recepcí je samotná interpretace literárního textu jako jedna z fází plně realizované recepce literatury. Interpretace nabývala v průběhu let mnoha odlišných podob odvíjejících se od zaměřené oblasti. Je vnímána jak ve velmi širokém pojetí, tak i v mnoha užších. Jednou z těch obecnějších definicí je i charakteristika dle Miroslava Bastla, podle něhož se jedná o vlastní vhléd čtenáře do komplexního díla, jeho jednotlivých složek, jakými jsou literární postavy, vypravěč, motivy, jazyk aj. Probíhá současně s analýzou čteného úseku i výsledným přijetím díla a dochází v ní tedy k velmi těsné interakci mezi čtenářem a knihou samotnou.³⁹

³⁶ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 13.

³⁷ Tamtéž, s. 17.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 20.

Celý interpretační proces se vyvíjí dle předem stanovených norem interpretace, jež je vždy nutné dodržovat, byť se to podle Karla Hausenblase zatím příliš neděje. Zmíněné interpretační normy se liší dle typu komunikační situace, v níž probíhá.⁴⁰ Čtenář provádí interpretaci ve třech složkách literárního díla (významová, výrazová a výstavbová stránka díla).⁴¹ V rovině významové se výzkum zaměřuje na fakt, jakým stylem čtenář vnímá množství a význam motivů, zabývá se čtenářovým pocitem z literárních postav a jejich vztahů, hrdiny literárního díla či prostorovým začleněním příběhu. Do výzkumných dat se dostává i reflexe hodnotového žebříčku čtenáře a postav, ztotožnění se či odmítnutí chování a jednání hlavního hrdiny. Rovina výrazová se orientuje na výrazové prostředky spisovatele, jež jsou v díle využity. V podstatě se jedná o odlišení jazyka postav a vypravěče děje (viz druhá kapitola práce), rozlišení společenské a sociální vrstvy skrze jazykové prostředky, dále o diferenciaci mezi plynulým textem, přímou řečí a vnitřním monologem aj. Svoji roli zde hraje také vnímání obrazných pojmenování a jejich zřetelnost pro čtenáře. V poslední rovině výstavbové se čtenář zaměřuje na komplexní kompozici díla. Cílem je zjistit, jak recipient text nadchl, jak se mu líbil začátek, zda měl příběh vyvrcholení, kdy naopak vnímal, že se děj zklidnil, které úseky díla podle něj sklídí u čtenářů úspěch a které naopak ne.⁴²

Interpretace jako výuková metoda má za cíl přivést žáka či studenta k pozitivnímu vztahu k literatuře a umění. Avšak stejně jako může být prostředkem k jeho navázání, může interpretace představovat nebezpečí ve výuce literární výchovy. Možné hrozby vycházejí nejen z nelibosti interpretujícího jedince, ale i ze samé podstaty vyučujícího, který svým neprofesionálním přístupem a špatnou orientací v textu může žáky od pokusů provést vlastní interpretaci knihy či ukázky odradit. I z tohoto důvodu by součástí přípravy interpretace mělo být upevnění orientace v textu, srozumitelné a přesné vymezení záměru, tedy čeho chceme interpretací docílit, vždy zvolit ukázkou, která je pro knihu či literární styl autora typická a hlavně která odpovídá věku a charakteru skupiny, s níž budeme pracovat. Dále bychom měli dbát na pestrost práce a dostatečné množství neopakujících se příkladů. Neméně důležitou podmínkou pro to, aby se interpretace stala vyhledávanou metodou práce s textem i pro žáky, je nastolit

⁴⁰ HAUSENBLAS, Karel. *Od tvaru k smyslu textu: Stylistická reflexe a interpretace*. 1. vyd. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1996. s. 39.

⁴¹ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 20.

⁴² Tamtéž, s. 22.

okruh tolerance, ve které budeme ochotni přijímat jednotlivé názory žáků a studentů na literární text. Jasně stanové tolerantní rozmezí nevnučuje jednotný přístup ke smyslu textu ze strany vyučujícího a také odklání se od tématu na straně interpretujících.⁴³ Naše očekávání, se kterými s recepcí do výuky literární výchovy vstupujeme, se řídí dle hypotézy, jež předpokládá vyšší míru emocionality a receptivních schopností u žáků, jejichž prospěch nepatří k nejvyšším. Dle výzkumů prováděných mezi pubescentními čtenáři se však daná hypotéza nepotvrdila. Ladislava Lederbuchová dokonce s odkazem na některé konkrétní výzkumy tvrdí, že přestože existuje přímá souvislost mezi intelektem, průměrným školním úspěchem a literární recepcí textu, tvrzení, že prospěchově neúspěšné dítě vytváří empaticky ucelenější a hlubší recepci, je pouhá domněnka, nikoli však pravidlo. Proto bychom do procesu recepce měli vstupovat vždy s otevřenými očekáváními, neboť i prospěchově silný jedinec může dojít k netradičním smyslovým závěrům interpretovaného textu.⁴⁴

V závěrečné fázi výzkumu by měl být žák schopen odpovědět na několik základních otázek, aniž by se jeho odpověď uchýlila pouze k odpovědi: Kniha se mi líbila/nelíbila.⁴⁵

Naším cílem by mělo být rozproutání diskuze mezi čtenáři, aniž by se jakkoliv obávali reakce ostatních. Z tohoto hlediska je velmi důležité nastavit mezi studenty, jež interpretaci provádějí, prostředí přátelské a podněcující. Tím docílíme větší otevřenosti žáků. Podle Lederbuchové by se měl učitel vymanit v prostředí kladně hodnotícím komunikační pojetí literární výchovy z nadřazené pozice znalce autorů, dat, děl a obsahů knih. Naopak by měl představovat jakéhosi zkušenějšího a sečtějšího čtenáře. Na základě svých dosavadních zkušeností dokáže žákům poradit nejen v oblasti doporučené četby, ale o knihách hovoří jako o prostředku přenášejícím do jiného, v určitém slova smyslu bezpečnějšího světa a přes poznatky žáků do daného prostředí sám rád také zavítá. Při interpretaci žákům podává pomocnou ruku a stává se jejich rádcem při hledání smyslu složitějších textů. Respektuje bez náznaku odsouzení či posměchu cesty, jimiž se čtenář (žák) dává. Díky zmíněným aspektům se komunikačně pojatá

⁴³ KUČERA, Václav. Nebezpečí interpretace. *Český jazyk a literatura*. 1991-1992. č. 1 - 2., r. 41., s. 26-27.

⁴⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. O pubescentním čtenářství I. *Český jazyk a literatura*. 1996-1997. č. 1.-2. r. 47. s. 1.

⁴⁵ BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. s. 22.

literární výchova stává rovnocennou diskuzí a interakcí mezi čtenáři odlišného psychologického stupně a míry čtenářské kultivace.⁴⁶

1.3.2.1 Druhy interpretace

Prvním typem interpretace jako nedílné součásti každého recepčního procesu je interpretace studijní, tedy textů, v nichž čtenář vyhledává informace, odborné vědomosti, znalosti. Daná interpretace vede k pochopení jevů, jejich vztahů, příčin a následků co nejspolehlivější cestou.⁴⁷ Druhý základní způsob interpretace je zaměřen na tematický obsah přesně specifikovatelných textů. Podle Hausenblase reprezentuje tento typ interpretace například literárněvědná interpretace lyrické básně, novinářova interpretace prohlášení vládního činitele, interpretace smyslu formulace dopravních předpisů aj. Zvláštní typ interpretace textů zastupuje tzv. metainterpretace. Jedná se o vlastní interpretaci již jednou interpretovaného textu. Velkou nevýhodou tohoto typu interpretace je značná míra zkreslení, ke kterému může postupnými dílčími interpretacemi dojít.⁴⁸ V praktické rovině se můžeme s tímto typem setkat v podobě hry na „tichou poštu“. Jiné dělení způsobů interpretace probíhá dle hlediska šíře záběru. V této klasifikaci dochází k členění na interpretaci komplexní a parciální neboli dílčí. Rozvržení interpretace v tomto ohledu umožňuje jedinci hlubší prostoupení do struktury textu, avšak vždy pod podmínkou omezení jiných oblastí interpretace.⁴⁹

1.4 Teorie vypravěče

Vypravěč je pojímán jako osoba seznamující čtenáře s příběhem, charakteristikami postav, předávající společenské či geomorfologické poznatky o době či místu děje. Je charakterizován jako postava literárního díla, která komentuje nejen jednotlivé situace vycházející z pásma postav, ale líčí a hodnotí chování a jednání samotných hrdinů příběhu.⁵⁰ Někdy však může vypravěč představovat hlavního či vedlejšího hrdinu, osudem stíhaného či životního štěstí zneužívajícího jedince. Role vypravěče se v průběhu století měnila, proto se dnes můžeme setkat s jeho různými analýzami a podobami.⁵¹

⁴⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. 1. vyd. Praha: ZČU – PdF, 1995. s. 20.

⁴⁷ HAUSENBLAS, Karel. *Od tvaru k smyslu textu: Stylistická reflexe a interpretace*. 1. vyd. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1996. s. 38.

⁴⁸ Tamtéž, s. 38.

⁴⁹ Tamtéž, s. 39.

⁵⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 56.

⁵¹ ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. s. 106.

1.4.1 Pásmo vypravěče

Jednou z kompozičních složek syžetu je pásmo postav a pásmo vypravěče. Právě pásmo vypravěče je realizováno promluvou vypravěče nejčastěji v Ich-formě, Er-formě a setkáme se i s Wir-formou. Předmětem vyprávění jsou události, které se již staly, tudíž je příběh vyprávěn v čase minulém vyjma přítomnosti historického. Na rozdíl od pásma postav je pásmo vypravěče pro příběh nezbytné, neboť zprostředkovává čtenářům utříděné informace o postavách a příčinách či důsledcích jejich jednání. K další výrazné charakteristice tohoto pásma náleží přítomnost autorského subjektu, od něhož se odvíjí nejen styl vyprávění, ale i podoba kompozice.⁵²

1.4.2 Postava vypravěče a její typologie

Mluvíme-li o postavě vypravěče jako o osobě, jež pouze reprodukuje čtenářům příběh, který zaslechla či viděla, pak se jedná o samostatnou jednotku literárního textu. Vyznačuje se individuálním komplexem jazykových prostředků vynaložených na jeho odlišení, jakými je využití konkrétní slovesné osoby (3. os. sg.), dále přímé řeči, oslovení, různých poukazů či stylistické konstrukce určující příslušnost k jazykové vrstvě vypravěče. Odlišení role vypravěče od ostatních postav příběhu pomáhá k navození i vztahu čtenáře k příběhu, neboť existuje vzájemná interakce mezi významovým odlišením vypravěčského stylu s popisováním zobrazovaného světa.⁵³ Zmíněná diferenciaci se objevuje v otázce času a prostoru. *„Kde je čas mluvčího (i když má jinak v zobrazeném světě samostatné postavení) totožný s časem událostí, o nichž mluvčí informuje (např. v případě vnitřního monologu, který se týká současných prožitků), a kde tedy není ani vyjádřen kontakt s posluchači, přímo nezúčastněnými na událostech, o nichž se vypráví, tam nemůžeme mluvit ani o vypravěči. Jde tu o „bezprostřední“ výpověď fiktivního subjektu, v níž se epická postava, resp. příslušný úsek jejího zobrazení přibližuje některým vnějším znakům subjektu lyrického.“*⁵⁴

Jedním ze základních kritérií klasifikace postavy vypravěče je jeho místo v příběhu a míra účasti ve zprostředkovaném světě. Pokud existuje vzájemný soulad mezi rolí vypravěče a knižního hrdiny, poté se vypravěč vyskytuje v samotném centru zobrazovaného světa právě v roli hrdiny vyprávějícího vlastní příběh či jako pozorovatel událostí, které se mu jako svědkovi vryly do paměti. Čtenář takovému vypravěči velmi

⁵² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 226.

⁵³ ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. s. 106.

⁵⁴ Tamtéž.

často slepě důvěřuje, je překvapen jeho vnímavostí a soucítí s ním v nemožnosti zasáhnout do zaběhnutého sledu událostí. Další postup, jak můžeme vypravěče do příběhu zakomponovat, je postaven paradoxně na jeho umístění mimo zobrazovaný svět. Vypravěč se nestává spolutvůrcem fiktivního světa, ale vypráví příběh z doslechu nebo jej od základu vymýšlí. Takový případ je pro literární svět velmi příhodný, neboť tak může pracovat s nejrůznějšími motivy komunikačních situací. Jednou to může být starý brach, podruhé kronikář nebo zapisovatel u soudního dvora aj.⁵⁵

Jedním z důležitých faktorů, podle nichž můžeme vytvářet typologii vypravěče, je míra jeho informovanosti o postavách, místu, čase či ději příběhu. V literárních zpracováních příběhu se můžeme setkat s nepřímými důkazy o znalostech vypravěče, o jeho důvěryhodnosti a komplexním náhledu na příběh. Tato informovanost ovšem může mít i neblahý vliv na zobrazování vnitřního světa dalších postav. Setkáme se zde s problémem, jak rozpoznat správný poměr informovanosti, který na jedné straně přesvědčuje o vypravěčově vševědoucnosti, a přitom nechává prostor pro intimní myšlenkové pochody, jež nemají být vypravěči známy.⁵⁶

Velmi specifickým, avšak neméně častým způsobem formy vyprávění, je popisování příběhu z úst několika vypravěčů najednou. Značnou výhodou tohoto typu vyprávění je osvětlení problematiky z několika zorných úhlů, významové komplexy promluv se navzájem prolínají a jednotlivé složky příběhu dostávají ucelenější ráz. Na jiný výsledný účinek prolínajících promluv můžeme narazit v případě, že se v průběhu popisování příběhu mění konečný obraz fiktivního světa. Jak píše Červenka, dochází ke vzniku mnoha významových kontrastů, které jsou zvýrazňovány zřetelným členěním časovým. Příběh se stává o to jednodušší, pokud je izolován od ostatních verzí a vypravěči se nestřídají.⁵⁷

Hodnocení postavy vypravěče čtenáři je vždy přímo závislé na společensky přijatých normách a hodnotách. Je součástí hodnotového systému čtenáře stejně tak jako další postavy příběhu. Jeho chování, gesta, názory, činy, to vše podléhá morálce a etice v dané společnosti schvalované.⁵⁸

Konkretizaci v názvosloví provádí František Všetická, který klasifikuje vypravěče dle jeho existence na vypravěče personálního a fiktivního. Následně poté doplňuje

⁵⁵ ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. 1 vyd. Praha: Karolinum, 1992. s. 107.

⁵⁶ Tamtéž, s. 108.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. 1 vyd. Praha: Karolinum, 1992. s. 108.

zmíněné dva základní typy o transcendentního a animálního vypravěče, které však mohou současně znázorňovat první dva typy vypravěčů. Jedná se pouze o jejich významové varianty. V porovnání s ostatními postavami literárního díla, představuje vypravěč postavu velmi složitou. Jeho hlavní funkcí je příběh předložit a zprostředkovat čtenáři. Personální čtenář je pevnou součástí samotného příběhu, podílí se na něm a děj zprostředkovává čtenáři v Ich-formě. Přestože je pevnou součástí, jeho role je výrazně pasivní, děj pouze pozoruje.⁵⁹ Fiktivní vypravěč taktéž děj vypráví v Ich-formě, ale na rozdíl od personálního není v příběhu přítomen, nevyskytuje se v něm jako samostatná postava. Jeho vyprávěcí role je však neméně důležitá, neboť je velmi zásadní úhel pohledu, kterým příběh předává dál. Transcendentního vypravěče charakterizujeme vlastnostmi, vzhledem k postavám lidským, velmi odlišnými. Jedná se o nadpřirozené postavy (čert, vodník, čarodějnice) nebo neživé vypravěče v podobě měsíce, slunce aj. Poslední druh tvoří dle Všetického vypravěče animální. Jak už z pojmenování vyplývá, je v příběhu zastoupen zvířetem.⁶⁰

I přes podobné znaky typologického členění jmenujme klasifikaci Ladislavy Lederbuchové. Podle ní se postava vypravěče člení na typ vypravěče autorského, personálního, přímého a vypravěče oka kamery.

Autorský vypravěč, nazývaný také vševědoucí či olympský, představuje typ vypravěče, který sice stojí mimo samotný příběh, avšak zná jej do všech jeho podrobností, a to nejen co se zápletek a vyvrcholení týče, ale zná i přesné charakteristiky postav, jejich myšlenky, záměry a důsledky jejich chování a jednání. Příběh čtenáři zprostředkovává s nadhledem a poučeně, naznačuje děje budoucí a hodnotí situace ze svého úhlu pohledu. Taktéž se můžeme setkat s oslovováním čtenáře, čímž zdůrazňuje svoji přítomnost v textu. Vypravěčská kompetence je u vševědoucího vypravěče opravdu velká, dokonce můžeme říci, že vytváří své vlastní promluvové pásmo odlišující se od řeči postav. Forma vyprávění probíhá v Er-formě.⁶¹

Personální vypravěč již není vševědoucí, je omezen úhlem pohledu postavy, v níž je zvnitřněn a z jejíhož pohledu příběh sleduje a vypráví. Ztrácí tím svůj nadhled o samotné postavě, ale i o příběhu a postavách ostatních, ví pouze tolik, kolik toho ví daná postava. Proto bývá označován i jako reflektor, protože odráží subjektivní pohledy a názory postavy namísto těch svých. Na rozdíl od autorského vypravěče se zde pásma

⁵⁹ VŠETIČKA, František. *Podoby prózy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. s. 39.

⁶⁰ Tamtéž, s. 40.

⁶¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 346.

vypravěče a postav prostupují, Er-forma zůstává zachována. Mnohem častější je využití vnitřního monologu, nepřímé řeči či polopřímé řeči. V moderních psychologických románech se setkáme s propojením personálního vypravěče s autorským, čímž je docíleno přenosu vypravěčské postavy mezi jednotlivými hrdiny, a tudíž sledování příběhu z několika stran.⁶²

Dalším typem je vypravěč přímý, taktéž označovaný jako vypravěč skazový (z ruského slova *skazat'*, tj. říci, vyprávět). Jedná se o vypravěče, jenž splývá s jednou z postav natolik, že příběh zároveň prožívá i o něm vypráví. Pásmo vypravěče i postav je jednotné, vypravěče využívá zorného úhlu dané postavy a příběh zprostředkovává skrze vnitřní prožívání a dispozice hrdiny. Vyprávění probíhá v Ich-formě. V otázce vypravěčského typu přímého vypravěče musíme rozlišovat, zda se jedná o funkci prožívaného já nebo vyprávěného já. Pokud se jedná o prožívané já, vyprávěný příběh má navodit iluzi vlastního prožitku, proto zde vypravěč pomíjí jakýkoliv vztah s realitou a jedná se o značně sugestivní vyprávění prožívaného příběhu. Vypravěč se do příběhu ponořuje natolik, že ztrácí odstup od vyprávěné situace. Na druhé straně vyprávějíci já pouze referuje příběh, předává informace o rozdílu mezi obdobími, kdy se příběh stal a kdy je vyprávěn, zvýrazňuje rozdíl mezi postavou vypravěče a ostatními hrdiny textu. Ve stručnosti se dá říci, že předkládá čtenáři fakta posilující domněnku, že příběh neodpovídá momentálnímu prožitku vyprávěné postavy.⁶³

Posledním typem postavy vypravěče je dle Lederbuchové vypravěč oka kamery. Na rozdíl od ostatních typů, při využití vypravěče oka kamery se zaměřuje autor primárně na popis vnějšího prostředí a vnějších projevů postav. Pokud se v textu objevuje přímá řeč, pak není nikterak komentována a ani uvozována. Pásmo postav zde téměř neexistuje. S tím souvisí i fakt, že se jedná o typ vypravěče, který příběh sice reflektuje, ale jen jako sled situací bez zasazování do kontextu a souvislostí. Tím je docíleno absolutní objektivity a citové a myšlenkové neangažovanosti.⁶⁴

⁶²LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. s. 346.

⁶³ tamtéž, s. 347-348.

⁶⁴ Tamtéž, s. 348.

2 CHLAPECKÝ HRDINA ČESKÉ PRÓZY 20. A POČÁTKU 21. STOLETÍ

Tématu chlapeckých hrdinů jsme se věnovali v bakalářské práci s názvem „*Chlapecké postavy v prózách Petra Šabacha*“, kterou autorka práce obhájila v roce 2012.⁶⁵ Přestože bylo hlavním cílem kapitoly, zabývající se problematikou využití chlapeckého hrdiny jako vypravěče či výrazné postavy vedoucí k navázání bližšího kontaktu s dospívajícím čtenářem, nalézt co nejširší spektrum typů, které se v české próze 20. století a 21. století vyskytují, a v této práci se zaměřujeme jen na zúžený výběr autorů, budeme z informací uvedených v bakalářské práci při rozboru postav vycházet.

Postava chlapce patří k segmentům textu, jež mají v literatuře 20. a 21. století hojné zastoupení. Vyplňuje mozaiku odlišných typů hlavních hrdinů zásadovými hochy počínaje, bohémскими typy konče. Pro následující práci jsme zvolili šest autorů, kteří postavu dospívajícího hochy do svého repertoáru zařadili. Jejich výběr vycházel ze seznamu spisovatelů, kteří byli popsáni ve zmíněné bakalářské práci. Důvody, proč jsme se rozhodli nepracovat se všemi devatenácti hrdiny, ale pouze se šesti, byly následující: prvním faktorem byl rozsah práce, který bychom při vyšší počtu nebyli schopni dodržet, a také didaktické a praktické zaměření na tvorbu pracovních listů, k čemuž se nám zdál počet šesti autorů adekvátní (viz třetí kapitola). Konkrétní výběr autorů a jejich knih pak vycházel z odborné konzultace, kdy jsme se snažili zohlednit především věkové hledisko chlapeckého hrdiny, zaměřením autora na literaturu, jež nebyla intencionálně psaná pro děti a mládež, či dobu vzniku knihy. V souvislosti s tím jsme se zabírali potřebou vytvořit takovou škálu autorů, kteří obsáhnou celé zvolené století a současně přinesou žákům nevšední zážitek. Díky podrobnému rozpracování hrdinů v bakalářské práci jsme se tak dle vlastního úsudku rozhodli zvolit takové autory, jež jsou na jedné straně pro žáky neznámí (výjimku zde tvoří autoři Karel Poláček a Michal Viewegh), ale dle našeho úsudku by se známými stát měli. Pokud se podíváme na níže rozepsanou charakteristiku jednotlivých chlapeckých hrdinů, zjistíme, že je jejich seznam složen z individuálních typů, ve výběru neopakovatelného

⁶⁵ CHMELINOVÁ, Radka. *Chlapecké postavy v prózách Petra Šabacha*. Olomouc. 2012. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. 55 s.

hrdiny, kteří se navzájem staví do kontrastu jak svým myšlením, přístupem k životu, tak i jazykem. Ten je především u autorů konce 20. a počátku 21. století protkán mnoha výrazy z obecné češtiny, vulgarismy, slangem, argotem aj.

Tato kapitola není komponována jako podrobná analýza literárních děl, jde o interpretační náhled autorky práce, jenž bude později sloužit jako základ k recepčnímu výzkumu, který byl v souvislosti s diplomovou prací proveden. U chlapecké postavy Vítka Koblasy a chlapeckého hrdiny spisovatele Petra Šabacha budeme při analýze hrdiny vycházet taktéž z dat, která jsme získali při praktickém využití pracovních listů v literární výchově a při rozhovorech s ohniskovými skupinami.

Literární cestu chlapeckými hrdiny 20. a počátku 21. století započneme v období počátku 40. let 20. století, konkrétně v roce 1941, kdy přichází na scénu Jan Drda se svým příběhem mladého chlapce, Jana Marka (Jeníka), sirotka zkoušeného osudem. Kniha s příznačným názvem *Živá voda* není pouhým přepisem života mladého chlapce, ale i psychologickou studií dospívajícího jedince, pro něhož je propojování fantazijního světa s realitou vesnického života běžnou praxí. Smrt milované matky, absence otce, následné shledání a zklamání, opuštění domova, život s macechou, útěk za prarodiči, pobyt v sirotčinci atd., to vše se vrývá do psychologického charakteru jedince hledajícího smysl života. Ten nakonec nachází díky studiu umění, respektive sochařství, do něhož může promítnout všechny neopakovatelné okamžiky, ale i negativa prožitého života. K podrobnějšímu vnímání příběhu značně přispívá i přesné společenskohistorické zasazení děje do malého města a později do Prahy.

Výrazným rysem narušujícím chronologii vyprávění jsou časté vzpomínkové návraty, jež zčásti osvětlují minulost či předesílají činy budoucí. Zmíněný fantazijní svět autor podpořil několika pohádkovými obraty (za sedmero horami, sedmero řekami), magickými číslicemi tři a sedm, kouzelnými předměty či propůjčením lidského hlasu zvířecím postavám. Pokud se však od zmíněných fantastických prvků oprostíme, zjistíme, že se jedná o velmi niterný příběh dospívajícího chlapce, který bojuje s nepřízní osudu s takovou vervou, že již po několika stránkách samotný čtenář touží po šťastném konci. K dokreslení příběhu využívá autor velmi aktuálních témat, jakými jsou například mezigenerační vztahy, otázka generační propasti aj., čímž kniha získává také sociologický přesah a je aktuální pro soudobého čtenáře. Z toho můžeme vyjít i v případě určení nejsilnějších momentů knihy. Přestože se jedná o momenty velmi intimní, Jeníkova

opravdovost patří ve chvílích pochování maminky a následně i prarodičů, k nimž měl velmi silné vazby, k okamžikům nejpůsobivějším.

Jak již bylo zmíněno, hlavní postavou knihy je chlapec školního věku Jan Marek, jenž postupně dospívá v dospělého muže. Přestože příliš netušíme, jak vypadal, a pouze skrze náznaky můžeme vyvodit jeho výšku či tělesné proporce, o psychologické stránce jeho osobnosti toho můžeme zjistit mnohé. Kromě silných vazeb na blízkou rodinu, celou postavu obklopuje otázka víry, vyúsťující ve filozofické hledání živé vody, tedy tekutiny, jež vdechne život mrtvým lidem či neživým předmětům. Na konci cesty však i Jan Marek zjišťuje, že jen díky pramenu živé vody sídlícím v našem nitru žijeme, ale znovu již neobživneme.

O pět let později než dílo Jana Drdy vychází *Bylo nás pět* spisovatele Karla Poláčka. Přestože jeho stěžejní tvorba spadá do období tzv. meziválečné literatury, zmíněná kniha vychází kvůli osudovým zásahům do života autora mnohem později, a to posmrtně v roce 1946.

Příběh party pěti dospívajících kluků představuje přehled rozličných charakteristik, jež dohromady spojuje nejen stejná věková kategorie, ale i láska k dobrodružství, která jsou vždy spojena se snahou o představení neznámého vynálezu či pouhého nápadu, který chlapcům vydělá spoustu peněz. Čeněk Jirsák, Martin Bejval, Zilvar z chudobince, Éda Kemlink a Petr Bajza, to jsou hlavní představitelé knihy, která se zapsala do povědomí nejen dětských čtenářů, ale celé literární obce. Jejich dětská dobrodružství jsou předávána jako kulturní dědictví z generace na generaci, i když vnímáme značný posun v preferencích současných čtenářů, právě kniha *Bylo nás pět* patří k takovým, které si své čtenáře najdou vždy.

Základní dějovou linku příběhu tvoří vyprávění o příhodách zmíněné party chlapců v průběhu školního roku a především o prázdninách, závěr knihy pak autor završil cestou do Indie, kde se žení Bajzův kamarád Zilvar z chudobince s královskou princeznou. Čtenáři je samozřejmě jasné, že je cesta pouze Petrovým snovým přáním, jež zastupuje realitu okolního světa v době horečnatých stavů, neboť hlavní hrdina onemocní spálou. Pokud bereme v potaz fakt, že jsou sny syntézou našich cílů a přání, tak u Petra Bajzy to platí dvojnásob. Z kompozičního hlediska se jedná o chronologicky vyprávěný příběh v Ich-formě. Vypravěčem knihy je jeden z chlapců – Petr Bajza, díky kterému získáváme náhled nejen na jednotlivé postavy, ale na komplexní život na malém městě, kde se každý zná s každým a jednotliví obyvatelé tvoří pestrobarevnou charakterovou mozaiku,

v níž každý má své přesně stanovené místo. Podíváme-li se na samotné chlapce pětičlenné bandy z hlediska pohledu Petra Bajzy, setkáme se se Zilvarem, chlapcem chudým, avšak neméně mazaným, Bejvalem, klukem z bohaté rodiny, což se ne vždy pozitivně odráží v jeho chování, Čeňkem Jirsákem, vírou ovlivněným a ostatními členy z toho důvodu nepochopeným, či s Édou Kemlinkem, věčným vynálezcem, díky kterému každá volná chvíle získává na dobrodružnosti.

Výrazným prvkem knihy je řeč postav, která je značně prostoupena nářečím. Nesetkáme se zde tedy pouze s obecnou češtinou, typickou pro ostatní vybraná díla, ale Poláčkův jazyk je nesmírně bohatý i na různé zkomoleniny českých výrazů (*kládynet, hamba, pabouk, jednospán, polecajt, kreminálník, cikáro, milistrant* aj.), slova cizího původu (nejčastěji odvozená z německého jazyka), historismy aj. Značnou část Petrovy mluvy tvoří výrazy, jejichž význam je mnohdy velmi složité rozluštit, ať už se jedná o *sharkovky a kliftonky* (dobrodružné knihy), *zelňáky, levorvér, zarazit spolek* (založit spolek, ne zakázat), *praštit do kutka* (kotníku) aj.

V 60. letech 20. století se objevuje chronologicky vyprávěný příběh s několika vzpomínkovými návraty do minulosti Jana Procházky, pojmenovaný *Ať žije republika*. Chlapeckého hrdinu zde reprezentuje dvanáctiletý hoch a milovník zvířat Oldřich Vařeka zvaný svým okolím Olin a svými vrstevníky posměšně oslovován „Pind’o“. V prostředí české vesnice obývané německými a později i ruskými vojáky prožívá Olin květnové události roku 1945, tedy chvíle, jež postupně přeměňují naivně vyhlížející mentalitu dospívajícího dítěte v racionální pohled téměř dospělého jedince. To vše na pozadí opakované šikany. Jelikož zde mluvíme o knize intencionálně zaměřené na dětského a dospívajícího čtenáře, předpokládáme, že se autor naturalistickému vykreslení války věnovat nechtěl. Pro dospělého čtenáře však právě hrůzné momenty popisované na pozadí naivity a psychologické čistoty dítěte, jemuž vážnost situace v daný moment nedochází, vystupují do popředí. Jednoznačný rozdíl ve vnímání politické situace období druhé světové války dokládají situace, v nichž se Olin bez zaváhání vrhá do riskantních kousků, aniž by domýšlel následky, či kritizuje přílišné diskutování dospělých namísto rychlého a o všem vypovídajícího činu. K intenzivnějšímu vnímání dětské bezprostřednosti přispívá také humor, který se zvyšující se frekvencí využití přechází v lehkou ironii, někdy až v sarkasmus.

