

TEORETICKÁ KNIHOVNA [36]

**Jana Segi
Lukavská (ed.)**

DÍTĚTI VSTRÍC

**Teorie literatury
pro děti a mládež**

BRNO — PRAHA 2018

Teoretická knihovna vychází ve spolupráci s Ústavem pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.
Vychází s podporou Ministerstva kultury ČR

Publikace vznikla s podporou na dlouhodobý koncepční rozvoj
výzkumné instituce 68378068
Při práci na publikaci byly využity zdroje výzkumné infrastruktury
Česká literární bibliografie (<http://clb.ucl.cas.cz>)

Copyright © Karín Lesnik-Oberstein, 1999 Routledge; David Rudd, 2005 Routledge, reproduced by permission of Taylor & Francis Books UK; Peter Hunt, 1984; Aidan Chambers, 2006 [1977] Thimble Press; Virginia Lowe, 2006 Routledge; Maria Nikolajeva, 2016, reprinted by permission of the publisher Taylor & Francis Ltd; Zohar Shavit, 1986; Roderick McGillis, 1998; Perry Nodelman, 2008, reprinted with permission of Johns Hopkins University Press

Editor © Jana Segi Lukavská, 2018
Translation © Eliška Prokopová, Jana Segi Lukavská, Stefan Segi, Eva Svatoňová, 2018
© Host — vydavatelství, s. r. o., 2018
© Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., 2018
ISBN 978-80-7577-413-2 (Host — vydavatelství, s. r. o.)
ISBN 978-80-88069-68-3 (Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.)

OBSAH

Úvodem.....	7
I/ LITERATURA PRO DĚTI JAKO LITERATURA DOSPĚLÝCH	
Karín Lesnik-Obersteinová: Vymezování pojmů. Co je to dětská literatura? Co je to dětství? (přel. Jana Segi Lukavská).....	13
David Rudd: Teoretizování a teorie: Jak existuje literatura pro děti? (přel. Jana Segi Lukavská).....	33
Peter Hunt: Dětistická teorie: Dětská subkultura, literatura a teorie (přel. Stefan Segi).....	58
II/ HLEDÁNÍ DĚTSKÉHO ČTENÁŘE	
Aidan Chambers: Čtenář v knize (přel. Jana Segi Lukavská).....	83
Virginia Loweová: „A přemýšlel ještě někdy?“ Postavy, emoce a teorie mysli (přel. Eliška Prokopová).....	112
III/ LITERATURA PRO DĚTI V INTERPRETACÍCH	
Maria Nikolajevová: „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou (přel. Stefan Segi).....	137
Zohar Shavitová: Ambivalentní status textů (přel. Eva Svatoňová).....	156
Roderick McGillis: Rozkoš z nemožného: Bez dětí, bez knih, jen s teorií (přel. Jana Segi Lukavská).....	189
Perry Nodelman: Fokalizace: Kdo vidí a co vědí? (přel. Eva Svatoňová).....	206

O autorech	227
Ediční poznámka.....	231
Bibliografie přeložených textů.....	232
Doslov	234
Rejstřík.....	267

ÚVODEM

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

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

Antologie *Dítěti vstříc* přináší překlady devíti textů, jež v anglofonní literární vědě rezonují díky tomu, že oblast zkoumání tvorby pro děti a mládež ve své době pomohly zásadním způsobem přetvořit. Otázky, které kladou, problematizují nejen nejružnější charakteristiky literatury pro děti a mládež, ale někdy i samotnou možnost její existence. Hranice přelomu sedmdesátých a osmdesátých let minulého

AMBIVALENTNÍ STATUS TEXTŮ

Zohar Shavitová

Texty náležející do systému dětské literatury jsou kvůli nízkému sebevědomí tohoto systému omezeny různými konvencemi,¹⁾ například (často rozporuplnou) potřebou zavděčit se současně dětem i dospělým, sklony ke konzervativismu, akceptaci pouze toho, co je dobře známé a osvědčené, a odmítáním nových modelů.²⁾ Ačkoliv většina autorů knih pro děti při psaní tyto konvence dodržuje, někteří se je snaží překonat pomocí extrémních řešení: buď tím, že dospělé zcela ignorují (což je postup typický pro nekanonický systém), nebo tak, že se snaží zavděčit především dospělým a dětské čtenáře vnímají spíše jako záminku než skutečné adresáty (což je postup typický pro kanonické texty). Cílem této studie je analyzovat právě tento způsob řešení, který stojí za vznikem ambivalentních textů. Předmětem analýzy tedy budou charakteristické rysy ambivalentních textů (jejich typické struktury, využívání převládajících norem, způsob práce s implicitním čtenářem)

- 1) Přijetí určitých konvencí při psaní není typické pouze pro dětskou literaturu. Jakýkoliv psaný text se samozřejmě do jisté míry zakládá na konvencích a určitém modelu. V ostatních systémech však mají autoři více volnosti.
- 2) Ochota „méněcenného“ systému přijmout dobře zavedené modely je typická nejen pro další systémy existující v rámci literárního polysystému, ale také v dalších sémiotických systémech, především systémech sociálních — viz Itamar Even-Zohar: „The Relations Between Primary and Secondary Systems Within the Literary Polysystem“. In týž: *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Tel Aviv University Press 1978 [1974], s. 14–20.

a potřeba ambivalentní texty vytvářet, jež vychází z omezení dětského systému.

POJEM AMBIVALENCE

Text získává ve chvíli, kdy je dokončen (tedy je napsán, publikován a nachází se v distribuci), v rámci literárního polysystému určitý status, jenž je stanoven na základě konvencí tohoto polysystému a literárního života.³⁾ Text tedy v době svého vzniku získává jistý status, ale ten se později může změnit spolu s tím, jak se dynamicky mění literární systém. V konkrétním místě a v konkrétním čase má však text zpravidla v rámci systému, jehož se stal součástí, jednoznačný status. Tento status může být popsán na základě binárních opozic: buď je text určen pro děti, nebo pro dospělé; buď je text kanonický, nebo nekanonický.

Většina textů si udržuje jednoznačný status; některé texty mají nicméně status, jež nelze popsat jako zcela vyhraněný, ale spíše jako difúzní. Pojmem difúzního statusu, který je dobře znám z jiných sémiotických systémů, například sociálních, se rozumí takový znak (v tomto případě literární text), jenž zaujímá v rámci určité binární opozice více než jeden status v témže systému. Dokud se v literární vědě pracovalo s texty tak, jako by se jednalo o statické entity, nebylo vůbec možné se texty s difúzním statusem zabývat. Pojetí textů jako něčeho statického totiž badatele podněcovalo k jejich kategorizaci na základě jasně definovaných, homogenních a uzavřených kategorií, jelikož pojem struktury byl s pojmem homogenity chybně zaměňován.

Dnes je však všeobecně přijímáno dynamické pojetí systémů a literární systém není chápán jako statický, nýbrž jako „různorodý systém složený z více systémů, které se vzájemně překrývají a pronikají, a přestože současně využívají různé možnosti, pořád fungují jako jeden strukturovaný celek, jehož členové na sobě vzájemně závisejí“.⁴⁾ Toto pojetí umožňuje vědcům chápat vztahy mezi systémy

3) Viz tamtéž, dále Zohar Shavit: *The Literary Life in Eretz-Israel*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics 1982 [1978].

4) Itamar Even-Zohar: „Polysystem Theory“. *Poetics Today* 1, 1979, s. 290.

a jejich prvky jako otevřené kategorie; teoreticky je tak možné předpokládat existenci difúzních statusů a hranic, přičemž takový předpoklad byl dříve kvůli pojetí kategorií jako uzavřených nemyslitelný. Další výhodou je, že toto pojetí povahy literárních systémů nepracuje s předpokladem jejich bezpodmínečné homogenity. Vychází naopak z představy, že systém může být složen z několika heterogenních, nebo dokonce protikladných prvků a modelů.⁵⁾ Pro potřeby tohoto textu je zcela nezbytné problematiku difúzních statusů a vzájemně protichůdných funkcí teoreticky prozkoumat, protože status textů, na něž se zaměřujeme, je ze své podstaty nejednoznačný. Budeme se tedy zabývat texty, které se běžně řadí do dětského systému, ačkoliv tajemství jejich úspěchu spočívá v tom, že je čtou dospělí.

Zkoumání a interpretace textů, jež jsou považovány za klasická díla dětské literatury, avšak běžně je čtou dospělí, považují vědci za velmi obtížný úkol. Takové texty totiž formálně náležejí do jednoho (dětského) systému, a přestože je čte cílová skupina jiného (dospělého) systému, jejich formální kategorizace se zakládá právě na věku jejich čtenářů (děti versus dospělí). Navíc tyto texty, původně (a oficiálně) označené za dětskou literaturu, si drží dominantní postavení v samém centru kánonu dětského systému, přesto však bývají často přepisovány (zestručňovány a zjednodušovány) tak, aby byly srozumitelnější, a děti je mohly pochopit v celém rozsahu.

V této kapitole popíšu ambivalentní status této skupiny textů a pojednám o jejich verzích určených dětem, jež mohl adaptovat sám autor nebo překladatelé textu. Výchozím bodem bude dynamické pojetí literárního systému popsané ruskými průkopníky sémiotiky⁶⁾ a jejich následovníky.⁷⁾

5) Tamtéž.

6) Jurij Tynjanov: „On Literary Evaluation“. In Ladislav Matejka — Krystyna Pomorska (eds): *Readings in Russian Poetics*. Cambridge, Mass.: MIT Press 1971, s. 66–78. Roman Jakobson: „Concluding Statement: Linguistics and Poetics“. In Thomas A. Sebeok (ed.): *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press 1960, s. 350–377. Roman Jakobson: „The Dominant“. In Ladislav Matejka — Krystyna Pomorska (eds): *Readings in Russian Poetics*, cit. dílo, s. 82–87.

7) Itamar Even-Zohar: „Polysystem Theory“, cit. dílo. Jurij Lotman: „The Content and Structures of the Concept of „Literature““, PTL 2, 1976a, s. 339–356. Jurij Lotman: „Culture and Information“. *Disposito* 1, 1976b, s. 213–215.

Naším účelům nejvíce poslouží Lotmanovo pojetí ambivalence (1977),⁸⁾ ačkoliv je ho třeba pro potřeby analýzy vybraných textů přeformulovat.

Lotman ve svém pojednání o schopnosti systému měnit se a obnovovat poukazuje na opozici mezi univalentními a ambivalentními texty. Texty ambivalentní pak popisuje jako ty, které dávají systému „jeho flexibilitu a navyšují míru nepředvídatelnosti jeho chování. Z toho důvodu má zkoumaný předmět mnohem vyšší vnitřní kapacitu pro vytváření informace (nevyčerpateľnost skrytých možností), než by se jevil z jeho popisu“.⁹⁾ Lotmanovo pojetí ambivalence je bohužel příliš široké. Zahrnuje totiž tři různé typy textů: texty, které zažily mnoho literárních epoch a v každé z nich měly různou funkci, v důsledku čehož byly v rámci každé z nich čteny jinak (například naprosto odlišné interpretace textu *Král Oidipús* za dobu jeho více než dvoutisícileté existence); texty, jež z historického hlediska změnilly svůj status v polysystému, tj. z periferie se přesunuly do centra a naopak, z literatury pro dospělé se přesunuly do kategorie literatury pro děti (například přesun novel Charlese Dickense do dětského systému poté, co ztratily své postavení v dospělém systému); a texty, které — mají-li být plně pochopeny — čtenář má nebo může interpretovat dvěma různými způsoby najednou (jako například *Utažená šroubu* Henryho Jamese).¹⁰⁾ Lotmanovo pojetí ambivalence se tak vztahuje na množství velmi různých textů a v souladu s jeho pojetím bychom mohli téměř kterýkoliv text popsat z historického hlediska jako ambivalentní, protože takřka všechny texty během své existence změnilly své postavení v literárním polysystému díky jeho dynamické povaze.

8) Jurij Lotman: „The Dynamic Model of Semiotic Systems“. *Semiotica* 21, 1977, s. 193–210.

9) Tamtéž, s. 201.

