

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářská empatie v rámci recepce literatury pro děti a mládež

Reader empathy in the reception of children's literature

Petr Klečka

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Neumann Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Čtenářská empatie v rámci recepce literatury pro děti a mládež* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 5. dubna 2025

Petr Klečka

Mé poděkování patří vedoucímu práce Mgr. Lukáši Neumannovi Ph. D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval.

Také bych rád poděkoval svým rodičům, bez jejich bezmezná podpory by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá čtenářskou empatií v literatuře pro děti a mládež, konkrétně se zaměřuje na prostředky výstavby textu, které tuto empatii umožňují, a navazuje tak na autorův výzkum v bakalářské práci, který odhalil, že roviny výstavby textu, které mohou ovlivňovat čtenářskou empatii, jsou – rovina literární postavy, rovina příběhu, rovina vypravěče, rovina časoprostoru a rovina jazyka. V první kapitole diplomové práce se autor věnuje vymezení čtenářské empatie na základě poznatků moderní kognitivní literární vědy. Ve druhé kapitole pak autor provádí analýzy tří úryvků ze současných tuzemských literárních děl – *Alma a Svět obrazu*, *Bitva o diamant*, *Mojenka*. Tyto analýzy strukturuje za pomoci zjištění vyplývajících z bakalářské práce. Následuje metodologie samotného kvalitativního výzkumu. V rámci výzkumu pak autor předkládá výše zmíněné úryvky čtenářům 9. tříd a vhodně formulovanými, nesugestivními otázkami zjišťuje, jak tito dospívající čtenáři vnímají literární postavy a jakým způsobem vzniká čtenářská empatie. Ve čtvrté kapitole pak autor shrnuje závěry výzkumu. Stanovuje zde, že možnosti čtenářské empatie jsou přímo závislé na čtenářské úrovni subjektů výzkumu. V poslední kapitole pak autor komparuje své vlastní analýzy se závěry kvalitativního výzkumu. Deklaruje, že možnosti empatie, které nastínil ve vlastních analýzách, jsou přístupné především pro pokročilého čtenáře. U méně zkušených čtenářů pak empatie vzniká především díky možnosti identifikace s literární postavou. Autor si závěrem uvědomuje, že čtenářská empatie je velmi subjektivní proces, který vyžaduje další interdisciplinární zkoumání. Důkladné prozkoumání a pochopení čtenářské empatie by následně mohlo vést k otevření nových možností v oblasti vzdělávání, biblioterapie a rozvoje emocionální inteligence.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská empatie, čtenář, literatura pro děti a mládež, literární kognitivní věda, literární postava

ABSTRACT

This thesis examines reader empathy in children's and young adult literature, specifically focusing on the means of text construction that enable this empathy, building on the author's research in his undergraduate thesis that revealed that the levels of text construction that can influence reader empathy are - the literary character level, the story level, the narrator level, the space-time level, and the language level. In the first chapter of the thesis, the author defines reader empathy based on the findings of modern cognitive literary science. In the second chapter, the author analyses three excerpts from contemporary domestic literary works – *Alma a Svět obrazu*, *Bitva o diamant*, *Mojenka*. He structures these analyses with the help of the findings arising from his bachelor's thesis. This is followed by the methodology of the qualitative research itself. The author then presents the aforementioned excerpts to 9th grade readers and uses appropriately worded, non-suggestive questions to determine how these adolescent readers perceive literary characters and how readerly empathy emerges. The author then summarizes the research findings in Chapter Four. He establishes here that the possibilities of reader empathy are directly dependent on the reading level of the research subjects. In the last chapter, the author then compares his own analyses with the findings of the qualitative research. He declares that the possibilities for empathy outlined in his own analyses are accessible primarily to advanced readers. For the less experienced reader, empathy arises primarily through the possibility of identification with a literary character. The author concludes that readerly empathy is a highly subjective process that requires further interdisciplinary investigation. A thorough examination and understanding of reader empathy could subsequently lead to the opening of new possibilities in the field of education, bibliotherapy and the development of emotional intelligence.

KEYWORDS

reader empathy, reader, literature for children and youth, literary cognitive science, literary character

Obsah

Úvod	6
1 Čtenářská empatie.....	8
2 Analýza vybraných výchozích textů	14
2.1 Způsob provedení analýzy výchozích textů	14
2.2 Kritéria výběru výchozích textů	18
2.3 Analýza výchozího textu – Alma a Svět obrazu.....	19
2.4 Analýza výchozího textu – Bitva o diamant.....	25
2.5 Analýza výchozího textu – Mojenka	31
3 Stanovení hypotéz výzkumu.....	38
4 Metodika výzkumu	39
5 Závěry výzkumu	45
5.1 Závěry výzkumu – Alma a Svět obrazu	46
5.2 Závěry výzkumu – Bitva o diamant	51
5.3 Závěry výzkumu – Mojenka.....	56
5.4 Závěry výzkumu – Shrnutí	59
6 Komparace analýz se závěry výzkumu	62
Závěr.....	67
Seznam použitých informačních zdrojů	72
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	76
Seznam příloh	77

Úvod

Tématem této diplomové práce je zkoumání čtenářské empatie v rámci literatury pro děti a mládež. Čtenářské empatické reakci jsme se věnovali již v bakalářské práci (2023), tam jsme závěrem formulovali jeden zásadní fakt a sice, že je toto téma natolik komplexní a provázané s různými disciplínami, že je téměř nemožné ho vyčerpat v rámci jedné bakalářské práce. Z tohoto důvodu jsme se k tomuto tématu vrátili v naší diplomové práci. Nutno podotknout, že v bakalářské práci jsme se nevěnovali čtenářské empatii v literatuře pro děti a mládež, ale čtenářské empatii v povídkách Jana Balabána. Na základě analýz různých rovin výstavby textu jsme naznačili možnosti, jak empatická reakce u čtenáře může vzniknout. V této práci se zaměřujeme na dospívajícího čtenáře, jakožto na subjekt empatické reakce, a pokusíme se na základě obdobných analýz, které nastíní možnosti vzniku čtenářské empatie, ověřit, zda u dospívajícího čtenáře tato empatie vzniká.

V teoretické kapitole nazvané *Čtenářská empatie* vymezíme základní pohledy na tento proces dle současných odborných publikací. V důsledku rozvoje kognitivní literární vědy můžeme tvrdit, že dochází i k většímu zaměření na problematiku čtenářské empatie. Mimo jiné se v této kapitole budeme věnovat i problematice rozdělení čtenářské empatie na emocionální a kognitivní. Také uvedeme, jakou roli v empatickém procesu hraje proces identifikace s literární postavou a neopomeneme ani uvést úlohu, kterou mají zrcadlové neurony. Tato kapitola si neklade za cíl zodpovědět a vymezit koncept čtenářské empatické reakce komplexně v celé její šíři, spíše má za úkol vymezit základní termíny této problematiky tak, aby bylo možné na základě tohoto vymezení provést analýzy úryvků a následně i samotný výzkum. Ponecháváme tak na posouzení čtenáře této diplomové práce, zda si přeje do problematiky čtenářské empatie proniknout hlouběji, a to například studiem odborných publikací, o nichž bude v této první kapitole zmínka. Následující kapitola je zaměřena na analýzu konkrétních výchozích textů. V kapitole je nejprve vysvětleno, jak přesně budou analýzy koncipovány. Jejich strukturu stavíme na struktuře analýz z naší bakalářské práce. To znamená, že výchozí text rozebereme na jednotlivé roviny výstavby textu a budeme zkoumat roli těchto rovin při vzniku empatické reakce. Roviny výstavby textu, jež nás budou zajímat, jsou rovina postavy, rovina příběhu, rovina vypravěče, rovina časoprostoru a rovina jazyka. V této kapitole také vysvětlíme kritéria pro volbu výchozích

textů. Výchozí texty pochází z knih *Alma a Svět obrazu* (Paulová 2022), *Bitva o diamant* (Dočkalová 2022) a *Mojenka* (Stehlíková 2022). Na základě analýz poté v kapitole 3 definujeme konkrétní hypotézy, které se následně pokusíme ověřit výzkumem. V další kapitole se věnujeme metodice výzkumu. Vysvětlujeme, proč jsme si vybrali kvalitativní výzkum, vysvětlujeme také konkrétní metody výzkumu a důvody, které nás k výběru těchto metod přivedly. Dále se věnujeme výzkumnému vzorku a formulujeme základní pravidla a morální hlediska výzkumu. Čtvrtá kapitola je pak zaměřena na shrnutí výzkumných dat. Pro přehlednost uvádíme závěry výzkumu dle jednotlivých výchozích textů. V poslední podkapitole se poté věnujeme závěrečnému shrnutí výzkumu. V následující páté kapitole poté porovnáme výsledky analýz z druhé kapitoly se závěry výzkumu z kapitoly čtvrté. Na základě této komparace jsme potom schopni ověřit hypotézy, jež jsme si stanovili v kapitole 3. Ověření těchto hypotéz pak proběhne v samotném závěru naší diplomové práce.

Cílem této práce je tak rozvinout zjištění z bakalářské práce a prozkoumat, jakým konkrétním způsobem vzniká čtenářská empatická reakce u dospívajícího čtenáře. Zajímá nás, jestli jsou východiska, jež jsme načrtli v bakalářské práci, dostatečně nosná, aby na jejich základě bylo možné vést výzkum a zkoumat čtenářskou empatii. Z toho důvodu se i během samotného kvalitativního výzkumu námi pokládanými otázkami snažíme držet v uvedených rovinách výstavby textu. Otázky, které budeme pokládat subjektům výzkumu, se ale budeme snažit formulovat natolik obecně, aby na subjekty nepůsobily příliš sugestivně.

1 Čtenářská empatie

Čtenářská empatie a možnost identifikace s literární postavou jsou jedněmi z klíčových faktorů, které mohou ovlivňovat čtenářské vnímání a čtenářské emocionální a kognitivní funkce (Keen 2007). Procesy stojící za tvorbou čtenářské empatie souvisí s interakcemi individuálních predispozic čtenáře, textových charakteristik, kontextu čtení¹ a intencí autora, přičemž každý z těchto aspektů hraje zásadní roli při utváření čtenářského zážitku. Dále je důležité si uvědomit, že procesy a interakce zmíněné výše nejsou zásadní pouze pro estetické obohacení a čtenářský prožitek, ale mají zásadní význam pro rozvoj emocionální inteligence a sociálního porozumění (Carbochová 2020).

Empatie, obecně chápána jako schopnost vnímat a sdílet emoce druhých, se v kontextu literatury přetváří do specifického procesu, kdy čtenář prožívá emoce a situace postav příběhu. Tato čtenářská empatie zahrnuje nejen emocionální zapojení, ale také kognitivní porozumění motivacím a činům postav. Pokud by nám unikala motivace literární postav, nebylo by vlastně ani možné porozumět příběhu jako celku. Čtenářský zážitek by tak byl velmi limitován (Keen 2007). Zážitek ze čtení se odvíjí od toho, co se ocitá v ohnisku kognitivních konfigurací² v mysli čtenáře v průběhu recepce – ale i po ní, když se ustálí konečné pochopení umělecké výpovědi či poučení z přečteného. Při oddychovém čtení můžeme očekávat vyšší vklad emoční empatie, při analytickém čtení je přítomná spíše kognitivní empatie. V obou případech se na těchto procesech podílejí i pocity. V tomto smyslu tak mají pocity kognitivní funkci. Při emoční empatii se čtenář citově ztotožňuje s jiným člověkem, literárním hrdinou, soucítí s ním. O kognitivní empatii hovoříme tehdy, kdy subjekt empatie dokáže určit nebo přisoudit daný mentální stav sobě nebo jiným lidem, literárním postavám, ale nemusí ho nutně sdílet nebo prožívat (Kuzmíková 2021).

¹ Dle Iserovy publikace *The Implied Reader* (1978) se za kontext čtení považuje souhrn podmínek a okolností, za kterých čtenář čte text. Patří sem nejen místo a čas, ale také osobní zkušenosti, předchozí znalosti, kulturní prostředí a nálada. Tyto faktory ovlivňují, jak je text vnímán a interpretován, jelikož takovýto kontext může dodávat textu nové významy.

² Kognitivní konfigurace v mysli čtenáře označuje způsob, jakým si čtenář během čtení organizuje, strukturuje a propojuje informace z textu ve své mysli. Jde o mentální model nebo síť významů, kterou si čtenář vytváří na základě svého porozumění textu, svých zkušeností, znalostí a očekávání. Tato konfigurace zahrnuje jak konkrétní prvky příběhu (postavy, události, časoprostor), tak abstraktní složky, jako jsou tematické souvislosti, emocionální reakce nebo hlubší interpretační roviny (Wolf 2020).

Keen (2007) zdůrazňuje, že „*literatura může čtenářům umožnit uniknout z vlastních omezených zkušeností a zažít svět očima druhých,*“³ což vytváří prostor pro hlubší emocionální zapojení i kognitivní rozvoj. Empatie tedy není pouhým emocionálním prožitkem, ale aktivním procesem, který zahrnuje také přehodnocování vlastních hodnot a postojů. V současnosti je nejvíce akcentovanou obecnou teorií emocí kognitivní teorie emocí, která emoce chápe jako formu zhodnocení. Emoce jsou tak považovány za výsledek hodnocení nějaké situace směrem k sobě samému. Tato teorie nám pak spolehlivě vysvětluje například rozdíl mezi tím, když se cítíme roztřesení proto, že jsme vyběhli do schodů, nebo proto, že se bojíme (Gáfrik 2014). Příběhy zaměřené na mezilidské konflikty nebo náročná vnitřní dilemata poskytují čtenářům příležitost zažít situace, do kterých by se v rámci běžného života pravděpodobně vůbec nemuseli dostat, čímž rozšiřují jejich schopnost chápat odlišné perspektivy a také to čtenáři může pomoci v okamžiku, kdy na nějaké podobné dilema přeci jen narazí v reálném životě.

I když Koopman a Hakemulder (2015) popisují proces čtení jako dialog mezi vypravěčem a čtenářem, nahlíží kognitivní literární věda na proces čtení mnohem komplexnějším způsobem. Je pravděpodobnější, že se čtenáři do fikčního světa dostávají spíše jako vedlejší účastníci či náhodní posluchači, jejichž mentální aktivita se zásadně liší od té, kterou projevují přímí adresáti – typicky ostatní postavy v příběhu. Literární emoce jsou podobné emocím, které prožíváme, když nám někdo další vypráví o svém štěstí či utrpení a my tomuto člověku nemůžeme pomoci ani uškodit. Abychom dokázali lépe vysvětlit, čím se liší literární emoce od emocionálních reakcí ve skutečném světě, uvedeme si to na tomto jednoduchém příkladu. Představte si, že jste v na procházce v lese a zničehonic zahlédnete velkou šelmou, pravděpodobně dostanete strach a budete se chtít od takovéto šelmy co nejrychleji vzdálit. Když se ale s takovouto šelmou střetnete při četbě nějakého románu, může ve vás sice toto střetnutí také vyvolat strach, ten vás ale nedonutí knihu odložit a vzdálit se od ní. Dokonce možná budete tuto negativní emoci vnímat při četbě jako příjemnou a v četbě budete pokračovat (Gáfrik 2014).

Této vedlejší účasti v narativu se věnuje již Gerrig (1998). Tvrdí, že emocionální reakce na postavy v textu nevzniká přímo z identifikace s postavou. Proces identifikace může jen

³ Přeložil Petr Klečka.

zesílit již existující empatickou odezvu, ale sám o sobě ji nevyvolá. Čtenář, který se do příběhu zapojuje jako vedlejší účastník, prožívá emoce, jež jsou zcela jeho vlastní. Identifikace s literární postavou je tak s procesem empatie úzce propojena, ale nepodmiňuje ji. Dle Gerriga (1998) „*blízká identifikace podněcuje čtenáře, aby více pracoval na tom aktivně si představit, jak by se postavy mohly dostat z problémů, z ohrožující situace.*“⁴ Čtenář se v průběhu čtení může dočasně ztotožnit s pohledem postavy, což posiluje jeho emocionální angažovanost a otevírá prostor pro hlubší porozumění jejímu vnitřnímu světu. Dle stati M. Nikolajevové (2016), jež je zaměřená na emocionální gramotnost dětských a dospívajících čtenářů, je problematika identifikace s literární postavou u dětského čtenáře daleko komplexnější. Čtenáři, jejichž životní zkušenosti jsou stále omezené, nemusí být schopni propojit své dosavadní čtenářské zážitky se čteným textem. Začínající čtenáři často hodnotí postavy na základě přímé osobní podobnosti („on/ona je přesně jako já“), avšak tento přístup vychází z omezené čtenářské zkušenosti a sám o sobě nevede k hlubší empatii. Naopak zkušený čtenář si může postavu oblíbit, obdivovat ji, ale stejně tak ji může odmítat nebo ji považovat za odpudivou. Klíčové však je, že se do ní dokáže vcítit, aniž by s ní nutně splýval. Čtenářská empatie proto vyžaduje, aby subjektivita čtenáře zůstala oddělená od subjektivity postavy – podobně jako v reálném životě, kde nemůžeme zcela sdílet prožitky jiných lidí, ale snažíme se je pochopit. Kognitivní naratologie tak zpochybňuje představu, že cílem četby je projekce nebo identifikace s postavou. Čtenář nemusí nutně sdílet její cíle či emoce – může dokonce chtít, aby příběh dopadl jinak než, jak si postava přeje, a zatímco ona prožívá štěstí, čtenář může cítit spíše frustraci nebo lítost.

Důležitým aspektem čtenářské empatie a identifikace s postavou je také role narativní perspektivy a struktury textu. Texty psané v první osobě, které umožňují čtenářům nahlížet na svět přímo očima postavy, obvykle více podporují proces identifikace. Důležité je si uvědomit, že empatický proces je velmi subjektivní proces, a proto výše uvedené nikdy nebude platit absolutně. Současně hraje roli i jazyková a stylistická stránka textu, která může zesilovat emocionální rezonanci mezi čtenářem a postavou. Vzhledem k tomu, že emoce jsou na rozdíl od jazyka nelineární, nestrukturované a nejednotné, nepředstavuje jazyk adekvátní médium pro jejich reprezentaci. Vyprávění či metaprezentace představuje prosté

⁴ Přeložil Petr Klečka.

označování emocionálních stavů a je mnohem méně působivé než předvádění, kterého lze dosáhnout širokým rejstříkem narativních prostředků, jež jsou pro prózu příznačné, například s pomocí obrazných pojmenování, vykreslení postav a využití vypravěčské perspektivy (Nikolajevová 2016). Dle Winkoové (2003) rozlišujeme mezi explicitními a implicitními literárními emocemi. Explicitní emoce jsou v textu lexikálně zmíněné, a to buď v substantivní („strach“), adjektivní („vystrašený“), adverbální („bojácně“) nebo slovesné podobě („bát se“). Implicitní nebo konotované emoce nejsou v textu přímo pojmenované. Poukazují na ně různé jazykové prostředky na různých rovinách textu: zvukové, rytmicko-metrické, gramaticko-syntaktické, lexikální, obrazné a rétorické. Výzkumy se ale už téměř nevěnují tomu, jakým způsobem by měly být prožitky literárních postav v textu zachyceny. Čtenářská empatie jako taková je totiž velice subjektivní proces, to znamená, že na každého čtenáře bude stejné zachycení prožitků literárních postav nepochybně působit různě. Jako poměrně zásadní se pak jeví následující zjištění a sice, když přemýšlíme o myšlení ostatních, náš mozek aktivuje mnohem více oblastí, než jsme si dříve mysleli. A co je zajímavé, ty samé části mozku se aktivují i když čteme a snažíme se pochopit příběh (Mar 2011).

V mozku totiž existuje síť neuronů, které neurologové označují jako zrcadlové neurony. V naší diplomové práci se těmto zrcadlovým neuronům příliš věnovat nebudeme. Zprvce to není předmětem našeho zájmu, zadruhé nemáme dostatečnou kvalifikaci, abychom této problematice porozuměli. Nicméně i v našem výzkumu je nutné uvědomit si existenci těchto neuronů a brát je v závěrech výzkumu v potaz, jelikož mohou hrát v empatickém procesu důležitou roli. Zrcadlové neurony, objevené poprvé v mozku opic a později identifikované i u lidí, jsou aktivovány nejen když zvíře nebo člověk provádí nějakou činnost, ale i když tento subjekt pozoruje stejnou činnost u jiného zvířete nebo člověka. Tento mechanismus poskytuje elementární vysvětlení, jak lidé intuitivně rozumějí emocím a záměrům druhých. Rizzolatti a Craighero (2004) uvádějí, že „*zrcadlový neuronový systém zprostředkovává schopnost porozumět akcím druhých prostřednictvím simulace, což zahrnuje jak motivační, tak emocionální složku.*“⁵ V kontextu literatury se zrcadlové neurony aktivují například při popisu tělesných nebo emočně nabitých situací, což vede k podobným reakcím, jaké by

⁵ Přeložil Petr Klečka.

čtenář zažil při reálné zkušenosti. Například při čtení scény, kde postava utíká před nebezpečím, mohou být u čtenáře aktivovány motorické oblasti mozku, jako by sám běžel. Tento jev ukazuje na hluboké propojení mezi kognitivními a emocionálními procesy při čtení.

Čtení nemusí být pouze pasivním zážitkem, může se stát aktivním procesem, který čtenáře následně stimuluje k zamyšlení nad širšími etickými a morálními otázkami. Nussbaum (1995) poukazuje na to, že „*literární fikce je nezbytná pro rozvoj morální imaginace, protože umožňuje čtenářům prozkoumat důsledky svých činů ve světě, který nevyžaduje reálné riziko.*“⁶ Tento aspekt je zásadní také ve vzdělávacím kontextu, kde čtení literatury může podpořit rozvoj emocionální inteligence a morálního uvažování žáků. Literární texty, jak již bylo zmíněno výše, tak mohou čtenářům pomoci nejen porozumět jiným lidem, ale také se vyrovnat s vlastními emocemi a životními konflikty.