Výraznou roli v postupné psychologické proměně dospívajícího jedince hrají vrstevníci a otázka hledání přátel nebo případných protivníků v boji o zařazení

do chlapecké party. Ta hraje v životě Olina zásadní místo. Již od svých útlých let se snaží získat a udržet pozici v partě místních chlapců, synů sedláků, jež ve vesnici něco znamenají. Kadera, Čumát, Rez, Vašát, Šlejha a Jožka jsou Olinem vnímáni jako vůdčí osobnosti jeho generace, avšak na druhé straně se setkáme s potřebou vrátit jim jejich naschvály se všemi úroky. To se projevuje převážně v přezdívkách či rýmovaných urážkách, kterými je oslovuje. Jmenujme např. „*Čumát, nečum!*“, „*Kadera, hlava mu smrděla!*“, „*Vašák, strašák!*“⁶⁶.

Osobní charakteristika vypravěče příběhu a zároveň i hlavního hrdiny Oldřicha se omezuje na popis vlastností a charakteru. S přímou charakteristikou se setkáme jen výjimečně, např. při líčení krajiny, ostatních postav příběhu či milovaných zvířat. Zcela vynechaná přímá charakteristika vzhledu postavy otevírá prostor pro hlubší popis vnitřního světa hlavního hrdiny. Do popředí vystupují dvě Olinovy lásky, a to láska ke své matce, jež se stává hodnotovým protipólem přísného otce se silnými násilnickými sklony, a vřelé vztahy s němými tvářemi. Postava matky zastává v životě většiny dětských hrdinů styčný bod, ke kterému se vracejí se svými problémy, starostmi, ale i radostnými okamžiky. Nejinak je to v této knize. Její pozitivní role je zvýrazňována o to více, neboť je kladena do kontrastu s problematickým Olinovým otcem. S ním udržuje hlavní hrdina velmi chladné vztahy a namísto respektu a vzhlížení cítí jen strach a nesouhlas s jeho tyranským chováním. V té souvislosti musíme zmínit postavu Cyrila Vitliha, jediného opravdového Olinova přítele, ve kterém spisovatel vystihuje v přeneseném slova smyslu funkci náhradního otcovství. Vztahem k němým tvářím, zastoupeným především klisnou Julinou či psem Salmou a Izou, Olin získává partnery v putování světem války. Přestože se v protikladu k vřelým citům objevují i hanlivá oslovení jako je čuba, zdechlina aj., jsou právě pozitivní vztahy se zvířaty základem pro nalezení opravdového přátelství. To se totiž stává jedinou hodnotou, jež ani hrůzné činy války nemohou zpřetrhat.

Proměnu ve vnímání okolního světa a změnu priorit vnímáme i u ostatních obyvatel obce. Právě psychologická drobnokresba představuje výraznou rovinu díla, která mimo jiné posouvá náhled na literaturu pro děti a mládež modernějším směrem.⁶⁷

Mezi stále píšící autory populárně orientované literatury debutující v 80. letech 20. století řadíme Petra Šabacha. Autora, jemuž je vytýkáno neustálé opakování motivů a přílišná snaha o změnu charakteru povídek, jež nikdy nemůže fungovat. Bohémský

⁶⁶ PROCHÁZKA, Jan. *Ať žije republika*. 3. vyd. Praha: SNDK, 1968. s. 12.

⁶⁷ PROCHÁZKA, Jan. *Ať žije republika*. 3. vyd. Praha: SNDK, 1968. Přebal knihy.

spisovatel, jehož knihy mají primárně pobavit, vycházejí ve své většině z jeho zážitků z dětství. Jeho debut *Jak potopit Austrálii* (1986) v kontextu vycházejících knih zapadl.⁶⁸ Petr Šabach tehdy dokonce uvažoval, že svoji spisovatelskou dráhu ukončí mnohem dříve, než se mohla rozjet, ale díky osudovému setkání s autorskou dvojicí Petr Jarchovský a Jan Hřebejk se tak nestalo.⁶⁹ Kniha své místo v literárním světě získala až zpětně. V roce 1995 byl na motivy nejdelší povídky knihy zfilmován zmíněnou dvojicí film *Šakalí léta*. Stejnojmenná povídka souboru představuje i nejvýraznější příběh vracející se do let autorova dospívání. Tedy doby komunistického režimu a stalinistické architektury.⁷⁰

Soubor patnácti „šabachovských“ povídek složených do dvou částí, *Šakalí léta* a *Infarktové etudy*, představuje velmi autobiograficky pojatý popis dospívajícího chlapce.⁷¹ Jedná se o značně realisticky zobrazovaného hrdinu, což je podloženo vlastními zkušenostmi autora, jenž pocházel z ekonomicky průměrné rodiny a na své dětství vzpomíná vždy se notnou dávkou humoru, podpořeném nesčetnou řadou dobrodružství chlapce dospívajícího v nelehké době. Stejně jako Petr Šabach i hlavní hrdinové povídkového souboru *Jak potopit Austrálii* prožívají mnohá úskalí, ale i výhody dospívání, prvních bližších setkání s nežným pohlavím, alkoholem, cigaretami atd.

Snahu přiblížit chlapecké postavy po stránce vzhledové Petru Šabachovi připisovat příliš nemůžeme, neboť se přímá charakteristika vyskytuje pouze ojediněle. Netvrdíme však, že bychom se o postavách nic nedozvěděli. Charakteristika probíhá formou nepřímou, tudíž je vyjadřována prostřednictvím jejich chování, jednání, činnosti, vztahů s ostatními, popisy prostředí pro danou osobu nejbližší aj. K žádoucímu intimnímu poznání nepřispívá ani fakt, že je hlavní hrdina zároveň proživitelem a vypravěčem příběhu. Můžeme tedy očekávat vyšší míru zkreslení i v rámci nepřímé charakteristiky.

Petr Šabach využil chronologického postupu vyprávění a vyprávění v Ich-formě.

Povídka *Šakalí léta* vypráví čtenáři příběh o skupince dospívajících dvanáctiletých chlapců, jejichž vzorem a následně i vůdcem je o několik let starší Bejby. Hoch, jenž se dostává do popředí příběhu nejen svým postojem k životu, který napodobují všichni kolem, ale také vzhledem, který vyčnívá z galerie postav stejně výrazně jako černá

⁶⁸ JANOUŠEK, Pavel et al. *Dějiny české literatury IV*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 542.

⁶⁹ KORESPONDENCE mezi Petrem Šabachem a autorkou diplomové práce. 6. 7. 2007.

⁷⁰ JANOUŠEK, Pavel et al. *Dějiny české literatury IV*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. s. 542.

⁷¹ Velmi zajímavým prvkem tvorby Petra Šabacha je přes výrazné prvky autobiografičnosti anonymita hrdinů. Až na výjimky nejsou hrdinové pojmenováni, známe pouze jejich přezdívku. Čtenář tak může jen odhadovat, že se opravdu jedná o spisovatele. Šabachův hlavní hrdina, prostupující většinou jeho knih, je značně monotematický, tudíž je možné vytvořenou charakteristiku aplikovat i na další povídkové soubory. Upozorňujeme, že jsme v následujících informacích vycházeli z povídky *Šakalí léta*, neboť patří k nejvýraznějším povídkám daného souboru.

ovce mezi bílými. Jeho postava je nadřazena ostatním svým věkem a hlavně stylem života. Je si vědom své „nadvlády“ nad dospívajícími hochy, proto je i spisovatelem stylizován do role vůdce, výrazně zkušenějšího jedince, a to jak v životní, tak i milostné rovině. Bejby „představuje typ chlapecké postavy, která je čtenářům stejného věku blízká nejen proto, že je vedoucím party a náleží mu tak dívka Bejbina, ale i díky jeho „špatným“ vlastnostem, problémům a pocitům nepochopení, které vnímá každý dospívající chlapec“⁷².

Obdiv k Bejbymu a hlavně milostné city k jeho přítelkyni, přezdívané Bejbyna, sdílí také hlavní hrdina a vypravěč příběhu zvaný Brouk. Stejně jako on se o Bejbyho přátelství pokoušejí další chlapci z vesnice, protože konečně přijel někdo, kdo ruší zavedené pořádky, kdo odhání nudu a šed' venkovského života. Brouk nakonec vysněné přátelství získává ve chvíli, kdy Bejbymu pomáhá s odplatou na mladém doktorovi, jenž léčí Bejbyho babičku. Bohužel i přes veškeré snahy Bejbyho, Brouka, ale i celé skupiny Bejbyho chlapeckých obdivovatelů, je babička odvezena do ústavu pro přestárlé a kvůli tomu Bejby odchází z vesnice pryč. Jeho odchod je stejně tak pompézní a originální, jako byl příchod. A i když odešel, žije jeho odkaz v každém chlapci, neboť jim do žil vlil krev a ukázal, co znamená užívat si života plnými doušky.

Kniha Petra Šabacha *Jak potopit Austrálii* a její nejmenovaný dospívající hrdina, se staly druhým zkoumaným jevem mezi našimi respondenty. Než postoupíme k odpovědím na jednotlivé otázky, které měly definovat postavu knihy, měli bychom zmínit jeden fakt, jenž výrazně determinoval odpovědi většiny účastníků. Jednalo se o název knihy, který byl napsán v záhlaví pracovního listu. Ten žáky přenesl opravdu do světa protinožců, a přestože samotná povídka Šakalí léta neměla s názvem nic společného, motivy odkazující na Austrálii žáci z ukázek vyčetli.

Podle členů ohniskových skupin se v tomto případě jednalo o chlapce ve věku od šesti do pětatřiceti let. Věkové rozmezí bylo širší než u předcházející postavy, avšak rozložení tipů bylo rovnoměrnější. Nejvíce zastoupení měla věková hranice šestnácti let. Podle zjištěných informací můžeme usuzovat, že svůj tip opírala většina dotazovaných o jazykovou vybavenost hrdiny. Věk pětatřiceti let byl uveden pouze jedním respondentem, který svůj příběh přenesl do Austrálie a hlavním hrdinou se nestal dospívající chlapec, ale sprostý a naštvaný chlap, kterému mýval ukradl klobouk a on jej honí, aby svůj majetek dostal zpět.

⁷² CHMELINOVÁ, Radka. *Chlapecké postavy v prózách Petra Šabacha*. Olomouc. 2012. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 24.

Jaký hlavní hrdina je? Jaké má vlastnosti? Jak vypadá? To byly stejné body, které jsme se snažili zjistit u obou hlavních hrdinů. Podle získaných dat si účastníci výzkumu hrdinu představovali jako mladíka mluvícího hovorovým až nespisovným jazykem, znučeného a zklamaného životem, chlapce bez přátel, strašpytla. Na druhé straně byl líčen jako flegmatický „hecař“⁷³, který, byť není příliš extrovertní, je velký snílek a nezkaží žádnou legraci. Mezi další vlastnosti, které byly hrdinovi přisouzeny, náleží zvědavost, úzkostnost, bojácnost, nezodpovědnost, speciální smysl pro humor aj. Asi třetina studentů označila hrdinu za klaustrofobika. Charakteristiku hlavní postavy jsme skrze ukázky taktéž vztahovali k jeho vzoru, staršímu teenagerovi Bejbymu. Jak se můžeme dočíst v druhé kapitole, postava Bejbyho představuje výrazný charakter silné autoritativní osobnosti, která nejen svými dosavadními zkušenostmi, ale především přístupem k životu vytváří vůdčí osobnost pro dospívající jedince. Se stejnými názory jsme se setkali i v případě práce s pracovními listy, kde měli žáci k dispozici ukázkou zabývající se vztahem mezi vypravěčem a Bejbym. Bejby byl ve většině případů pokládán za vzor, pouze dva příklady se odlišovaly. Jejich interpretace vystihuje vztah mezi hlavním hrdinou a Bejbym jako milostný vztah dvou nepřiznaných homosexuálních mužů, kteří svůj vztah tají před okolím. Zajímavým přirovnáním se stává jedno porovnání s francouzskými prokletými básníky 19. století – Paulem Verlainem a Arthurem Rimbaudem. Samotnou představu podporuje i odpověď na otázku, zda byla povídka psána s nějakým konkrétním úmyslem. Podle zmíněného respondenta je povídka mozaikou životních osudů lidí, kteří chtěli upozornit na hloupá tabu doby, na jiný způsob životního stylu, ukazuje omezenost společnosti, jejich názorů a dodržovaných stereotypů. Mezi další nejčastější odpověď na otázku hledání smyslu povídky, dotazovaní odpověděli, že se jedná pouze o popis autorova dospívání. Z našeho pohledu velmi zajímavým propojením doby 50. let, v níž se povídka odehrává, a současnosti, ve které dospívají studenti podobného věku jako hlavní chlapecký hrdina, je spojení omezenosti doby, ve které hlavní roli hrají cigarety a alkohol s dnešním světem, kde na prvním místě stojí počítačové hry a sociální sítě (Skype, Facebook, Twitter aj.). Jeden z dotazovaných se vymanil z popisu omezené doby ve smyslu holky, chlást a rock’n’roll, jak tomu bylo u některých studentů, ale jeho náhled na důvod, proč byla povídka sepsána, byl následující: *„Podle mě autor povídku napsal, abychom za čas záviděli, jak si uměli užívat života. Vemte si, jak bylo jednoduché sbalit kytaru, kámoše a vyrazit ven. Ležet*

⁷³ Dle vysvětlení studentů: hecař = osoba, která motivuje (hecuje) ostatní k lepším výkonům.

v trávě, zpívat, kouřit trávu a pít. Dneska? Všude na vás číhá pasťák, methanolová aféra či klišťata číhají na každém rohu a nikomu se ven nechce.“⁷⁴

V souvislosti s tím se studenti vyjadřovali i k době a místu, ve kterém se příběh odehrává. Když pomineme ty, kteří odhadovali, že se jedná o popis z australského velkoměsta, nejčastěji přiřadili příběhu oblast rodného města hrdiny, tj. Prahu. Období, ve kterém se povídka odehrává, správně tipovali na 50. léta minulého století, avšak zaznamenali jsme i mnoho odlišných názorů, což přičítáme nepozornému čtení ukázky, neboť zde je tato informace jednoznačně uvedena. Mezi další odpovědi patří rok 1960, 20. století či 2. polovina 20. století a dva respondenti uvedli i současnost.

Na závěr práce s konkrétním pracovním listem měli žáci sepsat pět výpovědí, které budou přesně vystihovat ukázku, tedy přesně popisovat informace v ní. Setkali jsme se s velkou řadou tezí, jež se zaměřovaly nejen na konkrétní informace, které si mohli studenti v dané ukázce přečíst, ale i s vlastními pocity, zkušenostmi atd. Mezi nejčastěji jmenované patřilo: *Bejby je starší než vypravěč, příběh se odehrává v létě, Bejby je kuřák, Vypravěč má rád přírodu, Bejby je boss/vůdce, vypravěč se nudí, Vypravěč je snilek* aj.

Jak jsme již zmínili v úvodu této kapitoly, autory konce 20. a počátku 21. století charakterizuje typický jazyk plný výrazů z obecné češtiny, vulgarismů, slangu, argotu aj. Na skutečnost jsme byli upozorněni i prostřednictvím praxe. Studenti pozitivně vnímali jazyk hrdiny, jenž tak mnohem lépe zapadl v otázce porozumění do současného světa mladých. Podle výpovědí se stal jazyk opravdu zásadním kritériem při ohodnocení textů jako zajímavých a nadchnul studenty k dalšímu zájmu o autora a jeho knihy. Přes humor a s ním související jazykové prostředky v textech navázali žáci s autorem velmi přátelský vztah.

90. léta minulého století reprezentuje kniha Michala Viewegha *Báječná léta pod psa* (1992). Hlavním hrdinou příběhu je Kvido, na počátku příběhu malý chlapec, v závěru dospělý, zaměstnaný muž a otec rodiny. Kniha je jakousi kronikou Kvidova života, naplněnou nejen poznámkami a vzpomínkami na prožité okamžiky, ale také životními osudy blízkých rodinných příslušníků, kteří pod vlivem vládnoucího režimu ztrácejí nejen zaměstnání a prestižní postavení, ale i sami sebe. Skrze střídavé promluvy vypravěče a hlavního hrdiny Kvida získáváme přehled o většině vývojových fází života muže, od smyšlených poznatků z matčiny dělohy, kterými Kvido ustavičně poučuje svého

⁷⁴ Rozhovor s ohniskovou skupinou A₁, 24. 10. 2013.

mladšího bratra Paca, přes povinnou školní docházku a recitační zkušenosti, až k povinnostem dospělého života a založení vlastní rodiny.⁷⁵ Kvido jako tichý pozorovatel příběhu prochází vlivem režimu výraznými psychologickými změnami a vše zvýrazňuje setkáními s různorodými charaktery postav.

Z psychologického hlediska se Michal Viewegh nepřímo dotkl genetických predispozicí, které jsou nám rodiči dány a které, byť neradi, přijímáme za své, a vlastním rodičům se s přibývajícím roky podobáme čím dál tím více. Sám hrdina se s mnoha nepochopitelnými činy svých rodičů a prarodičů (otcova záliba v dřevorezbě, levné bezmasé pokrmy babičky Líby aj.) na konci knihy ztotožňuje a ve své vlastní rodině je pojímá za vlastní. Přestože v povaze hlavního hrdiny vládne neustálá ironie a odlehčený přístup ke světu, podpořený nepochopením chování vlastních příbuzných, můžeme se setkat s momenty, ve kterých se přeci jen objevuje i čistá láska k dětské lásce a později manželce Jarušce a svým rodičům, kvůli kterým je Kvido ochoten podstoupit kroky, do nichž by se sám od sebe nikdy nepustil (svatba, narození potomka).

Vyprávění knihy autor obzvláštěňuje propojováním několika kompozičních stylů, ať už se jedná o klasicky chronologicky postupující příběh předkládaný vševědoucím vypravěčem střídaný s vlastními postřehy a poznatky Kvida, dramatický přepis rolí do podoby scénáře, retrospektivní návraty do dětství, deníkové zápisy aj. Roztříštěnost vyprávění je značně podložena i změnou postavení hrdiny Kvida z hlediska nadřazenosti či podřazenosti vůči ostatním postavám.⁷⁶

Reprezentantem počátku 21. století je kniha *Stopy za obzor* (2006) spisovatele, vysokoškolského učitele a básníka Pavla Kolmačky. Hlavní hrdina Vítek Koblasa se v tomto psychologicko-vývojovém a generačním románu objevuje ve dvojitě vyobrazení. V rámci dělení knihy na levou a pravou desku zde autor na jedné straně charakterizuje Vítka Koblasu jako průvodce vzpomínkami a dobrodružnými představami, na straně druhé se příběh posouvá do dospělosti hrdiny zaměstnaného v ústavu pro choromyslné. Příběh se stává jakousi alegorií na hledání hodnot, které byly v dětství v rodině přijímány a později v dospělosti se střetávají s realitou a osobními potřebami jedince.

⁷⁵ CHMELINOVÁ, Radka. *Chlapecké postavy v prózách Petra Šabacha*. Olomouc. 2012. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 19.

⁷⁶ Tamtéž, s. 20.

Život benjamínka rodiny není vždy tak úplně jednoduchý, jak by se na první pohled mohlo zdát. A Vítek Koblasa to moc dobře ví. Jeho o několik let starší sourozenci Hanka a Pepan mu nic nedají zadarmo a porozumět zákonitostem, jež v rodině platí, znamená pro Vítka velký problém. Pochopení pravidel, která jsou pro něj nastavena, aniž by se k nim mohl vyjádřit, s sebou nese zpočátku spoustu nedorozumění a momentů, ve kterých Vítek hledá útočiště ve víře. Ta představuje jednu ze zásadních hodnot charakteristických nejen pro něj, ale i pro celou jeho rodinu. Okamžiky předávání tradičních hodnot, mezi něž víra v Boha nepochybně patřila, je jeden z nejpůsobivějších momentů, ke kterým se autor v průběhu celého příběhu vrací. Sám Vítek, již jako dospělý jedinec, ve svém životě hledá boží znamení, jež mu ukážou, která cesta je ta správná. Netuší však, že právě boží znamení mohou být lidskému oku absolutně neviditelná. Výrazné postavení náboženství a víry dokreslují i mnohá podobenství andělů vstupujících do Vítkova vyprávění.

Výrazným prvkem příběhu, se kterým se můžeme setkat již o několik desítek let dříve, např. v knize *Živá voda* Jana Drdy, je přechod mezi reálným a fantastickým světem. Snové postavy Boba a hrdiny Vraniho oka reprezentují dobrodružné sny a nápady samotného Vítka a jeho kamaráda Bédi. Příběh je vyprávěn chronologicky, Er-formou dle našeho názoru vševědoucím vypravěčem. Plynulost příběhu je často narušována přechodem do fantazijního světa či zmíněných podobenství.

Pokud se zaměříme na poznatky vycházející z vyplněných pracovních listů uskutečněného výzkumu a z rozhovorů s ohniskovými skupinami, soustředili jsme se na několik oblastí Vítkovy osobnosti. V první řadě nás zajímal jeho věk, charakter postavy, případný vzhled a v poslední řadě jsme se ptali také na jeho postavení.

Věkové rozmezí, které se v pracovních listech vyskytovalo, se rozkládalo mezi třemi až dvanácti lety života. Žáci svůj názor opírali o způsob vyjadřování, využití jazykových prostředků a také o další realie jako je popsání vztah k rodičům, strach z nejrůznějších předmětů aj. U věku sedmi let se respondenti nejčastěji odkazovali na samotnou ukázkou, ve které zaznělo, že si malý Vítek musel dělat dlouhý domácí úkol do školy. Respondenti tedy předpokládali, že se jedná o žáka mladšího školního věku, tzn. prvního stupně základní školy. Nejnižší věková hranice tří let byla vytipována pouze jedenkrát, stejně tak nejvyšší věk, tj. dvanáct let.

K určení Vítkovy charakteristiky se mohli studenti opírat o tři vybrané ukázky: o záznam konverzace maminky a Vítka u oběda, vypravěčův popis doby, kdy se Vítek narodil, a jeho životní role, kterou v rodině musel zastávat. Poslední měla žáky přenést

do Vítkova podvědomí, v němž se odehrával velmi temný prožitek, sen o smrti jeho vlastní maminky. A s jakými charakteristikami jsme se v průběhu výzkumu setkali? Nejčtenější odpovědí, navázanou primárně na věk hrdiny, se stalo slovo *nejmladší*. Vystihnout Vítka jako nejmladšího člena rodiny se podařilo absolutní většině respondentů. Dále si studenti Vítka představovali jako malého, nechtěného, ustrašeného introverta bez pozitivního cíle a pevného bodu v životě (velmi zajímavé přirovnání popsal student/studentka, kdy Vítka charakterizoval jako stéblo ve slovním spojení „tonoucí se stébla chytá“). Jevil se jako bojácný, nesmělý, citlivý a nezkušený chlapec, jenž si nestojí za svým názorem. V hojně míře byly zastoupeny výrazy nepochopený, nesvobodný, nejistý, zbytečný, nechtěný, zmatený. Vítek také získal přívlastek páté kolo u vozu, cizinec ve vlastním domě či figurka ve hře s pevně stanovenými pravidly.

Pokud jsme se v rozhovoru zaměřili na vzhledovou stránku postavy Vítka, výsledné podoby zde podléhaly ve své většině schopnosti empatie a vnitřním pocitům respondentů. Nejčastěji byla zmiňována zrzavá barva vlasů, neboť představuje jakýsi motiv ošklivosti, introvertnosti a ve společnosti dotazovaných je vnímána jako barva, za níž se její nositel stydí, stejně tak jako za pihy, které zazněly v hojném počtu. Podle získaných informací je sice současná společnost mnohem otevřenější, než tomu bylo před deseti dvaceti lety, avšak pokud se u jedince vyskytne opravdu pravá rezavá barva (s odkazem na obyvatele Irska), představuje i pro dnešní mládež punc ošklivosti. V otázce barvy očí se taková jednoznačnost již neobjevila. Mnohokrát jsme se setkali s tím, že se žáci opírali při popisu vzhledu Vítka o sourozence, příbuzného nebo kamaráda z okolí, který by postavě charakterově odpovídal. Díky tomu byla postava Vítka výrazně determinována vlastnostmi, které dotazovaní Vítkovi přisoudili. Jelikož se jednalo především o charakteristiku negativní, člověka introvertního, ztraceného, neoblíbeného, byl Vítkův vzhled podpořen nízkou a velmi štíhlou až hubenou postavou.

Jak studenti správně vydedukovali z ukázek, Vítek byl nejmladším členem rodiny, která mu nic nedala zadarmo, ba naopak si veškeré postavení a výhody musel Vítek tvrdě vybojovat. Zajímalo nás proto, jak budou vztah Vítka a jiných členů rodiny vnímat i dotazovaní. Pro jejich práci byla vybrána ukázka popisující vztah Vítka a maminky. Ten žáci ohodnotili jako velmi vřelý, byť ne úplně rovnoměrný. Ze strany Vítka se podle výsledků jednalo o čistou lásku, ze strany maminky o výrazně pedagogický přístup v podobě rozkazů a příkazů. V pěti případech se objevily obavy, zda vůbec nějaký vztah mezi oběma postavami nastal. Někteří maminčino vzteklé chování omlouvali velkým množstvím úkolů, které musí jako žena v domácnosti zastat, druzí zase dle vlastních

zkušeností podepírali svoji verzi o chladném vztahu jejím sobeckým vnímáním sebe sama. Namísto žádosti o pomoc si vše chce udělat sama, tudíž pak nemá na nic víc čas. Vítkův vztah k mamince výrazně ovlivnila ukázka, ve které hlavní hrdina prožívá velmi děsivý sen o mamčině smrti. Zajímalo nás, zda žáci pochopí, že se jedná pouze o sen nebo se do situace ponoří natolik, že ukázkou vytrženou z textu zasadí do vlastních souvislostí. A výsledky byly vskutku různorodé a zajímavé. Odhad, že šlo o sen malého chlapce, se objevil výjimečně. Ve své většině vnímali studenti příběh o smrti maminky, která upadne z parapetu, když umývá okna, jako reálný. Dle jejich názorů pádu předcházely sváteční úklid, se kterým se setkáváme vždy před Vánocemi, Velikonocemi, hádka s Vítkem, Vítkův příchod ze školy a následné lenošení namísto pomoci matce s úklidem, přemýšlení maminky o sebevraždě jako o útěku z reality, ve které funguje pouze jako služebná aj. V otázce, zda maminka opravdu zemře či ne, se cca polovina vyjádřila pro a polovina proti. Respondenty vyjadřující se pro přežití maminky ovlivňovala myšlenka jejího vřelého vztahu s Vítkem, proto se skrze výrazně dramatické scénáře podařilo maminku různými způsoby zachránit.

S pomocí rozhovorů se nám podařilo zjistit, že pocit smutku a myšlenky na smrt maminky mohly být dle čtenářů vyvolány také hádkou či proviněním malého Vítky. Jak vysvětluje jedna z dotazovaných, mohlo jít o jakousi vnitřní odplatu za špatný čin, který Vítek provedl. „*Jelikož mají většinou děti bližší vztah k matce, tak si myslím, že se Vítek představami o matčině smrti trestal. Měl ji moc rád a nezlobil ji naschvál. Ani si nemyslím, že by naschvál dělal nepořádek, ale chlapi to mají jaksí v povaze. Jsou zvyklí, že za nimi ženská běhá a uklízí pořádky dokolečka. Stejně tak je tomu u nás. Mamka jeden den uklidí a druhý den je zase nepořádek. Holt taťka s bráchou jsou typičtí chlapi. A to je i Vítek. Chudák neví, jak mamince pomoci, protože je ještě malý a nezná svět dospělých a evidentně mamince něčím ublížil, takže si ukládá v podstatě nejtvrďší trest a tím je smrt milované maminky.*“⁷⁷ S podobným náhledem jsme se setkali i u dalších vypovídajících dívek ze stejné ohniskové skupiny. Ty se s danou výpovědí shodly ve vztahu mužů a pořádku a v síle trestu, jakým smrt rodiče pro dítě je.

Otázka vztahu mezi Vítkem a maminkou byla vnímána velmi odlišně. Jak už zde bylo zmíněno, značná část dotazovaných vnímala příběh jako reálnou skutečnost. A právě v návaznosti na tento fakt odpovídala i jejich reálná představa o vztahu dítěte s matkou. Přestože jsme si mohli přechíst i opak (viz citace v předchozím

⁷⁷ Rozhovor s ohniskovou skupinou B1. 25. 10. 2013.

odstavci), jejich vzájemný vztah byl popisován i velmi negativně. Jednou z možných interpretací byl rovněž názor, který zařadil postavu Vítka do ústavu pro psychicky narušené jedince, kvůli čemuž byl vztah obou osob relativně chladný a nepatrný, a to i přesto, že se jednalo o matku s dítětem. Na druhé straně stejná osoba vyjádřila i možný náznak pozitivního a pevného spojení, protože postava Vítka prožívala skrze svoji psychickou chorobu až přehnané pocity starostlivosti, úzkosti v souvislosti se zmíněnou maminkou.

Zajímavým zjištěním byl fakt, že se se záporným vnímáním vztahu mezi Vítkem a jeho matkou setkáváme primárně u mužské části dotazovaných. Bližší souvislosti v otázce odlišného navázání vztahu dítěte-chlapce s matkou a dítěte-dívky s matkou nebyly zjištěny ani zkoumány.