10) Srov. Benjamin Hrushovski: „Principles of a Unified Theory of the Literary Text“. In Ziva Ben-Porat — Benjamin Hrushovski: *Structuralist Poetics in Israel Department of Poetics and Comparative Literature*. Tel Aviv: Tel Aviv University 1974, s. 13–23. Menakhem Perry — Meir Sternberg: „The King Through Ironic Eyes: The Narrator's Devices in the Biblical Story of David and Bathsheba and Two Excursions on the Theory of the Narrative Text“. *Ha-sifrut* 1, 1968, s. 263–292.

V naší studii má pojetí ambivalence v porovnání s tím, jež navrhl Lotman; užší rozsah a vztahuje se pouze na jeden specifický případ: texty, které si v dané době (avšak dynamicky, nikoliv staticky) udržují v literárním polysystému ambivalentní status. Tyto texty patří současně do více systémů najednou, v důsledku čehož jsou čteny různými způsoby (současně) minimálně dvěma skupinami čtenářů. Tyto dvě skupiny čtenářů se liší ve čtenářských návycích a v tom, jaké normy očekávají. Budou tudíž tentýž text interpretovat velmi odlišně.¹¹⁾

Výše popsané pojetí ambivalence je vhodné především k analýze textů, jako jsou *Alenka v kraji divů*, *Daleká cesta za domovem*, *Medvídek Pú*, *Malý princ* a *Hobit*; jejich ambivalentního statusu jsou si mnozí vědomi, avšak jeho příčinu často opomíjejí. Při popisu této skupiny textů, které jsou společností vnímány jako ústřední texty dětské literatury, je nutné určit jejich charakteristické rysy a vysvětlit jejich schopnost udržet si difúzní status. Proto se zaměříme na autora, čtenáře a strukturu textu a pokusíme se zodpovědět následující otázky: Čeho autor dosahuje, vytváří-li ambivalentní text? Jak se liší způsoby realizace textu, čtou-li text dvě různé skupiny čtenářů (v tomto případě děti a dospělí)? Jinými slovy, jakým způsobem struktura textu umožňuje adresovat jej dvěma různým cílovým skupinám?

AUTOR

Chce-li autor docílit toho, aby byl jeho text přijat dětským systémem, má většinou velmi omezené možnosti, jak s textem zacházet. Ambivalentní text pak připouští mnohem více způsobů zpracování textu než text univalentní. Autorovi totiž umožňuje skládat text z modelů, které jsou ve vzájemném rozporu, což by bylo v druhém případě nemyslitelné. Ve skutečnosti jsou modely takového textu rovněž v rozporu s převládajícími modely dospělého systému (jinak by byly přijaty jako texty pro dospělé). A právě

11) Viz Ziva Ben-Porat: „Reader, Text and Literary Allusion: Aspects in the Actualization of Literary Allusions“. *Ha-sifrut* 26, 1978, s. 1–26.

skutečnost, že jsou v rozporu s oběma systémy, a nemohou tak být výlučně přijaty pouze jedním z nich, umožňuje jejich přijetí v obou systémech současně.

Z historického hlediska mají ambivalentní texty sklon k přetváření modelů, které již byly odmítnuty v dospělém systému, ale zatím nebyly přijaty v systému dětském. Ve chvíli, kdy je ambivalentní text se svolením dospělých přijat do centra dětského systému, otevře se cesta pro přijetí nového modelu. Tímto způsobem se text stává předlohou pro napodobování a bývá považován za historický milník. Avšak přijetí nového modelu do systému nezaručuje, že texty, které budou následovat, budou tak propracované a komplexní jako původní ambivalentní text. Spíše opak bývá pravdou. Nejenže nemusí být texty, které následují po přijetí nového modelu, tak komplexní jako jejich předloha, ale dokonce jsou velmi často pouhou zjednodušenou a redukcí verzí jejího modelu. Aby mohl být text přijat oběma systémy, musí být v době svého vydání jedním z těchto systémů odmítnut. Adresování textu dětským i dospělým čtenářům a současné předstírání, že text je určen pouze dětem, tak zajišťuje autorovi přijetí jeho textu do obou systémů. Dospělí jsou ochotni ho přijmout jakožto text pro děti, jež jsou sami schopni číst díky jeho větší „sofistikovanosti“ (mluvíme samozřejmě o „sofistikovanosti“ na úrovni dětí). To, že dospělí text schválí, zjevně umožňuje jeho přijetí do dětského systému (ačkoliv děti nejsou s to text plně pochopit a ani se to od nich neočekává). Autor píšící pro děti tak může nejen obejít konvence dětského systému, ale zároveň si tím zajišťuje přijetí textu, jenž by byl jinak odmítnut oběma systémy.

Zacilením na dvě skupiny čtenářů autor nejen rozšiřuje čtenářskou základnu textu a oslovuje lidi, kteří by jeho text jinak nečetli (protože by jinak šlo o knihu jen pro děti), ale rovněž si tak pojistí, že odborná veřejnost textu udělí status v kanonickém dětském systému. Navíc ambivalentní text často dokáže okamžitě zaujmout pozici v centru kanonického dětského systému navzdory skutečnosti, že univalentní texty postavené na nových modelech většinou bývají centrem systému odmítány a jsou vytlačovány na jeho okraj,

odkud si musí své místo do centra vyšlapat dlouhou a trnitou stezkou. Cíle však dosáhnou jen velmi zřídka.

Ambivalentní status tedy z hlediska systému umožňuje autorovi vytvářet texty, které se skládají z nových modelů, a narušovat tak převládající normy zaujímající centrální postavení v systému. Takovým způsobem může autor změnit existující normy v dětském systému bez rizika ztráty svého statusu a statusu textu. Ve skutečnosti může autor ambivalentního textu použít svůj text jako klíč k úspěchu a uznání.

STRUKTURA TEXTU A JEJÍ FUNKCE V OBOU SYSTÉMECH

To, co z hlediska struktury činí text atraktivním pro obě skupiny čtenářů, je skutečnost, že text je složen minimálně ze dvou rozdílných koexistujících modelů — více a méně zavedeného modelu. Více zavedený model je spíše konvenční a cílí na dětského čtenáře; méně zavedený model je propracovanější a někdy narušuje anebo adaptuje a oživuje více zavedený model. Toho je docíleno několika způsoby: parodií některých prvků; používáním nových prvků v zavedeném modelu (někdy jde o prvky z jiného zavedeného modelu); změnou motivace pro užití existujících prvků; změnou funkcí a hierarchie prvků; nebo změnou principů segmentace textu.

Výskyt koexistujících modelů v jednom textu je díky jiným případům, například parodiím, badatelům dobře známý. Na rozdíl od parodie, v níž se jeden z modelů používá za účelem parodovat jiný model,¹²⁾ je však způsob, jakým se zachází se dvěma modely v rámci ambivalentního textu, jiný, alespoň v určitém ohledu. Navzdory nevyhnutelnému parodování více zavedeného modelu je tento model určen k tomu, aby byl dětským čtenářem jednoduše a plně pochopen *tak, jak je*. Pouze dospělý čtenář má být schopen chápat oba koexistující modely. Vzájemná exkluzivita modelů strukturujících text toto dvojí čtení umožňuje. Je to, jako by

12) Ziva Ben-Porat: „Method in Madness: Notes on the Structure of Parody Based on Mad TV Satires“. *Poetics Today* 1, 1979, s. 245–272.

jeden, tedy ten více konvenční ze dvou koexistujících modelů umožňoval plné pochopení, aniž by přitom zohledňoval druhý model, jednoduše proto, že ho druhý model vylučuje. Ve skutečnosti má dětský čtenář ignorovat méně zavedený model a jen dospělí by měli být schopni zaznamenat interakci mezi oběma modely, tedy mezi méně zavedeným a více zavedeným modelem.

Dvojí struktura textu zajišťuje, že může paralelně fungovat v jednotlivých systémech různě. Díky tomu, že je text ambivalentní, může být bez větších obtíží přijat v centru kanonického systému dětské literatury navzdory tomu, že používá nový model. Text tedy může nahodit odmítavý postoj centra kanonického systému (nebo jakéhokoliv centra jiného sémiotického systému) vůči novým modelům a zpochybnit snahu zachovat pouze zavedené modely. Ambivalentní text má proto schopnost uvést do systému nové modely (které by mohly existovat jako takové pouze na okraji systému) a podílí se na mechanismu změny literárních norem. Jsou-li takové texty jednou přijaty, stávají se předlohami pro napodobování a jsou považovány za texty, jež stály na počátku nové epochy v historii daného typu literatury. Difúzní status z historického hlediska odůvodňuje skutečnost, že ambivalentní texty většinou vznikají v průběhu přechodných období a jen zřídka během období stabilního.

Má-li přesto ambivalentní text významnou funkci v procesu změny norem v centru kanonického systému pro děti, dospělí ho „přijímají“ pouze jako dobrou dětskou knihu. Text je přijat dospělými pouze díky tomu, že splňuje požadavky, které kladou na dětskou literaturu. Toto přijetí je pak pro text naprosto stěžejní, protože určuje a upevňuje jeho postavení v dětském systému. Díky dvojí struktuře dokáže text narušit převládající normy a současně získat prominentní postavení v centru systému, jehož normy porušuje. Textu se dostává nejvyššího uznání v dětském systému navzdory tomu, že dětmi nebývá pochopen v celém svém rozsahu a že děti upřednostňují jeho adaptované a zestručněné verze. Netvrdíme ovšem, že děti plnou verzi textu nedokážou interpretovat. Bohužel existuje jen minimální množství informací o tom, jak děti ve skutečnosti ambivalentní texty

chápu a v čem se jejich interpretace liší od interpretace dospělých. Většina dostupných informací je příliš teoretická a nemá žádné vědecké podklady. S jistotou však víme, že se u dětí předpokládá jiné chápání textů, protože vyrůstají s jinými interpretačními normami; právě proto jsou jim nabízeny zjednodušené verze, které mají odpovídat jejich schopnostem. Tento stav věcí umožňuje existenci následujícího jevu v literárním polysystému: text, který si uchovává vysoké postavení v jednom (dětském) systému, ale zároveň, a často především, ho čte cílová skupina jiného (dospělého) systému.

ČTENÁŘ

Jak již bylo řečeno, je to právě dvojitá struktura textu, díky níž je možné vědomě oslovovat dvě skupiny čtenářů: dospělé a děti. Opozice mezi těmito dvěma skupinami nezávisí pouze na jejich věkové kategorii (popřípadě společenské třídě); ale také na rozdílech ve čtenářských návycích a v normách interpretace textu. Různé skupiny čtenářů budou interpretovat text různě, protože jsou navyklé na odlišné normy interpretace textů; rozdílnost těchto norem spočívá ve větší a menší míře strukturovanosti textu.

Spisovatel, jenž při psaní vždy počítá s existencí určitého implicitního čtenáře, v případě ambivalentního textu předpokládá existenci hned dvou implicitních čtenářů. První je zastoupen dospělými, kteří náležejí mezi elitní čtenáře kanonického systému pro dospělé, v němž (počínaje romantismem) převažuje norma složitosti a propracovanosti. Tito čtenáři vyžadují, aby texty byly složitější, neboť jsou schopni komplikovaný text pochopit v plné míře. Autor však nikdy nepočítal s tím, že druhý implicitní čtenář, tedy dítě, dokáže text plně pochopit, protože se obecně předpokládá, že toho není schopno. Čtenářům zvyklým číst zestručněné a zjednodušené verze tak text nabízí dobře známé, zavedené modely s tím, že méně zkušení čtenáři určité vrstvy textu nezaznamenají.

Vžitost opozice mezi předpokládanými čtenáři (co do jejich preferencí více nebo méně komplexní verze) je zjevná díky paralelní existenci různých verzí textu — například

kritického vydání a vedle něj zkrácené verze.¹³⁾ Existence kritického, komentovaného vydání knihy svědčí nejen o jejím vysokém statusu, ale také o určité míře komplexnosti, jež ospravedlňuje existenci komentářů editora. Jak uvádí Gardner ve svém úvodu k vydání *Annotated Alice* (Komentovaná Alenka):

Důvodem [tohoto vydání] jsou dospělí — a to především vědci a matematici, kteří si i nadále užívají četbu knih o Alence a udržují je při životě. Právě a jenom takovým dospělým jsou věnovány poznámky v této knize.¹⁴⁾

Komentovaná verze tak cílí na intelektuály z řad dospělých, zatímco krácené texty, které mají obvykle tendenci sledovat pouze zavedený model, cílí na děti.