Význam literatury pro rozvoj interpersonální empatie a identifikace s osobami je doložen i výzkumy, které ukazují, že čtenáři kvalitní literatury dosahují lepších výsledků v testech emoční empatie a sociálního porozumění než čtenáři literatury brakové nebo literatury faktu (Kidd a Castano 2013). Tento efekt lze přičíst schopnosti literárních textů zprostředkovat komplexní psychologii postav a jejich interakcí, což umožňuje čtenářům prozkoumávat nuance mezilidských vztahů. Literární fikce tak není jen zdrojem estetického potěšení, ale i prostředkem k hlubšímu porozumění sobě samým i druhým. Empatie, specifická schopnost pochopit, jak se jiní lidé cítí, patří spolu s teorií mysli mezi základní sociální dovednosti. Tyto dovednosti se však neobjevují automaticky: rozvíjejí se postupně a lze se v nich dále zlepšovat a trénovat je. Empirické výzkumy ukázaly, že se teorie mysli obvykle začíná rozvíjet přibližně ve věku čtyř let, přičemž v případě autistických dětí je tento vývoj pomalejší či zcela narušený. Empatie se oproti tomu plně rozvíjí až v období dospívání. Teorii mysli je pak míněn proces dětského porozumění skutečnosti, že druzí lidé myslí a prožívají emoce. „*Ačkoliv to kognitivní věda netvrdí explicitně, mohli bychom se domnívat, že kvalita literárního textu může být odvozena od úrovně potenciálního čtení mysli, kterou umožňuje.*“ (Nikolajevová 2016: s. 150)

⁶ Přeložil Petr Klečka.

Spojení čtenářské empatie, identifikace s postavou a zrcadlových neuronů tak nabízí interdisciplinární pohled na to, jak literatura a literární postavy mohou působit na čtenáře. Tento přístup přesahuje hranice literární vědy a otevírá nové možnosti v oblasti vzdělávání, biblioterapie a rozvoje emocionální inteligence. Literatura se tak stává nejen zdrojem estetického potěšení, ale také prostředkem k hlubšímu pochopení sebe sama i druhých, čímž významně přispívá k rozvoji vlastního vědomí i sociálních kompetencí.

2 Analýza vybraných výchozích textů

2.1 Způsob provedení analýzy výchozích textů

Texty, jež budeme využívat v kvalitativním výzkumu, nejprve podrobíme interpretační analýze se zaměřením na čtenářskou empatii k hlavní literární postavě. Tato interpretační analýza bude pro náš výzkum výchozím bodem. Texty je nutné nejprve zanalyzovat proto, abychom mohli stanovit vhodné hypotézy a abychom mohli předpokládat, jak mohou literární postavy na subjekty výzkumu emočně působit a jakými způsoby budou u čtenáře vyvolávat empatickou reakci. Tyto předpoklady poté konfrontujeme se zjištěními vyplývajícími ze samotného výzkumu.

Dle Klečky (2023) je pro zkoumání čtenářské empatie k literární postavě nezbytné soustředit se na různé roviny výstavby textu. Čtenářskou empatii, kterou by měl subjekt pociťovat k literární postavě, není možné zkoumat izolovaně zaměřením se pouze na rovinu literární postavy. Izolovaným pojetím literární postavy bychom totiž docílili ztráty komplexnosti literární postavy. Celistvost literární postavy je v textu demonstrována i pomocí jiných rovin výstavby textu – roviny vypravěče, roviny časoprostoru, roviny příběhu, roviny jazyka.

E. M. Forster ve své publikaci *Aspekty románu* (1927) hovoří o tom, že čtenář s literární postavou vstupuje do blízkého, až intimního kontaktu, literární postavu totiž může vnímat mnohdy skutečněji než skutečné osoby. Pokud je to autorovou intencí a postava je charakterizována explicitněji, může tak čtenář postavě dokonale porozumět, znát její vnější i vnitřní život, její cíle a motivace. O literární postavě se tak může subjekt dozvědět podstatně více osobnostních rysů než například o svém příteli či členovi rodiny. Na základě toho může literární postava jakoby vystoupit z fikčního světa a subjekt pak může k tomuto literárnímu konstruktu pociťovat podobné pocity jako k žijící osobě. Nemůžeme ale jednoznačně tvrdit, že čím explicitněji je postava charakterizována, tím snadněji k ní proběhne empatická reakce. Již v bakalářské práci (2023) jsme uváděli, že v textu nemusí být o literární postavě přílišné množství informací, a přes to empatický proces probíhá. Hodrová (2001) pak tyto postavy označuje jako postavy-fragment a uvádí, že mají značně zastřené kontury. To nicméně empatickému procesu nezabraňuje. Literární postava je kognitivní vědou nahlížena jako komplikovaný modelový subjekt, rozložitelný na oblast středu a pláště. Do oblasti středu spadají charakteristické atributy, které postava získá z konkrétního narativu, o nichž

však zároveň platí, že představují soubor fakultativních rysů, a tak mohou, ale nemusejí být vyjádřeny. Jedná se o veškeré specifikuující znaky postavy, vyjadřující její fikčně-antropologické rysy, pohlaví, tělesné a psychické charakteristiky, dále pak postupy, které jsou v její individualizaci využívány – obsah vnitřních monologů, obsah replik postavy, obsah a charakter zobrazeného jednání. Do oblasti pláště pak spadá soubor aspektů, které jsou u postavy chápány jako obligatorní. Těmi jsou za prvé vnitřní sjednocenost a za druhé suma jednání. Ve fikčním světě slouží plášť k tomu, aby postavu zaobaloval, a v jistém smyslu tedy zakrýval i její konkrétní znaky. Vzbuzuje však zároveň očekávání toho, že je zde kdosi, jehož lidský obrys je patrný a jehož zakryté rysy jsou implikovány (Kudlová 2023).

Samotná literární postava je takovým aspektem příběhu, na který je v literární vědě nahlíženo různou perspektivou. Dle B. Fořta (2008) existují dva základní přístupy, jak na tento fenomén nahlížet – strukturalistický přístup chápe postavu jako textový jev a zkoumá ji za použití lingvistických a sémiotických nástrojů, zatímco mimetický přístup nahlíží na literární postavu jako na entitu vykazující zásadní podobnosti s žijícími osobami, tento přístup pak literární postavu zkoumá pomocí nástrojů z oblasti estetiky, filozofie nebo psychologie. Pro potřeby zkoumání čtenářské empatie se zaměříme především na mimetický přístup. Schopnost vcítění se je totiž typická pro interpersonální interakci, na základě výše uvedeného zde vzniká předpoklad toho, aby čtenář vnímal literární postavu jako žijící entitu, vnímal ji jako nadanou centrem vědomí, které je schopno zakoušet fikční čas a svět a rovněž v tomto světě aktivně jednat, myslet a tak dále.

V knize *Fictions of discourse: reading narrative theory* (1994) pak P. O'Neill vysvětluje dva základní prostředky charakterizace literární postavy. Těmi jsou přímá definice a nepřímá prezentace. Přímá definice se vztahuje k tomu, co je o postavě explicitně řečeno, nepřímá prezentace se vztahuje k tomu, jak postava koná. V naší interpretační analýze budeme při zkoumání roviny literární postavy vycházet z těchto uvedených indikátorů, ale zároveň je rozšíříme o kategorie vyobrazení literární postavy, které ve své publikaci *...na okraji chaosu...* (2001) popisuje D. Hodrová. Jedná se o promluvu vypravěče o postavě (přímá charakteristika postavy, popis jejího zevnějšku), dialogy a výroky jiných postav o této postavě a vnitřní monology postavy.

Je důležité neopomenout roli vypravěče, který hraje klíčovou úlohu ve vyvolávání čtenářské empatie k literární postavě. Vypravěč totiž zprostředkovává vztah mezi čtenářem a literární postavou a prostřednictvím jeho pohledu čtenář získává hlubší vhled do postavy. Vypravěč může v literárním díle vystupovat různými způsoby. Může fungovat jako vševědoucí vypravěč, který komentuje a objektivněji usměrňuje děj, nebo jako postava, která je přímo součástí příběhu. Alternativně může zaujímat pozici nezaujatého pozorovatele, jenž zaznamenává události bez subjektivních komentářů, takzvané oko kamery (Kubíček 2007).

Pro potřeby zkoumání empatické reakce nám více vyhovuje upřesňující paradigma G. Genettea, ten ve své *Rozpravě o vyprávění* (1972) zavádí termín fokalizace. Tu rozlišuje na nulovou fokalizaci (vševědoucí vypravěč), na vnitřní fokalizaci (perspektiva jedné nebo více osob) a na vnější fokalizaci (vypravěč bez introspekce). Každý z těchto druhů pak má modifikaci, a to buďto heterodiegetickou (vypravěč vně příběhu), nebo homodiegetickou (vypravěč uvnitř příběhu). Vztah mezi vypravěčem a literární postavou se tak jeví jako jeden z klíčových faktorů pro vyvolání empatické reakce u čtenáře.

Specifickým narativním postupem se pak ukazuje být to, nejsou-li pásma literární postavy a vypravěče zřetelně oddělena. „*Prolínání pásma literární postavy a pásma vypravěče totiž může evokovat podobnost s empatií vyvolanou k lidské bytosti během interpersonální interakce.*“ (Klečka 2023: s. 55). Analýzami Balabánových povídek *Proměny* (*Prázdniny* 1998), *Bethesda* (*Možná že odcházíme* 2004) a *Most* (*J sme tady* 2006) bylo zjištěno, že rafinovaným prolínáním těchto dvou pásem dochází k vyvolání hlubší čtenářské empatie. Především z toho důvodu, že se tímto postupem přiblíží proces čtenářského vcítění se do literární postavy procesu vcítění se do žijící bytosti. Čtenář díky tomuto prolínání pásem získává informace o literární postavě nepřímo, obdobně jako během empatického procesu při interpersonální interakci. Neví, kdo k němu zrovna promlouvá, a proto neví, zda informace o postavě přebírá přímo od postavy (přímo), nebo od vypravěče (nepřímo) (Klečka 2023). Nepředpokládáme ale, že prolínání pásma literární postavy a pásma vypravěče bude hrát zásadní roli při tvorbě empatické reakce v námi zkoumaných textech. Jak již bylo zmíněno výše, jedná se o texty jejímiž modelovými čtenáři by měl být dětský čtenář, předpokládáme tedy, že narativní postupy autorů budou více elementární a v textu budou pásma literární postavy a vypravěče zřetelněji oddělena.

Další rovinou výstavby textu, kterou se v analýze budeme zabírat, je rovina příběhu. Rozbor této roviny bude proveden pouze okrajově, a to z toho důvodu, že subjektům výzkumu nebude předložen kompletní text, ale pouze úryvek. Nebudou tedy znát zápletku celého příběhu, a tudíž ani komplexní kontext jednání a kauzalitu v chování literární postavy. V rámci analýzy roviny příběhu i v samotném výzkumu se tak zaměříme pouze na příběh explicitně vyobrazený v daném úryvku. Zde se pravděpodobně bude nejvíce lišit analýza autora výzkumu a odpovědi subjektů výzkumu, neboť autor výzkumu přečetl texty celé, zná tedy celou fabuli a je důvěrněji seznámen s postavami. To by se mohlo implicitně projevit v samotné analýze. Analýzu se ale snažíme zpracovat co nejobjektivněji tak, abychom analyzovali pouze přiložené úryvky a vyvarovali se interpretace na základě znalosti celého díla. Nebude docházet k žádným spekulacím, co ději v úryvku předcházelo nebo co bude následovat. Subjektům výzkumu ale bude sděleno, že úryvky pochází ze závěru příběhu, budou tak moci předpokládat gradaci příběhu. Dále jim bude představena metoda výběru úryvku, budou tak vědět, že v úryvku se postava nachází v krajní a emočně obtížné situaci.

Literární postavy vystupují jako konstrukty zasazené do konkrétního fikčního světa. V rámci analýzy čtenářské empatie je tak nutné postihnout i rovinu časoprostoru. Analýza této roviny bude analogicky – stejně jako analýza roviny příběhu – ovlivněna především tím, že analyzujeme pouze úryvek z celého díla. Narazíme tak na poměrně velké množství míst nedourčenosti.⁷ Čtenář si místa nedourčenosti doplňuje na základě procesu vnějších inferencí. Díky tomuto procesu se čtenářská empatie k postavám výrazně prohlubuje, protože čtenáři je ponecháno, koho a jakým způsobem bude do postavy projektovat, a to nejen na vizuální úrovni (Carbochová 2020).

Poslední zkoumanou rovinou je rovina jazyka. Napříč různými publikacemi zabývajícími se čtenářskou empatií panuje shoda vlivu aktualizace textu na proces empatie u čtenáře.⁸ Aktualizace textu označuje úmyslné odchýlení se od běžného využití jazykových

⁷ „Pojem místa nedourčenosti vzešel od Romana Ingardena, v oblasti literárního prostoru jej více rozpracoval Wolfgang Iser. Jedná se o takové části textu, které neposkytují čtenáři jasné vodítko pro získání konkrétní představy právě čteného. Proto jsou také nazývány jako prázdná místa či mezery (gaps) – jsou to „zamlčené“ pasáže, které si čtenář během procesu čtení sám domýšlí – dourčuje či konkretizuje.“ (Carbochová 2020: s. 50).

⁸Možnosti empatie v recepci fikčního narativu z pohledu kognitivní vědy (Carbochová 2020: s. 43), *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež* (Lukavská 2018: s. 146), *The oceanic mind: a study of emotion in literary reading* (Burke 2008: s. 57)

prostředků, typicky se uplatňuje v umělecké literatuře s cílem dosáhnout estetického účinku (Doležel 1965). Emoce a prožívání jsou pocity často velmi obtížně vyjádřitelné slovy – jak jsme již uváděli v kapitole 1. Prostý neaktualizovaný text tak často selhává při jejich autentickém zachycení. Prosté vyprávění je mnohem méně působivé než „předvádění“, kterého lze dosáhnout širokým rejstříkem narativních prostředků, například s pomocí básnických prostředků (Segi Lukavská 2018). Míra aktualizace textu by ale neměla přesáhnout recepční schopnosti čtenáře. „*Zájem subjektu o objekt bude růst se zvyšující se složitostí, dokud nedosáhne optimální úrovně.*“ (Burke 2008: s. 57)

Záleží tedy na zkušenostech čtenáře, zda pro něj míra aktualizace textu bude optimální a zapříčiní přirozenější aktivizaci procesu vcítění se, či nikoliv. Přílišná míra aktualizace textu totiž může na čtenáře působit i rušivě. Také může nepříliš zkušeného čtenáře odpoutat od prožívání literární postavy, které je potřebné k empatické reakci, a spíše jeho pozornost zaměřit k jazykovému zpracování textu (Koopman 2016). Aktualizace textu způsobuje ještě jeden poměrně zajímavý jev – zpomaluje tempo čtení. Čtenář je následně přizván k takzvanému aktivnímu čtení, je mu umožněno dělat při četbě pauzy a nad textem se zamyslet (Keen 2007).

Všechny výchozí texty tedy podrobíme analýze jednotlivých rovin výstavby textu. Nejprve v příslušných podkapitolách uvádíme přepis výchozího textu a následně tento výchozí text analyzujeme dle rovin výstavby textu v tomto pořadí: rovina postavy, rovina příběhu, rovina vypravěče, rovina časoprostoru a rovina jazyka.

2.2 Kritéria výběru výchozích textů

Pro analýzu a následný kvalitativní výzkum jsme se rozhodli zvolit tři výchozí texty. Texty pocházejí z knih, jež vyšly v tuzemsku v roce 2022 a jež byly všechny nominovány na cenu Magnesia Litera v kategorii Litera za knihu pro děti a mládež v roce 2023. Tím, že byly nominovány do této kategorie, zde vzniká předpoklad toho, že jsou vhodné a určené pro děti a mládež, tudíž i pro subjekty našeho výzkumu. Nicméně si uvědomujeme, že definovat obsah pojmu literatura pro děti a mládež se v odborné literatuře může jevit jako vysoce problematické (Lesnik-Obersteinová 1999). Pro potřeby naší diplomové práce budeme

vycházet z následující premisy: „*Literatura pro děti a mládež sestává z textů, které vědomě či nevědomě cílí na konkrétní konstrukce dítěte či jeho metaforických ekvivalentů ve smyslu povahy či postavení, jejichž společným jmenovatelem je to, že zpravidla vykazují vědomí znevýhodněného statusu dětí.*“ (Rudd 2005: s. 57). Budeme tedy vycházet z toho, že texty, jež jsme zvolili, jsou primárně určeny pro děti a mládež z toho důvodu, že se v nich vyskytuje dětský protagonista, se kterým se dětský čtenář může snadněji identifikovat a vcítit se do něj.

Knihy, ze kterých výchozí texty vybíráme, jsou následující: *Alma a Svět obrazu* (Paulová 2022), *Bitva o diamant* (Dočkalová 2022) a *Mojenka* (Stehlíková 2022). Ve všech těchto knihách se vyskytuje hlavní hrdina, kterému je mezi jedenácti a patnácti lety života.

2.3 Analýza výchozího textu – Alma a Svět obrazu

„Poslouchá a nemůže se dočkat, až uslyší bouchnutí dveří a startování auta. Konečně je v domě úplně ticho. Alma vyskočí z postele a rychle se oblékne. Všechno si nachystala už včera. Svoje obyčejné, domácí šaty, převáže si přes ně zástěrku od Pepči. Pro štěstí. Zpod postele vytáhne prostěradlo a klubičko provazu. Přehodí si pláštěnku, na záda aktovku a rozhlédne se. Pokojík. Ví, že už se sem nevrátí.

I když je dům prázdný, stejně našlapuje potichu. Potí se jí dlaně. Ne, nebude myslet na nic jiného než na to, co právě dělá. Ponoří ruku do vázy a nahmatá klíč. Díky, Hynku! Odemká Emmrichovu pracovnu a chystá se ukrást Svět obrazu. Pracovna bez Emmricha je nepřátelské místo. Jeho stůl, věci, dýmky, všechno to křičí: Pozor! Zloděj! Tak ať. Zloděj se chystá ukrást, co už jednou ukradl. Obraz je velký a těžký, málem Almě vyklouzne z vlhkých dlaní. Zachytí ho, srdce se jí rozbuší a zápasí s bublinkami smíchu. Ne, nic tu není k smíchu, to zas ta její nervozita. Rychle obraz zabalí do prostěradla a omotá provázkem. Aby nebylo vidět, co nese. Dům bude zamčený, ale má v plánu odejít přes kuchyň.

Za chvíli je v zahradě a běží k altánu. Déšť přešel v jemné, vytrvalé mrholení. Skvělý, i počasí je na její straně. Za altánem by měla být zaparkovaná kárka, slíbil Hynek. I tohle zvládl! Kárka, staré hadry a papírové krabice. Alma opatrně zamaskuje obraz tak, aby nebyl vidět. Přehodí přes něj plachtu proti dešti. A zahází krabicemi. Pomalu se jí uklidňuje dech.

Zatím jde všechno skvěle. O pár minut později přechází Plynární ulici obyčejná holka s aktovkou na zádech, která za sebou táhne kárku s nějakými krámy. Kdo by si jí všimal. Alma se zhluboka nadechne svěžího ranního vzduchu. Mohla by běžet, jak lehce se cítí. Jako když kradla uhlí nebo se plížila za uhlobarony. Ne, nepoběží, to je jasný, nebude zbytečně budit pozornost. Přistihne se, že se usmívá. První zastávka: kanál. Bude tam za chvíli. Déšť nenápadně zesiluje.“ (Paulová 2022: s. 311–312)

Rovina postavy

Postava Almy je v textu vyobrazena jako velmi odhodlaná dívka, která se nachází v obtížné situaci. Její emoce jako nervozita nebo strach jsou zprostředkovány velmi autenticky. Nejsou totiž zobrazeny pouze explicitně. Autor zde pracuje i s vykreslením tělesných pochodů postavy (pocení dlaní, bušení srdce), což dětskému čtenáři může pomoci lépe tyto pocity evokovat, jelikož jsou to tělesné pochody, se kterými se již bezpochyby setkal. Díky tomu má čtenář možnost se s Almou snadněji ztotožnit nebo alespoň pochopit a vnímat její pocity. Klíčovou roli hraje scéna, kdy Alma balí obraz, ve které se mísí napětí z možného odhalení s odhodláním uspět. Alma ukazuje, že má jasný plán a cíl, což posiluje její kompetentnost a současně probouzí obdiv. Důležitým prvkem je její vztah k ostatním postavám, zejména k Hynkovi, který jí v úryvku hned dvakrát nepřímou pomohl – nejprve jí ponechal na domluveném místě klíč, poté kárku. Tento vztah naznačuje, že Alma není ve svém konání osamocená, což dále může prohlubovat empatii čtenáře, jelikož si její krádež díky tomu může snadněji ospravedlnit. Čtenář může vnímat, že další postavy fikčního světa Almu podporují a tím mohou částečně legitimizovat její krádež, která by bez tohoto kontextu mohla vyznívat v negativních konotacích.

Alma se zároveň může jevit jako velmi komplexní postava, jelikož je v textu poměrně výrazně obsažena kombinace její odvahy s lidskou zranitelností. Celou situaci, která je nám popsána, vnímáme prostřednictvím Almy jako velmi nepříjemnou, ale i navzdory tomu si s ní hlavní postava poradí a zvládne ji. Její drobné gesto, jakým je nasazení zástěrky od Pepči pro štěstí, odhaluje citlivou stránku její osobnosti a její vědomí o symbolické hodnotě předmětů. Tento detail pomáhá čtenáři více porozumět její psychice, a propojit se tak s postavou na emocionální úrovni. Zároveň stojí za zmínku, že Alma v textu působí jako někdo, kdo jednou nohou stále stojí v dětském světě a druhou ve světě dospělém. Dětský

svět může čtenář spatřovat v pojmenování jedné z místností jako „*pokojík*“. Zatímco dospělý svět může čtenář vnímat prostřednictvím toho, jak se hlavní hrdinka rozhodne celou situaci řešit vlastními silami a nečekat, až jí někdo přispěchá na pomoc. Zároveň si je Alma vědoma morálních aspektů krádeže. Nicméně z textu přímo nevyplývá její věk nebo sociální status, čtenář si toto může pouze domýšlet.