Jazyk postavy vnímali respondenti jednotně. Ve své většině popisovali vyjadřování jako nespisovné, hovorové. Poprvé se v rámci použitého jazyka objevila myšlenka pozitivního hodnocení a líčení postavy maminky. „*Vztah maminky a Vítka musel být velmi vřelý. Díky mnoha přirovnáním, kterými například mě mamka oslovuje, když si mě dobírá nebo mi chce vyjádřit, že mě má ráda, si myslím, že se měli oba dva rádi. Jak se tam píše: „Ty moje cácorco“, tak takhle vždycky říká mamka ségře, když se jí něco povede nebo tak. A to, že tam jsou i třeba horší přirovnání, to přeci neznamená, že ho neměla ráda. Mamka s taťkou mi taky často řeknou něco hnusného, ale většinou je to proto, že jsem něco provedl, takže vím, že to tak nemyslí. A tohle je stejný.*“⁷⁸ Díky využití mnoha netradičních přirovnání a frazeologismů se jevila jako veselá postava, se smyslem pro humor. Jak ji nazval dokonce jeden ze studentů, mamka se mu jevila jako „veselá kopa“. Zajímavým postřehem jednoho z dotazujících bylo přirovnání jazyka Vítka k jazyku venkovského lidu. Souvislost mezi využíváním jazyka a místa bydlení by byl možným impulsem k dalšímu zkoumání prekonceptů dnešních studentů.

⁷⁸ Rozhovor s ohniskovou skupinou B1. 25. 10. 2013.

3 METODIKA TVORBY PRACOVNÍCH LISTŮ

Pracovní listy představují v současnosti jeden z nejrychleji rozvíjejících se způsobů, jakými je učivo žákům předáváno či jak se probrané informace opakují. Nejen ve školách, ale i v muzeích, botanických či zoologických zahradách, kulturních centrech, technických zařízeních či přírodních rezervacích se setkáme s více či méně interaktivně pojatými programy, jejichž cílem je studenty zaujmout a pobavit a skrze pracovní listy rovněž něco nového naučit.

Je velmi obtížné přesně definovat, jak by takový pracovní list měl vypadat. Jeden z momentů, který výrazně přispívá k nejednotnosti v oblasti tvorby pracovních listů, je zmíněný problém neexistující komplexní publikace zabývající se nejen tvorbou, ale i ostatními fázemi práce s pracovními listy. Kapitola bude koncipována jako popis vzniku konkrétních pracovních listů pro výuku předmětu Český jazyk a literatura, jež jsou součástí práce, než jako všeobecně uplatnitelné principy při jejich tvorbě. I z tohoto důvodu budeme většinu zásad zaměřovat na využití pracovních listů ve výuce, protože tak jsou zamýšleny i námi vytvořené listy.

Mluvíme-li o předpokládaném pedagogickém zaměření, jsou pracovní listy této diplomové práce tvořeny pro předmět Český jazyk a literatura, a to pro všechny jeho dílčí složky (výchovy): jazykovou, literární a komunikační a slohovou. Český jazyk je předmětem komplexním, proto můžeme očekávat prolínání a přesah jednotlivých složek mezi sebou. Z tohoto důvodu jsme při tvorbě pracovních listů vycházeli z charakteristik, očekávaných výstupů a klíčových kompetencí tak, jak jsou pro daný předmět formulovány v kurikulárních dokumentech.⁷⁹ Jazyková výchova je dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) charakterizována jako oblast seznamování jedince se základními pravidly pravopisu českého jazyka a logického myšlení za účelem bezchybného, srozumitelného, kultivovaného a přehledného vyjadřování mluveným ale i písemným stylem.⁸⁰ Hlavním cílem vytvořených pracovních listů nebude přísun nových znalostí a vědomostí, ale rozvoj kritického myšlení a podpora logického uvažování v aplikaci teoretických znalostí v praxi.

⁷⁹ Za primární zdroj pro čerpání informací i z oblasti formálních charakteristik a očekávaných výstupů považujeme RVP ZV ve verzi platné od 1. 9. 2013. Z něj budeme vycházet při definování pedagogického záměru pracovních listů a jejich začlenění do vzdělávání žáků.

⁸⁰ RVP ZV, 1. 9. 2013. s. 16.

Literární výchova je dle RVP prostorem pro vzájemnou interakci mezi žákem a literárním dílem, v rámci které rozlišuje mezi literární fikcí a realitou, pokouší se o vlastní interpretaci a následnou reprodukci a produkci textu.⁸¹ Potenciál v pracovních listech určených pro hodiny literární výchovy vidíme v tom, že rozvíjejí především využití různých metod práce s textem. Ty mají za úkol v žácích probudit pozitivní vztah k literárnímu textu, přivést je zpět k lásce ke knihám a odstranit strach z projevení vlastních názorů, jak tomu bylo v minulosti. Posledními pracovními listy, s nimiž se v této práci setkáme, jsou listy pro výchovu komunikační a slohovou. Jak už její název napovídá, jedná se o složku českého jazyka, jež se orientuje na rozvoj komunikačních kompetencí žáka, vede k pochopení odlišných druhů textů a ke kritickému posuzování informací.⁸² Zhotovené pracovní listy předpokládají zapojení žákovy fantazie a chuť hrát si se slovy, kombinovat různá sdělení, vytvářet subjektivní slohové obrazy aj.

Dalším krokem pro tvorbu pracovních listů je vymezení cílové skupiny, pro kterou budou pracovní listy formovány. Pokud máme čas, vždy je nejlepší provést analýzu účastníků, nebo si předem určit okruh vyplňujících. Tím zjistíme, zda se bude jednat o skupinu homogenní nebo heterogenní. V případě, že jsme tak již učinili, provedeme ještě analýzu vzdělávacích potřeb tak, abychom zjistili úroveň žáků, pro které listy tvoříme, od ní se pak dále odvíjí použitý jazyk pracovních listů, grafická podoba, obtížnost aj. Mimo jiné bychom se také měli zaměřit na dosavadní zkušenosti s pracovními listy, tj. zda se naše cílová skupina s danou metodou práce již někdy setkala, jestli využívají pracovní listy pravidelně nebo je to jejich první zkušenost, zda jsou vybraní jedinci navyklí na práci s textem atd.

Zařazení pracovních listů do výuky je v současnosti dle našeho názoru výrazným trendem v oblasti vzdělávání. Hlavním důvodem, proč jsou tak hojně využívány a do výuky integrovány, je jistá míra podpory samostatnosti žáků při řešení úkolů. Konkrétní využití ve výuce spadá již individuálně do kompetencí učitele. Z našeho hlediska se dají pracovní listy využít jednak jako celek, jednak jako jednotlivé úlohy. Vezměme si například pracovní listy pro jazykovou výchovu. Díky rozmanitému zaměření úloh můžeme využít pracovní list celý v podobě komplexního pravopisného opakování, ale také postupně, každou úlohu jednotlivě dle toho, jaký gramatický jev zrovna probíráme či opakujeme. Stejnou situaci můžeme vysledovat u literární a komunikační a slohové výchovy.

⁸¹ RVP ZV, 1. 9. 2013. s. 16.

⁸² Tamtéž.

Krok, bez něhož se v současnosti tvorba přípravy na jakoukoliv hodinu či samotné didaktické pomůcky hodině využité neobejde, je stanovení výukových cílů. Výukový cíl lze charakterizovat jako změnu v oblasti získaných znalostí, dovedností a postojů z hlediska kvantitativní i kvalitativní proměny v průběhu časové jednotky výuky. K tomu, aby mohl dostát výukový cíl předpokladům, jež jsou do něj vkládány, je zapotřebí respektovat požadavky na výukové cíle zahrnující komplexnost, kontrolovatelnost, přiměřenost a konzistentnost výukových cílů.⁸³ Komplexnost je zde chápána jako soudržnost tří složek osobnosti, tj. oblasti kognitivní, afektivní (postojové) a psychomotorické. Kontrolovatelnost pevně souvisí s evaluační činností učitele, který zjišťuje, zda se podařilo navodit u žáka potřebu učit se, jestli došlo ke změně v jeho kompetencích aj. Přiměřenost výukového cíle podmiňuje výběr úlohy odpovídající úrovni žáků. Vysoké cíle by totiž mohly žáka demotivovat a odradit jeho zájem. Poslední požadavek na výukové cíle je konzistentnost. Ve jménu této vlastnosti cíle bychom měli postupovat podle zásad didaktického systému, tj. od jednodušších ke složitějším, od obecných ke konkrétním, od známých k cizím aj.⁸⁴ U pracovních listů bychom si měli zvolit pouze jeden legitimní obecný cíl, kterého dosáhneme právě postupným plněním cílů dílčích. Při jeho formulaci bychom se měli zamyslet nad tím, čeho chceme prostřednictvím jednotlivých úloh dosáhnout, jaké dovednosti, znalosti a postoje by si měla cílová skupina zvnitřnit, ale měli bychom se také zamyslet nad tím, jaké způsoby kontroly daným cílům přizpůsobíme, tak abychom si ověřili jejich přínos.

Dalším podstatným krokem, ovlivňujícím jeho vzhled, hloubku a rozsah, je vytvoření časové struktury práce s pracovním listem. Měli bychom si udělat představu o tom, jaký čas chceme strávit u té či oné úlohy, zda chceme věnovat práci s pracovním listem celou hodinu nebo pouze její část. Důležité je mít přehled v časových požadavcích na jednotlivé úlohy, a to jak z hlediska řešení úkolu, tak i kontroly řešení.⁸⁵

Jak jsme již zmínili v předchozích několika odstavcích, výsledná podoba pracovních listů se odvíjí od časových možností, úrovně a věkového rozmezí cílové skupiny, ale také formálního zakotvení předmětu v kurikulárních dokumentech. Po grafické stránce nejsou stanovena omezující pravidla pro využití obrázků, symbolů či barev. Vždy bychom však měli mít na paměti, že k tomu, aby žáci dokázali samostatně

⁸³ OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 274.

⁸⁴ Tamtéž, s. 277.

⁸⁵ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. 1. vyd. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. s. 14.

pracovní list vyplnit, je zapotřebí, aby se v něm v první řadě orientovali. Přebytečné množství ikon a symbolů může u pracovních listů způsobit jejich nesrozumitelnost, nejasnost a nepřehlednost. I proto jsme se v případě námi vytvořených listů snažili vyvarovat využití nadbytečných ikon, pouze jsme barevně odlišili ukázky z knih od samotných úkolů. Z hlediska grafického pojetí bylo naším záměrem odlišit pracovní listy od těžkopádných černobílých, s nimiž se dennodenně žáci setkávají. Jako originální prvek byla zařazena do listů fiktivní úvodní řeč autora, která byla vytvořena na základě typického jazyka knihy, ze které pocházejí následné ukázky, dostupných informací či osobního setkání s autorem.

Struktura pracovních listů patří mezi faktory, které výrazně determinují jejich úspěch či neúspěch. Podle Lenky Mrázové hraje výraznou roli při jeho vyplňování právě logické uspořádání, grafická přehlednost a volba úkolů a textů.⁸⁶ Zaměřit bychom se měli na vyváženou a srozumitelnou strukturu vycházející z dodržování didaktických zásad zajišťujících efektivitu výuky. Všeobecně jsou didaktické zásady formulovány jako pravidla upravující činnost učitele, poznávací činnost žáka, formy výuky, metody výuky i materiální vybavenost. Jsou definovány jako „*obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíly určují její charakter.*“⁸⁷ Jejich charakter je odvozován jak od objektivních zákonitostí výuky, tak i od subjektivních, mezi něž počítáme kvalifikaci učitele, zodpovědnost při hodnocení vlastních výkonů, pečlivost přípravy aj. Mezi didaktické zásady řadíme zásadu komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásadu vědeckosti, zásadu individuálního přístupu k žákům, zásadu spojení teorie s praxí, zásadu uvědomělosti a aktivity, zásadu názornosti a zásadu soustavnosti a přiměřenosti.⁸⁸

⁸⁶ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. 1. vyd. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. s. 16.

⁸⁷ OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 268.

⁸⁸ Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka (zásada komplexnosti) zahrnuje potřebu vzdělávat jedince komplexně ve všech třech složkách osobnosti, tedy oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Zásadu vědeckosti vztahujeme na jedné straně k neustálému vzdělávání učitele, na straně druhé vede učitel pomocí vědeckých přístupů a metod žáka k vlastnímu bádání a kritickému myšlení. Zásada individuálního přístupu k žákům reprezentuje postoj, díky kterému učitel zajistí, že každý žák zažije pocit úspěchu. Zásada spojení teorie s praxí je v současném školství velmi preferována. Díky kurikulární reformě se do popředí zájmu dostávají klíčové kompetence, které mají žáka naučit takovým postojům, znalostem, dovednostem a schopnostem, které zajistí, že se žák dokáže integrovat do společnosti, pracovního prostředí a rozvíjí sám sebe. Zásada uvědomělosti a aktivity je založena na faktu, že žák, který učivo dostatečně pochopí, porozumí jednotlivým vztahům mezi pojmy a sám se na výuce bude podílet a vysvětlovat zákonitosti vztahů vlastními slovy ostatním spolužákům, bude přistupovat ke vzdělání s pozitivnějším přístupem, než žák, kterému tyto aspekty výuky budou unikat. Zásada názornosti vychází z výzkumů, které tvrdí, že většinu asociací si žáci vybavují díky zrakovému vnímání, tudíž bychom měli učivo ilustrovat na srozumitelných a konkrétních příkladech. Poslední zásada soustavnosti a přiměřenosti si klade za cíl

Se strukturou pracovních listů souvisí i výběr úloh, v našem případě textů a úkolů pro práci s nimi. Všeobecně bychom měli dbát na to, aby se aktivity střídaly rovnoměrně a jejich řazení bylo dopředu pečlivě promyšlené. To platí především v momentu, kdy jsou pracovní listy vytvářeny komplexně jako jeden celek. Zde by autoři pracovních listů měli dbát na pečlivé střídání kognitivních, afektivních a psychomotorických úkolů jako komplexního rozvoje osobnosti jedince. Hlavním záměrem autora je cílovou skupinu správně motivovat, a to nejen k samotnému vyplňování pracovního listu, ale také k vlastnímu bádání, hledání informací, řešení, vkládání nových informací do souvislostí s tím, co už znají, k hlubšímu uvědomování si vztahů mezi jednotlivými pojmy, vlastnímu pojetí interpretace postojů a hodnot aj. Samotný výběr úloh, popřípadě textů, je velmi individuální záležitostí. Vždy bychom měli mít ucelenou představu o tom, jakou funkci bude daný text plnit či jakou oblast zájmu bude úloha opakovat.⁸⁹ V případě funkcí textů může ukázka sloužit nejen jako zásobárna gramatických jevů, které žák vyhledává (jazyková výchova), ale může se stát mnohvrstevnatým podkladem k vlastní interpretaci (literární výchova) či inspirací k osobitě tvorbě jednice (výchova komunikační a slohová). S pomocí ukázek by žáci měli dle našeho názoru získat nové poznatky, dovednosti či postoje. Měli by se dozvědět i něco sami o sobě prostřednictvím kritického myšlení, fantazie či asociací.

Nedílnou součástí práce s pracovními listy je i hodnotící neboli evaluační část. V první řadě se jedná o hodnocení jednotlivých úloh, dále pak pracovního listu jako celku. V základě by každý pracovní list měl podléhat pravidelnému hodnocení zjišťující jejich efektivitu. Většinou pátráme po odpovědích na otázky: Pracovalo se mi s ním dobře? Fungují úlohy tak, jak jsem předpokládal? Byl jsem při vyplňování úspěšný? Byl časový limit pro danou úlohu dostačující? Který úkol se mi zdál těžký/lehký? aj. V konkrétním případě hodnocení nesmíme zapomenout na plnění stanovených cílů a pedagogického záměru, jenž byl na počátku pevně stanoven.⁹⁰

Jak již bylo řečeno v úvodu, praktickou část diplomové práce reprezentují pracovní listy pro předmět Český jazyk a literatura, a to jak pro výchovu jazykovou, literární,

vysvětlovat učivo v logických souvislostech, mělo by být uspořádáno dle didaktického systému od nejjednodušších po složitější, obecných ke konkrétním, známých informací k novým. Úroveň výkladu by měla odpovídat věku žáků. (OBST,O., KALHOUS, Z. et al. Školní didaktika. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 270-271.

⁸⁹ Při výběru úloh můžeme vycházet z taxonomie učebních úloh dle Tollingerové.

⁹⁰ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. 1. vyd. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. s. 20.

tak i komunikační a slohovou. Odpovědí na otázku, proč jsme pracovní listy vytvářeli, je fakt, že se v současné době pracovní listy velmi hojně ve školách využívají, avšak ve své většině reflektují texty autorů do konce 19. století.⁹¹ Proto jsme se zde zaměřili na autory, kteří patří k novodobějším spisovatelům, třeba i stále tvořícím, a pro čtenáře předkládají velmi blízká témata dospívání. Vybráno bylo šest spisovatelů 20. a počátku 21. století, jejichž knihy daný požadavek splňují.⁹² Jmenovitě se jedná o *Jana Drdu* a jeho podobenstvími a sociálními otázkami protkané dílo *Živá voda*, potom o nevšední popis maloměšťáckého života očima pěti chlapců v díle *Bylo nás pět Karla Poláčka*, popis života v české vesnici obývané německými, později ruskými vojáky v knize spisovatele *Jana Procházky Ar žije republika*, velmi osobitým stylem popisované dospívání *Petra Šabacha* v povídkovém souboru *Jak potopit Austrálii*, kroniku životních peripetií dospívajícího muže Kvida v románu *Báječná léta pod psa* autora *Michala Viewegha* a v neposlední řadě román *Stopy za obzor*, zvýrazňující generační propast mezi světem rodinného benjamínka a světem dospělých, spisovatele *Pavla Kolmačky*.

Pracovní listy jsme orientovali na žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol. Jsou v nich použity různé úrovně úloh a není specifikováno, pro který ročník je daná úloha vytvářena. Záleží na vyučujícím, jenž dle individuálních specifik dané třídy sám posoudí, kdy a pro jakou skupinu studentů se úloha hodí. Celkově jsme pracovní listy kompozičně uzpůsobili tomu, aby se daly využít jako komplexní celek, ale také jako jednotlivé úlohy specializující se na opakování právě probíraného učiva.

V pracovních listech určených pro literární a komunikační a slohovou výchovu nalezneme převážně otázky a úkoly zaměřené na interpretaci, které mají podpořit kritické myšlení žáků, rozvíjet jejich fantazii, tvůrčí činnost, respektovat názory druhých a reflektovat vlastní životní zkušenosti s problémy knižních dospívajících chlapeckých hrdinů. Výukový cíl vychází z očekávaných výstupů žáků Českého jazyka a literatury, konkrétně zpracovaných v Rámcových vzdělávacích programech (RVP) pro danou úroveň vzdělávání.

Pracovní listy pro jazykovou výchovu obsahují úlohy zabývající se oblastí morfologie a lexikologie. U některých úloh je doporučeno využívání Slovníku spisovné češtiny či internetových slovníků za účelem vyhledávání původních významů slov aj.

⁹¹ Informace vychází z vlastní zkušenosti autorky práce jako studentky ale i z praxe z období pedagogických praxí.

⁹² Důvody a kritéria výběru šesti spisovatelů jsou popsány v úvodní části kapitoly 2.

V případě pracovního listu s texty Petra Šabacha jsme převzali některé úlohy z pracovních listů, které vznikaly jako součást bakalářské práce autorky.⁹³ Literární pracovní listy respektující tendence rozvíjející interpretační dovednosti žáků. Cílem není mechanické učení se znaků typických pro tvorbu jednotlivých autorů, ale tvůrčí a kreativní práce s jejich texty, myšlenkami, idejemi aj.

Pracovní listy věnované komunikační a slohové výchově podporují v první řadě osobitou tvůrčí činnost jedince. Nicméně setkáme se zde i se zaměřením na vnímání mnohovrstevnatosti a subjektivnosti jazykového vyjadřování.

Samotný výběr textů pro konkrétní pracovní list, a tedy i výchovu, se zakládal na osobním cítění autorky práce. Jediným kritériem, které jsme se vždy snažili dodržet, byla příznačnost textu k osobě spisovatele či jeho tvorbě.

Pro pracovní listy jazykové výchovy, byli vybráni spisovatelé Karel Poláček, Petr Šabach a Jan Procházka. Všichni tři ve svých knihách zvolili jazyk vymykající se většině spisovatelů doby, ať už využitím archaismů, nářečí, obecné češtiny, slangu, vulgarismů aj.

Literární výchova představovala místo, kde by se daly využít texty, jež žáky donutí diskutovat, propojovat poznatky s vlastními zkušenostmi, prostor, kde propukne obhajoba či odsouzení doby, činu či charakteru. I z tohoto důvodu byl znovu využit text spisovatele Petra Šabacha, dále pak Pavla Kolmačky a Michala Viewegha. Jejich příběhy zaujmou dějovým spádem i velmi aktuálními otázkami, jako jsou mezigenerační problémy, láska k rodičům, spravedlnost, odpovědnost za sebe a ostatní, trpělivost, pracovitost atd.

Důvodem k využití Jana Drdy, Jana Procházky a Karla Poláčka v pracovních listech pro komunikační a slohovou výchovu byl převážně jazyk příběhu. Pasáže plné osobitých přirovnání čtenáře přenáší do světa realisticky vyhlížející krajiny, neopakovatelných okamžiků a netradičních setkání. A právě tyto okamžiky se nám zdály velmi zdařilé pro oblast subjektivně zabarveného popisu či popisu pracovního postupu, který si sami studenti mohli na popud textových úryvků sepsat.

Pracovní listy jsou součástí diplomové práce jako její přílohy.

⁹³ CHMELINOVÁ, Radka. *Chlapecké postavy v prózách Petra Šabacha*. Olomouc. 2012. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 41-42.

4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA K VÝZKUMNÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Vědecký výzkum v pedagogických vědách. Tak by se dala ekvivalentem nazvat činnost zkoumající hypotézy zaměřené na vztahy mezi pedagogickými jevy skrze empirické metody.⁹⁴ Dle jiných aspektů můžeme pedagogický výzkum charakterizovat jeho zaměřením na praktické využití výsledků v edukační činnosti a podložením praktické části výzkumu teorií.⁹⁵

Pedagogický výzkum nabývá v praxi dvou podob, a to kvantitativní a kvalitativní. Z historického hlediska býval za vědecky hodnotnější považován výzkum kvantitativní, avšak v současnosti se jejich role vyrovnávají a je respektován ve vědeckých sférách i výzkum kvalitativní. Ne zřídka se můžeme setkat s přístupy, které se pokoušejí o propojení silných stránek jednotlivých přístupů za cílem provést výzkum opřený o metody kvalitativní i kvantitativní.⁹⁶

Rozdíl mezi těmito dvěma způsoby výzkumu by se dal shrnout jednoduchou rovnicí číslo/slovo. Zatímco kvantitativní výzkum je založen na sběru menšího počtu dat v širokém spektru respondentů a jeho výsledky jsou vyhodnocovány na základně statistických metod, výzkum kvalitativní pracuje se slovy a texty. Jejím cílem není zevšeobecnění dat, avšak hloubkový průzkum zaměřený na získání komplexního vhledu na zaměřený jev ze strany zkoumaných subjektů. V otázce standardizace se kvantitativní výzkum vyznačuje silnou strukturovaností v přímé úměře s reliabilitou zkoumání. Na druhé straně pro kvalitativní výzkum je charakteristická nízká standardizace, kterou však vyvažuje vysoká validita umožňující právě sběr komplexních dat.⁹⁷

Dále se budeme věnovat pouze kvalitativnímu výzkumu, neboť jsme jej využili při ověřování pracovních listů do literární výchovy, které jsou součástí této diplomové práce.

Kvalitativní výzkum má za cíl sběr dat, jež vedou k získání subjektivního náhledu zkoumaného objektu na jevy typické pro danou komunitu. Cílem není zobecnění dat,

⁹⁴ CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1.vyd. Olomouc:Univerita Palackého, 1993. s. 9.

⁹⁵ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. s. 7.

⁹⁶ ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 13.

⁹⁷ EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. s. 15.

ale ověření či vytvoření nových edukačních teorií. Z toho důvodu se u kvalitativního přístupu nesetkáme s čísly a statistikami, ale se slovy, texty a teoriemi. Podle Švaříčka a Šedové představuje kvalitativní přístup „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“⁹⁸.

Vznik teorie a zvolený postup tvorby významových kategorií je nedílnou součástí závěrečné zprávy kvalitativního výzkumu. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde je zpráva tvořena statistickými výsledky, popřípadě grafy a srovnávacími tabulkami, je závěrečná výzkumná zpráva tvořena konkrétními, autentickými výroky a citacemi, což se projevuje především v její délce. Součástí je i popis zkoumaných respondentů a samotného výzkumníka.

Typickými metodami kvalitativního výzkumu jsou interview (metoda ohniskových skupin), narativní metoda, nestrukturované pozorování a analýza produktů člověka. Nástroj výzkumu reprezentuje samotný výzkumník, jenž se stará o pečlivé zaznamenávání údajů a pozoruje účastníky výzkumu. Nevýhodou jeho bezvýhradní pozice je nízká objektivita interpretovaných dat a vysoká míra subjektivity při posuzování relevantnosti údajů. Mezi základní výzkumné postupy řadíme analytickou indukci a konstantní komparaci. Pro první z nich je typické prvotní zaměření na stanovení problému, kterým se budeme zabývat. Následně potřebujeme shromáždit údaje o zkoumaném jevu, definujeme primární hypotézu a na širším okruhu respondentů kontrolujeme a přetváříme hypotézu tak dlouho, dokud nevznikne akceptovatelné hypotéza, jež představuje základ pro vymezení ověřitelné teorie. Konstantní komparace vytváří pro analytickou indukci jakýsi postupový protipól. Základní rozdíl vidíme v tom, že výzkumník nestanovuje hypotézu na začátku svého zkoumání, ale zaměřuje se v první řadě na sběr informací, na jejichž základě poté stanovuje hypotézu.⁹⁹

⁹⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 18.

⁹⁹ EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. s. 16.

4.1 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu

V pedagogickém kvalitativním výzkumu můžeme mluvit o tzv. kritériích výzkumu, která slouží nejen k vyhodnocení průběhu výzkumu, ale i jeho výsledků. Mezi základní posuzovaná kritéria patří pravdivost, spolehlivost, přenositelnost a důvěryhodnost. Nežli se budeme v následujícím textu podrobněji zabývat jednotlivými body, nastíníme současná mínění, jež se v debatě o kritériích výzkumů objevují. Jedním z nich je názor, který upozorňuje na potřebu zaměřit se nejen na metody výzkumu, ale převážně na interpretaci jeho výsledků. Přestože představuje kvalitativní výzkum ryze subjektivní pohled na pozorovaný jev, za určitých předpokladů může dosáhnout nových, statisticky nedosažitelných jevů, které zásadním způsobem ovlivní teoretický pohled na skutečnost. Z tohoto usnesení vychází paradigma, které na stejnou významovou rovinu staví začátek i konec, tj. výchozí bod zkoumání a výsledné teoretické vyjádření autora.¹⁰⁰

Základní předpoklad k podepření kritéria pravdivosti představuje opora v důkazních materiálech. Atribut pravdivosti tak znázorňuje jeden ze základních znaků odlišující kvalitní význam od výzkumu špatného. Přestože se může na první pohled zdát velmi problematické, určovat pravdivost a validitu takto subjektivně pojatého výzkumu, jímž kvalitativní výzkum je, podle současných teoretiků bychom měli postupovat po jednotlivých úsecích (větách), čímž docílíme krok za krokem určení pravdivosti celé výsledné teorie. V souvislosti se samotnou pravdivostí se můžeme setkat i s kritériem tzv. pochopení, které by podle Švaříčka a Šedové¹⁰¹ mělo podporovat konstruktivistickou a sociologickou stránku výzkumu a pokus o co nejvyšší objektivnost. Další kritérium, důvěryhodnost, je někdy zaměňováno s kritérii potvrditelnosti či autentičnosti. Podstata důvěryhodnosti tkví v neustálém prověřování nejen výsledků výzkumu, ale i výzkumných subjektů, neboť neustálou kritikou dojdeme k plné důvěře k jednotlivým pilířům pedagogického výzkumu. Třetím kritériem kvalitativního výzkumu nazýváme přenositelnost, někdy také označovanou jako vnější validita. Hlavní myšlenka přenositelnosti tkví v objektivizaci výsledků výzkumu pro širší populaci, což se mnohem více projevuje i u výzkumu kvantitativního. Pro výzkumníky je velmi důležité náležitě danou situaci popsat a poté porovnat s jinými kontexty. V neposlední řadě se zmíníme o spolehlivosti. Z dřívějších výzkumů můžeme spolehlivost definovat jako opakované získávání shodných výsledků v případě nezměněných podmínek. V případě kvalitativního

¹⁰⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 28.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 31.

výzkumu se setkáváme s nízkou spolehlivostí, neboť je velmi pravděpodobné, že i přes zaměření na jednu oblast výzkumu získá výzkumník jiné výsledky.¹⁰²

4.2 Fáze kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum postupuje dle devíti fází, které vytvářejí pouze jakýsi rámec výzkumu. Je tedy možné je v průběhu zkoumání obměňovat. Podle Švaříčka a Šedové patří mezi základní fáze kvalitativního výzkumu: stanovení cílů výzkumu, vytvoření jeho konceptuálního rámce, následná formulace výzkumných otázek a výběr designu, rozhodnutí o metodách, zajištění kontrolního aparátu v oblasti kvality, konkrétní sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace dat a na závěr formulování závěrů do výzkumné závěrečné zprávy.¹⁰³

4.3 Design kvalitativního výzkumu

Mluvíme-li o designu výzkumu, máme tím na mysli plán postupů a metod, které v rámci daného výzkumu využijeme. Uvažujeme tedy o tom, v jakých podmínkách budeme výzkum realizovat, jaké bude jeho uspořádání. Jedná se o velmi důležitou fázi zkoumání, proto je výběr designu po volbě problému nejdůležitějším bodem výzkumu. Nejprve zvolíme výzkumnou problematiku a hned vzápětí plánujeme, jak ji provedeme.¹⁰⁴

V pedagogických vědách se můžeme setkat se čtyřmi zavedenými výzkumnými designy, které jsou v teoretickém světě respektovány a využívány. Není však neobvyklý případ, že si výzkumníci vytvoří vlastní výzkumný design, byť inspirovaný již existujícím designem. Proto bychom následující čtyři postupy neměli brát dogmaticky.¹⁰⁵ Konkrétně tedy existují tyto základní čtyři designové postupy kvalitativního výzkumu:

1. *Zakotvená teorie;*
2. *Případová studie;*
3. *Etnografie;*
4. *Biografie.*¹⁰⁶

Ad 1. Tento výzkumný postup se objevuje již v 60. letech 20. století¹⁰⁷, od té doby prošel mnoha modifikacemi. Již název designu vypovídá o tom, že základním cílem

¹⁰² T ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 32. - 40.