Ambivalentní text má tedy na rozdíl od jiných textů, které berou v potaz jen jednoho implicitního čtenáře a jedinou ideální (byť proměnlivou) interpretaci textu, dva implicitní čtenáře, to znamená falešného a skutečného adresáta. Od dětského čtenáře, oficiálního adresáta textu, se neočekává, že text plně pochopí; autor ho vnímá spíše jako záminku než jako skutečného adresáta.

MODELOVÝ PŘÍPAD: ALENKA V KRAJI DIVŮ

Mezi známé knihy pro děti patří i texty, jež lze vnímat jako ambivalentní. Některé, jako například *Hobit* nebo *Medvídek Pú*, patří pravděpodobně mezi jedny z nejslavnějších dětských textů. V této studii se zaměříme na knihu *Alenka v kraji divů*, a to především proto, že sám její autor Lewis Carroll napsal tři různé verze a každé z nich přisoudil jiný status. Existence tří různých verzí z pera jediného autora je z metodologického hlediska pro studium ambivalentních textů ideální, protože rozdíly jednotlivých verzí pomohou ukázat jejich charakteristické

13) Srovnej Martin Gardner: *The Annotated Alice*. London: Penguin 1977. Walt Disney: *Alice in Wonderland*, upravil Al Dempster. Racine, Wis: Golden Press 1980.

14) Martin Gardner: *The Annotated Alice*, cit. dílo, s. 8.

rysy. Další mou motivací pro toto srovnání představuje skutečnost, že se Carrollovy tři verze liší jedna od druhé podobně, jako se od *Alenky v kraji divů* liší dětské adaptace *Alenky* vytvořené různými autory.¹⁵⁾

Tři Carrollovy verze se primárně liší ve statusu určeném autorem; pouze jedna z nich byla zamýšlena jako ambivalentní text, zatímco zbylé dvě si udržují status univalentní. Když se Carroll rozhodl *Alenku* vydat (o čemž pojednáme níže), patrně přepsal první verzi poté, co usoudil, že byla příliš komplexní na to, aby byla přijata dětským systémem, a nedostatečně sofistikovaná na to, aby byla přijata systémem dospělým. Proto se většina rysů typických pro ambivalentní text objevuje již v první verzi. Avšak mezi první a druhou verzí je markantní rozdíl v tom, že různé rysy, které jsou v první verzi pouze naznačeny, se ve druhé verzi stanou rysy dominantními. Rozdíl mezi první a druhou verzí tudíž nespočívá pouze v přítomnosti či nepřítomnosti některých prvků, ale i v jejich organizaci a hierarchickém postavení v textu. Při práci na druhé verzi měl Carroll jasný cíl — chtěl výrazněji využít právě ty prvky, jimž je přisuzována schopnost tvořit ambivalentní text. Při psaní následující verze *The Nursery Alice* (Alenky pro nejmenší) Carroll eliminoval všechny prvky, které propracoval ve verzi druhé. V této verzi se Carroll pokusil zbavit text ambivalentního statusu a vědomě ho přetvořil s cílem oslovit pouze dětské čtenáře, vytvořil z něj tedy univalentní text.

V následující analýze se budu zabývat rozdílem mezi tím, jak autor zachází s textem v univalentní a ambivalentní verzi. To mi umožní rozpoznat a představit rysy ambivalentního textu. Podobně jako lze srovnávat originál a jeho adaptace, také porovnání rozdílů různých verzí založených na použití rozdílných modelů pomáhá identifikovat více a méně běžné rysy každého z modelů. Tři verze Carrollova textu tak poskytují příležitost objasnit autorovu práci s textem.¹⁶⁾

15) Viz např. Walt Disney: *Alice in Wonderland*, cit. dílo. Jiří Pavlín: *Alice in Wonderland*. London: Octopus 1980. *Alice's Adventures in Wonderland*. New York: Modern Promotion 1970.

16) Viz Götz Wienold: „Some Basic Aspects of Text Processing“. *Poetics Today* 2, 1981, s. 97–109.

vysvětlit ji a demonstrovat různé možnosti zacházení s existujícími modely v rámci systému, do něhož se text řadí.

Je nasnadě připomenout, že autoři, kteří *Alenku* adaptovali pro děti, s textem udělali v podstatě totéž co Carroll, aniž by *Alenčinu* simplifikovanou verzi pro malé děti znali. To znamená, že systematicky vymazali všechny prvky, které dohromady tvořily sofistikovaný model, a vycházeli ve své adaptaci pouze z více zavedeného modelu.

TŘI VERZE ALENKY V KRAJI DIVŮ

Carroll napsal tři různé verze *Alenky v kraji divů*. První nesla název *Alice's Adventures Underground* (Alenčina dobrodružství v podzemí) a dne 26. února 1864 byla věnována jako vánoční dárek Alici Liddellové, dceři Henryho Liddella, děkana oxfordské Christ Church. Rukopis této verze čekal na vydání téměř dvacet let a dočkal se ho až v březnu 1885, poté co Carrollova druhá verze sklidila velký úspěch. Skutečnost, že se jedná o faksimile, svědčí o tom, že tato verze byla vydána především jako historický dokument, nikoliv jako kniha pro děti, pravděpodobně proto, že Carroll chtěl, aby text byl více ambivalentní. Proslavený text *Alenky v kraji divů* je až druhou verzí, kterou Carroll napsal poté, co ho přátelé přiměli, aby rukopis, jež měli příležitost si přečíst, publikoval. Rukopis v Liddellově domě údajně našel spisovatel Charles Kingsley a pobídl pana Liddella k tomu, aby autora přemluvil k vydání knihy. Carroll však tomuto nápadu nebyl nakloněn až do doby, kdy George MacDonald přečetl text svým dětem a ty byly z textu úplně unešené.¹⁷⁾ Přesto byl Carroll nespokojen s tím, že text nebyl „dostatečně ambivalentní“. Carroll proto odmítal publikovat text první verze tak, jak byl, a jeho velkou část přepsal. Tato verze se stala nejznámější a za poměrně krátký čas se zařadila mezi dětskou klasiku, jež Carrolla proslavila. Během dvou let se prodalo na třináct tisíc výtisků, přestože Carroll (který musel knihu vydat na vlastní náklady) nepředpokládal, že se prodá více než pět nebo šest

17) Lancelyn Roger Green: *Lewis Carroll*. London: Methuen & co. 1960, s. 35.

tisíc kusů.¹⁸⁾ Green tvrdí, že „obě knihy byly vnímány jako klasická díla mezi dětmi i dospělými a ostatní autoři je začali citovat bez uvedení odkazů či dalšího vysvětlení, vědomi si faktu, že všichni čtenáři aluze bez větších obtíží pochopí.“¹⁹⁾

Nadšení královny Victorie, s nímž knihu četla, se stalo legendárním a ještě více status knihy posílilo. Navíc skutečnost, že se kniha prodávala za velmi vysokou cenu sedmi šilinků a šesti pencí, přispěla k obrovskému komerčnímu úspěchu.²⁰⁾ Ten byl možný jen díky tomu, že si knihu kupovali dospělí pro svou vlastní četbu, neboť za jiné knihy pro děti odmítali tak vysokou cenu platit. Sám Carroll si uvědomoval, že jeho kniha byla příliš drahá, a příliš ho to netěšilo. Dne 15. února 1869 napsal svému nakladateli MacMillanovi: „Bojím se, že současná cena brání mnoha dětem střední třídy, aby si knihu přečetly.“²¹⁾

18) Ani Carroll, ani jeho vydavatel komerční úspěch neočekávali. Carroll přesvědčil MacMillana k přijetí knihy do komisního prodeje. Carroll musel zaplatit za ilustrace, tisk a rytiny (viz James Playsted Wood: *The Snark Was a Boojum*. New York: Pantheon Books 1966, s. 74), a poté co se rozhodl první verzi stáhnout, napsal 2. srpna do svého deníku: „Konečně jsem se odhodlal přetisknout ‚Alenku‘ a ty první dva tisíce výtisků se prodají do sběru [...]. Pokud vydělám 500 liber, bude ztráta 100 liber, ztráta z prvních dvou tisíc výtisků bude pravděpodobně 100 liber, budu tedy trátit 200 liber. Ale pokud by se prodalo dalších dva tisíce výtisků, stálo by to 300 liber a zisk by byl 500 liber, čímž by se vyrovnal můj účet a všechny další prodeje by přinesly zisk, ale v to mohu doufat jen stěží“ (viz Lancelyn Roger Green: *The Story of Lewis Carroll*, cit. dílo, s. 63, kurziva Zohar Shavitová). Vposledku byl Carroll překvapen, že mu „‚Alenka‘, která nakonec nebyla vůbec prodělečná, každoročně zajišťovala finanční příjem“, jak zaznamenal jeho synovec a životopisec (Stuart Dodgson Collingwood: *The Life and Letters of Lewis Carroll*. London: T. Fisher 1898, s. 104).

19) Lancelyn Roger Green: *Tellers of Tales*, upravené vydání. London: Kaye and Ward 1969b, s. 57.

20) Carrollův úspěch nebyl okamžitý a nemohl být považován za samozřejmý. Autor udělal všechno pro to, aby knihu četli elitní čtenáři, a doufal, že text přijmou. Wood píše: „Dodgson rozeslal sedmdesát výtisků *Alenky* a ujistil se, že se dostanou k uznávaným autorům a umělcům, jejichž názory a vliv by rozšířily všeobecné povědomí o existenci *Alenky* a zvýšily její prodej“ (James Playsted Wood: *The Snark Was a Boojum*, cit. dílo, s. 75). Ne všichni kritici ale knihu přijali s nadšením, jak ukazují například komentáře vydavatelství Atheneum: „Carroll ze sebe vydal to nejlepší [...] a my si jeho snahy vážíme [...]. Soudíme však, že tento rigidní, přehnaný příběh skutečné dítě spíše zmate, než okouzlí.“ Viz Elizabeth A. Cripps: „Alice and reviewers“. *Children's Literature* 11, 1983, s. 38.

21) Derek Hudson: *Lewis Carroll: An Illustrated Biography*. New York: New American Library 1978, s. 129.

Během analýzy tří verzí textu *Alenky* si položíme dvě otázky: Čeho se z historického hlediska Carroll snažil pomocí ambivalence textu dosáhnout? Na jakém modelu je založena struktura textu a jak tato struktura umožňuje oslovovat dvě různé cílové skupiny?

HISTORICKÉ POZADÍ

V době, kdy Carroll napsal *Alenku*, v anglické literatuře převládala norma romantismu a s ní související nadšení pro fantastickou prózu a pohádky. Tato norma prakticky ovládala centrum literatury pro dospělé. Ovšem již v šedesátých letech devatenáctého století začal romantismus ustupovat. Jeho oslabení v kanonickém dospělém systému a vzestup norem realismu však neznamenal náhlý konec norem romantismu. Jak je zvykem, slábnoucí normy byly spíše vytlačeny na okraj literárního polysystému, tj. do systému dětského. Dětský systém tudíž sloužil, podobně jako v dalších příkladech z historie, jakožto konzervující prostředek. Osvojil si normy, jež přišly o své postavení v dospělém systému, ale začaly fungovat jako nové normy v systému dětském. Tento vývoj není nijak nezvyklý a není potřeba se jím zabývat jakožto příkladem takzvaného poklesu kulturních hodnot (*gesunkenes Kulturgut*). Můžeme ho naopak vnímat jako běžný důsledek vztahů mezi dospělým a dětským systémem.

V tomto případě bylo přijetí norem romantismu dětským systémem z literárního hlediska možné až ve chvíli, kdy tyto normy začaly v dospělém systému ustupovat. Konzervativní dětský systém je totiž často připraven akceptovat nové normy pouze poté, co byly v dané kultuře obecně uznány. Kulturní norma však obvykle v okamžiku, kdy je všeobecně akceptována, začíná ztrácet své postavení jakožto dominantní v centru dospělého systému.