Rovina příběhu

Příběh je poměrně dramatický a napětí graduje každým Alminým krokem. Záměrně se jedná o úryvek z konce knihy, kdy by měl příběh gradovat. V závěru úryvku, kdy se Alma dostane s obrazem na ulici, v níž jako osoba nebudí pozornost („*obyčejná holka s aktovkou na zádech*“), se napětí vytrácí a čtenář spolu s Almu může vydechnout. Klíčovou událostí celého úryvku je krádež obrazu, která se odehrává v tichu prázdného domu. Alma musí čelit nejen fyzické náročnosti akce, ale také svým vnitřním obavám a nervozitě. Vyprávění zachycuje její myšlenkový tok, což čtenáře vtahuje do děje a umožňuje mu prožívat situaci spolu s hrdinkou. Příběh je navíc podpořen detaily, jako je zmínka o krádeži uhlí nebo o zástěře pro štěstí, které zprostředkovávají Almin životní kontext a její minulost. Tyto detaily mohou zvyšovat čtenářovu angažovanost.

Důležitým aspektem příběhu je také jeho morální nejednoznačnost. Alma se dopouští krádeže, ale čtenář je implicitně veden k tomu, aby její čin chápal a sympatizoval s ní. Tento rozpor v příběhu vytváří hlubší emocionální vazbu mezi čtenářem a postavou, protože nutí k zamyšlení nad Alminou motivací a nad tím, zda je její jednání ospravedlnitelné. Tento rozpor jsme více rozebrali v rovině postavy výše.

Rovina vyprávěče

Vyprávění je v *er-formě*, vypravěč se vnitřně fokalizuje na hlavní postavu, v průběhu celého úryvku je fikční svět vnímám perspektivou hlavní postavy. Vypravěč, a přeneseně poté i čtenář, tak má velmi blízký vztah k postavě Almy, což posiluje čtenářovu identifikaci s hlavní hrdinkou, jak jsme zmínili v první kapitole, samotná identifikace s postavou empatickou reakci nevyvolává, ale může ji posilovat. V úryvku se klade důraz na Alminy pocity a myšlenky, díky čemu se čtenář ocitá jakoby přímo „v její kůži“. Použití vět typu „*Ne, nebude myslet na nic jiného...*“ napodobuje tok myšlenek postavy, což textu dodává

intimitu. Zároveň nejsou tyto myšlenky v textu nijak graficky odděleny, čtenář tak do těchto myšlenek vplouvá velmi plynule. Částečně se tento postup podobá vyprávěcímu postupu Jana Balabána, jež jsme analyzovali v bakalářské práci. Čtenář nutně nemusí vnímat tyto přechody mezi pásmem vypravěče a pásmem literární postavy, a to může mít za následek hlubší vyvolání empatické reakce. Vypravěč také využívá kontrasty mezi Alminým vnitřním napětím a zdánlivě banálními věcnými popisy (např. „obyčejná holka s aktovkou“), což vytváří ironický odstup a zároveň zdůrazňuje absurditu situace.

Zajímavé je také, jak vypravěč pracuje s detailem a atmosférou. Například popis pracovny jako „nepřátelského místa“ není jen prostým náznakem Almina strachu, ale také symbolizuje moc a kontrolu, kterou Emmrich v jejím životě zastává. Tento prvek může čtenáři pomoci chápat důvody Alminy motivace.

Rovina časoprostoru

Příběh se odehrává v rámci jednoho rána, což umocňuje intenzitu a naléhavost situace. Prostor domu je vykreslen jako stísněný a nebezpečný – prázdný dům, který působí odcizeně („pracovna bez Emmricha je nepřátelské místo“). Postava se v závěru úryvku dostává na veřejné prostranství, které naopak nabízí určitou anonymitu („obyčejná holka, která za sebou táhne kárku“). Tento kontrast prostředí zdůrazňuje proměnlivost Almina postavení – od skrytého nebezpečí k možné svobodě. V zachycení prostoru děje je také klíčové konkrétní pojmenování ulice Plynární. Fikční svět tak získává poměrně jasné kontury. Otázkou je, jaký bude mít vliv toto konkrétní pojmenování ulice na čtenářskou empatii. Prostor příběhu tak může být tímto pojmenováním pro čtenáře striktně vymezen, a čtenář tak možná může mít problém při nerušeném projektování reálií na základě vlastních zkušeností. Zde narážíme na limity toho, že zkoumáme čtenářskou empatii na základě krátkého úryvku celého románu. Plynární ulice je v románu poměrně detailně vypořádána, čtenář celého románu si tak může toto prostředí představit jednodušeji než subjekty našeho výzkumu, kterým je předložen pouze tento krátký úryvek. Jeví se jako velmi problematičké soudit, jaké má přesné pojmenování ulice vliv na čtenářskou empatii: „Čtenář čte text a vytváří jeho význam na základě svých nevědomých a vědomých představ, tedy ve sféře, jež s textem samotným nemá přímé styčné plochy. Na druhé straně však tento text současně představuje objektivizující faktor, jenž svou pouhou existencí a svým inherentním souborem

pobídek na čtenářovu subjektivitu zvnějšku působí, aniž by do ní zasahoval.“ (Jacko 2014: s. 116)

Důležitá je také role počasí, které jako by odráželo Almin duševní stav. V okamžiku, kdy se Alma dostane ven z domu, je v úryvku zmínka o drobném mrholení, to může její cestě dodávat pocit klidu a soustředění. V poslední větě výchozího textu je zmínka o tom, že déšť nenápadně zesiluje. To v nás může vyvolat pocit, že celá situace dosud není vyřešena a před Almou se brzy objeví další překážka.

Rovina jazyka

Jazyk textu je nepochybně uzpůsoben kognitivním schopnostem modelového čtenáře⁹. Autorčina volba slov, jako „*zloděj*“, „*nepřátelské místo*“ nebo „*zápasí s bublinkami smíchu*“, přesně vystihuje prožitky dětské hlavní hrdinky příběhu. Krátké věty a větne ekvivalenty zintenzivňují napětí a dynamiku vyprávění. Například krátké věty jako „*Díky, Hynku!*“ nebo „*Tak at’.*“ působí úderně a vytvářejí rytmus odpovídající Almině stresové situaci.

Důležité je také použití přímých a věcných popisů, které se vyhýbají nadbytečné lyričnosti. Již v bakalářské práci (2023) jsme uváděli, že přílišné nadužívání obrazných pojmenování může mít v závislosti na čtenářských zkušenostech rušivé účinky pro navození čtenářské empatie. Dekódování těchto prostředků totiž nutně vede k čerpání mentální kapacity čtenáře, která je potřebná pro tvorbu čtenářské empatie, čtenářská empatie tak následkem toho nemusí proběhnout v náležité míře. Tato schopnost dekodování je bezpodmínečně spjata se zkušenostmi čtenáře, a jelikož subjekty, jejichž čtenářskou empatii zkoumáme, jsou dětští čtenáři, předpokládáme, že jejich čtenářská zkušenost není natolik rozvinuta. Z toho důvodu uvádíme, že obrazná pojmenování by se ve všech výchozích textech měla vyskytovat ve velmi omezené míře, aby neměla na čtenáře výše zmíněný rušivý efekt. Nicméně si uvědomujeme, že jeden text může vyvolávat u různých osob nebo v různých situacích zcela opačné reakce a že naopak různé texty mohou vyvolat reakci totožnou (Jacko 2014).

⁹ Modelovým čtenářem rozumíme autorovu strategii nesoucí v sobě soubor pokynů, které můžeme považovat za jakousi bezchybnou verzi potenciálního čtenáře oplývajícího všemi předpoklady pro aktualizaci určitého textu prostředky odpovídajícími záměru díla. (Eco 2010)

Tento první výchozí text naši stanovenou podmínku jistě splňuje. V textu se vyskytuje pouze minimální množství obrazných pojmenování. Slovní spojení, jako „*pracovna bez Emmricha je nepřátelské místo*“ nebo „*věci křičí: Pozor! Zloděj!*“, mají personifikující ráz a přenášejí Alminy emoce na prostředí. Tento přístup podporuje čtenářovu schopnost vnímat situaci očima hrdinky a kognitivně sdílet její emoce. Jazyková rovina textu tak zprostředkovává nejen děj, ale také emocionální a psychologickou hloubku textu, což je klíčové pro vyvolání čtenářské empatie.

V textu se také vyskytují prvky obecné češtiny („*Ne, nebude myslet na nic jinýho než na to, co právě dělá.*“), a to tam, kde má čtenář možnost proniknout postavě tzv. „do hlavy“ a sledovat tok jejích myšlenek. Působilo by bezpochyby podivně, kdyby dětská hlavní hrdinka přemýšlela v limitech spisovné češtiny. Předpokládáme, že by to velmi znesnadňovalo transportování do fikčního světa.¹⁰ Užití prvků obecné češtiny ale není absolutní; v textu jsou různé části, ve kterých měl autor možnost využít obecnou češtinu, ale místo toho se přiklonil k použití spisovné češtiny, a to i tam, kde se jedná o myšlenky hlavní postavy: „*I tohle zvládl!*“ Vnímáme, že autorova intence zde mohla být taková, že se snažil vyvarovat nadměrného užití obecné češtiny. Toto nadměrné užití by mohlo na čtenáře působit až nepatřičným dojmem a obdobně jako nadužívání obrazných pojmenování by mohlo u čtenáře zapříčinit rušivý efekt při recepci textu. Jednoduše řečeno, text by měl příliš aktualizačních tendencí s ohledem na zkušenosti dětského čtenáře.

Na základě výše uvedené analýzy předpokládáme, že první výchozí text by u subjektů výzkumu mohl vyvolat poměrně silnou empatickou reakci. Hlavní postava Alma je totiž v úryvku vystihnuta relativně uvěřitelně, autorka využívá obdobný postup vykreslení literární postavy, se kterým jsme se již setkali v rámci analýz v bakalářské práci u textů Jana Balabána, a sice takový postup, v němž velmi přirozeně dochází ke stírání hranice mezi pásmem vypravěče a pásmem literární postavy. Pocity literární postavy tak nejsou jmenovány explicitně, ale jsou spíše demonstrovány prostřednictvím chování a myšlenek literární postavy. Dále platí, že úryvek není přesycen prvky aktualizace textu, což je s ohledem na kognitivní schopnosti subjektů výzkumu výhodou. V úryvku se také vyskytuje

¹⁰ Být transportován narativem znamená opustit své současné prostředí a vstoupit do specifického času a prostoru příběhu. Jinými slovy, čtenář se během čtení zcela ponoří do děje – tento proces, který Ryan (2015) označuje jako imerzi, popisuje stav úplné angažovanosti v příběhu.

několik odkazů na další postavy či situace, což může mít u čtenáře za následek uvědomění si toho, že postava Almy má navázané s ostatními literárními postavami vztahy a prošla různými situacemi, které ji mohly různými způsoby formovat. Toto kontextuální zasazení může u čtenáře evokovat jisté podobnosti literárního konstrukt Almy s žijícími bytostmi, jež se stejně jako Alma formují a manifestují ve vztahu ke svým blízkým a svému okolí.

2.4 Analýza výchozího textu – Bitva o diamant

„Luke nepřítomně sebral rukavici a doběhl na nadhazovací metu. Takže teď se to potvrdilo. Má pomalý start. Drake měl pravdu a teď to viděli všichni. Ale aspoň mu předvede, jak umí házet. Teď si toho konečně všimne.

July si nasazovala výstroj hrozně pomalu. Ani ostatní ještě nebyli na svých postech. Proč jim to tak trvá? Míček ho svrběl v ruce. Už aby mohl hodit! Nandá jim to, všem, i panu Jacksonovi, který se tamhle na kopci rozpačitě uculuje – asi je spokojený, že se Luke předvedl jako totální loser. Ale má pravdu. Proč vůbec páčil? Vždyť to byl tak jasný ból! Že pak letěl zrovna na spojku, byla smůla, ale že pak ještě catcher stihl přihrát na první metu, než tam Luke doběhl, to byl propadák. Neměl se po míči vůbec ohlížet, takhle se mu jen zamotaly nohy. Ksakra, stačil by zlomek vteřiny a byl by tam dřív!

„Luku, jsi v pohodě?“ zavolal na něj trenér.

„Jasně, úplně v pohodě.“

Proč se takhle ptá, pomyslel si podrážděně. Hodil si cvičný strajk, tvrdě a ostře, i když July ještě nesignalizovala, že je připravená, ale naštěstí měla postřeh. Zmateně se postavila. Před cizím hráčem, který se chystal na pátku, nechtěla Lukovi nadávat, ale v jejím výrazu byla výčitka.

„Tak dělej!“ zasyčel na ni, když mu míček dlouho nevracela. Všichni kolem byli tak zpomalení. Konečně. Znovu nakročil a mrštil míčkem, ale nějak mu vyklouzl a šel rovnou do země. Nevadí, honem další. Ale ani další cvičné hody za moc nestály. Naštěstí se Rose uráčila dát znamení, že se bude začínat. July přihrála a Luke se rozčileně připravil. Věděl, že by měl zhluboka dýchat, ale přišlo mu to nepodstatné. Hlavně dál, ať už se to zlepší, ať se přebije ta ostuda.

„Time!“ zvolal najednou trenér.

Všichni se na něj nechápavě otočili. Luke už měl skoro nakročeno – jen nerad se podíval, co trenér chce. Proč ukazuje na něj? Proč máchá rukama ve vzduchu? A ukazuje na Bibi? Všechno se s ním zatočilo. On ho střídá? Ještě než začal? Ani Bibi to asi nemohla pochopit, ale opustila svou pozici v zadním poli a s omluvným gestem klusala k němu. Sevřel míč ve zpocených prstech a vyrazil k trenérovi. Viděl ho jako v mlze.“ (Dočkalová 2022: s. 199–200)

Rovina postavy

Ve výchozím textu je literární postava Lukea realizována jak konáním, tak vnitřními monology, které implicitně umožňují čtenáři pochopit její obecné charakterové vlastnosti. Luke je vykreslen s důrazem na svůj vnitřní svět a emoční prožitky. Jeho frustrace a touha dokázat přihlížejícím svou hodnotu jsou klíčovými aspekty, které mohou u čtenáře vyvolat čtenářskou empatii. Luke se ocitá v situaci, která je univerzálně srozumitelná, a to i pro dětského čtenáře. Hraje zápas a jeho výkon je pod drobnohledem ostatních, ať už spoluhráčů nebo diváků. Troufáme si tvrdit, že existuje vysoká pravděpodobnost toho, že se subjekty našeho výzkumu již mohli v podobné situaci vyskytnout, například během volnočasové aktivity nebo ve školním prostředí. Čtenáři je tak umožněno lépe vnímat tlak, kterému je Luke vystaven a mohou se s ním lépe identifikovat a následně se do něj vcítit.

Lukeův charakter je dále rozvíjen skrze jeho reaktivní chování a impulzivitu. Například jeho rozčilení nad pomalými reakcemi spoluhráčů nebo prudké zasyčení na July ukazuje na jeho přemotivovanost a nedostatek trpělivosti. Tento prvek přispívá k autentičnosti postavy a zvyšuje emocionální napětí mezi Lukem a ostatními, což čtenářům dále poskytuje prostor pro vlastní hodnocení jeho jednání. „*Empatie je seberefrenční, což umožňuje, aby se do procesu porozumění textu zapojily individuální zkušenosti a hodnoty, kterými čtenář disponuje ve své mysli. Sebereference přitom nemusí být vědomá.*“ (Kuzmíková 2021: s. 181)

Důležitá je také jeho postupná ztráta sebejistoty, která vrcholí v okamžiku, kdy ho trenér střídá. Luke v tomto momentu cítí hluboké zklamání, zároveň ale jako čtenáři můžeme vnímat, že ostatní spoluhráči jsou na Lukeovo straně („*Všichni se na něj nechápavě otočili.*“). Tato věta jako by obhajovala Lukeovo nepříjemné chování k ostatním. Luke sice předtím zasyčí na spoluhráčku a tvrdě po ní hodí míček, ale nikdo mu toto chování nevyčítá,

naopak když ho pak trenér střídá, jsou ostatní spoluhráči překvapení a střídání nechápu a nechápavě se otáčejí na trenéra. Čtenářům je tak nepřímou ukázáno, že Lukeovo impulzivní chování je dáno situací a že ostatní spoluhráči za ním i navzdory tomu stojí. Kdyby se takto impulzivně choval Luke i v běžných interpersonálních interakcích, těžko by v této situaci našel u spoluhráčů pochopení. Toto uvědomění může u čtenáře vést k probuzení sympatií k Lukeovi. Pokud pak čtenáři začne být tato literární postava sympatická, bezpochyby se do ní dokáže jednodušeji vcítit a prožívat spolu s ní její emoce.

Rovina příběhu

Co se roviny příběhu týká, pak ve výchozím textu čtenář nesleduje příliš komplikovanou zápletku. Luke se před začátkem směny rozvíčuje. Trenér si u něj všimá nervozity a nejspíše i přílišné motivace, která má za následek nesoustředěnost a velké množství chyb. Rozhodne se jej tedy vystřídat. Struktura příběhu je lineární a my jako čtenáři můžeme sledovat stupňování napětí: od drobných nezdarů (pomalý start, chybná přihrávka) přes stupňující se frustraci a vztek až po závěrečný zlom, kdy je Luke vystřídán. Tato gradace dává čtenáři možnost postupně se ponořit do Lukova emocionálního rozpoložení.

Jak již bylo zmíněno, téma selhání a jeho důsledků je univerzálně přístupné a může rezonovat s čtenářovými vlastními zážitky. Klíčovým prvkem je zde také motiv snahy o nápravu – Luke chce dokázat, že je schopný, což vytváří tím větší emocionální dopad v okamžiku, kdy selže. („*Už aby mohl hodit! Nandá jim to, všem, i panu Jacksonovi...*“). Závěrečný moment, kdy je vystřídán, přináší nejen pocit nespravedlnosti, ale také hlubší tragiku, protože Luke neměl šanci plně ukázat své schopnosti. Na Lukea pak moment vystřídání doléhá opravdu silně a má vliv i na jeho smyslové vnímání celé situace („*Viděl ho jako v mlze.*“), což dále umocňuje emocionální vyznění celé situace.

Rovina vypravěče

Vypravěč textu se realizuje prostřednictvím er-formy, s vnitřní fokalizací, jež je zaměřena na postavu Lukea. Opět tedy, stejně jako v prvním výchozím textu, je čtenáři zprostředkován vnější i vnitřní svět hlavní postavy úryvku, a to díky perspektivě jakou zaujímá vypravěč. V úryvku opět dochází k nenápadnému stírání odlišnosti mezi pásmem vypravěče a pásmem literární postavy. Nenápadnému, protože není v textu ani graficky, mnohdy ani uvozovací

větou, tato proměna pásem čtenáři nijak naznačena. Čtenář tak má možnost nahlédnout Lukeovi přímo do myšlenek, aniž by si toto nahlédnutí musel nutně uvědomit. Tento styl vyprávění umožňuje čtenáři plně nahlédnout do Lukova vnitřního světa, jeho myšlenek a emocí, aniž by se narušila dynamika příběhu. Samotný vypravěč si částečně zachovává odstup, což dává prostor čtenáři pro vlastní interpretaci situace a hodnocení Lukeova chování.

Zvolený styl vyprávění kombinuje popis vnějších událostí s Lukeovými vnitřními monology, které přímo odrážejí jeho okamžité myšlenkové pochody. Například věty jako „*Proč jim to tak trvá?*“ nebo „*Už aby mohl hodit!*“ efektně zachycují Lukeovu netrpělivost a jeho přímé napojení na vypjatou situaci. Tento způsob vyprávění přispívá k zintenzivnění čtenářské empatie, protože umožňuje čtenáři nejen sledovat, ale také přímo prožívat Lukeovy emoce v okamžiku, kdy sám Luke tyto emoce prožívá. Luke totiž těmito vnitřními monology okamžitě reflektuje situace, kterým je vystaven. Tato bezprostřední reakce tak může způsobovat to, že je čtenář schopen se do literární postavy vcítit daleko přirozeněji a prožívat s ní emoce v reálném čase četby tak, jak spolu s postavou prochází příběhem. Za zmínku stojí jistě to, že žádná z Lukeových emocí není přímo pojmenována, všechny jsou v textu zmíněny implicitně, autor spíše předkládá to, jak daná postava reaguje na situace, nebo co si o situaci myslí.

Rovina časoprostoru

Děj úryvku se odehrává na baseballovém hřišti v poměrně krátkém časovém úseku. Lze předpokládat, že z hlediska čtenářské empatie nebude mít daný časoprostor signifikantní vliv na tvorbu čtenářské empatie, jelikož časoprostoru není v rámci úryvku věnován téměř žádná část výchozího textu. Určitou úlohu při vzniku čtenářské empatie může hrát familiárnost sportovního prostředí či soutěživost, sportovní událost, s nimiž se čtenáři běžně setkávají. V úryvku není popsáno baseballové hřiště, ani část dne či ročního období, ve kterých se příběh odehrává. Tato místa nedourčenosti, mající za následek aktivizaci konceptu vnějších inferencí,¹¹ by mohly čtenáři pomoci při vyvolání čtenářské empatie, ale podobně jako prvky

¹¹ Podrobněji se vlivu míst nedourčenosti věnuje ve své diplomové práci Carbochová (2020). Ta tvrdí, že díky místům nedourčenosti se aktivují vnější inference; pomocí nich si čtenář doplňuje bílá místa příběhu zvnějšku narativního světa na základě svých zkušeností.

aktualizace textu čerpají čtenářovu kognitivní mentální kapacitu. Čtenář musí být dostatečně zkušený, aby si dokázal tato bílá místa zaplnovat. Otázkou tak zůstává, zda v tomto konkrétním výchozím textu není těchto míst nedurčenosti příliš mnoho. Jelikož zkoumáme čtenářskou empatii u dětského čtenáře, předpokládáme, že dětský čtenář nebude mít tolik zkušeností, aby byl schopen všechna místa nedourčenosti příběhu účinně zaplnit bez toho, aniž by ho to zároveň obíralo o možnost nerušeně se vcítit do literární postavy. Tuto domněnku ale bude nutné ověřit přímo během výzkumu.