¹⁰³ Tamtéž, s. 56.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 83.

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ Tamtéž.

je zakotvit danou teorii a podpořit ji dostačujícím počtem získaných dat. Za tímto účelem převládá sběrná činnost podporující nasycenost kódů, dále pak kódovací činnost, jež pokládá základy pro budoucí proměnné teorie a v závěru konstruuje činnost, při které dochází ke vzniku teorie, jež potvrzuje vztahy mezi jednotlivými proměnnými.¹⁰⁸

Ad 2. Případovou studii teoretikové profilují jako velmi podrobný a hloubkový výzkum, jehož cílem je porozumění konkrétnímu množství případů, ohraničených časově i prostorově. Pro tento design je typický sběr veškerých dostupných dat ve smyslu zdrojů i metod, a reálný kontext, ve kterém je výzkum prováděn.

Ad 3. Etnografický design se velmi často využívá při zkoumání kulturního či subkulturního prostředí, např. ve školách, školních třídách aj. Typickými metodami pro získání sběrných dat je terénní výzkum, pozorování, interview či analýza dokumentů.

Ad 4. Pomocí biografického designu získáváme informace o nepředvídatelném, nepopsaném jevu. Skrze vyprávěné životní příběhy získává výzkumník informace vedoucí k určení vývoje jevu.¹⁰⁹

4.4 Tvorba teorie

Další etapou kvalitativního výzkumu představuje utváření teorií postavených na získaných informacích, které je nutné roztrždit a uspořádat. My budeme vycházet z dělení Petra Gavory, podle něhož musí projít vznik teorie čtyřmi fázemi.

1. *Identifikování významových kategorií;*
2. *Pojmenování významových kategorií;*
3. *Určení vztahů mezi významovými kategoriemi;*
4. *Formulace teorie.*¹¹⁰

Ad 1. fáze tvorby teorie je vyhledání analogických segmentů zkoumaného jevu. Výzkumník vyhledává pasáže postihující jednu konkrétní oblast a utváří je do tzv. významových kategorií, které odpovídají zaměření výzkumu.

Ad 2. Označení významových kategorií konkrétním názvem umožňuje nejen lepší identifikaci, ale i orientaci skrze jednotlivé kategorie. K tomuto účelu slouží

¹⁰⁷ ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 84.

¹⁰⁸ EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. s. 63.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 63.

¹¹⁰ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 211–214.

tzv. kódování. Kódy jsou připisovány konkrétním kategoriím, čímž dochází k utřídění jednotlivých segmentů do přehledného seznamu významových kategorií.

Ad 3. Mezi výzkumné cíle třetí fáze tvorby teorie řadíme identifikaci vztahů mezi významovými kategoriemi, mimo jiné se zaměřujeme i na určení vztahu nadřazenosti a podřazenosti segmentů kategorie. Pro každý typ kvalitativního výzkumu existuje specifický způsob hledání vztahových souvislostí, vždy bychom měli zohlednit, ve které oblasti se nacházíme.

Ad 4. Výzkumník formuluje konkrétní teorii vycházející ze sběrných dat.¹¹¹

4.5 Kritéria výběru výzkumné metody

Důvodů vedoucích k výběru kvalitativního výzkumu a metody ohniskových skupin je hned několik. V první řadě jsme se zamýšleli nad tím, v jaké oblasti předmětu Český jazyk budeme výzkum provádět, tj. zda zvolíme jazykovou, literární či komunikační a slohovou výchovu. Od daného rozhodnutí se později odvíjel výběr kvalitativního či kvantitativního výzkumu, protože v případném zpracování výsledků práce se všemi pracovními listy bychom získali kombinované výsledky jak statistické, tak i receptivní. Nakonec jsme tedy po několika konzultacích zvolili literární výchovu a k odpovídající kvalitativní metodu, tj. metodu ohniskových skupin.

Důvody vedoucí k výběru literární výchovy jako části českého jazyka, ve které bude probíhat práce s pracovními listy, byly postaveny především na jejich interpretačních možnostech. Pracovní listy se totiž neopírají primárně o znalosti žáků, ale o jejich fantazii a smysl pro originalitu. Mohli jsme proto vyloučit zpochybnění výsledků z hlediska nižší úrovně vzdělání či neznalosti gramatického jevu či terminologie. Dalším pozitivem, jež literární výchova přináší, je získání osobitého náhledu do psychiky a představ účastníků výzkumu právě přes individuální svět představ. Žáci se v případě vlastní interpretace nemusejí bát špatně zodpovězené otázky, neboť každá odpověď má svoji cenu, nikdy nemůžeme říci, že je zbytečná či špatná. Tudíž docílíme toho, že i méně zdatný žák v oblasti gramatiky v interpretaci získá možnost zažít úspěch.

Kvalitativní přístup byl zvolen proto, že díky němu získáme mnohem hlubší náhled do problematiky práce s texty současných autorů. Nejde nám v první řadě o množství, ale o upřímnou zpětnou vazbu na práci s vybranými texty. Dalším argumentem pro přiklonění se ke kvalitativnímu přístupu, a tedy i literární výchově, byl fakt, že měla

¹¹¹ EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. s. 65.

autorka práce možnost absolvovat svoji druhou souvislou pedagogickou praxi na gymnáziu, kde převažují hodiny literární výchovy k hodinám mluvnice a slohu v poměru 3:1.

Výběru metody předcházelo studium všech metod, jež je možné v rámci kvalitativního výzkumu využít. Z celkového počtu byly do užšího okruhu vybrány tři, a to dotazník, rozhovor a metoda ohniskových skupin. Kritéria, povyšující tyto tři zvolené metody nad ostatní, zahrnovala otázku náročnosti na přípravu, zpracování výsledků, originality a v první řadě také časové hledisko provedení metody, neboť jsme byli limitováni počtem vyučovacích hodin. Přestože je nejčastěji využívanou metodou literární recepce dotazník, my jej do našeho výzkumu nezařadili primárně z toho důvodu, že se s ním dnešní mládež setkává opravdu velmi často a jeho vyplňování by tak mohl narušit negativní postoj respondentů k této metodě, případně mechanizace při vyplňování.¹¹² K podrobnému zkoumání byla nakonec zvolena metoda ohniskových skupin v kombinaci s využitím pracovních listů. Přestože se jedná o časově náročnou metodu, byla pro následující výzkum zvolena především proto, že v ní badatel může dojít k hlubšímu náhledu do problematiky.

4.6 Metody sběru dat

V úvodu kapitoly jsme již zmínili, že kvalitativní význam pracuje primárně se slovy a texty a jeho cílem je upřesnění a ověření teorií. K tomuto účelu nejvíce připívají metody, jakými jsou nestrukturované pozorování, interview, narativní metoda či analýza produktů člověka. Následně se budeme stručně věnovat dvěma ze zmíněných metod (interview a pozorování) a blíže se seznámíme s metodou ohniskových skupin, kterou zde vyčleníme jako samostatnou metodu kvalitativního výzkumu.

Interview neboli rozhovor je považován za nejčastěji používanou výzkumnou metodu. Základní podmínkou úspěšného interview je dostatečná empatie a aktivní naslouchání na straně výzkumníka. Obecně platí rovnice tazatel = pozorovatel. V průběhu rozhovoru získává tazatel informace nejen ze samotné komunikace, ale i z chování dotazovaného (neverbální komunikace).¹¹³ Pozorování se obecně řadí k nejsložitějším

¹¹² Autorka práce na střední škole, kde byl výzkum prováděn, několik let studovala a zdejší poměry jsou jí tudíž známé. Dotazník je na škole velmi často využíván a žáci jej například v oblasti zjišťování efektivitu výuky, připravenosti vyučujících, organizace školního roku aj. vyplňují minimálně 2x ročně. Proto byl z obavy před zmíněnými negativními přístupy žáků dotazník ze seznamu metod vyřazen.

¹¹³ EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. s. 65.

metodám výzkumu, existuje velké množství variant a jedním ze základních typů je tzv. nestrukturované pozorování. Jeho charakteristickým znakem je absence předchozích příprav výzkumu a vysoké nároky kladené na pozorovatele výzkumu. Díky relativně vysoké volnosti, která je pozorovateli dána, může tento typ kvalitativního výzkumu přinést nové souvislosti a skutečnosti, které by při pozorování standardizovaném byly zraku pozorovatele ukryty. Můžeme tedy mluvit o jakési asimilaci pozorovatele do skupiny pozorovaných jedinců a přímé participaci na každodenních činnostech respondentů.¹¹⁴ Mezi výhody pozorování řadíme jeho popisnost, prostřednictvím které zaznamenává přesné informace o tom, co se děje, jaká situace je, a vyhneme se u ní zbytečným informacím, dále fakt, že badateli umožňuje přímý kontakt se zkoumanou problematikou a nemusí se spoléhat pouze na dostupnou literaturu.¹¹⁵

4.6.1 Metoda ohniskových skupin

Metoda ohniskových skupin, jejíž počátek sahá do 20. let minulého století, bývá dle některých názorových škol považována za specifickou formu skupinového rozhovoru. Na druhé straně se setkáme s definicemi, které ohniskovou skupinu interpretují, jako výzkum, který získává data nejen z diskuze, ale i vzájemné interakce mezi diskutujícími členy. Pro potvrzení této teorie slouží i náhledy, které upozorňují na její větší formátování. V této práci se budeme přiklánět k názorovému spektru, které představuje ohniskovou skupinu jako samostatnou metodu kvalitativního výzkumu.

Ohnisková skupina, na rozdíl od klasického rozhovoru, pracuje s vyšším počtem dotazovaných jedinců. Výzkumná skupina by však neměla být příliš velká ani malá. V současnosti se odhaduje nejčastěji počet mezi šesti až deseti členy.¹¹⁶ Výhodami menších skupin je jejich přehlednost, s jejíž pomocí získá badatel větší přehled o názoru každého člena, ale také časový prostor, který každému diskutujícímu k vyjádření postoje poskytují. V případě větších skupin lze metodu ohniskových skupin také provádět, ale vždy záleží na časových možnostech a zkušenostech moderátora a celého výzkumného týmu, jak situaci zvládnout. Především pak moment, kdy se větší skupiny rozdrolí na menší diskutující skupinky mezi vedle sebe sedící sousedy, nebo situace, kdy si účastníci začnou skákat do řeči, překřikovat se, protože takovou konverzaci

¹¹⁴ EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. s. 63.

¹¹⁵ ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 143.

¹¹⁶ Srov. ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 185.; MORGAN, 2001, s. 59.

je velmi složité nahrávat, získat z ní kvalitní materiály. Počet ohniskových skupin jako takových ovlivňuje nejen velikost výzkumného týmu, ale má dopad i na validitu samotného výzkumu. Zpravidla se setkáme s doporučením využít tři až šest výzkumných skupin, avšak i v případě dvou ohniskových skupin můžeme, pokud se jedná pouze o doplňující výzkum, dosáhnout komplexních výsledků. Obecně se setkáme s konsenzem, že počet ohniskových skupin se přímo úměrně odvíjí od požadavků nutných k získání pravdivých dat a od nákladů, které je schopna skupina badatelů do výzkumu investovat.

Vznik ohniskové skupiny není vždy podmíněn zásahem ze strany badatelů, může se jednat i o přirozený vznik. Je dobré, pokud má badatel možnosti zasáhnout do výběru zúčastněných osob. Důležité je zvolit jedince, kteří se nebojí diskutovat, u nichž můžeme předpokládat, že vyjádří svůj názor, byť se diametrálně liší od názorů ostatních ze skupiny. Otázkou zůstává, zda je možné ignorovat zvolení homogenní skupiny. Podle Morgana je zvolení stejnorodé skupiny vnímáno pozitivně v tom případě, že nejsou výsledky z diskuze získané všeobecně generalizovány a předkládány jako celé spektrum zkušeností, názorů a postojů.¹¹⁷ V profilování výsledné ohniskové skupiny je zapotřebí zohlednit i problematiku vzájemných vztahů členů skupiny. Většina teoretiků se přiklání k výběru cizích, mezi sebou neznámých respondentů, kteří tak nebudou cítit strach před vyjádřením odlišných názorů, jejich konverzace je tak uvolněnější. Na druhé straně, pokud badatel zvolí skupiny mezi sebou znajícími lidmi, pomůže jim překonat problém s ostychem a sebeodhalením. Znalost či neznalost jedinců ve skupině by měla být brána v potaz, neboť zde dochází k odlišné dynamice skupiny.

Posledním hlediskem, které se výrazně podepisuje na skupinové dynamice ohniskové skupiny, je její strukturovanost. Ve své podstatě se jedná o to, zda budou kladeny ve všech skupinách tytéž otázky nebo zda bude průběh diskuze flexibilnější. Svoji roli zde hraje samotný moderátor, který si před započítím diskuze tvoří jakýsi program jejího řízení, který ovšem neplatí jako dogma. Pro moderátora představuje pouze pomůcku obsahující základní otázky, kterých by chtěl v průběhu konverzace dosáhnout. Podrobnost a množství otázek je odrazem strukturovanosti ohniskové metody. Pokud existuje pevně stanovený výzkumný problém, využíváme strukturované skupiny. Skrze vědomí přesně stanoveného tématu docílíme podobného průběhu konverzace ve všech vytvořených, strukturovaných ohniskových skupinách. Negativem přesného strukturalismu je značná limitace získaných dat.

¹¹⁷ MORGAN, David. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 2001. s. 51.

Méně strukturované skupiny jsou vhodné v situacích, kdy nejsou zcela pochopeny výzkumné problémy nebo je pro badatele důležité dozvědět se něco o osobních zájmech zúčastněných členů skupiny. Díky minimalizované roli moderátora, který spíše stojí v pozadí, jsou prodiskutována témata, jež jsou členům ohniskové skupiny blízká, a to bez jakékoliv otázky či zásahu badatele. Největší nevýhodou méně strukturovaných skupiny je podle Morgana ztížená srovnatelnost výsledků. Přestože může být skupina stejného složení, některé informace zaznít mohou, jiné už ne.¹¹⁸

Poslední typ organizace skupiny nazýváme trychtýř. Podstatou tohoto přístupu je propojení přecházejících dvou přístupů, a i když přestože se na první pohled může zdát, že jeho využití bude nejjednodušší, opak je pravdou. Je velmi obtížné dodržet zásady méně strukturované diskuze a plynule přejít do strukturované formy a naopak. V praxi začíná badatel diskuzi méně strukturovaným způsobem, ze kterého postupně přes volnou diskuzi přechází ve strukturovanější styl s přesně pokládanými otázkami. Jak již z názvu vyplývá, tvar trychtýře představuje jakousi analogii k volnějším začátku a postupnému zestručňování ke konci. Hlavním cílem trychtýřového přístupu je získat informace nejen o individuálním zaměření každého z účastníků, ale poskytnou data o specifických oblastech výzkumného problému.¹¹⁹

Mezi silné stránky ohniskových skupin řadíme vysoký počet získaných informací od několika jedinců zároveň během několika chvil. Dokonce se můžeme setkat i s názory, že dvě osmičlenné ohniskové skupiny předají stejný počet sběrných dat jako deset individuálních interview.¹²⁰ To však neznamená, že by byly výzkumné projekty využívající ohniskové metody jednodušší a snazší k interpretacím. Ohniskové skupiny rovněž patří mezi zábavnější metody kvalitativního výzkumu, což vede k otevřenějšímu jednání a vyjadřování respondentů. Výzkumník tak získá komplexnější názorový přehled k předepsané problematice. Kladně hodnotíme také vzájemnou interakci mezi účastníky, která zároveň slouží jako přirozená kontrola. Na druhé straně tabuizovaná témata nemají u ohniskových skupin příliš velký úspěch. Výrazná role moderátora může být i omezující, vždy totiž záleží na jeho intuici, zkušenostech a letech praxe, podle nichž diskutující vstupuje či zůstává v pozadí. Vždy zde existuje prostor pro spekulace a zpochybňování role moderátora a jeho možného ovlivňování dotazovaných. Slabou stránkou je také čas,

¹¹⁸ MORGAN, David. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 2001. s. 56.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 57.

¹²⁰ Tamtéž, s. 27.

značně omezující odpověď jednoho účastníka tak, aby se mohl vyjádřit i druhý. Je potřeba vzít v úvahu i místo konání. Právě prostředí výrazně ovlivňuje množství, ale i kvalitu získaných informací. Pokud se dotazovaní necítí v prostředí dobře, působí na ně negativním dojmem, může dojít ke špatné dynamice v celé skupině. Zásadní roli hraje u ohniskových skupin stůl. Moderátor jej může využít v počáteční fázi výzkumu a pomůže mu i vyřešit otázku zasedacího pořádku.¹²¹

Z historického hlediska byla metoda ohniskových skupin součástí skupinových rozhovorů. Ty hrály v minulosti výraznou roli až od druhé světové války, kdy probíhaly sociologické výzkumy a výzkumy trhu.¹²² Přestože se od 40. let minulého století dostávaly ohniskové skupiny do popředí a byly využívány jako doplňkové zdroje kvantitativního výzkumu, na následujících několik desítek let mizí z povědomí. Znovu vystupují na scénu v 80. letech, kdy se dostávají do metodologického základu demografie. Zmíňme výzkum problematiky AIDS či vlivu znalostí a postojů na užívání antikoncepce. Mezníkem pro upevnění pozice v kvalitativním výzkumu se stává rok 1987, kdy byla vydána první publikace zabývající se problematikou ohniskových skupin.¹²³

Co se týče využití metody ve výzkumné praxi, setkáváme se s třemi možnostmi, jak lze ohniskové skupiny integrovat. První z nich reprezentuje metodu ohniskových skupin jako sběrnici dat kvalitativního výzkumu, jejímž cílem je získání zásadních informací pro celé bádání. Ohniskové skupiny tak představují jediný zdroj dat. Podle současných metodologů je velmi výhodné propojovat ohniskové skupiny i s jinou metodou, která je hlavní, a data získaná od ohniskových skupin jsou pouze doplňující. Velmi často jsou v tomto případě propojovány s průzkumem. Poslední možností, jak lze ohniskové metody využít, je cesta multimetodických průzkumů. Jedná se o propojení několika metod výzkumu, které se však vzájemně neovlivňují a neexistuje zde vztah nadřazenosti či podřazenosti metod. V tomto případě mluvíme o propojení např. s individuálním rozhovorem či se zúčastněním pozorováním.¹²⁴

Za podstatu ohniskové skupiny považujeme téma, ohnisko, které přímo souvisí s výzkumným problémem a otázkami badatelů. Téma musí splňovat kritéria srozumitelnosti a jasnosti pro všechny účastníky výzkumu. Z toho důvodu je vždy voleno výzkumníkem, jenž by měl znát přesné hranice tématu, aby jej dokázal následně

¹²¹ ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 191.

¹²² Tamtéž, s. 16.

¹²³ Tamtéž, s. 17.

¹²⁴ Tamtéž, s. 14.

ohniskové skupině představit. Bývá pravidlem téma definovat volněji, aby se diskuze mohla dotknout více oblastí.¹²⁵ Ze vzájemné interakce moderátora s dotazovanými a mezi nimi samotnými získáváme volně vznikající informace odvíjející se od stanoveného tématu. S tím souvisí i otázka skupinového fenoménu, který reprezentuje konkrétní bariéry či stimuly vyplývající z příslušnosti k profesní, sociální, vrstevnické či jiné skupině, a vysokou měrou jedince ovlivňují, ať už po stránce chování či jednání.¹²⁶

Pokud se rozhodneme pro využití ohniskových skupin, musíme dbát za správnou a poctivou přípravu, která je považována za základní klíč vedoucí k celkovému úspěchu výzkumu. Měli bychom dbát nejen na správné složení skupiny, ale i na prostory, ve kterých budou diskuze probíhat. Základním kritériem je zajištění místnosti, v níž se jednotliví účastníci budou cítit dobře, nevhodné prostory by na úvod mohly vyvolat pocity nechutě, strachu, obav k vyjadřování se. Na druhém místě je motivace dotazovaných. Je zapotřebí, aby badatel motivoval jedince k účasti na diskuzi. A v neposlední řadě se musí badatel zaměřit na časové kritérium. Vysoké nároky spojené s nedostatečnými časovými možnostmi odsuzují výzkumnou metodu již předem k neúspěchu.¹²⁷

4.6.1.1 Výzkumník a jeho role ve skupině

Výzkumník zastává v rámci ohniskových skupin zásadní postavení. Nejen, že zde vystupuje jako pozorovatel, ale i jako moderátor diskuze. Z toho důvodu je pro něj důležitá pečlivá příprava. V první řadě se badatel soustředí na to, aby zamezil sklouznutí diskuze k jednotlivým individuálním rozhovorům mezi badatelem a účastníky metody. Při plánování ohniskových skupin se profilují celkově tři různé role, které může výzkumník zastávat (moderátor, pomocný moderátor, tichý pozorovatel).¹²⁸ První z nich je role moderátora, někdy taktéž označována jako tazatel. Jeho hlavním úkolem je pevné řízení průběhu diskuze skupiny a motivace jednotlivých účastníků k vyjadřování vlastních názorů, postojů, pocitů. Vlastní myšlenky moderátora by měly být vyjádřeny až na závěr, aby nedošlo k ovlivňování názorů účastníků či jejich řazení do předem stanovených schémat. Role pomocného moderátora není bezprostředně nutná, avšak v případě,

¹²⁵ ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 185.

¹²⁶ Tamtéž, s. 185.

¹²⁷ Tamtéž, s. 188.

¹²⁸ Tamtéž, s. 187.

že jej při výzkumu jmenujeme, jeho veškerá činnost musí probíhat přirozenou formou tak, aby negativně neovlivňovala průběh diskuze. Třetí role, se kterou se u ohniskových skupin můžeme setkat, je role tichého pozorovatele. Díky této pozici se získávají data z další roviny výzkumu, jako jsou terénní zápisy pozorovatele. Tichý pozorovatel sedí mezi dotazovanými, pozoruje jejich neverbální komunikaci, věnuje se jejich individuální charakteristice, popisuje skupinovou dynamiku aj.¹²⁹

4.6.1.2 Fáze ohniskové skupiny

Ohniskové skupiny procházejí několika fázemi. Kromě přípravné etapy a etapy analýzy dat můžeme dále samotnou diskusi rozčlenit do čtyř fází: zahájení setkání, motivační fáze, zabývání se základním tématem a závěrečná etapa.¹³⁰

V rámci přípravné fáze řešíme mnoho otázek finančních, časových a etických. Právě v oblasti etiky by měl výzkumník věnovat pozornost specifickým situacím, ve kterých si výzkumník pořizuje audio/videonahrávku, jež představuje silný zásah do soukromí diskutujících osob. Proto je pro badatele důležité, aby přesvědčil zúčastněné o podnětnosti nahrávky a zpracováním nahraných dat pověřil vysoce důvěryhodnou osobu. Další zásah do soukromí jedince mohou představovat samotné výpovědi účastníků ve skupině. Jelikož jsou sdíleny s ostatními členy ohniskové skupiny, je míra narušení soukromí vysoká. Proto je zde nutné dodržovat pravidlo odmítnutí odpovědi, pokud se člen skupiny vyjádřit nechce. Právě základní pravidla diskuze by měli moderátor i účastníci metody dodržovat. Záleží vždy na zkušenostech a intuici realizačního týmu, zda přimějí účastníky pravidla respektovat. K hlavním zásadám patří například:

1. *Hovoří vždy pouze jedna osoba.*
2. *Diskuze se účastní všichni přítomní účastníci.*
3. *Nikdo nemá dominantní roli.*
4. *Každý má právo říct svůj vlastní názor.*
5. *Každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat.*
6. *Každý má právo odmítnout odpověď.*
7. *Každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat.*¹³¹

¹²⁹ ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 187.

¹³⁰ Tamtéž, s. 188.

¹³¹ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 183.

V otázce určení obsahu samotné diskuze se vše odvíjí dle stupně strukturovanosti skupiny. Pokud mluvíme o strukturované skupině, jsou ve většině případů otázky řazeny do tzv. průvodců. Jak jsme zmínili dříve, moderátorovi slouží jako pomocný scénář, avšak neměl by mít povahu dogmatu. Cílem takového průvodce je pomoci moderátorovi v přirozeném rozvoji a návaznosti jednotlivých témat, dokonce může docházet k jejich vzájemnému překrývání. Pokud je diskuze vedena příliš uměle, může docházet k narušování vzájemné interakce nejen mezi moderátorem a členy diskuze (mezi diskutujícími navzájem) a vtláčování skupiny do předem stanovených škatulek. Forma průvodce je organizována do jednoduchého sledu otázek, které pomáhají kontrolovat naplnění cílů výzkumu.

Zahájení setkání patří k nejdůležitějším krokům receptivního výzkumu, neboť v jednom kroku může výzkumník zúčastněné motivovat k diskuzi a zároveň celou diskuzi zničit. Prvním krokem by tedy mělo být dostatečné představení samotného moderátora (případně pomocného moderátora), dále by mělo dojít k představení tématu diskuze, důvodů setkání a cílů, kterých chce moderátor docílit. Moderátor by se měl pozastavit i u organizačních instrukcí, ale pouze ve zkrácené verzi tak, aby diskutující skupina cítila zodpovědnost za své odpovědi.

Podle Morgana by měly v počáteční fázi diskuze zaznít dva typy otázek, a to ty, které ve skupině prolamují ledy, a ty, které skupinu nabudí k diskuzi.¹³² První typ otázek většinou slouží k představení jednotlivých členů skupiny, naopak startující otázky mají prezentovat samotné téma diskuze. V případě využití úvodních otázek můžeme využít i formu psaných odpovědí. Tím docílíme toho, že budou diskutující vyjadřovat opravdu osobní mínění bez ohledu na moderátorův postoj či myšlenky některého z dalších účastníků. Na úvodní výpovědi se může moderátor později odkazovat v pozdějších fázích diskuze, čímž docílí zapojení všech diskutujících členů.

Cílem motivační fáze je nabuzení jednotlivých účastníků k aktivnímu zapojení do diskuze. Ve většině případů se totiž nesetkáme s plně aktivní skupinou komunikující o tématu samostatně a spontánně. K rozprůdění slouží tzv. podtémata, která mají uvolnit atmosféru a přimět dotazované k aktivní spolupráci. Pokud se motivační fáze vydaří,

¹³² MORGAN, David. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 2001. s. 67.

dochází k postupnému zužování okruhu diskusního tématu, moderátor přidává otázky na zamyšlení aj.¹³³

V pořadí třetí fázi ohniskových skupin označujeme konkrétní konverzaci mezi jednotlivými členy skupiny. Neexistuje přesný postup, jak by měla diskuze probíhat, vše záleží na moderátorově empatii a zkušenostech, avšak všeobecně panuje názor, že by vždy měl dbát na úroveň účastníků tak, aby pro ně nebyla diskuze příliš vysilující. Jelikož je scénář velmi volný, může do diskuze vkládat a zase ubírat jednotlivé úseky, podle toho, kam se diskuze stočila. Důležité však je, aby moderátor dodržoval tempo, plynulost a přirozený průběh konverzace. Nové téma by měl moderátor do diskuze přidat pouze tehdy, pokud konverzace upadá a diskutující nemají k problému již co říct.

Závěrečná fáze ohniskových skupin slouží jako zpětná vazba, v níž moderátor na jedné straně hodnotí získané informace a průběh diskuze, na druhé straně dává prostor ostatním účastníkům výzkumu k vyjádření připomínek a vlastních názorů.¹³⁴ Ve skupinách, kde se setkáme u moderátora s vysokou měrou angažovanosti, by v závěrečné fázi mělo zaznít shrnutí od každého ze zúčastněných. Výsledný výstup nám může přinést nové skutečnosti, které v průběhu diskuze vůbec nezazněly. Morgan tvrdí, že právě pocit, že nebude nikým přerušován a za své myšlenky skupinou kritizován, navozují u diskutujících pocit bezpečí a mnohem více se uvolní. Někdy se proto můžeme setkat s tím, že moderátoři diskuzi nahrávají i po formálním ukončení interview, aby zaznamenali i neformální diskuzi, jež vznikne.¹³⁵

¹³³ ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 189.

¹³⁴ Tamtéž, s. 190.

¹³⁵ MORGAN, David. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 2001. s. 68.

5 VÝZKUM

V úvodu kapitoly, zabývající se již samotným výzkumem, bychom chtěli upozornit na fakt, že získané materiály slouží pouze k nastínění zvolené problematiky. Naším cílem bylo vytvořit co nejpřesnější prostředí a podmínky pro využití metody ohniskových skupin, avšak z časového hlediska by k větší validitě výzkumu bylo zapotřebí více vyučovacích hodin, než nám bylo nakonec poskytnuto. I tak se domníváme, že získané informace a názory účastníků přehledně znázorňují velmi široké spektrum pohledů na vnímání chlapeckých hrdinů 20. a počátku 21. století.

5.1 Přípravná fáze a průběh výzkumu

Prvním krokem vedoucím k uskutečnění výzkumu byla definice výzkumného problému, jemuž se chceme věnovat. Cílem bylo zjistit náhled současných žáků druhého stupně základních a popřípadě i středních škol na začlenění a následnou interpretaci textů současných autorů. Konkrétně jsme se zaměřili na oblast recepce chlapeckých hrdinů v próze šesti předem zvolených spisovatelů 20. a 21. století. Jejich chlapecký hrdina je pojímán různorodými postupy, od autobiografického pojetí až po psychologickou drobnokresbu dospívání.

Dalším bodem výzkumného plánu se stalo vytvoření časové osy výzkumu. Jeho začátek datujeme do měsíce května 2013, kdy bylo o výzkumné části diplomové práce rozhodnuto (byl definován programový záměr výzkumu, cílová skupina, určeno prostředí výzkumu atd.) a autorka práce se domluvila na výzkumné spolupráci s konkrétní školou. Tvorbu teoretického informačního základu jsme započali v období měsíců červenec až září studiem metod a fází kvalitativního a kvantitativního výzkumu a následným výběrem typu pedagogického výzkumu a konkrétní metody.¹³⁶ V měsíci srpnu a září byly vytvořeny pracovní listy do předmětu Český jazyk a literatura. V říjnu proběhla samotná výzkumná práce s cílovou skupinou a od listopadu 2013 do března 2014 probíhalo sepisování získaných informací, analýza rozhovorů a pracovních listů a vytváření závěrečné výzkumné zprávy. Datum celkového ukončení výzkumu bylo limitováno odevzdáním diplomové práce.