Romantická záliba ve fantastické literatuře umožnila přijetí tohoto žánru i do dětské literatury, a to i přesto, že přijetí systému fantastické literatury nebylo snadné ani se neudálo bezprostředně po jeho objevení. Systém pohádek a fantastické prózy nebyl podle očekávání přijat dětským

systémem do té doby, dokud ho nepřijal systém dospělý. Tento proces umožnily překlady francouzských, německých a dánských autorů do angličtiny (například překlady Charlese Perraulta, bratří Grimmů a Hanse Christiana Andersenova). Zavedení nového modelu do anglické dětské literatury uspělo až díky kulturní interferenci²²⁾ a teprve poté, co byl model přijat v systému literatury dospělé.

Carroll tedy nebyl prvním autorem, který psal fantastickou prózu. *Alence v kraji divů* otevřelo cestu několik textů, jež posloužily jako precedenty a umožnily její přijetí. Text byl nicméně označován jako milník v historii anglické dětské literatury. Někteří historici například automaticky dělí historii dětské literatury na „dobu před *Alenkou*“ a „dobu po *Alence*“.²³⁾ Jak se však textu povedlo získat takový status, když Carroll nebyl prvním autorem, který podobný model zavedl? Odpověď spočívá jak v porozumění procesu, jímž byl model zaveden do dětského systému, tak v Carrollově přepracování tohoto modelu.

Na počátku devatenáctého století byly převládající normy v centru kanonické anglické literatury pro děti stále ještě didaktické a realistické. Vydání sborníku pohádek z roku 1809, které přepracoval Benjamin Tabart,²⁴⁾ bylo v rámci kanonického systému spíše výjimečné, a beztak měla tato kniha silné sklony k moralizování. Pohádky byly vzdělávacími institucemi zakázány a byly rozšířeny pouze jako nekanonické texty, které děti četly ve formě takzvaných knížek lidového čtení. V důsledku toho byly pohádky v systému anglické dětské literatury zcela ojedinělé. Jedinou výjimku tvořily francouzské pohádky přeložené do angličtiny ještě před nástupem romantismu (1699, překlad *Contes des Fées*, Pohádky Madame d'Aulnoy, jenž byl ve třech svazcích vydán v letech 1721–1728; 1729, Perraultovy *Histoires du temps passé*, Příběhy z minulosti). V září 1831 například anonymní

22) Itamar Even-Zohar: „Universals of Literary Contacts“. In též: *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University Press 1978, s. 45–54.

23) Viz Percy H. Muir: *English Children's Books*. New York: Fredrick A. Frager 1969.

24) Viz Gillian Avery: „Fairy Tales with a Purpose“. In Donald Gray: *Alice in Wonderland*. New York: Norton 1971, s. 321–325.

kritik z *The Ladies' Museum* (Muzeum pro dámy) neváhal dát sbohem fantastickým postavám: „Dny takových pokleslých textů, jako jsou například *Jack a obři* nebo *Červená karkulka*, jsou sečteny. Dnes je dětská mysl vyživována pestřejší a výživnější stravou.“²⁵⁾ Pohádky se začaly v dětské literatuře rozmáhat až okolo poloviny devatenáctého století, kdy se vyrojilo mnoho překladů jak psaných, tak ústně přepravěných pohádek, díky nimž model fantastické prózy získal v dětské literatuře dominantní postavení. Patřily sem například anglické překlady pohádek bratří Grimmů z let 1823–1826 a Andersenových z roku 1846 od Mary Howittové, překlad německé sbírky pohádek *The Old Story-Teller* (Starý vypravěč) od Ludwiga Bechsteina vydaný v roce 1854 nebo překlad *Heroes of Asgard* (Hrdinové Asgardu) od Annie Kearayové z roku 1857. Během následujících dvou let byly vydány další dvě sbírky: francouzská *Four and Twenty Fairy Tales* (Čtyřadvacet [francouzských] pohádek) z roku 1858 a *Popular Tales from the Norse* (Oblíbené norské příběhy) z roku 1859. Důkazem „invaze“ pohádek do anglické literatury pro děti jsou hned čtyři svazky Andersenových pohádek, vydaných roku 1864: *Wonderful Stories for Children* (překlad z dánštiny pořídila Mary Howittová, knihu vydalo nakladatelství Chapman and Hall), *Danish Fairy-Legends and Tales* (Dánské pohádky a příběhy, překladatel není uveden, ale šlo zřejmě o Caroline Peachyovou) a sbírky *A Danish Story Book* (Dánské příběhy) a *The Nightingale and Other Tales* (Císařův slavík a jiné pohádky) přeložené z němčiny Charlesem Bonerem.²⁶⁾

Tyto překlady však pouze odstartovaly příval pohádek a fantastických příběhů, které byly houfně vydávány v následujících letech. Mezi nejznámější patří Pagetova *The Hope of the Katzekopfs* (Naděje Katzekopfů) z roku 1844, Ruskinův *Král zlaté řeky* z roku 1851, Thackerayova *Růže a prsten* z roku 1854, Kingsleyovi *The Heroes* (Hrdinové) z roku 1856 a *Pohádka o vodňátkách* z roku 1863, a Brownové *Granny's*

25) Tamtéž, s. 321.

26) Bettina Hürlimann: *Three Centuries of Children's Books in Europe*, přel. a ed. Brian W. Alderson. London: Oxford University Press 1967, s. 51.

Wonderful Chair and Its Tales of Fairy Times (Babiččino úžasně křeslo a jeho pohádkové příběhy) z roku 1857.

Můžeme tedy vysledovat postupný vývoj, při němž se zhruba v polovině devatenáctého století původně odmítané pohádky staly takřka převládající normou kanonické literatury pro děti. Když se Nathaniel Hawthorne rozhodl adaptovat řeckou mytologii pro děti, napsal v roce 1851 vydavateli, že by se do ní rád „pokusil vnést trochu gotický či romantický tón [...] namísto klasického chladu, který je odporný jako dotek mramoru“.²⁷⁾ Hawthornova slova však popisují pouze jednu ze stran, snažící se o to, co Townsend popsala jako „rehabilitaci pohádek“. Počátky těchto snah sahají na konec devatenáctého století, kdy zvítězili odpůrci pohádek (Sara Trimmerová a jí podobní), přičemž spory později vyvrcholily ostrou rozepří mezi Dickensem a Cruikshankem. Tento konflikt vznikl v době revolučních inovací dětského systému, kdy poprvé začaly vycházet pohádky (ačkoliv v revidovaných a moralistických verzích). Poté co George Cruikshank vydal svou verzi *Hop-o'-My-Thumb* (Paleček), publikoval Charles Dickens v *Examineru* 1. ledna 1853 jakožto odmítavou reakci text „Frauds on the Fairies“ (Podvod na pohádkách). Podle Michaela Steiga byla Cruikshankova kniha

napadena Charlesem Dickensem, jenž ve svém článku pro *Examiner* „Frauds on the Fairies“ obhajoval pohádky jakožto nezbytné „školky fantazie“ a vyjádřil názor, že ten, kdo „pozměňuje obsah pohádek tak, aby odpovídal jeho vlastním názorům, ať už jsou jakékoliv, je vinen [...] z přivlastnění si věci, která mu nenáleží“.²⁸⁾

Cruikshank nicméně nikdy zcela neporozuměl tomu, proč Dickens jeho adaptaci tak zuřivě odmítal; o deset let později v roce 1864, když Cruikshank svoji původní odpověď Dickensovi podrobil revizi, aby ji mohl zahrnout do svého *Kocoura v botách*, napsal:

A co že jsou tyto doktríny a názory [vpravované do pohádek]? Aha! Co že jsem to provedl? Kdepak je mé provinění?

27) John Rowe Townsend: *Written for Children*. London: Penguin 1977, s. 91–92.

28) Michael Steig: „The Ambivalent Status of Texts: Some Comments“. *Poetics Today* 2, 1980–1981, s. 193–198.

Snažil jsem se dětem již v nejranějším věku vštípit strach z opilosti a doporučovat jim ABSOLUTNÍ ABSTINENCI ode VŠECH ALKOHOLICKÝCH LÁTEK, která by, v případě, že by byla dodržována, vedla nejen k úplnému odstranění ALKOHOLISMU, ale i velké části CHUDOBY, BÍDY, NEMOCÍ a KRIMINALITY; šířil jsem ODPOR K HAZARDU a LÁSKU K POČESTNOSTI A DOBRU a pokoušel se upozorňovat na právo každého dítěte na praktické vzdělání a náboženskou výchovu i na jejich nezbytnost a význam. A upřímně bych zde rád vznesl otázku, čím mohou taková přepracování a úpravy ublížit pohádkové literatuře?²⁹⁾

Dickensovo tažení za dětské pohádky bez revizí nezapříčinilo změny okamžitě. Navzdory novému přístupu k pohádkám v dětském systému původně zakázaným bylo jejich zavedení možné pouze za podmínky, že se přizpůsobí požadavkům tohoto systému. Snaha o splnění těchto požadavků vysvětluje dva hlavní rysy charakteristické pro první anglické pohádky a fantastické příběhy pro děti.

Ve všech pohádkách byla realita vždy jasně odlišena od fantazie. Fantastické prvky byly povoleny pouze uvnitř jasně určených hranic. Autoři se domnívali, že jejich povinností je zdůraznit fiktivní povahu textu a skutečnost, že text nevychází z žádného reálného základu. Na konci osmnáctého století napsala Mary Jane Kilnerová v předmluvě ke knize *The Adventures of Pincushion* (Jehelníčková dobrodružství): „Protože bych si nepřála vědomě uvést čtenáře v omyl, ráda bych je předtím, než se pustí do čtení knihy, upozornila na to, že se jedná o fiktivní příběh.“³⁰⁾ Její slova následně rezonovala v anglické dětské literatuře déle než půlstoletí.

Stejně jako všechny ostatní knihy kanonického dětského systému, i pohádky napsané pro tento systém vždy obsahovaly morální ponaučení. Gillian Averyová o pohádkách z poloviny devatenáctého století napsala:

Všechny tyto rané pohádky mají silné morální ponaučení a didaktické sklony. Žádný z autorů neváhá užít konvence pohádkové říše s cílem děti poučit [...]. Kouzlo všech těchto knih spočívá pouze v jejich nadpřirozeném aparátu. Neexistuje zde žádný

29) Harry Stone: „Dickens, Cruikshank and Fairy-Tales“. *Princeton University Library Chronicle* 35, 1977–1980, s. 245–246.

30) John Rowe Townsend: *Written for Children*, cit. dílo, s. 47.

obzvláště nápaditý styl, žádné zvláštní pohádkové prostředí, žádné originální charakteristiky. Nadpřirozena se vždy užívá, aby se poukázalo na dobré mravy, nikoliv proto, že autoři se o ně skutečně zajímají.³¹⁾

Morální ponaučení muselo být v souladu s dobovými výchovnými názory, a proto muselo demonstrativně ukázat, že dětské pohádky podporují vývoj morálky. Cruikshankova adaptace *Popelky*, jež zapříčinila Dickensovu zuřivou reakci, právě toto dělala. Nebyla však ve své době ojedinělým případem. A tak když král rozkázal, aby se Popelčina svatba s princem oslavila fontánami s tryskajícím vínem, dobrá víla namítá, že

silné víno vede ke sporům, rvačkám a násilným úmrtím [...]. Příběhy o popíjení silných alkoholických nápojů [...] se vyznačují na každé stránce excesy, které jsou zapříčiněny složením těchto nápojů, a doprovází je vždy špatné zdraví, bída a kriminalita.³²⁾

A tak král „rozkázal, aby se shromáždilo všechno víno, pivo a pálenka v království [...] a v den svatby se uspořádal obrovský táborák“.³³⁾ Přestože tedy autoři (převážně mainstreamové) literatury pro dospělé nároky spojené s dětskou literaturou (tedy požadavky morálního poselství) a obzvláště fantastickou prózou běžně odmítají, texty pro děti stále musely tyto požadavky respektovat, pokud měly být dětským systémem přijaty.

CARROLLOVA PRÁCE S EXISTUJÍCÍMI MODELY

Historický přehled anglické literatury celkem jasně ukazuje, že *Alenka* nebyla první fantastickou prózou určenou dětem, a tudíž nemohla získat svůj status „klasiky“ (textu s mimořádným významem) jen proto, že se jednalo o fantastickou prózu. *Alenka* byla považována za milník již ve své době a je za něj považována i v několika

31) Gillian Avery: „Fairy Tales with a Purpose“, cit. dílo, s. 323.

32) Harry Stone: „Dickens, Cruikshank and Fairy-Tales“, cit. dílo, s. 240.