Rovina jazyka

Jak jsme již zmínili, představuje jazyková rovina výstavby textu jeden z klíčových prostředků pro zprostředkování emocí protagonisty a jeho propojení se čtenářem. Specifické jazykové prvky a stylistické volby (obrazná vyjádření, volba lexika, syntaktické struktury) mohou sloužit nejen k budování atmosféry a vykreslení charakteru postavy, ale také k posílení empatie, kterou text vyvolává. Použití konkrétních lexikálních prostředků odpovídá dynamice děje a emocionálnímu rozpoložení hlavní postavy. Například věty jako „*Míček ho svrběl v ruce. Už aby mohl hodit!*“ jasně vystihují protagonistovu netrpělivost a touhu ukázat své schopnosti. Tato volba slov zároveň přímo oslovuje čtenáře, protože zprostředkovává fyzické i emoční prožitky jednoduše srozumitelným a přímým pojmenováním skutečnosti.

Kratší větné celky a větší míra fragmentace textu mohou odrážet rychlý spád událostí a Lukeovu impulzivitu. Tyto krátké věty mohou navozovat dojem sevřenosti časového úseku, ve kterém se protagonista nachází. Delší souvětí přicházejí v okamžicích reflexe, jako například: „*Neměl se po míči vůbec ohlížet, takhle se mu jen zamotaly nohy.*“ Tato změna rytmu zdůrazňuje posun mezi Lukovou okamžitou akcí a jeho pozdější sebereflexí. Tento kontrast přispívá k čtenářskému pochopení protagonistovy komplexní povahy. Neustálé prolínání aktuálních událostí s Lukovými myšlenkami vytváří plynulý tok textu, který zvyšuje jeho napětí a dynamiku. Tento styl nejen pomáhá udržet čtenářův zájem, ale také zprostředkovává realistické vyličení protagonistovy psychiky.

Zároveň takovýto obrazně nezatížený jazyk může bezpochyby korespondovat s věkem dětského modelového čtenáře.¹² Použití hovorových a emočně zabarvených výrazů („ksakru“, „uráčila“) dodává textu autenticitu a odráží osobnost protagonisty. Tento jazyk je snadno srozumitelný širokému okruhu čtenářů a umožňuje jim lépe se s Lukem ztotožnit.

Výrazy jako „ksakru“, „*míček ho svrběl v ruce*“ nebo „*rozpačitě se uculuje*“ působí přirozeně, nenuceně a zprostředkovávají bezprostřednost Lukeových myšlenek a emocí. Tento lexikální výběr může napomoci čtenářské empatii tím, že umožňuje snadné ztotožnění s protagonistou. Zejména opakování slov a frází zdůrazňuje Lukeovu frustraci a netrpělivost. Například slovo „proč“ se v textu opakuje několikrát, což reflektuje jeho neustálé pochybnosti a obavy. Tím autorka vytváří rytmus, který odráží Lukeův psychický stav a zároveň udržuje čtenářovu pozornost. V textu jsou také výrazně patrné anglické slangové výrazy z prostředí baseballu, které by pro čtenáře neznalého tohoto sportu mohly působit nesrozumitelně a naopak mu v procesu vcítění se nepřímo bránit.

Obrazná pojmenování jsou v textu značně ojedinělá, na dětského čtenáře tak nebudou mít rušivý účinek, což odpovídá tvrzení, jež jsme uvedli v analýze prvního úryvku. Jednoduchá nepřímá pojmenování, například „*míček ho svrběl v ruce*“, mají za cíl přenést čtenáře přímo do situace, aniž by narušovaly proces čtení dekodováním komplikovaných obrazů.

Při srovnání s prvním výchozím textem ale považujeme jazykovou rovinu tohoto druhého výchozího textu patrně za nedostatečně aktualizovanou. Ve srovnání s prvním analyzovaným úryvkem předpokládáme, že čtenář v tomto úryvku nejspíše nebude schopen vnímat pocity postavy do takové míry, a to pravděpodobně kvůli nízké míře aktualizace textu. Ač by se tedy celková výstavba textu mohla jevit v lecčem podobná s prvním analyzovaným textem, považujeme výstavbu prvního textu za rafinovanější. Předpokládáme tak, že čtenářská empatie bude přirozeněji vznikat k postavě Almy než k postavě Lukea. Tento předpoklad bude ale nutné ověřit naším výzkumem.

¹² Lector in fabula (Eco 1979)

2.5 Analýza výchozího textu – Mojenka

„Sáhni dozadu,“ naviguje mě maminka spiklenecky. Tam vzadu ve tmě šuplíku nahmatám podivnou čelist, kterou jsem v lese ještě neviděla. Srnčích jsem už našla šest dolních, ty jsou většinou rozpůlený na levou a pravou část a málokdy je člověk najde naráz.

Tahle lebka s horní čelistí je tý srnčí docela podobná, ale přece jen je trochu jiná. Má špičatý zuby, všechny, a asi i trhací zuby, nebo jak se jim říká: tohle je určitě horní čelist šelmy. Ale ten protažený čumák, nemůžu to poznat. Obracím ji v ruce...

„Poznáš?“ mrkne na mě maminka.

„Jezevec?“ zkouším to.

„Jsi blízko. Je to liška... Vem si ji. A pak si vezmi i všechno ostatní, co v šuplíku najdeš. Vůbec, podívej se potom do celého stolu. Jsou tam ještě tři další šuplíky, a všechno si to vem.“

Jaký potom a jaký pak? Co tím maminka jako myslí? Proč bych jí měla brát její sbírku?

„Proč mi to dáváš? To je tvůj poklad. Já mám svůj. Nech si ho tady u sebe v šuplíku...“ Najednou mám v krku horkej knedlík, hlas se mi skřípne, to na mě jde brečení. „Já narozeniny nemám, ty máš přece narozeniny!“ a padnu mamince kolem krku.

Ale to už do ložnice vstupuje táta s babičkou a asi si myslej, že mamince zrovna gratuluju. Na podnose táta nese dort, co sám upekl. Korpus je žlutej, ale krém je čokoládovej. Táta se s tím matlal spoustu hodiny, aby ty vrstvičky těsta byly supertenký, krájel je nití, a ten krém je pařížská šlehačka, kterou má maminka ráda. S tou tátovi pomáhala babička. Na dortu jsou číslice 3 a 8, z čokolády. Táta si na ty číslice koupil speciální silikonový formičky a rozpustil belgickou čokoládu, hořkou, ve vodní lázni.

Babička má lesklý oči a nese kytici. Jsou to růže z květinářství, žádný polní kvítí – to babičce vůbec není podobný, myslím, že kytku dodneška v životě nekoupila. Tohle bude určitě poprvé. Růže mají nádhernou tmavě rudou barvu a dlouhý stonky tlustý jako větvičky. Paní květinářka jim postříkala listy nějakým sprejem, takhle lesklý listy růže normálně nemá.“

(Stehlíková 2022: s. 171–173)

Rovina postavy

Jak jsme již zmínili v kapitole 2.1, literární postavy jsou v textu demonstrovány především skrze promluvy vypravěče, dialogy a vnitřní monology (Hodrová 2001), tyto tři způsoby zachycení literární postavy zprostředkovávají čtenáři tři různé perspektivy, jak na postavu nahlížet a získávat o ní potřebné informace. Literární postava pak v kombinaci těchto tří perspektiv je s to získávat potřebnou komplexnost, která je nezbytná pro tvorbu čtenářské empatie. Kombinace těchto tří způsobů totiž může umožnit čtenáři navázat s ní hlubší vztah a vcítit se do její situace. Avšak doposud jsme analyzovali texty, ve kterých byla literární postava a vypravěč zdánlivě dvě odlišné entity, texty byly vyprávěny v er-formě, i když se místy jednalo o subjektivizovanou er-formu. Děj úryvků nám zprostředkoval pozorovatel s vnitřní fokalizací. Jaký vliv na tvorbu čtenářské empatie bude ale mít prolomení hranice mezi pásmem literární postavy a pásmem vypravěče? V úryvku z *Mojenky* totiž přesně k tomuto prolomení dochází. Hlavní hrdinka je zároveň vypravěčkou příběhu. Informace, které čtenář o postavě obdrží, jsou tak nutně zaujaté a daleko detailnější. Čtenář získává možnost vnímat fikční svět prostřednictvím a očima hlavní postavy, v průběhu četby mu vypravěčka umožní přímé nahlédnutí do její mysli. Pokud se zamyslíme nad tím, jak u subjektu empatické reakce probíhá empatický proces při běžné interpersonální interakci, zjistíme, že empatie vzniká především na základě toho, co subjekt o objektu empatie vyzoruje, jak k němu tento objekt nonverbálně promlouvá. Tomuto jsme se ostatně podrobněji věnovali v bakalářské práci: „*Jsou-li slova určitého jedince v protikladu s tím, co nám sděluje tónem svého hlasu, gestikulací či dalšími neverbálními projevy, měli bychom si všimnout spíše toho, jak to daný jedinec podává, a ne toho, co říká. Jedním všeobecně uznávaným psychologickým pravidlem je to, že více než devadesát procent sdělení daného jedince probíhá právě ve formě neverbální komunikace.*“ (Klečka 2023: s. 18) Pro subjekt empatického procesu, jenž má tyto zkušenosti s interpersonální empatií, bude bezpochyby náročné vybudovat obdobný empatický zážitek k literární postavě/vypravěči, který mu své pocity velmi otevřeně poodhaluje. Opět zde bude záviset na již několikrát zmiňovaných zkušenostech subjektu. Pokud dokáže subjekt empatického procesu aplikovat své zkušenosti na tuto nestandardní podobu interakce, předpokládáme, že by mohl empatii k literární postavě pociťovat. Je nutné si ale uvědomit, že subjekty našeho bádání jsou dětští čtenáři, kteří pravděpodobně nebudou mít tolik zkušeností, aby je mohli na tuto situaci aplikovat.

I přesto soudíme, že se subjekty výzkumu dokáží do této literární postavy vcítit, každý čtenář totiž v průběhu četby aktivuje různé typy mentálních modelů, které mu mohou pomoci nahlížet na literární postavu velice komplexním způsobem. Konkrétním typem mentálních modelů, které čtenáři během recepce románových postav aktivují, jsou pak mimo jiné i modely fikčních postav. Čtenáři totiž zapojují různorodé znalosti pro to, aby kognitivně uchopili literární postavy. Klíčový okruh představují encyklopedické znalosti takzvaných bazálních typů – tedy typů živých bytostí včetně jejich případných antropomorfizujících rysů, protipól pak modely autonomně ustanovené ve světě literatury (Kudlová 2023). I tento text by tak měl být z hlediska vyvolání empatické reakce funkční, proto ho nyní podrobíme naší analýze, abychom dokázali určit, jak empatie k této postavě může vznikat a na co se během samotného výzkumu u subjektů zaměřit.

Hlavní postava Mojenka je vykreslena jako citlivá a vědomá si hodnoty předmětů, které sdílí se svou matkou. Její dialog s matkou („*Proč mi to dáváš? To je tvůj poklad.*“) zdůrazňuje důležitost vztahu k matce a symboliky darovaných předmětů, označených jako poklad. Slovo „poklad“ pak samo o sobě může u čtenáře vyvolávat jistý pocit tajemnosti. Hlavní postava si uvědomuje, že pro matku je tento „poklad“ velmi důležitý. Tento okamžik může vyvolávat empatickou reakci čtenáře, pokud porozumí kontextu situace. Matka totiž daruje dceři své drahocenné věci, aniž by explicitně uvedla důvod. Nicméně toto darování by jistě nějaký důvod mít mělo, a ani Mojenka jako vypravěčka tuto skutečnost přímo nepojmenovává, čtenář nezjistí, zda si závažnost situace neuvědomuje nebo nepřipouští. Po přečtení celé novely se ale spíše přikláníme k tomu, že i navzdory svému nižšímu věku si uvědomuje, co maminku trápí, jelikož moc dobře vnímá, co se kolem ní děje a jen nechce situaci nazvat „pravým jménem.“ Nicméně toto je velmi obtížné odhalit na základě krátkého textu, jež analyzujeme, a jak předpokládáme, že subjekty výzkumu s tímto budou mít také problém. Tomuto se budeme více věnovat v rovině vypravěče.

Dialogy mezi matkou a dítětem jsou věcné, ale současně nabité emocemi a jemnou, důvěrnou atmosférou. Například uvozovací věta a konkrétně adverbium v ní uvedené („*..., naviguje mě maminka spiklenecky.*“) naznačuje velmi blízký vztah mezi těmito dvěma postavami. Dítě se v dialogích naopak projevuje autenticky a spontánně, což čtenáře vtahuje

do jeho prožitků a umožňuje mu s ním soucítit: „*Proč mi to dáváš? To je tvůj poklad. Já mám svůj. Nech si ho tady u sebe v šuplíku...*“

Důležitou roli z hlediska empatické reakce v tomto úryvku hrají i vnitřní monology. Vnitřní monology obecně mohou v textu zastávat poměrně rozličné funkce. Dle Gavory (2005) je jednou z těchto funkcí to, že umožňují hlubší vhled do psychiky postav a zprostředkovávají čtenářům jejich myšlenky, emoce a motivace. Díky této introspektivní rovině textu dochází k odhalení vnitřního světa postavy, což napomáhá čtenáři lépe pochopit její rozhodování i chování. Tímto způsobem se vytváří intimní propojení mezi postavou a čtenářem, což je zvláště významné v literatuře pro děti a mládež, kde empatie k postavám často přispívá k formování čtenářovy sociální a emoční inteligence. Toto tvrzení je pak v rozporu s naším závěrem vycházející z bakalářské práce. Jak jsme uvedli na začátku této podkapitoly, my předpokládáme, že text v ich-formě je natolik odlišný od běžné interpersonální interakce, že bude pro subjekt daleko obtížnější vnímat emoce literární postavy takovým způsobem, aby mohla nerušeně proběhnout empatická reakce. Tento předpoklad bude nutně dále ověřit naším výzkumem.

Rovina příběhu

Příběh se soustředí na jednoduchou, ale emotivně silnou scénu předání jisté formy dědictví mezi matkou a dcerou, scéna následně vrcholí oslavou narozenin. Tato scéna je poměrně komorní, avšak nabízí široký prostor pro interpretaci vztahů mezi postavami. Z kontextu vyplývá, že maminka je zřejmě vážně nemocná. Ačkoliv to text přímo neuvádí, některé náznaky – například předání „pokladu“ z šuplíku, což může být symbolické gesto, a výrazná emocionální rovina scény – poukazují na to, že maminka připravuje dceru na možnost svého odchodu. Dojetí vypravěčky i netypické chování ostatních členů rodiny (např. babiččina kytice, což je pro ni neobvyklé gesto) zdůrazňují výjimečnost situace. Oslava narozenin se může jevit nejen jako oslava života, ale také jako pokus o vytvoření společné vzpomínky na něco krásného a radostného, navzdory těžkostem, kterým rodina čelí. Příběh tohoto krátkého úryvku tak vystihuje nejen vztah dcery a matky, ale také obecnou lidskou zkušenost, kdy se radost a smutek často prolínají. Přes svou přímočarost má text poměrně velkou hloubku. Tento střet přímočarosti a textové hloubky jej činí přístupným i pro mladší čtenáře, aniž by ztrácel na významu pro čtenáře dospělé.

Rovina vypravěče

Již jsme hovořili o tom, že vypravěč je zároveň i hlavní postavou příběhu. Vyprávění v ich-formě a jeho vliv na empatickou reakci u čtenáře pak může být různé v závislosti na konkrétním empirickém čtenáři. Dle publikace *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* (Rimmon-Kenan 2002) pokud čtenář nemá zkušenost, která by se podobala prožitkům vypravěče, může ich-forma působit odtažitě. Například pokud je čtenář emocionálně vzdálen tématu nemoci nebo smrti v rodině, může být vnitřní monolog vypravěčky vnímán jako příliš vzdálený nebo subjektivní. Tím dochází k paradoxu: čtenář nemá „oporu“ v dialogu nebo popisu třetí osoby, který by příběh vyvažoval a usnadňoval pochopení. Někteří čtenáři pak mohou vypravěče vnímat jako příliš emocionálně exponovaného, což může způsobit pocit diskomfortu nebo dokonce odstup, protože jim chybí prostor pro vlastní interpretaci. Perspektiva ich-formy je pak hluboce individuální pohled na narativ příběhu, což může některým čtenářům ztížit hledání paralel s jejich vlastními zkušenostmi. V teorii čtenářské empatie¹³ existuje rozdíl mezi emocionální empatií (prožívání pocitů postavy) a kognitivní empatií (pochopení postavy a její situace). Ich-forma často podporuje emocionální empatii, protože dává čtenáři přímý přístup k pocitům vypravěče. Kognitivní empatie však může být narušena, protože čtenář nemá dostatečný odstup, aby na situaci nahlédl z širší perspektivy. Vypravěčský hlas je vystaven na prolínání přímých a nepřímých pojmenováních, avšak je schopný detailně popisovat scény a předměty: „*Babička má lesklý oči a nese kytici. Jsou to růže z květinářství, žádný polní kvítí – to babičce vůbec není podobný, myslím, že kytku dodneška v životě nekoupila.*“ Pojmenování „polní kvítí“ je pak de facto ironizující. Tento styl vyprávění přidává na autentičnosti a vyvolává u čtenáře dojem, že sleduje dětský pohled na svět.

Rovina časoprostoru

Děj úryvku se odehrává v uzavřeném prostředí ložnice, což podtrhuje intimitu situace a uzavřenost rodinného kruhu. Tento omezený prostor umocňuje pocit blízkosti mezi matkou a dcerou, ale zároveň i napětí spojené s nemocí matky, které je v textu latentně přítomné. Úryvek toho po stránce zápletky příliš nenabízí, proto není z hlediska časové

¹³ Například *Empathy and the Novel* (Kenn 2008).

roviny téměř co analyzovat. Za zmínku možná stojí to, že i když to není explicitně řečeno, v textu je přítomný motiv konečnosti lidského života. Tím, že matka předává svou sbírku, naznačuje, že se připravuje na svůj odchod. Dále jsou v textu náznaky retrospektivy, když vypravěčka zmiňuje svou zkušenost s nacházením srnčích čelistí. Tím se příběh propojuje s minulostí a vytváří kontrast mezi tehdejší „normálností“ a současným vážným podtextem.

Rovina jazyka

Perspektiva mladé dívky se odráží nejen v obsahové stránce příběhu, ale i v jazykové stylizaci, která působí bezprostředně a subjektivně, úměrně věku protagonistky. Výrazným rysem je používání obecné češtiny, jak je patrné například ve tvarech „*tý srnčí*“, „*špičatý zuby*“ nebo „*všecko*“. Tyto nespisovné výrazy přispívají k autentičnosti a vytvářejí pocit neformální dětské komunikace.

Lexikální rovina textu se vyznačuje konkrétností a smyslovou bohatostí. Vypravěčka detailně popisuje předměty a situace tak, aby byly pro čtenáře snadno vizualizovatelné. Například popis dortu („*korpus je žlutej, ale krém je čokoládovej*“) nebo růží („*tmavě rudá barva a dlouhý stonky tlustý jako větvičky*“) obsahuje množství smyslových detailů, které zvyšují sugestivnost textu a prohlubují atmosféru scény. Tyto popisy nejen že pomáhají vykreslit prostředí, ale také odrážejí emocionální naladění vypravěčky, jež vnímá detaily světa kolem sebe s citlivostí a zaujetím. Vypravěčka používá termíny, které naznačují její zájem o přírodu a biologii, například „*trhací zuby*“, „*horní čelist šelmy*“ nebo „*srnčí lebka*“. Tyto pojmy, běžné spíše ve vědeckém nebo odborném kontextu, jsou však stylizovány do laického a dětského vyjadřování. Například popis čelisti („*Má špičatý zuby, všechny, a asi i trhací zuby, nebo jak se jim říká*“) ukazuje, že dívka sice zná určité odborné termíny, ale není si jejich přesným významem nebo názvoslovím jistá. V textu se tak objevuje kombinace hovorových, běžně používaných výrazů a laicky pojaté odborné terminologie, což vytváří zajímavé napětí mezi naivním pohledem dítěte a snahou porozumět komplexním jevům. Tato jazyková „dvojakost“ přispívá k věrohodnosti vyprávění. Text díky tomu lépe odpovídá realitě běžného jazykového projevu, který nebývá jednotný, ale mísí různé vrstvy jazyka v závislosti na situaci, prostředí a znalostech mluvčího.

Syntax textu je jednoduchá, často využívá kratších, neúplných vět nebo řečnických otázek: „*Jaký potom a jaký pak?*“ nebo „*Co tím maminka jako myslí?*“ Tento styl odpovídá

spontánnosti myšlenkových pochodů dívky a může napomáhat čtenářskému vcítění do její perspektivy.

3 Stanovení hypotéz výzkumu

Na základě uskutečněných analýz a na základě analýz v bakalářské práci stanovujeme hypotézy, které dále ověříme kvalitativním výzkumem v ohniskových skupinách:

Všechny uvedené roviny výstavby textu (rovina postavy, rovina příběhu, rovina časoprostoru, rovina jazyka) hrají zásadní roli pro tvorbu čtenářské empatické reakce u dospívajícího čtenáře. Tyto roviny výstavby textu jsme definovali jako zásadní pro vznik empatie již v naší bakalářské práci (2023). Výzkumem nyní ověříme, jestli i u dospívajícího čtenář budou hrát tyto roviny roli jako zásadní prvky pro vznik čtenářské empatické reakce.

Stírání linií mezi pásmem literární postavy a pásmem vypravěče má za následek přiblížení čtenářské empatie k empatii interpersonální. Ačkoli je příběh stále podáván z perspektivy vypravěče, ten jako by vstupoval do myšlenek postavy a následně je zprostředkovával čtenáři. Čtenář tak získává informace o postavě nepřímo, protože sama postava své myšlenky a pocity explicitně nevyjadřuje. Tento způsob vyprávění vyžaduje od čtenáře aktivní zapojení a schopnost rozpoznávat jemné náznaky a kontextové signály. Stejným způsobem funguje i empatie v běžné mezilidské komunikaci, kde až 90 % emocionálních informací přenáší neverbální komunikace. Pokud tedy literární postava své emoce nevyslovuje přímo, její prožívání se přibližuje skutečné lidské interakci, což může vést k intenzivnější empatické reakci čtenáře (Klečka 2023).