Za cílovou skupinu byli vybráni žáci střední školy, konkrétně gymnázia v Pardubickém kraji. K dispozici jsme měli dvě třídy vyššího stupně v celkovém součtu

¹³⁶ Kritéria výběru jsou popsána v kapitole 4 Teoretická východiska k výzkumné části diplomové práce, podkapitola 4.5 Kritéria výběru metod.

čtyřiceti čtyř žáků. První skupinu (A) tvořilo dvacet tři jedinců, z toho třináct chlapců a deset dívek. Jednalo se o sedmý ročník osmiletého studia. V oblasti výchovy byla považována za spíše problematickou třídu s řadou pedagogických zásahů. Třídu výrazně ovlivňovala skupina několika autoritativních jedinců vystupujících jako vůdčí osobnosti celého ročníku, tudíž i názorové spektrum třídy bylo jimi značně ovlivněno. Při výběru dvou ohniskových skupin (A_1 , A_2) jsme tedy dbali na to, aby se zmínění jedinci vyskytovali pouze v jedné z nich a nebyly tak výsledky zkresleny případným strachem z vyjádření vlastního názoru. Ohnisková skupina A_1 byla tvořena pěti chlapci ve věku 17 a 18 let, skupina A_2 dvěma chlapci ve věku 17 let a čtyřmi dívkami téhož věku. Druhá skupina (B) se skládala z jednatřiceti jedinců druhého ročníku čtyřletého studia, z nichž většinu zastupovaly dívky (18), chlapci se vyskytovali v počtu třinácti jedinců. Skupina B představovala výchovný protiklad ke skupině A, patřila k velmi oblíbeným a aktivním třídám a její členové patřili k premiantům školy. Zde jsme výběru dvou ohniskových skupin (B_1 , B_2) nechali volný prostor. Ohnisková skupina B_1 obsahovala dva chlapce ve věku 16 let a čtyři dívky téhož věku, B_2 poté šest děvčat stejného věku jako skupina B_1 .

Z organizačního hlediska byly využity prostory kmenových tříd a následně učebny literární výchovy. Funkci moderátora zastupovala autorka diplomové práce. Jelikož se nejednalo o dlouhodobý výzkum o velkém množství ohniskových skupin, nebylo zapotřebí ani pomocného moderátora, ani realizačního a badatelského týmu. Pro výzkum byla zvolena kombinovaná metoda strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru ohniskových skupin jako následná činnost pro vyplňování pracovních listů. Scénář (viz přílohy práce) byl vytvořen dopředu, ale byl především v počátcích rozhovoru pozměňován dle konkrétní situace. Jednotlivé ohniskové skupiny byly podrobeny zkoumání dvou pracovních listů pro hodinu literární výchovy. Jeden byl vytvořen z textů z knihy Petra Šabacha a do druhého jsme použily texty Pavla Kolmačky.

Z časového hlediska probíhalo vyplňování pracovních listů v průběhu jednoho dne, na každý list měli žáci 45-50 minut. Rozhovory probíhaly v průběhu dvou školních dnů. Na každou ohniskovou skupinu jsme měli k dispozici 50 minut čistého času. Prvních 10 minut jsme věnovali úvodním informacím, představení moderátora a uvolnění atmosféry, dalších 35 minut bylo věnováno samotnému výzkumnému tématu a v posledních 5 minutách jsme shrnuli zajímavé postřehy, získané informace a poděkovali jsme jednotlivým členům za účast.

Po úvodním seznámení s důvody, proč výzkum uskutečňujeme, jaký je jeho programový cíl, byli žáci seznámeni s plánem, byl jim představen moderátor a v neposlední řadě byli upozorněni na nahrávání jejich odpovědí. Zároveň byli ujištěni, že budeme dodržovat legislativní normy pro práci s osobními daty. Moderátor do skupiny příliš zasahoval spíše na začátku, později diskuse plynula bez výraznějších vstupů. Respondenti diskutovali o tématu, které předložil moderátor v úvodu, a postupně otevírali různá témata, ve kterých se projevovaly jejich životní zkušenosti, osobní zájmy, záliby a vlastní zkušenost s vyplňováním konkrétního pracovního listu.

5.2 Závěrečná zpráva a výsledky výzkumu

Veškeré informace získané v dříve popisovaném výzkumu pocházejí z vyplněných pracovních listů a následných čtyř rozhovorů s ohniskovými skupinami. Jak již bylo zmíněno v úvodu výzkumné kapitoly, zaměřili jsme se na současné autory a jejich začlenění do výuky skrze chlapecké hrdiny. Výzkum probíhal pouze u dvou pracovních listů do literární výchovy, a to s texty P. Šabacha a P. Kolmačky. U obou vybraných titulů předpokládáme, že žáci nemají předchozí zkušenosti ani s knihou, ani s autorem, tudíž se budou jejich názory odvíjet od ukázek samotných, doplněné o vlastní zkušenosti či fantazii. Důvod, proč byly zvoleny pouze dva pracovní listy (Literární výchova – Pavel Kolmačka – Stopy za obzor; Literární výchova – Petr Šabach – Jak potopit Austrálii), je velmi jednoduchý. Zásadním faktorem pro náš výzkum bylo získání kvalitních dat namísto kvantity. Jelikož bylo autorce práce nabídnuto v rámci Souvislé pedagogické praxe pouze omezené množství hodin, byli jsme nuceni zvolit pouze dva listy namísto práce se všemi devíti tak, aby zůstala zachována dostatečná časová rezerva pro rozbor každého z nich. Pokud se jedná o vysvětlení výběru konkrétních autorů Petra Šabacha a Pavla Kolmačky, zde hrála vysokou roli empatie autorky práce, neboť ve dvou vybraných třídách vyučovala a zmíněné dva spisovatele volila dle charakteru čtenářských individuů, kteří se ve skupině vyskytovali.

Přestože by se očekávalo, že budou pracovní listy zakomponovány do výuky dle časově tematických plánů dané třídy, byli jsme nuceni volit cestu náhodného výzkumu. Žáci s listy pracovali bez jakékoliv návaznosti na předchozí hodiny, tudíž nemůžeme dostatečně posoudit, zda by případné zakomponování do ucelenějšího literárního rámce přineslo odlišné poznatky. Na druhé straně jsme se však setkali s názorem, že právě neznalost současných autorů, kteří byli pro výzkum využiti, dopomohla k jednodušší otevřenosti, než práce s díly, které byly zpracovány a probírány

již několikrát. Žáci se vyjadřovali svobodněji, bez předem stanovených limitů, tudíž je práce mnohem více bavila. V porovnání s těmito poznatky můžeme říci, že se bude s takovými pracovními listy lépe pracovat na základních školách, kde mají hodiny literární výchovy charakter práce s textem, namísto uceleného výkladu dějin literatury na středních školách, kde se současní spisovatelé probírají v těsné blízkosti s termínem maturitních zkoušek. V takovém případě je snaha o četnější zakomponování pracovních listů s texty současných autorů podmíněna propojováním témat, která se v průběhu staletí v literární výchově objevují.

Z pohledu autorky práce bylo vybočení ze stereotypního vedení výuky literární výchovy vnímáno velmi kladně. Přestože nebyly pracovní listy nikterak upravovány pro potřeby dané skupiny, jejich přijetí bylo velmi příznivé, a to jak po stránce obsahové, tak i formální. Bylo zjištěno, že vybrané studenty práce s pracovními listy nadchla a s texty se jim ve většině případů pracovalo velmi dobře. Ocenili, že se jednalo o ukázky blízké jazykem ale i okamžiky, které sami prožívají, proto se mohli mnohem snadněji ponořit do psychiky hlavního hrdiny. Výrazně kladně byl hodnocen fakt, že se především v případě textů z knihy Petra Šabacha jednalo o hrdinu, který prožíval velmi podobné životní okamžiky jako dospívající studenti dnes, a že mluvil obecnou češtinou, která podle slov dotazovaných mnohem více zaujala než strojené texty ve spisovaném jazyce. Právě spisovatelův slovník a humor se setkal asi s největšími ohlasy. Na druhé straně i příběh malého Vítka Koblasý se neobešel bez silných emocí. Při jednom z rozhovorů se studentka rozhovořila o psychologické stránce ztráty někoho blízkého a milovaného, což vyjádřila taktéž v případě práce s pracovními listy. Obecně můžeme usuzovat, že byly vybrány texty, které žákům autora přiblížily mnohem lépe než monologický výklad života a díla, s jakým se setkávali dříve.

Jako výrazné plus hodnotili studenti úvodní vzkaz od autora a také grafickou stránku listů. I když se jedná o smyšlený vzkaz spisovatele žákům, vždy jsme dbali na to, aby byly informace a jazykové prostředky využity ve shodě se životem a literární tvorbou autora. Podle studentů byl vzkaz atraktivní, kladně hodnotili, že byl daný úvod osobitý, vtipný, přátelský a neformální. Díky pozitivnímu začátku měli větší chuť pracovní list vyplnit. S tím souvisela i grafická stránka listů. Jelikož nebyl způsob takto vedené výuky v hodinách literární výchovy v daných třídách příliš častý, studenti ocenili jakoukoliv změnu či novinku. Kdybychom tvrdili, že se s pracovními listy nesešli vůbec, lhali bychom. Jejich intenzita ovšem nebyla příliš vysoká. Navíc, pokud už se pracovní listy objevily, byly většinou černobílé. Z tohoto důvodu žáci kladně reagovali i na barevné

odlišení textů a samotných úkolů. Všechny ohniskové skupiny se také shodly na tom, že práce s pracovními listy je zajímavým zpestřením jednotvárných hodin literární výchovy, avšak postupně se přiklonili i k názoru, že jejich přílišná frekvence by jejich „exkluzivitu“ mohla rychle zničit.

Z hlediska práce s pracovními listy se při podrobnějším rozboru objevila i negativa, která nám ukázala možné oblasti, kam směřovat při vylepšení listů. Jednalo se ve své většině o názory, jež poukazovaly na malé množství informací v textu, což znemožnilo lepší interpretaci a ztotožnění se s hrdinou. Přestože si většina z dotazovaných hledala k danému hrdinovi někoho ze svého okolí tak, aby si jeho myšlení, názory, ale i vzhled a vlastnosti mohli lépe představit, setkali jsme se i s případy, ve kterých se žáci primárně zaměřovali na informace, které test přenášel, tudíž pro ně bylo velmi obtížné skrze asociace postavy blíže charakterizovat. Dále v rozhovorech s ohniskovými skupinami zazněla kritika vázající se na nízkou časovou dotaci na tak velké množství úkolů zastoupených v listech. V tomto případě jsme byli nuceni souhlasit, neboť jedna vyučovací hodina byla opravdu „šibeniční“. Z našeho pohledu bude mnohem efektivnější, když budou pracovní listy využívány jako celek v delších časových úsecích a v rámci jedné vyučovací hodiny bude vybrán jeden nebo dva úkoly z daného pracovního listu.

Pokud máme odpovědět na otázku, zda ukázky inspirovaly jedince k přečtení celé knihy, tak u povídek Petra Šabacha v absolutní většině odpověděli ano, u knihy Pavla Kolmačky z celkového počtu jedinců dvou ohniskových skupin odpovědělo kladně sedm studentů. Dokonce jsme se setkali i s případem, kdy v mezičase mezi tím, kdy studenti vyplnili pracovní listy, a dobou, kdy byly nahrávány rozhovory s ohniskovými skupinami, si jedna z dotazovaných studentek knihu půjčila a sama se snažila zjistit, jak to s hrdinou knihy dopadne. Usuzujeme proto, že se nám podařilo do pracovních listů s texty P. Šabacha a P. Kolmačky zvolit atraktivní texty, které přiblíží spisovatele studentům mnohem lépe než přednášení a zápisy do sešitu.

Pro pedagogickou praxi autorky práce přináší daný výzkum jasný impuls k pokračování s využíváním pracovních listů v hodinách předmětu Český jazyk a literatura. Ačkoliv se nesnažíme daná data generalizovat na všechny studenty středních škol, dle našeho názoru je nejen styl práce, ale i jazyková a tematická blízkost textů a jejich dospívajících hrdinů cestou, jak přiblížit dnešní mládeži aktuální literární produkci a navázat vztah mezi dospívajícím jedincem a literaturou

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce zvané *Čtenářská recepce chlapeckých hrdinů 20. a počátku 21. století* bylo zjistit, s jakými charakterovými typy chlapeckých hrdinů se v rámci vybraných šesti knih setkáme, ale také to, jak je přijmou současní studenti základních a středních škol. Vycházeli jsme v zásadě z faktu, že se velmi často v médiích setkáváme s titulky mluvícími o tom, jak dnešní mládež nic nebaví, knihy pro ně představují přežitek a namísto jejich čtení usedají k počítačovým hrám či televizi. A když se pak podíváme na pracovní listy, se kterými na některých školách v hodinách Českého jazyka a literatury pracují, nalezneme v nich v lepším případě ukázky z knih 15.–19. století. Osobní zkušeností autorky práce bylo i setkání se stylem výuky, kdy pracovní listy vyučující nepoužívala raději vůbec. Namísto práce s textem probíhal výklad a zkoušení. Diplomová práce nemá tyto myšlenky a zažitá stereotypy absolutně vyvrátit, ale chtěli jsme ukázat, že i současní autoři a literatura samotná má mladým stále co ukázat.

První kapitola přinesla teoretický podklad pro interpretaci textu a oblasti psychologie dospívajícího čtenáře. Naším záměrem zde bylo teoreticky podložit v dostatečném rozsahu následný rozbor chlapeckých postav a výzkumnou část diplomové práce.

V kapitole číslo dvě jsme prostřednictvím šesti vybraných spisovatelů, jmenovitě Jana Drdy, Karla Poláčka, Jana Procházky, Petra Šabacha, Michala Viewegha a Pavla Kolmačky, představili mozaiku různorodých hrdinů, ať už z hlediska jazykového vyjadřování či psychiky. Díky rozboru knih si v kapitole zabývající se těmito postavami můžeme sami zhodnotit, jestli se hrdinové přibližují dnešní dospívající mládeži či jsou pro současné čtenáře uzavřenou etapou. Výrazným prvkem kapitoly se staly osobní názory spolupracujících studentů, kteří se v hodinách literární výchovy zabývali postavou z knihy Petra Šabacha a Vítkem Koblasou z románu Pavla Kolmačky. Právě spojení interpretačních závěrů autorky práce a názorů současných studentů vytvořilo různorodou mozaiku vlastností, věkového zařazení, ale také sociálních aspektů, které hrají ve vztahu dítě-rodíč významnou roli.

Oddíl zabývající se tvorbou pracovních listů představuje pedagogický základ opírající se o RVP, doplněný o vlastní poznatky autorky práce. I z tohoto důvodu upozorňujeme, že se nejedná o oficiální zásady, které je nutné dodržovat. Oddíl má pouze poradní funkci vycházející z vlastních postupů a pedagogických a didaktických zásad, na které autorka při tvorbě vlastních pracovních listů dbala. Konkrétně

jsou zde pak popsány jednotlivé pracovní listy s ohledem na jejich zaměření (literární výchova, jazyková výchova, komunikační a slohová výchova). Jedním ze záměrů, které se podařilo při tvorbě samotných pracovních listů dodržet, je jejich flexibilita ve využití. Jak informujeme již ve zmíněné kapitole, lze je využít jako celek, ale i po úsecích.

Praktickou část práce tvoří popis výzkumu, který byl zčásti položen na práci s pracovními listy a zčásti na rozhovorech s ohniskovými skupinami. Abychom se mohli i v této praktické části opřít o teoretická data, předchází jí kapitola zabývající se teoretickými aspekty výzkumné práce, především pak metody ohniskových skupin, jež představovala jeden ze základních informačních zdrojů. Přestože, jak jsme již upozornili v úvodu práce, se nedá mluvit o právoplatném výzkumu, který by vyžadoval větší množství ohniskových skupin, zřízení organizačního týmu a sehnání finančních prostředků pro ohodnocení členů ohniskových skupin, jsou výsledky nejen zajímavé, ale mnohdy i překvapivé. S ohledem na průběh výzkumné spolupráce a získaná data usuzujeme, že díky práci s pracovními listy a rozhovorům dokázali žáci popustit uzdu své fantazii a seznámili moderátorku a autorku pracovních listů s mnohdy velmi intimními a osobními zážitky, ačkoliv s nimi byla v kontaktu jen po dobu pedagogické praxe. V mnoha případech se dokázali vcítit do samotných postav, ba dokonce ve svých interpretacích propojili na první pohled velmi odlišné literární světy, ať už mluvíme o přelomu 19. a 20. století či o současnosti.

Teoretickou část práce jsme opírali především o tištěnou literaturu, zastoupenou odbornými publikacemi, sborníky, odbornými časopisy a dalšími periodiky, doplněnou o minimum internetových zdrojů. Teoretické aspekty výzkumné části práce byly taktéž podpořeny tištěnými publikacemi. Pouze kapitola zabývající se chlapeckými hrdiny a výzkumná část vycházela ze získaných písemných a nahraných materiálů vzniklých ve spolupráci se studenty střední školy.

Diplomová práce nepředstavuje dogmaticky předepsané zásady pro tvorbu pracovních listů ani předepsaná pravidla, jak s nimi nakládat. Jedná se o jednu z mnoha cest, jak dnešní literaturu přiblížit současným studentům. Díky vloženým pracovním listům představuje i jeden ze zdrojů, kde je možné se inspirovat či hledat pomoc v otázce přiblížení současných autorů dospívajícím čtenářům. Byli bychom rádi, pokud by se práce stala jakousi pomocnou publikací či odrazovým můstkem pro ty, jež chtějí tvořit hodiny českého jazyka a literatury na míru dospívajícím studentům a pracovní listy ve své výuce rádi využijí.

POUŽITÁ LITERATURA

PRAMENY

- DRDA, Jan. *Živá voda*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1983. 368 s.
- KOLMAČKA, Pavel. *Stopy za obzor*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2006. 501 s. ISBN 80-86138-77-1.
- POLÁČEK, Karel. *Bylo nás pět*. 4. vyd. Praha: Albatros, 2003. 189 s. ISBN 80-00-01131-X.
- PROCHÁZKA, Jan. *Ať žije republika*. 1. vyd. Praha: SNDK, 1965. 275 s.
- ŠABACH, Petr. *Jak potopit Austrálii*. 9. vyd. Litomyšl a Praha: Ladislav Horáček - Paseka, 2003. 148 s. ISBN 80-7185-586-3.
- VIEWEGH, Michal. *Báječná léta pod psa*. 3. vyd. Praha: Český spisovatel, 1994. 217 s. ISBN 80-202-0496-2.

LITERATURA

Knižní publikace

- BADEGRUBER, Bernd, PIRKL, Friedrich. *Příběhy pomáhají s problémy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 109 s. ISBN 80-85282-90-9.
- BACHTIN, Michal Michajlovič. *Román jako dialog*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1975. 479 s.
- BASTL, Miroslav. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1988. 166 s.
- BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. 106 s. ISBN 80-7238-182-2.
- BERÁNKOVÁ, Eva, KOSTEČKA, Jiří. *Přečtěte si s námi: literární interpretace pro vyučovací praxi*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 119 s. ISBN 80-04-24573-0.
- BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 155 s. ISBN 80-7367-161-1.
- BÍLEK, Petr. A. *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu*. 1. vyd. Brno: Host, 2003. 360 s. ISBN 80-7294-080-5.
- CULLER, Jonathan. *Krátký úvod do literární teorie*. 1. vyd. Brno: Host, 2002. 168 s. ISBN 80-7294-070-8.

- ČAPEK, Karel. Kdy se co čte. In: Čapek, Karel. *Spisy o umění a kultuře 3*. 1. soub. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1986. 113. - 115. s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Hrátky s češtinou*. 1. vyd. Praha: SPN, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7235-349-1.
- ČECHOVÁ, Barbara et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. 1. vyd. Praha: SCIO, 2006. 178 s. ISBN 80-86910-53-9.
- ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. 1 vyd. Praha: Karolinum, 1992. 155 s.
- ČERVENKA, Miroslav. Vyprávění a popis z hlediska aktuálního větného členění. In: Červenka, Miroslav. *Obléhání zevnitř*. 1. vyd. Praha: Torst, 1996. 187. - 211. s. ISBN 80-85639-77-7.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Identita literárního díla*. 1. vyd. Brno, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004. 66 s. ISBN 80-85-778-39-4.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.
- ECO, Umberto. *O literatuře*. 1. vyd. Praha: Agro, 2004. 3013 s. ISBN 80-7203-588-6.
- ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 197 s. ISBN 80-7198-248-2.
- EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 70 s. ISBN 978-80-244-3664-7.
- FRANTLOVÁ-BLÁHOVÁ, Růžena. *I slohu se dá neučit*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1997. 205 s. ISBN 80-7182-031-8.
- FREY, Jaroslav. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Hodonín: Fr. Langráf, 1929. 137 s.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1992. 127 s. ISBN 80-08-00333-2.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. 118 s. ISBN 97880-7368-729-8.
- HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991. 169 s. ISBN 978-80-202-0281-1.
- HAMAN, Aleš. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1997. 136 s. ISBN 80-7040-230-X.

- HAUSENBLAS, Karel. *Od tvaru k smyslu textu: Stylistická reflexe a interpretace*. 1. vyd. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1996. 226 s. ISBN 80-85899-14-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Praha: H&H, 2007. 157 s. ISBN 80-7319-067-2.
- HODROVÁ, Daniela. *...na okraji chaosu... Poetika literárního díla 20. století*. 1. vyd. Praha: Torst, 2001. 865 s. ISBN 80-7215-140-1.
- HORÁK, František. *Metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983. 147 s.
- HORÁK, František. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 169 s.
- CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971. 127 s.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 573 s.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.
- INGARDEN, Roman. *O poznávání literárního díla*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967. 278 s.
- INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1989. 419 s. ISBN 80-207-0104-4.
- JANOUSEK, Pavel et al. *Dějiny české literatury IV*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. 977 s. ISBN 978-80-200-1631-7.
- JINDRÁČEK, Václav et al. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011. 282 s. ISBN 978-80-7414-429-5.
- KAUFMANNOVÁ - HUBEROVÁ, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 94 s. ISBN 80-7178-203-3.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-7187-037-4.
- KRČ, Eduard, ZBUDILOVÁ, Helena. *Úvod do teorie literatury: Literární terminologie a analýza literárního díla*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 161 s. ISBN 978-80-244-2903-8.

- KUBÍNOVÁ, Marie. *Text v pohybu četby*. 1. vyd. Praha: Academia, 2009. 169 s. ISBN 978-80-200-1749-9.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. 57 s. ISBN 80-7043-170-9.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáků a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010. 265 s. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním textem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. 355 s. ISBN 80-7319-020-6.
- LIBA, Peter. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987. 400 s.
- MAŇÁK, Josef et al. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 S. ISBN 80-210-1880-1.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGAN, David. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 2001. 99 s. ISBN 80-85834-77-4.
- MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. 1. vyd. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. 27 s. ISBN 978-80-7028-403-2.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Umělecké dílo jako znak*. 3. vyd. Praha: Ústav pro českou literaturu Av ČR, 2008. 138 s. ISBN 80-85778-62-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře I*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965. 72 s.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře II*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1966. 59 s.

- OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- PAVLÁT, Leo. *Tajemství knihy*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 206 s.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva, HANZOVÁ, Marie. *Klíč ke slohu aneb Nerudou snadno a rychle*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. 208 s. ISBN 978-80-00-01825-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STIERLE, Karlheinz. Co je recepce u fikcionálních textů. In: Červenka, Miroslav. *Čtenář jako výzva*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. 199. - 242. s. ISBN 80-86055-92-2.
- STRAUSS, Anselm L., CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: několik zásad pro začátečníky*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 209 s. ISBN 978-80-86429-40-3.
- ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 189 s. ISBN 978-80-210-6205-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portal, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: CERM, 1999. 22 s. ISBN 80-7204-111-8.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?* 1. vyd. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.
- VALA, Jaroslav, FIC, Igor. *Poezie a mladí čtenáři: Výzkum recepce konkrétních básní*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2012. 85 s. ISBN 978-80-7409-054-7.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena et al. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na základní škole*. 1. vyd. Praha: Aktris, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

VŠETIČKA, František. *Podoby prózy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 248 s. ISBN 80-7198-262-8.

WALKER, Ian. *Výzkumné metody a statistika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 218 s. ISBN 978-80-247-3920-5.

Časopisy a sborníky

BEDNÁŘOVÁ, Jana. Čtení jako nástroj myšlení. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 7. - 9.

BÍLEK, Petr A. Literární teorie: Co s ní dnes ve škole? *Host do školy*. 2007. č. 1. s. 3. - 7.

FIALOVÁ, Věra. Čtenářská dovednost dnešních žáků na základní škole. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 13. - 15.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Jak přispívá literární výchova k rozvoji čtenářské gramotnosti. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 18. - 21.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Komplexnost v literární výchově. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 36. - 40.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Využití komiky jmen literárních postav při integraci složek předmětu český jazyk a literatura. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 36. - 39.

GREGOR, Martin. Knihovna - věrná kamarádka. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 41. - 45.

HOFFMANN, Jaroslav. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. *Český jazyk a literatura*. 1999-2000. r. 50. č. 7-8. s. 187. - 192.

KUČERA, Kamil. Nebezpečí interpretace. *Český jazyk a literatura*. 1990-1991. r. 41. č. 1-2. s. 23. - 29.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. 2002-2003. r. 53. č. 2. s. 68. - 75.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. O pubescentním čtenářství. *Český jazyk a literatura*. 1996-1997. r. 47, č. 1 -2 (s. 1. - 8.), č. 5 - 6 (s. 115. - 120.), č. 7 - 8 (s. 155. - 161.).
- MARHOUNOVÁ, Jana. Vybrané problémy recepce literárního díla I - V. *Čtenář*. 1989. r. 41. č. 1, 2, 3, 4, 5.
- PAVLÍKOVÁ, Anna. Hodina literární výchovy jako rituál. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 258. - 266.
- POKORNÁ, Ilona. Literární čítanka v mezipředmětových vztazích a mezinárodní spolupráce. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 134. - 137.
- POKORNÁ, Ilona. Literární výchova problematická? Aneb multifunkčnost literární výchovy v dnešním vzdělávání. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 276. - 280.
- PRUDKÝ, Libor. Čtenářství očima pedagogů. *Učitelství noviny*. 1998. r. 101. č. 22, 23, 26, 29, 30, 31, 36, 38, 41, 44, 45.
- ROZEHNALOVÁ, Blanka. Kniha - cesta za poznáním sebe sama. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 304. - 312.
- ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. Rozvoj čtenářské gramotnosti a literární výchova na ZŠ. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 45. - 47.
- TOMAN, Jaroslav. Pubescentní čtenářství a jeho problémy. *Čtenář*. 1983. r. 42. s. 375 -377.
- VALA, Jaroslav. Literatura na základní škole očima školáků. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 53. - 57.

Internetové zdroje

- VALA, Jaroslav. Literární komunikace. *Téma*. [online]. r. 3., č. 8., [cit. 27. 2 2014]. ISSN 1214-505X. Dostupné z <http://www.gasbag.wz.cz/tema/rocnik3/cislo8/08-03.htm>.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Pracovní list – Jazyková výchova - Karel Poláček - Bylo nás pět.
2. Pracovní list – Jazyková výchova - Petr Šabach - Jak potopit Austrálii.
3. Pracovní list – Jazyková výchova - Jan Procházka - Ať žije republika!
4. Pracovní list – Literární výchova - Pavel Kolmačka - Stopy za obzor.
5. Pracovní list – Literární výchova - Petr Šabacha - Jak potopit Austrálii.
6. Pracovní list – Literární výchova - Michal Viewegh - Báječná léta pod psa.
7. Pracovní list – Komunikační a slohová výchova - Karel Poláček - Bylo nás pět.
8. Pracovní list – Komunikační a slohová výchova - Jan Drda - Živá voda.
9. Pracovní list – Komunikační a slohová výchova - Jan Procházka - Ať žije republika!
10. Scénář rozhovoru
11. Přepis rozhovoru – ohnisková skupina A₁
12. Přepis rozhovoru – ohnisková skupina A₂
13. Přepis rozhovoru – ohnisková skupina B₁
14. Přepis rozhovoru – ohnisková skupina B₂

JAZYKOVÁ VÝCHOVA - KAREL POLÁČEK - BYLO NÁS PĚT

Stálé zdraví přeju, studentici,

jmenuji se Karel Poláček. Možná mě někteří znáte skrz to moje stafraholtský řemeslo. Vždycky jsem rád psal, však toho po mně nezůstalo málo. Několik románů, povídek i do novin jsem tvořil. Tam se to za mých mladých let otáčelo. Jakmile se něco semlelo, byl jsem sakumprásk na nohách a pelášil, co mi nohy stačily. Mým velkým kamarádem byl Karel Čapek. Společně jsme zavedli do novin sloupky, které jsme psávali na střídačku, a asi to byl velmi populární kousek, protože než jsem byl nucen z Lidových novin odejít, vycházely s pravidelnou přesností. A to vám povídám, někdy, když jsme pracovali na nějakým škandálu, dali si cikáro, kořauku, ... , jojo, to pak vznikala opravdová přátelství. Leč škoda, že nýčku tu s vámi nemohu sedět a povídat.

A proč že tu s vámi hovořím? Máte před sebou pár mých textů, ale nebojte, není to nic složitého. Nýčko si hrajte, vyplňujte, hledejte a zábavnou formou procvičujte, jací jste studenti.

Váš nejuctivější, Karel Poláček.



Text k úlohám 1 - 2

Nýčko však už jsem velký, pročž jsem chytrý a vím, že koňská hlava se mně neposmívá, ona to dělá jen tak a já jsem se s ní skamarádil. Když jdu do školy, tak já pravím: Nazdar! a ona taky praví: Nazdar! Na jaře se mne ptá, budou-li dneska kuličky nebo se bude hrát tyčkrle. Nebo se snad bude na hřišti prohánět meruna, a tudíž mě napomíná, abych nezapomněl mičudu napumpovat. Já na to pravím: Děkan, nezapomenu! V létě by chtěla vědět, co bude s koupáním. jestli se jde dneska ke Kalhotám nebo ke Klobouku. Na podzim by chtěla jít s námi pouštět draka nebo dělat ohničky a v zimě dělat sněhuláka nebo sáňkovat nebo na kluziště. Já vidím, že by s námi chtěla chodit, ale který hoch by chtěl chodit s dřevěnou koňskou hlavou, ať si zůstane, kde je.