33) John Rowe Townsend: *Written for Children*, cit. dílo, s. 92.

pracích o dějinách dětské literatury,³⁴⁾ nikoliv však proto, že by kniha poprvé prezentovala model fantastické prózy, ale proto, jakým způsobem byl tento model v knize zpracován. Právě Carrollovo přepracování existujícího modelu fantastické prózy a rovněž dalších převládajících modelů v anglické literatuře té doby vytvořilo nový model, čímž se text stal klasikou a předlohou pro napodobování.

Carrollův text začal být velmi brzy napodobován a pár autorů skutečně přiznalo, že se jím nechali inspirovat, mimo jiné například autor australské knihy *Bertie and Bullfrogs* (Bert a žabáci), který napsal Lewisi Carrollovi následující omluvu:

Snílku zadumaný, osobitý a jemný,
milovníku divů tak groteskně smělý,
mistře anarchie, nesmyslu zapřísáhlý obhájce,
schopný rozesmát k pláči staré i mladé,
omluv skromného následovníka, jehož ruka
vytahuje jednu ubohou větvičku z tvé vavřínové koruny,
aby ji zasadila v zemi australské,
a Tebou inspirována vypěstovala Červenou Carrollku.³⁵⁾

Z historického hlediska se *Alenka* ve způsobu zacházení s existujícími modely podobá Gogolovu *Nosu*. Gogol použil modely existující v několika systémech, literárních i neliterárních, a různými způsoby je upravil, aby tak vytvořil model nový. Mimoto vytvořil Gogol nový model, který vznikl přepracováním a deformací stávajících modelů.³⁶⁾ Z historického hlediska však tím, co dílu zaručilo punc mistrovského díla či milníku, nebyl aspekt nového, do té doby neznámého modelu. Text své postavení získal spíše oním přepracováním stávajících modelů v systému. V dětské literatuře je ovšem daleko obtížnější tento postup (pro dospělý systém typický) uplatnit, protože dětský systém má silnou tendenci ke konzervování

34) Srov. Harvey F. J. Darton: *Children's Books in England*. Cambridge: Cambridge University Press 1958. John Rowe Townsend: *Written for Children*, cit. dílo. Percy H. Muir: *English Children's Books*, cit. dílo.

35) Henry Maurice Saxby: *A History of Australian Children's Literature*. Sydney: Wentworth Books 1969.

36) Viz Viktor Vinogradov: „Sjuzet i kompozicija povesti Gogolja *Nos*“. *Nacala* 1922, s. 82–105.

sebe sama. V případě *Alenky* Carrolla od omezení zavedených v dětské literatuře (konkrétně v dětské fantastické próze) osvobodil ambivalentní charakter textu a tato ambivalence mu umožnila vytvořit text založený na jiném modelu fantastické prózy.

CHARAKTERISTICKÉ RYSY
ALENKY V KRAJI DIVŮ JAKOŽTO
AMBIVALENTNÍHO TEXTU

Moje analýza *Alenky* si neklade za cíl nabídnout vyčerpávající interpretaci textu ani detailní popis jeho charakteristických rysů. Jejím hlavním cílem je prozkoumat strukturní rysy, jež obdařují jednotlivé verze textu ambivalentní povahou. To si vyžaduje analýzu způsobu, jak Carroll zachází s modely, které byly v době vzniku textu aktuální, přičemž se zaměřím na roviny moralizování, parodování a vztahu mezi fantazií a skutečností.

Text je založen na třech různých modelech, které v té době existovaly. Carroll tyto modely kombinoval a tím je zároveň deformoval a přeměňoval. Zkombinoval dva hlavní modely dětské literatury — model dobrodružných příběhů a model fantastické prózy — a přidal je do modelu nonsensového příběhu (Learova slavná *Book of Nonsense*, *Kniha nesmyslů*³⁷) byla poprvé publikována v roce 1846). První model v dětské literatuře převažoval v předešlých padesáti letech, zatímco zbylé dva modely teprve získávaly své uznání. Carroll sám si byl pravděpodobně vědom novosti svého textu (kvůli změnám v tradičním modelu). Ve svém deníku později napsal: „Dělo se to už před mnoha lety, ale i teď, když píšu, si stále zřetelně vybavuji, jak jsem v zoufalé snaze načrtnout nový směr pohádkové tradice poslal svou hrdinku přímo do králičí nory.“³⁸) V dopise svému příteli prohlásil:

37) V češtině vyšel překlad výboru z Learovy tvorby *The Complete Nonsense of Edward Lear, Velká kniha nesmyslů*. Tento výbor obsahuje i *Book of Nonsense* — v českém vydání je obsažena v oddílu „Dědečkové a spol.“, viz Edward Lear: *Velká kniha nesmyslů*, přel. Antonín Přidal. Praha: Mladá fronta 1998. — pozn. ed.

38) Lewis Carroll: „Alice on the Stage“. In Stuart Dodgson Collingwood: *The Lewis Carroll Picture Book*. New York: Dover 1961, s. 165 — kurzíva Zohar Shavitová.

„Ručím za to, že ty knihy nemají žádné náboženské poselství, ať už je v nich cokoliv — ve skutečnosti nemají vůbec žádné poselství.“³⁹) Ve své době šlo o poměrně provokativní prohlášení indikující nové pojetí dětské literatury. Carroll tedy vynechal morální ponaučení, které bylo v této době ještě považováno pro autory dětské literatury za povinné (ačkoliv v literatuře pro dospělé už tento princip dávno neplatil). Z tohoto hlediska tak porušil takřka posvátné pravidlo dobové dětské literatury. Toto porušení bylo nicméně možné jen díky přijetí textu do dospělého systému.

Ironií ovšem je, že v Carrollově době si děti *Alenku* oblíbily právě díky absenci mravní výchovy v textu. Bertrand Russell ve své odpovědi na otázku, zda dnešní děti stále čtou *Alenku*, uvedl:

Moje zkušenost [...] je, že nečtou, a myslím si, že je to proto, že dnes existuje tolik jiných knih, a také proto, že v době mého dětství to byla jediná kniha, jejíž autor se nesnažil čtenářům předávat mravní ponaučení. Všichni už jsme byli moralizováni v knihách příliš unavení.⁴⁰)

Jak uvádí Green, absence moralizování sama o sobě indikovala neotřelost textu, ovšem kvůli moderním normám tvorby pro děti je obtížné tuto skutečnost pochopit:

Alenka je součástí kulturního dědictví Západu do takové míry, že je obtížné si uvědomit, o jak unikátní a neotřelý text se jednalo [...]. Aby byl člověk schopen vidět, do jaké míry se *Alenka* lišila od ostatních textů své doby, musí si přečíst *Pohádku o vodňátkách* (1863), absolutní orgii záměrného didaktismu.⁴¹)

Avšak nejen absence moralizování zapříčinila, že si děti text zamilovaly; šlo také o to, že jim text ponechal možnost vnímat pouze dobře zavedené modely a ignorovat jejich parodii (parodii, která byla určena dospělým čtenářům). V *Alence* Carroll parodoval různé prvky několika zavedených modelů dětské literatury, přičemž se střefoval především do

39) Lancelyn Roger Green: *Lewis Carroll*, cit. dílo, s. 51.

40) Martin Gardner: „A Child's Garden of Bewilderment“. In Sheila Egoff et al.: *Only Connect*. New York: Oxford University Press 1969, s. 150–155.

41) Lancelyn Roger Green: *Lewis Carroll*, cit. dílo, s. 52.

populárních dětských veršů napsaných během osmnáctého a začátku devatenáctého století. Tyto verše byly vlastně literárním dědictvím tradice, na níž Carroll a jeho vrstevníci vyrostli. Gardner ve své knize *Annotated Alice* dokonce píše: „Většinu básní obou knih *Alenky* tvoří parodie na básně nebo populární písně, které byly ve své době mezi Carrollovými čtenáři velmi dobře známé.“⁴²⁾ Carroll například parodoval dvě silně moralistické básně. Verš, ve kterém Alenka zpívá: „Jsi starý, otče Williame“,⁴³⁾ paroduje didaktickou báseň „The Old Man's Comforts and How He Gained Them“ (Útěchy starého muže a jak k nim přišel) od Roberta Southeye (1774–1843). V jiných verších („Na břehu řeky Nil / leští si ocas krokodýl“)⁴⁴⁾ Carroll zase paroduje jednu z nejznámějších básní (se silnými sklony k moralizování) od Isaaca Watta (1674–1748) — „Against Idleness and Mischief“ (Proti zahálce a neplechám), která v té době byla nepochybně součástí dědictví anglické dětské literatury.

Podle Tyňanova⁴⁵⁾ vzniká parodie většinou v době, kdy se normy v literárním systému proměňují, a signalizuje tak blížící se konec dané literární epochy. V parodii spisovatel tvoří nový model tím, že přepracuje existující model, tedy využívá zavedený model (a zároveň ho narušuje). Jak vysvětluje Erlich:

Formalistická kritika předpokládá, že k proměnám v literatuře dochází následovně: staré je prezentováno tak, jak bylo, ale s novým klíčem. Zastaralé schéma není hozeno přes palubu, ale opětovně použito v novém, neotřelém kontextu, čímž je buď dovedeno ad absurdum, anebo je opět učiněno ‚postřehnutelným‘ pro čtenáře.⁴⁶⁾

Nelze pochybovat o tom, že parodie pomáhá vytvořit nesmyslnou rovinu textu, ale Carroll ji užil hlavně k narušování

42) Martin Gardner: *Annotated Alice*, cit. dílo, s. 38.

43) V českém překladu Skoumalových Alenka odřikává básničku „Na svatého Řehoře / slyšet kroky na dvoře [...]“. In Lewis Carroll: *Alenka v kraji divů*, přel. Aloys a Hana Skoumalovi. Praha: Albatros, 1983, s. 32 — pozn. ed.

44) V překladu Skoumalových „Na Berounce pod Tetínem / krokodýl se vyhřívá, / hoví si v tom proudu líném / jako kláda neživá [...]“, tamtéž, s. 16 — pozn. ed.

45) Jurij Tynjanov: „On Literary Evaluation“, cit. dílo.

46) Victor Erlich: *Russian Formalism*. Den Haag: Mouton 1969, s. 258.

běžných hodnot dětské literatury. Pokud jsou už texty parodií jednou zesměšněny, lze je znovu přijmout jen stěží. Carrollovo přepracování existujících modelů pomohlo vytvořit nový model, jenž začal sloužit jako prototyp dětských knih, na který lze navázat. Jak uvádí MacCannová: „*Alenka* se stala precedentem pro další knihy pro děti. Tento imaginativní a troufalý způsob vyprávění otevřel cestu dalšímu vývoji fantastického žánru v dětské literatuře.“⁴⁷⁾ Tento nový „fantastický“ žánr vznikl tím, že Carroll do modelu fantastické prózy vložil prvky dobrodružných a nonsensových příběhů. Celkem vzato nezměnil model fantastické prózy zrušením některých jejích prvků, ale spíše změnou jejich funkcí. V důsledku toho se změnila motivace pro použití různých prvků, stejně jako se změnila i jejich hierarchie, a to především co do časoprostorových zákonitostí a vztahu mezi realitou a fantazií.

Zatímco literatura pro děti usilovala o jasné rozlišení reality a fantazie, a to i poté, co byla imaginace Townsendovými slovy „rehabilitována“, Carroll záměrně ponechával vztahy mezi fantazií a realitou nejasné. Tato rozostřenost hranic je možná díky rozdílné povaze fantazie a reality. Jejich rozdílnost nespočívá v užívání rozdílných prvků, ale je důsledkem různé organizace prvků, která vytváří různá referenční pole.⁴⁸⁾ Stejně prvky tudíž mohou působit v různých referenčních polích, aby vystavely nové světy díky různým modelům organizace: jeden svět organizovaný v referenčním poli fantazie, druhý v referenčním poli reality.

Ve skutečnosti tedy *Alenka* pracuje s několika referenčními poli s cílem rozostřit rozdíly mezi fantazií a realitou. Díky tomu je možné, aby se stejné prvky objevily nejprve ve snu (anebo v něčem, co lze přinejmenším částečně popsat jako sen) a bezprostředně poté se někomu zdát ve snu tak, jako kdyby se předtím objevily v realitě. V obou zmíněných případech se objevují tytéž prvky; jen dimenze, v nichž jsou nahlíženy, se liší.