Aby proběhla čtenářská empatie co nejsilněji, musí být prvky aktualizace textu uzpůsobeny kognitivní úrovni čtenáře. Při výskytu aktualizace v textu čtenář přirozeně zpomalí tempo čtení a přepne se do režimu takzvaného aktivního čtení, což ve výsledku vede k hlubšímu porozumění textu. Tento proces směřuje k intenzivnějšímu vnímání významových vrstev a detailů. Nicméně, pokud aktualizace výrazně naruší plynulost čtení, může mít opačný efekt – zpomalení může způsobit, že se čtenář emočně nepropojí s postavou, což může oslabit jeho empatickou reakci. Klíčovým faktorem, který ovlivňuje, zda aktualizace podpoří či naopak oslabí aktivní čtení, je čtenářova předchozí zkušenost s literaturou a jeho schopnost pracovat s komplexnějšími textovými strukturami (Carbochová 2020).

4 Metodika výzkumu

Tento výzkum si klade za cíl popsat, jaké roviny textu ve čtenáři, jenž je v posledním ročníku povinné školní docházky, podněcují možnosti vcítění se (empatie) do literárních postav. „*Empatie, specifická schopnost pochopit, jak se jiní lidé cítí, patří spolu s teorií mysli mezi základní sociální dovednosti.*“ (Nikolajevová 2013) Pokud bychom se řídili touto definicí, museli bychom nutně dojít k závěru, že k literárnímu konstrukt, jímž literární postava bezpochyby je, by čtenář žádné pocity vnímat neměl. Stockwellova publikace *Cognitive Poetics: An Introduction* (2002) za pomoci neurovědy tuto domněnku přesvědčivě vyvrací. Lidský mozek prostřednictvím zrcadlových neuronů reaguje na fikční světy, jako kdyby je považoval za skutečné. To znamená, že i postavy, o kterých čtenář čte, považuje jeho mozek za skutečné a reaguje na ně podobným způsobem jako na plnohodnotné lidské bytosti. Klademe si tak otázku, jakými způsoby je možné u čtenáře takovouto emocionální reakci vyvolat.

Čtenář byl na poli literární vědy dlouho opomíjeným prvkem v procesu čtení, až modernější přístupy literární teorie ho považují za subjekt rovnocenný autorovi (Iser 1978). Na literární dílo je tak nahlíženo jako na formu komunikace, každá komunikace by totiž měla zahrnovat dva subjekty – mluvčího (autor) a posluchače (čtenář); a objekt – komunikát (literární dílo). Autor svým textem čtenáře oslovuje a následně až během čtenářské recepce dochází k završení této komunikace.

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na specifický druh čtenáře, na čtenáře ukončujícího povinnou školní docházku. Dle S. Blackmoreové (2005) se empatie rozvíjí až v průběhu dospívání. Je tedy na místě domnívat se, že právě četba kvalitní literatury může být pro rozvoj empatie klíčová. Lze totiž předpokládat, že dospívající lidé mohou mít s emocemi poměrně omezené zkušenosti ve srovnání s dospělým jedincem. Pokud si dospívající jedinec vytvoří správné návyky procesu vcítění se, bezpochyby mohou tyto návyky usnadnit některé jeho budoucí sociální interakce a životní situace, ve kterých se v dospělosti ocitne. Pedagogové by tak měli znát způsoby, jakými je možné u svých žáků budovat tyto empatické procesy za pomoci četby. Náš výzkum si nicméně neklade za cíl postihnout tyto způsoby práce s literárním dílem. Jak již bylo zmíněno výše, cílem této diplomové práce je popsat roviny textu, které u čtenáře mohou čtenářskou empatii vyvolat.

Jedná se o chybějící mezičlánek k tomu, jak tyto empatické procesy v rámci literární výchovy u žáků budovat, to by tudíž mělo být až následujícím krokem tohoto komplexního tématu.

Empirické výzkumy směřující ke čtenářské empatii dětí a dospívajících se v tuzemské odborné literatuře nevyskytují. Předpokládáme, že to může být proto, že empiricky změřit něco tak vysoce subjektivního, jako je právě empatie, je velice nesnadný úkol. „*Čtenářovi pocity, dojmy a reakce plynoucí z četby není možno objektivně popsat na základě jeho vlastní výpovědi, koneckonců i proto, že on sám si některých z nich nemusí být ani vědom. Kromě toho budou jeho výpovědi vždy kontextuálně, situačně, časově, psychologicky a osobnostně podmíněné, takže se jeví jako nemožné z nich abstrahovat určitou složku, kterou by bylo namísto objektivizovat jako popis účinku tryskajícího z dotyčného díla a z ničeho jiného.*“ (Jacko 2014: s. 105) Nejen proto jsme si pro výzkum k této diplomové práci zvolili metodu kvalitativního výzkumu. Důvody, které za touto volbou stojí, vycházejí z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček a kol. 2007). Dle této publikace je hlavní devízou této metody to, že při jejím řádném provedení dochází k hloubkovému prozkoumání určitého široce definovaného jevu: „*Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.*“ (Tamtéž, s. 24). Čtenářská empatie je kvůli své vysoké míře subjektivnosti přirozeně obtížně definovatelným jevem. Pro potřeby této diplomové práce je tak nezbytné nejprve nasbírat dostatečné množství dat, abychom mohli provést komparaci našich zjištění se zjištěními vyplývajícími z našich vlastních analýz textů a také se zjištěními převážně zahraničních výzkumníků.

Pro sběr dat jsme použili metodu ohniskových skupin. Tato metoda umožňuje získávat data především za využití skupinových interakcí. Uvědomujeme si, že skupinové interakce by u takto subjektivního procesu, jakým je empatie, mohly zapříčinit poměrně značné zkreslení dat. Pokud například jeden z účastníků výzkumu uvede svoji perspektivu vzhledem ke konkrétní problematice, může se stát, že se ostatní účastníci nechají touto perspektivou ovlivnit, popřípadě si tuto perspektivu „propůjčí“, aby se zbavili odpovědnosti za svou vlastní odpověď. I přes výše uvedené považujeme metodu ohniskových skupin za

nejvhodnější metodu, která se dá v rámci zkoumání čtenářské empatie použít. „*Jelikož děti a adolescenti mnoho otázek netematizují a nepřemýšlejí o nich, nejsou schopni o mnohých tématech dlouze vyprávět jako například jejich učitelé. Nemají tolik zkušeností, které by dokázali popsat jinému člověku a není také vhodná stejná forma rozhovoru jako u dospělých – dva lidé sedí v křeslech naproti sobě a uprostřed leží diktafon.*“ (Tamtéž, s. 177). U ohniskových skupin mají žáci početní výhodu nad výzkumníkem, mohlo by to tak zapůsobit na jejich psychickou pohodu a způsobit otevřenější a uvolněnější podobu odpovědí.

Při sběru dat pomocí metody ohniskových skupin je pak dle Miovského (2006) zásadní formulace základních pravidel, které účastníci výzkumu musí dodržovat. Pro potřeby našeho výzkumu tak stanovujeme následující pravidla: hovoří vždy jen jeden, diskuze se účastní všichni účastníci, nikdo nemá dominantní roli, každý má právo odmítnout odpověď, každý má právo sdělit svůj názor, každý má právo se k názoru druhého vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat. Na dodržování těchto pravidel dohlíží nejen výzkumník, ale i ostatní účastníci výzkumu.

Jako účastníci kvalitativního výzkumu byli vybráni žáci 9. ročníku na základní škole, a to ze třech hlavních důvodů. Zaprvé, přibližně v tomto roce života vstupují děti do další životní etapy a sice do etapy dospívání. Teprve v této etapě pak můžeme mluvit o počátku formování schopnosti empatie, viz Blackmoreová (2005) výše. Zadruhé se v této věkové kategorii u žáků již předpokládá určitá dovednost interpretace textu. Toto soudíme na základě očekávaných výstupů RVP, konkrétně: „*ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla; ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.*“ Interpretace textu subjekty výzkumu je klíčová pro samotný sběr dat tohoto výzkumu. A zatřetí se jedná o žáky, jejichž učitel českého jazyka je zároveň autorem této diplomové práce. Vzniká zde předpoklad, že právě blízký vztah samotného výzkumníka k účastníkům výzkumu umožní vést výzkum více do hloubky tématu, účastníci výzkumu se nebudou ostýchat vyjádřit pocity, které v nich četba vyvolává.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 12 žáků. Ti byli rozděleni do dvou ohniskových skupin po šesti účastnících. Rozdělení do skupin proběhlo losem, aby byla zachována co nejvyšší míra objektivity. S každou skupinou se pak pracovalo po dobu čtyř vyučovacích hodin.

Postavení výzkumníka v ohniskových diskuzích ve své publikaci rozebírá Krueger (1994). Dle něj se pro jeho postavení nehodí termín tazatel, ale spíše moderátor. Takovýto moderátor by měl mít za úkol řídit průběh diskuze. Účastníky podněcuje, ale za žádnou cenu je nesmí „tlačit“ do předem připravených schémat, to by mělo za následek zkreslení dat. Z tohoto důvodu není vhodné k ohniskovým diskuzím chystat podrobný scénář, nýbrž spíše body či výzkumné otázky, které by se měly v rámci diskuze probrat. V tomto konkrétním výzkumu pak byla ze strany autora diplomové práce provedena taková opatření, aby byl výzkum co možná neobjektivnější. Autor výzkumu si totiž uvědomuje, že žáci mohou při interpretaci textů buď záměrně či podvědomě interpretovat text a jeho možnosti čtenářské empatie na základě vzorců osvojených v hodinách literární výchovy. Autor výzkumu proto zajistil, aby se v rámci výuky žáci o čtenářské empatii nedozvěděli žádné poznatky, které by mohly výzkum ovlivnit. Co se týče povědomí o čtenářské empatii, vstupují tak účastníci do výzkumu jako „tabula rasa“.

Ohnisková diskuze je rozdělena do následujících fází. V první fázi proběhlo zahájení diskuze. Účastníci byli seznámeni s tématem diskuze, byli jim představena pravidla diskuze a etické aspekty výzkumu. Moderátor se tímto snažil vytvořit vhodné zázemí pro následnou debatu. V další fázi následovalo samostatné čtení vybraných textů. Poté se vytvořil kruh, ve kterém začala samotná diskuze. Moderátor se zhostil rozdmýchání diskuze tím, že položil první otázku, a sice: *Jaká ukázka textu se vám líbila nejvíce a proč?* Tato otázka by měla uvolnit účastníky diskuze, ukázat jim, že se tento výzkum nebude tolik odlišovat od běžných vyučovacích hodin a zároveň by měla tematicky směřovat ke kýženému tématu čtenářské empatie, jelikož se předpokládá, že některým z účastníků by se mohla daná ukázka líbit právě na základě procesu vcítění se. Další otázky, které byly během výzkumu položeny, musely být formulovány takovým způsobem, aby působily dostatečně obecně a žáky nepodbízely k určitým typům odpovědi. Zároveň bylo nutné otázky formulovat tak, aby z výzkumu následně vyplynulo, co v textu zapříčiňuje tvorbu empatického procesu. Máme za to, že otázky byly formulovány dostatečně vhodně tak, aby přinesly kýžené závěry

výzkumu. Závěry rozebíráme v další kapitole. Taxativní výčet otázek uvádíme zde: *Jak na vás působí hlavní postava a proč? Vyvolává ve vás tedy spíše kladné nebo záporné pocity? Co všechno se o postavě z textu dozvíme? Dokážete si představit, že pokud byste se ocitli v situaci hlavní postavy, zachovali byste se stejně? Chcete něco doplnit? Jak na vás působí vyprávěč úryvku a co byste o něm pověděli? Jak na vás působí časoprostor úryvku? Co vám na úryvku přišlo zajímavé? Co soudíte o jazyku úryvku?* S úryvky se pracovalo postupně, to znamená, že nejprve všichni žáci zodpověděli na otázky k první ukázce a poté se přešlo na další.

Texty, které byly vybrány ke zkoumání čtenářské empatie u dospívajících čtenářů, byly vybrány dle následujících kritérií. Autor výzkumu se při výběru zaměřil na tvorbu českých autorů píšících pro děti a mládež, jelikož předpokládá, že tato díla budou mít sociokulturní souvztažnost se zázemím účastníků výzkumu, a proto pro účastníky nebude tolik obtížné zaměřit se na konkrétní roviny textu, jelikož sociální a kulturní pozadí příběhu bude pro účastníky důvěrně známé a pochopení tohoto sociálního a kulturního pozadí tak nebude účastníkům čerpat mentální aktivitu. Dalším důvodem výběru textů českých autorů je posílit u účastníků povědomí o tuzemské tvorbě. Výzkum tak získává i jakýsi edukativní přesah. Vybrané texty by dále měly splňovat kritérium aktuálnosti a kritérium literární hodnoty. Z tohoto důvodu se autor výzkumu rozhodl využít texty, jež byly nominovány v literární soutěži Magnesia Litera do kategorie Litera za knihu pro děti a mládež. Díky tomu, že tyto nominace schvaluje odborná porota, dojde k naplnění všech stanovených kritérií. Vybraná díla jsou tato: *Alma a Svět obrazu* (Paulová 2022), *Bitva o diamant* (Dočkalová 2022) a *Mojenka* (Stehlíková 2022). Z časových důvodů a z důvodu náročnosti četby kompletních děl jsou účastníkům předloženy pouze předem vybrané ukázky textů. Autor výzkumu vybral ukázky, ve kterých graduje děj vyprávění. Předpokládá se, že v této části děje budou pocity postav nejintenzivnější, což by mělo umožnit co možná nejjednodušší aktivaci čtenářské empatie. Délka všech ukázek by měla být totožná, aby došlo k co nejobjektivnější komparaci, a to přibližně dvě normostrany.

Po manuálním přepisu diskuzí převedeme text do Requalu, bezplatného a open-source softwaru pro analýzu kvalitativních dat. Vytvořil ho tým sociologů Univerzity Karlovy a Akademie věd ČR. Requal poskytuje základní funkce pro anotování dokumentů a dovoluje

vytvářet vlastní kódy a kategorie. U každého rozhovoru vytváříme také evidenční protokol, jež napomáhá k větší přehlednosti a organizaci dat a jejich archivaci.

Při realizaci ohniskových diskuzí je dodržováno několik etických hledisek, které zdůrazňuje Hendl ve své publikaci *Kvalitativní výzkum* (2008). V první řadě jsou účastníci poučeni o účelu diskuze a jsou jim poskytnuty relevantní informace k výzkumu. K potvrzení o průběhu a nahrávání diskuze vyjádřili účastníci poučený (informovaný) souhlas. Vzhledem k tomu, že je diskuze nahrávána, ústní souhlas je dostačující. Zároveň se ale jedná o nezletilé účastníky, a proto požaduje autor výzkumu písemný souhlas zákonných zástupců účastníků. Účastníci jsou také upozorněni, že mají právo na otázky neodpovídat, případně svou výpověď kdykoli ukončit; viz pravidla ohniskové diskuze. Přepsaná verze je jim nabídnuta k revizi. Pro zachování soukromí je skryta jejich identita, včetně jmen při diskuzi pouze zmíněných, pod pseudonymy (Ž1-Ž6).

5 Závěry výzkumu

V této kapitole se zaměříme na shrnutí výsledků výzkumu, který proběhl s žáky 9. třídy. Kompletní výstup ve formě přepisů audionahrávek poté přikládáme v příloze. Jedná se o poměrně obsáhlý výstup čítající zhruba 39 normostran, který je nutné zestručnit, zároveň je ale nutné uvést vše podstatné tak, aby nedošlo ke zkreslení výsledků výzkumu a aby v této kapitole zazněly všechny složky, které vyvstaly ze samotného výzkumu jako klíčové pro vznik čtenářské empatické reakce. Původní plán vedoucího výzkumu byl takový, že provede rozhovor celkem s 18 žáky v rámci tří ohniskových skupin. Nakonec se ale tento plán změnil tak, že byly vytvořeny pouze dvě ohniskové skupiny, a to z následujících důvodů: Zaprvé, vedoucí výzkumu usoudil, že již ve druhé ohniskové skupině jsou odpovědi žáků do jisté míry totožné jako v první ohniskové skupině. To tudíž znamená, že výzkum ve druhé ohniskové skupině nepřinesl natolik nová zásadní data, jež by jakýmkoliv způsobem nagovala nebo narušovala integritu dat zjištěných při prvním výzkumu. Zadruhé, rozhovor s jednou ohniskovou skupinou trval i s přípravou žáků zhruba čtyři dopolední vyučovací hodiny, to činí tedy celkem osm dopoledních vyučovacích hodin, které byly věnovány výzkumu a o které žáci a vedoucí výzkumu (učitel) přišli. Žáci, kteří se výzkumu neúčastnili, totiž měli zadanou samostatnou práci a učitel se jim nemohl věnovat, jelikož se věnoval výzkumu. Nebylo tak žádoucí, aby žáci zameškali další vyučovací hodiny. Žáků, kteří se zúčastnili výzkumu, tak bylo nakonec 12. Toto číslo považujeme za dostatečný vzorek z důvodů výše uvedených. A také z toho důvodu, že odpovědi žáků ve výzkumu považujeme v rámci zkoumání empatické reakce za velmi kvalitní a nosné.

Pro větší přehlednost jsou výsledky výzkumu zpracovány v jednotlivých podkapitolách. Rozdělení na podkapitoly sleduje obdobnou strukturu jako jednotlivé analýzy výše, to znamená, že se podkapitoly člení podle úryvků, se kterými bylo v rámci výzkumu pracováno. Každá podkapitola je pak ještě rozdělena na roviny výstavby textu, opět totožně jako byly rozděleny i jednotlivé analýzy. Na konci této kapitoly poté uvedeme shrnutí nejdůležitějších společných prvků, u kterých soudíme, že měly signifikantní vliv na vyvolání empatické reakce u subjektů výzkumu.

5.1 Závěry výzkumu – Alma a Svět obrazu

Rovina postavy

Na subjekty výzkumu působila Alma jako literární postava velmi ambivalentně. Většina žáků se snažila přijít na její motivaci a ospravedlnit její jednání, například V2Ž4 uvedl: „*Pro mě je taková neutrální, nevím o ní skoro nic, ani proč krade. Neznám celý příběh, ani to, kontext, tak vlastně nevím o té postavě nic, takže na mě nijak nepůsobí. Zajímalo by mě, proč to dělá. To by mi asi pomohlo se rozhodnout, co si o postavě myslím.*“ nebo V1Ž1 uvedl: „*Tak postava Almy, nemám z ní jednotný pocit, protože z toho úryvku je vidět, že je něco jako zloděj a je nervózní. Podle všeho je to pro ni něco cenného nebo důležitého nebo to dělá, že to je teprve její třetí pokus v životě, kdy něco ukradne, protože taky píšou, že už něco jednou ukradla nebo se snažila od uhlobaronů. Ale taky na druhou stranu tím, jak je to tady všechno naplánované, co všechno musela udělat, co jí kdo připravil, tak bude pečlivější.*“ Z odpovědí žáků tak můžeme tvrdit, že by Almino jednání, v tomto případě krádež, dokázali ospravedlnit, pokud by zjistili, že Almu k tomuto rozhodnutí vedou ty správné pohnutky. Zároveň si všímali její nervozity a vnímali, že se Alma v této situaci, ve které se ocitla, necítí úplně komfortně, to následně také hrálo roli v tom, jak na Almu pohlízejí: „*Je to nějaká zlodějka, působí dost nervózně. Nemyslím si, že je zlá. Krade to, protože buď musí, už za sebou pár loupeží má, to je z úryvku poznat, ale není v tom extra zběhlá. A nedělá jí to obrovskou radost, protože je z toho nervózní, potí se jí ruce.*“ (V1Ž3). Nicméně i přesto, že by se většina žáků ráda dopátrala širšího kontextu celé situace, hodnotili hlavní postavu spíše pozitivně a působila na ně vesměs sympaticky, a to hlavně z těch důvodů, že má celý průběh krádeže dobře promyšlený a naplánovaný a že jí s krádeží pomáhají přátelé.

Pokud budeme v rámci zpracování dat výzkumu nahlížet na literární postavu paradigmaticky, pomocí kterého jsme na ni nahlíželi již v analýzách ve druhé kapitole, zjistíme, že pro žáky je mnohem důležitější to, jak se postava chová v rámci příběhu a jak vypadá než to, co o ní vypovídají její vnitřní monology, popřípadě dialogy jiných postav. Na otázku *Co všechno se o postavě z textu dozvíme?* totiž žáci reagovali především tak, že se snažili popsat, co má Alma na sobě, popřípadě se snažili domyslet, kolik jí je let nebo jak vypadá: „*Mohla by být mladší, tak dvanáct, třináct. Je tam napsaný, že vypadá skoro jak obyčejná holka. Podle mě ještě chodí do školy, protože má aktovku.*“ (V1Ž4), nebo: „*Dozvíme se, že se jmenuje Alma,*

má domácí šaty a zástěru. To je asi všechno. Jo, ještě vlastně je vidět, jak to má všechno připravený.“ (V2Ž2). Bezpochyby si ale těchto vnitřních monologů, které nám o postavě poskytují více informací, všimli, nicméně je reflektují až v pozdější fázi výzkumu, když se ptáme na jazyk úryvku, proto se k nim ještě vrátíme, až se právě rovině jazyka budeme věnovat.

Jako dost zásadní vnímáme tu skutečnost, že pro téměř všechny žáky bylo důležité, aby Almě přiřadili konkrétní věk, byla to pro ně velmi palčivá otázka. Tomuto jsme v rámci analýzy v kapitole 2 vůbec nevěnovali pozornost, jelikož nám samotným nepřišel věk literární postavy pro empatický proces nikterak důležitý, i když jsme ale uvedli potřebu identifikace s dětským protagonistou. Z uvedených odpovědí nepřímo vyplývá, že pro vcítění se do literární postavy potřebují její věk znát a potřebují, aby se postava věkově pohybovala blízko jejich vlastnímu věku. Zajímavé také je, že jenom na základě několika nejasných indicií dokázali její věk vymezit na přibližně 13-15 let. Přikláníme se k názoru, že jenom na základě těchto indicií nemohli její věk takto přesně určit, roli při určení věku postavy tak mohlo hrát ztotožnění s postavou, kdy subjekty výzkumu nevědomě promítli svůj vlastní věk (14-15 let) do věku postavy: *„Souhlasím s tím, že je mladší. Nebude jí víc než patnáct, spíš třináct. Normální holka, která je nervózní, když dělá něco takovýho. Každý dělal něco, co se rodičům nebude líbit, tak je nervózní. Normální člověk, který je mladý a je nervózní.*“ (V1Ž2).

Jako další důležité zjištění vyplynulo z výzkumu to, že pro některé subjekty výzkumu byl poměrně zásadní gender hlavní postavy. Pokud se na tuto problematiku podíváme podrobněji, zjistíme, že se tak vyjádřili ti žáci, které bychom mohli označit jako čtenáře začátečníky, to znamená, že se jedná o čtenáře, kteří s četbou nemají tolik zkušeností. Naopak čtenáři, o kterých víme, že pravidelně čtou, neměli problém označit Almu jako sympatickou i přes to, že je jiného pohlaví než samotný čtenář: *„Mně nejvíc sympatická přijde Alma, protože z toho textu působí chytře, a i když je zloděj, tak si myslím, že člověk sama za sebe nebude morálně špatná, protože je přitom nervózní, takže to spíš dělá pro něco, nebo pro někoho, nebo pro sebe.*“ (V1Ž1), nebo: *„Mně se nejvíc líbila Alma. I když krade, nepůsobí jako špatný člověk. Spíš to vypadá, že má nějaký hlubší důvod, který my ale neznáme. Na jednu stranu je nervózní, na druhou má všechno promyšlené, což mi přijde*

zajímavé. Navíc mám pocit, že je nejbliž mému věku, takže se do ní dokážu nejlíp vcítit. Umím si představit, že i kdybych nekradl obrazy, někdy bych taky chtěl něco udělat jen proto, že mi na tom hrozně záleží.“ (V2Ž3). Naproti tomu čtenáři začátečníci spíše odpovídali tímto způsobem: „Asi Alma, i když nevím přesně proč. Možná proto, že její část byla nejnepínavější. A taky, že to je holka, ta mi bude vždycky sympatičtější než kluk.“ (V2Ž5). Myslíme si, že v tomto případě hraje pro čtenáře-záčetníky roli identifikace s postavou. Aby mohl proběhnout empatický proces, potřebují se s postavou identifikovat. Aby se mohli s postavou identifikovat, potřebují, aby byla totožného pohlaví.

Rovina příběhu

Této rovině už se většina žáků věnovala v otázkách mířených na literární postavu. Uvědomujeme si, že jsou to do jisté míry roviny propojené a že postava vždy vystupuje v rámci konkrétního příběhu. Žáci na základě chování Almy poměrně trefně vyvozovali její charakter: „Mně přijde ta postava celkem sympatická, protože má asi hodně kamarádů, je oblíbená. To znamená, že bude dobrý se s ní bavit. A ty kamarádi jí pomáhají, takže asi to, co dělá, nebude úplně tak špatný.“ (V1Ž4). Konkrétně šlo o to, že Almě s uskutečněním plánu pomáhala celá řada kamarádů, toho si žáci všimli a na základě toho usoudili, že bude Alma oblíbená a přátelská.

Zároveň pro žáky bylo velmi atraktivní spekulovat o tom, co úryvku předcházelo a co bude následovat, a vedli o tom poměrně poutavou diskuzi: „Já ji docela chápu. Mně připadá, že si potřebuje vydělat na cestu do zahraničí. Trochu mi to připomíná, když židi před nacismem utíkali z Československa, tak to taky zkoušeli všemožnejma způsobama. Jestli tohle je holka, kterou nemá rád režim, tak se možná taky snaží nějak utýct.“ (V1Ž6), na to reagoval V1Ž1: „Ten důvod tam rozhodně někde bude, i když v tom úryvku není, ale musí tam být, protože je to tady přímo napsáno, že zloděj se snaží ukrást to, co jednou už ukradl. Takže když to ukradne znovu, tak to může znamenat, že se jí líbil, tak se rozhodla, že ho ukradne, aby ho měla do sbírky. Ale spíš si myslím, že pro ni bude mít citovější hodnotu, protože se to snaží ukrást víckrát. Taky, že je u toho pořád nervózní. Kdyby chtěla ukrást obraz za peníze a potom by ho ukradla znovu, aby si ho získala znovu. Tak musí být zkušený zloděj, aby ji někdo najal.“

Postihnout fabuli úryvku jim nedělalo téměř žádný problém, jelikož nebyla vůbec komplikovaná: „*Hlavní postava ta Alma se vykradla z domu a spolu se svým kámošem naplánovali krádež a jak proběhla. Předtím byla doma sama a na to čekala, pak začal ten její úkol. Hodně se toho bojí. Jmenuje se Alma a má vymyšlenej celkem dobrej plán.*“ (V2Ž1).

Jako stěžejní pak vnímáme projev kognitivní empatie u tohoto žáka, tento žák explicitně říká, že chápe, proč se daná postava chová tak, jak se chová: „*Mně se vlastně líbí hlavně ta postava. Působí na mě celkem reálně, jak je tam napsaný, že je nervózní, tak moc nervózní, že se musí smát. To se mi vlastně taky stalo, tak se mi líbí, že jsem o tom mohla číst.*“ (V1Ž3).

Rovina vypravěče

Zde je nutné uvést, že ještě více než v předchozích rovinách byly v této rovině a v následné rovině časoprostoru patrné velké rozdíly v čtenářské úrovni jednotlivých žáků. Žáci, o kterých bychom mohli tvrdit, že jejich čtenářské zkušenosti nejsou tolik rozsáhlé, si mnohdy přítomnost vypravěče ani neuvědomovali: „*Nevím, co bych o něm měl říct, nijak na mě nepůsobí. V každý knížce je vypravěč, kterej ti odhalí ten příběh, ale důležitý jsou až postavy, který v tom příběhu vystupujou.*“ (V1Ž5), nebo: „*Nijak ho tam nevnímam, ani nevím, jestli tam je a jestli tam vždycky musí bejt.*“ (V2Ž5). Naopak u zkušenějších čtenářů je patrné, že si uvědomují postavení vypravěče a jeho důležitost v rámci čtenářské recepce: „*Mně se líbí, jak je ten příběh vyprávěnej. Když nad tím víc přemýšlím, tak se Almě zas tak nic napínavýho neděje, nebo jako už jsem četl knížky, ve kterých se děly postavám mnohem horší věci a já jsem takhle napjatěj nebyl a řek bych, že to je díky tomu, jak celou tu situaci popsal vypravěč, jak o ní mluví.*“ (V1Ž6). Z tohoto je patrné, že si žák uvědomuje roli vypravěče, který vhodně zvolenou strategií může budovat napětí a sounáležitost s postavou.

Zároveň zkušenější čtenáři také vnímali, že tím, že čtou úryvek ze závěru příběhu, jim některé podstatné informace o postavě mohly uniknout, jelikož je vypravěč zmínil při prvotním seznámení s postavou a teď už jsou čtenáři přímo vtaženi do akce a vypravěčova role spočívá hlavně v popsání děje, V2Ž1: „*Vždycky čtete pohled vypravěče, takže celkově má velkej vliv na čtenáře. Záleží na něm, jak postavu popíše a co se o ní dozvíme, tady se toho moc nedozvíme, ale asi je to tím, že to není ze začátku knížky, protože většinou se s tou postavou seznamujeme na začátku. Tady nám o ní vypravěč řekne jen pár věcí.*“

Rovina časoprostoru

Jak již bylo zmíněno, rovina časoprostoru byla pro některé žáky velmi obtížná na popsání, někteří žáci jí dokonce ani v reflexi nebrali v potaz: „*Na mě ten čas ani prostor moc nepůsobí, zajímá mě, co se tam bude dít a jak to dopadne s tou postavou. Zbytek je mi tak ňák jedno. Je asi jedno, jestli je to minulost nebo budoucnost. Vim, že jsem tam četla, že tam jezdí auta, tak to asi nebude úplně starý.*“ (V2Ž6).

Jiní žáci si ale všímali důležitosti ukotvení příběhu do času a prostoru a jeho významnosti v rámci vyvolání empatie k literární postavě: „*Časoprostor? To jako v jakym čase a místě se to odehrává? No nejdřív je to doma, kde Alma krade ten obraz a pak se to přesune ven. Měla jsem pocit, že pak venku z Almy trochu spadne to napětí, že se bála, že ji vevnitř chytí, ale venku už je celkem v pohodě.*“ (V1Ž4). Žák tímto pojmenovává, že změna prostředí má vliv na emoce hlavní postavy. Tím si vlastně jejich emoci všímá, a můžeme tím tak potvrdit, že probíhá empatická reakce. Další z žáků reaguje na otázku působení časoprostoru takto: „*Hlavně teda venku prší a jí to vůbec nevadí. Je vidět, že radši zmokne, než aby ji chytli. To asi znamená, že by jí mohli udělat něco horšího. I když vlastně vůbec nevíme, kdo ji má chytit, komu ten obraz krade?*“ (V1Ž3). A ještě jeden z žáků, který si všiml vlivu prostředí na hlavní postavu, uvedl toto: „*Když je ta postava venku, tak prší, a to v nás může vyvolat spíš negativní pocity, než kdyby třeba svítilo sluníčko. Ale nevím teda, jestli to počasí nějak souvisí s tím časoprostorem. Ale i vlastně v tý pracovně to tam bylo popsána tak jako negativně. Že to je nepřátelský místo, takže je to vlastně ještě víc napínavý.*“ (V2Ž4).

Stejně jako v rovině příběhu rozvíjejí někteří žáci kontext časoprostoru i nad rámec úryvku, jež jim byl předložen: „*Mně se líbilo, co říkal předtím Ž1, že by ten čas moh bejt někdy v minulost. Jak říkal o uhlobaronech, i o tý zástěře. Možná je to ale úplně nějaká alternativní realita, když tam jsou zároveň i ty auta. A ty prostory jsou tam vlastně dva, vevnitř a venku. Každý působí trochu jinak.*“ (V1Ž2).

Rovina jazyka

Během zaměření na tuto rovinu výstavby textu jsme nevníмали téměř žádné rozdíly v závislosti na čtenářské úrovni. Většina žáků si všimla takových elementů jazykové roviny textu, které jsou i pro nás pro tvorbu čtenářské empatické reakce zásadní. Jako nejzásadnější

pak uvádíme odpověď jednoho z žáků: „*Mně tam, když jsem to četla, zaujala jedna věc. To slovo jinýho. To asi není úplně spisovný. Mám pocit, že je to tam schválně, že to není chyba, že vlastně takhle nad tím přemejšlí ta Alma. Možná tam takovejch slov je víc, já jsem si už ničeho dál nevšimla a vlastně jsem ani nevěděla, jestli to náhodou není chyba.*“ (V1Ž3). Skutečně většina žáků uvedla, že v okamžiku, kdy jsou v textu explicitně zmíněny Alminy myšlenky a některá slova použitá v těchto myšlenkách jsou z vrstvy obecné češtiny, působí na ně postava uvěřitelněji. Žáci totiž tvrdí, že oni také nepřemýšlí spisovně a že ani v odpovědích tohoto výzkumu přece nepoužívají spisovnou češtinu. Postava, která tak sama pro sebe přemýšlí nad situací, by na ně působila zvláště, kdyby přemýšlela pouze spisovně: „*Tohle je, když o něčem přemýšlí, což je vlastně podobný, protože mi přece nepřemýšlíme spisovně. Působilo by to moc neuvěřitelně, takhle teda ten autor nebo asi vypravěč, nevím, nám dává možnost podívat se postavě do hlavy a trochu reálněji zachytit, jak přemejšlí.*“ (V1Ž1).

Jedno z dalších zjištění žáků, které se opakovalo, ale které dle nás nemá žádný vliv na empatický proces, je pak toto: „*Když chceme, aby vyprávění bylo napínavý a akční, tak používáme krátký věty a když něco popisujeme, tak se víc hodí delší souvětí a tady je to přesně tak. Když bere ten obraz, tak jsou to docela krátký věty, to je ta akce. Pak se ty věty prodlužují.*“ (V2Ž6).

5.2 Závěry výzkumu – Bitva o diamant

Rovina postavy

Hlavní postava Luke u žáků vyvolával mnohem rozporuplnější reakce. Dalo by se říct, že jediní žáci, kteří dokázali pochopit Lukeovo chování a emoce, byli ti žáci, kteří mají obdobné zkušenosti ze sportu nebo z podobně vypjatých situací, jimž museli čelit: „*Já hraju kriket, to je hodně podobný baseballu. Takže se do něj umím docela vcítit. Když hrajete kolektivní sport, tak to závisí na všech a vy, když něco pokazíte, tak je pro vás těžký a hned si to vyčítáte, protože to kazíte ostatním. Nevnímám to tolik u sebe, ale nějaký hráči mají to, že když se něco nepovede, tak jsou hrozně naštvaní, ale ne kvůli tomu, že by to neuměli nebo si o sobě něco mysleli.*“ (V1Ž2). Žáci, kteří takové zkušenosti nemají, se pak vyjadřovali směrem

k Lukeovu chování spíše negativně: „*Připadá mi trochu jako cholerik. Jakmile se mu něco nepovede, tak hned vyletí, což mu ale spíš škodí. Asi to bude typ člověka, kterej se chce pořád ukazovat a dokazovat, že je nejlepší, ale když mu něco nevyjde, tak to prostě nezvládá. V tomhle je mi trochu nesympatickej, protože se pak chová nepříjemně i k ostatním.*“ (V2Ž3), nebo: „*Působí na mě našťvaně, uraženě. Žene se za vítězstvím ve hře. Na ostatní bude hnusnej, jak chce vyhrát. Když se to nepovede, tak na ně bude hnusnej, takovej typ člověka. Třeba v tom úryvku syčí našťvaně, píše, že viděl jako v mlze.*“ (V1Ž3). Z předloženého úryvku totiž nevyplývá ani jedna Lukeova pozitivní vlastnost. Žáci, kteří nemají podobnou zkušenost jako Luke, tak logicky nedokáží Lukeovy emoce pochopit, jelikož se s postavou nedokáží identifikovat. A jak jsme uvedli v kapitole 1, schopnost identifikace s postavou hraje při empatickém procesu důležitou roli.

Co se týče informací, které žáci o postavě během četby získali, probíhalo to téměř totožně, jako jsme již uvedli v podkapitole 4.1. Pro žáky bylo nejdůležitější to, jak Luke vypadá a kolik mu je let. Bylo to dokonce tak důležité, že si dané informace domýšleli jen proto, aby si mohli Lukea vizualizovat: „*Představuju si ho jako patnáctiletýho, možná šestnáctiletýho kluka, který na sobě má dres svého týmu, protože je na zápase. To je všechno.*“ (V1Ž4).

Nicméně, na rozdíl od prvního textu jsou v tomto druhém textu explicitněji zachyceny emoce hlavní postavy formou vnitřních monologů. Toho si žáci všimli a reflektovali to: „*No hlavně se dozvíme, že ho hrozně štve, když se mu něco nepovede. Celou dobu je v nějakém stresu a všechno kolem sebe bere hrozně osobně. Taky si myslí, že je lepší než člověk, kterej ho jde vystřídat a není si schopnej přiznat, že pokazil zápas.*“ (V2Ž4).

Rovina příběhu

Většina žáků měla potřebu srovnávat tento příběh s příběhem z předchozího úryvku. Obecně můžeme tvrdit, že tento druhý příběh je tolik nezaostal. Přirovnávali jej k filmu, na některé žáky zápletky úryvku působila až téměř jako klišé: „*No vlastně jsem měl pocit, že tady je ta zápletky celá taková jednoduchá a nepřišlo mi to moc zábavný to číst, nebyl tam žádný moment, kdy bych si řekl, ty jo, to je dobrý. Ničím mě to nepřekvapilo. Ten Luke je takovej obyčejnej kluk.*“ (V1Ž1). Nicméně se našli tací, a opět bychom o nich mohli mluvit jako o ne tolik pokročilých čtenářích, kteří příběh porovnávali s vlastními zkušenostmi, a ti poté

příběh hodnotili kladně a vymezili se proti příběhu z prvního úryvku: „*Já chápu, že Alma vám připadá zajímavější, ale kdybyste měli ty zkušenosti, jako mam já s fotbalem, tak myslím, že by vám tohle přišlo lepší, protože je to popsany fakt uvěřitelně.*“ (V2Ž4). V zásadě tak můžeme komentáře k příběhu zobecnit takto: Žáci si všimli, že tento druhý úryvek není, co se příběhu týče, tolik komplexní a poutavý. Ti žáci, kteří mají více čtenářských zkušeností, tento nedostatek komplexnosti hodnotili negativně. Naopak ti žáci, kteří nemají tolik čtenářských zkušeností a zároveň mají podobnou životní zkušenost jako Luke, to hodnotili spíše pozitivně: „*Ve mně vyvolává pocit, že se hodně snaží, ale všechno v tu chvíli jde proti němu, ten pocit dobře znám, to už se mi taky párkrát stalo. Takže s nim dokážu soucítit. Já totiž hraju fotbal, tak vim, jak se v takový vypjatý chvíli může cítit.*“ (V2Ž4). U tohoto žáka pak můžeme tvrdit, že se projevila jak emoční, tak kognitivní empatie.

Rovina vypravěče

Vypravěčská strategie v tomto úryvku je nepochybně odlišná od vypravěčské strategie z úryvku Alma a Svět obrazu. Vypravěč v úryvku o Lukeovi totiž sám zřetelně vyjevuje některé Lukeovy emoce a zároveň jsou tyto emoce v textu četnější a explicitnější než u Almy. Ti žáci, kteří dokázali v prvním úryvku popsat vypravěčskou strategii, to dokázali i v tomto úryvku. Také měli tendenci oba vypravěče srovnávat a hodnotit strategii, která na ně působí lépe. O vypravěči v úryvku Bitva o diamant tvrdili, že je nechává nahlédnout Lukeovi do hlavy a že díky němu mají pocit, že se nachází v těsné blízkosti Lukea: „*Vypravěč stojí hodně blízko u Lukea, na mě to působilo skoro až filmově, jako kdyby ho zabírala kamera. Dokázal jsem si celou tu scénu živě představit. Bylo to vlastně celkem podobný jako u Almy, akorát tady mi přišlo, že stojím tomu Lukeovi blíž, věděl jsem víc o jeho pocitech.*“ (V1Ž1).

Je ale nutné opět zmínit rozdíl ve čtenářské úrovni žáků, který měl za následek to, že zkušenějším čtenářům připadala tato vypravěčská strategie z hlediska budování empatické reakce nevhodná a příliš triviální: „*Já vlastně myslím, že ta Alma je lepší, víc jsem se do ní dokázal vžít, i když mam taky blízko ke sportu. Vadilo mi, že jsou u Lukea napsany ty jeho myšlenky, to jsem si pak nemohl moc tvořit svoje vlastní.*“ (V1Ž5). Oproti tomu méně zkušení čtenáři kvitovali explicitnější zachycení Lukeových pocitů takto: „*Vypravěč působí*

dost blízko Lukovi, skoro jako bychom byli v jeho hlavě. Nejenže popisuje, co dělá, ale hlavně jeho myšlenky a emoce, což pomáhá pochopit jeho stres a napětí. Bez toho by jeho chování asi působilo hůř.“ (V2Ž3).

Nutno podotknout, že většina žáků si všímala i implicitního postupu vypravěče, kdy Lukeovy emoce nepojmenovává přímo, ale činí tak přes Lukeovy tělesné pochody: *„On ten vypravěč pouští čtenáře do hlavy a my vidíme přímo Lukeovo myšlenky, ale taky máme možnost vnímat, jak se cítí na základě jinejch postřehů. Třeba že se mu potí ruce, nebo jak se mu zastře ten zrak.*“ (V1Ž4).

Rovina časoprostoru

K otázce směřované na časoprostor žáci téměř shodně uvedli, že v tomto úryvku časoprostor není téměř zachycen. Opět měli potřebu na tuto otázku odpovídat v kontextu toho, co odpověděli a čeho si všimli u prvního úryvku. Porovnávali tyto dva časoprostory a dospěli k závěru, že jeden z důvodů, proč není časoprostor v úryvku Bitva o diamant nijak zmíněn, je to, že se příběh odehrává v notoricky známém prostředí, a to na hřišti: *„Tak tady mi ten čas ani prostor nepřijdou nějak moc důležitý. Pravděpodobně se to odehrává na hřišti ve dne, každý si dokáže nějaký to hřiště vybavit.*“ (V1Ž1). Odpověď, která se velmi lišila od ostatních, ale která nám přišla zásadní s ohledem na proces čtenářské empatie, uvádíme zde: *„No mně ještě napadlo, že na tom hřišti je člověk takovej jako odhalenej, že na něj všichni vidí, diváci, spoluhráči. Takže i to třeba může hrát roli, proč ten Luke je takovej naštvanej, asi mu to vůbec není příjemný, ještě když to celý pokazil.*“ (V2Ž2).

Co se týče času úryvku, zde žáci reflektovali především to, že čas a celkově příběh úryvku podle nich nehraje takovou roli pro vyznění celého textu. Dochází k tomu, že na úkor vstupování do Lukeových myšlenek, je čas téměř zastaven, a po dějové stránce se tak v úryvku téměř nic nestane: *„Už to tady vlastně předtím říkal Ž4. Ten čas tam skoro neplyne, když jsem četla, tak jsem měla pocit, že uběhlo v tom příběhu jenom pár sekund. Hodně to totiž vnímáme Lukeovýmá očima a hodně tam čteme o jeho pocitech.*“ (V2Ž6). Jistá strnulost času pak byla reflektována z pozice hlavní postavy. Zde si opět můžeme všimnout zásadní role roviny časoprostoru z hlediska tvorby čtenářské empatie: *„No možná ten čas má vlastně roli takovou, že to vnímáme prostřednictvím Lukea a máme pocit, že to všechno trvá věčnost,*

ale ve skutečnosti se celá ta situace mohla odehrát za pár vteřin. Nám i Lukeovi se to vleče, protože tam vnímáme ty jeho pocity, a to nás zpomaluje.“ (V1Ž6).

Rovina jazyka

Z hlediska roviny jazykové si žáci všimli dvou zásadních věcí. Zaprvé, aktualizační tendence ve formě anglických výrazů: *„Jedna věc mi tam přijde zajímavá, jak jsou tam ty anglický výrazy k tomu sportu. Dokážu si představit, že se takhle ve sportu fakt mluví, že to jsou takový univerzální výrazy, aby jim každé rozuměl. Ve mně to sice nic moc nevyvolalo, ale tohohle jsem si všimnul hned na první pohled.“ (V1Ž1).* Tuto aktualizační tendenci pak někteří žáci hodnotili jako zdařilou a někteří ji hodnotili jako nezdařilou. To, jak ji žáci hodnotí, opět záleželo na jejich vlastních zkušenostech: *„Jo, já jak mám zkušenosti ze sportu, tak vim, že se fakt takhle mluví. Protože koukáte třeba na různý anglický videa nebo zápasy a pak si to přenesete i do týmu, nebo klidně můžete mít v týmu někoho, kdo mluví jenom anglicky, tak takhle mluvíte kvůli němu, takže to mi vlastně přišlo hodně reálný.“ (V1Ž2).*

Druhá věc, kterou považujeme v rámci čtenářské empatie za zásadní a kterou žáci sami označili, je toto: *„No, já když to srovnám s tou Almou, tak tam jsme říkali, že jsou nespisovný slova a že to k tý malý holce líp jde, že to působí přirozeně, tady ale asi nic takovýho není ne? Myslím, že to tady bylo celý spisovný.“ (V2Ž6),* nebo: *„Jako já mam pořád potřebu to srovnávat s tou Almou. Nevadí? Já si vlastně všimla toho, že tady chybí to, co jsme řešili u Almy, nejsou tady ty nespisovný slova. U tý Almy jsme říkali, že to je díky nim takový víc přirozený, takže tady to logicky musí bejt nepřirozený. Když sledujeme takhle mladýho kluka a vidíme, jak spisovně mluví a přemejšlí, tak je to vlastně celkem divný.“ (V1Ž3).* Žáci vnímali Lukeovu spisovnou mluvu jako nevhodnou vzhledem k Lukeově věku a rozpoložení a pravděpodobně kvůli tomu nemohla proběhnout empatická reakce v takové míře jako u Almy, jelikož na ně Luke působil příliš jako uměle vytvořená entita. Jeden z žáků poté závěrem přemýšlel i nad autorským záměrem použití spisovných výrazů tak, že by podle něj text obsahoval přílišné množství aktualizačních tendencí a mohl by pak působit rušivě: *„Ale zase jsou tu ty anglický slova, tak se to tím možná vyváží? Kdyby tam ještě byly i nespisovný, tak už by to třeba bylo moc a působilo by to divně a blbě by se nám to i četlo.“ (V2Ž2).*

5.3 Závěry výzkumu – Mojenka

Na úvod této podkapitoly musíme uvést následující skutečnost, která by podle nás mohla mít poměrně signifikantní vliv na průběh a výsledky zkoumání třetího úryvku. Nezávisle na sobě uvedli někteří žáci z obou ohniskových skupin, že pro ně bylo náročné dále se na průběh výzkumu soustředit, jelikož výzkum trval příliš dlouho. Nicméně nám nepřišlo vhodné výzkum přerušovat a vracet se k němu například další den, aktuální nálada subjektů výzkumu by totiž také výsledky ovlivnila. Mohla by se lišit od nálady, kterou žáci měli v předchozí části výzkumu. Ve výzkumu jsme tak pokračovali. Na základě délky odpovědí žáků v této třetí části výzkumu můžeme s největší pravděpodobností potvrdit, že se žáci skutečně nebyli schopní již tolik soustředit. Je totiž patrné, že jsou tyto odpovědi kratší, než byly odpovědi předchozí.

Rovina postavy

Na žáky působila hlavní postava v tomto úryvku poměrně sympaticky. Několikrát jako její vlastnosti uvedli adjektiva: hodná, milá, příjemná. Pozitivně na žáky působil i Mojenčin vztah k přírodě a zvířatům: „*Taky se hodně vyzná ve zvířatech, což se mi líbí, protože já je mám taky rád a taky o nich vim spoustu věcí.*“ (V1Ž1). Zásadní pro stanovení charakteru hlavní postavy pak byl i vztah této postavy k matce: „*Působí na mě jako v pohodě hodná holka. Má dobrou vztah s mámou. Baví se o nějaký sbírce. Na mě působí docela dobře, normální milá holka.*“ (V1Ž2). Na základě tohoto blízkého vztahu k matce se následně pokusili určit Mojenčin věk, kde tvrdili, že takto blízký vztah k matkou má především proto, protože je mladší než oni. A podobně jako v ostatních úryvcích si i tady hlavní postavu vizualizovali bez opory v textu. Někteří tak uvedli, že si ji představují jako dívku se světlými vlasy, někteří si ji představovali jako dívku s tmavými vlasy. Opět se zde projevil rozdíl mezi pokročilejšími, a ne tolik pokročilými čtenáři: „*Já vlastně při tom čtení moc nepochopil, co se tam děje, proč je najednou smutná. Na první pohled mě ten text tolik nezaujal, jako třeba Luke. Tam jsme měli společněj ten sport, tady s Mojenkou vlastně nic společného nemám, a to mi trochu brání v tom, abych si o ní něco myslel, i o tom jejím chování.*“ (V1Ž2). U některých méně pokročilých čtenářů neproběhla identifikace s postavou, především kvůli

tomu, že ji považovali za příliš mladou, a to vedlo k tomu, že poté neproběhla ani empatická reakce, a v konečném důsledku neproběhlo ani pochopení zápletky.

Rovina příběhu

I když to v úryvku není explicitně uvedeno, uvědomilo si zhruba třičtvrtě všech žáků, že jde v textu o něco více než o pouhé předání zvířecích lebek a o oslavu narozenin: „*Tý mamince prostě něco je, takže to, jak se chovají ty postavy, je tím ovlivněný. Nedokážu si představit, jak bych se choval já, kdybych byl v takové situaci, nikdy jsem v podobný situaci totiž nebyl. Možná je ta maminka na vozíčku, když leží v posteli.*“ (V2Ž3). Ti žáci, kteří si uvědomili, že se něco děje s maminkou, si zároveň uvědomili, že si toho všimli na základě toho, čeho si všimla sama Mojenka. Označili ji jako všímavou, a i to hrálo roli, aby na ně působila spíše pozitivně. Také pochopili, že s hlavní postavou o tomto tématu nikdo z dospělých nehovoří, a i na základě toho usoudili, že bude Mojenka pravděpodobně mladší a dospělí ji tímto chrání: „*Čím dál víc přemýšlím nad tím, že se s tou mamkou něco děje, možná rakovina? Takže tam ani tak není důležitý to, že dostane nějaký věci od ní, ale spíš to okolo, jak jsou táta s babičkou takový snaživý, musí to pro Mojenku bejt hodně těžký a pravděpodobně si to všechno uvědomuje, když brečí. Asi bych se cítila dost podobně, dokážu si to představit.*“ (V1Ž3).

Rovina vypravěče

Uvědomění si, že fikční svět vnímáme prostřednictvím hlavní postavy, vedlo některé žáky k tomu, aby se sami zamysleli nad rovinou vypravěče. Některé to vedlo k takovému tvrzení, že informace, které nám vypravěč poskytne, budou do jisté míry zaujaté a zkreslené: „*Tady je to vlastně jiný než v předchozích dvou úryvcích, protože tady to sledujeme přímo očima Mojenky, a to celou tu situaci zkresluje, protože Mojenka neví, co je mámě, tak to nevíme ani my jako čtenáři. A asi je maminka nemocná.*“ (V2Ž6). Jako daleko podstatnější z hlediska předmětu našeho výzkumu pak považujeme zamyšlení se některých žáků směrem k tomu, jak může vyprávění v ich-formě ovlivňovat čtenářskou empatickou reakci. Zde jsme pak dospěli k poměrně pozoruhodnému zjištění, že někteří žáci přímo označili ich-formu jako vhodnější strategii k vyvolání empatické reakce: „*Ta ich-forma určitě pomáhá empatii, hlavně jak je tam, že se do toho můžeme vžít, že koukáme přes oči toho vypravěče a zároveň i hlavní postavy.*“ (V2Ž3), a někteří žáci vlastně uvedli přesný opak: „*Já nesouhlasím, podle*

mě je to lepší v er-formě, protože když je to v tý ich-formě, tak ta hlavní postava může ovlivňovat čtenáře a je to hodně subjektivní. V er-formě je to prostě mnohem víc objektivní a děláme si ten úsudek sami, neovlivněný.“ (V2Ž2). Při hlubší analýze dat se nám pak podařily zjistit další souvislosti tohoto rozkolu, který opět souvisí s čtenářskou úrovní. Méně zkušení čtenáři označili jako vhodnější formu pro vyvolání empatie ich-formu, zatímco zkušenější čtenáři označili jako vhodnější er-formu.

Rovina časoprostoru

Většině žákům přišel v tomto konkrétním úryvku prostor nepodstatný. Tvrdili, že téma (nemoc člena rodiny) je natolik zásadní, že je jedno, kde se děj odehrává. Mezi odpověďmi žáků se ale vyskytlo i pár takových, ve kterých bylo řečeno, že prostor je v tomto úryvku poměrně důležitý: *„Příběh se odehrává v ložnici, tam by se asi postavy měly cítit bezpečně. Ale tím, že je tam ten skrytý podtext, kdy se s mamkou něco děje, není to úplně tak. Celá ta situace kvůli tomu působí víc ponuře a smutně.“ (V1Ž1).*

Obdobně to bylo i s časem úryvku, téměř pro nikoho z dotazovaných nebyl pro vznik čtenářské empatie, ani pro děj samotný nijak důležitý. Někteří žáci si povšimli jakési časové absence, kterou srovnávali s předchozím úryvkem: *„Co se týče toho času, je to taky podobný jako Luke. Ten čas se zpomaluje, protože nahlížíme postavě do hlavy. Celej ten příběh se tak odehraje za pár sekund a není to to podstatný. Spíš jde o tom, jak se postava cítí než o děj.“ (V1Ž3).* Touto odpovědí pak dal žák najevo i to, že pokud nahlížíme postavě do hlavy a vnímáme její myšlenky, pomůže nám to pochopit, jak se postava cítí.

Rovina jazyka

V této rovině byli žáci poměrně všímaví a zaznamenali celou řadu důležitých aspektů, které mají vliv na empatický proces. Nejprve si v souvislosti s používáním odborných termínů uvědomili Mojenčinu zálibu: *„A mně se ještě líbí, že je na tý Mojence poznat, že se zajímá o ty zvířata, protože používá slova, který by v jejím věku normální dítě neznalo. Takže vlastně pomocí těch slov a toho jazyka dostáváme další informace o hlavní postavě.“ (V2Ž3).* A další informace o Mojence pak získali i na základě jejího používání zdvořilých: *„Já souhlasím s Ž1, že to působí celkem přirozeně, jsou tam i nějaký zdvořiliny. Z toho jsem usoudil, že ta holčička je mladší.“ (V1Ž2).* A podobně jako v úryvku o Almě si i tady všimli

použití lexika z vrstvy obecné češtiny: „*Máme tam nespisovný slova, tady jich je ještě víc. A na mě to působí přirozeně. Hlavně jsem si toho všiml u přídavných jmen, kde je to -ej.*“ (V1Ž1).

Méně zkušení čtenáři pak odpovídali tímto způsobem: „*Já k tomu nemám co dodat, všimát si toho jazyka během četby je pro mě těžký.*“ (V1Ž5).

Jeden z žáků si poté ještě všiml dialogů, které se v předchozích úryvcích téměř nevyskytovaly: „*Mně se i vlastně líbilo, i když nevím, jestli to sem patří, že je tady hodně přímý řeči, to pak ta četba pěkně odsejpá, v těch předchozích textech to bylo hodně popisný a moc tam nemluvíli, tady si mezi sebou hodně povídají a kvůli tomu jsou i celkem krátký odstavce, a to je dobrý.*“ (V2Ž2).

5.4 Závěry výzkumu – Shrnutí

V průběhu výzkumu, v následném kódování i v samotném zpracování výsledku výzkumu se nám jako zásadní pro vyvolání čtenářské empatické reakce neustále jevila ta skutečnost, že opravdu významně závisí na úrovni daného čtenáře. Již v průběhu výzkumu jsme si povšimli, že subjekty výzkumu můžeme zhruba rozřadit do dvou kategorií: čtenář-začátečník a čtenář-pokročilý.¹⁴ Na tyto dvě skupiny pak působí mnohdy naprosto protichůdné prekoncepty při vyvolávání empatické reakce. Toto protikladné vnímání textu si i s oporou v naší bakalářské práci (2023) vysvětlujeme takto:

Četba obecně spotřebovává čtenářovu mentální kapacitu. Čím je čtenář více zkušený, tím ho četba méně mentálně vyčerpá. On tak může část mentální kapacity věnovat takovým rovinám a strategiím textu, které jsou pro čtenáře-začátečníka nedostupné. Všimá si tak například roviny jazyka a aktualizáčních tendencí nebo si může na základě vnějších inferencí dotvářet místa nedourčenosti. U zkušenějšího čtenáře se nám totiž během výzkumu několikrát stalo, že uvedl, že vypravěč byl příliš explicitní a že by jako čtenář potřeboval více manévrovacího prostoru, aby si mohl určité skutečnosti domyslet sám. Jako příklad pak

¹⁴ S vydělením těchto dvou kategorií čtenářů pracuje i současná kognitivní literární věda. Namátkou můžeme uvést například studii Nikolajevové *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature* (2014).

můžeme uvést úryvek z knihy *Bitva o diamant*, kde zkušenějším čtenářům vadili v zásadě dva jevy. Zaprvé, že jsou protagonistovy myšlenky vyjeveny příliš napřímo, zadruhé, že text je napsán pouze spisovnou vrstvou jazyka, a to i v dialozích nebo ve vnitřních monolozích. Oba jevy na zkušenější čtenáře působily uměle.

Naproti tomu čtenář-začátečník má mentální kapacitu během četby téměř vyčerpanou, aby tedy vnímal pocity a motivace literárních postav, potřebuje určitou formu katalyzátoru. Tou je dle našich zjištění identifikace s postavou. Již jsme uváděli, že dle Gerriga (1998) může proces identifikace pouze zesílit již existující empatickou odezvu, ale sám o sobě ji nevyvolá. Čtenář-začátečník potřebuje, aby pro něj proces četby nebyl příliš kognitivně náročný. On pak může použít část své mentální kapacity k tomu, aby se s postavou identifikoval. K tomu v podstatě potřebuje, aby mu postava byla do jisté míry podobná. Proto někteří čtenáři domýšleli u postav věk, popřípadě vzhled. Chlapečtí čtenáři-začátečníci pak nejvyšší míru empatické reakce pociťovali k Lukeovi, zatímco dívčí čtenáři-začátečníci pociťovali nejvyšší míru empatické reakce k Mojence, pro proces identifikace tak je nepochybně zásadní shodující se gender postavy a čtenáře. Čtenáři-pokročilí pak označili Almu jakožto postavu, která je pro ně nejsympatičtější a která v nich probouzí emocionální odezvu. Především proto, že byla v textu popsána jako ambivalentní postava, s kladnými i zápornými vlastnostmi. Tito čtenáři ji proto označili jako „nejrealističtější“.

Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami se dále projevil v rovině vypravěče. Čtenář-pokročilý označil jako vhodnější strategii pro vyvolání empatické reakce *er*-formu. Pravděpodobně z toho důvodu, že nejsou pocity postav vyjeveny přímo a více to připomíná standardní proces empatické reakce při interpersonální interakci. Čtenář-začátečník pak označil jako vhodnou strategii spíše *ich*-formu. S takovým odůvodněním, že potřebuje o postavě mít co nejvíce informací a nahlížet jí do mysli, aby se do ní dokázal vcítit.

Rovinu časoprostoru nikdo z čtenářů-začátečníků téměř nerefletoval, pro tvorbu empatické reakce jim nepřipadala zásadní. I když v případě druhého úryvku si žáci mající zkušenosti se sportovními utkáními dovytvářeli ve své mysli hřiště, které znají ze svého života, a zaplňovali tak místo nedourčenosti. Naproti tomu čtenáři-pokročilí vnímali v prvním a třetím úryvku roli prostoru jako zásadní pro dotvoření atmosféry příběhu a pro implicitní zobrazení pocitů protagonistek.

Aktualizačních tendencí v jazykové rovině si všímali téměř výhradně čtenáři-pokročilí. Ti označili míru spisovnosti vnitřních monologů postavy za rušivou. Čtenáři-začátečníci si těchto tendencí příliš nevšímali.

6 Komparace analýz se závěry výzkumu

V této kapitole se pokusíme porovnat naše vlastní zjištění vyplývající z analýz, ve kterých jsme nastínili možnosti čtenářské empatie, se zjištěními, jež vyplynula z kvalitativního výzkumu. Pro větší přehlednost budeme komparaci provádět po jednotlivých textových ukázkách.

Obecně můžeme tvrdit, že většina tezí, které jsme v kapitole 2 uvedli a tvrdili jsme o nich, že mohou mít na čtenářskou empatii principiální vliv, se nám výzkumem podařilo potvrdit. Nicméně je nutné si uvědomit jeden zásadní fakt, jež z výzkumu vyplynul, a sice, že se tyto teze povedlo potvrdit pouze u čtenářů, kteří mají dostatečnou mentální kapacitu všimnout si kromě příběhu i jiných rovin výstavby textu a přemýšlet o nich. Ve výzkumu se totiž ukázalo, že u čtenářů, kteří nemají se samotnou četbou tolik zkušeností, vzniká empatická reakce na základě jiných podmínek. Za naprosto klíčové zjištění našeho výzkumu tedy považujeme uvědomění si dvou zcela odlišných přístupů vzniku čtenářské empatie – přístup zkušeného čtenáře a přístup nezkušeného čtenáře.

Níže uvádíme ty nejzásadnější shody, ale i rozpory ve zkoumání empatické reakce mezi analýzami a výzkumem, a to se zaměřením na oba čtenářské přístupy.

Alma a Svět obrazu

Tento text jsme v analýze označili za text nejvíce podobný „balabánovské poetice“. Balabánovým textům jsme se věnovali v bakalářské práci a tvrdili jsme o nich, že na základě vhodně zvolené autorské strategie může k postavám v těchto textech vznikat poměrně silná empatická reakce. Konkrétním společným znakem tohoto úryvku s texty Jana Balabána je pak nepochybně prolínání pásma literární postavy a vypravěče. Čtenář si nutně nemusí uvědomovat, kdo k němu z textu promlouvá, a vytváří si tak o postavě a celé situaci vlastní úsudek, aniž by mu vypravěč explicitně říkal, co postava cítí nebo co si o ní má myslet. To může evokovat podobnost s klasickou interpersonální empatickou reakcí, ve které si subjekt empatické reakce také vytváří samostatný subjektivní úsudek. Další zásadní vliv na čtenářskou empatii jsme spatřovali v ambivalentnosti postavy. Postava nebyla vykreslena jednoznačně jako kladná, či záporná; toto by podle nás mohlo zpřístupnit čtenáři volné pole působnosti v tom, aby si postavu na základě vodítek v textu a na základě její motivace

dotvořil ve své vlastní mysli. Jedním takovým vodítkem mohlo být to, že postavě pomáhají další postavy, a to může ospravedlnit její jednání. Další strategií k vyvolání empatické reakce by podle nás mohlo být jistá aktualizace textu v podobě užití lexika z interdialektu obecné češtiny. Vše, co jsme v analýze tohoto úryvku v rovině postavy, příběhu, vypravěče i jazyka označili jako signifikantní pro průběh empatické reakce, se následným výzkumem podařilo u jedné skupiny čtenářů potvrdit.

Všechny výše uvedené možnosti čtenářské empatie, které vzešly z naší analýzy, se potvrdily u pokročilejších čtenářů. U těchto žáků prokazatelně vznikla jak emocionální, tak kognitivní empatická reakce. Postava Almy na ně díky textovým strategiím působila realisticky, a dokonce ji označili za sympatickou a snažili se domyslet, co úryvku předcházelo a co bude následovat. Někteří žáci se vyjádřili i tak, že by si rádi přečetli celou knihu, aby zjistili, jak to s postavou nakonec skončí.

V rovině časoprostoru se takováto jednoznačná shoda mezi analýzou a výzkumem nepodařila nalézt. V analýze jsme tvrdili, že konkrétní název ulice by mohl čtenáře omezit v tom, aby si na základě vnějších inferencí doplnili fikční svět dle své vlastní fantazie. Toto se neprokázalo, žáci se i navzdory tomu dokázali do fikčního světa přenést. Naopak si všimli i kontrastu mezi tísnivým působením domu a venkovní anonymitou.

Nesmíme opomenout druhou skupinu čtenářů. Ti povětšinou vnímali Almu jako příliš vzdálenou. Nedokázali se zaměřit na různé roviny výstavby textu, jelikož většinu své mentální kapacity spotřebovali na samotnou porozumění textu. Alma pro ně byla natolik netypická postava, že se s ní nedokázali identifikovat. Empatická reakce tak proběhla velmi povrchně, nebo neproběhla vůbec.

Bitva o diamant

V analýze k druhému výchozímu textu jsme si povšimli explicitnějšího zobrazení Lukeových myšlenek ve srovnání s prvním výchozím textem. To znamená, že pásmo literární postavy a pásmo vypravěče jsou zde od sebe zřetelněji oddělené. Předpokládali jsme tedy, že překryv těchto dvou pásem nebude z hlediska tvorby čtenářské empatie tolik důležitý, jako tomu bylo v prvním analyzovaném textu. Zároveň se postava nachází v poměrně emočně intenzivní situaci, která je ještě ke všemu velmi dobře čitelná pro naše

empirické čtenáře. Předpokládali jsme, že velká část subjektů výzkumu se mohla již v takovéto obdobné situaci vyskytnout, což by mohlo posílit identifikaci s postavou a následně i empatickou reakci čtenáře.

Výše uvedené teze se shodovaly se závěry výzkumu. K postavě skutečně někteří žáci pociťovali empatii, kterou umocnila identifikace s postavou. Identifikace proběhla především díky věkové, genderové a zájmové sounáležitosti některých čtenářů s hlavní postavou. Pozoruhodné je to, že do postavy Lukea se vcítili především nezkušení čtenáři. Zkušení čtenáři nevnímali postavu jako dostatečně komplexní. Svou roli v „nekomplexnosti“ hlavní postavy hrála mimo jiné subjektizovaná perspektiva vypravěče zmíněná výše.

Dále jsme v analýze tvrdili, že i příběh výchozího textu může hrát význam pro identifikaci s postavou, jelikož se jedná o jednoduše čitelný až archetypální druh příběhu, podobný patrně někdo ze subjektů výzkumu již zažil. Vliv tohoto příběhu na identifikaci s postavou se potvrdil u čtenářů-začátečnicků. Naopak pokročilejší čtenáři považovali příběh za příliš triviální. Obdobně to platilo i pro rovinu časoprostoru, která není v úryvku téměř zachycena. Čtenáři, kteří měli zkušenost s podobnou situací a mezi jejichž záliby patří kolektivní sporty, dokázali zaplnit tato místa nedourčenosti hřišti, jež znají na základě svých životních zkušeností. To opět posílilo identifikaci s hlavní postavou.

V analýze jsme se poté věnovali jazykové rovině výchozího textu. Rozebírali jsme syntaktickou a lexikální strukturu a ve srovnání s prvním výchozím textem jsme uvedli, že je tento druhý text méně aktualizovaný a že to pro čtenáře může hrát roli při empatickém procesu, a to takovou roli, že na ně text bude působit příliš triviálně a empatická reakce neproběhne do takové míry. To se ve výzkumu ukázalo být jako pravdivé u skupiny zkušenějších čtenářů. Ti skutečně po srovnání s prvním výchozím textem uvedli, že tento text, a především vnitřní monology, na ně působí příliš uměle. Z hlediska empatické reakce tak shledávali jako funkčnější první výchozí text. Naopak méně zkušenější čtenáři při četbě jazykovou rovinu nevnímali, a proto u nich nebyla zvoleným jazykem empatická reakce narušena.

Mojenka

V analýze k poslednímu výchozímu textu jsme se nejprve zaměřili na zásadní rozdíl mezi tímto textem a texty předchozími. Jde o to, že tento text je vyprávěný v ich-formě. Naše hypotéza tak byla taková, že tímto přístupem dochází k narušení podobnosti čtenářské empatie s empatií interpersonální. Pokud totiž fikční svět vnímá čtenář očima hlavní postavy, a ne jako vedlejší účastník, pravděpodobně dochází v mozku k aktivaci jiných procesů. Empatická reakce tak buď vůbec neproběhne, nebo proběhne, ale jen do jisté míry a za jistých okolností. Toto se nám potvrdilo již v analýzách v bakalářské práci. Postava, která je zároveň vypravěčem, totiž své pocity popisuje výrazně explicitněji a na čtenáře může mít tato explicitnost negativní dopad při vzniku empatické reakce. Empatická reakce obecně totiž vzniká ne na základě toho, co nám objekt o sobě poví, ale spíše na základě nonverbálních či jiných signálů. Toto se výzkumem potvrdilo. Výzkum opět prokázal markantní rozdíl mezi zkušenějšími a nezkušenými čtenáři. Zkušenější čtenáři se nedovedli do *Mojenky* vcítit z důvodů výše uvedených. Nezkušení čtenáři se do *Mojenky* vcítili díky tomu, že se s ní identifikovali. Do *Mojenky* se tak vcítili především nezkušené dívčí čtenářky, stejně jako se do *Lukea* vcítili nezkušení chlapečtí čtenáři.

Zároveň ale na všechny čtenáře působila hlavní postava sympaticky, jelikož byla citlivá a neuvedla o sobě žádné záporné vlastnosti. Možnou sympatii k protagonistce jsme předpokládali i v analýze ve druhé kapitole.

Z hlediska příběhu jsme v analýze konstatovali, že očekáváme, že ne všichni čtenáři budou schopni z různých textových narážek pochopit, o co v příběhu skutečně jde. To se potvrdilo. Méně zkušení čtenáři při četbě neporozuměli kontextu celého příběhu. To, že je matka hlavní postavy smrtelně nemocná, se jim objasnilo až v následném ohniskovém rozhovoru.

Role časoprostoru pak u většiny čtenářů nebyla klíčovým faktorem pro vznik empatické reakce. Jen několik čtenářů zdůraznilo kontrast mezi tématem úryvku a pocitem bezpečí a intimity, jež by prostor ložnice měl za standardních okolností vyvolávat. Toto je faktor, který jsme v naší analýze také definovali.

V závěrečné analyzované rovině jsme pak rozebírali použitý slovník hlavní postavy. Postava používala slova, jež by ve svém věku pravděpodobně nemusela znát. To demonstrovalo její zájem o biologii. Mezi čtenáři panovala obecná shoda, že v tomto úryvku je jazyková rovina textu zpracována nejlépe ze všech úryvků, a to především kvůli většímu výskytu dialogů, obecné češtiny a zdobnělin. Všechny tyto prvky měli na čtenáře ten účinek, že na ně hlavní postava působila skutečněji. Je nutné nicméně podotknout, že jazykovou rovinu opět rozebírali především zkušenější čtenáři. My sami jsme v analýze tohoto úryvku dospěli k závěru, že jazyková rovina je v tomto textu nejpropracovanější.

Závěrem je k tomuto poslednímu textu nutné dodat, že někteří čtenáři se během finální části výzkumu vyslovili, že jsou již unavení a že nejsou schopni se soustředit tolik jako na začátku. To mohlo výsledky výzkumu relativně zkreslit.

Závěr

Problematika čtenářské empatie se v posledních letech dostává stále více do hledáčku literárních vědců a v současné době vznikají velmi nosné publikace, které se této problematice věnují, například monografie *Kognitivna literárna veda* (Kuzmíková 2021) nebo diplomová práce *Možnosti empatie v recepci fikčního narativu z pohledu kognitivní vědy* (Carbochová 2020). Důvodem vzniku velkého množství odborných publikací věnujících se této problematice je dle nás především rozvoj kognitivní vědy obecně. My sami jsme se pak tématu čtenářské empatie věnovali již v bakalářské práci (2023), kde jsme zkoumali čtenářskou empatii vznikající k postavám v povídkách Jana Balabána. Toto téma nám ale i po poměrně zásadních zjištěních vyplývajících se závěrů bakalářské práce přišlo nevyčerpané, patrně téměř nevyčerpatelné, proto jsme se rozhodli problematice čtenářské empatie věnovat i v naší diplomové práci. V diplomové práci jsme pak specifikovali okruh problémů čtenářské empatie se zaměřením na dospívajícího čtenáře a na literaturu pro děti a mládež.

V první teoretické kapitole jsme se zaměřili na čtenářskou empatii optikou různých přístupů. Zaměřili jsme se především na publikace, které vznikly v tomto století a které vnímají komplexnost a komplikovanost definování tohoto multidisciplinárního jevu, jakým nepochybně čtenářská empatie je. Za stěžejní publikaci k tomuto tématu pak považujeme knihu *Empathy and the Novel* (Keen 2007). Tato publikace rozebírá čtenářskou empatii obecně, a proto bylo nutné čerpat ještě z dalších publikací, které své středisko zájmu soustředí kolem dětského čtenáře. Otázce dětského čtenářství, dětské čtenářské empatie a literatury pro děti a mládež se věnuje antologie *Dítěti vstříc* (Lukavská 2018). V první kapitole jsme neopomněli nahlédnout na čtenářskou empatii ani z pohledu neurovědy a jako jeden ze zásadních faktorů vzniku čtenářské empatie jsme uvedli existenci zrcadlových neuronů. Problematice zrcadlových neuronů jsme se ale dále nevěnovali, jelikož jsme usoudili, že nemáme dostatečnou kvalifikaci k hlubšímu vhledu do této problematiky z pozice neurovědy. Také jsme zmínili proces identifikace, který dle nás hraje zásadní roli při vzniku čtenářské empatické reakce. Dále jsme neopomněli uvést rozdíl mezi emoční a kognitivní empatií.

V následující kapitole jsme stanovili podobu analýz, kritéria výběru textu a v poslední části kapitoly jsme se pak věnovali samotným analýzám. Podoba analýz stavěla na analýzách, jež jsme v bakalářské práci uskutečnili s texty Jana Balabána a jež se nám v bakalářské práci osvědčily. Výchozí texty jsme vybrali dle poměrně prostých kritérií. Zaprvé se muselo jednat o výchozí texty z knih tuzemské tvorby. Za další musely být tyto knihy z kategorie knih pro děti a mládež. A v poslední řadě musely být tyto knihy v předcházejících letech nominovány na ocenění Magnesia Litera. Tímto posledním kritériem jsme se snažili zajistit aktuálnost a kvalitu analyzovaných textů. Nutno ještě podotknout, že jsme z knih vybrali vždy jen krátký úryvek, se kterým jsme následně pracovali. Úryvek jsme po přečtení celé knihy vybírali takový, ve kterém jsme očekávali, že se jakýmsi způsobem čtenářská empatie může projevit. Výchozí texty, jež jsme zvolili, pocházely z knih *Alma a Svět obrazu* (Paulová 2022), *Bitva o diamant* (Dočkalová 2022) a *Mojenka* (Stehlíková 2022). Dále v kapitole jsme se pak věnovali analýzám výchozích textů a nastínili jsme možnosti čtenářské empatie k literárním postavám. Analýzy jsme rozdělili dle rovin výstavby textu na rovinu literární postavy, rovinu příběhu, rovinu vypravěče, rovinu časoprostoru a rovinu jazyka. Usoudili jsme, že nejvíce možností ke čtenářské empatii skýtá výchozí text z knihy *Alma a Svět obrazu*. Nicméně i v dalších výchozích textech jsme rozpoznali prvky, které by mohly čtenářskou empatii vyvolat.

Na základě analýz jsme poté stanovili tři hypotézy, jejichž bližší specifikaci jsme věnovali třetí kapitole. Jednalo se o tyto hypotézy:

Všechny uvedené roviny výstavby textu (rovina postavy, rovina příběhu, rovina časoprostoru, rovina jazyka) hrají zásadní roli pro tvorbu čtenářské empatické reakce u dospívajícího čtenáře.

Stírání linií mezi pásmem literární postavy a pásmem vypravěče má za následek přiblížení čtenářské empatie k empatii interpersonální.

Aby proběhla čtenářská empatie co nejsilněji, musí být prvky aktualizace textu uzpůsobeny kognitivní úrovni čtenáře.

V kapitole 4 jsme rozebrali metodiku výzkumu. Jako druh výzkumu jsme se rozhodli zvolit výzkum kvalitativní, a to především z toho důvodu, že kvalitativní výzkum je vhodnější pro

detailní proniknutí do široce definovaného jevu. Na menším vzorku subjektů výzkumu se daný problém může probrat více do hloubky, a to nám z důvodu zkoumání čtenářské empatie přišlo vysoce vhodné. Za subjekty výzkumu jsme pak vybrali žáky 9. třídy. Jako formu výzkumu jsme zvolili metodu ohniskových skupin. Výzkum jsme nahrávali a poté jsme nahrávku převedli do psané podoby. Psanou podobu pak přikládáme k diplomové práci jako přílohu.

Výstupy výzkumu jsme následně zpracovali v kapitole 5. Tuto kapitolu jsme pro přehlednost rozdělili na čtyři podkapitoly. První tři se věnují každá jednomu výchozímu textu, poslední podkapitola pak přináší shrnutí závěrů výzkumu. Za hlavní závěr výzkumu pak považujeme to, že se empatická reakce projevuje u různých typů čtenářů různě. Došli jsme k tomu, že zkušenější čtenář skutečně vnímá většinu rovin výstavby textu jako zásadní pro tvorbu empatické reakce. Z toho důvodu označila většina těchto čtenářů postavu z knihy *Alma a Svět obrazu* jako tu, ke které vnímají nejsilnější empatickou reakci, což jsme ostatně předvíдали i v naší analýze. Méně zkušení čtenáři se pak na základě procesu identifikace dělili dle genderu. Chlapečtí čtenáři se vícetili více do chlapeckého hrdiny z knihy *Bitva o diamant*, dívčí čtenářky se více vcítily do dívčí hrdinky z knihy *Mojenka*.

V šesté kapitole jsme poté komparovali analýzy z kapitoly 2 se závěry výzkumu. Z této komparace vyplynulo, že si zkušenější čtenáři skutečně všimají různých rovin výstavby textu a ty mají následně vliv na jejich čtenářskou empatickou reakci. Vnímali časoprostor textu a v některých případech ho označili za zásadní pro vznik empatické reakce. Dále vnímali jazykové aktualizací tendence textu a tvrdili, že hraje roli při realistickém zachycení postavy. Tento typ čtenářů tak potvrdil většinu našich tvrzení z analýz výchozích textů. Druhá skupina čtenářů, čtenáři-začátečníci, pak k četbě zaujímala jiný postoj. Četba totiž spotřebovávala většinu jejich mentální kapacity, a oni tak nemohli věnovat více koncentrace na roviny výstavby textu. Z toho důvodu u nich probíhala empatická reakce rozdílně, a to jsme v přechozích analýzách téměř nezohlednili.

Všechny tři stanovené hypotézy se výzkumem podařilo částečně potvrdit. Můžeme tvrdit, že ve všech třech hypotézách záleží primárně na úrovni čtenářské zkušenosti.

V 1. stanovené hypotéze – *Všechny uvedené roviny výstavby textu (rovina postavy, rovina příběhu, rovina časoprostoru, rovina jazyka) hrají zásadní roli pro tvorbu čtenářské*

empatické reakce u dospívajícího čtenáře. – pro vznik čtenářské empatie závisí na tom, kolik mentální kapacity čerpá čtenáři samotné porozumění textu. Pokud je to čtenář zkušený, je schopen se v průběhu četby a v následné reflexi po četbě věnovat i ostatním rovinám výstavby textu a zamýšlet se například nad prostorem a časem, ve kterém se děj textu odehrává. Pokud se jedná o čtenáře nezkušeného, takový čtenář se zaměřuje především na rovinu literární postavy a rovinu vypravěče. Na ostatní roviny pohlíží velmi okrajově nebo vůbec.

2. hypotézu – *Stírání linií mezi pásmem literární postavy a pásmem vypravěče má za následek přiblížení čtenářské empatie k empatii interpersonální.* – se podařilo ověřit a potvrdit naprosto analogickým způsobem. Pro zkušenějšího čtenáře je skutečně implicitní zachycení pocitů literární postavy ten správný způsob, jak u něj vyvolat empatickou reakci. Evokuje mu to totiž podobnost s klasickou mezilidskou interakcí. Zatímco nezkušený čtenář potřebuje, aby pocity postavy byly v textu explicitní a více zřejmé. To ho totiž nezpomalí ve čtení, a on se tak na četbu, a tudíž i na samotné postavy bude moci více soustředit.

3. hypotéza pak tvrdila toto – *Aby proběhla čtenářská empatie co nejsilněji, musí být prvky aktualizace textu uzpůsobeny kognitivní úrovni čtenáře.* Tato hypotéza se ve výzkumu potvrdila bez výjimky. Každý ze čtenářů uvedl různé odpovědi na to, který text mu přijde ze subjektivního hlediska nejvhodněji zpracován po jazykové stránce. Méně zkušenější čtenáři vybrali text s nejmenší tendencí pro aktualizaci jazyk. Zatímco zkušenější čtenáři zvolili ten text, ve kterém bylo aktualizacích prvků bezpochyby nejvíce. Při vzniku čtenářské empatické reakce tedy skutečně závisí na kognitivní úrovni čtenáře a na jeho schopnosti dekodovat jazykové aktualizací tendence textu.

Závěrem bychom rádi uvedli, že téma čtenářské empatie je z důvodu své vysoké subjektivity stále otevřené dalším výzkumům. V našem výzkumu jsme se zaměřili na poměrně úzce vymezený okruh čtenářů. Dalším zásadním výzkumem by tak mohlo být například zaměření se na tuto problematiku širěji a zpracovat kvantitativní výzkum, který bude zkoumat čtenářskou empatii u většího vzorku čtenářů. Uvědomujeme si, že čtenářská empatie je komplexní a multidisciplinární jev, který je náročný na konkrétní výzkumné uchopení, ale především v tomto spatřujeme hlavní atraktivitu této problematiky. Pokud bychom dokázali čtenářskou empatii lépe analyzovat a definovat, bylo by následně možné vytvořit metodiku

práce s čtenářskou empatií u dospívajících a dětských čtenářů. Čtenářská empatie by tak mohla hrát klíčovou roli pro rozvoj empatie interpersonální a pro rozvoj sociálních vazeb obecně. Tomuto rozvoji by pak bylo možné se věnovat například v hodinách českého jazyka a literatury.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BALABÁN, Jan. *Povídky*. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-396-8.
- BLACKMORE, Susan. (2005). *Consciousness: A very short introduction* [online]. Oxford University Press; 2005. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192805850.001.0001>.
- BURKE, Michael. *The Oceanic Mind: A Study of Emotion in Literary Reading* [online]. Amsterdam, 2009. Dostupné z: https://pure.uva.nl/ws/files/4298127/143941_thesis.pdf.
- CARBOCHOVÁ, Veronika. *Možnosti empatie v recepci fikčního narativu z pohledu kognitivní vědy* [online]. Brno, 2020. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Mgr. Jan Tlustý, Ph.D. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/x287k/Carbochova_Moznosti_emapie.pdf.
- DOČKALOVÁ, Bára. *Bitva o diamant*. V Praze: Labyrint, 2022. ISBN 9788086803753.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Aktualizace v současném uměleckém jazyce* [online]. Naše řeč. 1965, roč. 48, č. 3, s. 153-161. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5128>.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: role čtenáře, aneb, Interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1828-1.
- FORSTER, Edward M. *Aspekty románu*. Bratislava: Tatran, 1971.
- FOŘT, Bohumil. *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. ISBN 978-80-85778-61-8.
- GAVORA, Petr. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN: 80-7315-104-9.
- GÁFRIK, Robert. *Emocionálne pôsobenie literatúry znázornené na príklade Kafkovej poviedky Ortiel'*. In: KUZMÍKOVÁ, Jana. *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Bratislava: Ústav slovenskej literatúry, 2014. ISBN 978-80-88746-258-6.
- GENNETE, Gérard. Rozprava o vyprávění. FRYČER, Jaroslav a kolektiv. *Znak, struktura, vyprávění*. Brno: Host, 2002. ISBN 80-7294-016-3.
- GERRIG, Richard. J. *Experiencing narrative worlds: on the psychological activities of reading*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1998. ISBN 0813336201.

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HODROVÁ, Daniela. *--na okraji chaosu--: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001. ISBN 80-7215-140-1.
- ISER, Wolfgang. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978. ISBN 0801821509.
- JACKO, Tomáš. *Autor a čtenář jako představy*. Praha: TOGGA, 2014. ISBN 978-80-7476-045-7.
- KEEN, Suzanne. *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press, 2007. ISBN 9780195175769.
- KIDD, David C. a CASTANO, Emanuele. *Reading literary fiction improves theory of mind* [online]. *Science*, 3.10.2013. 342(6156), 377–380. Dostupné z <https://doi.org/10.1126/science.1239918>.
- KLEČKA, Petr. *Možnosti empatie k postavám v rámci recepce povídek Jana Balabána*. Praha, 2023. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury. Vedoucí práce Mgr. Lukáš Neumann Ph.D.
- KOOPMAN, Eva M. a HAKEMULDER, Frank. *Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework*. *Journal of Literary Theory*, 2015. 9(1), 79–111. ISSN 1862-8990. Dostupné z: <https://www.degruyter.com/view/j/jlt.2015.9.issue-1/jlt-2015-0005/jlt-2015-0005.xml>.
- KOOPMAN, Eva M. *Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading* [online]. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2016; 10(1), 82–98. ISSN 1931-390X. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/aca0000041>.
- KRUEGER, Richard A. *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.). 1994: Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 9781483365244.

- KUBÍČEK, Tomáš. *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-215-2.
- KUDLOVÁ, Klára. *Čas, postavy, román*. Brno: Host, 2023. ISBN 978-80-275-1589-9.
- KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitivní literární věda: teorie, experimenty, analýzy*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2021. ISBN 978-80-224-1896-6.
- LESNIK-OBERSTEINOVÁ, Karin. *Vymezování pojmů; Co je to dětská literatura? Co je to dětství?* In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana (ed.). *Dítěti vsříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.
- MAR, Raymond. A. (2011). *Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension* [online]. *Annual Review of Psychology*, 2011; 62: 103-34. Dostupné z https://www.yorku.ca/mar/Mar%202011_ARP_neural%20bases%20of%20soc%20cog%20and%20story%20comp.pdf.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* [online]. *Psyché*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:flfcf280-7893-11e5-99af-005056827e52>.
- NIKOLAJEVOVÁ, Maria. „*A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?*“ *emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*. In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana (ed.). *Dítěti vsříc: teorie literatury pro děti a mládež*. První vydání. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.
- NIKOLAJEVOVÁ, Maria. *Reading for learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: Benjamins, 2014.
- NUSSBAUM, Martha. C. *Objectification* [online]. *Philosophy and Public Affairs*, 1995; 24 (4): 249-291. Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x>.
- OATLEY, Keith. *Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation* [online]. *Review of General Psychology*, 1999; 3(2), 101–117. Dostupné z <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101>.

- O'NEILL, Patrick. *Fictions of discourse: reading narrative theory*. Buffalo: University of Toronto Press, 1994. ISBN 0802004687.
- PAULOVÁ, Lucie. *Alma a Svět obrazu*. Praha: Paseka, 2022. ISBN 978-80-7637-276-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf.
- RIMMON-KENAN, Shlomith. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* (2nd ed.) [online]. Routledge: 2002. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203426111>.
- RIZZOLATTI, Giacomo a CRAIGHERO, Laila. *The mirror-neuron system* [online]. *Annu Rev Neurosci*. 2004; 27:169-92. Dostupné z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15217330/>.
- RYAN, Marie-Laure. *Narativ jako virtuální realita: imerze a interaktivita v literatuře a elektronických médiích*. Přeložil Eva KRÁSOVÁ. Praha: Academia. Možné světy; 2015. ISBN 9788020025074.
- STEHLÍKOVÁ, Olga. *Mojenka*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1090-0.
- STOCKWELL, Peter. *Cognitive Poetics: An Introduction* (2nd ed.) [online]. Routledge; 2019. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780367854546>.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- WINKO, Simone. *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Erich Schmidt, 2003.
- WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že jsem při psaní diplomové práce nepoužil nástroje umělé inteligence.

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor v ohniskové skupině 1

Příloha 2 – Rozhovor v ohniskové skupině 2