1. Jsou v textu slova, kterým nerozumíš? Pokud ano, vypiš je pod sebe a pokus se odhadnout jejich význam. Následně své významy ověř ve Slovníku spisovného jazyka českého či na stránkách Ústavu pro jazyk český.

2. Charakterizuj jazyk postavy z hlediska užívaných výrazů.

JAZYKOVÁ VÝCHOVA - KAREL POLÁČEK - BYLO NÁS PĚT



Text k úlohám 3 - 5

Zilvar opakoval, že by chtěl mít s královskou princeznou veselku. Pan maharádža pravil dlouhým hlasem: „To jsem blázen,“ a vrtěl hlavou a Zilvar to musil opakovat ještě jednou.

A pan Maharadža zčervenal a zařval takovým děsným hlasem, že se zatřásl lustr na stropě: „Ty mrtvafo jedna, ty kandrdásku jeden, ty votroku jeden votrocká, co si to dovoluješ? S takovou se panovníkovi opovažuješ na oči přijít? Já tě naučím!“

I zatleskal rukama a nato se objevili dva zbrojnošové a pan maharadža ukázal na Pepka Zilvarového a pravil: „Do vězení s tím bídňíkem, ale do toho nejhlubšího, nejčernějšího, aby mu přešlo myšlení na veselku s královskou princeznou.“

Zbrojnoši Pepka popadli a vsadili ho do díry, kde nebylo nic. Jenom nemravný zápach. A my hoši i Eva chodili se na něho dívat zamřížovaným okénkem a tu a tam jsme na něho plivali a Zilvar říkal: „Nechte si to, jo?“ Tak jsme toho nechali a raději jsme se dívali, jak sedí... ... Ale nám se ho zželelo, neboť jináč to byl dobrý kluk, a pro takovou volovinu měl sedět v kreminále jako ten nejšpatnější člověk.

3. Vyhledej v textu slova citově zabarvená, urči, zda se jedná o slova s negativním či pozitivním nádechem a přiřpiš k nim synonymum neutrální a protikladné.

4. U výrazu „zčervenal“ najdi kořen slova a vypiš co nejvíce slov příbuzných.

5. Co je to „kreminál“? Pokud znáš význam slova, vypiš všechna synonyma, která se v současném jazyce pro daný pojem využívají.

JAZYKOVÁ VÝCHOVA - PETR ŠABACH - JAK POTOPIT AUSTRÁLII

Ahoj studente,

jmenuju se Petr Šabach a říkaj o mně, že jsem prej spisovatel, ale víš jak to dneska je. Nikdo není pořádný spisovatel, ale přitom by každě psal šílený lejstra a předváděl druhým, jakěj byl v mládí borec a jakěj je borec teďka, protože mu vydali knížku. Ale já mám asi štěstí, vydělám si něco málo a vesměs začnu psát víc, když zjistím, že částka na účtě za moc nestojí. Co bych o sobě řekl? No, narodil jsem se v královských Vinohradech, ale žiju odmala v Dejvicích, tam je fajn, samý příjemný lidi. Mám ženu, dva syny a už se rodí i vnoučata. Moji kariéru, jestli se to tak dá říct, odstartoval Honza Hřebejk s Honzou Jarchovským, když zfilmovali částečně moje knížky. Já mám ty kluky vopravdu rád, i jejich filmy. Znáš nějakěj?

A co teď s těma úkolama, co tu sou pro tebe přichystaný? Žádnej stres, není to na známky, takže když budeš mít vokno, žádná pětka nehrozí. Stačí si jen hrát s textem a naší mateřštinou.

Petr Šabach



Text k úlohám 1 - 3

Byli jsme s Prokopem dohromady osobnost. On měl nápady a já jim většinou pomáhal na svět, protože já byl svým způsobem šikovnější a měl jsem ten cit, co jo a co ne. Měl těch nápadů neuvěřitelnou spoustu a v podstatě nedělal nic jinýho, než že je do mě hustil. Vlastně jsem mu v těch chvílích byl dobrej akorát k tomu, aby, když jde po ulici, vrhal dva stíny a nevypadal jak blázen, co trpí samomluvou. Byl o dost chytřejší než já a naprosto mě uhranul svou vzdělaností.

Když mi umřela babička, tak prostě umřela, jenže když se o rok nebo dva později stalo to samý Prokopovi, tak to bylo najednou něco úplně jinýho, protože jemu babička jen tak neumřela, ale exnula, jak mi suše oznámil. Připadal jsem si tenkrát jako načapaná tupost. Zatímco já byl ten, co léta pošilhává ve škole ke dveřím a čeká, až ho dva chlapi v bílejch pláštích odvedou do pomocný školy, Prokop, pokud si vzpomínám, byl duchem pořád někde jinde, a přesto mu to nějak procházelo.

1. Vyhledej v úryvku přirovnání a vysvětli je.

2. Některá citově zabarvená slova z textu vepiš do tabulky a vytvoř k nim neutrální variantu.

CITOVĚ ZABARVENÁ SLOVA	NEUTRÁLNÍ VÝRAZY

JAZYKOVÁ VÝCHOVA - PETR ŠABACH - JAK POTOPIT AUSTRÁLIÍ

3. Vytvoř synonyma k podtrženému slovu.



Text k úlohám 4 - 5

Měli jsme kousek od nás hospodu. Chodili jsme tam většinou v neděli se džbánky, kluci skoro z celé ulice. Sešlo se pár schůdků a hned nalevo byl výčep. Krásná nablejskaná píba, z který tekly čtyry druhy piva. Obyčejný, pak desítka, dvanáctka a černý pivo, který si kupovaly hlavně různý babky a doma si ho pak kvedlaly se žloutkem a cukrem. Brali jsme domů většinou desítku. „Litrapůl,“ říkal jsem vždycky. Byly jsme ve věku, kdy pivo nikomu z nás nijak extra nechutnalo. Nechutnalo vůbec, protože na tu zvláštní vůni a šmak si člověk musí léta zvykat. ten jen úplně malý děti se můžou po pivu utlouct. Měli jsme všichni jasný příkazy vrátit se s pivem co nejdřív, to znamenalo k obědu, nikde se neflákat a nezakecávat. Jenže - málokdy se nám to podařilo. A pak jsme stáli doma se svěšenejma hlavama a otcové si nás podávali, pokřikovali na nás a otráveně si přihejbali zvětralýho piva.

4. Pokus se skrze danou ukázkou charakterizovat jazyk postav.

5. Vyhledej v textu pravopisné chyby, podtrhni je a napiš správnou variantu.

6. Přiřaď ke slovu zemi jeho původu.

1. posichrovat	a) řečtina	1
2. rabiš	b) ruština	2
3. žaket	c) anglický jazyk	3
4. činzáno	d) latina	4
5. sputník	e) francouzština	5
6. majáles	f) německý jazyk	6
7. falanga	g) italština	7

JAZYKOVÁ VÝCHOVA - JAN PROCHÁZKA - AŽ ŽIJE REPUBLIKA

Milý studente, milá studentko,

jmenuji se Jan Procházka a pocházím z Prahy. Střední školu jsem studoval v Olomouci, tam to bylo vopravdu fajn. Spisovatelskou dráhu jsem nastoupil velmi brzy, již ve svých 27 letech jsem vydal svoji první knihu. Myslím si, že mé spisovatelské geny zdědily i moje dvě dcery, Lenka s Ivou, obě skvělé spisovatelky. Částečně jsem se také věnoval filmu, to víte, literatura a film mají velmi blízké vztahy. Ať si kdo chce, co chce, říká.

I ty se na moment staň jazykovědcem, hraj si se svým mateřským jazykem, neboť jeho bohatost a mnohvrstevnatost tě nikdy nepřestane překvapovat, stejně jako mě.

Jan Procházka



Text k úlohám 1 - 3

Otočím vypínačem, u stropu se rozžehl dvacetiramenný kovový lustr. Cyril jde nahoru do schodů, do poschodí, ale zase se na mě otočí.

„Už se v dědině rozkřiklo, že Němci spakovali saky paky a odfrčeli? Neposlal tě fotr, abys to tady u Němců vomrkl?“

„Proč ...?“ divil jsem se. Jeho otázky mi začínaly jít na nervy právě proto, že jsem jim nerozuměl. „Byl jsem s klukama u kostela ... Kvůli čemu by mě sem posílal...?“

Vitlich odpovídá často tak, že je to odpověď, a není to odpověď, člověk si může vybrat, co chce.

„Škoda, že Singer navagónoval i koně. Jedna hajtra by se tvému fotrovi hodila. K vaší klisně. Abyste měli páru. jeden kůň je riziko. Dyž se položí, je člověk na hrnci... Ty už s klukama zase kamarádíš?“ Zamluvil to, jeho způsob rozmluvy vyžadoval soustředění.

1. Charakterizuj jazyk vybrané ukázky.

2. Vypiš alespoň 2 pravopisné chyby a zdůvodni správné řešení.

3. Pokus se vysvětlit význam slov „hajtra“ a „navagónovat“. Z jakého jazyka jsou podle tebe odvozeny? Na pomoc využij internetové stránky ÚJČ AV ČR nebo Slovník spisovného jazyka českého.

JAZYKOVÁ VÝCHOVA - JAN PROCHÁZKA - AŽ ŽIJE REPUBLIKA



Text k úlohám 4 - 8

Jenom jednou ve svém životě jsem vlastně byl šťastný. Když pluly ledy. Krajina po ránu byla nahá, už bez sněhu. Ustydělá. Byla to krajina černých topolů, holého drátěného křoví. Škola byla v sousední vesnici. Chodili jsme přes most. Už tenkrát jsem se táhl až vzadu. Za klukama. Aby mi necpali do aktovky ohryzky z jablek a kameny. Kus před mostem jsme zůstali stát. Vzduch byl naplněný vzdáleným tichým skřípotem.

Pak někdo vykřikl: „Už jdou kry!“

Utíkáme k mostu. Zvuk ledů sílí, jak se přibližujeme k řece. A vychází bledé slunce. Kluci hážou aktovky na hromadu, běží po břehu dolů, až k vodě. Některé kusy ledu vyplavila řeka až na trávu. Jiskří, tají, jejich stěny jsou skleněné a hladké. V zátočině každá kra přirazí ke břehu. Je tam schýlený kmen vrby. Šplhají po něm. Vybírají si, která je unese. Skočí Čumát. Skoro se ponoří. Nabere si do bot. Ale pluje.

Skáčou další. Řvou.

4. K podtrženému slovu v textu vymysli co nejvíce antonym.

5. O jaký přívlastek se jedná v případě spojení „holého drátěného křoví“?

6. U podtržené věty urči základní skladební dvojici a rozvíjející větné členy.

7. O jaké zájmeno se jedná

- a) někdo
- b) svém
- c) každá
- d) (po) něm

8. U spojení „vzdáleným tichým skřípotem“ z přívlastku postupně rozvíjejícího vytvořte přívlastek několikanásobný.

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - PAVEL KOLMAČKA - STOPY ZA OBZOR

Vážený a milý studente,

jmenuji se Pavel Kolmačka a jsem spisovatel. Tedy, alespoň se o to snažím. Možná ti není úplně jasné, kdo jsem, a proč se musíš na několika následujících stránkách zabývat mými texty, ale než mě mávnutím ruky odsoudíš slovy: „To zas bude nějaký vůl!“, přečti si tento vzkaz až do konce a pokus se chvíli s následujícími řádky hrát, třeba zjistíš, že to zase taková blbost není. Na nic si nehraji, beru život jaký je. Proč se zbytečně pachtit za vysokými cíli, když nám uniká samotná podstata života. Jen mít neznamená být.

S pozdravem, Pavel Kolmačka



ÚKÁZKA č. 1

... Vítek seděl jako obvykle u stolu, psal dlouhý nudný úkol a maminka stála na parapetu a umývala okno. Vítkovi takhle její činnost vždycky naháněla strach. Je přece tak snadné uklouznout, proletět sklem a zřítit se z výšky desátého patra na beton.

„Nedělej to,“ říkal jí Vítek plačtivě.

„A maj okna zůstat špinavý?“

Pravá polovina již byla zevnitř čistá, zbývalo omýt ji zvenku. Maminka to vždycky dělala tak, že okno vyklopila do místnosti. Tentokrát ale otevřela levé křídlo a vylezla ven. Postavila se na vnější parapet. Copak jí ta propast pod ní nevádí? Takhle určitě spadne!

Ráznými zlobnými pohyby leštila sklo. Nesnese na něm šmouhu.

„Stejně je to vaše vina, pořád všechno ničíte a špiníte, nic po sobě neuklidíte, a já abych byla jako vaše služka, jako otrok.“

Vítkovi se stáhlo hrdlo. Chtěl říct, aby šla dovnitř, že to udělá sám, ale nedokázal ze sebe vypravit slovo. Maminka se pustila okenního rámu. Hadr, jímž okno otvírala, byl příliš veliký, potřebovala ho roztrhnout na dva díly. Riskantní, netrpělivé pohyby na uzounkém plechu. Tělo zakrývalo téměř celou polovinu okna.

Nevydržel to, zavřel oči. ...

Otázky k interpretaci:

1. Co ukázce z knihy předcházelo/ následovalo?
2. Z jakého důvodu dle tebe malý Vítek přemýšlel o smrti své maminky?
3. Jaký bys charakterizoval vztah Vítky a jeho maminky. (opři svůj názor úryvkem)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - PAVEL KOLMAČKA - STOPY ZA OBZOR



UKÁZKA č. 2

... Když přišel na svět, Pepan byl školák a Hanka skoro školačka. Společenství, jež spolu s maminkou a tatínkem tvořili, mělo za sebou své malé dějiny. V čase, kdy si Vítek začal uvědomovat, co a kdo je kolem něho a kde se ocitl, všechny karty byly dávno rozdány, zvyklosti ustáleny a pravidla vymezena. Sám na jejich utváření neměl vliv. Musel porozumět těm hotovým.“ ...

... „Polekal se vlastního stínu v zrcadle s ozdobným rámem. Zastavil se, naslouchal, zda nablízku někdo nedýchá. Otevřel dveře pokoje a počkal, jestli se uvnitř něco pohne. Vsunul ruku, nahmatl vypínač, rozsvítil. A honem pod peřinku: prostěradlo, deka a polštář, a šup s tím na válendu. Ještě zkontrolovat, zda pod lůžkem není někdo nebo něco... had. Teprve když se zachumlal, cítil se bezpečně. Zavřel oči.“

Otázky k interpretaci:

1. Dokázal/a bys dle ukázky charakterizovat vyprávějíci postavu (rysy, vlastnosti, charakter)? Pokus se dané vlastnosti ztvrdit ukázkou z textu.

2. Pokus se z ukázky určit věk Vítka.

3. Doplňte věty

- a) Vítek je.....členem rodiny.
- b) Vítek má strach z
- c) Vítek se cítil mezi dospělými členy.....

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - PAVEL KOLMAČKA - STOPY ZA OBZOR



UKÁZKA č. 4

„Já čuju nepravost! Já zavolám tomu Žoržovi, tomu tvému spolužákovi! Já to z něho dostanu! Řekni mi číslo!“

Maminka se naklonila vpřed a přes zaťaté zuby procedila: „Ty si ten život představuješ jako Hurvínek válku.“

Představovat si něco jako Hurvínek válku patřilo k nepochopitelným úslovím, spojením a zvoláním, jež pocházela jakoby z jiného světa a věku: „Seš zelenej jak sedma! To si pleteš s Radeckým! Ježkovy voči! Jen cikán potřebuje svědka! Máš v zadku voje? Nemáš pámbička doma, co? Máš to dneska hloupým navrch? Nedělej votočenýho! Známe svý papnhajmským.“

Anebo zas „Našťouchni se. Pošmák sis? Ty můj pišišvůrku knedlíkovéj. Ty moje cáčorko.“

Otázky a úkoly k interpretaci:

- 1. Pokus se z hlediska jazyka charakterizovat postavy příběhu.**
- 2. Ukázka je bohatá na přirovnání, dokázal bys vysvětlit význam jednotlivých přirovnání a nahradit je následně ekvivalentem ze současnosti?**

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - PETR ŠABACH - JAK POTOPIT AUSTRÁLIÍ

Ahoj studente,

jmenuju se Petr Šabach a říkají o mě, že jsem prej spisovatel, ale víš jak to dneska je. Nikdo není pořádný spisovatel, ale přitom by každý psal šílený lejstra a předváděl druhým, jaký byl v mládí borec a jaký je borec teďka, protože mu vydali knížku. Ale já mám asi štěstí, vydělám si něco málo a vesměs začnu psát víc, když zjistím, že částka na účtě není nic moc. Co bych o sobě řekl? No, narodil jsem se na královských Vinohradech, ale žiju odmala v Dejvicích, tam je fajn, samý příjemný lidi. Mám ženu, dva syny a už se rodí i vnoučata. Moji kariéru, jestli se to tak dá říct, odstartoval Honza Hřebejk s Honzou Jarchovským, když zfilmovali částečně moje knížky. Já mám ty kluky vopravdu rád, i jejich filmy. Znáš nějaké?

A co teď s těma čtyřma ukázkama? Heleď, žádný stres. Všechny moje texty jsem svatosvatě prožil, tak to zkus teď i ty. Co říkáš?

Petr Šabach



ÚKÁZKA č. 1

Byla úzká, vevnitř vlhká a po pár metrech, co jsem se plazil po břiše, na mě přišel záchvat úzkosti, že už se nikdy nedostanu ven. Člověk se v tý zatracený rouře nemohl postavit ani na čtyři. Jenom po břiše jste se v ní mohli soukat dopředu, a každý hejbnutí těla vydávalo hrůzyplný zvuky. Jenže když jsem si řekl, že se vrátím, tak už mi trochu ubývalo sil. Vracet se jako rak pozpátku bylo desetkrát horší, a hlavně pomalejší než dopředu. Na hlavu mi kapala nějaká smradlavá voda a už jsem málem volal Maminko, pomoc! – když mi došlo, že mi z tý roury kouká zadek ven. Stál jsem a nohy se mi třásly. Na nebi stál měsíc v úplňku, protože zatímco jsem se plácal v rouře, venku se setmělo. Zažil jsem tenkrát poprvé základní pocit štěstí. Sliboval jsem si, že už ji nebudu nikdy pokoušet. A když do ní někdy strčím nos, tak jenom opravdu na krajíček.

Otázky k interpretaci:

1. Co ukázce z knihy předcházelo/ následovalo?
2. Dokázal/a bys dle ukázky charakterizovat vyprávějíci postavu (rysy, vlastnosti, charakter)? Pokus se dané vlastnosti ztvrdit ukázkou z textu.
3. Proč chtěl hrdina prolézt rourou?

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - PETR ŠABACH - JAK POTOPIT AUSTRÁLIÍ



UKÁZKA č. 2

Bylo to takhle v červenci, motal jsem se bez cíle dvorkama a přemýšlel o tom, jak neuvěřitelně depresivní dokážou být tyhle prázdninový časy ve městě, a rozebíral jsem, co dělat a co podniknout, abych se neukousal nudou, když jsem zahlíd na jedný třešni Bejbyho. Seděl na stromě a kouřil. Třešni si ani nevšiml. Koukal jsem na něj zbožně nahoru, protože to bylo vůbec poprvé, co jsme se v životě potkali sami. Přál jsem si odjakživa tuhle situaci, zdálo se mi o našem rovnocenným vztahu, snil jsem o naše přátelství. Srdce mi bušilo v krku a cejtíl jsem, že tohle může být rozhodující moment v mém životě.

Otázka k interpretaci:

1. Dokázal bys charakterizovat postavu vypravěče dle použitého jazyka?
2. Jaký je dle tvého názoru vztah mezi vypravěčem a Bejbym.
3. Pokus se vytvořit alespoň 5 tvrzení, které by se daly s jistotou o postavách či prostředí říci.



UKÁZKA č. 3 (práce s jednou stránkou knihy - nakopírovaná - viz přílohy)

Pokus se odpovědět na následující otázky

1. Kde se příběh odehrává?
2. V jaké době je povídka vyprávěna?
3. Reálie knihy:
4. Jazyk povídky (jazyk postav):

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - PETR ŠABACH - JAK POTOPIT AUSTRÁLIÍ



UKÁZKA č. 4

Byly zvláštní, tyhle padesátý, teplákový léta. Dá se říct, že moc kultury jsme si neužili. Ani jsme po tom nijak neprahlí. Pod tím slovem jsme si většinou představovali něco nudného, jako byly výchovný koncerty. Tak jsme vždycky cucali citróny, jelikož to byla notoricky rozšířená féma, že hudebníci, co hrajou na žesťový nástroje, si naslintaj do trumpet a lesních rohů a zhrouťej se a bude švanda.

1. Vyber si z ukázky slovní spojení či větu a vytvoř z ní kaligram. Záleží na tobě, zda se ukázkou inspiruješ i v rámci tvaru či ne.

2. Pokus se napsat děj jako telegram směřovaný kamarádovi tak, aby i on věděl, o čem úryvek byl. Limit pro telegram je 15 slov.

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - MICHAL VIEWEGH - BÁJEČNÁ LÉTA POD PSA

Vážení čtenáři,

mé jméno je Michal Viewegh a jsem stále žijícím a tvořícím autorem, i když po nedávných událostech, kdy jsem musel nakonec přehodnotit své životní priority, tomu mohlo být už úplně jinak. Naši také chtěli, abych dělal něco pořádného, i proto jsem nepochopitelnou shodou náhod začal studovat gymnázium a později politickou ekonomii socialismu. Ještěže jsem toho brzy nechal a za dohledu několika významných literátů minulého režimu vystudoval učitelství českého jazyka a literatury na FF UK v Praze. Ptáte se mě tedy, k čemu slouží literatura? K pobavení? Zasmání? Ke vzdělání? Ať tak či onak, mé knihy mají čtenáře pobavit, rozčítit, rozplakat, tedy vyvolat v něm emoce, což pro spisovatele znamená nejvíc.

Proto si s mými texty hrajte, přetvářejte je, interpretujte. Protože díky tomu si otevíráte svět k emocím, kterých je v životě třeba.

Zdraví, Michal Viewegh



UKÁZKA č. 1

„Samozřejmě nepopírám, že jsem byl tehdy - tak jako každý jiný plod - s největší pravděpodobností slepý,“ tvrdil později, „ale nějakým způsobem jsem patrně věci vnímat musel, protože jak si mám jinak vysvětlit ono zvláštní dojetí, které se mne dodnes zmocňuje pokaždé, když pozoruji práci popelářů?“

Zřejmě ve snaze překonat Lva Tolstého, jehož paměť údajně sahala až na samý práh dětství, zacházel pak Kvido ještě dále: Svému mladšímu bratrovi se po letech kupříkladu snažil namluvit - s vážností, která v sobě měla cosi mrazivého -, že si dokáže přesně vybavit onen „rembrantovský potmělý obraz matčina vajíčka, přilepeného ke sliznici dělohy na způsob vlaštovčího hnízda“.

„Kriste pane, Kvido, ty tak kecáš!“ vztekal se Paco.

„Nepočítám-li onen incident se psem, musím říci, že těhotenství je pro každý jen trochu inteligentní plod nepředstavitelná nuda,“ pokračoval nevzrušeně Kvido. „Říkám záměrně pro inteligentní plod - a nikoli tedy pro ty holé, ochrnuté jeskynní macaráty, jakým jsi byl mimochodem například ty, a to dokonce i několik dní po porodu, kdy jsem bohužel musel pohlédnout do tvého ošklivého fialového obličejce ...“

Otázky k interpretaci:

1. Jak bys charakterizoval Kvida?

2. Co znamená spojení „přilepeného ke sliznici na způsob vlaštovčího hnízda“ ?

LITERÁRNÍ VÝCHOVA - MICHAL VIEWEGH - BÁJEČNÁ LÉTA POD PSA



UKÁZKA č. 2

Na krásné pláži poblíž Jalty
pořádáme malou párty:
Koupeme se, povídáme,
háčkujeme, vzpomínáme!

Na chalupě v horském lese
žemlovka se na stůl nese.
Nechceme mít nijaký,
abstinenční příznaky

Otázky k interpretaci:

1. Urči rým, který v básničkách autor využil a o jaký typ básně se jedná.
2. Pokus se vymyslet svůj vlastní rýmovaný vzkaz z dovolené.



UKÁZKA č. 3

Někdy v té době napsal Kvido svou první povídku. Nazval ji Samoobsluha Krutost.

Odehrávala se v jakémsi fiktivním obchodě, kde na nizoučkých, ale prostorných regálech bylo jediné zboží: skuteční, živí chlapi, zabalení do průhledných, zčásti otevřených krabic. K pravé ruce měli přivázané visačky se svým jménem, cenou a rozměry. Mluvit nemohli.

Nakupujícími byly naopak zase jen dívky; byla mezi nimi také Jaruška. měly obrovské pojízdné koše, které ztěžka tlačily podél regálů, a pečlivě vybíraly: Prohlížely si nejen oblečení chlapců, ale i jejich oči, ústa a zuby, zkoumaly barvu vlasů a čistotu pleti, vrstvu podkožního tuku a velikost svalstva, výšku postavy a tvar nohou a konečně se rovněž dívaly chlapců na přirození a sledovaly, zda už je mají či nemají porostlá chloupky. Přirozeně, že kvalitu vystavených chlapců vzájemně porovnávaly a hlasitě mezi sebou hodnotily. S výběrem jim občas pomáhaly prodavačky, což byly starší, silně nalíčené ženy s obrovskými ňadry.

Otázky k interpretaci:

1. Z jakého důvodu podle tebe Kvido povídku napsal?
2. Dokázal bys myšlenku přiřadit k jedné historické etapě, v níž si jedinec s potřebným vzhledem mohl zachránit život?
3. Jaký vztah bys řekl, že je mezi Kvidem a Jaruškou? A je vůbec nějaký?

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA - KAREL POLÁČEK - BYLO NÁS PĚT

Stálé zdraví přeju, studentici,

jmenuji se Karel Poláček. Možná mě někteří znáte skrz to moje stafraholtský řemeslo. Vždycky jsem rád psal, však jsem toho nenapsal málo. Několik románů, povídek i do novin jsem psával. Tam se to za mých mladých let otáčelo, jakmile se něco semlelo, byl jsem sakumprásk na nohách a pelášil, co mi nohy stačily. Mým velkým kamarádem byl Karel Čapek, společně jsme zavedli do novin sloupky, které jsme psávali na střídačku, asi to bylo velmi populární, protože než jsem byl nucen z Lidových novin odejít, vycházely s pravidelnou přesností. A to vám povídám, někdy, když jsme pracovali na nějakým škandálu, dali si cikáro, kořauku, jojo, to byla přátelství. Leč škoda, že nýčku tu s vámi nemohu sedět.

A proč že tu s vámi mluvím? Máte před sebou pár mých textů z knihy Bylo nás pět, popusťte uzdu svojí fantazii a na moment se staňte spisovatelem, avšak beze strachu ze špatného výsledku, protože každý nápad, byť skromný, je jedinečný a osobitý.

Váš nejuctivější, Karel Poláček.

1. Vytvoř popis pracovního postupu na základě následující ukázky.



... Bylo moje velké štěstí, že se nám narodila Mančinka, škoda, že jsem právě nebyl doma, protože mě tatínek poslal pro cihličku kvasnic a řekl, abych pak šel na oběd ke strejdovi Emilovi a nevrátil se až večer. Když jsem se vrátil, tak byla u nás paní Štichauerová a chovala Mančinku zabalenou v peřince. Mančinka měla docela malý obličej, červený jako jablíčko, a v peřince vypadala jako vánočka. Paní Štichauerová pravila: „To je tvoje sestřička,“ a velela mě: „Řekni: Pánbůh požehnej!“ Já jsem to nechtěl říct a maminka ležela v posteli a byla nemocná.

Od té doby, co se narodila Mančinka, dostal jsem kalhoty, a tak jsem se stal doopravdy klukem. Dopadlo to tedy se mnou dobře. Když byla naše Mančinka docela malá, tak měla místo nosu knoflík, a věřte mně to nebo ne, dovedla si cucat palec u nohy. Kolikrát jsem to po ní zkoušel, ale ne a ne to trefit.

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA - KAREL POLÁČEK - BYLO NÁS PĚT

2. Pokus se přepsat přímou charakteristiku postavy v nepřímou. Dbej přitom na prvotní asociace, které v tobě barvy, tvary aj. vyvolávají. Kdo se za postavou paní Krize skrývá?



Máte vědět, že ta paní Krize chodí v širokém, huňatém kožichu a má uši jako pes a nosí modré rukavičky a rukama se opírá o dva štíty, na nichž jsou vymalovány znaky měst. A na obou stranách hlavy má žaludy. Vyznačuje se širokou a děsně zubatou hubou. A ostává za řekou v jednom baráku, a když je tma, tak vychází, chytá malé děti do pytle a prodává je cikánům.

3. Zilvar z Chudobince byl velmi mazaný hoch. Dokázal si zachránit život díky vyřešením následující hádanky. Přijdeš na její řešení? Pokus se pro své spolužáky také vymyslet hádanku na stejném principu.



Já jsem z jaké čeho, z jaké čeho
čí co?
Já mám kde kolik co,
až je co, budou co,
Já jsem z jaké čeho, z jaké čeho
čí co?

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA - JAN DRDA - ŽIVÁ VODA

Vážení studenti české jazyka,

mé jméno je Jan Drda a jsem spisovatelem 20. století. Mé knihy v sobě prolínají mnoho problémů, které, věřím, řešíte i dnes. Jen na okraj zmíním generační propast mezi vámi a vašimi prarodiči, vztahy s rodiči, hledání pevných přátelství, možná i sebe sama. A právě skrze hodnoty, které jsou přes generace předávány dál, jsem tak i já zdědil víru v život. A věřte mi, neměl jsem to vždy jednoduché. Matka mi zemřela při porodu, otec byl tyran, opilec. Avšak i přesto věřím, že je víra v život jako jasná hvězda zářící na nebi plném tmy, ze které se narodí nový den. Okamžik plný světla a kvetoucí naděje, kdy se čistý a svěží vzduch stane poslem dobrých zpráv.