47) Donnarae MacCann: „Wells of Fancy, 1865–1965“. In Sheila Egoff et al.: *Only Connect*. New York: Oxford University Press 1969, s. 133.

48) Viz Benjamin Hrushovski: „The Structure of Semiotic Objects: A Three-Dimensional Model“. *Poetics Today* 1, 1979, s. 363–376.

Carroll do světa fantazie zasazuje skutečné události a naopak, tudíž lze velmi obtížně rozlišit to, co se reálně děje, od toho, co je pouhým výplodem fantazie. Zaměříme-li pozornost na dva okamžiky, jež jsou pro porozumění matoucím vztahům mezi fantazií a realitou směrodatné, tedy na začátek a konec, ukáže se, že ani v jednom případě není možné určit, zda se jedná o sen nebo o skutečnou událost.

V úvodu se čtenářům vyjevuje idylická scéna, v níž by kolemjdoucí králík mohl být součástí vyobrazené krajiny a znužené děvče by mohlo spát a snít. V tomto případě byl celý příběh napsán jakožto sen a přeměna Bílého Králíka v mluvčího Bílého Králíka by znamenala přechod z reality do snu. Zdá se, že Carroll tuto variantu sice nabízí, ale současně ji i ruší tím, že nic neponechává v definitivní a určité podobě. A tak Alenka nespí, ale je spíše unavená a ospalá; navíc autor v jednom odstavci předkládá čtenářům variantu, že králík je součástí vyobrazené krajiny (břehu řeky), pouze proto, aby ji mohl v dalším odstavci zpochybnit:

Alenku už mrzelo sedět na břehu vedle cesty a nic nedělat. [...] Rozvažovala tedy u sebe (pokud to vůbec šlo, byla horkem celá ospalá a zmámená), zda bude dost zábavné uvít si věneček z kopretin, aby kvůli tomu vstala a natrhala si je, a tu vedle ní přeběhl Bílý Králík s červenými očima.⁴⁹⁾

Carroll nejenže využívá variantu (vybudovanou textem), v níž je králík viděn jako součást scenerie, ale zároveň prostřednictvím Alenčina komentáře usiluje o přenesení pozornosti na králíkův zjev, čímž vzniká „podivná“ dvojí existence zmíněných prvků:

Nebylo v tom nic zvláštního a nijak podivné to Alence nepřipadlo, když Králík prohodil: „Jeje! Jeje! Přijdu pozdě.“ (Když nad tím potom dumala, napadlo jí, že ji to mělo zarazit, jenže v tu chvíli jí to připadlo docela samozřejmé.)⁵⁰⁾

Carroll navíc představuje události v takovém sledu, abychom situaci byli ochotni akceptovat; až posléze poukáže na

49) Lewis Carroll: *Alenka v kraji divů*, cit. dílo, s. 10.

50) Tamtéž.

její abnormalitu. Alenka se nepodivuje, když králík mluví sám pro sebe, ale udivuje ji, když králík vytáhne kapesní hodinky. Samozřejmě že jsou obě události stejně podivuhodné. Skutečnost, že Alenku zarazí pouze jedna z nich, upozorňuje na mimořádnost situace, ale také na možný svět vystavěný v textu.⁵¹⁾ Metatextová technika — „když nad tím potom dumala, napadlo jí, že ji to mělo zarazit“ — umožňuje nejen rekonstrukci situace, ale zároveň poukazuje na svět představovaný v textu. Jedná se o možný svět, který má svá vlastní pravidla soudržná do takové míry, že nás mohou oklamat a přesvědčit o tom, že jsou opravdu možná a platná. Carroll nás nejdříve nechá jim uvěřit a teprve později od nich příležitostně odbočuje a vyžaduje od čtenářů komparaci „reálného“ světa a světa možného.

Na druhou stranu Carroll oba světy záměrně problematizuje a to v těch nejdůležitějších momentech; tedy na začátku příběhu, ale také na jeho konci. Alenka například vyroste do své původní velikosti v době, kdy je pořád ještě mezi kartami. Jinými slovy vrátí se do „reality“, přestože se dost možná stále nachází ve světě fantazie. Toto rozostření hranic světů je detailně vylíčeno jako dlouhodobý proces, a díky tomu může jejich koexistence trvat celkem dlouhou dobu:

„Jestli mi to některý z [porotců] vysvětlí, řekla Alenka, (v poslední chvíli o tolik vyrostla, že se už ani trochu nebála skočit mu do řeči) [...]“

Kdopak si z vás něco dělá? řekla Alenka (zatím už dorostla do své velikosti): Vždyť jste pouhé karty.⁵²⁾

Aby byla situace ještě složitější, vyprávění nekončí ve chvíli, kdy se Alenka probudí. Carroll naopak ponechává otázku, zda se jedná o sen či ne, otevřenou, dokonce ponechává Alenčinu sestru snít celý příběh znovu od začátku. A tak zatímco Carroll započal příběh tím, že ho zarámoval do jiného příběhu, sestřin sen naznačuje, že celý text je „sen ve snu“:

51) Thomas G. Pavel: „Possible World in Literary Semantics“. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 34, 1976, s. 165–176.

52) Lewis Carroll: *Alenka v kraji divů*, cit. dílo, s. 73, 74.

Po jejím odchodu však sestra zůstala sedět, podepřela si hlavu, hleděla na západ slunce a myslela na Alenku i na její báječná dobrodružství, až se z toho taky rozesnila a měla tento sen [...].⁵³⁾

Tato komplikovaná metoda naprosto rozostřuje vztahy mezi oběma popsánymi světy. Alenčina sestra sní o Alenčiných dobrodružstvích tak, jako kdyby se jednalo o skutečné události, které se odehrály v reálném světě. Carroll rozostřuje hranice oddělující dvě dimenze. Pokud je možné, aby se sen zdál být realitou, je pak rovněž možné, aby realita byla vylíčena tak, jako by byla snem. Obě dimenze existují do stejné míry a jsou stejně „skutečné“. Jako důkaz může posloužit to, že Alenčina sestra sní o Alence a jejích dobrodružstvích ve stejné posloupnosti jako Alenka, aniž by od sebe realitu a sen odlišovala:

U nohou jí zašustila vysoká tráva, jak se tamtudy hnal Bílý Králík — poblíž v tůnce zašplíchala na útěku polekaná Myš — zařinčely šálky na nekonečné svačině Zajíce Břežňáka a jeho přátel a Královna vřiskavým hlasem posílala své hosty na popravu — znovu se Vévodkyni na klíně rozkýchal prasátko a kolem něho třískaly mísy a talíře — znovu se rozléhal Nohův skřek a skřípání Ještěříkova písátka a chroptění likvidovaných morčat a zdálky do toho zalétaly vzlyky nešťastného Paželva. A tak tam seděla se zavřenýma očima a namlouvala si, že je v Kraji divů, a přece věděla, že jakmile je otevře, všechno se promění v šedou skutečnost — tráva bude šustit jenom větrem a tůňka šplouchat od rozevlátého rákosí — řinkot šálků se promění v cinkání ovčích zvonců a Královnino vřískání v ovčákův pokřik — a kýchání prasátka, Nohův Skřek a všechny ty ostatní podivné zvuky se promění (to věděla) v zmatený halas na statku — a Paželvovy usedavé vzlyky budou jen vzdálené bučení dobytka.⁵⁴⁾

Problematiku rozostřené distinkce reálného a nereálného a jejich vzájemného prostupování jsou s to „vysvětlit“ pouze postupy typické pro takzvané nonsensové příběhy, v nichž se mohou objevovat motivy, pro než neexistuje logické vysvětlení. Přechod z reality do fantazie a naopak nelze vysvětlit

53) Tamtéž, s. 74.

54) Tamtéž.

logicky (ledaže přijmeme „logiku“, která funguje uvnitř příběhu). Stejně pravidlo platí i pro popis časoprostoru v textu. Text zavádí svůj vlastní kód pro prostor a čas a funguje v souladu s ním. Přechod z jednoho prostoru do jiného nevychází z realistického modelu, ale častěji spíše z metonymických vztahů. Alenka je například v jednom momentě uvnitř pokoje, v další chvíli se z pokoje stane kaluž (kaluž slz) a později se kaluž stane součástí vnějšího světa. Carroll opět poukazuje na neobvyklý přechod tím, že naruší realistický model. Alenka se nemůže dostat ven ze dveří.

Horempádem se rozběhla k dvířkám — ale ouha! Dvířka byla zavřená a zlatý klíček ležel jako předtím na skleněném stolku [...]. Při těch slovech uklouzla a žbluňk! Byla po krk ve slané vodě. Nejprve ji napadlo, že snad spadla do moře [...]. Ale brzy přišla na to, že je v kaluži slz, které naplakala, když měřila devět stop. [...] A tu v kaluži kousek od ní něco zašplouchalo [...].⁵⁵⁾ Alenka je vedla a všichni doplvali na břeh.⁵⁶⁾

Carroll nabízí několik variant, aby je vzápětí vyvrátil. To však neznamená, že tyto varianty jako možnosti úplně ruší. Jakmile jsou totiž jednou do textu zakomponovány, stávají se jeho součástí.⁵⁷⁾ Obyčejně tyto (později vyvrácené) varianty, jež náležejí do více zavedeného modelu, umožňují Carrollovi (i přesto, že model narušuje) nechat na vlastním uvážení čtenářů, zda chtějí číst příběh jako obyčejnou fantastickou prózu nebo snad jako obyčejný dobrodružný příběh. Čtenář do jisté míry může vnímat pouze známé zavedené prvky, a tudíž konstruovat pouze zavedený model.

Ostatní Carrollovy verze, hlavně *The Nursery Alice*, podporují názor, že výše uvedené rysy (jako například rozostřená distinkce mezi realitou a fantazií, přechody z jednoho prostoru do druhého) jsou pro ambivalentní text charakteristické, ba dokonce k jeho ambivalentní povaze přispívají. Když Carroll (ale i ostatní překladatelé a autoři adaptací) upravit text pro děti, všechny výše popsané prvky vynechal.

55) Tamtéž, s. 18.

56) Tamtéž, s. 19.

57) Viz Menakhem Perry: „Alternative Patterning. Mutually Exclusive Sign-Sets in Literary Texts“. *Versus* 24, 1979, s. 83–106.

Namísto nich pak použil následující postup: naprosto změnil tón textu a přizpůsobil ho nadřazenému autoritativnímu tónu, který byl v té době charakteristický pro konvenční didaktické příběhy, především pro ty určené k předčítání dětem, nikoliv aby si je děti četly samy. Takový tón nemá s Alicí Liddelovou, které bylo v době vzniku textu *The Nursery Alice* sedmatřicet let, (ačkoliv se to často předpokládá) nic společného. Text naopak pracuje s konvenčním tónem dobových knih pro děti, s nímž byl Carroll bezpochyby obeznámen, protože byl schopen v podobném tónu napsat svůj záměrně didaktický text *Sylvie and Bruno* (Sylvie a Bruno). V textu *Alenka pro nejmenší* Carroll například píše: „Nikdy byste neuhodli, co to bylo, proto vám to budu muset prozradit.“⁵⁸⁾ Dále Carroll vynechal všechny prvky satiry a parodie. To je zřejmé na příkladu systematického vynechání všech básní. Satirické básně, které přispěly k parodické vrstvě textu nejvýrazněji, byly v textu určeném pouze pro děti vyhodnoceny jako nefunkční. Nakonec Carroll udělal z *Alenky* obyčejnou fantastickou prózu založenou na konvenčním modelu své doby. Pokřivené vztahy mezi prostorem a časem, představami a realitou, byly napraveny. Jelikož Carroll usiloval o jasné rozlišení reality od fantazie, žádné zmatení nebylo přípustné. V každém z textů autor pracuje jak se vztahem času a prostoru, tak se vztahem reality a fantazie. Alenčin pád do králičí nory v *Alence v kraji divů* trvá dlouho, déle, než by bylo v souladu se zákonem gravitace reálně možné. Pocit dlouhého trvání pádu je vyvolaný Carrollovou prací s časem a prostorem. Kombinací prvků obojího popsal Carroll čas z hlediska prostoru. Zdůraznil trvání pádu tím, že nechal Alenku sundat sklenici s marmeládou. Aby vylíčil plynutí času, použil prvky prostoru — police: „Cestou sebrala z jedné police sklenici; stálo na ní POMERANČOVÁ ZAVARENINA, ale zklamala se, byla prázdná.“⁵⁹⁾ Alenka si dokonce najde čas na vrácení sklenice zpátky na polici, čímž se posiluje dojem pomalého plynutí času: „a tak ji při tom padání šťastně strčila do jedné poličky“.⁶⁰⁾

58) Lewis Carroll: *The Nursery Alice*, cit. dílo, s. 7.