S láskou Jan Drda

1. Urči, o jaký slohový postup se jedná, a své rozhodnutí podlož konkrétními slovy, spojeními, vazbami aj.

Nad řezbářskými kouzly však pláč usychá. Jedník dychtí přijít blíž ke stoličce, aby viděl, jak dílo pokročilo. Dláto vbíhá do dřeva zrovna v těch místech, kde na vyhublém pni těla vyrůstá tenké větvičky žebek, pravidelně rozčísnuté do obou pólů hrudi a upínající se pokleslým obloukem až dozadu v ta místa, kde dřevo přilne ke kříži a kde tedy může skončit pečlivost řezbářova.

Krajina napůl hnědá, napůl zelená tou jemnou, prosvětlenou barvou osení, která způsobuje člověku radost závratí, před ním pluje po vlnách pahorků, zdvižených poznenáhlu až k dalekým obzorům, tančí, štíhlýma rukama polních cest přidržujíc průsvitnou suknicí polí, a každý t jejich pohybů připomíná Jenákovu pohlazení, lehké, jen zletma se dotýkající utajených vlnovek oblaků, ležících při samé zemi.

Nůž, jenž mu spadl z vikýře, navždy rozřal všechny provázky, které ještě Jeníka poutaly k nové matce. Rozevřela se mezi nimi propast. A nikdo z nich neuměl najít laskavého slovíčka, které by se přes ni překlenulo jako můstek. Chodili kolem sebe mlčky. Domov se stal pro chlapce nejstrašnější cizinou. To, co tu ještě zbylo z macechy, byl jen stín. To právě a teplé, k čemu se tak rád v šťastné, řídké chvíli přituloval, uloupil Jouza.

2. Popuštěte uzdu své fantazii, pokud se odhadnout, jak se bude příběh vyvíjet dál.



Slunce stojí nad večerem. Je chvíle, kdy si ptáci vzpomínají na zpěv. Jeník, odrácen na okamžik od své práce, zase začíná vnímat svět kolem sebe. Ano, ptáci zpívají. Pískají flétničky brhlíků, rolničky lindušek sypou své trilíli, vysokým hvizdem jása drozd, sedmihlásčí vábení sílí, lesní skřivani houslovým trylkem se hlásí, střízlíci rozezní droboučké činely, zvonohlídci, červenky i šoupálkové se přidávají ve stínech větvoví, na vršcích smrků, nad hnízdy, v křovinách, na okraji lesa, a všechen ten ptačí zpěv splývá v jeden chorál, plyne nad tichými stébly travin, nad skloněnými větvemi, a stoupá nad pěvce a nad les, vysoko k večernímu nebi.

Chlapec leží v trávě, s očima rovněž u nebe, a zdá se mu, ...

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA - JAN PROCHÁZKA- AŽ ŽIJE REPUBLIKA

Milý studente, milá studentko,

jmenuji se Jan Procházka a pocházím z Prahy. Střední školu jsem studoval v Olomouci, tam to bylo vopravdu fajn. Spisovatelskou dráhu jsem nastoupil velmi brzy, již ve svých 27 letech jsem vydal svoji první knihu. Myslím si, že mé spisovatelské geny zdědily i moje dvě dcery, Lenka s Ivou, obě skvělé spisovatelky. Částečně jsem se také věnoval filmu, to víte, literatura a film má velmi blízké vztahy. Ať si kdo chce, co chce, říká.

I ty se na moment staň spisovatelem a hraj si se slovy, popuť uzdu vlastní fantaziji a ponoř se do světa tvorby, která představuje nejen osobitý způsob relaxace ale také možnost, jak objevit nepoznané stránky tvé osobnosti.

Jan Procházka

1. Inspiruj se následující obraznou ukázkou a vytvoř soubor pěti vět charakterizující tvůj domov. Pokus se ve svých větách zachytit nějaký obraz pomocí subjektivně zbarvených výrazů.



Ranní krajina má všechny barvy do modra a do běla. Vzduch toho dne byl prohřátý od rozbřesku, jenom kování vozu, kterého jsem se při povolování brzdy a při houpavých pohybech kol občas dotkl rukou, bylo doposud chladné, orosené noční lepkavou vláhou. Pronikavě voněla tráva, kůra stromů, půda. Jel jsem tím svatým tichem ránem úplně sám.

3. Pokus se přepsat příběh pomocí citoslovcí. Namísto sloves a přídavných jmen vepiš citoslovce (pokud to jde) tak, aby příběh stále dával smysl.



Vrtám v krtinci špičkou sandálu. krték buďto ještě čeká, nebo už utekl. už je nejspíš kdovíky v trapu. Krtinců je kolem tisíc, některý rok je také jaro, že je krtů spousta.

Čirým povětrím najednou překvapivě práskne výstřel. Poleká mě blízkostí a silou, prudce zvednu hlavu. Ze střež statku vzlétli holubi, poplašeně krouží v širokém hejnu. Odtud vypadá jejich shluk jako živý bílý disk. A pak vyjede z vrat ještě jedno auto, je to osobní opl. Moderní vozidlo

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA - JAN PROCHÁZKA- AŽ ŽIJE REPUBLIKA

má ještě ráznější odpich než černá krabice Hraběnčina. Vjezd do dvora je teď prázdný. A vrata jsou dokořán, nikdo je nezavírá. Krtek mě přestane zajímat, dám se do běhu. Zvuky silice, když doběhnu až k velkostatku, jsou jasnější Hukot motorů, hřmot kovových pásů splývá v proud šramotu, nevidím na ústupovou cestu, ale pravděpodobně je neustále plná vojska.

3. Pokus se dokončit, jak to s hrdinou dopadlo. Fantazii ani rozsahu se meze nekladou.



„Slítíni, Pind’o!“ řve vzadu Čumát a chechtá se. Zahlédnu je, dělají, že s nimi smích tříská o zem. Hážou po mě šutry. Nevím proč, ale vždycky začínají první.

„Čumát, nečum!“ začnu oplácet. „Kadera, hlava mu smrděla! Vašák, strašák!“

Křičím na plné hlasivky. Podobných pokřiků jsem si složil mnoho.

„Z baráku spad kámen, zabilo to Reze, proč tam blbec leze!“

Zatáčka k pomníku padlých je velezrada. V zalykavé zlosti na kluky jsem na zákrut zapomněl. Řítím se do ohybu vydán na pospas náhodě. V mé rychlosti to určitě nemůže dobře skončit. Ale skončilo to rychle, všechno byla záležitost několika vteřin. ...

SCÉNÁŘ ROZHOVORU

1. Představení sebe a výzkumu.

2. Úvodní otázky (Jak se dnes máte? Jste zvědaví, o čem se tu dnes budeme bavit? Jakou máte nejoblíbenější knihu? Co nyní čtete?)

3. Návrat k pracovním listům a chlapeckým postavám.

V rámci předchozí hodiny literatury jste samostatně vyplňovali pracovními listy s texty P. Šabacha/Pavla Kolmačky.

- Jaké máte pocity z pracovních listů?
- Pracovalo se vám s nimi dobře/špatně?
- Co byste na pracovních listech ocenili?
- Napadají vás nějaká negativa/nedostatky pracovních listů?

Pracovali jste s texty, které vám měli přiblížit postavu chlapce

- Jak si chlapce vybavujete?
- Převažuje u něj nějaká výrazná pozitivní či negativní charakteristika?
- Dokázali byste jej charakterizovat ve vztahu k okolí?

4. Shrnutí a poděkování.

PŘEPIS ROZHOVORŮ – OHNISKOVÁ SKUPINA A₁

M: Dobrý den,

jmenuji se Radka Chmelinová a všichni mě tu asi znáte z hodin češtiny, kde vás teď už čtyři týdny učím. V současné době studuji na PdF UP v Olomouci, kombinaci ČJ a SV, a jelikož jsem v posledním ročníku, tak píš diplomovou práci, ve které se zabývám zkoumáním vnímání chlapeckých hrdinů českých autorů 20. a 21. století vámi, studenty. Proto jsme v minulé hodině pracovali s pracovními listy a dospívajícím chlapeckým hrdinou spisovatele Petra Šabacha. Následně se budeme daným hrdinou taktéž zabývat, budeme si o něm povídat a já si budu vaše odpovědi nahrávat. Ale nemusíte se bát. Stejně jako pracovní listy je rozhovor anonymní. Vaše názory a postřehy si budu nahrávat pouze proto, abych si stihala zapisovat všechny odpovědi. Žádná z odpovědí není špatná, každý nápad se cení a fantazii se stejně jako při vyplňování pracovních listů meze nekladou. Máte někdo nějaké otázky?

CH₁: A když nebudu znát odpověď?

M: Stejně jako v pracovních listech i tady nemůžete udělat větší chybu, protože žádná odpověď není špatná. Bude záležet jenom na vaší fantazii a pocitech, které jste měli z textu a chlapecké postavy.

CH₃: A když nebudu chtít odpovídat vůbec?

M: Nemusíte se bát, žádná z odpovědí není špatná, každý nápad se cení a fantazii se stejně jako při vyplňování pracovních listů meze nekladou. Všichni připraveni? Máte někdo nějaké otázky?

CH₅: To byl domácí úkol?

M: Ne, nebyl. Jen by mě zajímalo, zda někoho z vás text zaujal natolik, že si o autorovi či knize zjistil něco více?

CH₁: Přímě o autorovi ne, ale bavil jsem se s našima a ti říkali, že viděli Pelíšky a Pupendo a ty prej vznikly díky Šabachovi, je to pravda?

M: Máš pravdu. Petr Šabach napsal několik povídkových souborů, na jejichž motivy vznikly filmy Pelíšky, Pupendo, Šakalí léta a Občanský průkaz. Viděli jste je někdo? (CH₂ a CH₃ se přihlásili) A líbily se vám?

CH₃: Jo, relativně dobrý. My se vždycky na ně díváme o Vánocích, když to dávají v televizi, ale je pravda, že jsem nevěděl, že jsou spojeni s tímto autorem.

CH₂: Mně se líbí víc Pelíšky. Je to vážně sranda, takovýto to: Maršal Malinovski. (smích)

M: To je fajn, že vás filmy pobavily, a jak jste na tom s texty v pracovních listech? Bavily vás?

CH₄: Jo, docela jo. Nejlepší byl ten článek, jak ten kluk leze do tý vlhký díry.

CH₁: Jo, to bylo fakt vtipný. Říkal jsem si, proč tam leze ten blbec, když neumí vylézt zpátky. Ale i ty ostatní texty byly dobrý. Bylo fajn, že byly psaný našim jazykem, že to nebyl takovej ten strojeněj jazyk.

CH₂: Jo, to bylo i v těch Pelíškách. Bavili se normálně našim jazykem, super fóry a některý hlášky si pamatuji doteď. Pravda je, že se na to můžu dívat i pětkrát za měsíc a řehtáme se s bráchou na celej barák.

M: Takže se vám s pracovními listy pracovalo dobře?

CH₅: Joo, paní učitelko, bylo to super. Hlavně my na to nejsme vůbec zvyklí, že. Paní učitelka vždycky jen diktuje, takže to byla změna. A ty texty byly srandovní, fakt.

CH₁: Já jsem taky ocenil, že to byla hlavně sranda. A hlavně bylo skvělý, že to nebylo na známky, že jste se ptala na náš názor a ne nás hned kritizovala, když jsme s vámi nesouhlasili nebo tak. Prostě fajn, bylo by super takhle blbnout i v jiných hodinách.

CH₂: Mě to taky bavilo. A hlavně, že ty ukázky byly fakt napsané naším jazykem a že byly vybrané vtipné ukázky, takže tak.

CH₄: Mně se taky líbilo, že jste to měla hezky barevně odlišeno, že jsme hned věděli, že tohle je text a tohle jsou otázky. Přehledný. Hezký. Fakt.

M: A dokázali byste říct, jakou silnou a slabou stránku pracovní listy měly?

CH₄: Tak já bych asi nejvíce ocenil už několikrát zmiňovaný jazyk, ten byl fakt super. Kdyby takhle psal každý spisovatel, tak si myslím, že čteme všichni víc. (smích)

CH₁: Přesně tak, tohle by hned prospělo. Já bych za silnou stránku považoval taky humor a jazyk. To, že mě to pobavilo, hrálo velkou roli v tom, že jsem to dál vyplňoval, protože jsem se těšil, jakou ukázkou si zase přečtu. Jako fakt dobrý, to bylo. A slabá stránka? Mno, to nevím, asi byl docela těžkej úkol s tou jednou stránkou. Moc se mi nechtělo přemýšlet, takže pokud tam nebyla vyloženě odpověď napsaná, tak jsem moc nevěděl.

CH₃: To mně se to zase líbilo. Jak jste se nás ptala, co si myslíme o autorovi, proč tu knížku napsal, tak já úplně zíral, jak to vypadalo dřív, že? Jak tam psal o těch Camelkách a tak. Hned jsem si říkal, že to muselo být super, jen tak nezávazně chlastat, poflakovat se. Žádný stres.

CH₂: Podle mě autor povídku napsal, abychom za čas záviděli, jak si uměli užívat života. Vemte si, jak bylo jednoduché sbalit kytaru, kámoše a vyrazit ven. Ležet v trávě, zpívat, kouřit trávu a pít. Dneska? Všude na vás číhá pasťák, methanolová aféra či klíšťata a nikomu se ven nechce.

M: A dokázali byste říct i nějaká negativa pracovních listů?

CH₂: Možná bylo příliš úkolů na málo času. Nestihl jsem všechno.

CH₃: Já taky ne.

CH₅: Jo, to je fakt, ale zase díky tomu, že jsme si mohli vybrat, který úkoly uděláme a který už ne, tak jsem s tím zase tak hrozný problém neměl.

CH₁: Já teda musím říct, že za negativum považuju, že jsme nezjistili, jak to s tím klukem a rourou dopadlo. (smích)

M: Tak fajn, když už jsi to naťukl, tak jdeme na to. V textech se vyskytuje dospívající hrdina. Dokázali byste jej několika větami charakterizovat. Jaký je, jak podle vás vypadá, jak se chová?

CH₂: Tak podle mě to byl kluk v našich letech, takovej ten flákač, co neví, co by nudou dělal. Mám takovýho kámoše a ten pořád něco vymýšlí, nějaký blbosti. Tak takhle nějak.

CH₁: Já bych jej tipnul tak na 15 let. Nevím, přijde mi, že to je takovej ten kluk, co nemá moc zázemí doma, tak je furt venku s nějakou partou, s tím Bejbym a vymýšlejí hlouposti.

CH₅: To já bych řekl, že je mnohem starší. Ta knížka se jmenovala Jak potopit Austrálii, že? Mno a takhle malý děcko by přeci samotný nepustili do letadla, teda pokud to nebyl Australan, což je blbost, protože jméno spisovatele je český.

CH₄: Ale co když jsou to Češi žijící v Austrálii?

CH₅: To je možný. Mně prostě přišlo, že to byl mladej kluk, žijící v Austrálii, který trpěl, jak se tomu říká, když máte strach z mála místa?

CH₃: Klaustrofobie?

CH₅: Mno jasný, klaustrofobik. Já bych řekl, že to je příběh australského kluka, který se vyrovnává s klaustrofobií.

CH₃: Mě taky napadla ta Austrálie, ale pak jsem četl v jiné ukázce o Praze, tak mi to přišlo divný. Ale na začátku jsem si myslel, že to je dospělej chlap, klidně kolem 20 let.

M: A vybavujete si jej vzhledově nějak konkrétně?

CH₁: Ani ne.

CH₂: Normální kluk, něco jak my.

CH₅: Přesně, takovej venkovskej, otrhanej kluk, neučesaný vlasy a tak.

CH₃: Já bych právě řekl, že už to byl dospělák, čistý oblečení. Vybavil jsem si takovýho toho lovce krokodýlů, jak dávaj v telce, víte? Plátěný hadry a tak.

CH₄: Jak říká CH₅, normální kluk v našich letech. Tmavý vlasy, tričko, rifle. Ale asi žádněj boháč. Střední třída.

M: Jak už tady zaznělo, měla postava nějaké konkrétní rysy, dokázali byste je shrnout? Jaký chlapec byl z hlediska vlastností?

CH₅: Mno, prostě takovej srandista. Možná trochu strašpytel, ale asi nezkazil žádnou srandu. Jo a hodně obdivoval toho Bejbyho, takže pro něj by udělal všechno.

CH₄: Já bych řekl, že to byl ustrašený, malý kluk, který se chtěl dostat do bandy kluků, kde byl právě ten Bejby. Takže prvně byl ustrašený a nakonec začal mít větší sebevědomí a machrovat.

CH₃: Jak říkaj kluci, taky bych řekl, že byl vtipnej, ale ustrašenej. A hlavně měl problémy s malými prostory.

CH₁: Podle mě byl hodně pod vlivem Bejbyho. Něco jako jeho poslíček, žádná výrazná osobnost, nic takovýho. Báł se cokoliv udělat, ale jakmile tam Bejby byl, tak machroval a dělal ze sebe borce.

M: Vztah s Bejbym tu už zazněl několikrát. Myslíte si, že měli dobrý vztah?

CH₅: Tak podle mě to byli normální kámoši, jak my tady. Bejby byl nějakej vůdce bandy, takže rozdával jenom rozkazy, co budou a co nebudou dělat. A ten kluk jej poslouchal na slovo, protože byl nadšenej, že je u něj v partě. Tak pro něj dělal samý blbiny, jen aby se tam udržel a měl tam svoje teplý místečko.

CH₄: On byl podle mě Bejby takovej jeho vzor.

CH₅: Jasný vzor v tom, kde a jak chlastat a kouřit. (smích)

CH₃: Přesně. Ale jak říká CH₅, prostě to byl normální vztah dvou kámošů. Jako byli to dobří kámoši, neměli žádné problémy, nebo tak. To ne.

CH₁: Mě teda napadlo, že jak ten kluk popisoval takovej obdiv k němu, tak nebyl on homouš? (smích)

CH₂: Ty v..., pardon, to mě vůbec nenapadlo. Ale fakt, oni mohli být normálně milenci. Dneska to je přeci normální, ne?

CH₅: Ale ten příběh není dneska přece. Vždyť tam psali 50. léta, to byli homouši ještě zakázaní.

CH₁: Jako, že by ti zakázali, že se ti líbí kluk a ne holka?

CH₅: Mno jasný, že by tě zavřeli do basy.

CH₁: Tak třeba jej obdivoval tajně a psal si právě takové zápisky a vyšla z toho knížka až dneska, kdy už jsou homouši povoleni.

CH₄: Já bych řekl, že v tomhle jste mimo. Fakt. Normální kámoši jako my tady. Nic víc.

CH₂: Já bych řekl, že se milovali. A proč jako ne? Vždyť i dřív byli homouši, ale nemluvilo se o nich, takže to tajili, ale rádi se měli.

CH₄: Mně to přijde přehnaný.

M: Dobře tedy, má ještě někdo nějakou poznámku?

CH₅: Byl teda homosexuál, nebo ne?

M: Z hlediska toho, jak jsem příběh pochopila já osobně, tak jsem mezi nimi homosexuální vztah nenašla, ale tím nechci říct, že je ta interpretace špatná. Vůbec by nebylo marné se autora samotného zeptat. Co?

CH₂: Myslíte, že má Facebook?

M: Řekla bych, že ne. Ale učí na Literární akademii J. Škvoreckého a jak jej znám, je velmi přístupný k jakýmkoliv diskuzím, takže mu klidně můžete zkusit napsat.

CH₂: To asi ne. Ale uvidím.

M: Dobře. Ještě nějaká otázka? Tak já bych to pro dnešek tedy již ukončila. Moc Vám děkuji za spolupráci, za všechny názory a postřehy. Jsem ráda, že jste se všichni vyjadřovali. Že jsme se dokázali bavit nejen o slabých a silných stránkách pracovních listů, kde jste vyzdvihovali především jazyk povídek, ale také o samotné postavě dopívajícího hochy. Myslím si, že jste dokázali rozvinout velice širokou paletu nápadů, které by se samotnému autorovi mohly hodit k sepsání nových povídek. Popisovali jste vztah chlapce a Bejbyho jako přátelský, vztah vzoru a podřízeného, homosexuální vztah ale snad mohu říci, že ve všech ohledech to byl vztah s kladným nádechem, nic pobuřujícího, negativního. To vše o postavě chlapeckého hrdiny Petra Šabacha. Děkuji, že jste se účastnili výzkumu k mojí diplomové práci a přeji vám hodně štěstí při studiu. Hezký den.

PŘEPIS ROZHOVORU – OHNISKOVÁ SKUPINA A₂

M: Dobrý den,

jmenuji se Radka Chmelinová a se všemi jsem se už setkala při hodinách češtiny, odkud mě znáte jako svoji učitelku, tedy spíše praktikantku. Jak jsem předeslala před čtyřmi týdny, na začátku praxe, chtěla bych, abyste se účastnili výzkumu k diplomové práci. Tu jsem zaměřila na vnímání textů a chlapeckých hrdinů autorů 20. a počátku 21. století studenty a žáky. V podstatě to znamená, jak se vám s texty pracuje, zda jsou pro vás srozumitelné, zda vás baví práce s nimi, zda je vám spisovatelův chlapecký hrdina blízký apod. Vy už jste prošli první fází výzkumu, tj. prací s pracovními listy a nyní se nejen o nich budeme bavit, tedy konkrétně o textech a chlapeckém hrdinovi, který se v nich vykytoval. Jistě jste si všimli, že tu mám mp4 na nahrávání. Důvodem je to, že bych si nestíhala zapisovat vaše odpovědi. Tudíž můžete naplno rozvinout svoji fantazii, názory, pohledy, myšlenky, nemusíte mít strach, žádná odpověď není špatná.

CH₁: I když budeme říkat úplné blbosti, tak to není špatné?

M: Tak samozřejmě by bylo lepší, když by to nebylo úplně mimo mísu, ale jak jsem řekla, cokoliv vás napadne, tak se počítá. Ještě nějaká otázka?

D₃: A musíme vždycky odpovídat? Co když nebudeme znát odpověď?

M: Nikdo vás do odpovědí nutit nebude, samozřejmě. Berte to ale tak, že jste v kolektivu, kde se znáte, takže vám nehrozí žádné nebezpečí. Navíc ani to není na známky, já nikomu nebudu říkat, kdo mi pověděl to a kdo zase ono, a hlavně neexistuje jen jedna správná odpověď. Dobře?

D₂: Takže my dnes budeme mluvit o těch textech a můžeme říkat cokoliv, co nás napadne, naše názory aj?

M: Přesně tak. Ještě nějaká otázka? Není? Dobře, tak pomalu začneme. Všichni si pamatujete, jak jsme pracovali minulou hodinu s pracovními listy, že? Co je první věc, na kterou si vzpomenete? Jaké máte pocity z pracovních listů?

D₂: Mě napadne, že byly hodně barevné a ty texty vtipné. Bylo to o klukovi, který prolézal jakousi dírou, a pak tam byly ukázky, kde byl u jakýhosi hotelu, či co.

D₁: Jj, kouřil ty camelky, nebo co. Víím, že na úvod byl vzkaz od autora, nějakéj srandista. Mluvil dobrým jazykem, jak my.

CH₂: Přesně, to se mi líbilo, žádný formality, prostě mluvil tak, jak my, to bylo supr.

CH₁: On to je podle mě i ten spisovatel docela dobrej týpek. Vtipnej, na nic si nehraje. Toho bych i rád viděl. Když si to vezmete, tak nám sem vodí samý strohý, formální spisovatele a takovej sympaťák nikde. (smích)

D₄: To se mi taky líbilo. To je pravda. Supr byly i ty texty, já jsem hned našim říkala o té knížce a oni že ji máme doma. To jsou takový vtipný historky, že?

M: Ano, jedná se povídkové soubory.

D₃: Takže to není jako román?

CH₁: Takovej román bych si i přečetl.

M: Ne, jedná se o povídkový soubor, který rozhodně stojí za přečtení. Přečetl jej ještě někdo kromě D₄? Nikdo? Tak třeba někoho teď naladíme povídáním. (úsměv) Když se vrátíme k pracovním listům, pracovalo se vám s nimi dobře?

CH₁: Mně jo, nasmál jsem se.

D₃: Já taky, hlavně u té první ukázky. (smích)

D₄: Jj, ta byla dobrá. Ale i ty ostatní byly vtipný taky, fakt dobrý.

CH₂: Taky.

M: A dokázali byste říct nějakou podle vás slabou a silnou stránku těch listů?

D₃: Jako pozitivum vidím to, že jsme se nemuseli učit a přesto jsme se dozvěděli něco nového. Pamatuji si, že se ten autor narodil v Praze. Líbilo se mi taky to, že to bylo barevně odlišené, co je text a co úkol. Negativum to asi nemělo. Jen tam bylo málo místa na psaní.

CH₁: Mě to taky bavilo, akorát prostě mi přijde, že se mi může stát, že ten papír zapomenu častěji než celý sešit, tak nevím, zda by mě to nezačalo štít. Ale hrozně mě pobavil jazyk těch ukázek. Ten byl fakt supr, fakt. Člověk by řekl, že to psal někdo od nás, že?

CH₂: Přesně. Ten chlap musí být fakt drsnej, že to dokáže takhle napsat. Fakt. Jinak já bych za pozitivní stránku bral i to, že to byla netradiční hodina, bez diktování a zápisu do sešitu. To bylo fajn, že jsme nemuseli nic moc dělat, a učili se i tak.

D₄: Mně se i líbilo, že jsme vlastně o autorovi začali zjišťovat něco nového skrze jeho texty. Říkala jsem si, že to třeba mohly být jeho vlastní vzpomínky a tak.

D₂: Já nevím, co ještě říct. Taky se mi líbily ty ukázky i ten vzkaz od něj. Celý to bylo udělaný zábavnou formou, takže jsme se nasmáli a i něco naučili. A negativum, bylo tam docela dost úkolů na mě. Nestihla jsem skoro polovinu z nich, takže příště bych jich dala míň.

CH₁: To je pravda, já to taky nestihl.

D₃: Já taky ne.

D₁: Mně chyběl tak úkol, dva.

M: Dobře tedy. Když bychom se již konkrétně zaměřili na chlapeckého hrdinu, který se v textech vyskytoval. Jak si chlapece vybavujete?

D₂: Tak kluk kolem 13–17 let, kterej prožívá pubertu, takže chce za každou cenu patřit do nějaký party, takže se snaží zalíbit Bejbymu.

D₁: Já bych mu taky řekla maximálně 20 let. Zase na druhou stranu by měl být starší, protože tam chlastaj, kouřej, a to je do 18 zakázaný, že jo?

CH₁: A bylo to i tenkrát?

D₃: To bylo vždycky, ne?

D₄: I tenkrát mohli pít a kouřit až od 18 let. To bylo daný vždycky. Takže musel být starší, mě to taky nenapadlo, psala jsem do pracovního listu, že mu bylo tak 15. (smích)

CH₂: Tak třeba pili a kouřili tajně, že?

CH₁: Nebo jim to prostě prodali, aby měli tržbu. Každopádně já bych řekl, že mohl být klidně starší. Bavil jsem se se Štěpánem a ten říkal, že do těch papírů psal, že mu mohlo být klidně až přes 30, že to mohl být nějaký australskej chlapík, kterému jakýsi zvíře šlohlo klobouk, zalezlo do roury a on za ním. (smích)

CH₂: Hele, víš, co mě teď napadlo?

CH₁: Co?

CH₂: Že to vůbec není špatnej nápad. To by klidně mohla být ukázka útěku z vězení, jak nějaký vězeň zdrhá rourou pryč?

D₄: Něco jako Prison Break? Znáte to, paní učitelko? Tam si jeden kluk potetuje tělo mapou podzemí pod vězením a jde zachránit svého kámoše. To byl hustej seriál.

CH₂: Přesně. To by klidně mohl být on. Prostě musí prolézt podzemím, přes odpadní roury a tak.

M: **Zajímavá kombinace. Dokázali byste i říct, jak ten chlapec vypadal? Jaké měl vlastnosti?**

D₂: Podle mě to byl takový ten klasický typ kluka. Maličko ustrašený, takový ne moc společenský, který chce strašně moc do party za Bejbym, protože on představuje jeho vzor velkej.

D₃: Já si ho představuju taky jako normálního kluka, džíny, tričko, trochu mastný vlasy, cigárko pěkně. Normální pohodář, takovej hecař.

CH₁: Přesně, já myslím, že holky ho odhadly docela dobře. Nemyslím si, že by měl nějaký výraznej znak, nebo tak. Prostě normalní borec. Ale asi není úplně oblíbený, když musí dolezat za Bejbym.

M: **Zkuste jejich vztah charakterizovat konkrétněji.**

CH₁: Mno, tak oni jsou kámoši, že jo, akorát, že ten Bejby vypadá, že bude nějaký vůdce v bandě a ten hrdina se k němu chce dostat co nejbliž, chce být jako on, nosit stejný hadry, dělat stejný věci.

D₃: Taky bych řekla. On se ten hrdina v něm vzhlídl, takže chce dělat všechno po něm. Protože vidí, že na Bejbyho jedou holky, že mu všechno vychází, tak to chce taky, mno...

D₁: Třeba to nemá ani moc dobrý doma, tak vidí v té partě jakousi náhradní rodinu, třeba.

CH₁: Možná tak rodinu huličů. (smích)

D₄: Tak zas má D₁ pravdu. Dneska se taky vytvářej různý party a někteří je berou tak moc vážně, až vzniknout takový ty sekty a lidi už nežijí doma, ale tam.

M: **Má ještě někdo nějakou poznámku k tomu, co tu bylo dnes řečeno? Ne? Dobře, tak já vám tedy děkuji, že jste se účastnili našich rozhovorů a práce s pracovními listy. Ve stručnosti bych shrnula, co jsme si tu dnes řekli, nebo spíše, co tu zaznělo. Bavili jsme se o pracovních listech s texty Petra Šabacha, se kterými se vám ve většině pracovalo dobře. Velmi pozitivně jste hodnotili jazyk, kterým jsou ukázky psány, ale také vzkaz od autora. Jako negativa jste vnímali málo místa na psaní a velké množství úloh na málo času, tudíž jste nemohli vyplnit vše. Co se týče postavy chlapce, zde jste jej vykreslili nejen jako dospívajícího kluka, ale dostali jsme se i k porovnávání se seriálem Prison Break či s dospělým mužem z Austrálie. Nakonec jsme mluvili o jeho vztahu k Bejbymu, jenž jste vnímali jako přátelský, přičemž jste Bejbyho nejčastěji považovali za vzor.**

PŘEPIS ROZHOVORU – OHNISKOVÁ SKUPINA B₁

M: Dobrý den,

na úvod krátké představení. Už se relativně známe, ale jen pro formu, jmenuji se Radka Chmelinová a studuji pátým rokem Pedagogickou fakultu na Univerzitě Palackého v Olomouci, konkrétně učitelství českého jazyka a společenských věd. Jak jsem již upozorňovala dopředu, píše diplomovou práci, ve které bych se chtěla zabývat zkoumáním čtenářského vnímání chlapeckých hrdinů několika autorů české prózy. Z toho důvodu jste se účastnili vyplňování několika úkolů pracovního listu a nyní se o nich budeme bavit. Náš rozhovor bude nahráván, ale nemusíte se bát, že by byly vaše odpovědi jakkoliv zneužity. Nahrávám je pouze proto, že bych si nestíhala zapisovat vaše odpovědi. Nemusíte se bát, žádná z odpovědí není špatná, každý nápad se cení a fantazii se meze nekladou. Všichni připraveni? Máte někdo nějaké otázky?