59) Lewis Carroll: *Alenka v kraji divů*, cit. dílo, s. 10.

60) Tamtéž.

Zvláštní chápání prostoru (jenž je sám o sobě prostředkem popisu času) je zapříčiněno Carrollovými specifickými motivy prostoru, které nejsou běžné. Carrollovy popisy nevycházejí z realistických modelů, ale z metonymických vztahů (konkrétně metonymického přechodu jednoho prvku v druhý), v rámci realistického modelu nemožných nebo nemyslitelných. Carroll používá metonymický přechod při popisu prostoru v králičí noře, která se zničehonic přemění ve studnu; a tak je přechod z jednoho prostoru do dalšího záměrně zmaten. Takový přechod nemohl být v reálu možný. V noře jednoduše nebylo žádné místo pro kterýkoliv ze zmíněných prostorových prvků kromě trávy a kamení. Přesto se Carrollovi podařilo vytvořit takový popis, který umožňuje podobné přechody a zmínky o nejrůznějších předmětech, jako například o policích, aniž by čtenáře provokoval k tomu, že by si jich měl nějak více všimnout nebo je zpochybňovat. Volí tento postup navzdory tomu, že líčení postrádá jakékoliv realistické základy a že vychází z metonymických vztahů. Od chvíle, kdy se Alenka ocitne v podzemí, se nachází v prostoru, kde je možná proměna králičí nory ve studnu. V okamžiku, kdy jsou k tomu ještě zmíněny police, jež studnu zdobí, objevuje se příležitost představit další prvky, které by v realistickém modelu reprezentovaly jiné prostory (sklenice s marmeládou — kuchyň; mapy — školní třída): „ohlížela se tedy po stěnách jámy a všimla si, že je tam plno polic a přihrádek: tu a tam visely na skobách mapy a obrázky“.⁶¹⁾ Když Carroll (a jeho překladatelé) zbavil text (*The Nursery Alice*) ambivalentního statusu, vynechal komplikovaný způsob zacházení s časem a prostorem a použil při popisu Alenčina pádu jiné motivy než v *Alence v kraji divů* (buď ze snového modelu, nebo z realistického modelu).

Když tedy Carroll v *The Nursery Alice* píše, že tak dlouhý pád by se mohl stát pouze ve snu, snaží se Alenčin pád racionálně vysvětlit:

Pokud by kdokoliv padal *ve skutečnosti* tak dlouho jako Alenka, pravděpodobně by ho to zabilo: ale nikoho přece ani trochu

61) Tamtéž. Překlad Skoumalových převádí do češtiny výraz „well“ jako „jámu“, nikoliv „studnu“ — pozn. překl.

nebolí, když padá *ve snu*, protože celou dobu, co si myslí, že padá, jen leží někde v suchu a bezpečí a tvrdě spí!⁶²⁾

Carroll rovněž popsal jen králičí noru a vynechal všechny prostorové popisy studny; zdůrazňuje navíc jak rozdíly mezi studnou a králičí norou, tak jejich podobnost: „[...] a běžela, a běžela, až spadla do králičí nory. [...] Byla jako velmi hluboká studna: jen v ní nebyla žádná voda.“⁶³⁾

Autoři *Alenčiných* adaptací pro děti, kterým se nezamlouval způsob, jakým Carroll přetvářel vztahy mezi časem a prostorem a mezi realitou a fantazií, přepsali text v zásadě stejným způsobem jako Carroll v *The Nursery Alice*, byť pravděpodobně o existenci této verze nevěděli. Jejich podobné adaptace by ve skutečnosti mohly lépe než cokoliv jiného poukázat právě na ty prvky, které bylo nutné přeformulovat. Pouze díky jejich a Carrollově přepracování mohl text ztratit svůj ambivalentní status a znovu získat status univalentní, považovaný za vhodný pro texty určené dětem.

Autoři adaptující knihu se stejně jako Carroll domnívali, že je nezbytné upustit od rozostřených vztahů mezi realitou a fantazií. Proto první scénu napsali buď v rámci realistického, nebo snového modelu a většinou popsali Alenčin pád velmi krátce a realisticky. Disneyho edice například text upravila následovně:

Alenka se pomalu nabažila poslouchání příběhu, který jí sestra předčítala. A zrovna když se jí začaly klížit oči, uviděla okolo proběhnout bílého králíka, který kontroloval své kapesní hodinky a mluvil si sám pro sebe. Alenka si pomyslela, že to bylo velice podivné — mluvící králík s kapesními hodinkami! A tak se za ním vydala do králičí nory pod velkým stromem. A padala dolů, zdálo se, že až dolů do samého středu světa. Když překvapená Alenka dopadla [...]⁶⁴⁾

Edice nakladatelství Octopus obsahuje podobné úpravy: „Vydala se za ním [králíkem] dolů velkou králičí norou. Na dně

62) Lewis Carroll: *The Nursery Alice*, cit. dílo, s. 3.

63) Tamtéž.

64) Walt Disney: *Alice in Wonderland*, cit. dílo.

našla malý stolek a na něm malý klíček.“⁶⁵⁾ Autor edice nakladatelství Modern Promotions rovněž postupoval podobně:

A tak usnula a tohle se jí zdálo. Zčistajasna okolo proběhl Bílý Králík [...]. Alenka chtěla vědět, co se s ním bude dít; a tak běžela a běžela, až zjistila, že za ním padá dolů králičí norou. Poté, co Alenka uběhla dalekou, předalekou cestu pod zemí, vstoupila do velkého sálu s několika dveřmi.⁶⁶⁾

Autoři této adaptace použil obojí — motiv snu i logické vysvětlení. Nicméně je od sebe jasně oddělil — Alence se celý děj zdá ve snu („a tohle se jí zdálo“), ale prostorem pro děj zůstává králičí nora. Alenka navíc nepadá, ale celou norou spíše proběhne.

Fantastické prvky jsou součástí snu a každá událost je logicky vysvětlena. Když se Alenka probudí, zjistí, „že karty byly jenom listy stromů, které jí vítr přivál do obličeje“.⁶⁷⁾ Carroll navíc zdůrazňuje, že se celý příběh odehrává ve snu: „Nebylo by báječné mít tak podivuhodné sny jako Alenka?“⁶⁸⁾ Autoři adaptací opět zvolili stejný postup jako Carroll a celý příběh vysvětlili jako sen:

Balíček se vznesl do vzduchu. Alenka se jej snažila odměst rukou — a zjistila, že to byly jen listy stromů, které jí vítr přivál do obličeje. Probudila se a její sestra se na ni usmívala. „Ach, já měla tak podivný sen!“ řekla. Nepřáli byste si také mít takové podivuhodné sny jako Alenka?⁶⁹⁾

„Zakryla si oči dlaněmi, a když je znovu odkryla, zjistila, že je doma na zahradě. Všechna její dobrodružství v říši divů se stala jen ve snu.“⁷⁰⁾

Nepřítomnost parodie a satiry v *Alence pro nejmenší* a rozdílné zacházení s prostorem a časem a se vztahy mezi realitou a fantazií, stejně jako kontrast tónů v různých verzích,

65) Jiří Pavlín: *Alice in Wonderland*, cit. dílo.

66) *Alice's Adventures in Wonderland*. New York: Modern Promotions 1970.

67) Lewis Carroll: *The Nursery Alice*, cit. dílo, s. 56.

68) Tamtéž.

69) *Alice's Adventures in Wonderland*, cit. dílo.

70) *Alice in Wonderland*, cit. dílo.

svědčí o tom, jak moc si Carroll při psaní různých verzí uvědomoval, pro jaké čtenáře je text určen. Toto vědomí potenciálních čtenářů a potenciálních interpretací textů zřejmě vedly Carrola k napsání dvou verzí textu — ambivalentní a univalentní. Ačkoliv dnes čtou děti ambivalentní verzi jen výjimečně, jedná se o text, který nabídl autorům píšícím pro děti nové možnosti a fungoval jako předloha pro mnoho dětských knih, jež byly po *Alence* napsány.

ROZKOŠ Z NEMOŽNÉHO: BEZ DĚTÍ, BEZ KNIH, JEN S TEORIÍ

Roderick McGillis

Dětství jsem prožívala bez pocitu domova; útočiště jsem našla v „teoretizování“, v hledání smyslu událostí.¹⁾

Názvem své studie odkazuji k nemožnosti. Rád bych tento název osvětlil. Máme k dispozici přesvědčivé studie o literatuře pro děti, které demonstrují neexistenci dětí, jejich knih a textů o těchto knihách. Děti neexistují, neboť představy dětství, jež v sobě máme, jsou konstrukcemi dospělých, kteří si nedokážou přesně vybatvit, jaké to bylo být dítětem. Veškeré definice pojmů „dítě“ a „dětství“ pocházejí od těch, kdo sami dětmi nejsou, a proto tyto definice nevypovídají o ničem absolutním, spíše o něčem relativním, co uspokojuje touhy a očekávání dospělých, kteří tyto definice vytvářejí. Dětské knihy neexistují, protože těmi, kdo je píšou, jsou opět dospělí snažící se vtáhnout děti do světa tak, jak ho sami vnímají. Děti, ať už jde o kohokoliv, knihy, jež čtou, samy nepíšou nebo tak činí velmi zřídka. Teorie literatury pro děti pak neexistuje, protože neexistují žádné knihy pro děti, které by taková teorie mohla analyzovat. I kdyby však cosi jako knihy pro děti existovalo, vědecká reflexe těchto knih by vlastně pocházela od dospělých zaujímajících pozice autorit v rámci institucí, jež se o knihách vyjadřují: odborná i popularizační periodika a univerzity. Jinými slovy: to, čemu říkáme „literatura pro děti“, je výmyslem dospělých, kteří potřebují o něčem psát, s něčím si vyhrát; chtějí, aby jim něco pomohlo konstruovat představu o tom,

1) bell hooks: „Theory as Liberatory Practice“. In táž: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge 1994, s. 61. Respektujeme rozhodnutí autorky užívat při psaní pseudonymu počáteční malá písmena — pozn. ed.

obtíží cestovat neobydlenou džunglí, „ať projevili jakékoliv přání, Zizi a Polynésie udělali všechno, co bylo v jejich silách, aby je splnili, nebo se snažili sehnat jako náhradu alespoň něco podobného.“⁴¹⁾ Svět doktora Dolittla je, jak jsem již uvedl jinde, takzvanou „progresivní utopií“, příběhem, který dobře začíná, a věci se během něj jen zlepšují.⁴²⁾ Doktorova dobrá pověst, na počátku pouze lokálního charakteru, nabude mezinárodního věhlasu; jeho majetek, na počátku velmi skromný, se znásobí. Takový svět může existovat pouze za předpokladu, že nemáme k dispozici dostatek zkušeností potřebných k tomu, abychom mohli jeho pravděpodobnost zpochybnit nebo abychom mohli konstatovat, že dětská nevědomost jednou nutně skončí; právě k tomu slouží použití více zkušeného (a tedy nikoliv dětského) hlediska. Nepřítomnost druhé fokalizace v *Příbězích doktora Dolittla* představuje vítězství touhy nad vědomostí — způsob, jak získat něco, co člověk chce, tak, že ignoruje realitu, která mu to neumožňuje.

Měli bychom tedy o *Příbězích doktora Dolittla* uvažovat jako o knize pro děti, když se tolik liší od ostatních pěti textů? Já se zjevně domnívám, že ano — intuitivně jsem ji vyhodnotil jako podobnou ostatním pěti textům. Kniha sice vskutku postrádá druhou fokalizaci, která by vyzdvihovala poznání dospělých nad poznáním dětským. Doktor Dolittle sice má znalosti dospělých, ty však zavrhuje a ponechává si svou dětskost a představuje, stejně jako ostatní hlavní postavy, ambivalentní směr dospělosti a dětskosti: V důsledku toho pak *Příběhy doktora Dolittla*, stejně jako ostatní knihy, nabízejí dětskou perspektivu, a to tak, že se soustředí na to, co to znamená být dítětem, zejména pokud jde o otázku vědění a touhy. Společně s jednoduchostí textu a přítomností zvířat, která umějí mluvit, jsou toto rysy, jež kniha sdílí s mnoha dalšími dětskými knihami. Právě díky těmto rysem je možné zařadit *Příběhy doktora Dolittla* do kategorie knih pro děti.

41) Tamtéž, s. 71.

42) Perry Nodelman: „Progressive Utopia: Or How to Grow Up without Growing Up“. In Sheila Egoff et al.: *Only Connect: Readings on Children's Literature*. Toronto: Oxford University Press 1996, s. 74.

O AUTORECH

Aidan Chambers (*1934), Brit, původní profesí učitel, je autorem řady prozaických knih a drammat pro děti a pro mládež (za něž mj. obdržel Cenu Hanse Christiana Andersena). Se svojí ženou Nancy Chambersovou založil časopis *The Signal: Approach to Children's Books* (1970–2003), který byl ve své době jedním z nejvlivnějších periodik na poli výzkumu literatury pro děti. Je také autorem řady teoretických textů, jež se zaměřují zejména na rozvoj čtenářství u dětí a mládeže. Důraz přitom klade na interakci dospělého a dětského čtenáře. Těmito tématy se zabývá například v knihách *The Reluctant Reader* (Neochotný čtenář, 1969), *Introducing Books to Children* (Představujeme dětem knihy, 1973) nebo *Tell Me: Children, Reading and Talk* (Vyprávěj mi: o dětech, čtení a mluvení, 1993).

Peter Hunt (*1945) je průkopníkem literárněvědného výzkumu knih pro děti a mládež ve Velké Británii a sám je také autorem knih pro mladé čtenáře. Působil na University of Cardiff a jako hostující profesor po celém světě. Je autorem, spoluautorem či editorem více než dvou desítek knih, téměř dvou set článků a řady recenzí a slovníkových hesel. Za tuto práci mu bylo uděleno Mezinárodní ocenění bratří Grimmů. Kromě obecného popisu teorie a kritiky literatury pro děti a mládež se Hunt zabýval dílem Arthura Ransoma (1991) a Kennetha Grahama (*The Wind in the Willows: a Fragmented Arcadia*, Žabákova dobrodružství:

Roztříštěná Arkádie, 1994). Huntovým posledním velkým edičním projektem je čtyřsvazková publikace *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (Literatura pro děti a mládež: Teoretické koncepce v literární vědě a kulturních studiích, 2006).

Karín Lesnik-Obersteinová (*1965) působí na University of Reading v Británii, kde také vykonává funkci ředitelky CIRCL (Centre for International Research in Childhood, tedy Centrum pro mezinárodní výzkum dětství). Je známá širokým záběrem zkoumaných témat (kromě dětské literatury se věnuje např. analýze diskurzů o rodině, reprodukci, ženském těle či tělech s hendikepem) jdoucími napříč mnoha vědními obory (antropologie, literární věda, filozofie, sociologie). Ve většině svých prací se zaměřuje na způsoby konstruování určité identity, například identity dětské. V monografii *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child* (Dětská literatura: Teorie a fiktivní dítě, 1994) představila svou kritiku esencialismu v bádání o dětské literatuře. Jako editorka shromáždila texty o konstruování dětství a dětské literatuře ve sbornících *Children in Culture: Approaches to Childhood* (Děti v kultuře: Přístupy k dětství, 1998), *Children's Literature: New Approaches* (Dětská literatura: Nové přístupy, 2004) a *Children in Culture, Revisited: Further Approaches to Childhood* (Děti v kultuře podruhé: Další přístupy k dětství, 2011).

Virginia Loweová (*1944) působí na australské Monash University, kde vyučuje anglickou (a dětskou) literaturu a tvůrčí psaní; pravidelně publikuje v časopise *Books for Keeps*. Píše poezii. Do odborné debaty o literatuře pro děti přispívá zejména texty o dětech jako empirických čtenářích a jejich vývoji, australské dětské literatuře a obrázkových knížkách pro děti. V monografii *Stories, Pictures and Reality. Two Children Tell* (Příběhy, obrázky a skutečnost: Vyprávění dvou dětí, 2006) se zabývá dětským vnímáním obrázkových knih a prózy; o dětské četbě poezie sepsala studii „Playing with Words: Two Children's Encounters with

Poetry from Birth“ (Hry se slovy: Dvě děti a jejich setkávání s poezií od narození, 2010).

Roderick McGillis (*1945) je kanadský literární vědec působící dlouhodobě na University of Calgary. Přes deset let byl také hlavním editorem časopisu *Children's Literature Association Quarterly*. Jeho práci charakterizuje důraz na reflexi diverzity teoretických přístupů k literatuře pro děti; často se během interpretace textů cíleně pohybuje mezi různými teoretickými východisky. Tento postup uplatnil ve své nejznámější knize *The Nimble Reader* (Čiperný čtenář, 1996). Věnuje se rovněž vztahu literatury a filmu a populární kultuře (viz *He Was Some Kind of a Man: Masculinities in the B Western*, To byl ale muž: Maskulinita v béčkovém westernu, 2008).

Maria Nikolajevová (*1952) je původem ruská literární vědkyně a spisovatelka; mezi lety 1981 a 2008 působila na Stockholms universitet, poté získala profesorský post na University of Cambridge. Za svůj celoživotní přínos teorii literatury pro děti a mládež obdržela Mezinárodní ocenění bratří Grimmů. Její první široce recipovanou publikací je monografie *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetics* (Jak literatura pro děti dospívá: Vstříc nové estetice, 1996). Zabývá se různými žánry od obrázkových knížek (spolu s Carole Scottovou napsala vlivnou knihu *How Picturebooks Work*, Jak fungují obrázkové knihy, 2001) až po literaturu pro dospívající, které se věnuje například v publikaci *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers* (Moc, hlas a subjektivita v literatuře pro mládež, 2012) nebo ve sborníku *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emergent Adult* (Současná literatura a kultura pro dospívající: Vznikání dospělého, 2012), jehož je spolueditorkou.

Perry Nodelman (*1942) je kanadský literární vědec a spisovatel orientující se převážně na teorii literatury pro děti a mládež a problematiku obrázkových knih — v této oblasti

lze považovat za stěžejní jeho knihu *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books* (Slova o obrazech: Vypravěčské umění obrázkových knih, 1988). Velkého ohlasu se dočkala jeho učebnice teorie dětské literatury *The Pleasures of Children's Literature* (Rozkoše dětské literatury, 1992). Zastával pozici editora časopisů *Children's Literature Association Quarterly* (1980–1988) a *Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse* (2005–2008). Je držitelem Mezinárodního ocenění bratří Grimmů za přínos teorii literatury pro děti a mládež.

David Rudd (*1950) je emeritním profesorem na University of Bolton; dříve působil také na University of Roehampton, kde řídil NCRCL (National Centre for Research into Children's Literature, Národní centrum pro výzkum dětské literatury). Je autorem asi stovky článků a tří monografií o dětské literatuře. Je rovněž editorem příručky *The Routledge Companion to Children's Literature* (Průvodce teorií dětské literatury, 2010) a některých prestižních časopisů zaměřených na literaturu pro děti, například *Children's Literature in Education*. Ve své poslední monografii *Reading The Child in Children's Literature: An Heretical Approach* (Interpretace dítěte v dětské literatuře: Heretický přístup, 2013) komentuje současnou teoretickou debatu o literatuře pro děti a mládež, přičemž knihu strukturuje pomocí lacanovských pojmů imaginárna, symbolična reálna.

Zohar Shavitová (*1951) je izraelskou badatelkou patřící do skupiny označované jako telavivská škola polysystémové teorie, jež je tradičně spojována především se jménem Itamara Even-Zohara. Zabývá se převážně hebrejskou, dětskou a německou literaturou reflektující holocaust (*A Past without Shadow: Constructing the Past in German Books for Children*, Minulost bez stínu: Konstruování minulosti v německých knihách pro děti, 2005); ve své době monografií *Poetics of children's literature* (Poetika dětské literatury, 1986), v níž metodologicky čerpá právě z polysystémové teorie, zásadní měrou přispěla do diskuse o literatuře pro děti a mládež.

EDIČNÍ POZNÁMKA

V této publikaci se snažíme maximálně respektovat ediční konvence *Teoretické knihovny*. Sjednocujeme proto poznámkový aparát přeložených děl a veškeré reference k sekundární literatuře umísťujeme do poznámek pod čarou. Jména žen jsou vždy přechylována.

Odkazují-li texty na díla přeložená do češtiny, využíváme tyto překlady. Do češtiny převádíme všechny citace beletristických i nebeletristických textů, s výjimkou básně „We Heard Wally Wail“; tuto výjimku odůvodňujeme přímo v textu. Názvy nepřeložených textů, na něž překlady odkazují, ponecháváme v angličtině, u prvních výskytů těchto děl však v závorce uvádíme český překlad názvu.

V případě, že originální verze textu obsahuje chybějící či nepřesné bibliografické odkazy, tyto údaje pokud možno doplňujeme či opravujeme. V případě dvou nejstarších textů, tedy esejí Petera Hunta a Aidana Chamberse, se bohužel některé údaje (typicky týkající se paginace) dohledat nepodařilo.

Studie Marie Nikolajevové byla při překladu zkrácena o anotaci. Z textu Virginie Loweové byl vypuštěn závěrečný odstavec, v němž autorka anticipuje obsah následující kapitoly knihy, z níž překlad pochází. Ostatní texty nebyly kráceny.

V Teoretické knihovně dosud vyšlo:

- Sv. 1: Jonathan Culler: Krátký úvod do literární teorie
Sv. 2: Robert Scholes / Robert Kellogg: Povaha vyprávění
Sv. 3: George Lakoff / Mark Johnson: Metafory, kterými žijeme
Sv. 4: Northrop Frye: Anatomie kritiky
Sv. 5: Ivo Osolobé: Ostenze, hra, jazyk
Sv. 6: Hugo Friedrich: Struktura moderní lyriky
Sv. 7: Jiří Trávníček: Příběh je mrtev? — Schizmata a dilemata moderní prózy
Sv. 8: Petr A. Bílek: Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu
Sv. 9: Peter Szondi: Úvod do literární hermeneutiky
Sv. 10: Jonathan Bolton, ed.: Nový historismus / *New historicism*
Sv. 11: Pavel Janáček: Literární brak
Sv. 12: Mark Turner: Literární mysl
Sv. 13: Wojciech Kalaga: Mlhoviny diskursu
Sv. 14: Ruth Ronenová: Možné světy v teorii literatury
Sv. 15: Bohumil Fořt: Úvod do sémantiky fikčních světů
Sv. 16: Josef Vojvodík: *Imagines corporis* — Tělo v české moderně a avantgardě
Sv. 17: José Ortega y Gasset: Meditace o Quijotovi
Sv. 18: Alberto Manguel: Dějiny čtení
Sv. 19: Boris Uspenskij: Poetika kompozice
Sv. 20: Frank Kermode: Smysl konců
Sv. 21: Seymour Chafman: Příběh a diskurs
Sv. 22: Dalibor Tureček (ed.): Národní literatura a komparatistika
Sv. 23: Antoine Compagnon: Démon teorie
Sv. 24: Zofia Mitoszková: Teorie literatury: historický přehled
Sv. 25: Josef Vojvodík / Josef Hrdlička (eds.): Osoba a existence
Sv. 26: Petr Steiner: Ruský formalismus
Sv. 27: Pierre Bourdieu: Pravidla umění
Sv. 28: Hayden White: Metahistorie
Sv. 29: George Steiner: Errata
Sv. 30: James F. English: Ekonomické prestiže
Sv. 31: Nebezpečná literatura? Antologie z myšlení o literární cenzuře
Sv. 32: Jiří Koten: Jak se fikce dělá slovy
Sv. 33: Jan Hábl: Učit (se) příběhem
Sv. 34: Tomáš Jirsa: Tvář v tvář beztvarosti
Sv. 35: Jiří Trávníček (ed.): Za textem