CH₁: A když nebudeme znát odpovědi na vaše otázky?

M: To vůbec nevádí. Nejde o otázky s konkrétní odpovědí, důležité je nebát se říct svůj názor, jakýkoliv nápad se cení. Ale pokud odpovídat nebudeš chtít, máš na to právo. Ještě nějaký dotaz?

D₁: A musíme vycházet při našich odpovědích z toho, co jsme psali do pracovních listů?

M: To už je na vás. Předpokládám, že se o své odpovědi budete opírat, ale stejně jako pracovní listy tak i tento rozhovor je anonymní, tudíž si nebudu dohledávat, zda vaše odpovědi odpovídaly některému pracovnímu listu. Jo? Přemýšlel jste někdo v souvislosti s tím nad texty, napadly vás třeba jiné odpovědi?

D₂: Já tedy musím říct, že jsem si hned o knížce něco vyhledávala, protože mě zajímalo, proč Vítek přemýšlí o smrti maminky. Nikdy jsem o Kolmačkovi neslyšela, takže jsem chtěla vědět, zda to bude nějaký drama nebo tak. A začala jsem to včera číst, takže zatím nemůžu říct.

CH₁: Mno, je pravda, že jsem se včera bavil s našima, že se účastním nějakého výzkumu, a oni říkali, že Kolmačku taky moc neznají. Ale když jsem pak o tom přemýšlel, tak mě napadlo, že by to mohlo být o nějakým narušeným chlapci. To jsem tam nenapsal.

M: A pracovalo se vám s pracovními listy dobře?

D₁: Já jsem neměla problém. Je fakt, že nejsme ve škole moc zvyklí s pracovními listy pracovat, tudíž to pro mě osobně byla docela novinka, ale jo, bavilo mě to. Hlavně mě bavilo, že jsme v nich mohli různě propojovat a tak. Prostě žádný známkování a tak.

D₂: Jak jsem říkala, mě to taky bavilo. Hlavně mě zajímalo, jak to s Vítkem a jeho mamkou dopadne, tak to bylo fakt super. Stejně jako říkala D₁, bavily jsme se s holkama, že bylo fajn dělat něco nového.

D₃: Přesně tak, taky jsme se o tom bavily. Bylo fajn vyzkoušet si něco nového.

CH₁: Jj, jak říkaj holky, bylo to super.

CH₂: Já teda musím říct, že přestože mě práce bavila, tak jsem měl někdy problém s tím, co po nás chcete. Jako ne že bych úplně nerozuměl otázce, ale měl jsem problém s tím, že já moc nejsem na takový to vymýšlení a tak, mno.

M: A dokázali byste říci nějaké silné a slabé stránky?

CH₂: No, jak jsem říkal, líbilo se mi, že ta hodina byla netradiční, ale měl jsem maličko problém se zadáním, protože nemám moc dobrou představivost.

D₄: Já bych mezi silný stránky listů zařadila to, že nás seznámily s autorem, o kterém jsme nic neslyšeli nikdy. Že jste vybrala ukázky, které byly natolik zajímavé, že to i donutilo si knížku sehnat. To bylo fajn.

CH₁: Já jsem třeba ocenil to, že bylo barevně odlišeno, co jsou otázky a co text z knížky. Za slabou stránku asi nic nepovažuju.

D₁: Ty barvy se mi taky líbily. Myslím si, že je to osvěžující. Vždycky dostaneme jen černobílý papír s úkoly a mně osobně přišlo, že díky tomu, že to bylo barevné, mě to mnohem více bavilo. Jo a super byl ten úvodní vzkaz od autora. Takhle si jej mnohem víc zapamatuju, když vím, že se třeba podílel na tom pracovním listu a tak.

CH₁: To psal opravdu on? To by bylo fakt hustý.

D₂: Já si myslela, že to je jen takový ten zajímavý úvod, co je i v knížkách na pobavení. Ale kdyby to psal fakt on, tak to by bylo výrazné plus, fakt.

M: **Takže si myslíte, že by měly být takové listy běžnou součástí hodin literatury?**

D₁: Určitě.

D₃: Přesně tak. Já bych to ocenila.

CH₁: Jak říkaj holky, nelíbí se mi, jak naše vyučující pořád jen přednáší, a my píšeme. Tohle bylo jiný, zábavnější. Podle mě si toho i víc zapamatujeme.

D₄: Já bych takový listy použila i v jiných hodinách a třeba i v mluvnici.

D₁: To je pravda, než se pořád učit nějaké poučky, tak by to bylo přes texty lepší.

CH₂: Mně se taky líbilo, že jsme si mohli takhle hrát, ale je pravda, že zase úplně často nevím, zda by mě to bavilo. Jakože by to přestalo být tak originální. Těžko říct, zda bych se tím něco naučil, ale jako možná jo... Jen nejsem zvyklej takhle pracovat.

M: **Mluvili jsme už o tom, že byly texty zajímavé nebo zde zaznělo, že i málo věcné, tedy že tam nebylo dostatek informací. Asi se všichni shodneme, že hlavním hrdinou byl dospívající chlapec Vítek. Jak si chlapece vybavujete?**

D₁: Podle mě to byl velmi malý kluk, odhaduji mu tak 7–8 let, protože myslím, že tam bylo, že měl psát domácí úkol, takže tak. A jinak co si pamatuji, tak byl takový ten strašpytel, benjamínek, měl pocit, že je jak páté kolo u vozu a představoval si, že maminka zemře při omývání oken, ale to byl podle mě sen jenom. Jo a měl hodně veselou maminku, hodně používala přirovnání, že si něco představoval jak Hurvínek válku, pak takové to: Máš v zadku voje? Ty cácorco a tak.

D₂: Taky bych řekla, že mu bylo maximálně 10, protože mi přišlo, že byl dost ustrašený a přeci jen, dneska mají děcka od malička docela kuráž. A to o té smrti, to byla podle mě pravda, protože proč by si jinak představoval, že umře?

CH₁: Mno, já jsem si říkal, že to bude nějaký příběh třeba z té, jak se to říká, takové to zařízení, kde jsou lidé různě mentálně a psychicky narušení lidé. Třeba ten kluk jako malý prožil smrt rodičů a teď se s tím v nějakém ústavu vypořádává, když už je starší.

D₄: Je pravda, že mě taky prvně napadlo, že je to jen představa, ale pak jsem si říkala, že je to příliš upřímné, takže jsem si říkala, že je to klasická představa dítěte třeba kolem, já nevím, 5–7 let. Jelikož mají většinou děti bližší vztah k matce, tak si myslím, že se Vítek

představami o matčině smrti trestal. Měl ji moc rád a nezlobil ji naschvál. Ani si nemyslím, že by naschvál dělal nepořádek, ale chlapi to mají jaksí v povaze. Jsou zvyklí, že za nimi ženská běhá a uklízí pořád dokolečka. Stejně tak je tomu u nás. Mamka jeden den uklidí a druhý den je zase nepořádek. Holt taťka s bráchou jsou typičtí chlapi. A to je i Vítek. Chudák neví, jak mamince pomoci, protože je ještě malý a nezná svět dospělých a evidentně mamince něčím ublížil, takže si ukládá v podstatě nejtvrdší trest a tím je smrt milované maminky.

CH₂: Ale co když ten příběh není tak morbidní? Vždyť může klidně dopadnout dobře. Fakt. Já si třeba myslím, že to je příběh malého kluka, který zlobí stejně, jako zlobívají kluci v jeho věku, prostě. Mno a když se pak nešťastnou náhodou stane, že jeho maminka uklouzne, tak jí zavolá pomoc. Mně se taky stalo, že jednou mamča spadla ze žebříku a taťka nebyl doma, tak jsem zazvonil na souseda a on mamči pomohl, to je normální.

D₃: Já bych taky řekla, že to byl malý chlapec, ale spíše se přikláním k názoru, že jde jen o sen nebo představu. Sama to vidím na bráchovi, ten odpoledne tráví buď u počítače, nebo u telky a tam je samá kriminálka nebo střílečka, takže ani snad nechci vědět, co se mu honí v hlavě.

M: **Když se vrátíme k jeho vztahu k matce, jak byste jej popsali? Měli se rádi, nebo mezi sebou měli chladný vztah?**

D₄: Tak jak jsem to říkala před chvílí, já si myslím, že vztah každého dítěte s maminkou je velmi blízký a vřelý. Ať se děje, co děje, tak maminky své děti vždycky milují. A i když si Vítek představuje maminčinu smrt, je to jen fakt trest za ubližování matce, nic víc.

D₂: Já bych taky řekla, že byl vztah maminky a Vítka vřelý. Díky mnoha přirovnáním, kterými například mě mamka oslovuje, když si mě dobírá nebo mi chce vyjádřit, že mě má ráda, si myslím, že se měli oba dva rádi. Jak se tam píše: „Ty moje cácorko“, tak takhle vždycky říká mamka ségře, když se jí něco povede nebo tak. A to, že tam jsou i třeba horší přirovnání, to přeci neznamená, že ho neměla ráda. Mamka s taťkou mi taky často řeknou něco hnusného, ale většinou je to proto, že jsem něco provedla, takže vím, že to tak nemyslí. A tohle je stejný.

D₁: Přesně tak, podle mě mají dobrý vztah. Sice ji teď naštvál, ale já se taky hodněkrát hádám s našima a přitom si myslím, že mě mají pořád rádi. Fakt. Přitom, když někdy vidím, co jim všechno dělám... A navíc, v té ukázce se psalo, že Vítek zavřel oči nebo jak, a to podle mě ukazuje, že se o ni spíše bál a děsil se momentu, kdy by o ni přišel. Protože když by se o ni nebál, tak by se just díval na to, jak spadne a ještě by se radoval a mně teda přišlo, že se vůbec neradoval, ba naopak byl smutný z toho, že by mu měla jeho maminka umřít. Ne?

CH₁: Jako já se teda s našima taky hádám, ale nikdy bych si nepředstavoval, že mají naši umřít. Přijde mi, že s tím klukem fakt není všechno v pořádku. Fakt mi přijde, že by se to hodilo na psychicky narušeného dospívající kluka, který měl nějaké problémy s maminkou, a teď se o ni šíleně bojí a představuje si, jak i při běžných okamžicích může umřít. Taková ta přehnaná starostlivost, víte, co myslím? Jak pomalu ani člověk nemůže vytáhnout nos ze dveří, aby se rodiče nebáli, že se vám něco stane, a tady by to bylo naopak. Prostě se ten malej kluk bojí a nemá to v hlavě moc v pořádku.

CH₂: To já bych zase řekl, že se tak rádi neměli. Přišlo mi i z těch ukázek, že je Vítek hodně postavený na okraji rodiny, taková černá ovce rodiny. Že už se neměl narodit, takže i když pak dobrovolně píše domácí úkoly a snaží se, tak si jeho mamka najde důvod, proč Vítkovi nadat. Možná na něj nemá náladu, nebo ji někdo naštvál v práci, nevím, ale jako takhle by se rozhodně

chovat neměla, protože takhle může ve Vítkovi vyvolat úplně šílené stavy. Vemte si, že by Vítek začal sám sebe týrat, protože by si myslel, že není pro nikoho dobrý. Přijde mi to chování od jeho maminky nefér, fakt.

M: Spoustkrát tu zazněly vaše osobní připomínky vázající se k vašemu životu. Představovali jste si Vítku nějak konkrétně i vzhledově?

D₁: Malý, hubený, až vychrtlý kluk. Nevím, viděla jste film Oliver Twist? Tak nějak mi přišlo, že by mohl vypadat i Vítek. Zchudlý, takový třasořitka.

D₃: To já si ho představila jako modrookého blondáka. Něco, jak hodně ilustrovala Helena Zmatlíková, i když je pravda, že ta většinou malovala pozitivní zevnějšek, nevím. Moc jsem nad tím nepřemýšlela.

CH₂: Já jsem si ho představoval s pihami, přijde mi, že by neměl zrovna patřit k hezkým klukům, protože pak by snad měl kamarády, ne? A ti by se za něj postavili, když by se s rodiči hádal.

CH₁: Ty pihy mě nenapadly, to je super. Já ho zase pořád viděl v takové té bílé košili, jak se nosí v nemocnicích. (smích)

D₂: Je fakt, že jak se tu zmínily ty pihy, tak mě v tu ránu napadly rezavé vlasy. To vždycky dříve bývalo ve filmech, že taková ta lotři nebo vyvrhelové společnosti byli rezaví a pihatí.

M: Myslíte si, že je to tak i dnes? Že rezavá barva vlasů a pihy předurčují k ošklivosti?

CH₁: Určitě ne, vemte si, že dneska si holky barví vlasy do různých barev. Dneska barva vlasů už neznamena nic.

D₃: Přesně tak. Taky bych řekla.

M: Z hlediska charakteristik, dokázali byste říci, jaké vlastnosti Vítek má?

D₄: Já bych řekla, že byl strašpytel, chudák, hodně introvertní a smutný.

D₁: Přesně, hodně velký introvert, nejmladší z rodiny, ustrašený, asi hodně utrápený. Na druhé straně, pokud je pravda, že to byl jen sen, tak to byl kluk s velkou fantazií.

CH₁: Já bych řekl, že byl hodně introvertní, asi vážně nejmladší z rodiny, hodně zmatený, ustrašený. Moc se nevyznal ve svém okolí, takže je sám sobě nepřítelem, taková figurka, se kterou hýbou podle toho, kam jej potřebují postrčit.

CH₂: Přesně tak. Souhlasím s

M: Ještě někdo má nějakou připomínku ke vzhledu či vnitřní stránce Vítky? Dobře, náš čas se chýlí ke konci, tak já bych to v několika málo větách shrnula. Společně jsme se tedy zabývali pracovními listy do literární výchovy s texty Pavla Kolmačky popisujícími malého chlapce Vítky. Bavili jsme se o tom, jak se vám s pracovními listy pracovalo, zda byste je začlenili do hodin českého jazyka a literatury a společně jste se shodli na tom, že ano. Pracovní listy vás bavily, jen někdy byste potřebovali, abyste si na práci s nimi zvykli. Co se týče samotného Vítky, tipovali jste mu kolem 7 let. Co se týkalo jeho vzhledu a vlastností, společně jste jmenovali různé typy vzhledů a ve vlastnostech velmi často zaznívala slova, jako je introvert, figurka, nejmladší člen aj. Vztah s maminkou jste charakterizovali převážně jako dobrý, ale objevily se zde i příklady, ve kterých jste upozorňovali na negativní dopad maminčina chování. Já vám tedy dnes poděkuji za spolupráci a za to, že jste svůj čas i názory věnovali mě a mé diplomové práci.

PŘEPIS ROZHOVORŮ – OHNISKOVÁ SKUPINA B₂

M: Dobrý den,

jmenuji se Radka Chmelinová a všichni mě znáte jako svoji učitelku, tedy spíše praktikantku z hodin češtiny. Jak jsem předeslala už na začátku mé praxe, chtěla bych, abyste se účastnily výzkumu k diplomové práci, kterou momentálně píšete. Zajímá mě totiž, jak současní studenti a žáci vnímají texty a chlapecké hrdiny současných autorů a autorů 20. století. Vy už jste prošly vlastně první fází výzkumu, tj. práci s pracovními listy a nyní se nejen o nich, ale také o textech, které v nich byly využity, budeme bavit. Jistě jste si všimly, že tu mám mp4 na nahrávání, ale mohu vás ujistit, že důvodem je pouze to, že bych si nestíhala zapisovat vaše odpovědi, tudíž žádné zneužití vašich názorů v tom nehledejte. Nemusíte se také bát jakéhokoliv postihu za vaše názory, stejně jako pracovní listy i tento rozhovor je anonymní, tudíž můžete naplno popustit uzdu svojí fantazii. Některé otázky?

D₁: Já bych měla otázku. Zda musíme vycházet z toho, co jsme psali do pracovních listů?

D₂: Musíme? A co když mě napadne něco jiného?

M: Přesně tak. Záleží jen na vás, zda se budete opírat o nápady, které jste již popisovaly do pracovních listů nebo budete mluvit samy za sebe tak, jak vás to bude napadat, jo? Hlavně se nebojte. Však se všechny znáte a žádná odpověď není špatná, ba naopak může inspirovat ostatní k dalším nápadům, jo?

D₄: A můžeme na sebe reagovat, nebo nás budete vyvolávat?

M: Dobrá otázka. Já vždy položím nějakou otázku a vy budete reagovat. To ale neznamená, že nemůžete reagovat na odpověď někoho jiného, samy si položit otázku, která vás k tomu napadá, hm? Hlavně se pokuste nepřekřikovat, času máme dost. Ještě nějaký dotaz? Ne? Dobře, tak začneme. Předpokládám, že máte pracovní listy ještě v živé paměti, přemýšlela jste některá o Vítkovi, případně všech ukázkách doma?

D₃: Já ani ne. Sice jsem nestihla všechny úkoly, ale přečetla jsem si ukázky a nějak mi bylo všechno jasné, takže jsem se tím víc nezabývala.

D₂: Já jsem se na něj dívala na netu, ale jen tak lehce, nic podrobného jsem si k němu nezjišťovala.

D₅: My se tady dívaly s Hankou v knihovně, ale už byla ta knížka zabraná, takže jsme si nemohly nic načíst, tak nevím, jak to s tím klukem dopadlo. Ale nic nového mě asi nenapadlo.

D₆: Mě taky ne.

M: A pracovalo se vám s pracovními listy dobře? Jaký z nich máte pocit?

D₃: Tak já už jsem říkala, že jsem nestihla úplně všechny odpovědi, ale ukázky byly dobré. Bylo super, že tam byly ukázky, který nás dost donutily přemýšlet. Mně třeba osobně strašně v hodinách chybí, že si s náma paní učitelka nepovídá o knížkách takhle. Že by se zeptala, jaký máme názor a tak. Ona vždycky řekne, co tím chtěl autor říct, a tím to hasne.

D₂: To je pravda. To je snad poprvé, co jsem mohla takhle volně odpovídat, aniž bych se držela předem stanových zápisků, co nám paní učitelka dává. Neříkám, že je špatná učitelka, ale pracovní listy nepoužívá vůbec a co se týče textů, tak to pořád rozebíráme jen poezii, ale bavit se o knížkách, to ne.

D₄: Já taky musím říct, že kladně hodnotím práci s pracovními listy. Taky jsem nestihla všechno, bylo na všechny ty úlohy málo času, ale protože jsme si mohli vybírat, jaké cvičení uděláme, tak to vlastně ani tak problém nebyl.

D₆: Mně se hlavně líbilo, že jste nám představila úplně nového člověka. Díky tomu jsem třeba já neměla vůbec problém všechno psát podle toho, jak jsem to cítila. Prostě jsem si říkala, jak mohl vypadat, jak se asi cítil a tak. A kdyby to byla třeba nějak hodně známá knížka, tak by se mohlo stát, že už si budeme představovat to, co jsme o něm slyšeli, a nebude to tak volný.

D₅: To je pravda, to se mi taky líbilo. Hlavně mi to přišlo v některých momentech podobný jako u nás doma, tak jsem měla hned mnohem lepší nápady a tak.

M: **Takže byste ocenily častější použití pracovních listů ve výuce?**

D₃: Já určitě, i když s menším počtem úkolů.

D₄: Taky.

D₂: Přesně tak.

D₅: Tak ona je pravda, že občas nám dají pracovní listy v němčině nebo angličtině. I v bižuli nám je občas dávají, ale v češtině moc ne, no. Jak říkaly holky, paní učitelka je hrozně fajn, ale spíše píšeme hodně do sešitu a čteme ukázky. S těmi pracovními listy jsou pak hodiny mnohem akčnější.

D₆: Hlavně mi přijde super, že si pak o tom můžeme takhle povídat.

D₄: To je fakt, my jsme se pak s holkama bavily hned o přestávce, co jsme kdo psal.

D₁: Mně se i hodně líbilo teda, že tam byl vzkaz vlastně i od autora. Docela mi to pomohlo navodit atmosféru. Sice jsme se pak bavily, že nevíme, zda to byl opravdový vzkaz, ale kdyby ano, tak bychom mu svoje postřehy taky mohly poslat, aby viděl, jak nás inspiroval. (smích)

D₅: Třeba by díky nám vznikla nová knížka. Stopy za obzor 2.

D₃: Byly bychom slavný. Třeba by přijel ten autor i k nám na besedu.

D₄: Měly bychom další podpis do časáku. (smích)

M: **Hodně tu znějí pozitiva, našly byste i nějaká negativa či slabé stránky, které by se v pracovních listech měly zlepšit?**

D₃: Tak já jsem to tady už říkala. Mně ty pracovní listy přišly super, akorát toho tam bylo moc. Stresovalo mě, že to nestihnu celý.

D₅: Já to taky nestihla, ale jsem pomalá, takže to mohlo být i mojí vinou. Mně se líbily, nic špatného v nich nebylo.

D₂: Já taky mám jen pozitiva. Těžko říct. Asi kdybych se v nich měla šťourat, tak mi přišlo, že jsem tam měla málo místa na psaní. Píšu hodně velkým a musela jsem si vzít ještě jeden papír. Ale to už je fakt asi blbost, že?

M: **Vůbec ne. Každý postřeh se hodí. A když byste měly vybrat tedy jednu věc, která vás v nich zaujala?**

D₁: Ten vzkaz od autora. Hodně mě potěšil.

D₃: Že to nebylo černobílý.

D₆: Mě zaujala ta první ukázka o smrti. Přišla mi hodně zajímavá.

D₅: Mě to, co říkaly holky, ale i ty přirovnání byly super.

D₄: Asi taky ten autorův příspěvek.

D₂: Holky už asi všechno řekly... Nevím... Líbily se mi celé asi.

M: Tak děkuji. Jak už tu bylo párkrát zmíněno, texty se zabývaly postavou chlapce Vítka. Vzpomenete si na nějakou charakteristiku jeho. Jaký byl? Proč si v první ukázce představoval, že maminka spadne z okna?

D₂: Mno já si pamatuji, že šlo o malého kluka, myslím, že v té ukázce zrovna bylo, že Vítek psal úkoly, takže nástup do školy, první stupeň?

D₃: Jj, já bych taky řekla max. 15 let. Spíš míň. Podle mě je to malý kluk, co je svědkem smrti maminky a zpětně ji popisuje. Oni bydlí v paneláku, maminka umývá okna a spadne.

D₄: To myslíte tu ukázkou, jak si představuje, že jeho mamka zemře, že? Mno tak to je docela drsný. Jako jestli vážně spadla, tak to musí být pro tak malého kluka docela dost velký trauma.

D₁: Já si myslím, že nakonec nespada, že se třeba jen o ni bál.

D₆: Třeba to okno zašpinil on a má strach, že když by maminka spadla, tak by si nikdy neodpustil, že se na něj zlobila, musela uklízet a to všechno kvůli němu.

D₃: Ale třeba prostě nemusela dopadnout tak zle. Vemte si, že on ji vlastně mohl i zachránit, jen o tom nevíme. Proč by totiž malé dítě chtělo, aby mu zemřela mamka? Podle mě, pokud teda spadla, tak neumřela, třeba bydleli v prvním patře, takže si jen zlomila nohu nebo tak.

D₂: Já jsem teda usoudila, že maminka spadla a Vítek si myslel, že vážně umřela, Tak začal křičet, volat o pomoc a maminka se tím rámuše probudila. A právě ho zasypala těmi přirovnáními, jak byly v další ukázce.

D₆: Asi to bude znít dost morbidně, ale teď mě v té souvislosti napadlo, že je klidně možný, že se maminka vrátila jako duch ve snu. Aby Vítka potrápila a on se napravil. Poslouchal sourozence, tatínka a tak...

D₁: Nebo to mohl vidět ve filmu, takže se mu to promítlo do snu.

D₃: Nebo mu mohl taky zemřít někdo blízký v rodině a on má strach, aby se to nestalo jeho mamince, tak se mu právě o tom může zdát. A on se bojí, aby to nebyla zrovna maminka, protože se s ní třeba den před tím kvůli oknu pohádal.

D₂: Anebo měl psychicky narušenou maminku, tudíž měla sklony k sebevraždě, a Vítek se bál, že by si mohla něco udělat i při běžném úklidu.

M: Jaký vztah měl Vítek k mamince?

D₁: Měl ji moc rád.

D₃: Každé dítě v jeho věku svoji maminku zbožňuje, miluje.

D₄: Však jak se o ni bál, tak to absolutně dokazuje, jak krásný k ní měl vztah.

D₆: Taky bych řekla, že ji měl moc rád. Moc se o ni bál.

D₂: Třeba byl na ni tak fixovaný proto, že mu vážně někdo už v rodině umřel a on nechtěl přijít o nikoho dalšího.

M: A jaký Vítek byl? Byl strašpytel? Nebo extrovert?

D₃: Přesně tak. Byl to strašpytel. Vždyť on se pořád o něco nebo něčeho bál. Tmy, hadů, cizích věcí pod postelí. Pořád něco.

D₄: Ale já se taky bojím tmy a hadů a nepovažuji se za strašpytla, fakt. Podle mě jde spíš o to, že jak byl malý, tak neměl tolik zkušeností a měl prostě z více věcí strach. A třeba ani nebyl moc velké postavy, tak pak je to těžké, když se třeba nějaký stín mihne v noci pokojem. To se bojím i já.

D₆: Přesně. Já třeba takhle v noci nerada chodím na záchod, protože jak pak zhasnu světlo, tak mám chvíli před očima tmu a to se bojím, že mě někdo chytne, nebo tak.

D₂: Podle mě nebyl zlý. Fakt. Jen byl nejmladší, takže se chudák ztrácel v rodině plné pravidel. Nikdo mu nic nevysvětlil, netušil, co může a co ne, a jen dostával za to, co dělal špatně.

D₁: To znám, přitom on za to nemohl, protože nevěděl, že nějaká pravidla existují.

D₅: Třeba se jen snažil u těch dospělých vzbudit pozornost.

D₃: Chtěl se prosadit, zviditelnit.

D₁: Já myslím, že tohle dneska dělá hodně mladých a malých dětí. Rodiče ani starší sourozenci si jich nevšímají, tak začnou dělat to, co nesmí, aby zaujali. Byť špatným způsobem.

M: **A jak Vítek vypadá? Vycházely jste z jeho vlastností při popisu vzhledu?**

D₁: Já teda ano. Říkala jsem si, že to nebude žádný hromotluk, protože jinak by se nebál. Jinak si myslím, že to byl malý klučina, tmavé vlasy, možná rezounek s pihamama, aby to měl v životě ještě těžší...

D₃: Ty pihy mě napadly taky. I když rezavý vlasy, nevím. To jsem si říkala, že spíše bude blondák.

D₂: Já si jej představuji jako blondáka s rozčuchanýma vlasama, modrýma očima. Menší, hudebná postava.

M: **Ještě nějaká asociace? Ne? Tak já už to z důvodu blížícího se konce hodiny ukončím.**

Mrzí mne, že si nemůžeme povídat i nadále. Děkuji, že jste se aktivně zapojovaly do diskuze.

Bylo fajn slyšet názory, byť se i hodně různily. Vesměs jste se shodly na tom, že vás práce s pracovními listy bavila, že jste ocenily, že byly zakomponovány do výuky. Negativum zde zaznělo v tom smyslu, že nebyl správný poměr mezi časovou dotací a množstvím práce, což je pravda. Co se týče Vítky Koblasý, tak zde jste zmínily nejrozdílnější možnosti, jak na vás ukázky působily, vztah Vítky a maminky jste charakterizovaly jako vřelý, milovaný, velmi blízký. Ze vzhledové stránky jste Vítku popisovaly spíše jako chlapce malého, hubeného. Ještě jednou vám děkuji za spolupráci, bylo to velmi příjemné povídání a přeji vám hezký den.

Jméno a příjmení:	Bc. Radka Chmelinová
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Ďoubalová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Čtenářská recepce chlapeckých postav v české próze 20. a počátku 21. století.
Název v angličtině:	Reader's reception of the boys' characters in the Czech prose 20th and early 21st century.
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o chlapeckých postavách v české próze 20. a počátku 21. století, přičemž se zaměřuje na šest předem zvolených autorů. Práce obsahuje teoretická východiska k teorii recepce, vypravěče, výzkumné části práce a metodice pracovních listů, a dále interpretační rozbor šesti chlapeckých postav. Praktická část práce je reprezentována pracovními listy do předmětu Český jazyk a literatura a popisem výzkumné činnosti (využití pracovních listů v praxi).
Klíčová slova:	Karel Poláček, Jan Drda, Jan Procházka, Michal Viewegh, Petr Šabach, Pavel Kolmačka, chlapecké postavy, teorie recepce, teorie vypravěče, ohnisková skupina, pracovní listy pro Český jazyk a literaturu
Anotace v angličtině:	The thesis deals with boys' characters in the Czech prose of the 20 th and early 21 st century. It also focused on a literary production of the six selected authors. The thesis consist of theoretical basis of the theory of reception, theory of a narrator and also a research part and a methodology of handouts and furthermore an interpretation's analysis of characters of six boys. The practical part of the thesis is represented by the creation of handouts for a subject Czech language and literature and by the description of the research activity (usage of the handouts in practise).
Klíčová slova v angličtině:	Karel Poláček, Jan Drda, Jan Procházka, Michal Viewegh, Petr Šabach, Pavel Kolmačka, the boys' characters, theory of reception, theory of narrative, focus group, handouts for Czech language and literature
Přílohy vázané v práci:	9 Pracovních listů do předmětu Český jazyk a literatura 1 Scénář rozhovoru 4 Přepisy rozhovorů s ohniskovými skupinami
Rozsah práce:	74 stran (177 053 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk