

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Narativní empatie v příbězích Ivony Březinové pohledem žáků 7. ročníku

Narrative empathy in Ivona Březinová's stories as seen by 7th grade pupils

Bc. Barbora Blahutová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání — Český jazyk se
zaměřením na vzdělávání
Studijní obor: Specializace v pedagogice

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Narativní empatie v příbězích Ivony Březinové pohledem žáků 7. ročníku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila 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.

V Praze dne 14.4. 2025

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí této práce, PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost, inspiraci a laskavý přístup. Poděkování rovněž patří mé rodině a přátelům, kteří mě během psaní diplomové práce bezmezně podporovali. Děkuji také učitelům ze Základní školy 5. května v Rožnově pod Radhoštěm, že mi umožnili na jejich škole provést výzkum, a také žákům, kteří byli ochotni se ho zúčastnit a sdílet své osobní příběhy.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na tvorbu autorky Ivony Březinové, konkrétně na příběhy s dětským hrdinou *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichnu*, *brácho* a *www.bezbot.cz*. Cílem teoretické části práce je charakterizovat literaturu pro děti a mládež, prózu s dětským hrdinou a prostřednictvím analýzy děl Ivony Březinové identifikovat přítomnost tohoto žánru v její tvorbě. Dále je cílem práce vymezit pojmy kognitivní literární věda, narativní empatie, místa nedourčenosti a následně tyto koncepty aplikovat v rámci výzkumného šetření. Díla *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichnu*, *brácho* a *www.bezbot.cz* jsou pak analyzována skrze jejich didaktický potenciál.

Empirická část je designována jako kvalitativní výzkum, který využívá jako metody sběru dat skupinové rozhovory s žáky 7. ročníku. Cílem výzkumu je zjistit, jak vybraní žáci 7. ročníku základní školy interpretují text z literatury pro děti a mládež na základě poznatků současné literární vědy. Je zkoumáno, jaké emoce v nich příběh vyvolává, nakolik jim připadá text srozumitelný a vyprávění důvěryhodné, s kterou postavou nejvíce soucítí a jak si vysvětlují vybraná místa nedourčenosti. Hlavní výzkumnou otázkou je, jaký vztah panuje mezi čtenářskými zkušenostmi a interpretací textu. Z výzkumu vyplynulo, že nečtenáři mají výrazný problém při interpretaci textu. Čtenářská zkušenost žáků výrazně ovlivňuje hloubku interpretace a míru emočního zapojení do příběhu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ivona Březinová, příběhy s dětským hrdinou, kognitivní literární věda, vypravěč, místa nedourčenosti

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the work of Ivona Březinová, specifically on stories with a child protagonist *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichnu*, *brácho* a *www.bezbot.cz*. The aim of the theoretical part of the thesis is to characterize literature for children and young adults, stories with a child protagonist, analyse the work of Ivona Březinová and identify the presence of this genre in it. Furthermore, the aim of the thesis is to define the concepts of cognitive literary theory, narrative empathy, places of indeterminacy and apply them in the empirical part. At last, the didactic potential of the works *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichnu*, *brácho* and *www.bezbot.cz*. is examined.

The empirical part is designed as a qualitative research, using group interviews with Year 7 pupils as data collection methods. The aim of the research is to find out how selected Year 7 primary school pupils interpret texts from literature for children and young adults based on the findings of contemporary literary theory. It explores what emotions the stories evoke in them, how comprehensible they find the text and the narrative credible, which character they sympathise with the most, and how they explain selected places of indeterminacy. The main research question is whether there is a relationship between reading experience and interpretation of a text. The research revealed that non-readers have a significant problem in interpreting texts. Students' reading experience significantly affects the depth of interpretation and the degree of emotional involvement in the story.

KEYWORDS

Ivona Březinová, stories with a child protagonist, cognitive literary theory, narrator, places of indeterminacy

Obsah

ÚVOD.....	7
1 CHARAKTERISTIKA LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ.....	9
2 ANALÝZA PŘÍBĚHŮ S DĚTSKÝM HRDINOU V DÍLECH IVONY BŘEZINOVÉ	14
2.1 CHARAKTERISTIKA PŘÍBĚHŮ S DĚTSKÝM HRDINOU	14
2.2 DÍLO IVONY BŘEZINOVÉ	20
3 VYMEZENÍ POJMŮ KOGNITIVNÍ LITERÁRNÍ VĚDA, MÍSTA NEDOURČENOSTI A NARATIVNÍ EMPATIE.....	24
3.1 KOGNITIVNÍ LITERÁRNÍ VĚDA	24
3.2 MÍSTA NEDOURČENOSTI	29
3.3 NARATIVNÍ EMPATIE	33
4 DIDAKTICKÝ POTENCIÁL TEXTŮ	41
4.1 ÚTĚK KRYŠPÍNA N.	42
4.2 ŘVI POTICHU, BRÁCHO	45
4.3 WWW.BEZ-BOT.CZ	48
5 ŽÁKOVSKÉ INTERPRETACE TEXTŮ IVONY BŘEZINOVÉ	51
5.1 METODOLOGIE	51
5.1.1 Cíl a výzkumné otázky.....	51
5.1.2 Metody sběru dat.....	51
5.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku	57
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	59
5.2.1 Emoční odezva	59
5.2.2 Formální stránka textu.....	61
5.2.3 Důvěryhodnost vyprávění	62
5.2.4 Narativní empatie.....	62
5.2.5 Místa nedourčenosti.....	65
5.3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKOVSKÝCH INTERPRETACÍ TEXTŮ IVONY BŘEZINOVÉ	70
5.4 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	71
ZÁVĚR.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	75
VYJÁDRĚNÍ K VYŽITÍ NÁSTROJŮ UMĚLÉ INTELIGENCE	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na tvorbu současné české autorky Ivony Březinové, jejíž literární díla pro děti a mládež tematizují závažná společenská i existenciální témata, jako jsou životní krize, outsiderství, otázky identity či mezilidských vztahů. Přestože je většina její tvorby určena především dětskému a dospívajícímu čtenáři, charakter a hloubka zpracování jednotlivých témat umožňují oslovit i širší čtenářské publikum napříč věkovými kategoriemi. Předmětem této práce jsou tři vybraná díla autorky, a to *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichu*, *brácho* a *www.bez-bot.cz*, která spojuje přítomnost postavy dětského hrdiny, silný emocionální náboj a motiv handicapu.

Cílem diplomové práce je charakterizovat literaturu pro děti a mládež, prózu s dětským hrdinou a prostřednictvím analýzy děl Ivony Březinové identifikovat přítomnost tohoto žánru v její tvorbě. Současně je snahou práce teoreticky vymezit a ukotvit pojmy kognitivní literární věda, místa nedourčenosti a narativní empatie, které se následně stávají východiskem pro praktickou interpretaci textů. Důležitou součástí je rovněž analýza didaktického potenciálu vybraných próz, a to z hlediska jejich využitelnosti v pedagogickém kontextu.

Struktura práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. První kapitola teoretické části se věnuje charakteristice literatury pro děti a mládež, druhá kapitola pojednává o specifikách prózy s dětským hrdinou a o tvorbě Ivony Březinové. Třetí kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení pojmů kognitivní literární věda, místa nedourčenosti a narativní empatie. Čtvrtá kapitola se soustředí na analýzu didaktického potenciálu výše uvedených děl.

Aby byla tato práce propojena s pedagogickou praxí, zaměřuje se její praktická část na žákovskou interpretaci textů *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichu*, *brácho* a *www.bez-bot.cz*. Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s žáky 7. ročníku Základní školy 5. května v Rožnově pod Radhoštěm. Jeho cílem je zjistit, jak vybraní žáci interpretují text z literatury pro děti a mládež ve vztahu k jejich čtenářské zkušenosti, jaké emoční reakce při čtení prožívají, do jaké míry považují text za srozumitelný a vyprávění za důvěryhodné, s jakou postavou nejvíce soucítí, a jakým způsobem si vykládají místa nedourčenosti v textu.

Ústřední výzkumnou otázkou je, jaký vztah existuje mezi čtenářskou zkušeností žáků a interpretací textu.

1 Charakteristika literatury pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež (LPDM) představuje specifickou oblast literární tvorby, která je primárně zaměřena na dětského a dospívajícího čtenáře. Její vymezení však není jednoznačné, jelikož prošla dlouhým vývojem, který byl úzce spjat s jejím postupným ustavováním jako samostatné literární oblasti.¹ Zpočátku byla označována různými termíny, jako „dětské spisy“, „spisy pro mládež“, „dětské čtení“ nebo „dětská četba“, přičemž v současnosti se dle publikace *Encyklopedie literárních žánrů* nejčastěji užívá označení „dětská literatura“, což označuje druh literatury, který je primárně určen dětskému a dospívajícímu čtenáři, avšak v širším pojetí zahrnuje i literární texty, které si děti spontánně přisvojily, přestože pro ně nebyly původně zamýšleny.² Jana Segi Lukavská, která se ve své výzkumné práci literaturou pro děti a mládež hojně zabývá, ve své antologii *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež* preferuje označení „literatura pro děti“. Termín „dětská literatura“ se dle ní vztahuje k literární textům psanými dětmi, zatímco označení „literatura pro děti“ (LPD) označuje čtenáře, jimž je tato literatura určena.³

Jak již bylo naznačeno výše, obsah tohoto termínu se mění v závislosti na různých interpretačních přístupech. Jana Segi Lukavská pracuje s pojmem LPD, nikoliv LPDM, jelikož tvrdí, že literatura pro mládež má mnoho společných rysů s literaturou pro dospělé, případně s literaturou, která není určena specifickému recipientovi.⁴ Ani termín „literatura pro děti“ však není zcela přesný, protože naznačuje, že se jedná o literaturu, která je určena výhradně dětskému publiku. Ve skutečnosti však její výběr, nákup i samotné čtení často zajišťují dospělí.⁵ V české literární teorii pojem LPD funkčně definoval Vladimír Nezkusil. Dle něj je literatura pro děti literatura „se zvláštní modifikací estetické funkce“⁶ Česká teorie LPD navíc převzala ze slovenského prostředí koncept „detského aspektu“, kterým

¹ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 807185669X., str. 360

² Tamtéž

³ viz LUKAVSKÁ, Jana Segi (ed.). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.

⁴ LUKAVSKÁ, Jana Segi. „Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?“ Česká Literatura, vol. 65, no. 1, 2017, str. 90–107. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/45117142>. Accessed 27 Feb. 2025., str. 90

⁵ LESNIK-OBERSTEINOVÁ, Karín, 2018. *Vymezování pojmů. Co je to dětská literatura? Co je to dětství?*. In: SEGI LUKAVSKÁ, J., ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host. Teoretická knihovna, str. 13

⁶ LUKAVSKÁ, Jana Segi. „Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?“, str. 91

se inspirovala a jímž označuje autorovu představu o dětském čtenáři, jež je zakotvena v samotném textu. Tento aspekt se projevuje nejen jako vědomé zaměření autora na dětského příjemce při tvorbě, ale také jako výsledek celého tvůrčího procesu.⁷

LPDM se vyznačuje **vlastními žánrovými prioritami a specifickými funkcemi**, které ji odlišují od literatury pro dospělé. Přestože není pevně vázána na literární směry a normy, je úzce propojena se svým adresátem a sociálním kontextem, v němž vzniká. Vzájemná interakce mezi literaturou a dětským čtenářem formuje její obsah, jazyk i tematické zaměření. Důležitým aspektem LPDM je její přístupnost, atraktivita a schopnost oslovit mladší věkové kategorie, přičemž se implicitní (modelový) čtenář zpravidla pohybuje ve věkovém rozmezí od tří do šestnácti let.⁸ Na druhou stranu se v literatuře pro mládež stále častěji objevují nové tituly určené dospívajícím čtenářům („young adult“), které rozšiřují její věkové hranice až k osmnácti letům a pokrývají široké spektrum žánrů. Mezi autory, kteří se této oblasti věnují, patří například Ivona Březinová, Alena Ježková, Iva Procházková nebo Martin Vopěnka.⁹ Různé žánry LPDM se přitom zaměřují na specifické vývojové etapy čtenáře – od říkadel a pohádek až po komplexnější prózu s dívčí hrdinkou či chlapeckým hrdinou.¹⁰

V rámci LPDM lze rozlišit dva základní typy literárních textů dle zamýšleného příjemce. Prvním jsou **intencionální díla**, která jsou od počátku určena dětskému publiku a obvykle je lze identifikovat podle vnějších znaků, jako jsou ediční řady, podtituly, nakladatelská označení či věkové doporučení.¹¹ Některé části literatury pro děti a mládež, zejména ty určené předškolním dětem, jsou však do značné míry určeny i dospělým. Ti často vystupují nejen jako předčítači, ale také jako zprostředkovatelé významu textu, kteří pomáhají dětem s jeho interpretací. Výběr a definování dětské literatury je přitom často v rukou dospělých autorit, jako jsou spisovatelé, učitelé či nakladatelé. Tento přístup však může vést k jednostrannému pohledu, kdy se zkoumá spíše to, co dospělí chtějí,

⁷ LUKAVSKÁ, Jana Segi. „*Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?*“, str. 91

⁸ MOCNÁ a PETERKA, str. 360-361

⁹ ČEŇKOVÁ, Jana; KOPÁČ, Radim a TUČKOVÁ, Kateřina. *Česká literatura pro děti a mládež (2000-2011)*. Praha: Ministerstvo kultury ČR, 2012. ISBN 978-80-87546-03-1., str. 8

¹⁰ MOCNÁ a PETERKA, str. 360-361

¹¹ Tamtéž, str. 361

aby děti četly, než to, co děti skutečně číst preferují. Výsledkem tak může být, že literatura pro děti více reflektuje představy dospělých než reálné čtenářské zájmy dětí.¹²

Druhou skupinu tvoří **neintencionální díla**, která byla původně určena dospělým, avšak postupně se stala součástí dětského čtenářského repertoáru. Tento přesun může probíhat spontánně, ale většinou se odehrává v rámci literární výchovy, školní četby, čítanek, antologií, časopisů a různých literárních adaptací. Nejčastěji se do dětské četby dostávají díla s jednoduchou strukturou, atraktivním dějem nebo s tématy blízkými dětskému vnímání, jako je dětství, mládí, mezigenerační vztahy či příroda.¹³ Zrovna příroda se v próze pro děti a mládež tematizuje stále častěji. Přírodní a ekologická témata tak slouží jako efektivní nástroj prosociální etické výchovy.¹⁴ Přestože mají v neintencionální literatuře rozhodující slovo děti, je jejich výběr často ovlivněn dospělými, kteří určují, jaké texty jsou pro dětské čtenáře vhodné. Děti si mnohdy nacházejí oblibu i v žánrech, které nejsou primárně považovány za dětské, například v detektivkách či hororech. Tyto texty však obvykle nebývají zahrnovány do literatury pro děti a mládež, na rozdíl od děl, jako je *Babička* Boženy Němcové, která je často součástí dětské četby spíše na základě doporučení dospělých než přirozené dětské volby. Otázkou zůstává, do jaké míry si děti mohou присвоjit jakýkoli text a koho lze vlastně považovat za dětského čtenáře. Děti tvoří nesourodou a proměnlivou skupinu, kterou nelze jednoduše definovat. Různé vědní disciplíny na ně nahlíží odlišně, a proto se literární teoretici při vymezování dětského čtenáře často opírají o rozdílné koncepty.¹⁵

Specifičnost literatury pro děti a mládež spočívá ve **funkcích**, které ovlivňují její podobu i recepci. **Estetická funkce**, jež se vyvíjí v souladu s psychologickým vývojem dítěte, tedy od prvotního míšení funkcí (například u říkadel) až po jejich osamostatnění a postupné rozlišení, je primární. Významnou úlohu hraje také **funkce didaktická**, která se zaměřuje na rozvoj a „*upevňování hodnotové orientace, emocionality, sociálních*

¹² LUKAVSKÁ, Jana Segi. „*Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?*“, str. 92

¹³ MOCNÁ a PETERKA, str. 361

¹⁴ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Empatie a symbióza jako nově akcentované hodnoty v současné české literatuře pro děti a mládež*. O dieťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, roč. 10, č. 2, s. 9-19., str. 18

¹⁵ LUKAVSKÁ, Jana Segi. „*Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?*“, str. 94-95

a jazykových dovedností.“¹⁶ Obzvláště výrazně se projevuje v pohádkách, bajkách či příbězích s dětskými hrdiny. Pro encyklopedie, čítanky, cestopisy či historickou a biografickou prózu je důležitá **funkce poznávací**. Neméně zásadní je také **funkce imaginativní**, jež podporuje hravost a rozvoj dětské fantazie. K jejímu osamostatnění došlo především v moderní literatuře, kde se uplatňuje v autorských pohádkách a nonsensové poezii.¹⁷ Dle Pavla Šidáka se LPDM vymezuje tím, že u ní dominuje jiná funkce než právě estetická. To se pak podle něj odráží v **tématech, motivech i způsobu vyprávění** těchto knih. Často se objevují příběhy o dětských hrdinech, kteří zažívají dobrodružství bez přítomnosti dospělých, nebo o zvířátkách. Tento přístup se promítá i do vnějších textů a **typografie**. Používá se větší písmo, více ilustrací, a pokud ilustrace převažují nad textem, vzniká zvláštní typ knihy – tzv. bilderbuch (obrazová kniha).¹⁸

Žánrové spektrum LPDM odpovídá věkovým kategoriím čtenářů. Nejmladší děti (3–6 let) se setkávají s říkadly, leporely, hádankami, obrazovými knihami a jednoduchými příběhy se zvířecími nebo dětskými hrdiny. Pro mladší školní věk (6–10 let) jsou charakteristické autorské pohádky, komiksy a rytmičné verše s pointou, ale také pověsti či krátké povídky z dětského života, přírody a historie. Starší školní věk (11–15 let) se orientuje na dobrodružnou literaturu, fantasy, komiksy, historické prózy či televizní seriály pro mládež.¹⁹ Současná LPDM však využívá také mísení různých žánrů.²⁰

Tematická a významová vrstva LPDM bývá oproti literatuře pro dospělé transparentnější, emotivnější a směřuje k pozitivním hodnotám, jako je naděje či mravní ideál. Výrazně se odvíjí od postavení dítěte ve společnosti a vzájemné reflexe vztahů mezi dětmi a dospělými, což se projevuje například užitím ich-formy v próze.²¹ Důležitým

¹⁶ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X., str. 12

¹⁷ MOCNÁ a PETERKA, str. 361

¹⁸ ŠIDÁK, Pavel. *Úvod do studia genologie: teorie literárního žánru a žánrová krajina*. Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-040-8., str. 220

¹⁹ MOCNÁ a PETERKA, str. 361

²⁰ URBANOVÁ, Svatava. *Ekoliterární impulsy v současné české a překladové literatuře pro děti a mládež: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecké konferencie pri príležitosti okrúhlyho životného jubilea významného literárneho vedca, vysokoškolského pedagóga a spisovateľa prof. PhDr. Ondrea Sliackeho, CSc., Prešov 8.-9. september 2022*. In: eds. D. Lešková, D. Dziak. *Hodnoty literatúry pre deti a mládež v premenách času*. prvni. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2022. s. 70-82. ISBN 978-80-555-2988-2., str. 71

²¹ MOCNÁ a PETERKA, str. 361-362

prvkem LPDM jsou ilustrace, které často nejsou pouze doplňkem textu, nýbrž jeho plnohodnotnou součástí, někdy dokonce nadřazenou samotnému příběhu.²² Literatura pro děti a mládež je rozdělena na uměleckou tvorbu a populární produkci, přičemž hranice mezi těmito oblastmi nejsou tak výrazné jako v literatuře určené dospělým čtenářům.²³

Celkově lze říci, že literatura pro děti a mládež je dynamickou oblastí literatury, která reflektuje jak vývoj literárního diskurzu, tak proměny dětského čtenářství. Její struktura, funkce a tematické zaměření se neustále přizpůsobují měnícím se potřebám mladých čtenářů a zároveň formují jejich vnímání světa. Přestože pojem „dítě“, „dětství“ i „dětská literatura“ je na akademické půdě zdrojem konfliktů, *„literatura pro děti a teorie dětské literatury se definují jako něco, co existuje kvůli „dětem“ a pro „děti“, a jsou to právě „děti“, které zůstávají pro autory i teoretiky dětské literatury vášní.“*²⁴ Prostřednictvím literárních příběhů totiž dítě může porozumět smyslu různých událostí a jevů a zároveň získat hlubší povědomí o vlastní roli ve světě i v životě. Umělecká literatura mu tak může pomoci zorientovat se ve vlastních emocích a prožitcích.²⁵ Děti jsou přirozeně kreativní, zvědavé a skrze literaturu jim lze předat spoustu hodnot a formovat jejich percepci světa.

²² ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*, str. 17

²³ MOCNÁ a a PETERKA, str. 361-362

²⁴ LESNIK-OBERSTEINOVÁ, str. 32

²⁵ KAŠČÁKOVÁ, Silvia. *Introverzia ako hendikep v literatúre pre deti a mládež*. In: *Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii 2018-10-18* Prešov. Prešov: Prešovská univerzita, 2018. s. 231-246. ISBN 978-80-555-2044-5., str. 234

2 Analýza příběhů s dětským hrdinou v dílech Ivony Březinové

2.1 Charakteristika příběhů s dětským hrdinou

Vymezení pojmu

Příběhy zaměřené na dětské postavy, které jsou dětskému čtenáři určeny nebo byly později do dětské četby zařazeny, prošly různými definicemi a vymezeními. Významný teoretik Vladimír Nezkusil pracuje s termínem „příběhová próza s tematikou dětského života“, který však Jana Čenková z lingvistického hlediska označuje za obtížně uchopitelný.²⁶ Ta totiž pracuje s pojmem „próza s dětským hrdinou“, který má být chápán „jako historicky, sociálně, esteticky a funkčně podmíněný systém tematických a tvarových rysů, jejichž prostřednictvím se v díle prezentuje určitý postoj ke skutečnosti.“²⁷ Slovenská literární teoretička Zuzana Stanislavová preferuje termín „společenská próza“ a dle ní tato literatura zobrazuje mezilidské vztahy a vyznačuje se důrazem na otevřenost, realistické ztvárnění skutečnosti a čtivost.²⁸ V neposlední řadě Jaroslav Toman pracuje s termínem „příběhová próza s dětským hrdinou“, která dle něj zachycuje realistické situace z dětského života, které ilustrují základní modely mezilidských vztahů a životních situací. Podle Tomana zahrnuje příběhová próza s dětským hrdinou širokou škálu žánrů – od črty a povídky přes novelu až po román, ale využívá také věcné rysy pohádky, dobrodružné, vědeckofantastické, detektivní nebo cestopisné literatury.²⁹

Vladimír Nezkusil příběhovou prózu s tematikou dětského života zařazuje mezi nejrozsáhlejší a nejrozmanitější oblast literatury pro děti a mládež. Provází dětského čtenáře celý jeho vývoj a v jeho jednotlivých fázích nabývá odlišné podoby, významu i tvarových modifikací. Její charakter výrazně ovlivňují nejen proměny samotné literatury, ale také společenské změny, měnící se postavení dítěte ve společnosti a posun dítěte v chápání své psychiky, rolí, práv a povinností. Vzhledem k tomu, že na tento typ četby

²⁶ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*, str. 31-32

²⁷ Tamtéž

²⁸ Tamtéž

²⁹ TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury: Určeno pro studenty učitelství 1.stupně ZŠ*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2. Dostupné také z: <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:530d0a10-c891-11e1-83f1-005056827e52>, str. 73

působí mnoho podstatných faktorů, je obtížné vymezit její přesné hranice a najít společné rysy platné pro všechny její podoby.³⁰

Věcné rysy příběhové prózy s dětským hrdinou

Jan Toman předkládá věcné rysy žánru příběhová próza s dětským hrdinou hned několik. Především se dle něj jedná o umělecké zobrazení autentického psychického a sociálního světa dítěte, kde je dětský hrdina v dominantní roli, díky čemuž je tato próza přímo spjata s každodenním životem dětského čtenáře. Děj příběhu bývá dramaticky ucelený a často se zaměřuje na morální a sociální konflikty, které formují charakter postav a jejich vztah ke světu. Zároveň tato literatura provází dítě všemi fázemi jeho čtenářského vývoje – od raného dětství až do dospělosti, a proto není pouhým přechodným žánrem jako pohádka či poezie. Dětský hrdina nese hlavní dějovou linii, ale také pomáhá čtenáři pochopit základní myšlenku literárního díla, a hlavně, na rozdíl od pohádkových postav, vystupuje jako rovnocenný partner čtenáře, jelikož s ním sdílí podobné motivace, potřeby, pocity i životní zkušenosti. Jeho vztahy s rodinou, přáteli, učiteli, přírodou či společností odpovídají běžným zkušenostem dětského čtenáře, což zvyšuje věrohodnost a autentičnost jeho obrazu. Díky tomu se dětský hrdina stává přirozeným etickým vzorem, jehož chování, myšlení a postoje (malý) čtenář nejen sleduje, ale často i napodobuje a porovnává se svými vlastními zkušenostmi.³¹ Vladimír Nezkusil toto nazývá jako jistou potřebu identifikace. Potřeba ztotožnit se s určitou osobností, ať už skutečnou, nebo fiktivní, která dítěti může sloužit jako vzor, vychází ze snahy dítěte pochopit svou vlastní povahu, objevit svou jedinečnou hodnotu a najít své místo ve společnosti dospělých jako rovnocenný člen. Podle Nezkusila si pak dítě může právě od hrdiny této prózy přebírat vlastnosti, které obdivuje a které by samo chtělo mít.³² Na druhou stranu se však vždy nemusí jednat o vzor, který je k napodobení vhodný. Dítě si čtením může vyjasňovat své vlastní sebepojetí.

Hlavním cílem příběhové prózy s tematikou dětského života je dle Nezkusila přiblížit dětskému čtenáři základní modely mezilidských vztahů prostřednictvím realisticky ztvárněného příběhu a usnadnit mu tak orientaci ve světě. Dodává, že takto laděné texty

³⁰ NEZKUSIL, Vladimír. *Příběhová próza s tematikou dětského života*. In: CHALOUPKA, Otakar a NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros, 1979, str. 10

³¹ TOMAN, str. 73

³² NEZKUSIL, str. 16

se objevují již v raném věku dítěte, často ve formě rodičovských vyprávění, která reprodukuje aktuální události z dětského života a slouží také jako určité morálního poučení.³³ Literární kritikové Otakar Chaloupka a Jan Toman s Nezkusilem v předmětu funkce příběhové prózy s tematikou dětského života souhlasí. Otakar Chaloupka pak ještě dodává, že funkcí této prózy je také předložit mladému čtenáři určité modely prožívání reality.³⁴

Témata a motivy v příběhové próze s dětským hrdinou

Příběhy s dětským hrdinou se vyznačují specifickými motivy a tématy, které souvisejí s vývojem hlavní postavy a jejím sebepoznáváním v konkrétním čase a prostoru. Tato próza se často věnuje sebeuvědomování dítěte, otázkám hrdinství, překonávání existenčních problémů, osamělosti, týrání dítěte, dospívání, začleňování do kolektivu, přátelství, partnerství či vztahům mezi dětským a dospělým světem. Nechybí ani témata spojená s erotikou, rasovou problematikou nebo životem handicapovaných dětí.³⁵ V literatuře pro děti a mládež se stále častěji objevují postavy s fyzickým, psychickým nebo sociálním handicapem,³⁶ u nichž může být právě tento handicap důvodem jejich vyčlenění.³⁷ Navíc v rámci probíhající inkluze se téma handicapu stále častěji stává součástí výuky na základních školách.³⁸ Chceme-li dětem a mladým lidem zprostředkovat kontakt se světem ovlivněným různými formami handicapu – ať už fyzickým, psychickým, sociálním či etnickým – prostřednictvím literatury, je také nezbytné mít o této tvorbě dostatečné povědomí.³⁹ Problematice handicapu v současné literatuře pro děti a mládež se věnují

³³ NEZKUSIL, Vladimír. *Příběhová próza s tematikou dětského života*, str. 10

³⁴ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*, str. 32

³⁵ Tamtéž

³⁶ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež*. In: URBANOVÁ, Svatava a A KOL. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež v 90. letech XX. století*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2004, s. 123-131. *Reflexe české tvorby a recepce*. ISBN 80-7220-185-9., str. 127

³⁷ Tamtéž, str. 124

³⁸ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Handicap v literatuře z pohledu pomáhajících profesí a postižených jedinců*. In: *Človek so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii 2018-10-18 Prešov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. s. 401-419. ISBN 978-80-555-2044-5., str. 396

³⁹ STANISLAVOVÁ, Zuzana, BRESTOVIČOVÁ, Alexandra, 2019. *Reflexie o postavě so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 110 s. ISBN 978-80-555-2384-2., str. 79

slovenští odborníci na LPDM, kteří přispívají do sborníků Univerzitní knihovny Prešovské univerzity v Prešove.

Outsiderství je rovněž běžný motiv prózy s dětským hrdinou. Téma vyčlenění dítěte ze společnosti se objevuje již v mnoha legendách, lidových pohádkách i mýtech a je často spojené s postavou, která je nějakým způsobem znevýhodněná nebo jí ostatní postavy fikčního světa opovrhují. Typickými příklady jsou sirotci, nevlastní děti, nejmladší sourozenci či postavy jako ošklivé káčátko.⁴⁰

Témata příběhové prózy s dětským hrdinou je i smrt, umírání, péče o umírající, smysl a hodnota života či mezigenerační vztahy a stáří. Na otevírání těchto témat se prostřednictvím svých publikací zaměřuje například nakladatelství Cesta domů. Ve svém repertoáru se věnuje také otázkám stáří, bezmoci i samotného závěru života.⁴¹ Často se však objevuje i téma strachu, úzkosti, smutku či osamělosti – tedy psychické stavy, které hrají zásadní roli ve formování osobnosti a v procesu socializace. Přestože jde o náročné emoce spojené s negativními zážitky, mají klíčový význam pro sebepoznání a porozumění vlastnímu chování. Jsou neoddělitelnou součástí lidské existence, neboť motivují k jednání a umožňují přizpůsobení se proměnlivým životním situacím. Prožívání těchto emocí vede nejen k hlubšímu vztahu k sobě samému, ale i k druhým – porozumění sobě je totiž základem pro pochopení ostatních.⁴²

Do příběhové prózy s dětským hrdinou se dostávají i ekologická témata. V literatuře pro děti a mládež může hlavní postava, ať už lidská nebo zvířecí, nosit ekologické myšlenky a vytvářet situace a dramata, která reagují na aktuální problémy světa. Zvláštností této ekoliteratury je vypravěčská pozice a předávání ekologických idejí skrze postavy, zejména zanácené mladé hrdiny, kteří vedou dialogy se svými vrstevníky či dospělými, s nimiž sdílejí podobné názory. Často se zde objevují aktuální environmentální otázky, týkající se změn klimatu, znečištění planety, ničení biotopů, vymírání ohrožených druhů zvířat a dalších

⁴⁰ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež*, str. 126

⁴¹ KUBECZKOVÁ, Olga. *Obráz handicapu v současné české knize pro děti a mládež*. In: Člověk so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: Člověk so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii 2018-10-18 Prešov. Prešov: Prešovská univerzita, 2018. s. 51-70. ISBN 978-80-555-2044-5., str. 49

⁴² KAŠČÁKOVÁ, str. 235

problémů. Hrdinové se snaží najít způsoby, jak tyto problémy řešit, přičemž odpovědi často vedou k hledání společenských aktivit zaměřených na ochranu/záchranu přírody a krajiny na různých kontinentech.⁴³

Dříve se literatura, která reflektovala sociální handicap, většinou zaměřovala na starší čtenáře. Dětský svět byl často zobrazován jako harmonický a autoři se zdráhali ukazovat narušené sociální vazby, ať už na úrovni rodiny či celé společnosti.⁴⁴ V moderní dětské literatuře se ale stále častěji objevují i vážná a tragická témata. Autoři pomalu přistoupili k tomu, že před mladšími čtenáři nebudou nic neskryvat. Ukazují jim různé aspekty lidské existence a učí je, jak se vyrovnávat s životními komplikacemi, stresovými situacemi a krizovými momenty. Tyto příběhy zároveň dětem nabízejí způsoby, jak najít duševní rovnováhu a překonat obtížné chvíle.⁴⁵ Tematická skladba próz s dětským hrdinou se tedy vyvíjí i v závislosti na společenském pojetí dětství a dospívání.⁴⁶ Snaha přibližovat dětem náročná, avšak pro ně důležitá témata, která odrážejí realitu jejich života, se neodehrává pouze prostřednictvím uměleckého vyjádření, vyžaduje také zapojení a pozornost dospělého čtenáře. Publikace zaměřené na srozumitelné předání určité problematiky často počítají s tím, že dospělý bude dítěti partnerem při čtení, průvodcem i komentátorem. To platí obzvlášť u titulů určených předškolákům, kde bývá téma zpracováno formou obrazových knih.⁴⁷

Zájmy pubescentů o čtení jsou však úzce spojeny s jejich individuálními hodnotami a normami, které formuje jejich společenské prostředí. Totéž platí i pro jejich přístup k literární výchově, který je těmito faktory rovněž ovlivňován.⁴⁸ Je tedy na každém z nich, která témata si pro svou četbu zvolí, ale možností mají k dispozici spoustu.

⁴³ URBANOVÁ, Svatava. *Ekoliterární impulsy v současné české a překladové literatuře pro děti a mládež*, str. 71-79

⁴⁴ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež*, str. 123

⁴⁵ TOMAN, str. 75

⁴⁶ ČENKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*, str. 32

⁴⁷ KUBECZKOVÁ, str. 48

⁴⁸ HOMOLOVÁ, Kateřina. (2007). *Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta*. e-Pedagogium, 7(2), 36-51, str. 46

Žánry příběhové prózy s dětským hrdinou

V rámci žánrového rozvrstvení prózy s dětským hrdinou zaujímá **novela** poměrně okrajové postavení. Přesto nabízí kvalitní literární texty a vyznačuje se poutavým příběhem s jasným zakončením, omezeným časovým rámcem děje a výraznou pointou. Novela minimalizuje popisné pasáže a odbočky od hlavní dějové linie, přičemž její dramaticky sevřená struktura podporuje rozvoj ústředního motivu. **Povídky** s dětským hrdinou určené starším čtenářům se vyskytují méně často a jejich rozlišení od novely bývá obtížné. Povídka je však obvykle kratší, dějově i kompozičně volnější, a častěji se objevuje ve spojení s dobrodružnými, přírodními nebo detektivními motivy. Jsou to právě povídkové sbírky, které mnohdy slouží jako vstupní brána k širší literární zkušenosti dospívajícího čtenáře.⁴⁹ Na konci prepubescentního období se v četbě mládeže, byť méně často, objevuje také žánr románu.⁵⁰

Na počátku 21. století se mohlo zdát, že rozmanitost vypravěčských postupů a formálních inovací v próze s dětským hrdinou dosáhla svého vrcholu. Navíc velký vliv na výběr četby získala média, především film, televize, ale také audioknihy, počítačové hry a reklama.⁵¹ V posledních letech však rapidně vzrostla variabilita témat, kterou se díla literatury s dětským hrdinou zabývají. Autoři se kromě rodinných, mezigeneračních a válečných dramát stále častěji zaměřují také na témata spojená s genderovou identitou, LGBT, bojem se smrtelnými nemocemi a sociálními problémy, jako jsou závislosti na alkoholu a drogách.⁵²

⁴⁹ ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*, str. 33

⁵⁰ TOMAN, str. 75

⁵¹ ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*, str. 44

⁵² ČEŇKOVÁ, Jana. *Česká literatura pro děti a mládež ve druhém desetiletí 21. století (2. díl)*. CzechLit. [online]. 2019 [cit. 2025-03-07]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/feature/ceska-literatura-pro-deti-a-mladez-ve-druhem-desetileti-2-dil/>.

2.2 Dílo Ivony Březinové

Ivona Březinová se psaní knih věnuje od roku 1997. Její odborné a publicistické texty zaměřené na vědecko-fantastickou dětskou literaturu začaly vycházet v časopise *Zlatý máj* již na počátku 90. let 20. století.⁵³ Od svého vstupu do literatury nezapírá jako absolventka Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem, oboru český jazyk – dějepis, své původní pedagogické zaměření. Už v jejích raných dílech jsou totiž patrné poznávací a výchovné cíle, které autorka přizpůsobovala specifickým potřebám dětských čtenářů a komunikační strategii textu vystavěla tak, aby byla srozumitelná a přístupná, aniž by přitom upustila od estetické hodnoty textu.⁵⁴ Právě výchovné a naučné cíle jsou typické pro tzv. návodnou literaturu. Tento typ literatury lze stručně popsat jako „literaturu otázek a odpovědí“, která podněcuje dětské čtenáře k zamyšlení nad určitou, obvykle etopedickou, problematikou a zároveň jim poskytuje jasné vodítko či návod k jejímu pochopení. Autoři při psaní této literatury typicky využívají konzultace s odborníky.⁵⁵

Díla Ivony Březinové jsou určeny především dětem a mládeži. Pro její knihy je typická snaha o aktivizaci čtenáře a vyvolání emocionálního zážitku skrze estetický prožitek, přičemž přizpůsobuje svůj styl věku předpokládaného publika. Přestože se ve své tvorbě věnuje spoustě různým žánrům, převažují v ní příběhy s dětským hrdinou. Pro nejmenší čtenáře je propojuje s klasickými pohádkami do nečekaných celků, například v knize *Teta to plete* (2004), *Teta to zase plete* (2007), *Táta to motá* (2019) nebo *Yveta to ví* (2020). Na děti mladšího školního věku se obrací s realistickými příběhy s dětským hrdinou, které doplňuje o fantazijní prvky a oživuje v nich dětem dobře známé předměty, což je patrné v titulech *Panáček Paneláček* (1997) či *Adélka a Zlobidýlko* (1998). Kromě toho pracuje s kontrastem, který se odehrává v interakcích mezi dětskými postavami a nadpřirozenými

⁵³ ŠUBRTOVÁ, Milena a Andrea VITOVÁ. *Ivona Březinová*. Slovník české literatury po roce 1945 [online]. Ústav pro českou literaturu A V ČR, 14.10.2020 [cit. 2025-03-08]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1616>

⁵⁴ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5692-3., str. 279

⁵⁵ ŠUBRTOVÁ, Milena: *Návodná literatura v tvorbě Ivony Březinové*. Bohemica litteraria. Roč. 12, 2009, č. 1/2, s. 117–122, str. 118

bytostmi, jak ukazují knihy *Rozpustilá ozvěna* (2006) nebo *Deník vodnice Puškvory* (2016).⁵⁶

V některých příbězích autorka propojuje beletristický a naučný přístup, když dětské hlavní hrdinové potkávají historické osobnosti nebo cestují časem, například v knihách *Vítej, Karle!* (2016) nebo *Ďasík a Ďáblik* (2017). Prózy s dětskými hrdiny jsou rovněž zaměřeny i na reálné problémy, s nimiž se děti mohou setkat.⁵⁷ Například v knize *Kluk a pes* (2011) čtenář nahlíží do života handicapovaného chlapce a jeho asistentského psa.⁵⁸ Kniha *Mimínek aneb Jak jsem dostal sourozence* (1997) zase sleduje změnu rodinného zázemí po příchodu mladšího sourozence. Příběh je vyprávěn z pohledu dětského hrdiny Vítka, který v knize prožívá období od oznámení mamčině těhotenství až po růst svého mladšího sourozence. Jeho vnímání a představy jsou přitom usměrňovány rozhovory s rodiči.⁵⁹

Ivona Březinová otevírá ve svých dílech pro nejmenší čtenáře také méně obvyklá témata. Například v novele *Lentilka pro dědu Edu* (2006) popisuje, jak si dětský hrdina v laskavém rodinném prostředí znovu nachází cestu ke svému pradědečkovi, který trpí Alzheimerovou chorobou.⁶⁰ Autorka se věnuje i dalším složitým otázkám, jako je střídavá péče a rozvod rodičů (*Ťapka, kočka stěhovavá*, 2017), vyčlenění z kolektivu (*Nouma z áčka*, 2018), cukrovka (*Řád sladkého sněhuláka*, 2019) nebo dokonce multikulturním aspektům (*Začarovaná třída*, 2002). Díky jednoduché stavbě příběhů a kombinaci živých dialogů s vnitřními monology tak dětem usnadňuje pochopení závažných témat.⁶¹

Tvorba pro starší děti a mládež se zaměřuje na složitý proces dospívání a hledání vlastní identity. V knihách jako *Zrcátko pro Markétu* (1996) nebo *Luftačky* (2000) se autorka věnuje vztahům mezi vrstevníky.⁶² Syrový příběh o chlapci z dětského domova *Držkou na rohožce* (2010) popisuje obtížný začátek života po opuštění ústavní péče.⁶³ Nevyhýbá se ani vážným tématům, například v *Útěku Kryšpína N.* (2014) reflektuje šikanu

⁵⁶ ŠUBRTOVÁ a VITOVÁ

⁵⁷ Tamtéž

⁵⁸ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*, str. 280

⁵⁹ ŠUBRTOVÁ, Milena: *Návodná literatura v tvorbě Ivony Březinové*, str. 120

⁶⁰ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*, str. 280

⁶¹ ŠUBRTOVÁ a VITOVÁ

⁶² Tamtéž

⁶³ ČENKOVÁ, KOPÁČ a TUČKOVÁ, str. 13

handicapovaných dětí. Jedním z nejuznávanějších děl Ivony Březinové, hojně překládaným do cizích jazyků, je kniha *Řvi potichu, brácho* (2016), která realisticky líčí soužití patnáctileté Pamelky s jejím autistickým bratrem Jeremiášem. Fyzický handicap se objevuje také v díle *www.bez-bot.cz* (2018), která sleduje patnáctiletého Bena, jenž se vyrovnává s následky těžkého úrazu.⁶⁴

Největšího ohlasu se zatím dostalo prózám s dívčí hrdinkou ze série *Holky na vodítku*. Každá ze tří hlavních postav vyrůstá v odlišných rodinných podmínkách, přesto je u všech patrné, že dětství poznamenané deprivací a nefunkčním prostředím je dovedlo k závislosti. První část trilogie, *Jmenuji se Ester* (2002), popisuje příběh dívky, která propadla gamblerství. Ve druhé části, *Jmenuji se Alice* (2002), rodiče své dceři nevědomky předávají vzorec bezmyšlenkovitého užívání léků, a ona se tak postupem času stává závislá na drogách. Poslední část trilogie, *Jmenuji se Martina* (2003), sleduje osud dívky, jež vyrůstá pouze s matkou. Martina od ní přebírá nezdravé stravovací návyky, až postupem času dospěje k bulimii. Každá z těchto hrdinek se snaží vyrovnat s rodinnými problémy a vnitřními traumaty patologickým chováním, které se postupně proměňuje v sebedestruktivní závislost.⁶⁵

Kromě realistických próz píše Ivona Březinová i dobrodružné a fantasy příběhy, například sérii *Trosečníci* (2000-2003) či fantasy cyklus *Strážci světla* (2005-2006). Zajímavým prvkem její tvorby je také řada literárních cestopisů pro mládež, které propojují cestování s literárními odkazy na českou i světovou literaturu, například *Bleděmodrá kafkárna* (2013).⁶⁶ V repertoáru Ivony Březinové se však také nachází dva romány pro dospělé, a to *Madona v kabátě* (1997) a *Madona bez kabátu* (1998). Povídková sbírka *Taneční v noční košili* (2019), která je určena především seniorům, obsahuje krátké povídky a poskytuje čtenáři různé otázky a podněty k zamyšlení.⁶⁷

⁶⁴ ŠUBRTOVÁ a VITOVÁ

⁶⁵ HRDLÍČKOVÁ, Marcela. *Obraz rodiny v současné příběhové próze ze života dětí a mládeže*. In *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. 1. vyd. Praha: Obec spisovatelů, 2009, s. 89-102, 13 s. ISBN 978-80-904218-3-7., str. 97-99

⁶⁶ ŠUBRTOVÁ a VITOVÁ

⁶⁷ Tamtéž

Za svou tvorbu získala Ivona Březinová řadu ocenění. Zlatou stuhu si vysloužilo již několik jejích titulů – v roce 1999 *O kočce Kačce*, roku 2002 hned tři díla (*Začarovaná třída*, *Jmenuji se Ester* a *Jmenuji se Alice*), roku 2009 *Okno do komína* a roku 2017 *Řvi potichu, brácho*. Cenu knihovníků – SUK obdržela hned pětkrát, a to v roce 2000 za *Trosečníky*, v roce 2002 za *Jmenuji se Ester*, v roce 2006 za *Lentilku pro dědu Edu*, v roce 2007 za *Báro, nebreč* a v roce 2017 za *Řvi potichu, brácho*. Cenu učitelů – SUK si prozatím vysloužilo devět titulů, v roce 2002 *Jmenuji se Ester* a *Jmenuji se Alice*, v roce 2003 *Jmenuji se Martina*, v roce 2004 *Teta to plete*, v roce 2005 *Neotesánek*, v roce 2014 *Útěk Kryšpína N.*, v roce 2016 *Řvi potichu, brácho*, v roce 2017 za knihu *Ťapka, kočička stěhovavá* a v roce 2018 za knihu *www.bez-bot.cz*. Nominaci na cenu Magnesia Litera v kategorii knih pro děti a mládež si v roce 2002 vysloužila *Začarovaná třída* a v roce 2017 *Řvi potichu, brácho*. *Začarovaná třída* byla také roku 2004 zapsána na Čestnou listinu IBBY.⁶⁸ Tyto úspěchy dokazují, že Březinová se v oblasti literatury s výchovným a edukativním přesahem pohybuje s jistotou a dokáže efektivně oslovit (nejenom) dětské čtenáře.⁶⁹

⁶⁸ Ivona Březinová [online]. *Ocenění*, [cit. 2025-03-08]. Dostupné z <https://www.brezinova.cz/oceneni/>

⁶⁹ ŠUBRTOVÁ, Milena: *Návodná literatura v tvorbě Ivony Březinové*, str. 121-122

3 Vymezení pojmů kognitivní literární věda, místa nedourčenosti a narativní empatie

3.1 Kognitivní literární věda

Tato podkapitola bude vycházet převážně z práce Jany Kuzmíkové, vědecké pracovnice Ústavu slovenskej literatúry SAV v Bratislavě, která se oblasti kognitivní literární vědy věnuje dlouhodobě, a to jak z teoretického, tak interpretačního hlediska. Již více než deset let přispívá k rozvoji povědomí o tomto přístupu ke studiu literatury, který se v českém kontextu zabydluje postupně, přestože ve světě získává pozornost již od 80. let 20. století, nebo dokonce ještě dříve. Její kniha *Kognitívna literárna veda: teória, experimenty, analýzy*, z níž je v této kapitole čerpáno nejvíce, a která představuje vyvrcholení dosavadního výzkumu Jany Kuzmíkové, je vůbec prvním uceleným dílem o kognitivní literární vědě v rámci slovenského i širšího česko-slovenského kulturního kontextu.⁷⁰

Termín „kognice“ byl původně chápán jako synonymum lidské racionality a jejích projevů, přičemž racionalita byla vnímána v protikladu k emocím a impulzivním složkám mentálního života. V současnosti se však pojmy „kognice“ a „kognitivní“ vztahují ke všem procesům mozku i těla, které se podílejí na zpracování informací. Podle aktuálních poznatků kognitivních věd zahrnuje kognice širokou škálu jevů, jako jsou percepce, cítění, emoce, paměť, pozornost, řešení problémů, jazyk, myšlení, obraznost a vědomí. Význam tohoto pojmu se tedy v posledních desetiletích výrazně rozšířil a zahrnul i dříve protikladné aspekty, jako jsou pocity, city a impulzy.⁷¹

Kognitivní vědy zahrnují širokou škálu disciplín, které se zaměřují na systematické zkoumání procesů spojených se zpracováním informací. Tento výzkum se odehrává nejen v rámci humanitních oborů, ale i v dalších vědeckých a technologických oblastech. Studují způsoby, jak jsou informace přijímány, reprezentovány v mysli nebo technických systémech, uchovávány a vyhledávány, a jak jejich následné zpracování vede

⁷⁰ VAŇKOVÁ, Irena. "Slovenská kniha o kognitivní literární vědě". Svět literatury 68:149-156., str. 149-150

⁷¹ KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitívna literárna veda: teória, experimenty, analýzy*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2021. ISBN 978-80-224-1896-6., str. 20-21

ke konkrétnímu chování či symbolickým výstupům.⁷² V posledních desetiletích se stala významným interdisciplinárním přístupem ke studiu literatury, propojujícím poznatky právě kognitivních věd, ale také psychologie, lingvistiky, neurobiologie a teorie mysli také kognitivní literární věda. Základem jejího zkoumání je přesvědčení, že literární tvorba i recepce jsou komplexními procesy propojenými s poznávacími procesy, emocemi, vnímáním a cítěním, zkušeností, pamětí, pozorností, řešením problémů, jazykem či obrazností.⁷³

Kognitivní věda jako celek se formovala od 50. let 20. století v reakci na nové poznatky v oblasti výpočetní techniky a neurověd. V jejím rámci se postupně začaly rozvíjet i obory zabývající se jazykem, myslí a uměním. K etablování kognitivní literární vědy došlo v 80. letech 20. století. Vycházela z konstruktivismu, jehož zájmem je souvislé konstruování světa z kognitivního hlediska, a neurobiologie. Stavěla však i na poznatcích kognitivní lingvistiky a kognitivní psychologie, jejímž největším přínosem je teorie mysli.⁷⁴ Právě teorie mysli představuje jednu z klíčových schopností, která odlišuje člověka od ostatních živých tvorů. Spolu s empatií, tedy schopností porozumět emocím a prožitkům druhých, tvoří základní sociální dovednosti. Tyto schopnosti se však nevyvíjejí automaticky, nýbrž postupně a lze je dále zdokonalovat tréninkem. Výzkumy ukazují, že teorie mysli se začíná formovat kolem čtvrtého roku života, avšak u dětí s autismem může být tento proces zpomalen nebo narušen. Naproti tomu empatie dosahuje plné vyspělosti až v období dospívání.⁷⁵

Kognitivní literární věda zkoumá procesy literární komunikace nejen z textového hlediska, ale také v kontextu čtenářských zkušeností a interpretací. Čtení a pochopení literárního díla je komplexní kognitivní proces. Při interpretaci textu dochází k aktivaci mentálních modelů, konceptuálních rámců a scénářů, které formují individuální čtenářskou zkušenost. Text sám o sobě nemyslí – jeho tvorba je výsledkem autorovy činnosti,

⁷² MARGOLIN, Uri. *Kognitivní věda, činná mysl a literární vyprávění*. Theoretica. Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR v nakl. Host, 2008. ISBN 978-80-7294-261-9., str. 3

⁷³ KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitivní literární věda: teorie, experimenty, analýzy*, str. 7-8

⁷⁴ Tamtéž, str. 10

⁷⁵ NIKOLAJEVOVÁ, Maria. „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ *Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*. In: *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, Ústav pro českou literaturu, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.. str. 137

zatímco jeho vnímání, analýza a interpretace závisí na čtenáři. Právě proto se významná část kognitivní literární vědy zaměřuje také na zkoumání recepce literatury. V rámci literární komunikace totiž hrají zásadní roli nejen vědomé, ale i nevědomé procesy. Autor i čtenář využívají při tvorbě a interpretaci díla podobné mentální nástroje – krátkodobou a dlouhodobou paměť, schopnost řešit problémy, pozornost, jazykové kompetence i emocionální ladění. Každý čtenář však interpretuje text jinak, protože jeho kognitivní aparát, zkušenosti a kontext jsou individuální. Proto je důležité zkoumat i samotného čtenáře, nejen text.⁷⁶

Jedním z klíčových pojmů, se kterým kognitivní literární věda pracuje, je **vtělesnění** (*embodiment*), tedy představa, že lidské poznání není jen záležitostí abstraktní mysli, ale vychází z tělesných zkušeností a fyziologických procesů. V literární oblasti novotvar „vtělesněnost, vtělesnění“ znamená propojení literárního jazyka s biologickými nosiči kognitivních schopností člověka, stejně jako s lidskou myslí, vědomím a nevědomím. Tuto teorii vtělesného realismu (*embodied realism*) v humanitních vědách etablovali lingvisté George Lakoff a Mark Johnson, kteří v knize *Metaphors We Live By* (1980) ukázali, jak hluboce zakořeněné jsou metafory v každodenním myšlení. Jejich práce inspirovala vznik kognitivní rétoriky a poetiky, které se staly základními subdisciplínami kognitivní literární vědy.⁷⁷

Důležitým aspektem kognitivní literární vědy je také **otázka literárnosti**. Pojem literárnosti poprvé představil formalista, strukturalista a sémiotik Roman Jakobson ve své stati *Nová ruská poezie* z roku 1921. Od té doby, co literárnost definoval jako klíčový předmět literární vědy, došlo k jejímu značnému rozvoji, především díky empirickým a interdisciplinárním přístupům kognitivní literární vědy v posledních desetiletích. Literárnost je utvářena nejen jazykovými a stylistickými prostředky, jako jsou metafory a synestezie, či rétorickými principy, mezi něž patří intence, ozvláštnění a aktualizace, ale také fikční povahou textu a jeho schopností vyvolat u čtenáře emocionální odezvu, vzpomínky nebo mentální obrazy. Vnímání literárnosti je navíc ovlivněno individuálními čtenářskými zkušenostmi a očekáváními. Významnou roli hrají také historicko-umělecké

⁷⁶ KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitivní literární věda: teória, experimenty, analýzy.*, str. 22-23

⁷⁷ Tamtéž, str. 19

souvislosti, například literární styl dané epochy či dobová čtenářská výchova, stejně jako širší mezikulturní a mimoliterární faktory, zahrnující filozofické, sociální či psychologické trendy a normy.⁷⁸

Současná kognitivně zaměřená literární věda se dělí na několik samostatných oblastí, mezi které patří **kognitivní rétorika, kognitivní poetika, kognitivní naratologie, kognitivní recepční estetika, kognitivní literární historie a evoluční teorie literatury**. Kognitivní rétorika se zaměřuje na studium rétorických figur a jejich použitím. Významnou roli v jejím formování sehrál Mark Turner, který propojil konceptuální a jazykovou činnost člověka s vtělesněním (*embodimentem*). Tuto oblast obohatila také teorie konceptuální metafory George Lakoffa a Marka Johnsona, která poukazuje na to, že metafory nejsou pouze stylistickým prvkem, ale základním nástrojem strukturování znalostí. Tento přístup umožňuje pochopit abstraktní pojmy skrze konkrétní fyzické zkušenosti, což se odráží i ve vnímání literárních textů. Dále se v této subdisciplíně rozvíjí teorie konceptuální integrace Gillese Fauconniera a Marka Turnera.⁷⁹

Významnou osobností kognitivní poetiky je Reuven Tsur, který propojuje poznatky neurobiologie, ruského formalismu a pražského strukturalismu. **Kognitivní poetika** se zabývá jak výrazovými a strukturními prvky literárního textu, tak afektivními aspekty lidského myšlení, které se projevují při jeho čtení. Významné práce v této oblasti vytvořil i Peter Stockwell, který se ve své učebnici *Cognitive Poetics* (2002) věnoval mimo jiné i terminologickým otázkám, aby přiblížil kognitivní literární vědu širšímu spektru badatelů. Patří zde i práce o narativních univerzáliích Patricka Hogana, která by se však zařazuje i do kognitivní naratologie, kam patří badatelé jako Maria-Laura Ryanová, Monika Fluderniková, Mark Turner či David Herman. V kognitivní naratologii se uplatňuje koncepce rámce, scénáře a skriptu, které ovlivňují způsob, jakým čtenáři vnímají a interpretují narativní texty.⁸⁰

Kognitivní recepční estetika se zaměřuje na otázku vnímání literárnosti textu a také na to, jaké mentální procesy se při četbě aktivují. Významnými představiteli této oblasti jsou

⁷⁸ KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitivná literárna veda: teória, experimenty, analýzy*, str. 36-37

⁷⁹ KUZMÍKOVÁ, J. *Kognitívne súvislosti literárneho procesu*. (Krátky prehľad kognitívne orientovanej literárnej vedy). *World Literature Studies* 2011, Vol. 3, No. 3, str. 20-21

⁸⁰ KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitivná literárna veda: teória, experimenty, analýzy*, str. 27-28

Elaine Scarryová, Ellen Esrocková, Lisa Zunshineová, Reuven Tsur a David Miall. Tato subdisciplína zkoumá například vztah mezi jazykem a řečí, sémantikou a pragmatikou či doslovným a obrazným významem v literatuře. Kognitivní historie literatury se nezaměřuje na klasické literárněhistorické přístupy, nbrž se věnuje studiu tvorby a poetiky literárních děl v souvislosti s biologickými procesy v lidském mozku. Mezi její významné představitele patří Ellen Spolskyová a Norman Holland.⁸¹

Poslední subdisciplínou kognitivní literární vědy je **evoluční teorie literatury**. Ta se zabývá literární komunikací z hlediska lidských adaptačních mechanismů v průběhu evoluce. Zkoumá, proč literatura vznikla a jakou roli hraje v lidském životě. Evoluční přístup ukazuje, že literatura není pouze estetickým fenoménem, ale také prostředkem předávání informací, přesvědčování a sebepoznání. Literatura a umění mají od pradávna i společenskou funkci a umožňují rozvoj empatie a sociálního vnímání prostřednictvím zrcadlových neuronů. Badatelé v této oblasti tvrdí, že literatura nemusí vždy obsahovat jasná morální poselství, ale může prezentovat různé hodnotové perspektivy, což přispívá k flexibilitě lidského myšlení.⁸²

Kognitivní literární věda představuje nový přístup ke studiu literatury, který se opírá o rozvoj kognitivních věd od poloviny 20. století. Umožňuje literární vědě posunout se od pouhého popisu literárních struktur, prostředků a recepce k širšímu zkoumání literárního života, nejen v kulturním, ale i vědeckém kontextu. Hlavním cílem kognitivní literární vědy je objasnit literární jevy prostřednictvím současných teorií a poznatků, přičemž bere v úvahu aktuální společenské a hodnotové souvislosti. Tento přístup přináší nové způsoby interpretace literárního díla – nejen jako estetického celku, ale i jako autorského sdělení, které nemusí odpovídat očekáváním čtenáře. Zároveň kognitivní literární věda vychází z předpokladu, že poznání a estetické preference přispívají k lepšímu porozumění světa a orientaci v něm.⁸³

⁸¹ KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitívna literárna veda: teória, experimenty, analýzy*, str. 28

⁸² Tamtéž, str. 28-30

⁸³ KUZMÍKOVÁ, Jana (ed.). *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Bratislava: Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014. ISBN 978-80-88746-25-6., str. 23-24

3.2 Místa nedourčenosti

Ke komunikaci jsou nezbytní dva účastníci – ten, kdo sdělení předává, a ten, kdo jej přijímá, tedy mluvčí a posluchač. Pokud literaturu chápeme jako prostředek předávání významu, pak její porozumění a dokončení vyžaduje aktivní zapojení čtenáře.⁸⁴ Protože žádný příběh nelze vyprávět v celé jeho úplnosti, obsahuje text mezery, které si čtenář při čtení doplňuje.⁸⁵ Na tato místa nedourčenosti jako první upozornil polský filozof a estetik Roman Ingarden, ovlivněn Husserlovou fenomenologií, ve své práci *Das literarische Kunstwerk* (1931). Podle něj je každé literární dílo složeno z několika vrstev. Vrstva zvuková zahrnuje zvukovou stránku textu, například rytmus a intonaci. Vrstva významová obsahuje slova a věty, které vytvářejí předmětný stav a situaci, čímž otevírají fikční svět. Vrstva znázorněných předmětností představuje samotný fikční svět díla a vrstva schematických aspektů zahrnuje perspektivy, skrze které je fikční svět ukazován čtenáři. Struktura literárního díla je tak velice komplexní a díky svému jazykovému založení vždy nedourčená.⁸⁶

Ingarden tvrdil, že zatímco reálné objekty jsou ve všech směrech jednoznačně dané, fikční svět literárního díla je pouze schematický, což způsobuje vznik určitých mezer.⁸⁷ Přestože autor může vykreslit prostředí a postavy příběhu do nejmenších detailů, vždy zůstane něco nevyřčené, přičemž každé dílo nabízí jen určitý výřez reality.⁸⁸ Navíc „každé fakticky realizované „vyplnění“, případně bližší určení, pak zcela závisí na libovůli čtenáře.“⁸⁹ Dle Ingardena tento proces zaplňování míst nedourčenosti probíhá převážně automaticky a nevědomě – čtenář vychází ze svých zkušeností a kulturních vzorců, aniž by si uvědomoval, že zaplňuje mezery v textu. Každé literární dílo tak zůstává otevřenou strukturou, která vyžaduje čtenářovu spolupráci.⁹⁰ Ingardenův pohled na proces čtení

⁸⁴ CHAMBERS, Aidan (2018): „Čtenář v knize“, in ed. J. Segi Lukavská: *Dítěti vstříc* (Brno: Host), s. 83–111., str. 83

⁸⁵ ISER, Wolfgang. *Jak se dělá teorie*. Limes. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1672-8., str. 82

⁸⁶ TLUSTÝ, Jan. *Příliš hlučná prázdnota: mezery, otřesy a smysl v literárním díle*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1094-8., str. 25-26

⁸⁷ INGARDEN, Roman. *The cognition of the literary work of art*. Northwestern University studies in phenomenology and existential philosophy. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1973. ISBN 0-8101-0599-3., str. 251

⁸⁸ TLUSTÝ, str. 28-29

⁸⁹ INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0104-4., str. 254

⁹⁰ TLUSTÝ, str. 31

tedy lze metaforicky přirovnat ke staviteli, jenž postupně konstruuje a rozvíjí budovu podle předem stanoveného plánu. Teprve po jejím úplném dokončení je schopen vnímat ji jako celek a plně ocenit její estetickou hodnotu.⁹¹ Svou teorií Ingarden položil základy zcela novému směřování v literární teorii.⁹²

Na Ingardena navázal německý literární teoretik Wolfgang Iser (1926-2007), který v 60. a 70. letech rozpracoval koncept mezer v literatuře v díle *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (česky poprvé v roce 1976) jako součást své recepční estetiky. Zatímco Ingarden vnímal mezery jako vlastnost fikčního světa, Iser je považoval za součást samotného textu, který čtenáře aktivně vybízí k zapojení a interpretaci. Význam literárního díla tak vzniká až v procesu čtení.⁹³ Iser vnímá mezery jako klíčový prvek interakce mezi textem a čtenářem, jelikož doplňováním mezer se tvoří literární komunikace. Tyto mezery se objevují na styčných bodech různých textových perspektiv, jako jsou vypravěč, postavy, děj či fiktivní čtenář zakódovaný v textu. Vznikají tedy při přechodu mezi jednotlivými perspektivami, což Iser označuje jako pohyb mezi tématem (aktuální čtenářskou perspektivou) a horizontem.⁹⁴

Iser uvažoval o dvou typech nedourčenosti. Prvním jsou strukturovaná **prázdná místa či mezery**, tedy nevyřčené souvislosti mezi textovými vzorci a perspektivami, které tvoří tzv. syntagmatickou osu čtení. Druhým typem jsou **negace známých prvků „reality“**, „respektive jejich sociálních a kulturních systémů, a to včetně literatury, z nich dílo vychází a zároveň k nim odkazuje.“⁹⁵ Negace tvoří tzv. paradigmatickou osu čtení. Obě formy nedourčenosti, tedy prázdná místa a negace, vedou čtenáře k odlišným interpretačním postupům. Prázdná místa vyžadují práci se stylovou a narativní strukturou textu, tedy analýzu jeho vnitřní organizace.⁹⁶ Naopak negace nejsou spojené s formální strukturou textu, ale s konkrétními tematickými okruhy. Jejich referenčním rámcem je tedy „svět“,

⁹¹ KAPLICKÝ, Martin. *Kombinace, nebo doplnění? O dvou typech procesu v literární teorii Romana Ingardena a Wolfganga Isera*. Online. Slovo a smysl: časopis pro mezioborová studia = Word & sense. 2019, roč. 16, č. 32, s. 203-214. [cit. 2025-03-22], str. 209-210

⁹² TLUSTÝ, str. 41

⁹³ Tamtéž, str. 42-44

⁹⁴ LUKAVSKÁ, Jana Segi. „Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?“, str. 100

⁹⁵ TLUSTÝ, str. 44

⁹⁶ ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Aufl. München: Wilhelm Fink, 1994. ISBN 3-7705-1390-8., str 328-332

z něhož literární dílo čerpá. Během čtení se však současně utváří nová realita, která do tohoto světa přináší nové významy. Tento proces nevzniká přímo v textu, ale až prostřednictvím čtenářovy interpretace.⁹⁷ Odkazy na realitu nejsou podstatné samy o sobě, ani ve své schematické podobě, ale především jako součást symbolického systému literárního díla. Při interpretaci se tedy čtenář nesoustředí primárně na to, co text označuje, ale spíše na samotné sdělení a jeho význam.⁹⁸

Iser také popsal i tzv. **sekundární negace**, které souvisejí se čtenářovým vlastním prožitkem. Tyto negace nastávají, když text neustále zpochybňuje čtenářovu interpretaci a nutí ho revidovat své dřívější představy. Tento stav může vyvolat pocit zmatení, nejistoty nebo nesmyslnosti, čímž odhaluje čtenářovu přirozenou touhu po smyslu a uspořádanosti.⁹⁹ Navíc podle Isera čtení probíhá v tzv. „trojí přítomnosti“ – čtenář vnímá aktuální věty, zároveň si uchovává předchozí informace (retence) a formuluje očekávání ohledně budoucího děje (protence). Tento proces však není vždy plynulý, protože text často obsahuje rozpory, které čtenáře nutí se zastavit, přehodnotit své předchozí chápání a v krajních případech zcela změnit svůj výklad.¹⁰⁰ Opět tedy vzniká mezera, hiát, která podněcuje čtenáře k aktivní interpretaci textu.¹⁰¹ Toto doplňování negací a prázdných míst přispívá k subjektivnímu zabarvení významu textu.¹⁰²

Iserova recepční estetika přinesla do literární vědy nový pohled na čtení jako aktivní proces, v němž se čtenář podílí na vytváření významu.¹⁰³ Metaforicky řečeno je Iserův čtenář hráč, který se řídí stanovenými pravidly, ale zároveň aktivně utváří průběh hry podle vlastních rozhodnutí.¹⁰⁴ Iserova teorie zdůraznila performativní sílu literatury, která může proměňovat vnímání čtenáře jako subjektu,¹⁰⁵ ale byla také kritizována – například za to, že nezohledňuje časovou organizaci vyprávění nebo že neužívá naratologických

⁹⁷ TLUSTÝ, str. 49

⁹⁸ PAPOUŠEK, Vladimír. "Existují místa nedourčenosti? Ingardenova koncepce literárního díla, řeč a reálné entity skutečnosti". *Slovo a smysl* 32:194-202, str. 197-198

⁹⁹ TLUSTÝ, str. 51

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 54

¹⁰¹ MÜLLER, Richard a ŠIDÁK, Pavel (ed.). *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Literární řada. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2048-2., str. 399

¹⁰² ISER, Wolfgang. *Jak se dělá teorie*, str. 85

¹⁰³ TLUSTÝ, str. 62

¹⁰⁴ KAPLICKÝ, str. 212

¹⁰⁵ TLUSTÝ, str. 62

pojmu,

což vede k určitému zmatku v termínech.¹⁰⁶ Iser rovněž nebere v úvahu, že mezery nevznikají pouze narušením textového toku, ale jsou přítomny od první věty literárního díla.¹⁰⁷

Od konce 60. let 20. století se mezerami v literární komunikaci zabýval také Meir Sternberg a Menachem Perry, klíčové osobnosti Telavivské naratologické školy. Jejich práce, původně publikované v hebrejštině, získaly širší uznání až na přelomu 70. a 80. let, zejména díky příspěvkům do časopisu *Poetics Today* a Sternbergově dílu *Expositional Model and Temporal Ordering in Fiction* (1978). Podobně jako Wolfgang Iser přisuzuje i Sternberg a Perry mezerám klíčovou roli v procesu recepce literárního textu. Literární dílo považují za „dynamický systém mezer, které ve čtenáři vyvolávají různé reakce – od automatického vyplňování, vytváření hypotéz, váhání až po prožívání nevědění.“¹⁰⁸ Mezerám tedy nelze přisoudit jednotnou funkci, protože jejich význam se mění v závislosti na rytmu, stylu, kompozici a způsobu vyprávění konkrétního textu.¹⁰⁹ Navíc porozumění textu je formováno dosavadními znalostmi a očekáváními, která vycházejí z individuálních zkušeností v daném kontextu, které mohou usnadnit nejen lexikální zpracování textu, ale také hlubší pochopení jeho obsahu.¹¹⁰

Důležitým prvkem v teorii Sternberga a Perryho je **tvorba hypotéz**, která souvisí především s časovou organizací vyprávění. Proces vytváření hypotéz však řídí i dimenze textu, jako například rytmus, styl nebo forma, tudíž čtenář literárního díla pracuje s velkým množstvím modelů a proměnných.¹¹¹ Sternberg a Perry si uvědomují, že ne všechny mezery jsou stejně důležité – některé se týkají podružných detailů, zatímco jiné zásadním způsobem ovlivňují smysl příběhu. Hypotézy, které čtenář při čtení vytváří, jsou jeho odpovědí na tyto mezery. Mohou se vztahovat k jednání postav, kauzálním souvislostem, jejich vlastnostem, vzájemným vztahům, popisným detailům nebo dokonce k celkové povaze fikčního světa.

¹⁰⁶ TLUSTÝ, str. 47

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 62

¹⁰⁸ Tamtéž, str. 65

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 65

¹¹⁰ STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5., str. 372

¹¹¹ STERNBERG, Meir. *The poetics of biblical narrative: ideological literature and the drama of reading*. Indiana studies in biblical literature. Bloomington: Indiana University Press, 1985. ISBN 0-253-34521-9., str. 228

Sternberg zdůrazňuje, že reakce na mezery není jen racionální, ale také emocionální – mezery v textu mohou vyvolávat napětí, zvědavost či překvapení v závislosti na čtenářově pozici vůči událostem příběhu. Tyto účinky, označované jako narativní zájem, podporují čtenářovu imaginaci a inferenční procesy, čímž ho motivují k aktivní účasti na vyprávění. Dynamika čtení pak spočívá v průběžném začleňování nových informací a neustálé revizi vytvořených scénářů, ať už směrem k minulosti, nebo budoucnosti.¹¹²

Sternberg rozlišuje **dva základní typy mezer: dočasné a trvalé**. „*Dočasná mezera vzniká umělým narušením přirozeně uspořádané posloupnosti*.“¹¹³ Takové mezery se tedy objevují v průběhu čtení, ale postupně jsou vyplněny novými informacemi, čímž se vyprávění stává koherentní.¹¹⁴ Trvalé mezery nechávají čtenáře po celou dobu tápat v nejasnostech.¹¹⁵ Jsou to tedy informace, které zůstávají neuzavřené a vedou čtenáře k uvědomění, že ne všechny otázky lze jednoznačně zodpovědět. Tyto mezery přispívají ke specifickému estetickému účinku textu, který spočívá v napětí mezi snahou porozumět a nemožností dosáhnout definitivního významu.¹¹⁶

Pro vymezení pojmu místa nedourčenosti, respektive prázdných míst či mezer v této práci jsou koncepce Ingardena, Isera, Perryho a Sternberga dostačující.

3.3 Narativní empatie

Každý příběh, bez ohledu na svou jednoduchost, stojí na myšlenkách postav. Jejich touhy a záměry posouvají děj vpřed. Porozumění textu vyžaduje, abychom vnímali postavy jako bytosti s vlastními emocemi a myšlenkami, přičemž autor zůstává v pozadí. Pokud nepochopíme motivace postav, nemůžeme sledovat příběh, protože bez tohoto

¹¹² TLUSTÝ, str. 65-69

¹¹³ STERNBERG, Meir. *The poetics of biblical narrative: ideological literature and the drama of reading*, str. 240

¹¹⁴ TLUSTÝ, str. 70

¹¹⁵ STERNBERG, Meir. *The poetics of biblical narrative: ideological literature and the drama of reading*, str. 239

¹¹⁶ TLUSTÝ, str. 70-71

porozumění příběh de facto neexistuje.¹¹⁷ Abychom fiktivní postavy pochopili, je třeba (narativní) empatie. Tato podkapitola se věnuje narativní empatii a vychází převážně z práce Suzanne Keen, profesorky na americké Scripps College, která se touto oblastí ve své vědecké činnosti dlouhodobě zabývá.

Pojem empatie byl zaveden jako překlad německého výrazu „*Einführung*“ na počátku 20. století, kdy jej experimentální psycholog E. B. Titchener použil jako ekvivalent termínu z estetiky Theodora Lipse. Původně označoval proces vcítění se do uměleckého díla nebo jiné osoby.¹¹⁸ „*Empatie je specifická schopnost pochopit, jak se jiní lidé cítí, a patří [...] mezi základní sociální dovednosti.*“¹¹⁹ Často se považuje za předchůdce sympatie, s níž sdílí sémantickou příbuznost.¹²⁰ Sympatie však označuje emoce směřované k určitému objektu, které s ním souvisejí, ale nemusí odpovídat jeho vlastním prožitkům.¹²¹ Od empatie je rovněž třeba odlišit empatickou averzi (*personal distress*), která je reakcí na emoce druhých, avšak namísto soucitu vede k vyhýbání se nepříjemné situaci. Právě tento rozdíl mezi empatií a osobní úzkostí je zásadní, neboť empatie bývá spojována se sympatií, tedy morální emocí, která podporuje prosociální či altruistické jednání. Empatie je někdy popisována jako samostatná emoce, protože umožňuje cítit to, co považujeme za pocity druhých lidí. Na rozdíl od soucitu, jenž vyjadřuje určitou emocionální reakci na stav druhého člověka, však empatie spočívá v přímém prožívání jeho emocí. Ačkoli bývá často zkoumána v souvislosti s negativními pocity, může se projevovat i u radostných emocí, jako je štěstí, spokojenost, nadšení, triumf či sexuální vzrušení. Tyto pozitivní formy empatie hrají důležitou roli v potěšení, které lidé zažívají při čtení.¹²²

Naše **schopnost empatie** je ovlivněna osobní zkušeností a kulturním kontextem. Na základě nich je formován způsob, jakým interpretujeme sdílené pocity. Vyprávění v próze i filmu často cíleně manipuluje s emocemi diváků a čtenářů tím, že využívá naši

¹¹⁷ LOWEOVÁ, Virginia. „*A přemýšlel ještě někdy?*“ *Postavy, emoce a teorie mysli*. In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2. S. 112–133., str. 112

¹¹⁸ KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy.*“ *Narrative*, vol. 14, no. 3, 2006, pp. 207–36. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20107388>. Accessed 31 Mar. 2025., str. 209

¹¹⁹ NIKOLAJEVOVÁ, str. 137

¹²⁰ KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy.*“, str. 209

¹²¹ KEEN, Suzanne. *Narrative Empathy*. In P. Hühn, J. Ch. Meister & W. Schmid. *Handbook of Narratology*. 2nd Edition, Vol 1. (pp. 609–619). Walter de Gruyter GmbH., str. 522

¹²² KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy.*“, str. 208–209

vrozenou tendenci soucítit s druhými.¹²³ Navíc próza nám umožňuje tento proces pochopení druhých lidí prožívat nepřímě a bezpečně, bez rizika trapných situací či závažných chyb. Obzvláště pro mladé čtenáře je taková zprostředkovaná zkušenost neskutečně cenná.¹²⁴ V prožívání empatie však hraje roli také paměť, zkušenost i schopnost přijmout perspektivu druhého člověka, což jsou aspekty tradičně spojované s kognitivními procesy. Empatie ale zároveň zahrnuje i tělesné pocity a emocionální reakce. Literární texty tedy mohou čtenáře podněcovat k hlubšímu prožívání a myšlení.¹²⁵

*„Narrativní empatie je sdílení pocitů a přijímání perspektivy, které je vyvoláno čtením, sledováním, posloucháním nebo představováním si vyprávění o situaci a stavu druhého člověka.“*¹²⁶ Čtení literatury podněcuje představivost, která čtenáři umožňuje vžít se do role jiných lidí a lépe porozumět jejich emocím.¹²⁷ Identifikace s literární postavou často způsobí empatické prožívání, i když se čtenář a postava liší v mnoha ohledech. Empatie k literárním postavám je složitý proces ovlivněný mnoha faktory, avšak je zřejmé, že lidé, stejně jako ostatní primáti, mají přirozenou tendenci mít nehlubší pochopení pro lidi, kteří se jim zdají být podobní. Zajímavé je, že empatie vůči fiktivním postavám obvykle nevyžaduje složitě propracovanou nebo realistickou charakteristiku – stačí minimální prvky společné identity, situace nebo emocí. Přesto ne všechny emocionální stavy postav vyvolávají empatickou odezvu. Zdá se, že negativní emoce, jako je smutek nebo utrpení, vyvolávají empatii snáze než pozitivní pocity, a to i tehdy, když čtenář nemá s postavou mnoho společného.¹²⁸

Čtenářské zážitky a schopnost empatie se však u jednotlivců liší. Ne každý čtenář reaguje na emocionálně nabitou fikci stejným způsobem, a ne každý má stejně silnou dispozici k empatii. Zatímco někteří lidé prožívají empatii intenzivně jak ve vztahu k reálným lidem, tak k literárním postavám, jiní takové sklony k empatickému prožívání nemají či tyto emoce vůbec neprožívají. Některé studie naznačují, že lidé s vyšší mírou

¹²³ KEEN, Suzanne. *“A Theory of Narrative Empathy.”*, str. 209

¹²⁴ NIKOLAJEVOVÁ, str. 140

¹²⁵ KEEN, Suzanne. *“A Theory of Narrative Empathy.”*, str. 213

¹²⁶ KEEN, Suzanne. *Narrative Empathy*, str. 521

¹²⁷ KOOPMAN, E. M. (2016). *Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 10(1), 82–98., str. 82

¹²⁸ KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press, 2007. Dostupné také z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>., str. XII

empatie bývají lepšími čtenáři, protože jejich schopnost přebírat různé perspektivy jim pomáhá lépe porozumět kauzálním vztahům v příběhu.¹²⁹

Čtenářská empatie je rovněž ovlivněna načasováním a kontextem čtenářského zážitku. Může být zesílena historickými, ekonomickými, kulturními nebo společenskými okolnostmi, které odpovídají zobrazované situaci – ať už v době prvního vydání knihy, nebo později, kdy se určité motivy stanou aktuálními. V některých případech třeba spisovatel předpoví některé společenské změny nebo se náhodně trefí do citlivého tématu, čímž zesílí empatický dopad svého díla na čtenáře. Vcítění se do literární postavy však nemusí vždy odpovídat autorovu záměru – čtenáři mohou reagovat jinak, než by spisovatel očekával, a jejich interpretace se mohou ubírat nečekanými směry. Empatickému prožitku může napomáhat i žánr, prostředí a časové období, v němž se příběh odehrává. Důležitou roli v čtenářově empatické reakci hraje i jeho vztah k předpokládané cílové skupině dané knihy. Pokud se čtenář cítí být její součástí, může s textem jednoduše emocionálně splynout. Naopak pokud má pocit, že do této skupiny nepatří, může pro něj být čtení spíše povinností než hlubokým emocionálním zážitkem.¹³⁰

Jedním z nejčastěji zmiňovaných prvků narativní fikce, který podporuje empatii čtenáře, je **identifikace s postavou**. Ta je ovlivněna řadou faktorů, jako je způsob, jakým jsou postavy prezentovány – jejich pojmenování, popis, implikace jejich vlastností, jejich role v dějových liniích, způsob, jakým hovoří, nebo způsob, jakým je zprostředkováno jejich vědomí. Ploché či archetypální postavy mohou nabízet snazší identifikaci, zatímco plastické postavy s hlubší psychologií umožňují intenzivnější prožitek. Identifikace s postavou však není samotnou vypravěčskou technikou, nýbrž výsledkem četby, přičemž určité charakterizační techniky ji mohou usnadnit. Například čtenářský úsudek o realističnosti postavy hraje klíčovou roli v tom, do jaké míry se s ní dokáže identifikovat. Obecně se předpokládá, že čím větší podobnost mezi čtenářem a postavou, tím snazší identifikace.¹³¹ Problém však nastává u začínajících čtenářů, kteří se ztotožňují s postavami a promítají do textu vlastní zkušenosti, protože mají tendenci nekriticky přebírat veškeré cíle a emoce

¹²⁹ KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy*.“, str. 214

¹³⁰ Tamtéž, str. 214-215

¹³¹ Tamtéž, str. 216-217

postav. V tomto procesu hraje klíčovou roli pedagog, který by měl mladé čtenáře vést spíše k empatii než k pouhé identifikaci.¹³²

Při tvorbě fikčních světů hrají klíčovou roli rozhodnutí autorů, která mohou empatické reakce čtenářů podněcovat nebo naopak zpomalovat. Mnoho romanopisců potvrzuje, že empatie je zásadní jak pro psaní, tak pro čtení románů. Narativní empatie může ovlivnit myšlení a životy čtenářů. **Autorská empatie** však nemusí být vždy využita pouze k morálně ospravedlnitelným cílům. Může být věnována i postavám či ideologiím, které jsou společensky problematické nebo dokonce nepřijatelné. Pokud čtenář soucítí s postavou, jejíž jednání je v rozporu s jeho vlastní morálkou, může to vést k empatické tísní. Ta paradoxně naznačuje, že autorova empatická strategie byla úspěšná – čtenář byl vtažen do emocí postavy, i když se vůči ní cítí vnitřně rozpolcený.¹³³

Role samotných autorů je součástí výzkumu narativní empatie. Autoři totiž často popisují své postavy jako nezávislé entity, s nimiž vedou vnitřní dialogy nebo s nimiž vyjednávají a soucítí. Ačkoli si stále zachovávají autorskou kontrolu nad textem, proces psaní pro ně může představovat formu vcítění se do jiné osoby. Z tohoto pohledu lze spekulovat, že autoři beletrie mohou být nadprůměrně empatictí, přičemž samotný akt psaní fikce může tuto schopnost dále rozvíjet. Převládající teorie narativní empatie předpokládají, že empatie může být prostřednictvím literárního textu přenášena od autora k čtenáři. Kritici tohoto konceptu však upozorňují na riziko, že takový přenos může být spíše projekcí či idealizovanou představou než skutečným prožitkem.¹³⁴

Ať už je tedy empatie autorská nebo čtenářská, plní také rétorickou funkci, která se nejzřetelněji projevuje v případech empatické nepřesnosti (*empathic inaccuracy*). Ta vzniká, když čtenářova reakce neodpovídá autorovu záměru, což může vyvolat jeho nesouhlas či dokonce rozhořčení. Pokud však mezi autorskou a čtenářskou empatií existuje silná shoda, může to vést k hlubšímu propojení s textem, a dokonce k prosociálnímu jednání mimo literární sféru.¹³⁵

¹³² NIKOLAJEVOVÁ, str. 148

¹³³ KEEN, Suzanne. "A Theory of Narrative Empathy.", str. 215

¹³⁴ Tamtéž, str. 221

¹³⁵ KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel*, str. XIII

Teoretici vyprávění, kritici románů a odborníci na čtení identifikovali určité **narativní techniky**, které podporují čtenářovu identifikaci s postavami a tím posilují empatický prožitek. Mezi tyto techniky patří například vyprávění v první osobě nebo detailní popis vědomí a emocionálních stavů postav. U vyprávění v první osobě hrají roli faktory jako konsonance či disonance mezi čtenářem a vypravěčem, nespolehlivost vypravěče, extrémní neuspořádanost děje nebo jeho spletnost. Takové postupy mohou nejen otevírat čtenářovu mysl vůči druhým lidem a měnit jeho postoje, ale dokonce jej predisponovat k altruistickému jednání.¹³⁶

Dalším významným formálním rysem podporujícím empatii je vypravěčská situace. Ta zahrnuje úhel pohledu, osobu vypravěče, jeho vztah k postavám a způsob zobrazení jejich vědomí. Vnitřní perspektiva postav a styl, jakým jsou jejich myšlenky a emoce prezentovány, mohou zásadně ovlivnit čtenářovu emocionální angažovanost. Empatii mohou podněcovat i další prvky beletrie, například pokračování příběhu v sériích, délka románů, žánrová očekávání nebo metanarativní komentáře. Také strukturální prvky, jako je kontrola tempa a pořadí vyprávění, mohou ovlivnit čtenářskou empatii. Například anachronní vyprávění, vnořené úrovně vyprávění, silná nebo slabá uzavřenost děje, opakování motivů a strategické mezery v textu mohou modulovat čtenářský prožitek a usnadnit emoční propojení s postavami.¹³⁷

Co se týče narativních technik, které podporují identifikaci s postavami, hraje roli způsob, jakým jsou postavy pojmenovány. Použití jména, jeho zamlčení, zkratky, označení role nebo alegorické a symbolické pojmenování může také hrát roli v procesu identifikace. Kromě toho popisný jazyk, který postavy charakterizuje, ovlivňuje čtenářovu schopnost s nimi soucítit – ať už prostřednictvím přímého popisu jejich emocionálního stavu nebo nepřímého naznačení emocí skrze činy a kontext. Oba způsoby mohou být stejně účinné při vyvolávání empatie. Empatii čtenáře však lze vyvolat i stručnými popisy prožitků a duševního stavu postav. Přemíra přímého kontaktu s myšlenkami či hlasem konkrétní postavy však může naopak identifikaci oslabit. V naratologii se uvádí, že vnitřní perspektiva – dosažená vyprávěním v první osobě, fokalizovaným vyprávěním nebo vševědoucím

¹³⁶ KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy*.“, str. 213

¹³⁷ Tamtéž, str. 216-217

vypravěčem – nejúčinněji podporuje identifikaci s postavami a rozvíjí čtenářskou empatii. Zvláštní význam má vyprávěný monolog, který ovlivňuje reakce čtenářů na postavy. Psychonarace, tedy zobecnění duševních stavů a myšlenek postav vypravěčem, rovněž podporuje identifikaci čtenáře s postavou.¹³⁸

Ačkoli se vyprávěný monolog často označuje za nejsilnější prostředek empatického propojení, také vnitřní monolog a psychonarace umožňují vhled do vnitřního světa postav. Naopak čistě externalizované vyprávění obvykle nevyvolává empatii. Vyprávění v první osobě, kdy protagonista reflektuje vlastní zkušenosti, vytváří zvlášť úzký vztah mezi čtenářem a vypravěčem. Zajímavé je, že u dospívajících může pozitivní vnitřní fokalizace sympatie k protagonistovi paradoxně oslabovat. Vnímání fikčnosti textu ovlivňuje empatickou odezvu čtenáře – umožňuje mu reagovat s menší skepsí a větší otevřeností vůči emocím postav. Tato zkušenost může být později přenesena do reálného světa v podobě zvýšené citlivosti k potřebám druhých.¹³⁹

Narativní empatie byla však podrobena i **negativní odezvě**. Kritikové poukazují na riziko, že její prožívání může oslabovat podnět k soucitnému jednání či politické angažovanosti. Podle některých názorů představuje narativní empatie amorální a neúčinný apel na lidskost, který může dokonce bránit boji za sociální spravedlnost. Kritici ji vnímají jako povrchní sentimentalismus, uzavírající jedince do pasivního prožívání emocí namísto skutečné akce. Z feministické a postkoloniální perspektivy se empatie stává problematickou, pokud se opírá o předpoklad univerzálních lidských emocí. Tento koncept je vnímán jako problematický, i když na něm spočívají základní lidská práva. Další kritický pohled pak vnímá narativní empatii jako nástroj, který čtenářům umožňuje „konzumovat“ pocity druhých bez skutečné angažovanosti, což je činí zranitelnými vůči manipulaci.¹⁴⁰

Ve vztahu k dětskému čtenáři je však interakce s příběhy v různých podobách velice důležitá, jelikož přispívá k osobnímu rozvoji dětí. Hlavním přínosem literatury je schopnost v nich vyvolat komplexní vnitřní prožitek – od emocí a empatie k postavám až po fyzické

¹³⁸ KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy*.“, str. 217-219

¹³⁹ Tamtéž, str. 220

¹⁴⁰ Tamtéž, str. 223

vjemy, jako je tělesné napětí či vnímání pohybu, a to i uvnitř těla.¹⁴¹ Skrze ni mají jedinečnou „možnost pochopit jiné lidi způsobem, který je v reálnem životě zcela nemožný.“¹⁴² Navíc pokud má škola podporovat žáky a studenty v jejich zapojení do společenského života, měla by klást důraz na rozvoj porozumění, které přesahuje rámec samotného textu a směřuje k budování mezilidských vztahů. Rozvíjení empatie je klíčové pro vytváření vztahů založených na respektu a porozumění a přispívá k otevřenějšímu a méně předsudečnému vnímání světa. Citlivě vybrané texty intencionální literatury pro děti a mládež mohou tuto výchovnou funkci školního vzdělávání plnit přirozeným a nenásilným způsobem. Schopnost vcítit se do druhého je navíc zásadní pro formování morálních postojů a hodnot.¹⁴³

¹⁴¹ KUZMIČOVÁ, A., Supa, M., Segi Lukavská, J., & Novák, F. (2022) *Exploring children's embodied story experiences: a toolkit for research and practice*. Literacy, 56: 288– 298. <https://doi.org/10.1111/lit.12284>, str. 288

¹⁴² NIKOLAJEVOVÁ, str. 137

¹⁴³ PACOVSKÁ, Jasňa. *Od porozumění textu k rozvoji empatie*. O dieťaťi, jazyku, literatúre, Prešov, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, p. 97-105, ISSN: 1339-3200, n. 2, [Online], 2023, str. 99-101

4 Didaktický potenciál textů

Pro výuku literatury je klíčové zvolit vhodný text. V ideální situaci by měl být bohatý, přiměřeně náročný a hlavně by měl pro žáky představovat motivující výzvu,¹⁴⁴ tedy mít jistý didaktický potenciál. Ten učitelům napomáhá lépe porozumět samotnému textu, posoudit jeho inspirativnost pro konkrétní skupinu žáků a zjistit, zda a jak může text přispět k jejich rozvoji v souladu s vytyčeným čtenářským cílem. Didaktický potenciál je soubor vlastností textu, které jsou podstatné pro utváření jeho smyslu a zároveň představují příležitost pro podporu čtenářského růstu žáků. Je proto podstatné vědět, co se žáci prostřednictvím daného textu mohou učit a naučit, v čem je text zajímavý, a to i z čtenářského hlediska. Učitel si z celkového popisu didaktického potenciálu vybírá ty prvky, které nejlépe odpovídají jeho aktuálním potřebám, odbornému zaměření i úrovni čtenářských dovedností jeho žáků, a samozřejmě také konkrétním výukovým cílům dané hodiny. Didaktický potenciál textu tak slouží jako vodítko při plánování výuky.¹⁴⁵

Jelikož se diplomová práce zaměřuje na tři konkrétní příběhy Ivony Březinové, a to *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichu*, *brácho* a *www.bez-bot.cz*, bude se tato kapitola zaměřovat na jejich didaktický potenciál. Všechny tři příběhy mají společnou jednu skutečnost – zpracovávají téma jinakosti. Zachycení tělesné a mentální odlišnosti v literatuře pro děti a mládež si žádá citlivé zacházení s emocionálně náročným tématem.¹⁴⁶ Handicap je často chápán jako znevýhodnění vycházející z postižení. Vhodnější je však pracovat právě s pojmem „jinakost“, „*který se obejde bez kauzálního propojení s postižením a odkazuje k existenci určité normality, jejíž platnost je jen zdánlivě univerzální.*“¹⁴⁷ Literatura pro děti a mládež, která se věnuje tématu jinakosti, může sehrát významnou roli při proměně způsobu myšlení mladé generace.¹⁴⁸ Spisovatelka Ivona Březinová se začala soustavně věnovat problematice

¹⁴⁴ KLUMPAROVÁ, Štěpánka: *Didaktický potenciál textu a jeho využití při plánování výuky hodin literatury*. Jazyk – Literatura – Komunikace [online]. Roč. 3, 2014, č. 1, s. 1. URL: <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>, str. 2

¹⁴⁵ HAUSENBLAS, Ondřej. Co je a co přináší didaktický potenciál textu. In *Kritická gramotnost. O praxi, textech a kontextech*. 2023, roč. 6/2023, č. 7, s. 17. ISSN 2464-6318. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>

¹⁴⁶ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Handicapovaný hrdina v české literatuře pro děti a mládež: stereotypy a inovace*. In Iveta Gal Drzewiecka, Alexandra Brestovičová. *Člověk so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018, s. 35-50. ISBN 978-80-555-2044-5., str. 31

¹⁴⁷ Tamtéž, str. 32

¹⁴⁸ Tamtéž

handicapu ve svých prózách pro mladší i starší čtenáře. Její pozornost však nesměruje k samotnému postižení, ale k tomu, jak ovlivňuje identitu a každodenní život jejich hrdinů, které s ním žijí.¹⁴⁹

Didaktický potenciál každého textu bude posuzován dle kritérií Ondřeje Hausenblase, které podrobně popisuje ve svém článku *Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech*.¹⁵⁰

4.1 Útěk Kryšpína N.

Kniha *Útěk Kryšpína N.* patří mezi první české dětské prózy, jejichž hlavní postava má sluchový handicap. Příběh sleduje jedenáctiletého Kryšpína, který utíká nočním lesem z chaty, kde pobýval na škole v přírodě. Během útěku si vybavuje klíčové momenty svého života, zatímco vychovatelé zahajují pátrání a policie vyslýchá pedagogy i spolužáky. Prostřednictvím výpovědí samotného Kryšpína, učitelů i policisty se skládá mozaika chlapce, který se postupně smiřuje se svou outsiderskou rolí. Tu formuje nejen jeho zdravotní znevýhodnění, ale i širší sociální okolnosti – od netypického jména, které se stává zdrojem posměchu, až po komplikovanou rodinnou situaci. Kryšpína opustila nezralá matka a vychovává ho jen babička s omezenými finančními možnostmi. Chlapec se stává terčem šikany, ale během své noční cesty postupně nachází odvahu postavit se těm, kdo mu ubližují.¹⁵¹

Text je cenný hlavně kvůli tomu, že se v něm čtenář setkává s příběhem postavy, která je zdravotně a sociálně znevýhodněná, a za to také poměrně brutálním způsobem šikanovaná. Rovněž přístup k tématu šikany je velice inovativní, jelikož kromě zobrazování šikany jako takové, je v knize působivě popsána perspektiva šikanovaného jedince.¹⁵²

¹⁴⁹ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Handicapovaný hrdina v české literatuře pro děti a mládež: stereotypy a inovace*, str. 35

¹⁵⁰ HAUSENBLAS, Ondřej. *Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech*. In: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: KVIC, 2012, s. 81-90.

¹⁵¹ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Handicapovaný hrdina v české literatuře pro děti a mládež: stereotypy a inovace*, str. 36

¹⁵² KOMBEREC, Filip. *Narativní empatie v Útěku Kryšpína N. Ivony Březinové*. O dieťaťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, roč. 10, č. 2, s. 145-152., str. 150

Skrze Kryšpínův příběh se žáci mohou naučit, že by měli lidem jako je on, pomáhat, neodsuzovat je a být k nim laskaví. Vyobrazení šikany má rovněž didaktický účinek. Čtenář se dozvídá, jak něco takového otřesného obět' může prožívat, jaké následky si z toho může nést. V diskuzi nad tímto textem by bylo určitě nosné zmínit, jak šikaně bránit a co dělat, když se s ní žák v jakékoliv podobě setká. Text může v žácích vyvolat smutek, soucit, ale třeba i vztek nebo jisté odhodlání takovému chování zabránit. Žáci se rovněž mohou na popud textu zamyslet nad tím, jak se oni sami cítí v třídním kolektivu, zda se ke spolužákům chovají tak, jak by chtěli, aby se oni chovali k nim. Práce s tímto textem ve školním prostředí také nabízí jedinečnou možnost rozvíjet empatii, tedy schopnost vcítit se do emocí a pohledu druhého člověka.¹⁵³

Útěk Kryšpína N. je určen již dětem na prvním stupni. Text je pro děti relevantní, jelikož pojednává o dynamice mezi spolužáky, což je žákům velice dobře známé. Navíc je dobře srozumitelný i po formální stránce. Obsahuje jednoduchá souvětí, velké množství přímé řeči, větší písmo a spoustu ilustrací. Častým jevem je parcelace vět. I svým rozsahem se přiklání spíše k mladším čtenářům. Vzhledem k tomu, že je toto dílo součástí návodné literatury, určitě by jeho přečtení prospělo i dospívajícím čtenářům či dospělým. Důležitou roli zde totiž hraje „*téma jinakosti a přijímání vlastní jedinečnosti*“¹⁵⁴, což je relevantní pro všechny věkové kategorie, ať už jde o přijímání jinakosti sebe sama či někoho druhého.

Co se týče vztahu textu k předmětu český jazyk a literatura, nabízí se zde rovněž spousta důvodů, proč má text velký didaktický potenciál. Části, ve kterých Kryšpín bloudí lesem, jsou psány květnatým jazykem. Autorka v nich užívá personifikace, přirovnání a zajímavě pracuje se smysly, což by žákům mohlo evokovat téma básnických prostředků. „*I vítr ulehl. Kryšpín teď nic nevidí, nic neslyší. Zato nosem vnímá spousty zemitých pachů a vůní. Jsou všude kolem. Jehličí. Tlející listí. Kyprá vlhkost půdy.*“¹⁵⁵ Asyndeton „*Jehličí. Tlející listí. Kyprá vlhkost půdy.*“¹⁵⁶ zde umocňuje prožitek čtenáře. Nosné je také užití dvou perspektiv. Jedna rovina sleduje Kryšpína, který však není vyprávěcí postavou. Skrze jeho perspektivu je fikční svět pouze vnímán, tudíž se jedná o fokalizované vyprávění, také známe

¹⁵³ KOMBEREC, str. 145

¹⁵⁴ Tamtéž, str. 145

¹⁵⁵ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N.* V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7., str. 21

¹⁵⁶ Tamtéž, str. 21

jako vypravěč reflektor.¹⁵⁷ Druhá rovina sleduje pátrání policie, vychovatelky, jejího přítele a výslechy Kryšpínových spolužáků. V ní je příběh vnímán skrze ohniskovou postavu detektiva Bárty, vychovatelky Hanky a jejího přítele Hynka. Práce s tímto textem by se tedy určitě mohla zaměřit na typy vypravěčů. Dalším zajímavým aspektem díla je naratologická kategorie času. Čtenář je na začátku díla vhozen do příběhu in media res. Netuší, na jaký popud Kryšpín utekl. Skrze analepse se mu tak skládá mozaika o tom, kdo Kryšpín je, jaký je jeho životní příběh a co jej donutilo utéct.

Text by měl být pro žáky důvěryhodný avšak někteří by zprvu mohli zpochybňovat Kryšpínovu rovinu vyprávění, kdy se toulá lesem, protože vjemy kolem sebe vnímá zmatečně. Později se však čtenář dozví, že příčinou je jeho nedoslýchavost a hlavně fakt, že mu kluci naslouchadla, která mu v orientaci ve světě pomáhají, utopili. Díky personálnímu vyprávění jsou zprostředkovány Kryšpínovy vnitřní monology, což může důvěryhodnost vyprávění pro žáky podpořit.

Březinová užívá žánr novely, tedy epického prozaického útvaru středního rozsahu, jehož jádrem je poutavý a výrazně zakončený příběh. Soustředí se na hlavní dějovou linii a omezuje popisy a epizodické děje. Děj je časově omezený, rozvíjí se přímočaře s využitím přestavby časové následnosti, která zvyšuje jeho napínavost. Důraz je kladen na výraznou pointu.¹⁵⁸ Forma textu je žákům známá, jelikož by se s kratšími prozaickými útvary měli setkávat již ve svých čítankách.

Autorka k textu přistupuje vážně a věcně. Toto dílo spadá do kategorie tzv. návodné literatury, která si klade vzdělávací či výchovné cíle. Čtenáři jsou tak přibližována závažná společenská témata, která jsou podložena odborným studiem dané problematiky. Text nabízí způsoby, jak se k těmto problémům stavět a jak je řešit. Na rozdíl od běžné didaktické literatury je však kladen důraz i na estetickou hodnotu a emocionální působivost textu.¹⁵⁹

¹⁵⁷ BLAHUTOVÁ, Barbora. *Čtenářská recepce literárního díla Advent Jarmily Glazarové*. Bakalářská práce, vedoucí Laufková, Veronika. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury, 2023., str. 14-15

¹⁵⁸ VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. Vyd. 2., rozšířené. V Praze: Československý spisovatel, 1984., str. 249

¹⁵⁹ KOMBEREC, str. 146

Aby žák textu porozuměl co nejlépe, je třeba, aby odlišil dvě roviny vyprávění. Zprvu může být přítomnost dvou perspektiv nesrozumitelná, ale časem si na ně čtenář zvykne. Matoucí mohou ze začátku rovněž být i přezdívky chlapců a uvědomění si, jakou roli v příběhu každý z nich má. Jak již bylo zmíněno výše, formální stránka textu je pro dětského čtenáře velice příznivá, ovšem na začátku knihy bude potřeba koncentrace nejen pro odlišení dvou perspektiv, ale také pro pasáže, kdy Kryšpín bloudí lesem, které jsou místy až lyrické. „*Temnotou lesa chvílemi prosvítá mihotání měsíce. To jak se kmeny stromů střídavě staví svitu do cesty. A také větve zmítané větrem, který nečekaně vystrčil drápky.*“¹⁶⁰ Aby byl text dětskému čtenáři co nejsrozumitelnější, obsahuje přímá řeč hovorovou češtinu. Kluci, kteří Kryšpína šikanovali, ve svých promluvách mluví vulgárně a užívají hrubé výrazy. „*No, vidíš. Proto, vole, nepřemejšlej a kušuj!*“¹⁶¹ Tím může být blízkost mezi čtenářem a textem ještě podpořena.

4.2 Řvi potichu, brácho

V románu *Řvi potichu, brácho*, který byl nominován na cenu Magnesia Litera, získal Zlatou stuhu, Cenu knihovníků – SUK a Cenu učitelů – SUK, autorka zprostředkovává obtížnou životní situaci rodiny, která se musí vyrovnávat s vážným zdravotním postižením jednoho z dvojčat. Prostřednictvím literární fikce ukazuje složitý a nejednotný vývoj jedince. Matka vychovává děti sama, neboť otec rodinu opustil. Nedokázal se s diagnózou syna smířit. Jeremiáš žije v autistickém světě, jehož součástí jsou opakující se rituály a naučené situace. Autismus se u něj pojí s těžkou mentální retardací. V období dospívání se jeho stav komplikuje i fyzicky, zvládání jeho atak se stává stále těžší. Matka i dcera Pamela se potýkají s nepochopením okolí. Sousedé jim dávají najevo svůj odpor a školní instituce neposkytují potřebnou podporu. Matka je vyčerpaná, prožívá úzkosti a výčitky, zatímco Pamela přichází o bezstarostné dětství. Jeremiáš si svou situaci neuvědomuje, jeho matka je na pokraji sil

¹⁶⁰ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N.*, str. 14

¹⁶¹ Tamtéž, str. 50

a Pamela si navzdory okolnostem zaslouží právo na radost a přátelství. Je tedy zapotřebí zachovat si zdravý rozum a myslet také na vlastní život.¹⁶²

Tento text je cenný, jelikož pomáhá lépe pochopit nejen život člověka s autismem, ale i každodenní prožitky jeho rodičů a sourozenců, kteří s ním sdílejí domácnost.¹⁶³ Na základě četby si také žáci mohou uvědomit, kolik toho pečovatelé pro své rodinné příbuzné musí obětovat. Text by žáky měl naučit, že by měli lidem, kteří to potřebují, pomáhat a neodsuzovat lidi kolem sebe. Příběh se totiž nezaměřuje pouze na problematiku autismu, ale rozvíjí i širší téma společenského a sociálního soužití. Autorka citlivě a diferencovaně zachycuje různé formy poruchy autistického spektra a soustředí se na životní situace dvou generací, jejichž součástí tato „jinakost“ je. Ukazuje, jak mentální i tělesné postižení ovlivňuje nejen jednotlivce, ale i jejich rodiny. Formuje to jejich životy a vztahy. Často to také vede až k jejich sociálnímu vyloučení.¹⁶⁴ V žácích takový text může vyvolat smutek, lítost a při četbě scén, kdy prožívá Jeremiáš ataky, i strach.

Kniha je určená dospívajícím čtenářům, jelikož místy vyobrazuje až brutální záchvaty dítěte, které nad svým chováním nemá kontrolu. Samotný osud Pameliny rodiny rovněž není jednoduchý a vyžaduje od čtenáře jistou vyspělost a porozumění. Příběh je však podán realisticky, přesvědčivě a dokáže zaujmout široké spektrum čtenářů – rodiče i děti, dospělé i mladistvé, laiky i odborníky.¹⁶⁵ Žáci se ve svém životě budou nevyhnutelně setkávat s mentálně retardovanými lidmi, jedinci s poruchami autistického spektra nebo těmi, kteří se o takové lidi starají. Pro hlubší porozumění všem těmto jedincům tak může být text velice přínosný.

Ve vztahu k předmětu český jazyk a literatura by text mohl být využit k opakování či ilustraci pojmu fokalizace. Dění ve fikčním světě je zprostředkováno skrze Pamelinu perspektivu. Pamela však sama příběh nevypráví. Je to tedy postava fokální, která funguje

¹⁶² BARTONÍKOVÁ, Aneta. *Zobrazení současné rodiny a její hodnotové proměny (Nad některými prózami českých autorek)*. O dieťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, roč. 10, č. 2, s. 87-97., str. 91-92

¹⁶³ ZIAK, Dávid, GAL DRZEWIECKA, Iveta (eds.), 2023. *Svetom COOLtových kníh pre nástročné. 100 + 1 tipov pre teba a pre mňa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 232 s. ISBN 978-80-555-3136-6.

Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dziak4>, str. 32

¹⁶⁴ BARTONÍKOVÁ, str. 91-92

¹⁶⁵ Tamtéž

jako jakési ohnisko, skrze nějž čtenář svět příběhu vnímá.¹⁶⁶ Občas má však čtenář možnost nahlédnout i do jejích deníkových zápisů. Nad textem by také mohla proběhnout debata o jiných známých dílech, která zpracovávají téma autismu či mentální retardace. Práce s dílem by se dala propojit s návštěvou školní psycholožky, která by žákům vysvětlila, jak se od sebe různé poruchy autistického spektra liší, jak lze těmto lidem pomoci a navázat s nimi kontakt. Je možné, že některé části textu žáci nebudou považovat za důvěryhodné. Může se to týkat scén, kdy má Jeremiáš záchvaty nebo kdy je popsáno, co za zvyky denně dělá. Kdyby se žakovská nedůvěra ve vyprávění potvrdila, bylo by nosné zmínit, že se autorka s chováním znevýhodněných dětí detailně seznámila, a to díky úzké spolupráci s Národním ústavem pro autismus. Opět se tedy jedná o dílo návodné literatury, které si klade edukační a poznávací cíl.

Dílo *Řvi potichu brácho* je považováno za román, rozsáhlý epický prozaický žánr, pro který je typická volná, flexibilní struktura. Zachycuje široké spektrum jevů, událostí, mezilidských vztahů i psychologických situací a umožňuje tematickou i motivickou rozmanitost. Díky této formální pružnosti dílo obsahuje pestrý životní materiál a disponuje značnou poznávací hodnotou. Jeho dějová linie (fabule) je rozsáhle rozvětvená. Vedle hlavního motivu se rozvíjejí i vedlejší dějové linie, např. když Pamela navazuje kontakt se svým spolužákem Patrikem, o kterém se postupně času dozvídá, že má Aspergerův syndrom, a epizody, které přibližují rozmanité osudy postav i různorodá společenská prostředí.¹⁶⁷ Tento žánr by pro žáky druhého stupně neměl být ničím novým, tudíž by měli být schopni se v příběhu bez problému zorientovat.

V promluvách postav se střídají hovorové koncovky, vulgární a hanlivá slova (ta hlavně v promluvách Pameliných spolužáků) se spisovným jazykem. Kromě několika odborných lékařských výrazů by měl být text žákům plně srozumitelný. „*Jeremiáš divně koulel očima, ale to u něj není nic neobvyklého. Přesto mu v nemocnici preventivně vypumpovali žaludek a po několika hodinách pozorování ho pustili domů, protože usoudili,*

¹⁶⁶ HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* V Praze: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-907624-8-0., str. 66

¹⁶⁷ VLAŠÍN, str. 317-318

že k intoxikaci nedošlo.“¹⁶⁸ Matoucí pro ně však ze začátku může být výstřední chování Pamelina spolužáka Patrika, ovšem postupem času jeho důvod pochopí.

4.3 **www.bez-bot.cz**

Román *www.bez-bot.cz* sleduje osud patnáctiletého chlapce, který se musí vyrovnat s amputací obou nohou po těžkém úrazu. Vyprávění začíná momentem, kdy se Ben probouzí z narkózy v nemocnici. Paměť mu zprvu selhává a stejně jako čtenář teprve postupně rozkrývá okolnosti a následky svého zranění. Nejprve odmítá realitu přijmout, střídá se u něj vztek a rezignace, ale s podporou blízkých i odborníků začne znovu nacházet vnitřní sílu a smysl života.¹⁶⁹ Namísto toho, aby svůj handicap vnímal jako překážku, přijímá ho jako výzvu. Usiluje o to, aby nebyl omezován nálepkami a nezařadil se automaticky mezi „znevýhodněné“, ale žil plnohodnotně podle vlastních pravidel.¹⁷⁰

Lidé se s handicapem v různých formách setkávají denně. Text je tedy velice cenný, jelikož čtenáři ukazuje, jak se patnáctiletý chlapec vyrovnává s vážným úrazem, na základě něhož už život nikdy nebude takový, jaký jej doposud znal. Zároveň si za amputaci nohou může sám, což přijetí této skutečnosti ztěžuje ještě více. Ben měl vlastně štěstí v neštěstí, jelikož svým nerozvážným chováním ohrozil lidi kolem sebe, ale kromě něj si z onoho osudového dne nikdo trvalé následky neodnesl. Žáky tak tento text konfrontuje se skutečností, že jsou zodpovědi za následky svých činů a měli by vždy, a to nejenom ve sportu, být obezřetní a ohleduplní k ostatním. Nosnost textu spočívá také v tom, že ukazuje, jak je důležité se nevzdát a že ze dna, které se může zdát nekonečné, se člověk může dostat zpět na hladinu. V textu tedy není hlavním tématem jen amputace, ale i hledání životního smyslu, důležitost podpory přátel a rodiny a pomíjivosti života, který se může z vteřiny na vteřinu nevratně změnit.

Kniha je určena pro dospívající čtenáře, ale přínosná může být i pro dospělé. Jelikož pojednává o těžkých tématech (jako např. sebevražda) a smyslu života, vyžaduje

¹⁶⁸ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7., str. 76

¹⁶⁹ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Handicapovaný hrdina v české literatuře pro děti a mládež: stereotypy a inovace*, str. 37

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 42

od čtenáře jistou vyspělost. Pro žáky může text být relevantní, jelikož pojednává o Benově lásce ke sportu, který mohou mít čtenáři také v oblíbě. Příběh Bena jim připomene fakt, že mohou jakýkoliv sport dělat naplno, bez omezení, ale zároveň musí být opatrní. Některým čtenářům to možná evokuje vlastní minulá zranění nebo zkušenost s pobytem v nemocnici. Nosná je zde však i rovina Benova přátelství s Emilem. Jejich vztah nezačíná idylicky, ale postupem času si k sobě najdou cestu a vytvoří se mezi nimi hluboké pouto. Toto téma může u čtenářů také rezonovat.

S dosavadními poznatky žáků souvisí užití různých frazémů, které se týkají lidského těla, nebo přítomnost homodiegetického, respektive v tomto případě autodiegetického vypravěče. Ben je totiž postava příběhu, která jej zároveň vypráví.¹⁷¹ Je však možné, že text může být pro žáky místy nedůvěryhodný. Hlavní postava po nehodě trpí krátkodobou ztrátou paměti, navíc se probudila z narkózy, tudíž některé Benovy výpovědi čtenář nemusí zprvu brát vážně. I toto dílo je však součástí návodné literatury. Autorka při jeho tvorbě spolupracovala s Nadačním fondem Emil, který podporuje mladé handicapované sportovce. Žánrově se text opět nejvíce blíží románu.

Pro pochopení textu by měl čtenář mít zběžnou znalost frazeologie. Handicap je v textu totiž zdrojem černého humoru. Hlavní postava po amputaci nohou často používá výrazy ze somatické frazeologie, které nesou nejen význam spojený s pohybem, ale zároveň odrážejí jeho vnitřní prožívání. Tato obrazná pojmenování vyvolávají v momentě jejich doslovného pochopení na straně hrdiny uvolnění, zatímco čtenáře upozorňují na zakořeněný bodycentrismus v našem uvažování. Zvláštní terminologie, rozlišující mezi „chodáky“ a „amputáky“, svědčí o jistém přijetí postižení, ale současně nadále podtrhuje odlišnost těchto dvou skupin.¹⁷² „*Já se omlouvám, ale od té doby, co nemám nohy, mi některý věci fakt nedocházej.*“¹⁷³ Porozumění této jazykové rovině příběhu mu dodává zcela nový rozměr. Matoucí může být pro čtenáře hojný počet postav či přezdívky, které Ben personálu v nemocnici dal. Jazyk by však neměl být problém. Dílo je psáno obecnou češtinou. Ben si své promluvy nerozmýšlí, nebere si v nich servítky, používá vulgarismy a někdy dokáže

¹⁷¹ KUBÍČEK, Tomáš; HRABAL, Jiří a BÍLEK, Petr A. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2., str. 129

¹⁷² ŠUBRTOVÁ, Milena. *Handicapovaný hrdina v české literatuře pro děti a mládež: stereotypy a inovace*, str. 44

¹⁷³ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Www.bez-bot.cz*. Praha: Cattacan, 2018. ISBN 9788090378285., str. 51

být ke svému okolí až příliš krutý, tudíž je pro něj platné přísloví *co na srdci, to na jazyku*.

V tomto ohledu může být text pro dospívající čtenář rovněž blízký.

5 Žákovské interpretace textů Ivony Březinové

Tato kapitola diplomové práce se zaměřuje na interpretaci třech textů Ivony Březinové očima šestnácti žáků 7. ročníku základní školy. Pracuje se zde s ukázkami z knih *Útěk Kryšpína N.*, *Řvi potichu*, *brácho* a *www.bez-bot.cz*.

5.1 Metodologie

5.1.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jak vybraní žáci 7. ročníku interpretují text z literatury pro děti a mládež na základě poznatků současné literární vědy. Je zkoumáno, jaké emoce v nich čtení vyvolává, nakolik jim připadá text srozumitelný a vyprávění důvěryhodné, s kterou postavou nejvíce soucítí a jak si vysvětlují vybraná místa nedourčenosti. Hlavní výzkumnou otázkou je, jaký vztah panuje mezi čtenářskými zkušenostmi a interpretací textu.

5.1.2 Metody sběru dat

Pro výzkum byli vybráni žáci Základní školy 5. května v Rožnově pod Radhoštěm. Aby byl pro ně rozhovor co nejméně stresující a byla podpořena přátelská atmosféra, probíhaly rozhovory v tzv. ohniskových skupinách. Tato výzkumná metoda slouží k získávání kvalitativních dat prostřednictvím skupinové interakce, která se odehrává během diskuse na předem stanovené téma. Výzkumník určuje zaměření debaty, tedy ohnisko vycházející z cílů a otázek výzkumu, a toto téma jasně představí účastníkům. Ohnisko diskuse je vymezeno spíše jako širší tematická oblast či obecný fenomén, který je předmětem zkoumání. Zároveň však musí být dostatečně jasné a srozumitelné pro všechny zúčastněné.¹⁷⁴ Každý žák tedy ve výzkumu participoval vždy jako součást čtveřice. Rozhovory se odehrály mezi 12. a 14.3. 2025, z nichž každý trval přibližně dvě vyučovací hodiny. Po domluvě s třídními učitelkami 7.A a 7.B jsem se o přestávce žákům každé třídy představila a řekla jim, kdo jsem, co na jejich škole dělám, proč jsem si pro výzkum vybrala zrovna jejich školu (jsem její absolventka) a proč zrovna jejich ročník (práce se zaměřuje

¹⁷⁴ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f1fcf280-7893-11e5-99af-005056827e52>, str. 175

na žáky 7. ročníku základní školy ve vztahu k didaktickému potenciálu vybraných literárních děl). Po krátkém popsání toho, co se od nich ve výzkumu očekává, se většinou našli čtyři dobrovolníci z každé třídy. Druhá čtveřice byla členy první skupiny po dokončení rozhovoru přesvědčena či vybrána vyučující.

Po domluvě s třídními učiteli a vyučujícími předmětů, ze kterých byli žáci omluveni, jsem se s každou čtveřicí na dvě hodiny usídlila ve zrovna volném kabinetu, ve dvou vyučovacích hodinách to však nebylo možné a část rozhovoru tak probíhala na chodbě. Sedli jsme si do kruhu, žákům jsem vždy prvně poděkovala za jejich účast a zdůraznila, že doufám, že se během výzkumu naučí něco nového, popřípadě je tento výzkum přiměje si knihy, ze kterých budou ukázky číst, půjčit. Aby byla atmosféra rozhovoru co nejprátelejší, nabídla jsem žákům tykání. Poté jim bylo řečeno, jak bude rozhovor probíhat – prvně se jich zeptám na jejich volný čas a vztah k četbě, poté dostanou ukázku a přečtou si ji. Žákům bylo zdůrazněno, že si papír, kde je ukázka vytištěná, mohou nechat, tudíž si v ní mohou cokoli, co je zajímavé nebo co nepochopí, podtrhnout či zvýraznit. Tuto možnost však využily pouze respondentky jedné čtveřice. Následně bylo žákům řečeno, že po dočtení ukázky se jich budu ptát na otázky, které se k textu vztahují a budeme o tom spolu mluvit. Bylo pro mě důležité, že jsou žáci informováni o tom, že neexistuje správná ani špatná odpověď a otázky jsou položeny tak, abych se dozvěděla, jak daný příběh vnímají oni, takže se nemusí bát, že se jim někdo bude smát. Pokud se s kýmkoliv ze skupiny neshodnou, je to v pořádku. Výzkum není prováděn za účelem jakéhokoliv testování či zkoušení.

Jelikož rozhovory probíhaly ve čtveřicích, bylo třeba v každé skupině nastavit jistá pravidla. Ta byla převzata z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* a byla žákům před zahájením rozhovoru přečtena. V průběhu diskuse vždy hovoří pouze jedna osoba, přičemž všichni přítomní mají možnost se zapojit. Nikdo nezastává dominantní roli, a každý účastník má právo vyjádřit svůj názor. Ostatní se k němu mohou vyjádřit, avšak bez odsuzování či jakéhokoliv zesměšňování. Každý má rovněž právo rozhodnout se na otázku neodpovědět nebo svou odpověď kdykoliv ukončit, pokud si nepřeje pokračovat.¹⁷⁵ V neposlední řadě byli žáci informováni o tom, že celá konverzace bude

¹⁷⁵ ŠVARÍČEK, Roman a ŠEDOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z: <http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:322a84e0-ba9c-11e5-b5dc-005056827e51>, str. 189

nahrávána na diktafon, ale nemusí se bát, jelikož celé si to poslechnu pouze já a posléze budou všechna jejich jména anonymizována. Jména dívek byla nahrazena D, jména chlapců CH. Ke každému velkému písmenu bylo připsáno číslo, které bylo respondentům přiděleno při přepisování rozhovorů, podle toho, který z nich se hned na první otázku vyjádřil jako první. Nakonec dostali žáci možnost se na cokoliv zeptat.

Pro rozpróudění diskuse byly první dvě otázky zaměřeny na volný čas dotazovaných žáků a jejich vztah k četbě. Cílem bylo postupně nasměrovat skupinovou debatu k hlavnímu tématu, na které byl výzkum zaměřen. Byly proto položeny otázky, jež pomohly uvolnit počáteční napětí, vytvořit příjemnou atmosféru¹⁷⁶ a získat si důvěru žáků. Během rozhovoru jsem žáky vždy oslovovala jménem, a hlavně fungovala jako moderátor ohniskové skupiny, který má na starosti vedení, koordinaci diskuse a jehož úlohou je motivovat účastníky k aktivnímu zapojení, podporovat je ve vyjadřování jejich názorů, postojů a emocí. Nesnažila jsem se žáky tlačit do mnou předem stanovených rámců ani hodnotit jejich názory. Občas jsem také zaujala roli tichého pozorovatele, který pouze seděl mezi účastníky a pozorně naslouchal¹⁷⁷, jelikož některé otázky zapříčinily to, že žáci začali diskutovat mezi sebou. Důležité pro mě bylo, aby byli do diskuse postupně vtahováni všichni účastníci a všichni dostali prostor se vyjádřit.¹⁷⁸

Úryvky každé ze tří knih (viz Přílohu 1) jsem vybrala tak, aby žáky zaujal a také ukázal, o čem daná kniha pojednává, ale zároveň neprozradil příliš a žáky třeba i navadil na to, aby si knihu přečetli ve svém volném čase. Navíc jsem si byla vědoma toho, že napínavé dějové situace mohou u čtenářů vyvolávat fyziologické reakce, a to i v případech, kdy je kvalita vyprávění neuspokojuje.¹⁷⁹ Snažila jsem se tedy vždy vybrat takovou ukázkou, kde převládá dialog nebo nějaká dynamická scéna, jelikož akční a dynamické příběhy podporují rychlejší čtení než introspektivní monology postav.¹⁸⁰ První část otázek k úryvkům byla vždy stejná, otázky vztahující se k místům nedourčenosti však byly u každého úryvku odlišné.

¹⁷⁶ MIOVSKÝ, str. 184

¹⁷⁷ ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, str. 187

¹⁷⁸ MIOVSKÝ, str. 184

¹⁷⁹ KEEN, Suzanne. „*A Theory of Narrative Empathy.*“, str. 217

¹⁸⁰ Tamtéž, str. 217

Otázky rozhovoru tedy zněly následovně:

1. Jaké máte koníčky?
2. Čtete ve volném čase? Pokud ano, co čtete nejraději?
3. Jaké pocity máte po dočtení textu?
4. Jaký dojem nebo náladu ve Vás text vyvolává?
5. Jak se Vám příběh četl? Bylo vše srozumitelné?
6. Co byste na textu ocenili?
7. Je pro vás text důvěryhodný? Čím ano? Čím ne?
8. Je v textu nějaká postava, která vás oslovila? Proč ano? Proč ne?
9. Je pro Vás text něčím blízký?

Otázky na místa nedourčenosti vztahující se k ukázce z knihy *Útěk Kryšpína N*:

10. „*Představuje si zvuk trhající látky. To zas bude řečí! A není to fuk? Stačí odvrátit hlavu a svět slov se vypne.*“¹⁸¹ Jak si vykládáte tuto část textu? Proč by si měla tato postava zvuk představovat? Proč „dokáže“ slova vypnout? Co jste si za tuto nejasnost dosadili?
11. „*Chybí mu záchytné body.*“¹⁸² O jakých záchytných bodech si myslíte, že se zde mluví?
12. „*Rád by se rozhlédl, zaposlouchal....*“¹⁸³ Jak si vykládáte tuto část textu? Co jste si za tři tečky dosadili? Proč je věta podle vás nedokončená?
13. „*Utéct! Před vlkem. Před klukama. Před vším.*“¹⁸⁴ Jak si vykládáte tuto část textu? Proč chce Kryšpín utéct? Proč zrovna před klukama?
14. „*„Kluci? Snad jeden ne,“ utrousí kolega a v duchu přemýšlí, že udělat tohle jeho syn, zčerstva by si ho pěkně podal.*““¹⁸⁵ Co by měl jeho syn udělat? Jak si vykládáte „že by si ho pěkně podal“?
15. Co usuzujete z toho, co jste se dočetli? Co se mohlo stát? Proč Kryšpín utekl? Jak a kdo po něm pátrá?

¹⁸¹ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N*, str. 9

¹⁸² Tamtéž, str. 9

¹⁸³ Tamtéž, str. 9

¹⁸⁴ Tamtéž, str. 10

¹⁸⁵ Tamtéž, str. 10

Otázky na místa nedourčenosti vztahující se k ukázce z knihy *Řvi potichu, brácho*:

16. „*Hodiny se přehouply přes sedmou, šlo o čas.*“¹⁸⁶ Jak si vykládáte tuto větu?
Proč je zde čas důležitý faktor?
17. „*Uf. No, jakž takž.*“¹⁸⁷ Nad čím si tady maminka vzdychá?
18. „*No tak, Remí, Remíku, ššš. Tiše, ššš, už to bude dobrý. Tak...tak...vidíš... hodnej kluk... hodnej Jeremiáš, ššššš...*“¹⁸⁸ Jak si vykládáte tuto větu?
Co všechno se během této repliky asi odehrálo?
19. „*„Nesmíš, nesmíš nesmíš...“ ozval se nakonec vzlykavě, už naprosto malátný a neschopný pohybu.*““¹⁸⁹ Co si myslíte, že se Jeremiášovi v tento moment honí hlavou? Jak se asi cítí? Jak si v jeho světě představuje to, co se právě stalo?
20. „*„Skvělý!“ sykla našťavaně, ale hned ji to zamrzelo.*““¹⁹⁰ Proč to Pamelu zamrzelo? Jaké pocity dává touto replikou najevo?
21. „*Co je kus oblečení proti Jeremiášovu utrpení, kterému ani on sám nerozumí?*“¹⁹¹ O jakém utrpení je řeč?
22. Co tedy bylo příčinou celého tohoto záchvatu?

Otázky na místa nedourčenosti vztahující se k ukázce z knihy *www.bez-bot.cz*:

23. „*Ale dno... dno už je pode mnou. Snad. Jenže ho potřebuju vidět z výšky, abych pochopil. Co bylo. Co je. Co bude.*“¹⁹² Jak chápete tuto část?
24. „*„Jo. Schoval ses do svý skořápky. Úplně nakonec. Tam člověk nevidí, neslyší. Zaleze až dozadu...*““¹⁹³ Co si pod tímto představujete? Co se může skrývat za pojmem ulita/skořápka?
25. „*Ale mezi dnem a skořápkou je rozdíl.*“¹⁹⁴ Co si pod tímto představujete?
Jak se může dno lišit od skořápky?

¹⁸⁶ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*, str. 23

¹⁸⁷ Tamtéž, str. 23

¹⁸⁸ Tamtéž, str. 23

¹⁸⁹ Tamtéž, str. 24

¹⁹⁰ Tamtéž, str. 24

¹⁹¹ Tamtéž, str. 24

¹⁹² BŘEZINOVÁ, Ivona. *Wwww.bez-bot.cz*, str. 29

¹⁹³ Tamtéž, str. 30

¹⁹⁴ Tamtéž, str. 30

26. „Ty...ty už jsi byl na dně? Na úplném dně?“¹⁹⁵ Co si pod pojmem úplné dno představíte?

27. Kdo je podle vás Blondatý cop a kdo Mikádo?

28. „Jak to, že tu bolest občas cítím v místech, který... který...“¹⁹⁶ Proč si myslíte, že je věta ze strany toho, kdo jí říká, nedokončená?

Data byla analyzována formou otevřeného kódování metodou tužka-papír. Přepsaný text byl tedy rozdělen na jednotky podle tematických okruhů otázek. Každé z nich pak byl přidělen kód.¹⁹⁷ Pro přehlednost při analýze dat byl vytvořen pyramidový model, ve kterém je základní výzkumná otázka rozdělena na specifické výzkumné otázky, které jsou následně rozloženy do otázek tazatelských.¹⁹⁸

Hlavní výzkumná otázka	Specifické výzkumné otázky	Téma	Tazatelská otázka
Jaký je vztah mezi čtenářskými zkušenostmi a interpretací textu?	Jaké emoční reakce žáci při čtení prožívají?	Emoční odezva	1. Jaké pocity máte po dočtení textu? 2. Jaký dojem nebo náladu ve Vás text vyvolává?
	Je pro žáky text srozumitelný?	Formální stránka textu	3. Jak se Vám příběh četl? Bylo vše srozumitelné? 4. Co byste na textu ocenili?
	Považují žáci vyprávění za důvěryhodné?	Důvěryhodnost vyprávění	5. Je pro vás text důvěryhodný? Čím ano? Čím ne?
	S jakou postavou žáci nejvíce soucítí?	Narativní empatie	6. Je v textu nějaká postava, která vás oslovila? Proč ano? Proč ne? 7. Je pro Vás text něčím blízký?
	Jak si žáci vysvětlují vybraná místa nedourčenosti?	Místa nedourčenosti	viz otázky výše

Tabulka 1 – pyramidový model otázek do rozhovoru; vytvořila: autorka diplomové práce

¹⁹⁵ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Wwww.bez-bot.cz*, str. 30

¹⁹⁶ Tamtéž, str. 30

¹⁹⁷ ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, str. 211-212

¹⁹⁸ Tamtéž, str. 166

5.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Všichni dotazovaní (viz tabulka 2) byli žáci 7. ročníku ve věku 12-13 let. Složení skupin ale ne vždy bylo genderově vyvážené. První dvě skupiny se skládaly ze dvou dívek a dvou chlapců. Druhé dvě skupiny však vždy byly složeny z žáků jednoho pohlaví. Třetí čtveřice byla tedy pouze dívčí a čtvrtá ryze chlapecká. Stalo se tak, protože všichni chlapci byli jeden den nepřítomni kvůli účasti na turnaji ve vybíjené. Bylo ovšem zajímavé pozorovat, co genderové složení dělá se skupinovou dynamikou. Rozhovor s ryze dívčí skupinou trval nejvíce času. Dívky z této čtveřice byly velmi otevřené, ve své četbě pečlivé (jako jediné využily možnost si v ukázce podtrhávat) a sdílely osobní zkušenosti a zážitky. Naopak ryze chlapecká skupina se u čtení často smála a bylo vidět, že do velké míry svými odpověďmi jeden druhého navzájem ovlivňují.

Co se týče otázky na volný čas, četba hrála roli v odpovědi pouze jedné respondentky, což je škoda, jelikož existuje mnoho přesvědčivých důkazů o tom, že lidé, kteří ve volném čase rádi čtou, se s lehkostí a ochotou učí po celý život.¹⁹⁹ Na otázku ohledně role knih v jejich životech však žáci byli více sdílní. Většina dotazovaných chlapců nečte vůbec, popřípadě pouze kvůli čtenářskému deníku. Z žánrů chlapci zmínili horor a fantasy. Konkrétní dílo jmenovali pouze dva respondenti, a to komiks *Deník malého poseroutky*, sci-fi *Star Wars* a horor *Five Nights at Freddy's*. Dívky byly sdílnější. V jejich odpovědích byly často zmiňovány romantické nebo dívčí příběhy, poté fantasy, thrillery, antiutopie, romány, krimi nebo manga komiksy. Jedna respondentka dokonce zmínila i vliv internetu na výběr knihy ke čtení. Některé se však přiznaly, že také příliš nečtou a pokud ano, důvodem je opět škola (tedy povinnost číst). Z autorů jedna respondentka zmínila Terryho Pratchetta, z konkrétních děl pak sci-fi *Hunger Games* a fantasy *Bezmocná*. Zmíněné žánry odpovídají výsledkům průzkumu *České děti a mládež jako čtenáři 2017*.²⁰⁰

Informace ohledně role čtení v životě respondentů byla poměrně důležitá, protože čtenářství úzce souvisí se čtenářskou gramotností, což je schopnost porozumět psanému textu.²⁰¹ Jejich odpovědi tedy do velké míry předznamenaly, jak budou

¹⁹⁹ WILLINGHAM, Daniel T. *Proč žáci nemají rádi školu?: kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*. Praha: Edukační laboratoř, 2023. ISBN 978-80-908240-3-4., str. 53

²⁰⁰ FRIEDLANDEROVÁ, Hana; PRÁZOVÁ, Irena; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8., str. 70

²⁰¹ FRIEDLANDEROVÁ, Hana; PRÁZOVÁ, Irena; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít, str. 11

na následující otázky, vztahující se k jednotlivým textům, reagovat. Čtenářská gramotnost se totiž úzce pojí s pravidelnými čtenářskými návyky. Pravidelnost podporuje vznik automatizovaného návyku, který nejen zlepšuje porozumění textu, ale také vede k dlouhodobému a ustálenému čtení. Tento proces zároveň posiluje schopnost vnímat perspektivu druhých, čímž rozvíjí empatii – klíčový prvek porozumění.²⁰²

Skupina	Respondent	Volnočasové aktivity	Vztah k četbě
1.	D1	Volejbal, zpěv, klávesy, četba	Romantické knihy, thriller
	D2	Volejbal, tanec, kreslení, malování	Romantické knihy, fantasy, thriller
	CH1	Florbal, jízda na koloběžce, lov ryb	Horory, spíše povinnost
	CH2	Lyžování, cestování	Horory, spíše povinnost
2.	CH3	Házená, počítačové hry	Povinnost
	CH4	Fotbal, hokej, počítačové hry	Povinnost
	D3	Volejbal, tanec	Spíše povinnost
	D4	Čas s rodinou a kamarády, tenis, sport obecně	Vliv internetu na volbu knihy, potřeba zaujetí
3.	D5	Volejbal, péče o koně	Dívčí knihy
	D6	Volejbal, španělština, tanec	Romány nebo komedie
	D7	Volejbal, angličtina, bouldering	Romány, kriminálky
	D8	Agility, japonština, procházky	Povinnost
4.	CH5	Skaut, pomoc na zahradě	Sci-fi, horory
	CH6	Návštěva skateparku	Horory, občas
	CH7	Programování, počítačové hry	Povinnost
	CH8	Fotbal, návštěva skateparku	Žádný

Tabulka 2 – rozdělení respondentů; vytvořila: autorka diplomové práce

²⁰² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019. ISBN 9788075779946., str. 81

5.2 Výsledky výzkumného šetření

5.2.1 Emoční odezva

Tato podkapitola se bude věnovat pocitům, které žáci zažívali hned po dočtení textu. Zajímavé bylo, jak respondenti na otázku o pocitech odpovídali. Mnohdy totiž nevyřkli jednoslovnou odpověď, která by označovala jeden pocit, ale začali popisovat, co se v ukázce stalo, jako by abstraktu *pocit* vůbec nerozuměli. Přestože má vzdělávání za cíl rozvíjet u dětí schopnost abstraktního myšlení,²⁰³ z této situace vyplynulo, že se na pocity z četby vyučující českého jazyka nejspíše vůbec neptají, ale naopak jsou často vyzýváni k převyprávění děje.

Před analýzou je však ještě třeba vymezit základní lidské pocity. V psychologii emocí se obvykle rozlišuje pět hlavních emocí: radost, smutek, strach, hněv a opovržení. Jsou označovány jako základní, protože jsou člověku vrozené a mají specifické evoluční funkce. „Na nejnižší úrovni se jedná o reakce vytvořené systémy v našem mozku, které jsou orientované na cíle.“²⁰⁴ Radost vzniká tehdy, když je dosaženo určitého cíle nebo se k němu přibližujeme, zatímco smutek nastává ve chvíli, kdy je cíle dočasně nebo trvale ztraceno. Strach se pak objevuje v situaci, kdy je dosažení cíle nějakým způsobem ohroženo.²⁰⁵ Virginia Loweová se s Nikolajeovou v základních pěti emocích shoduje (radost/štěstí, smutek, strach, hněv a znechucení/opovržení), ale navíc přidává emoci překvapení. Zdůrazňuje také, že k pochopení ostatních lidí a jejich myšlení, je třeba čtení jejich výrazů obličeje, a to i u knižních postav. Napříč kulturami pak lze rozlišit stav libosti a nelibosti, vzrušení a uklidnění.²⁰⁶

Úryvek z knihy *Útěk Kryšpína N.* vyvolal ve většině žáků **strach** a **lítost**. V některých však text evokoval určitou **záhadnost**, **dobrodružnost**, ale také **chaos** či určitý **adrenalinový zážitek**. U ryze chlapecké skupiny často zazníval **zmatek**. V ukázce totiž bylo třeba odlišit dvě roviny vyprávění – tu, kde Kryšpín bloudí lesem, a tu, kde po něm pátrá policie. V kontextu celé knihy je toto schéma pravidelné a čtenář si na něj v průběhu čtení zvykne. Ze začátku však může být matoucí. Co se týče nálady nebo dojmu, opakoval se v odpovědi žáků strach a zmatek, u jedné respondentky ukázka vyvolala i **smutek**. Čtyři

²⁰³ WILLINGHAM, str. 87

²⁰⁴ NIKOLAJEVOVÁ, str. 140

²⁰⁵ Tamtéž

²⁰⁶ LOWEOVÁ, str. 127

respondenti vyjádřili **zvědavost** a zajímalo je, jak se bude příběh vyvíjet dále. V ryze chlapecké skupině nebyl schopen ani jeden respondent náladu nebo dojem pojmenovat.

Úryvek z knihy *Řvi potichu, brácho* vyvolal ve většině žáků **lítost** nebo **smutek**. V jednotkách se pak objevovaly pocity jako **překvapení** nebo **nuda**. Někteří respondenti nepocitovali nic. Většinu žáků však text zaujal, některé dokonce i více než *Útěk Kryšpína N.* Tato ukázka byla dějově bohatá, takže odpověď jednoho respondenta, že mu připadala nudná, byla poměrně překvapivá. V odpovědi na náladu či dojem z ukázky se opakovala **lítost** a **smutek**, ale také **zvědavost**, **těžkost**, **napětí** či **bezradnost**. U jednoho respondenta z ryze chlapecké skupiny se objevila i **fyziologická reakce**, jelikož odpověděl, že je mu z textu **nevolno**. Je známo, že vnitřní smyslové prožitky napodobují způsob, jakým postavy vnímají svět – ať už vizuálně, hmatově, chuťově či pohybově. Z tohoto pohledu tedy respondent, který se do příběhu vsutku ponořil, zároveň nepřímo vstoupil do světa příběhu, a lze tedy říci, že opravdu prožíval dění z perspektivy postav.²⁰⁷

Ukázka z knihy *www.bez-bot.cz* rovněž vyvolala převážně pocit **lítosti** a **soucit**. Benův příběh většinu respondentů vsutku zaujal. Zajímavé bylo, do jak velké míry žáci z první ohniskové skupiny začali jeho příběh vztahovat ke svému životu. Fikce přirozeně podněcuje čtenáře, aby při porozumění postavám čerpali ze svých vlastních životních zkušeností. Začínající čtenáři tak propojují děj s vlastními prožitky a interpretují emoce postav. Pro začínajícího čtenáře s omezenou nebo žádnou zkušeností s reálnými emocemi je taková zprostředkovaná literární zkušenost obzvlášť hodnotná.²⁰⁸

Na základě analýzy odpovědí respondentů lze konstatovat, že bezprostřední pocity po dočtení textu byly u žáků velmi různorodé. Pocity, které se však opakovaly u všech třech textů, byly **lítost**, **smutek** a **zmatek**. Literatura má značný potenciál rozvíjet nejen čtenářskou gramotnost, ale i schopnost vnímání emocí. Žáci přirozeně propojovali texty se svými osobními prožitky. Výsledky však naznačují, že ve školním prostředí by mělo být více prostoru věnováno reflexi pocitů z četby, aby si žáci uvědomili vlastní emocionální reakce a lépe se naučili pracovat s abstraktními pojmy v souvislosti s literárními texty.

²⁰⁷ KUZMIČOVÁ, str. 289

²⁰⁸ NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature. Children's literature, culture, and cognition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, [2014]. ISBN 978-90-272-0157-7., str. 84

5.2.2 Formální stránka textu

Žáci označili všechny tři ukázky za **srozumitelné**. Jediný menší problém nastal v úryvku z knihy *Útěk Kryšpína N.*, když se měnily perspektivy vyprávění, což v některých případech zapříčinilo zmatek, ovšem jinak žáci s texty neměli téměř žádný problém. Nejvíce respondentů zaujala ukázka z knihy *Řvi potichu, brácho* a *www.bez-bot.cz*, což je pro výzkum nosné, protože texty, které nás oslovují a přinášejí nám uspokojení, čteme s větší pečlivostí, pozorností a zaujetím než ty, ke kterým nemáme žádný vztah.²⁰⁹ Přestože žádný z respondentů o knihách ani autorce před výzkumem vůbec neslyšel, **mnoho na ukázkách i něco ocenilo**. U úryvku z *Útěku Kryšpína N.* žáci zmínili právě přítomnost dvou linií vyprávění, kreativitu autorky, stručnost a jasnost textu, jeho blízkost k osobnímu kontextu, věrohodný popis strachu a hojnou přítomnost přímé řeči. Na ukázce z knihy *Řvi potichu, brácho* žáci oceňovali hlavně samotné téma příběhu, také jeho realistické a detailní vyobrazení, srozumitelnost a přehlednost textu. Na ukázce knihy *www.bez-bot.cz* žáci rovněž oceňovali zvolené téma příběhu a možnost jeho zprostředkování širší veřejnosti, jeho realističnost, přímou řeč a také jisté napětí, které čtenář pociťuje, když se o Benově nehodě dozvídá víc.

Přestože byly ukázky vybrány tak, aby byly pro žáky co nejvíce srozumitelné a obsahovaly spíše přímou řeč, bylo vidět, že někteří mají s délkou jednotlivých ukázek problém. Zvláště chlapecká část respondentů četla poměrně pomalu, přečtení dvou stran jim mnohdy zabralo až 8 minut, což zapříčinilo i jistou časovou tíseň výzkumu. U ukázky z poslední knihy bylo patrné, že někteří žáci již dosáhli svého limitu, a tudíž se jim text nechce ani číst, ani reflektovat. To se projevovalo obzvlášť v odpovědích chlapců ve druhé skupině a v ryze chlapecké čtvrté skupině.

²⁰⁹ TRÁVNÍČEK, str. 103

5.2.3 Důvěryhodnost vyprávění

V literární kultuře obecně panuje tiché přesvědčení o důvěryhodnosti vypravěčova sdělení²¹⁰, a tak většina respondentů označila vyprávění ve všech třech příbězích za důvěryhodné. V ukázce z *Útěku Kryšpína N.* vyslovila pochybnosti pouze první skupina, která správně podotkla, že vzhledem k situaci, v jaké se hlavní hrdina nachází, nemusí být vše, co je čtenáři zprostředkováno, pravdivé. Ostatní text nijak nezpochybňovali, což může znamenat, že o důvěryhodnosti vypravěče nikdy nepřemýšleli. Velkou roli v jejich přesvědčení hrála potenciální pravděpodobnost příběhu s realitou. To také promítlo i ve druhé ukázce z knihy *Řvi potichu, brácho*, kterou označili za nedůvěryhodnou pouze tři respondenti. Zde se ukazuje, že hodnocení spolehlivosti vyprávění může být ovlivněno i našimi vlastními životními zkušenostmi.²¹¹ V příběhu *www.bez-bot.cz* se pochybnosti objevovaly ohledně Benovy absence vzpomínek na jeho nehodu. Jinak však opět žáci označili vyprávění za věrohodné, hlavně kvůli možnosti podobnosti s realitou.

Na důvěryhodnost vyprávění bylo ve výzkumu původně zaměřeno více otázek, ovšem vzhledem k časovému vypjetí byly upřednostněny ty, které se týkaly narativní empatie, kognitivní literární vědy a míst nedourčenosti. Jak již bylo zmíněno, zodpovězení všech otázek trvalo každé skupině dvě vyučovací hodiny, v čemž hrála velkou roli četba úryvků, která zabrala více času, než bylo předpokládáno. Navíc nebylo žádoucí, aby žáci zameškali důležité učivo, tudíž některé otázky byly z časových důvodů vypuštěny.

5.2.4 Narativní empatie

Náznak narativní empatie některých žáků se objevil již v podkapitole o emoční odezvě. Zde se však budu zabývat čtenářskou empatií, jejímž základem je identifikace s postavou.²¹² Přestože ve výzkumu nebyla přítomna otázka, která by se respondentů vyloženě ptala na to, zda se s nějakou postavou ztotožnili, kromě dvou žáků každého z nich alespoň jedna postava oslovila. V *Útěku Kryšpína N.* byla nejvíce zmiňována **postava Kryšpína**. Čtyři respondenti zmínili, že důvodem je to, že **soucíí** s těžkostí situace, ve které se tato postava nachází.

²¹⁰ HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* V Praze: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-907624-8-0., str. 64

²¹¹ NIKOLAJEVA, str. 93

²¹² KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel*, str. 68

Ostatní Kryšpína zmiňovali kvůli tomu, že jim připomíná jméno jejich spolužáka Kryštofa. Zajímavé bylo, že v ryze chlapecké skupině jméno Kryšpín vyvolalo u třech ze čtyř členů smích ihned poté, co bylo toto jméno v příběhu zmíněno. Autorka toto pojmenování samozřejmě zvolila schválně, jelikož Kryšpínovi spolužáci, kteří jej šikanují, mu pejorativně říkají Špíno. Shoda jména se skutečnými osobami nebo jinými fiktivními postavami také přispěla k empatické reakci na postavy Valtra, kterého zmínili tři respondenti, a Denise, kterého zmínili dva. Na tomto textu se tedy jasně ukázalo, že již samotné **pojmenování postavy** může vyvolat čtenářovu empatii, protože podrobnější informace o jejím druhu, rase, věku, pohlaví a společenském postavení se často objevují až ve chvíli, kdy mezi ní a čtenářem vznikne citové propojení.²¹³

V ukázce z knihy *Řvi potichu, brácho* žáky nejvíce oslovila **postava Pamely**, poté Jeremiáše a nakonec postava maminky. Zajímavé je, že chlapci v genderově vyvážené skupině nejvíce oslovila Pamela, ale ryze klučičí skupinu jednohlasně nejvíce oslovila postava Jeremiáše. Postava maminky byla zmiňovaná kvůli soucitu k situaci, ve které se nachází. Pamela respondenty oslovila svou bezmeznou ochotou pomáhat a být své matce oporou. Jeremiáše respondenti volili kvůli jeho nemoci, nad kterou nemá kontrolu.

V ukázce z knihy *www.bez-bot.cz* žáky nejvíce oslovila **postava Emila**. Žáci jej jmenovali hlavně kvůli tomu, že byl hlavní postavě nápomocný, povídal si s ní, byl zvědavý, nenechal se jejím nepříznivým chováním odradit a dokonce se jí i zastal. Druhou nejvíce jmenovanou postavou byl hlavní hrdina Ben. Respondenti s ním měli soucit, jelikož si v příběhu prochází velkou životní zkouškou, zmiňovali ale také jeho kuráž, jelikož to po úrazu nevzdal a je ochoten o něm hovořit.

Ve dvou ze třech případů v žácích vyvolala narativní empatii hlavní postava. Je známo, že empatie s postavami nevzniká vždy jen díky čtení emocionálně působivé fikce. Různorodost reakcí na tentýž text může být ovlivněna individuálními vlastnostmi čtenářů, jejich identitou, věkem, zkušenostmi, kulturním či historickým kontextem, znalostmi, obeznámeností s literárními žánry a konvencemi nebo mírou pozornosti, kterou čtení věnují. Kromě toho mohou empatii oslabit i negativní faktory, jako jsou předsudky, zaujatost,

²¹³ KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel*, str. 68-69

netrpělivost s určitým stylem psaní nebo pocit spěchu a tlaku. Někteří čtenáři dokonce díky své osobnosti a zkušenostem dokážou originálněji a hlouběji vnímat emocionálně složité aspekty literárních děl. Toto porozumění pak mohou uchopit prostřednictvím reflexe vlastních emocí a osobních asociací, které si s nimi spojují.²¹⁴ Zde se však do velké míry ukázalo, že **žáci vycházeli převážně ze svých osobních zkušeností a zážitků.**

Čtenáři obecně obohacují informace obsažené v textech svými vlastními životními zkušenostmi, k čemuž je fiktivní příběhy bezpochyby motivují. Děje se tak hlavně proto, aby fiktivním postavám dokázali porozumět. Možnost jejich vnímání vychází ze spojení mezi zážitky zprostředkovanými textem a emocemi uloženými v mozku.²¹⁵ Proto byla také položena otázka na blízkost textu, jelikož mě zajímalo, s čím si žáci každou ukázkou asociovali a jaký prvotní impulz mohl jejich empatickou reakci vyvolat. Ukázka z *Útěku Kryšpína N.* žákům evokovala přírodu, školu, školní partu, nějaký žánr či konkrétní dílo, které mají rádi. Některým se dokonce vybavily i vzpomínky z dětství. U úryvku z knihy *Řvi potichu, brácho* se někteří respondenti rozpovídali o svých zkušenostech s panickými záchvaty, lidmi s autismem či jinak handicapovanými jedinci. Úryvek z díla *www.bez-bot.cz* ve většině respondentů vyvolal připomínku na svou lásku ke sportu, jelikož byli díky příběhu konfrontováni s představou, že by jej již nikdy nemohli dělat, nebo alespoň ne v té podobě, na kterou jsou zvyklí. Rovněž však text evokoval i osobní zkušenosti se zdravotními problémy či napětím v mezilidských vztazích. Výzkumy ukazují, že čtenáři, kteří se díky svým osobním zkušenostem dokázali k postavám příběhu vztáhnout, častěji zaznamenávali posun ve vnímání vlastní identity, případně projevovali skutečnou empatii.²¹⁶ Navíc lidé, kteří mají s tématem díla osobní zkušenosti, bývají obvykle více pohlaceni dějem, snáze se do něj vžijí a intenzivněji nad ním uvažují.²¹⁷

²¹⁴ KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel*, str. 72-73

²¹⁵ NIKOLAJEVA, str. 81-84

²¹⁶ KEEN, Suzanne. "A Theory of Narrative Empathy.", str. 217

²¹⁷ KOOPMAN, str. 85

5.2.5 Místa nedourčenosti

Zásadním prvkem při porozumění textu je schopnost domýšlet si nevyřčené – tedy doplnit si z vlastních znalostí a zkušeností to, co autor záměrně či nezáměrně opomenul.²¹⁸ Čtenář musí mít schopnosti spojovat významy v rámci širších celků, nikoli pouze z porozumění jednotlivým sdělením izolovaně. Autoři však jen zřídka nabízejí jednoznačné vodítko, jak tyto významy správně propojit.²¹⁹ Čtenář tak reaguje na text a jeho mezery snahou porozumět fikčnímu světu a vytvořit si smysluplný celek, i kdyby jen v podobě hypotézy. Tyto mezery v textu v nás však vyvolávají nejen racionální, ale i emoční odezvu – zapojujeme při tom jak představivost a myšlenkové procesy, tak i hlubší, evolučně starší emoční mechanismy, jimiž se vztahujeme k světu.²²⁰ Otázky z této oblasti se tudíž týkaly jak mezer v textu, a to jak dočasných, tak trvalých.

V *Útěku Kryšpína N.* se dvě dočasné mezery týkaly handicapu hlavního hrdiny. Žákům nebylo předem řečeno, že má Kryšpín sluchadla, která mu při jeho bloudění v lese chybí. Představy o zvucích a možnost vypnutí jakéhokoliv zvuku si tak většina respondentů z prvních dvou skupin vykládala jako referenci na situaci, kdy Kryšpína rodiče kárají a on je již nechce poslouchat. Někteří si tuto část spojili s Kryšpínovým pocitem strachu, který zvuky kolem něj ztišuje, či statečností, kdy se Kryšpín tyto zvuky snaží raději vůbec nevnímat. Většina respondentů z ryze chlapecké skupiny byla zmatená a tuto část nepochopila či je vysvětlení nenapadlo. Nedokončenou větu, která naznačuje, že Kryšpín není schopen se do temného prostředí lesa zaposlouchat, si někteří respondenti opět spojili s pocitem strachu, jiní s Kryšpínovou touhou raději nevnímat svět kolem sebe, jeho přáním si konečně odpočinout nebo vymyslet nějaký plán. Jeden respondent to dokonce nazval jako účel autora. Tři respondenty nenapadlo vůbec nic.

Jako záchytné body většina žáků pochopila něco, co by Kryšpínovi ukázalo nějaký směr nebo alespoň naznačilo, kde se vlastně nachází. Záchytný bod měl pro žáky podobu cesty, bunkru, stromů, turistické značky nebo rozhledny. Někteří za takový bod pokládali něco pozitivního, co by Kryšpínovi ukázalo, že toto bloudění brzy skončí. Dalším velkým tématem pro žáky bylo, proč se vlastně Kryšpín rozhodl utéct. Někteří respondenti za důvod

²¹⁸ WILLINGHAM, str. 52

²¹⁹ Tamtéž, str. 38

²²⁰ TLUSTÝ, str. 68

pokládali Kryšpínovo emoční zahlcení a potřebu být chvíli sám. Jiní zase to, že se při procházce lesem odloučil od party a ztratil. Někteří však vycítili, že na straně hlavní postavy figuroval jistý strach z něčeho či nedůvěra k někomu. Ryze dívčí skupina si téměř záhy za Kryšpínův útěk dosadila šikanu, posměch kluků nebo jeho osobní problémy. Ryze chlapecká skupina sice přímo šikanu nejmenovala, ale rovněž zmiňovali posměch či přítomnost fyzického násilí ze strany kluků.

Za výraz „*podat si někoho*“ z úst Valtra si žáci dosadili převážně fyzické násilí nebo slovní útok. Ukazovací zájmeno „*tohle*“ respondenti interpretovali jako referenci ke Kryšpínově útěku či nějakému vážnému problému, který způsobil. Jeden respondent z ryze chlapecké skupiny se dokonce zamyslel také nad možností, že Kryšpín je pachatel a mohl to být on, kdo někomu ublížil. Respondentka z ryze dívčí skupiny však měla zato, že „*tohle*“ může referovat k činům kluků, kteří ubližovali Kryšpínovi. Celkově tedy žáci z toho, co se v tomto úryvku dočetli, usoudili, že se někoho/něčeho Kryšpín bál či se s někým z rodiny pohádal nebo že příčinou jeho útěku byla šikana ze strany kluků. Nyní po něm dle respondentů pátrají rodiče a kamarádi, dle některých samotní kluci, spolužáci nebo detektiv.

Z úryvku *Řvi potichu, brácho* všichni žáci pochopili, že má Jeremiáš nějaký handicap, přestože jim to dopředu nebylo řečeno. Důležitost času si tak všichni spojili s jeho potřebou mít jasně stanovený režim, který se musí striktně dodržovat. Jeden respondent si tuto časovou tíseň spojil s chvátáním do školy, jiná respondentka měla pocit, že důvodem je absence nějaké medicíny. Za maminčino povzdechnutí si však všichni dosadili to, že se jí zhruba povedlo napodobit tvar koláčků, na které je Jeremiáš zvyklý a stihnout to v čase, kdy Jeremiáš dle režimu snídá. Také tímto povzdechem vyjadřuje naději v to, že Jeremiáš změnu nepozná.

V ukázce jsou přítomny trvalé mezery v momentě, kdy dostane Jeremiáš záchvat. Kromě utišování Pamelou a maminkou totiž čtenáři není zcela známé, co přesně se v tento okamžik děje, to si může čtenář pouze domýšlet. Někteří respondenti si představili, že je Jeremiášovi vytahován střep z ruky, většina si ale domyslela, že ho maminka s Pamelou na zemi utišují, aby neplakal a nekřičel. Snaží se ho uklidnit hlazením nebo snahou omezit jeho pohyb, aby se jemu nebo někomu dalšího nic nestalo. Jeremiášovo „*Nesmíš...*“ někteří

vztahovali k tomu, že věci nesmí být jinak, než je zvyklý, nebo že ho maminka s Pamelou nesmí držet a uklidňovat, protože se mu to nelíbí. Jeden respondent dokonce tvrdil, že to referuje na střep, kterého se bojí. Ryze dívčí skupina se však nakonec shodla v tom, že to Jeremiáš může říkat sám sobě a třeba se tím i uklidňuje. Ryze chlapecká skupina s tímto tvrzením souhlasila a dodala, že možná sám Jeremiáš nechápe, co se to s ním děje, tudíž se tímto snaží bojovat sám proti sobě.

Na důvodu lítosti Pamely nad jejím syknutím „*Skvělý!*“ se vesměs všichni žáci shodli. Za její roztrhané tričko nelze nikoho obvinít. Jeremiáš je nemocný a důsledků svého chování si není vědom. Dívky zmiňovaly, že tato replika mohla sloužit jako určitá potřeba uvolnění, jelikož byla Pamela po tom všem, co se stalo, velice rozrušená. Navíc to původně asi ani nezamýšlela říct nahlas. Jeremiášovo utrpení žáci z velké části interpretovali jako jeho nemoc, někteří dokonce konkrétně jmenovali autismus. Jiní si však za utrpení dosadili také fakt, že Jeremiáš sám neví, co mu je, nemůže se sám o sebe postarat a kontrolovat své chování. Na kontrolní otázku na porozumění textu všichni žáci odpovědi stejně. Příčinou záchvatu bylo, že nedostal to, na co je zvyklý, jelikož v buchtě chyběly rozinky.

V úryvku z knihy *www.bez-bot.cz* se často objevoval výraz dno, tedy trvalá mezera. Jelikož je tento pojem velice abstraktní, bylo zajímavé pozorovat odpovědi žáků. V první citované větě respondenti dno chápali jako smrt nebo myšlenky člověka na ni. Zdůrazňovali, že Ben neví, co se mu stalo, ale je připravený na to začít zjišťovat odpovědi a ze dna se tak odrazit, najít naději. Další trvalou mezerou byl pojem skořápka, který vyřkla postava Emila. Žáci první skupiny si za tímto pojmem představovali kóma, ostatní to chápali jako uzavření se od zbytku světa a absenci jakékoliv komunikace s ním, třeba za účelem toho, aby si Ben vzpomněl, co se mu stalo a měl prostor přemýšlet. Postava Emila pak však také říká, že existuje rozdíl mezi dnem a skořápkou. Respondenti tyto dva pojmy odlišovali různě. Jako skořápku vnímali myšlenky, ze kterých člověka lze vysvobodit, ale to dokáže udělat pouze sám, jelikož s okolním světem vůbec nekomunikuje. Do skořápky se člověk dostane dobrovolně a je si své osamocené přítomnosti v ní vědom. Na dno se člověk dostane nedobrovolně, protože jej tam dovedly nějaké okolnosti. Člověku z něj mohou pomoci jediné ostatní, s nimiž v tomto stavu komunikuje. Od respondentů ale rovněž zaznívalo, že dno může být pro člověka nejtěžším obdobím, ovšem ve skutečnosti nemusí být tak

hrozné, jak se to zdá. Když se Ben ptá Emila, zda již někdy byl na úplném dně, žáci si za úplné dno dosadili nejhorší moment života, kdy se člověku děje něco těžkého, jde mu o život, má nějaké psychické či fyzické zranění, trauma, deprese, umřel mu někdo blízký nebo jej opustil, má myšlenky na sebevraždu a chce se vzdát.

Za Bloňdatý cop a Mikádo většina žáků označilo personál nemocnice, sestřičky, kterým Ben dal tyto přezdívky, aby si je zapamatoval. Jeden respondent si za Bloňdatý cop dosadil maminku, možná kvůli podobnosti se svou biologickou matkou. Na poslední otázku rozhovoru se žáci vesměs shodli. Ben otázku nedorekl, jelikož si ještě není schopen přiznat, že nohy nemá. Stydí se za to, je to pro něj těžké vyslovit, jelikož se s tím ještě nedokázal smířit a nemůže tomu stále uvěřit.

Po popisu interpretace jednotlivých mezer, na které byli respondenti tázáni, je určité nosné ještě zmínit Sterbergův **koncept narativního zájmu**. Sternberg se zaměřuje především na to, jak mezery v textu působí na čtenáře v kontextu časové distribuce informací (událostí). Zároveň však bere v úvahu i další složky významové struktury vyprávění, jako je například role vypravěče nebo fokalizace. Klíčovým prvkem jeho úvah je vztah mezi časem čtenáře – tedy tím, co ví o fikčním světě v daném okamžiku čtení – a časem samotného příběhu.

V závislosti na tom, v jaké pozici se čtenář vůči událostem příběhu nachází, mohou mezery v textu vyvolávat napětí, zvědavost nebo překvapení. Tyto účinky tvoří různé formy čtenářova zapojení do vyprávění, které rozvíjejí jeho představivost, podporují vytváření hypotéz, inferenční procesy a spouštějí emocionální odezvy.²²¹

Napětí pramení z toho, že čtenář nezná budoucí vývoj událostí, a souvisí s jeho očekáváním ohledně konce příběhu. Dočasné mezery o tom, jak bude děj pokračovat nebo jak bude uzavřen, aktivuje čtenářovu představivost – ta pak pracuje různým směrem v závislosti na tom, zda převládá strach nebo naděje. Čtenář často osciluje mezi několika možnými scénáři a postupně je upravuje podle nových informací.²²² Slovo „napětí“ figurovalo v odpovědi jedné respondentky po dotčení úryvku z *Útěku Kryšpína N*.

²²¹ TLUSTÝ, str. 68

²²² Tamtéž, str. 68-69

Zvědavost se váže spíše k minulosti příběhu. Vyvěrá z touhy pochopit, co vedlo k určité situaci – chceme znát motivy postav, jejich minulost či příčinu událostí. Při hledání odpovědí na otázku „proč“ vytváříme různé hypotézy a alternativní verze příběhu. „*Literární texty často záměrně manipulují s dočasnými mezerami v minulosti příběhu, čím si zároveň pojišťují čtenářovu pozornost.*“²²³ To lze ilustrovat na úryvku z knihy *Útěk Kryšpína N.*, kdy se čtenář ocitává in media res a až postupem času se dozvídá, co je příčinou Kryšpínova útěku. Podobně to je také v knize *www.bez-bot.cz*, kdy je čtenáři známo, že měl Ben nehodu na lyžích, ale ne to, co ji způsobilo. Pojem zvědavost figuroval také v odpovědích některých respondentů. Po dočtení ukázky z *Kryšpína N.* a *Řvi potichu, brácho* se pár žáků zmínilo, že by se rádi dozvěděli, jak bude příběh pokračovat. U ukázky z knihy *Řvi potichu, brácho* jednu žákyni dokonce zajímala Jeremiášova minulost, zda se s autismem narodil nebo jím trpí od pozdějšího věku.

Dynamika čtení je založena na neustálém začleňování nových informací a přeformulování již vytvořených scénářů, ať už směrem k minulosti nebo budoucnosti. Překvapení tedy přichází ve chvíli, kdy je obnažena dosud neznámá mezera, kterou text může ihned vyplnit novou informací a která tak vede čtenáře k přehodnocení příběhu, nebo ji naopak ponechá otevřenou, čímž dále stimuluje zvědavost.²²⁴ Slovo překvapení užil jeden respondent z ryze chlapecké skupiny po dočtení ukázky z knihy *Řvi potichu brácho*.

Celkově lze tedy říci, že všechny tři ukázky vyvolaly u většiny žáků narativní zájem, jelikož se po jejich dočtení sami sebe tázali na mezery, které byly ve vyprávění přítomny. To, jak si jednotlivé mezery vykládali, bylo velmi různorodé. Čtení si však musíme osvojit vlastní cestou, jelikož není nijak zakódováno v našem genetickém systému. K tomu je nezbytné prostředí, které podpoří rozvoj a propojení celé škály jednoduchých i složitějších mentálních procesů, aby si každý mladý mozek mohl vybudovat svou jedinečnou čtecí dráhu.²²⁵

²²³ TLUSTÝ, str. 69

²²⁴ Tamtéž, str. 70

²²⁵ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6., str. 30

5.3 Shrnutí výsledků žákovských interpretací textů Ivony Březinové

Na základě analýzy odpovědí lze říci, že bezprostřední **pocity žáků po přečtení ukázek** byly velmi rozmanité. Napříč všemi třemi texty se však opakovaly pocity smutku, lítosti a zmatku. Co se formálního zpracování týče, žáci označili všechny ukázky za **srozumitelné**. Ačkoli žádný z respondentů před výzkumem neznal autorku ani dané knihy, dokázali na ukázkách **ocenit** určité prvky. Přestože byly úryvky záměrně vybírány tak, aby byly co nejčtivější a obsahovaly převážně přímou řeč, někteří žáci měli problém s jejich délkou.

Většina účastníků výzkumu označila **vyprávění** ve všech třech příbězích za **důvěryhodné**. Pouze první skupina studentů vyjádřila pochybnosti v případě ukázky z *Útěku Kryšpína N.*, když správně upozornila, že vyprávění může být zkreslené kvůli náročné situaci, v níž se hlavní postava nachází. Tento postřeh svědčil o velmi vnímavém čtení. Ostatní se nad důvěryhodností vyprávěče nezamýšleli, což může naznačovat, že o důvěryhodnosti vyprávěče nikdy nepřemýšleli. Původně mělo téma důvěryhodnosti vyprávěče ve výzkumu větší prostor, avšak kvůli časovým omezením byly nakonec upřednostněny otázky týkající se narativní empatie, kognitivní literární vědy a míst nedourčenosti.

Co se týče **narativní empatie**, v případě dvou z ukázek žáci nejčastěji projevovali soucit s hlavní postavou. U *Útěku Kryšpína N.* se jejich empatie soustředila právě na **postavu Kryšpína**, a to především kvůli náročnosti situace, ve které se nachází. Někteří jej zmínili i proto, že jim jméno připomínalo jejich spolužáka Kryštofa, což ukazuje, že samotné pojmenování postavy může vyvolat čtenářovu empatii. V ukázce z knihy *Řvi potichu, brácho* žáky nejvíce zaujala **postava Pamel**y, zatímco v ukázce z knihy *www.bez-bot.cz* **postava Emila**. Z odpovědí vyplynulo, že žáci vycházeli především z vlastních zkušeností a zážitků, což se potvrdilo i otázkami na osobní blízkost k textu, tedy s čím si dané ukázky spojovali a jaký spouštěč jejich empatii vyvolal. Také se ukázalo, že již samotné pojmenování postavy může vyvolat čtenářovu empatii.

Celkově lze konstatovat, že všechny tři ukázky vzbudily u většiny žáků **narativní zájem**. Po jejich přečtení se totiž spontánně zabývali otázkami souvisejícími s mezerami ve vyprávění. Jednotlivé **mezery** si však vyplňovali velmi **různorodě**.

5.4 Závěr výzkumného šetření

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak žáci 7. ročníku interpretují literární text z literatury pro děti a mládež na základě svých čtenářských zkušeností a v návaznosti na vybrané koncepty současné literární vědy. Zkoumány byly emoční odezvy žáků během čtení, jejich názor na důvěryhodnost vyprávění, empatické reakce žáků s postavami a interpretace míst nedourčenosti. Ústřední **výzkumnou otázkou** bylo, jaký je vztah mezi čtenářskými zkušenostmi žáků a jejich interpretací textu.

Výzkum probíhal se **žáky Základní školy 5. května v Rožnově pod Radhoštěm**, a to formou **ohniskových skupin**, které měly vytvořit bezpečné a neformální prostředí pro rozhovor. Pro analýzu dat byla zvolena metoda otevřeného kódování, přičemž odpovědi byly tematicky roztrženy a opatřeny kódy. V rámci struktury výzkumu byl vytvořen přehledný pyramidový model, který rozkládal základní výzkumnou otázku do konkrétnějších podotázek a dále do otázek tazatelských. Do šetření byli zapojeni **žáci ve věku 12-13 let**. I když první dvě skupiny byly genderově vyvážené, další dvě byly složené pouze z chlapců, respektive dívek. Co se týče volného času respondentů, pravidelná četba hrála významnější roli ve volném čase pouze u jedné respondentky.

Bezprostřední **emoční reakce** po dočtení textu byly **různorodé**, ale napříč všemi třemi ukázkami se opakovaly **pocity lítosti, smutku a zmatku**. Žáci všechny texty vnímali jako **srozumitelné** a většina na nich i něco dokázala **ocenit**. **Vyprávění** bylo převážně hodnoceno jako **důvěryhodné**, výjimku tvořila pouze jedna skupina, která u ukázky z *Útěku Kryšpína N.* reflektovala možné zkreslení pohledu hlavní postavy. **Empatie** se ve většině případů vztahovala k **hlavním postavám**. V *Útěku Kryšpína N.* to byl Kryšpín, v ukázce z *Řvi potichu, brácho* postava Pamel, ovšem v ukázce z *www.bez-bot.cz* žáky nejvíce oslovila vedlejší postava Emila. Empatické reakce byly silně ovlivněny osobními zkušenostmi žáků, což potvrzuje, že čtení je vždy subjektivně zabarvený proces.

Otázky zaměřené na místa nedourčenosti se týkaly jak mezer dočasných, tak trvalých. Ve všech případech ukázky podnítily **narativní zájem** – žáci po přečtení aktivně hledali odpovědi na to, co nebylo výslovně řečeno, a jejich **interpretace** těchto **prázdných míst** se výrazně **lišily**. Na základě získaných dat lze tedy říct, že existuje zřetelná souvislost mezi čtenářskými návyky žáků a jejich schopností interpretovat text. Ukázalo se, že **žáci, kteří pravidelně nečtou, mají při interpretaci textu větší potíže**.

Získané poznatky by v budoucnu určitě mohly být dále rozvíjeny. Největším limitem výzkumu totiž byl čas. Bylo pro mě důležité, aby respondenti kvůli rozhovorům nezameškali něco důležitého, takže některé otázky musely být vypuštěny. V rozhovoru tedy nebyla věnována příliš velká pozornost důvěryhodnosti vyprávění a celkově ani naratologické kategorii vypravěče jako takové, což by mohlo určitě poskytnout další zajímavá data. Rovněž podnětné by mohly být rozhovory s žáky, kteří se ve výuce interpretací děl literatury pro děti a mládež zabývají, nebo mají hlubší znalost jednotlivých naratologických kategorií.

Zjištění výzkumu ukazují, že práce s literárním textem může být i u žáků, kteří čtení ve volném čase běžně nevyhledávají, smysluplná a podnětná. Pokud jsou texty vhodně zvolené, dobře didakticky ukotvené a váže se k nim diskuze nad dobře položenými otázkami, bude tak většině žáků poskytnuta motivace dílo reflektovat. I nečtenáři totiž měli zajímavé podněty, v ohniskových skupinách o textech diskutovali a ve spoustě z nich ukázky vyvolaly emoční odezvu, respektive zaujetí tématem. To tedy jasně ukazuje, že pokud je text dobře zvolen a otázky k němu nosné, může to nečtenáře k četbě motivovat a zamýšlet se nad ní. Významnou roli hraje také možnost sdílení čtenářských dojmů v bezpečném prostoru, který podporuje otevřenou diskusi a respektuje individuální zkušenosti žáků. Důležité je rovněž klást důraz na pocity žáků a nést je pouze k přeřikávání děje, ale také zahrnovat do výuky literaturu pro děti a mládež, která je pro žáky něčím blízká a zpracovává různá témata. Rozvoj empatie, tedy schopnosti vnímat svět z perspektivy druhých, která tato díla mohou podněcovat, je totiž pro fungování ve třídním kolektivu, ale také hlavně pro život, nesmírně důležitý.

Závěr

Cílem teoretické části této diplomové práce bylo charakterizovat literaturu pro děti a mládež, prózu s dětským hrdinou a prostřednictvím analýzy děl Ivony Březinové identifikovat přítomnost tohoto žánru v její tvorbě. Současně bylo snahou práce teoreticky vymezit a ukotvit pojmy kognitivní literární věda, místa nedourčenosti a narativní empatie, které se následně staly východiskem pro praktickou interpretaci textů. Důležitou součástí byla rovněž analýza didaktického potenciálu vybraných próz, a to z hlediska jejich využitelnosti v pedagogickém kontextu.

V první kapitole byl vymezen pojem literatura pro děti a mládež. Byly uvedeny žánrové priority a specifické funkce tohoto žánru. Následně byla díla literatury pro děti a mládež rozdělena na dva základní typy dle zamýšleného příjemce, a to na intencionální a neintencionální. Rovněž zde bylo charakterizováno žánrové spektrum LPDM, její tematická a významová vrstva. Druhá kapitola se zabývala charakteristikou příběhů s dětským hrdinou. Kromě vymezení pojmu byly analyzovány také věcné rysy této prózy, ale také témata, motivy a žánry, které jsou v příběhové próze s dětským hrdinou uplatňovány. Druhá kapitola nabídla také shrnutí díla Ivony Březinové, ve které převažují příběhy s dětským hrdinou.

Třetí kapitola se soustředila na vymezení klíčových teoretických pojmů, které tvořily interpretační rámec praktické části práce. První podkapitola se zabývala kognitivní literární vědou, přičemž vycházela zejména z konceptuálního základu formulovaného Janou Kuzmíkovou. Postupně byly definovány pojmy „kognice“ a „kognitivní vědy“, na něž navazovalo vymezení samotné kognitivní literární vědy včetně souvisejících pojmů jako vtělesnění (*embodiment*) či literárnost. Kognitivní literární věda byla dále rozčleněna do několika subdisciplín: kognitivní rétoriky, poetiky, naratologie, recepční estetiky, literární historie a evoluční teorie literatury. Druhá podkapitola se zaměřila na problematiku míst nedourčenosti, respektive prázdných míst či mezer, která představují významný aspekt recepce literárního díla. K jejich teoretickému uchopení byly využity koncepce Romana Ingardena, Wolfganga Isera, Meira Sternberga a Menakhema Perryho. Třetí podkapitola se věnovala pojmu narativní empatie, který byl koncipován především na základě teoretických východisek Suzanne Keen. Byl v ní vymezen pojem empatie a narativní

empatie, která byla rozdělena na čtenářskou a autorskou. Byl zdůrazněn prvek narativní fikce, který podporuje empatii čtenáře, tedy identifikace s postavou, a narativní techniky, které ji podporují. Závěrem kapitoly bylo konstatováno, že interakce dětského čtenáře s narativní fikcí má značný význam pro jeho kognitivní, emocionální a morální vývoj, přičemž vhodně zvolené texty mohou přirozeně napomáhat rozvoji empatie a podporovat hlubší porozumění sobě i druhým.

Čtvrtá kapitola se věnovala didaktickému potenciálu třech konkrétních textů Ivony Březinové, a to *Útěku Kryšpína N.*, *Řvi potichu*, *brácho* a *www.bez-bot.cz*. Všechny tři příběhy zpracovávají téma jinakosti a skrze analýzu dle kritérií Ondřeje Hausenblase, které podrobně popisuje ve svém článku *Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech*, bylo vyhodnoceno, že všechny tři jsou velice cenné a mají obrovský didaktický potenciál.

Praktická část se zaměřila na žákovskou interpretaci vybraných textů Ivony Březinové za pomoci kvalitativního sběru dat. Výzkumu se účastnilo šestnáct žáků 7. ročníku Základní školy v Rožnově pod Radhoštěm. Cílem bylo zjistit, jak vybraní žáci interpretují text z literatury pro děti a mládež na základě poznatků současné literární vědy. Bylo také zkoumáno, jaké emoce v nich čtení vyvolalo, nakolik jim text připadal srozumitelný a vyprávění důvěryhodné, s kterou postavou nejvíce soucítily a jak si vysvětlili vybraná místa nedourčenosti. Hlavní výzkumnou otázkou pak bylo, jaký vztah panuje mezi čtenářskými zkušenostmi a interpretací textu.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly značnou variabilitu v bezprostředních emočních reakcích žáků po přečtení vybraných úryvků. Napříč všemi třemi texty se však opakovaně objevovaly pocity smutku, lítosti a zmatku. Z hlediska formálního zpracování byly všechny ukázky žáky hodnoceny jako srozumitelné, přičemž vyprávění bylo ve většině případech vnímáno jako důvěryhodné. Narativní empatii v žácích nejčastěji vyvolala hlavní postava. Empatické reakce respondentů však byly výrazně determinovány jejich individuálními životními zkušenostmi. Všechny tři ukázky vzbudily u většiny žáků narativní zájem, ale výklad jednotlivých mezer ve vyprávění byl mezi jednotnými respondenty značně odlišný. Hlavním zjištěním bylo, že čtenářská zkušenost hraje zásadní roli při porozumění textu, jelikož nečtenáři měli s interpretací větší problém než ti, kteří čtou pravidelněji.

Seznam použitých informačních zdrojů

Primární zdroje

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N.* V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Www.bez-bot.cz*. Praha: Cattacan, 2018. ISBN 9788090378285.

Sekundární zdroje

BLAHUTOVÁ, Barbora. *Čtenářská recepce literárního díla Advent Jarmily Glazarové*. Bakalářská práce, vedoucí Laufková, Veronika. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury, 2023

ČEŇKOVÁ, Jana; KOPÁČ, Radim a TUČKOVÁ, Kateřina. *Česká literatura pro děti a mládež (2000-2011)*. Praha: Ministerstvo kultury ČR, 2012. ISBN 978-80-87546-03-1.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; PRÁZOVÁ, Irena; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* V Praze: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-907624-8-0.

HRDLIČKOVÁ, Marcela. *Obraz rodiny v současné příběhové próze ze života dětí a mládeže*. In *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí. Kontexty, problémy, trendy*. 1. vyd. Praha: Obec spisovatelů, 2009, s. 89-102, 13 s. ISBN 978-80-904218-3-7.

CHAMBERS, Aidan (2018): „Čtenář v knize“, in ed. J. Segi Lukavská: *Dítěti vstříc* (Brno: Host), s. 83–111.

INGARDEN, Roman. *The cognition of the literary work of art*. Northwestern University studies in phenomenology and existential philosophy. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1973. ISBN 0-8101-0599-3.

INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0104-4.

ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Aufl. München: Wilhelm Fink, 1994. ISBN 3-7705-1390-8.

ISER, Wolfgang. *Jak se dělá teorie*. Limes. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1672-8.

KEEN, Suzanne. (2014). *Narrative Empathy*. In P. Hühn, J. Ch. Meister & W. Schmid. *Handbook of Narratology*. 2nd Edition, Vol 1. (pp. 609–619). Walter de Gruyter GmbH., str. 522

KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press, 2007. Dostupné také z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., & ŠLAPAL, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI.

KUBÍČEK, Tomáš; HRABAL, Jiří a BÍLEK, Petr A. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

KUZMÍKOVÁ, Jana (ed.). *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Bratislava: Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014. ISBN 978-80-88746-25-6.

KUZMÍKOVÁ, Jana. *Kognitívna literárna veda: teória, experimenty, analýzy*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2021. ISBN 978-80-224-1896-6.

LESNIK-OBERSTEINOVÁ, Karín, 2018. *Vymezování pojmů. Co je to dětská literatura? Co je to dětství?*. In: SEGI LUKAVSKÁ, J., ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.

LOWEOVÁ, Virginia. „A přemýšlel ještě někdy?“ *Postavy, emoce a teorie mysli*. In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2. S. 112–133.

LUKAVSKÁ, Jana Segi (ed.). *Dítěti vsťříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.

MARGOLIN, Uri. *Kognitivní věda, činná mysl a literární vyprávění*. Theoretica. Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR v nakl. Host, 2008. ISBN 978-80-7294-261-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f1fcf280-7893-11e5-99af-005056827e52>.

MOCNÁ, Dagmar a PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 807185669X.

MÜLLER, Richard a ŠIDÁK, Pavel (ed.). *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Literární řada. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2048-2.

NEZKUSIL, Vladimír. *Příběhová próza s tematikou dětského života*. In: CHALOUPKA, Otakar a NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros, 1979.

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*. Children's literature, culture, and cognition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, [2014]. ISBN 978-90-272-0157-7.

NIKOLAJEVOVÁ, Maria. „*A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?*“ *Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*. In: *Dítěti vsťříc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, Ústav pro českou literaturu, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.

STANISLAVOVÁ, Zuzana, BRESTOVIČOVÁ, Alexandra, 2019. *Reflexie o postave so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 110 s. ISBN 978-80-555-2384-2.

STERNBERG, Meir. *The poetics of biblical narrative: ideological literature and the drama of reading*. Indiana studies in biblical literature. Bloomington: Indiana University Press, 1985. ISBN 0-253-34521-9.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

ŠIDÁK, Pavel. *Úvod do studia genologie: teorie literárního žánru a žánrová krajina*. Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-040-8.

ŠUBRTOVÁ, Milena a Andrea VITOVÁ. *Ivona Březinová*. Slovník české literatury po roce 1945 [online]. Ústav pro českou literaturu A V ČR, 14.10.2020 [cit. 2025-03-08]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteraturv.cz/showContent.jsp?docId=1616>

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Fenomén outsiderství v próze pro děti a mládež*. In URBANOVÁ, Svatava a A KOL. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež v 90. letech XX. století*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2004, s. 123-131. Reflexe české tvorby a recepce. ISBN 80-7220-185-9.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Obraz handicapovaného hrdiny v české literatuře pro děti a mládež 90. let*. In: URBANOVÁ, Svatava a A KOL. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 132-144. ISBN 80-7220-185-9.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5692-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z: <http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:322a84e0-ba9c-11e5-b5dc-005056827e51>.

TLUSTÝ, Jan. *Příliš hlučná prázdnota: mezery, otřesy a smysl v literárním díle*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1094-8.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*: Určeno pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2. Dostupné také z: <http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:530d0a10-c891-11e1-83f1-005056827e52>

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019. ISBN 9788075779946.

VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. Vyd. 2., rozšířené. V Praze: Československý spisovatel, 1984.

WILLINGHAM, Daniel T. *Proč žáci nemají rádi školu?: kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*. Praha: Edukační laboratoř, 2023. ISBN 978-80-908240-3-4.

WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

ZIAK, Dávid, GAL DRZEWIECKA, Iveta (eds.), 2023. *Svetom COOLtových kníh pre nástročných. 100 + 1 tipov pre teba a pre mňa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 232 s. ISBN 978-80-555-3136-6. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dziak4>

Odborné články

BARTONÍKOVÁ, Aneta. *Zobrazení současné rodiny a její hodnotové proměny (Nad některými prózami českých autorek)*. O dieťaťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, roč. 10, č. 2, s. 87-97.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Handicap v literatúre z pohľadu pomáhajúcich profesií a postihnutých jedinců*. In: Človek so znevýhodnením v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hndikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii 2018-10-18 Prešov. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. s. 401-419. ISBN 978-80-555-2044-5.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Co je a co přináší didaktický potenciál textu*. In Kritická gramotnost. O praxi, textech a kontextech. 2023, roč. 6/2023, č. 7, s. 17. ISSN 2464-6318. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>

HAUSENBLAS, Ondřej. *Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech*. In: Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: KVIC, 2012, s. 81-90.

HOMOLOVÁ, Kateřina. (2007). *Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta*. e-Pedagogium, 7(2), 36-51

KAPLICKÝ, Martin. *Kombinace, nebo doplnění? O dvou typech procesu v literární teorii Romana Ingardena a Wolfganga Isera*. Online. Slovo a smysl: časopis pro mezioborová studia = Word & sense. 2019, roč. 16, č. 32, s. 203-214. ISSN 1214-7915. [cit. 2025-03-22].

KAŠČÁKOVÁ, Silvia. *Introverzia ako hendikep v literatúre pre deti a mládež*. In: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii 2018-10-18 Prešov. Prešov: Prešovská univerzita, 2018. s. 231-246. ISBN 978-80-555-2044-5.

KEEN, Suzanne. "A Theory of Narrative Empathy." *Narrative*, vol. 14, no. 3, 2006, pp. 207–36. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20107388>. Accessed 31 Mar. 2025

KLUMPAROVÁ, Štěpánka: *Didaktický potenciál textu a jeho využití při plánování výuky hodin literatury*. Jazyk – Literatura – Komunikace [online]. Roč. 3, 2014, č. 1, s. 1. URL: <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>

KOMBEREC, Filip. *Narativní empatie v Útěku Kryšpína N. Ivony Březinové*. O dieťaťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, roč. 10, č. 2, s. 145-152.

KOOPMAN, E. M. (2016). *Effects of "literariness" on emotions and on empathy and reflection after reading*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 10(1), 82–98.

KUBECZKOVÁ, Olga. *Obráz handicapu v současné české knize pro děti a mládež*. In: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii: Človek so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii 2018-10-18 Prešov. Prešov: Prešovská univerzita, 2018. s. 51-70. ISBN 978-80-555-2044-5.

KUZMIČOVÁ, A., Supa, M., Segi Lukavská, J., & Novák, F. (2022) *Exploring children's embodied story experiences: a toolkit for research and practice*. *Literacy*, 56: 288– 298. <https://doi.org/10.1111/lit.12284>.

KUZMÍKOVÁ, J. *Kognitívne súvislosti literárneho procesu*. (Krátky prehľad kognitívne orientovanej literárnej vedy). *World Literature Studies* 2011, Vol. 3, No. 3, s. 15–27.

LUKAVSKÁ, Jana Segi. "Dětský Implicitní Čtenář Jako Klíč k Literatuře pro Děti?" *Česká Literatura*, vol. 65, no. 1, 2017, pp. 90–107. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/45117142>. Accessed 27 Feb. 2025.

PACOVSKÁ, Jasňa. *Od porozumění textu k rozvoji empatie*. O dieťaťati, jazyku, literatúre, Prešov, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, p. 97-105, ISSN: 1339-3200, n. 2, [Online], 2023

PAPOUŠEK, Vladimír. "Existují místa nedourčenosti? Ingardenova koncepce literárního díla, řeč a reálné entity skutečnosti". *Slovo a smysl* 32:194-202.

ŠUBRTOVÁ, Milena: *Návodná literatura v tvorbě Ivony Březinové*. *Bohemica litteraria*. Roč. 12, 2009, č. 1/2, s. 117–122

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Empatie a symbióza jako nově akcentované hodnoty v současné české literatuře pro děti a mládež*. O dieťaťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, roč. 10, č. 2, s. 9-19. ISSN 1339-3200.

URBANOVÁ, Svatava. *Ekoliterární impulsy v současné české a překladové literatuře pro děti a mládež*: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti okrúhleho životného jubilea významného literárneho vedca, vysokoškolského pedagóga a spisovateľa prof. PhDr. Ondrea Sliackeho, CSc., Prešov 8.-9. september 2022. In: eds. D. Lešková, D. Dziak. *Hodnoty literatury pre deti a mládež v premenách času*. prvni. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2022. s. 70-82. ISBN 978-80-555-2988-2

VAŇKOVÁ, Irena. "Slovenská kniha o kognitivní literární vědě". *Svět literatury* 68:149-156.

Vyjádření k vyžití nástrojů umělé inteligence

Při psaní této práce bylo užito nástrojů umělé inteligence, konkrétně Chatu GPT, k pomoci s parafrázováním a stylistickými úpravami v úvodu, shrnutí výzkumného šetření, závěru výzkumného šetření a závěru celé práce.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázky k rozhovorům

Příloha 2 – Rozhovory s žáky

Příloha 1: Ukázky k rozhovorům

Větve ho chytají za rukávy. Au! Jedna ho s vyceněnými zuby sekla trnem. Kryšpín prudce škubne, aby bundu uvolnil. Představuje si zvuk trhající se látky. To zas bude řeč! A není to fuk? Stačí odvrátit hlavu a svět slov se vypne.

Prodírá se roštím už nejmíň hodinu. Možná dvě. Anebo taky jen půl. Noční čas plyne jinak. Chybí mu záchytné body. Kryšpína náhle napadá, že tahle noc třeba nikdy neskončí. Vždyť i les před ním se zdá být nekonečný. Totálně nekonečný, řekl by Denis. Možná se bude nepřátelským trním prodírat až do konce života.

V tu chvíli ho i přes rychlý pohyb přepadá zima. Zimomřivě si přitáhne bundu k tělu. Škoda že cestou někde ztratil kšiltovku. A co! Stejně nehřála. Kryšpín cítí, že chlad vychází z břicha. Vnitřnosti se mu úplně tetelí.

Nevěděl jsem, že strach studí, zastaví se překvapeně. Rád by se rozhlédl, zaposlouchal...

Má pocit, že v dále zahoukala sova. Sýček? Učitel jim jednou ve škole pouštěl nahrávky ptačích hlasů, měl dávat větší pozor. A teď! Teď zaslechl vytí vlka. Nebo je to pes? Ne,

vlk. Určitě je to vlk. Zná ten zvuk z televize. Trne hrůzou a trní netrní, prudce vyráží vpřed. Utéct! Před vlkem. Před klukama. Před vším.

„Něco nového, Valtře?“ vzhledne velitel zásahu Bárta s nadějí ke kolegovi, který právě vchází do dveří.

Odpovědí je mu unavené zavrtění hlavou.

„Kluci zatracený,“ uleví si Bárta rozhořčeně.

„Kluci? Snad jeden ne,“ utrousí kolega a v duchu přemýšlí, že udělat tohle jeho syn, zčerstva by si ho pěkně podal. Pokud by se ovšem našel, píchne ho vzápětí rozechvěle u srdce. „Jenom si loknu horkého čaje a hned zase jdu. V terénu je nás momentálně pět. Posily a pes dorazí až ráno.“

„Já vím,“ promne si Bárta nevyspáním zarudlé oči. „Můžeš mi zavolat dalšího z těch kluků, prosím tě? Dík.“

Za Valtrem zapadnou dveře a Bárta si zhluboka vzdychne. Na přímou otázku, jestli někdo o Kryšpínově zmizení něco neví, celá třída sborově mlčela.

„Musím je proklepnout jednoho po druhém. Třeba se podaří zjistit, co se stalo a kam mohl jít,“ dumá si sám pro sebe.

9

Úryvek 1. Útěk Kryšpína N., str. 9-10

„Mami, ty koláčky nepřivezli!“ volala Pamela ráno mám ještě z pekařství. Teda přivezli, ale ne tvarohový. Jen makový a s povidlami. Co mám dělat? Já nevím, jak se to mohlo stát. Ta paní se strašně omlouvá, ale prostě jí je nedodali. Snad prý odpoledne... Já vím, že odpoledne už nám jsou k ničemu. Teda nejsou, aspoň budeme mít na zítra, ale... Jo, já se zeptám.“

Pamela odtáhla mobil od ucha a rozpačitě pohlédla na prodavačku.

„Neměla byste tu něco jiného s tvarohem?“

„No,“ rozhlédla se prodavačka po pultu, „leda buchty, holka. Tvarohový buchty mi přivezli. Vidíš, a já přitom objednávala švestkový s mákem. Závozník možná popletl přepravky. Mají v tom dneska pěkný binec.“

„Buchty? Ukažte? Půjdu vykrojit? Jo, to by šlo!“ zaradovala se Pamela. „S tím už si nějak poradíme. Vezmu si čtyři. Mami?“ nasměrovala hlas znovu do mobilu. „Maj tady buchty. Nemám jich vzít rovnou osm? Tak osm.“

22

Pamela se pak doma snažila upoutat bráchovu pozornost zipem na svém penálu, zatímco maminka v rychlosti vykrajovala z buchet tvarohová kolečka. Hodiny se přehoupaly přes sedmou, šlo o čas.

„Uf. No, jakž takž,“ vydechla máma a položila před Jeremiáše talíř se čtyřmi půlkami buchet, jak je rozkrojila a vyřízla do kruhu. „Tady máš čaj, Remíku.“

Jeremiáš, už teď poněkud nervózní, jak vycítil, že není všechno tak, jak má, se zadíval na kulaté buchty. Pak zavřískal vysokým ječivým hlasem a vši silou začal do buchet mlátit zaťatou pěstí.

„Remí, ne! Copak je, Remíku? Vždyť jsou kulaté,“ snažila se ho máma uklidnit. „S tvarohem. To máš přece rád.“

„Nemáš!“

„Jak to, že ne?“

„Neéé!“ ječel nepřítelně.

„No tak, uklidni se. Nechceš se napít, co?“

„To bych nedělala, mami,“ hlesla Pamela, ale už bylo pozdě.

„Nechceš!“ zařval Jeremiáš, popadl sloní hrnek plný čaje a vši silou jím mrštil proti zdi.

„Nesmíš! Nesmíš! Nesmíš!“ zmítal sebou vzápětí na podlaze, v horké louži, ve střepech předposledního sloního hrnečku, jehož uraženého chobotu se bleskurychle zmocnil a ostrou hranou si ryl do paže.

Vystříkla krev.

„Drž mu nohy!“ křičela máma a sama se snažila vyrvat Jeremiášovi střepe z ruky.

Pamela celou vahou nalehla na bratra. Zmítal sebou a vydával vysoké ječivé skřeky.

„No tak, Remí, Remíku, ššš. Tíše, ššš, už to bude dobrý. Tak... tak... vidíš... hodnej kluk... hodnej Jeremiáš, šššš...“

Drásavý křik ustal. Máma s Pamelou cítily, jak napětí Jeremiášova těla povoluje. Řezná rána naštěstí nebyla hluboká, i když před chvílí to vypadalo hrozně. Ale pořád ještě chrčivě supěl, ztěžka, namáhavě, jako by se mu nedostávalo vzduchu.

„Nesmíš, nesmíš, nesmíš...“ ozval se nakonec vzlykavě, už na-
 prosto malátný a neschopný pohybu.
 Nechaly ho ležet na zemi. Pamela jen přinesla polštář, podložila mu hlavu a přikryla ho dekou.
 „Zavolám do školy, že dneska nepřijdeme,“ řekla máma tiše.
 „Mám tu zůstat s tebou?“ zeptala se Pamela.
 „Nene, ty jdi. A... převleč se.“
 Pamela pohlédla na novou halenku. Rukáv byl ušpiněný krví, a u výstřihu se látka dokonce natrhla.
 „Skvělý!“ sykla našťavaně, ale hned ji to zamrzelo.
 Co je kus oblečení proti Jeremiášovu utrpení, kterému ani on sám nerozumí?
 „Fakt tu nemám zůstat?“ podívala se na pobledlou mámu.
 „Ne. Jdi do školy. Já to tu zvládnou. Už bude klidný. Jen kdybych věděla, co to spustilo...“
 Pamela pohledem přeletěla stůl. Ubrus se sesunul skoro k zemi, jen jedním cípem zůstal na desce zatížený talířem s rozmlácenými zbytky buchty.
 „Rozinky, mami. V těch buchtách nebyly rozinky.“

Úryvek 2. Řvi potichu, brácho, str. 22-24

Od chvíle, co naši odešli, usilovně přemýšlím. Jako bych chtěl dohnat čas, který jsem strávil bezduchým přeřikáváním abecedy. Včera, co včera... ještě ráno jsem si klopotně všechny otázky zakazoval. Ted' mě naopak trápí, že na spoustu z nich neznám odpověď. Hemží se mi v mozku jako roj vyplašených včel. Zevnitř mi narážejí do čela. Chtějí ven. Sbírat střípky rozmlácený paměti. Tak si ležte, no. Ležte si. Stejně si myslím, že to, na co si vzpomenu, nebude žádnéj med. Ale dno... dno už je pode mnou. Snad. Jenže ho potřebuju vidět z výšky, abych pochopil. Co bylo. Co je. Co bude.

Nemám nohy, protože jsem si je rozmasakroval na lyžích při srážce se sypacím vozem. To je všechno, co vím.

Jak se mi mohlo něco takovýho vůbec stát?

Proč jsem jel tak rychle?

S kým jsem tam byl?

„Oskar,“ zašeptám najednou.

Před očima zase vidím, jak se na ty sedačkový lanovce s Oskim hádáme. Jak na sebe řveme a strkáme do sebe s překvapivou neurvalostí. Kvůli čemu jsme se tak šíleně pohádali?

„Nechte toho, kluci,“ slyším v duchu povědomý dívčí hlas. Komu patří?

„No tak, Bene. Oski, aspoň ty měj rozum...“

I tenhle hlas znám. Kdo se snažil náš konflikt urovnat? V hlavě mi dunivě hučí. Mám ji vymetenou jak ledničku před nákupem. Vyčerpaný tou prázdnotou zavírám oči.

„Kdo je Oskar?“ ozve se náhle z vedlejšího lůžka.

„Co?“

„Kdo je Oskar?“

„Nikdo. A trhni si nohou!“ houknu našťavaně.

„Tý jo. Tohle mi už dlouho nikdo neřek,“ zazní pobaveně. Zarputile mlčím.

„Tak kdo je Oskar?“

„Oskar je můj nejlepší kámoš,“ odpovídám automaticky.

Pak se na zvědavce přeje jen podívám. Je o trochu starší než já. Ne o moc. Tak o dva tři roky. A má nohy. Rýsují se mu pod přikrývkou jako dvě dlouhý nízký pohoří oddělený mělkým údolím.

„Já jsem Ben,“ říkám v rozpacích, když si všimnu, že můj slídivý pohled mu neušel.

„Já vím,“ usměje se. „Ale ty asi nevíš, jak se jmenuju. Emil. Byls v ulitě, když jsem se ti představoval.“

Emil. Matně si vzpomínám. Jako z mlhy.

„V ulitě?“ opakuju nechápavě.

„Jo. Schoval ses do své skořápky. Úplně nakonec. Tam člověk nevidí, neslyší. Zaleze až dozadu...“

„Na dno,“ přikyvju.

„Na dno?“ opáčí. „Možná. Ale mezi dnem a skořápkou je rozdíl.“

„Jaký rozdíl?“

„To poznáš,“ mávne rukou.

„Ty... ty už jsi byl na dně? Na úplným dně?“

„Mocrát.“

Cosí v jeho hlasu mě napřímí. Chci se ptát dál, ale mou pootevřenou pusou přebijí pootevřené dveře.

„Oběd, pánové!“ haleká Blondatý cop a hasí si to k našim postelím povysunovat výklopné stolky.

„Já už jsem jedl,“ hlásím.

„To ti tak věřím,“ odsekne Černé mikádo a staví přede mě táč s jídlem.

„Ale on už vážně jedl,“ zastává se mě Emil. „Přinesli mu z domova.“

„Vážně?“ zarazí se Mikádo. „Tak to mám zase odnést?“

Sundá poklop a pod nos mě zašimrá vůně hovězího vývaru.

„Já... trochu si vezmu,“ nechám se zvábit a Mikádo souhlasně zamlaská.

„To je dobře, že už zase jíš,“ přijde mě medvěd Křístek po obědě pochválit. „Potřebuješ nabrat síly. Začneme ti postupně snižovat dávky léků. Tak kdybys měl bolesti, zazvoň kdykoliv na sestřičku. Ano?“

„Hm,“ zahučím, ale pak mi to nedá. „Jak to, že tu bolest občas cítím v místech, který... který...“

„Který už nemáš?“ napoví doktor.

„No.“

„Vlastně to taky úplně nevíme,“ podívá se mi doktor zpřima do očí.

Úryvek 3. www.bez-boz.cz, str. 29-30

Příloha 2: Rozhovory s žáky

1. Koničky a volný čas

- Jaké máte koníčky?
 - **D1:** Hraju volejbal, zpívám, hraju na klávesy a do toho čtu.
 - **D2:** Taky hraju volejbal a tančím. Hodně ráda kreslím a maluju. Dříve jsem chodila i do výtvarky.
 - **CH1:** Hraju florbal, skoro každý den chodím s koloběžkou do skateparku. A teďka budu chodit na ryby, protože jsem nedávno udělal rybářské zkoušky.
 - **CH2:** Rád lyžuji a cestuju.
 - **CH3:** Hraju házenou a jinak počítačové hry. Třeba Fortnite.
 - **CH4:** O víkendech si někdy chodím zakopat s klukama nebo si zahrát hokej na stadion. Jinak hraju počítačové hry – Fornite, Minecraft nebo nějaké střílečky.
 - **D3:** Já ve volném čase dělám volejbal a tančím.
 - **D4:** Dost trávím čas s rodinou a kamarády. Ráda si ale zahraju i tenis nebo jakýkoliv jiný sport.
 - **D5:** Hraju volejbal a starám se o koně. Máme totiž takovou farmu.
 - **D6:** Taky hraju volejbal a chodím na španělštinu. Ve volném čase ráda tančím.
 - **D7:** Taky hraju volejbal a ještě ložím na stěně, na bouldrech nebo na skalách. Učím se hodně anglicky.
 - **D8:** Dělán agility se psem, ale ne úplně pravidelně. Ještě se učím japonsky a jinak pomáhám doma a chodím ven.
 - **CH5:** Nově jsem teďka ve čtvrtek začal chodit do skauta, asi před půlrokem. Většinou pomáhám na zahradě strýcovi, protože má ovce a už je starší. A ještě pomáhám babičce na zahradě, když můžu.
 - **CH6:** Chodím do skateparku, kde jezdím. Tomu věnuju hodně času.
 - **CH7:** Mám rád počítače, programuju. Občas si zahraju nějakou hru, třeba Counter-Strike nebo Fortnite.
 - **CH8:** Chodím na florbal a když nemám tréninky, chodím taky do skateparku.
- Čtete ve volném čase? Pokud ano, co čtete nejraději?
 - **D1:** Čtu, spíše romantické knížky nebo nějaký thriller.
 - **D2:** To já někdy taky, ale mám ráda i fantasy a taky thrillery. Třeba mě baví něco na styl *Hunger Games*. Oblíbená knížka, kterou jsem četla, se jmenuje *Bezmocná*. Je to od takové jedné dobré autorky, kterou mám ráda.
 - **CH1:** Když už čtu, tak nějaké horory a nebo nějakou úplnou kravinu. Potom z toho udělám zápis do čtenářského deníku. Jinak moc ne.
 - **CH2:** Asi stejně jak CH1.
 - **CH3:** Čtu jenom tehdy, když je potřeba něco napsat do čtenářského deníku. Četl jsem třeba *Deník malého poseroutky*.
 - **CH4:** Asi to stejné jako CH3. Vždycky si něco vyberu pouze na čtenářský deník.
 - **D3:** Jak kdy, podle času. Spíš ale čtu jenom na čtenářský deník.
 - **D4:** Většinou čtu, když mě nějaká kniha přímo zaujme. Třeba ji vidím na internetu a chci si ji půjčit nebo koupit a pak si ji přečíst. Teď mám jednu rozečtenou docela

dlouho, protože jsem ji ztratila a nemůžu ji nikde najít. Když ale někde fakt najdu nějakou knížku, kterou bych si přímo chtěla přečíst, tak si ji přečtu.

- D5: Čtu docela dost, baví mě to. Preferuju spíš nějaké dívčí knihy.
- D6: Přečetla jsem v životě třeba dvě celé knížky, ale teď se snažím číst více. Hlavně kvůli škole a referátům. Preferuju taky romány nebo i komedie.
- D7: Já preferuju romány, ale jenom od nějakých určitých autorů. Hlavně čtu kriminálky.
- D8: Nečtu. Pokud jo, tak kvůli škole. Ale mám doma dvě manga, což je krátké. A jinak mám ráda třeba Terryho Pratchetta.

- CH8: Vůbec nečtu.
- CH7: Čtu jenom to, co musím, kvůli škole.
- CH6: Občas si něco přečtu, většinou něco hororového.
- CH5: Čtu většinou *Star Wars* knížky a teď nedávno jsem začal číst *Five Nights at Freddy's* knihy.

2. Útěk Kryšpína N.

- Jaké pocity máte po dočtení textu?
 - D1: Mně to připomíná něco jako detektivku. Ten kluk, co tam figuruje, má strach, takže z toho taky trochu pociťuju strach. Ne úplně, ale něco takového podobného.
 - D2: Mně přijde, že ta první stránka jsou Kryšpínovy myšlenky. Je tam spousta věcí najednou a za sebou... Kryšpín přemýšlí, kam má jít, jestli se má otáčet, co slyší... Prostě jeho pocity.
 - CH1: Mně to přišlo takové adrenalinové nebo jak to říct. Jak je tam ten policejní pes, tak to ve mně evokuje nějakou záhadu nebo něco takového.
 - CH2: Taky mi to připadalo takové dobrodružné, zajímavé. Možná bych si to i přečetl.

 - CH3: Pocity mám dobré, je to zajímavé.
 - CH4: Moc mi to nešlo, nic moc.
 - D3: Mně to připadá takové hodně dobrodružné.
 - D4: Myslím si, že by mě to bavilo. Nemám vyloženě jeden styl knížek, který mám ráda, ale více mě baví fantasy, takže to prostředí toho lesa mi sedlo.

 - D5: Bylo to strašně chaotické.
 - D6: Jo, no. Asi cítím strach o Kryšpína, lítost.
 - D7: Asi mi došla ta pointa textu. Ti kluci ho asi nějak honili nebo něco, takže jsem se bála o Kryšpína, aby se mu nic nestalo.
 - D8: Mě zajímá, z jaké země to je, protože tam figuruje ten les a zajímalo by mě, o jakém ročním období se tam píše. Ať mu není zima, chudákovi, protože zima je ta nejhorší věc.

 - CH6: Takové zajímavé, moc jsem tomu neporozuměl.
 - CH8: Taky zmatek.
 - CH5: No, že ten Kryšpín se ztratil, chudák, je pohřešovaný... Takže strach.
 - CH7: Zmatek.

- Jakou náladu/dojem ve Vás text vyvolává?
 - CH1: Takové srandovní. Jak jsem to tak četl, připadalo mi to jako sranda.
 - D2: Je to zajímavé. Chtěla bych se dostat dál do toho příběhu a zjistit, jak to budou dál vypátrávat a co se Kryšpínovi stane.
 - D1: Souhlasím s D2. Dokážu se vcítit do toho kluka, jak je ztracený a neví, co má dělat a chtěla bych číst dál.
 - CH2: Je to takové hodně adrenalinové. Taky bych si to přečetl a chtěl bych se do toho příběhu víc vcítit.
 - CH3: Nevím, dojem mám takový divný.
 - CH4: Dojem asi žádný.
 - D3: Nemám tušení.
 - D4: Mně by asi zajímalo, jak to pokračuje dál.
 - D5: Smutek.
 - D7: Zmatek.
 - D6: Zmatek a strach.
 - D8: Já jsem zmatená už jen z toho, že nevím, kde to je.
 - CH5: Nic.
 - CH6: Nic.
 - CH7: Taky nic.
 - CH8: Nic moc.
- Jak se Vám příběh četl? Bylo vše srozumitelné?
 - D1: Já si myslím, že jo.
 - D2: Jo, souhlasím.
 - CH1: Jo.
 - CH2: Jo.
 - CH3: Jo, všechno bylo srozumitelné.
 - CH4: Jo, v pohodě.
 - D3: Místy jsem si připadala trochu zmatená.
 - D4: Jo, já taky.
 - D6: Někdy jsem byla trochu zmatená.
 - D7: Jak se baví o tom Kryšpínovi a potom najednou se to přeplo k těm detektivům.
 - D6: Jo, ta druhá stránka mě trochu zmátla.
 - D5: Místy jsem si úplně nebyla jistá a nečetlo se mi to dobře. Právě ty perspektivy mě zmátly.
 - D8: Přesně tak.
 - CH6: No, najednou tam bylo to s tím Valtrem a nenavazovalo to.
 - CH5: No, to je právě asi někdo, kdo toho Kryšpína hledá.
 - CH7: Četlo se mi to dobře.
 - CH8: Připadalo mi to srozumitelné.

- Co byste na textu ocenili?
 - D1: Mně se moc líbí, že tam jsou myšlenky Kryšpína, ale také to, co se děje, když není v té škole.
 - D2: Taky. Hodně se mi líbí kreativita autora, že se dokáže do těch postav vcítit.
 - CH1: Mně se líbí, jak si čtenář musí přečíst celou knížku, pokud chce vědět, jak to dopadne, že je ten text takový trailer.
 - CH2: Je to dobře napsané a udělané tak, aby si to lidé přečetli. Je to takový trailer.
 - CH3: Nevím, mně to přijde v pohodě.
 - CH4: Mně taky.
 - D3: Asi že to bylo takové stručné, pochopitelné a že to nebylo příliš přelácané.
 - D4: Já oceňuju, že je to z té školy. Je tam zmíněné, že učitel pouštěl nějaké ty zvuky, takže je to nějakým způsobem blízké.
 - D5: Mně to přišlo hodně bohaté, protože tam bylo dost věcí, co ho strašilo.
 - D6: Jo, ten les, jak tam bylo hodně detailů a popis strachu.
 - D7: Přesně tak. Ten strach je zajímavě popsán, jak tam cítí v břiše zimu, protože to je přirovnání, které se fakt děje.
 - D8: Líbí se mi, že je tam hodně přímé řeči, protože to moc často v knížkách nebývá.
 - CH6: Ne.
 - CH7: Ne.
 - CH5: Jak tam říká, že měl dávat pozor ve škole, to mi přijde dobré.
 - CH8: Ne.
- Je pro vás text důvěryhodný? Čím ano? Čím ne?
 - D2: Možná mám takový pocit, že něco se Kryšpínovi jenom zdá, takže všemu nevěřím.
 - D1: Myslím, že Kryšpín má strach a některé věci si dokáže domyslet.
 - CH2: Jak je ta část, že slyšel nějaké ty zvuky, tak to třeba nemusela být vůbec pravda.
 - CH1: Já souhlasím s holkama.
 - CH3: Já mám trochu pochyby, ale nevím proč.
 - CH4: Já věřím všemu, co se tam píše.
 - D4: Já si taky myslím, že je to důvěryhodné.
 - D3: Já souhlasím.
 - D8: Já tomu věřím. Přesvědčila mě vlastní zkušenost.
 - D6: Taky tomu věřím. Jak tam Kryšpín viděl části lidského těla v těch stromech, tak když se člověk bojí, blbne, takže se to může stát.
 - D5: Jojo, pak už si představuje nějaké další věci.
 - D7: Chtěla jsem říct přesně to samé. Když se člověk bojí, tak už většinou vidí i to, co se neděje, takže tomu věřím.
 - D8: Já jsem vůbec nezaregistrovala, že by tam viděl nějaké obličej ve stromech.
 - D7: Tam to bylo hned na začátku, že ho větve chytají s vyceněnými zuby za rukávy.

- CH5: Mně to přijde důvěryhodné.
 - CH6: Jo, je to možné, aby se to stalo.
 - CH5: Ano, že se to může stát.
 - CH7: Přesně.
 - CH8: Jo.
 - CH5: Třeba kdyby podle toho natočil někdo film, tak si myslím, že je to podle pravdy.
- Je v textu nějaká postava, která vás oslovila? Proč ano? Proč ne?
 - CH1: Pro mě asi ten pes, protože jsem dřív měl psa.
 - D1: Já by řekla, že Kryšpín, protože se do něj dokážu vcítit. Když mám strach, také si hodně věcí dokážu domýšlet, což máme stejné.
 - D2: Také Kryšpín. Má hodně myšlenek najednou a neví, na co myslet jako první. Je takový trochu... roztěkaný.
 - CH2: Taky Kryšpín, protože dokáže všechno tak vnímat a cítit.
 - CH4: Asi ne.
 - CH3: Ten Kryšpín, protože musel přežít tu noc a les.
 - D3: Mně všichni zaujali tak nastejno. Každý tady má svou roli.
 - D4: Pro mě je to taky Kryšpín, protože měl nejzajímavější příběh.
 - D5: Kryšpín, protože mi připomněl naše spolužáka Kryštofa.
 - D7: Bárta, protože mi to připomnělo Bárta Simpsona.
 - D6: No, Kryšpín, protože mi připomíná našeho spolužáka Kryštofa.
 - D8: Jak je tam ten Valtr, tak stejně se jmenuje i seriál na Netflixu, *Můj život s Walterovic kluky*.
 - D5: Ale kdybych si měla vybrat fakt jednu postavu, tak Kryšpína.
 - D6: Taky Kryšpína.
 - D7: Já Valtra.
 - D8: Taky Valtra.
 - CH7: Kryšpín, protože mi jménem připomíná tady Kryštofa a navíc je to jméno vtipné.
 - CH6: Za mě ten Denis, protože mi připomíná mého bývalého kamaráda.
 - CH5: Mně právě ten Valtr, protože znám seriál *Perníkový táta*, kde je Walter White.
 - CH8: Mně taky ten Denis.
 - Je pro Vás text něčím blízký?
 - CH1: Příroda.
 - CH2: Školní parta.
 - D1: Jo, taky prostě škola.
 - D2: Blízký je pro mě tím, že mám ráda takový typ knížek, prostě nějakou záhadu.
 - CH4: Ne, asi ne.
 - D4: Mně to připomnělo to, jak jsme s bráchou kdysi lezli po stromech.
 - D3: Ne, moc ne.
 - CH3: Ne, i když trochu mi to připomnělo film *Narnie*, protože se tam ta postava snaží utéct.

- D8: Jo, já jsem si připomněla jednu takovou úplně přesnou situaci, kterou jsem zažila během přespávačky, ale do podrobností zacházet nebudu.
 - D5: Já bych to přirovnala k nějaké pohádce nebo k dílu *Myši patří do nebe*, protože tam taky figuruje les, kde se strašilo.
 - D6: Asi mi to ničím blízké není, nic mi to nepřipomíná. Nějaký takový příběh čtu poprvé.
 - D7: Mně to připomnělo příběh o klukovi, ale nevím, odkud je, který se taky ztratil a také tam procházel lesem, bál se a viděl ve stromech obličej.
 - D5: Jo, to byla nějaká ta čarodějnice Táňa, ne? Byl to horor.
 - D7: Jo!

 - CH6: Není.
 - CH5: Ne, vůbec.
 - CH7: Ne.
 - CH8: Není.
- *Představuje si zvuk trhající látky. To zas bude řečí! A není to fuk? Stačí odvrátit hlavu a svět slov se vypne. Jak si vykládáte tuto část textu? Proč by si měla tato postava zvuk představovat? Proč „dokáže“ slova vypnout? Co jste si za tuto nejasnost dosadili?*
 - D2: Doma může mít Kryšpín nějaké rodiče nebo něco a už je od nich zvyklý, že když se mu například něco stane, ptají se ho, co to zase udělal. Myslím, že si představuje tuto situaci v hlavě a nechce na to myslet.
 - CH1: Já vůbec nevím. Asi souhlasím se D2.
 - D1: Souhlasím se D2. Vždycky, když Kryšpín něco udělá nebo se mu něco roztrhne, tak mu na to rodiče něco řeknou, ale teď se vlastně nic nestane.
 - CH2: Vidím to stejně.
 - D2: Jak je ztracený a pořád má myšlenky na to, co se může stát a co ne, myslí na to nejhorší a vnímá každý detail.

 - CH3: Chápu tam nějakou podobnost s tím, jak jim ten zvuk pouštěl ten učitel ve škole. Kryšpín se do zvuku chce zaposlouchat a zjistit, co je to za zvíře, ale zároveň mu to připomíná školu.
 - CH4: Asi to stejné.
 - D4: V tuto chvíli jsem si představila nějakou mámu, která na něj nadává, že má roztrhanou bundu, a tak se toho Kryšpín snaží nevšímat, aby mu to v té hlavě neběhalo.
 - D3: Mně taky prvně napadlo nějaké nadávání od rodiče.

 - D5: Možná, že tím strachem dokáže ztlumit zvuky kolem sebe.
 - D6: Že až se najde, bude poslouchat spoustu řečí, a tak jde dál, ignoruje to a svět slov v jeho hlavě nevnímá.
 - D7: Snaží se být statečný a nepředstavovat si vjemy kolem sebe.
 - D8: Řekl si sám v hlavě, že už nechce nic vnímat.

 - CH6: To jsem vůbec nepochopil tohle.
 - CH5: Taky jsem to moc nepochopil.
 - CH6: Nebo možná odvrátit hlavu, aby si odpočinul a nemusel řešit žádné problémy.
 - CH5: Jo, že si chce od všeho odpočinout.

- CH6: Ale to s tou látkou jsem nepochopil.
- CH7: Nevím.
- CH8: Nic mě nenapadá.
- *Chybí mu záchytné body.* O jakých záchytných bodech si myslíte, že se zde mluví?
 - D1: Asi neví, kde přesně je a čeho by se mohl chytout, aby se dostal zpátky.
 - D2: Souhlasím.
 - CH1: Jo, souhlasím.
 - CH2: Souhlasím.
 - CH3: Třeba cesta, jakou cestou šel.
 - CH4: Nějaký bunkr, stromy, třeba i nějaké pokácené stromy.
 - D3: Nějaký důležitý znak, aby se mohl vrátit zpátky.
 - D4: Buď mě napadají záchytné body na cestě zpět nebo nějaká turistická značka. Něco takového, co ho ujistí, že není tak hluboko v lese a je ještě cesty zpět.
 - D8: Já si pod tím představuju nějakou pozitivní věc. V textu zmiňuje, že ztratil kšiltovku, ale nic pozitivního.
 - D7: Já si myslím, že to může být nějaká rozhledna, která je nad jeho bytem.
 - D6: Stromy jsou všechny stejné a Kryšpín nevidí nic jiného, takže tam není nějaký odlišný bod.
 - D5: Něco, co mu připomíná domov, u čeho by si mohl říct, že to tam zná.
 - D6: Jo, nebo třeba ještě tohle.
 - D5: Člověk může jít špatně, ale pak narazí na nějaké místo, odkud ví, že je to už kousek domů.
 - CH5: Třeba místo, kde si může odpočinout nebo kde ví, že se někam dostal. Něco, co ho ujistí, že to brzo skončí.
 - CH6: Vůbec nevím.
 - CH7: Taký mě nic nenapadá.
 - CH8: Nevím.
- *Rád by se rozhlédl, zaposlouchal....* Jak si vykládáte tuto část textu? Co jste si za tři tečky dosadili? Proč je věta podle vás nedokončená?
 - D2: Možná by si chtěl odpočinout a vypnout, aby nemusel pořád myslet na to, že se z toho lesa musí dostat.
 - CH2: Nebo se chtěl zaposlouchat na zvuk lesa a všeho kolem, co slyší.
 - D1: Nechce prostě řešit, že se teď ztratil, chtěl si odpočinout a zaposlouchat se.
 - CH1: Jo, přesně tak.
 - D2: Nebo možná jak tam mluví o tom strachu, zaposlouchal se, něco slyšel a myslí si, že ho někdo nebo něco pronásleduje. Má strach.
 - D4: Možná se snaží vymyslet nějaký plán na cestu dál.
 - CH3: Nic mě nenapadá.
 - CH4: Asi to byl účel autora.
 - D3: Že se Kryšpín na chvíli zastavil a popřemýšlel, kam má jít a co má udělat dál.

- D5: Báł se rozhlédnout, protože už nechtěl spatřit něco dalšího, co ho vystraší.
- D8: Přesně tak.
- D7: Jo. Je to spojené s tím strachem.
- D6: Vnímám to stejně.

- CH6: Jakože ještě víc se zaposlouchal tak, aby někoho uslyšel a neměl strach.
- CH8: Nevím.
- CH5: Napadá mě, že by se třeba ještě zastavil.
- CH7: Nic mě nenapadá.
- CH5: Třeba zavřel oči, zastavil se a zaposlouchal se.

- *Utéct! Před vlkem. Před klukama. Před vším.* Jak si vykládáte tuto část textu? Proč chce Kryšpín utéct? Proč zrovna před kluky?
 - CH2: Ve své psychice se začal hrozně něčeho bát a nevěděl, co má dělat.
 - D2: Jo, že chce prostě od všeho utéct. Má toho moc v hlavě a chce vypnout a utéct.
 - D1: Jo, že si chce odpočinout od všech věcí, které musí řešit.
 - CH1: Jo, přesně tak.

 - CH3: Možná tam byla nějaká vzájemná nedůvěra.
 - CH4: Možná se kluků báł.
 - D3: Třeba potřeboval být chvíli sám.
 - D4: Z toho textu jsem pochopila, že kluci jsou jeho kamarádi, takže se možná od Kryšpína odpojili.

 - D6: Třeba chce utéct kvůli tomu, že ho šikanovali.
 - D5: Že se mu budou smát, že se bojí.
 - D6: Jo, mohl mít nějaké problémy.
 - D7: Že ho šikanovali ve škole, on chtěl utéct, ale kluci ho pronásledovali, takže se potom ztratil. Takhle jsem si to vyložila já.
 - D8: Jak říkala D5 na začátku, možná ho ti kluci nějak vyhecovali. A potom zaslechl toho vlka a chtěl od všeho utéct.

 - CH6: Se mu ti kluci asi smějou.
 - CH5: Protože jsou na něj zlí a chce mít od nich pokoj.
 - CH8: Protože se jich bojí.
 - CH6: Třeba je Kryšpín nějaký bačák.
 - CH5: No, prostě žije na nějakém odlehlém farmářském místě a oni se mu za to smějí.
 - CH7: Třeba chce utéct, protože ho bijí.

- *„Kluci? Snad jeden ne,“ utrousí kolega a v duchu přemýšlí, že udělat tohle jeho syn, zčerstva by si ho pěkně podal.* Co by měl jeho syn udělat? Jak si vykládáte „že by si ho pěkně podal“?
 - CH1: Jako že by ho třeba zmlátil.
 - D1: No, že by mu něco řekl, ne že by ho zrovna zmlátil, ale že by mu to normálně vysvětlil.
 - D2: Jo, že by byl hrozně naštvaný a vystrašený, že jeho syn někam utekl.
 - CH2: Souhlasím. Asi by mu domluvil, že nemůže utíkat.

- CH3: Jakože by mu třeba vynadal, kdyby způsobil nějaký problém.
- CH4: Že by mu dal facku, kdyby udělal nějaký problém.
- D3: Mně taky napadlo to, co CH3.
- D4: Taky mě napadá fyzické násilí. Nejsem si jistá, jestli Kryšpín utekl do lesa a ztratil se tam, ale jestli tam hraje roli detektiv, tak ho asi hledají. Tím pádem se řeší to, že Kryšpín tam teď není s nimi, utekl někam a nikdo ho nemůže najít.

- D7: Že by třeba zakřičel nebo by mu dal facku, kdyby se jeho syn ztratil nebo utekl.
- D5: Jo, prostě by svého syna seřval, kdyby utekl.
- D6: Vnímám to stejně.
- D8: Možná ti kluci dělali problémy Kryšpínovi, takže to myslí tak, že kdyby jeho syn někomu takhle ubližoval, tak by na něj byl naštvaný nebo zvolil fyzické násilí.

- CH6: Že by ho zmlátil, kdyby utekl.
- CH5: Dal by mu nějaký trest, kdyby zjistil, že se jeho syn ztratil. Ale myslím si, že v tom textu něco není. Protože možná právě Kryšpín něco udělal a my to ještě nevíme.
- CH8: Asi taky nějaký fyzický trest, kdyby utekl.
- CH7: Myslím si to samé.

- *Co usuzujete z toho, co jste se dočetli? Co se mohlo stát? Proč Kryšpín utekl? Jak a kdo po něm pátrá?*
 - D1: Myslím, že Kryšpín chtěl utéct a odpočinout si, a tak to udělal. Rodiče a všichni se o něj bojí a hledají ho.
 - D2: No, když se zeptali té třídy, jestli o Kryšpínovi něco neví, a všichni najednou zmlkli, tak si říkám, že Kryšpín možná chtěl utéct od nich.
 - CH1: Podle mě utekl kvůli tomu, že se něčeho bál.
 - CH2: Já si myslím, že se bál třídy, chtěl být chvíli sám a chtěl si od všeho odpočinout.

 - CH3: Asi po něm pátrají ti kluci a tak.
 - CH4: Asi to stejné.
 - D3: Jo, asi blízcí lidé po něm pátrají. Kamarádi a rodina.
 - D4: Já si myslím, že možná fakt utekl kvůli tomu, že se hodně pohádal s rodinou nebo s mámou, a tak šel někam pryč. Tím pádem ho teďka nejvíce hledá právě rodina.

 - D7: Já si myslím, že utekl před těma klukama, protože ho šikanovali.
 - D6: Jo.
 - D5: Přesně a pátrají po něm jeho rodiče.
 - D7: To bych řekla že i nějaký detektiv.
 - D6: Jo, to tam bylo.
 - D8: Možná to bude nějak i všechno spojené se školou.

 - CH7: Kámoši.
 - CH6: Pátrají po něm ti spolužáci, kvůli kterým i zároveň utekl.
 - CH5: Ale to nedává smysl.
 - CH8: Mně jo.
 - CH7: Třeba tam byli nějakí kluci, co ho šikanovali a zbytek třídy ho hledá.

- CH5: Já si myslím, že po něm pátrá nějaký detektiv, píše se tam o veliteli zásahu, posílách a psech... Prostě si myslím, že Kryšpín utekl, ještě něco udělal a teď po něm nějací detektivové pátrají. A klukům je to úplně jedno, co s ním je.

3. Řvi potichu, brácho

- Jaké pocity máte po dočtení textu?
 - D1: No, z textu jsem vyčetla, že by ten její bratr měl mít nějakou poruchu a když věci nejsou podle toho, jak je má rád nebo jak je má vždycky, tak se mu to nelíbí. Je mi líto té Pamely, že to musí s mamkou trpět, ale i toho bratra, protože sám neví, co cítí.
 - D2: Já to mám podobně. Je to příběh o normální rodince, ale ten brácha má nějaké záchvaty a máma s tou dcerou se s tím musí vypořádat, takže je mi to líto.
 - CH1: Asi tak, lítost.
 - CH2: Cítím to stejně. Pamela to musela zvládnout, ale i Jeremiáš, takže lítost.
 - CH3: Dobré, zajímavé.
 - CH4: Moc mě to nebavilo, připadalo mi to nudné.
 - D3: Docela mě to bavilo, dokonce i více než ten první text.
 - D4: Mně to taky moc bavilo. O tématu autismu jsem viděla pár seriálů. Připadá mi, že to nikdo nechápe, že si spíš lidé řeknou, že jde o nevychované dítě než přímo o nějaký problém.
 - D8: Já jsem teda pochopila, co má Jeremiáš za nemoc a pocítovala jsem zmatek. Myslím, že Pamela je starší a on je mladší, třeba na prvním stupni.
 - D7: Ve mně to vyvolalo smutek. Mám v rodině někoho, kdo tímto trpí a vím, jaké to je.
 - D6: Cítila jsem lítost. Připadalo mi to trochu drastické.
 - D5: Mně bylo nejvíce líto té mamky, jelikož to, co prožívá, není lehké. Ten kluk má nějaké postižení nebo nemoc.
 - D8: Jo, taky pocítuju lítost.
 - CH5: Byl jsem celkem překvapený.
 - CH6: Ten kluk je asi nějaký postižený, takže zajímavé.
 - CH7: Asi žádný poct.
 - CH8: Dobré.
- Jakou náladu/dojem ve Vás text vyvolává?
 - CH1: Ne že smutek, ale připadá mi to rozhodně smutnější než ten předchozí příběh a zároveň zajímavé.
 - D1: Mně to zaujalo, ale řekla bych, že nevím, jestli bych se s tím dokázala vyrovnat. Bylo mi to hodně líto. Ale jinak bych si knihu určitě přečetla.
 - CH2: Zajímá mě, jak to bude pokračovat, jak ten příběh bude dál.
 - D2: Mně by ještě zajímala ta minulost, jestli to ten brácha měl od začátku nebo co to vlastně způsobilo.
 - CH1: Ale tak třeba s autismem se narodíš, víš jak. To nedostaneš od pěti let.
 - CH3: Náladu mám takovou divnou.
 - CH4: Takovou zvláštní.
 - D3: Hodně mě to zaujalo, klidně bych si to přečetla i celé.
 - D4: Já soucítím, protože můj brácha měl taky takové fyzické záchvaty.

- D7: Smutek, těžkost.
- D8: Já mám takovou náladu, že bych si to i přečetla.
- D5: Lítost.
- D6: Jo, lítost a napětí.

- CH5: Bylo mi z toho trochu nevolno.
- CH6: Sám bych nevěděl, co bych v této situaci měl dělat.
- CH7: Já taky ne.
- CH8: Přesně.

- Jak se Vám příběh četl? Bylo vše srozumitelné?
 - D1: Jo, dobré, všechno srozumitelné.
 - D2: Super!
 - CH2: Dobré.
 - CH1: Souhlasím.

 - CH3: Jo, všechno srozumitelné.
 - CH4: Jo, v pohodě.
 - D3: Fajn.
 - D4: Dobré, všechno srozumitelné.

 - D8: Jo, bylo to v pohodě.
 - D6: Mně to teda připadalo i lepší než ten přechozí text.
 - D5: Přesně tak!
 - D7: Ano. Jediné, kde jsem se na chvíli zarazila bylo, když se Pamela přemístila domů, ale to jsem pochopila hned.

 - CH6: Jo, připadalo mi to srozumitelnější než ten předchozí text.
 - CH5: Ano, bylo to lepší.
 - CH7: Souhlasím.
 - CH8: Jo.

- Co byste na textu ocenili?
 - CH1: No, že se ty postavy snažily udělat ty koláčky.
 - D2: Oceňuji autora, že dokáže psát o něčem takovém, o takových situacích.
 - CH2: Jo, že ta autorka o tom píše takhle dobře.
 - D1: Hlavně ta autorka musela mít někoho blízkého, aby se do toho mohla nějak vcítit.

 - CH3: Ne, přijde mi to v pohodě.
 - CH4: Asi taky, no.
 - D4: Ocenila bych, že je to srozumitelné a není tam příliš mnoho postav.
 - D3: Jo, řekla bych, že je to dobře napsané, přehledné a čtenář se v tom neztratí.

 - D7: Je to hezky rozdělené do odstavců a přímá řeč není naňahňaná vedle sebe, ale pod sebou. Dá se to pěkně číst.
 - D6: Taky.
 - D8: Přesně, ale i ten příběh.

- D6: Jo, že je takový hodně realistický a promyšlený do detailů. Snadno se to čte.
- D5: Souhlasím s holkama.

- CH7: Nic.
- CH8: Já bych nic neocenil.
- CH5: Já bych ocenil to, jak to tam...
- CH6: Ta mamka zvládla.
- CH5: Jak to tam vyjádřili, protože takoví postižení lidé si mohou sami ublížit, pokud nedostanou to, co přesně chtějí. Ocenil bych teda to provedení tady toho.
- CH6: Já jenom nechápu, proč si dal ten střep do ruky. Že se chce zabít?
- CH5: Ne, on si to v ten moment neuvědomuje, prostě vezme něco, co vidí a začne s tím máchat.
- CH6: Ale že on se tak úmyslně řezal.
- CH5: Ne, ale on to nechápe.

- Je pro vás text důvěryhodný? Čím ano? Čím ne?
 - D1: Pro mě je určitě důvěryhodný. Přestože jsem se s nikým takovým nepotkala, myslím si, že takoví lidé to tak mají. Jsou většinou v pohodě, ale někdy mají takové záchvaty.
 - CH2: Souhlasím.
 - D1: Hlavně si myslím, že bychom takové lidi neměli odsuzovat.
 - CH1: Já teda úplně moc nevěřím tomu, jak si zapíchl ten střep do ruky.
 - D2: Já souhlasím s D1.
 - D4: Já tomu věřím, protože jsem o autismu viděla pár pořadů.
 - CH3: Jo, já všemu věřím. Viděl jsem nějaký film a jak to funguje, co ty děti dělají...
 - D3: Taky toho o autismu trochu vím, takže proto je to pro mě důvěryhodné.
 - CH4: Vím, že je to docela blbá porucha, ale i tak tomu textu zcela nevěřím.

 - D8: Jo, pro mě je důvěryhodný tím, že si to dokážu představit.
 - D7: Jo, pro mě taky, protože jsem v té situaci sama byla.
 - D6: Přesně tak, normálně se to děje, není to vymyšlené.
 - D5: Ano, je to prostě realistické.

 - CH6: Jo, protože se to může stát. Dává mi to smysl, mohlo by to tak v realitě být.
 - CH7: Já bych tomu taky věřil, protože se to může stát.
 - CH8: Asi tomu moc nevěřím, ale nevím, proč.
 - CH5: Vnímám to stejně, jak CH6.

- Je v textu nějaká postava, která vás oslovila? Proč ano? Proč ne?
 - CH2: Ta jeho maminka, že nese tu péči a stejně to všechno v klidu zvládá.
 - CH1: Asi tak, no.
 - D1: Já bych taky řekla maminka, ale i ta Pamela. Snaží se pomáhat mamce a myslím, že i toho bratra má hodně ráda.
 - D2: Jo, asi ta ségra. Ptala se maminky, jestli má zůstat doma a chtěla jí pomoci.

- CH3: Ta Pamela, protože figurovala ve většině vyprávění.
- CH4: Taky Pamela, protože pomáhá mamce.
- D4: Taky Pamela, protože chce pomoci a snaží se všechno sama napravit.
- D3: Taky Pamela, protože je ta starší sestra a pomáhá.

- D8: Ta Pamela, protože se tak stará a jde vidět, že chce mámě pomoci. Myslím, že jí to ale časem přestane bavit.
- D7: Taky Pamela, protože něco podobného prožívám.
- D5: Asi maminka, protože mi jí bylo strašně moc líto. Vím, jaké je to pro mámy, když tohle musí prožívat.
- D6: Za mě je to ten Remík, protože je to taková hlavní postava a má to postižení, za které nemůže.

- CH5: Ten Jeremiáš. Prvně jsem nechápal, proč se Pamela snažila upoutat jeho pozornost, ale potom, co jsem to přečetl celé, jsem pochopil, že má nějaké postižení a potřebuje pozornost, protože ta mamka hraje o čas.
- CH6: Taky Jeremiáš, protože potřeboval nějakou pozornost.
- CH7: Jeremiáš, taky kvůli té pozornosti.
- CH8: Taky Jeremiáš, protože je postižený a potřebuje více pozornosti, ať si něco neudělá.

- Je pro Vás text něčím blízký?
 - D1: Blízkost tam úplně nevidím, protože nemám nikoho tak blízkého, kdo by měl nějaký takový problém.
 - D2: Možná v tom, že mám ráda, když mají věci své místo a řád, ale ne v takovém smyslu.
 - CH1: Já jezdím na tábor a většinou tam mám kamaráda, co má autismus, ale je jinak v pohodě.
 - CH2: Zaujalo mě, jak se to od začátku vyvíjelo. Moc jsem nevěděl, o čem to bude, ale pak na druhé straně mi to všechno došlo.

 - CH3: Mně ne.
 - CH4: Mně taky ne.
 - D4: Mně text zaujal tím tématem.
 - D3: Asi ničím.

 - D8: Jo, necelé dva měsíce jsem pomáhala mámině kamarádce, které má postižené dítě a ten její syn má něco podobného.
 - D5: Občas mám taky nějaký takový panický záchvat. Prostě hodně brečím a pak to vyvolá to, že se klepu. Jednou mě táta musel hodit do sprchy, abych se uklidnila.
 - D6: Taky mám sousedku, která má postiženého syna. Nemá to sice tak moc rozvinuté, ale zase nedokáže vůbec mluvit, takže ten text se mě dotkl.
 - D8: V té knížce je Jeremiášův problém to, že je postižený a do toho ještě potřebuje pozornost.
 - D7: Jo, jak já mám někoho podobného v té rodině, tak to vzniklo tak, že se narodila moc brzo. Taky když nedostane to, co potřebuje, začne řvát, mlátit do věcí a když chce něco dělat a ten člověk udělá něco jiného, tak je to to samé.

- CH6: Trochu, taky jsem míval záchvaty, když jsem byl malý. Ten kluk to tak má asi od narození.
 - CH8: Ne.
 - CH7: Můj bratr má občas nějaký takový záchvat.
 - CH5: Asi ne.
- *Hodiny se přehouply přes sedmou, šlo o čas.* Jak si vykládáte tuto větu? Proč je zde čas důležitý faktor?
 - D2: Ten brácha je v určitý čas zvyklý mít snídani. Kdyby to bylo později nebo dřív, bude mít ten záchvat.
 - CH1: Jo.
 - D1: Souhlasím.
 - CH2: Přesně tak.
 - CH4: Třeba s tím autismem je třeba mít vždycky daný čas.
 - CH3: Jakoby režim. Má vždycky večeri ve stejný čas, chodí spát ve stejný čas...
 - D4: Já si myslím, že autismus je o řádu, který si to dítě nastaví. Potřebuje pořad stejný čas.
 - D3: Jo, přesně tak.
 - D5: Že si třeba zapomněl vzít nějaké prášky v určitý čas, takže začal bouchat do toho stolu a už bylo pozdě.
 - D8: Byla tam zmíněná ta škola a jak do ní kvůli záchvatu nepůjde, takže si myslím, že jde o to, že když má školu, má přesně nastavené, kdy snídá. Má prostě takhle nastavený režim.
 - D7: Ten Remík musí mít asi hned po probuzení jídlo, takže Pamela musela ty buchty rychle donést, aby dodržela ten jeho rituál.
 - D6: Jak v té pekárně nebyly ty buchty s tvarohem, tak to nějak narušilo jeho režim.
 - D5: Jo, ta maminka chtěla koupit ty koláčky, ale Pamela koupila buchtu, takže z ní maminka udělala ty kolečka a Jeremiášovi se to nelíbilo.
 - D6: Jo.
 - CH8: Protože všichni spěchali do školy.
 - CH7: Tak asi šlo o toho kluka. Když ty věci nedostane v daný čas, tak je to problém.
 - CH6: Prostě měl nějakou rutinu. Má naučené, že má v daný čas jíst, ale jídlo neměl, takže dostal ten záchvat.
 - CH5: To si taky myslím. To jeho tělo už je na to prostě zvyklé a když to nedostane, začne mít ten záchvat.
 - *Uf. No, jakž takž.* Nad čím si tady maminka vzdychá?
 - D1: No, že by to mohlo tak nějak vyjít.
 - D2: Že by ta kolečka mohla být podobná tomu, co má Jeremiáš rád, protože ta maminka to musela vyříznout do toho koláčku.
 - CH1: Jo, přesně.
 - CH2: Jo, že musela vyříznout ty kruhy. Doufala, že Jeremiáš nezačne brečet, když mu to dá tak, jak je na to zvyklý.

- CH4: Jakože to tak tak stihla. Myslím donést a vykrojit ty buchty.
- D3: Že to nakonec časově vyšlo tak, jak to mělo být.
- CH3: Jo, že to časově vyšlo tak, jak má Jeremiáš stanovený režim.
- D4: Přesně tak.

- D8: Bojí se, jestli to udělala dobře, ty buchty.
- D6: Jo, jestli to dobře ukrojila.
- D5: Právě, on mohl být nějaký autista, kterému vadí, když jsou věci jinak.
- D6: Jo, že si ta máma vzdychá nad tím, že ten tvar sotva napodobila.
- D7: Doufá, že to ten Jeremiáš ocení, nedostane ten záchvat a bude se mu to líbit.

- CH5: Že to jakž tak nakrájela, ty buchty, že nejsou úplně perfektní.
- CH6: No, však jo.
- CH7: Nebo prostě stihla ten čas.
- CH6: No, tož nestihla, když už se řezal.
- CH5: Ne, to je potom až!
- CH8: Asi jo.

- „No tak, Remí, Remíku, ššš. Tiše, ššš, už to bude dobrý. Tak...tak...vidíš... hodnej kluk... hodnej Jeremiáš, ššššš...“ Jak si vykládáte tuto větu? Co všechno se během této repliky asi odehrálo?
 - D1: Ta mamka se snažila vytáhnout ten střep z Jeremiášovy ruky.
 - CH1: Jo, ten střep byl asi hluboko, takže mu ho vytahovali.
 - D1: Snaží se ho uklidnit, protože nedostal ty své koláčky.
 - D2: Jo, dostal ten záchvat, snažil se si nějak ublížit, něco to v něm vyvolalo. Maminka se ho snaží uklidnit, aby přestal a ona mu mohla střep vzít.
 - CH2: Přesně tak.

 - CH3: No, Jeremiáš měl ten střep v ruce, takže ho utišovaly, aby nebrečel.
 - D3: Chtěly ho uklidnit, aby někomu neublížil a někomu dalšímu se něco nestalo.
 - CH4: Asi to stejné. Snažily se ho uklidnit, že jsou u něj a on je v bezpečí.
 - D4: Souhlasím.

 - D8: Já si myslím, že se obě snaží, ať to nejde do nějaké větší míry. Snaží se ho utiшит, ale asi se to nepovedlo.
 - D5: Myslím, že je autista a potřeboval všechno jako vždycky. Když se takovým lidem něco nelíbí nebo něco nemají, tak strašně brečí a křičí.
 - D7: Ony se ho snaží držet, aby už nic neudělal a snaží se ho utiшит, aby už byl v pohodě.
 - D6: Jo, aby se už uklidnil, ať to nejde ještě do něčeho horšího.
 - D5: Jo, oni jsou strašně vzteklí.
 - D6: A zoufalí...

 - CH5: Já si myslím, že už se trochu klidní. Leží na zemi, akorát...
 - CH6: Už to není tak hrozně.
 - CH5: Jo, že už je víc v klidu. Třeba ho máma hladila po hlavě.
 - CH7: Jo, že ho drželi a utišovali.
 - CH8: Přesně.

- „Nesmiš, nesmiš nesmiš...“, „ozval se nakonec vzlykavě, už naprosto malátný a neschopný pohybu. Co si myslíte, že se Jeremiášovi v tento moment honí hlavou? Jak se asi cítí? Jak si v jeho světě představuje to, co se právě stalo?
 - **D1:** Prostě to nesmí udělat jinak, než to má normálně. Kdyby mu máma dala něco jiného, než je normálně zvyklý jíst.
 - **CH1:** Přesně tak.
 - **D2:** Jo, že ho držely na té zemi a on nemohl nic dělat s tím, že to měl jinak a chtěl na to nějak zareagovat. Ony ho držely a uklidňovaly ho, ale mu se to nelíbilo.
 - **CH2:** Souhlasím.
 - **CH3:** To nevím.
 - **D4:** No, jak má střep v ruce, tak je to pro něj děsivé. Navíc on asi nebrání sám sobě, ale spíš brání těm ostatním, těm vnějším činitelům.
 - **CH4:** Myslím, že ho to třeba bolelo, možná i při tom vytahování střepu.
 - **D3:** Přesně tak.
 - **D4:** Já si prostě myslím, že to jsou dvě možnosti. Buď že nesmí ti ostatní nebo že nesmí on sám.
 - **D5:** Jak mu máma říká, ať už to nedělá, tak on to takhle říká sám sobě.
 - **D8:** Taky si myslím, že to říká sám sobě a snaží se to kontrolovat. Takže jsem si teď uvědomila, že bude asi starší.
 - **D6:** Myslím, že se snaží sám sebe utiřit. Nechtěl to tak, ale tím, že má postižení, nejde to zkrotit, takže se takto uklidňuje.
 - **D7:** Já si myslím, že to říká i té mámě, ať už mu nedává nic, co nejsou ty jeho buchty.
 - **CH5:** Že už to nemá dělat, nesmí to dělat.
 - **CH6:** Prostě to nechápe, sám nevnímá, co dělá a sám sebe se ptá, co to vlastně dělá.
 - **CH5:** Jeho tělo to dělá, ale on se proti tomu snaží bojovat.
 - **CH7:** Ano.
 - **CH8:** Souhlasím.
- „Skvělý!“ sykla našťvaně, ale hned ji to zamrzelo. Proč to Pamelu zamrzelo? Jaké pocity dává touto replikou najevo?
 - **D1:** Protože za to ta mamka nemůže, ani ten Jeremiáš. Je to jeho nemoc a nemohl za to.
 - **D2:** Ona s ním soucítí, je jí ho líto, protože Jeremiáš za to nemůže. Zároveň se s tím i Pamela musí potýkat celý život a někdy už jí to otravuje.
 - **CH1:** Vnímám to stejně.
 - **CH2:** Taky.
 - **CH4:** No, že byla našťvaná, jak byl všude nepořádek, krev a střepy, ale pak ji to zamrzelo, protože si uvědomila, že její brácha má autismus.
 - **D3:** Jo, zamrzelo ji to, protože zapomněla, že má bráchu s nějakou poruchou. Prvně byla našťvaná a pak si uvědomila, že za to Jeremiáš nemůže.
 - **D4:** Já si myslím, že už toho na ni bylo moc a potřebovala se uvolnit. Pak ji ale došlo, že za to nikdo nemůže, že to tak je a nikdo si to nevybral.
 - **CH3:** Souhlasím.

- D5: Jeremiáš za to nemůže, ale Pamela byla v ten moment tak vztekla, že tohle prostě řekla. Pak ji ale došlo, že její bratr za to nemůže, má nějaké postižení a vyčítala si to.
- D6: Přesně, uvědomila si, že Jeremiáš za to vlastně nemohl.
- D7: Nechtěla to říct nahlas nebo něco takového.
- D8: Vnímám to stejně.

- CH5: Protože ví, že ten její bratr za to nemůže.
- CH6: Jo, právě. Mrzí ji, že má roztrhlé to tričko, ale zároveň ví, že Jeremiáš za to nemůže.
- CH7: Naštvala se na svého bratra, ale pak si uvědomila, že to není jeho chyba.
- CH8: Souhlasím s CH6.

- *Co je kus oblečení proti Jeremiášovu utrpení, kterému ani on sám nerozumí? O jakém utrpení je řeč?*
 - CH1: No, jak dostal ten střep do ruky, takže nějaké trauma.
 - D1: Já bych řekla, že hlavně ta nemoc.
 - D2: Ano, že to oblečení je nic oproti...
 - D1: Té nemoci, že?
 - D2: Ano. Že se s tím musí Jeremiáš potýkat celý svůj život.
 - CH2: Souhlasím.

 - D3: Ten autismus. Má poruchu, kterou musí trpět, což je mnohem horší než její tričko.
 - CH4: Jo, to stejné.
 - CH3: Jo, to utrpení je ta jeho nemoc.
 - D4: Ano, souhlasím s Valčou.

 - D8: Že je autista. On to nijak neovlivní, protože nemá dovyvinutý mozek a přemýšlení jako normální člověk.
 - D5: Přesně tak.
 - D7: Utrpení v tom, že on sám neví, co mu je.
 - D6: Jo, že se o sebe ani nemůže sám postarat.
 - D5: Ano, že se stává, že jeho tělo dělá něco, co on nemůže kontrolovat.

 - CH5: O tom postižení, záchvatech a o tom celém.
 - CH6: Taky tak. Má prostě v konkrétních časech naučené, co a jak dělá. Připomnělo mi to seriál *Kukačky*, tam to měl ten kluk úplně stejně.
 - CH7: Já si myslím to samé, co kluci.
 - CH8: Taky.

- *Co tedy bylo příčinou celého tohoto záchvatu?*
 - D1: Ty koláčky, protože v nich nebyly rozinky.
 - D2: A hlavně že to byly buchty a nebyly to ty jeho koláčky.
 - CH1: Jo, on je zvyklý na ty koláčky a z ničeho nic dostal buchty bez rozinek, takže ho to naštvalo.
 - CH2: Souhlasím.

- CH3: Ty rozinky.
- CH4: Ty rozinky.
- D3: Jo, byl zvyklý na ty rozinky, ony tam nebyly a on věděl, že je to něco jiného.
- D4: Já si myslím tak nějak celkově ta situace. Byl na něco zvyklý, měl to dostat, ale to se nestalo.

- D6: Že ty buchty nebyly podle jeho představ.
- D8: Jo.
- D5: Přesně tak.
- D7: Ano.

- CH5: To je právě ta poslední věta. On je zvyklý na buchty s rozinkama, ale ony tam nebyly, což ten záchvat aktivovalo.
- CH6: Souhlasím.
- CH7: Přesně tak.
- CH8: Souhlasím.

4. www.bez-bot.cz

- Jaké pocity máte po dočtení textu?
 - D1: Dokážu se vcítit do Bena, protože hraju sport, takže si dokážu představit, jak bych se cítila, kdyby se to stalo mě.
 - D2: Dojímá mě, jak se snaží vymyslet, co se stalo. Ben hrozně přemýšlí nad tím, co bylo, co je, kdo jsou ti lidé, jejichž hlasy si pamatuje, má nějaké trauma.
 - CH1: Taky tak nějak. Dokážu si představit, jaké by to bylo. Sice by to bylo úplně strašné, ale dá se s tím žít. Hodně lidí to tak má, právě i mladých.
 - CH2: Rád lyžuji, takže vím, že kdyby se mi toto stalo, byl bych hrozně zklamaný a asi bych také začal přemýšlet, jak se to vůbec stalo.

 - CH3: Dobré, je to zajímavé.
 - CH4: Taky mě to docela zaujalo, rozhodně více než ty ostatní ukázky.
 - D3: Jo, dobré. Zaujal mě ten Benův příběh.
 - D4: Řekla bych, že z těch příběhů je mi tenhle nejbliž.

 - D6: Lítost.
 - D8: Bylo tam hrozně moc lidí, takže zmatek.
 - D7: Mám pocit, že se to odehrává, když je ta postava starší. Ben už ví, jaké je mít nohy a teď je nemá, takže mi ho je líto.
 - D5: Souhlasím.
 - CH6: Mám z toho takový blbý pocit, musí to být hrozné.. Takhle v patnácti letech.
 - CH5: No, právě. Chudák, je mi ho líto.
 - CH7: Žádný pocit nemám.
 - CH8: Souhlasím s CH5.

- Jaký dojem/náladu ve Vás text vyvolává?
 - CH1: Takový smutek.
 - D1: Je mi líto Bena. Nikdo nechce, aby se někomu něco takové stalo.
 - D2: Ano.
 - CH2: Je to hodně na přemýšlení. Taky je mi líto Bena.

- CH3: Hm, nevím.
- CH4: Náladu mám takovou divnou. Když vím, čím si prošel, tak si připadám, že mám kliku.
- D3: Bylo to takové zvláštní. Nedokážu si takový příběh vůbec představit.
- D4: Pociťuju soucit. Mám otázky, jaké to asi musí být. Nedokážu si to vůbec představit.

- D8: Připadá mi, že Ben nedává moc smutek najevo.
- D6: Jo, spíš vztek bych řekla.
- D5: Vztek.
- D6: Jo, že si to vyčítá a myslí si, že on za něco neustále může.
- D7: Jo, pociťuju za něj takovou pomatenost. Zmatek.

- CH6: Smutek.
- CH5: Lítost
- CH8: Taký smutek.
- CH7: Lítost.

- *Jak se Vám příběh četl? Bylo vše srozumitelné?*
 - D1: Dobře.
 - D2: Jo, v pohodě.
 - CH2: Souhlasím.
 - CH1: Dobře.

 - CH3: Jo.
 - CH4: V pohodě.
 - D3: Bylo to srozumitelné.
 - D4: Dobré.

 - D6: V pohodě, ale ten předchozí text se mi líbil víc.
 - D8: Je to dobře napsané.
 - D5: Mně se nejvíc líbil Kryšpín, potom asi toto a pak ten Jeremiáš.
 - D7: Mně se to líbilo tak, jak to bylo seřazené.
 - D8: Tohle a Kryšpín je tak nastejno a nejlepší byl ten druhý text.

 - CH5: Jo, všechno bylo srozumitelné.
 - CH6: Jo, dobré. Bylo to určitě lepší než ten první text, ale ten druhý mi připadal nejvíce srozumitelný.
 - CH7: Přesně tak.
 - CH8: Jo.

- *Co byste na textu ocenili?*
 - D1: Že o tom někdo dokáže psát. Já bych o takových věcech nebyla schopná psát.
 - CH2: Já si myslím, že se autor do takové postavy musí vcítit a přemýšlet, jak by to chápal on sám a jak by to chápala ta postava.
 - D2: Ano, že se o takových věcech píše a jsou zde lidé, kteří chtějí, aby ostatní lidé věděli o tom, že takoví lidé jsou a může se to stát kdykoliv komukoliv.
 - CH1: Jo, to už je teda asi deset možná patnáct let zpátky, ale vím, že někde v Itálii se úplně roztrhli dva lyžaři.

- CH3: Asi ne.
- CH4: Já taky ne.
- D4: Mě tam bavila ta přímá řeč. Určitě je to lepší než to, co čteme v literatuře.
- D3: Jojo, přesně. Dalo to textu takovou dobrou strukturu.

- D8: Míň přirovnání a líčení. Příběh jsem pochopila, ale vadilo mi tam, jak se pořád k něčemu přirovnávalo.
- D5: Mně se líbilo, jak je to napsané.
- D6: Jo, bylo to srozumitelné.
- D7: Souhlasím.

- CH6: Myslím si, že to může být dobrá kniha, protože člověk postupně zjišťuje, co se tam vlastně stalo.
- CH5: Jo, to mám taky rád takové knížky.
- CH6: Právě, na začátku toho moc nevíme.
- CH5: Právě, že se to postupně rozkrývá.
- CH7: Nic.
- CH8: Taky nic.

- Je pro vás text důvěryhodný? Čím ano? Čím ne?
 - D2: Je, ale nevím, jak si přebrat to na konci s tím doktorem. Ten doktor mu řekl, že to taky něco neví a tak se na něj podíval, tak si nejsem jistá, jestli si Ben něco nedomýšlí.
 - CH1: Souhlasím.
 - D1: Kdybych věděla, co se mu přesně stalo, dokázala bych lépe posoudit, jestli tomu můžu věřit nebo ne, ale vzhledem k tomu, že jsem se to zatím nedozvěděla, tak úplně nevím. Většinu tomu textu ale věřím.
 - CH2: Ano, přesně tak.

 - D4: Já tomu věřím, protože jsem už někdy slyšela nějaký takový příběh.
 - CH3: Věřím tomu.
 - CH4: Já taky.
 - D3: Taky, viděla jsem nějaké video, jak někdo přišel o nohu.

 - D6: Podle mě je to důvěryhodné, protože se to může komukoliv a kdykoliv stát. Je to z reálného života.
 - D5: Jo, ale jediné, co mi připadá divné, je, že si nemůže vzpomenout. A jak narazil do toho auta, tak to muselo být až někde dole.
 - D8: Připadá mi to důvěryhodné. Nefiguruje tam nějaký úraz hlavy nebo něco takového. Dokážu si představit, jaké to je, když se někdo s někým pohádá a potom si to vyčítá.
 - D7: Taky mi to připadá důvěryhodné. Když má člověk nehodu, začíná si po ní pamatovat všechny věci až postupně, dostává se z té mlhy postupem času.
 - D5: Jo, ono tam je hlavně napsané, že mu ten vůz rozmasakroval nohy, takže pod to možná nějak vjel.

- CH6: Jo, je to důvěryhodné. Může se to stát.
 - CH5: Tak napůl, protože Ben si to všechno nepamatuje, takže nějaké věci mohou jinak, než se zdají.
 - CH7: Asi tomu věřím, může se to stát.
 - CH6: Mně přijde, že se nějak pohádali, on se naštvál a pak se srazil s tím sypačem.
 - CH8: Jo, přesně. Věřím tomu.
- Je v textu nějaká postava, která vás oslovila? Proč ano? Proč ne?
 - CH1: Mně Ben, protože se tomu postavil čelem. Někdo by chtěl třeba spáchat sebevraždu.
 - CH2: Mně taky Ben, protože mě baví lyžování.
 - D1: Mně se líbil ten Emil, jak si s ním začal povídat.
 - D2: Přesně tak, jak se pořád vyptával, co se mu stalo a byl zvědavý.
 - D1: Jo a přišel mi i takový zábavný.
 - CH3: Emil, protože se zajímal o Bena.
 - CH4: Ten Emil, protože se ptal, kdo je Oskar.
 - D4: Spíš Ben, protože s ním mám nějaký soucit.
 - D3: Ben, protože je to hlavně jeho příběh.
 - D7: Ben, protože mi připadá sympatický z toho, jak ten úraz popisuje.
 - D6: Taky Ben, ale vlastně spíš ten Emil, protože se na Bena ptá.
 - D5: Ten Emil, protože podporuje Bena.
 - D8: Emil, protože působil dobře, jako podpora.
 - CH6: Ten Emil, protože tam byl s Benem a pomáhá mu.
 - CH5: Taky Emil, protože se ho zastával s tím jídlem.
 - CH8: Taky Emil, protože pomáhá Benovi.
 - CH7: Žádná.
 - Je pro Vás text něčím blízký?
 - D1: Tím sportem. Nedokážu si představit, že bych ho nemohla dělat.
 - D2: Mám ráda lyžování a nedokážu si představit, že bych to už v životě nemohla dělat.
 - CH1: Jo, taky tak nějak. Hraju hlavně florbal a tam potřebujeme běhat. Navíc zrovna ty nohy jsou potřeba všude.
 - CH2: Také mám rád lyžování, takže bych byl hodně smutný, kdybych nemohl už dál lyžovat.
 - CH3: Ne.
 - CH4: Nelyžuju, takže ne.
 - D3: Spíš ne.
 - D4: Ano, stala se tam nějaká nehoda.

- D5: Jo, protože mám brutálně ráda sport a nevím, co bych dělala, kdybych nesportovala. Vím, jak to musí být těžké, když člověk přijde o to, co je pro něj nejdůležitější.
- D7: Vybavila jsem si člena rodiny, kterému se taky stal úraz na lyžích a byl dva měsíce v nemocnici.
- D8: To, jak se tam pohádali, Ben naboural a pak z toho byl špatný.
- D6: Nepociťuju tam žádnou blízkost.

- CH6: Jo, moje mamka před pěti lety spadla z osmnácti metrů a byla čtyři měsíce v nemocnici. Má sice nohy, ale ze začátku nevěděla, co a jak bude.
- CH5: Trochu jo. Taky, já jsem byl před prázdninami na výletě a trochu jsem si tam zlomil nohu. Byl jsem tři měsíce doma a ležel jsem.
- CH8: Asi ne.
- CH7: Taky jsem si jednou zlomil nohu.

- *Ale dno... dno už je pode mnou. Snad. Jenže ho potřebuju vidět z výšky, abych pochopil. Co bylo. Co je. Co bude. Jak chápete tuto část?*
 - CH1: Dno je třeba smrt. Ben chce prostě vědět, co se mu stalo.
 - D2: Já si myslím, že je to dno jeho myšlenek. Má v hlavě úplně vymazáno. Pod sebou vidí jenom černotu, protože neví, co se stalo. Slyší jenom hlasy a útržky toho úrazu. Možná to můžou být i myšlenky o tom, že neví, jak bude žít dál.
 - D1: Také si myslím, že to bude něco s myšlenkami. Zároveň se potřebuje dostat z toho, co se mu stalo a zjistit ty okolnosti.
 - CH2: Jo, prostě potřebuje zjistit, co se stalo.

 - CH3: Ben neví, co se mu stalo.
 - CH4: Asi to stejné, no.
 - D3: Že by se Ben chtěl dozvědět, co se mu stalo, protože teď to ještě neví.
 - D4: Na dně nic nevěděl, necítil a najednou už se trochu vzbouje a je připravený zjišťovat odpovědi.

 - D8: Říká si, že ještě není konec, i když nemá nohy. Namlouvá si, že to může být i horší, že jeho stav už bude lepší, takže je blízko dnu, ale chce se vrátit zpátky do života.
 - D6: Že chce zpátky do výšky a už nechce být na dně.
 - D7: Že už na dně byl, když se srazil s tím sypancem a teď už to bude lepší a lepší.
 - D5: Jo, je tam nějaká naděje.

 - CH6: Jak spadl, byl úplně na dně, nic nevěděl. Teď by chtěl vědět nebo vidět, co se stalo, jak je to s ním teď a co s ním bude.
 - CH5: Chce si na to vzpomenout a vidět to z výšky, aby to pochopil.
 - CH6: Jo, prostě je zmatený.
 - CH8: Souhlasím s CH6.
 - CH7: Já taky.

- „Jo. Schoval ses do své skořápky. Úplně nakonec. Tam člověk nevidí, neslyší. Zaleze až dozadu...” Co si pod tímto představujete? Co se může skrývat za pojmem *ulita/skořápka*?
 - CH1: Kóma.
 - D1: Jo, když jsem si to četla, tak mě hned napadlo, že mohl být po tom zranění v kómatu.
 - D2: Já si to taky myslím.
 - CH2: Jo, přesně tak.
 - CH1: Ano, protože když někoho přejede nákladní auto nebo rolba, tak člověk buď nepřežije nebo je dlouho v umělém spánku.
 - D4: Já si to představuju tak, že se v sobě úplně uzavřel, nekomunikoval a řešil to pouze sám v sobě.
 - D3: Přesně tak, že se uzavřel do nějakého tmavého koutu, kde nikoho nechce vidět a chce být sám.
 - CH3: Asi to samé.
 - CH4: To samé.
 - D6: Když má člověk výčitky a deprese z toho, co se stalo, tak se uzavře. Ben přišel o nohy a uzavřel se.
 - D7: Jo.
 - D5: Prostě úplně zblblnul, nesoustředil se na to, co mu kdo říká. Soustředil se jenom na to, aby si na něco vzpomenu.
 - D8: Prostě ten zmatek.
 - D5: Jo, nic neviděl, neslyšel a neříkal.
 - D7: Zavřel se do svých myšlenek a overthinkoval.
 - CH5: Nechce se s nikým bavit a nic dělat.
 - CH6: Jo, prostě nechce vůbec chodit ven a tak.
 - CH7: Kámo, jak může chodit ven, když nemá nohy?
 - CH6: Prostě na vozíku.
 - CH5: S nikým se prostě nechce bavit, chce být sám.
 - CH7: Nevím.
 - CH8: Asi mě nic nenapadá.
- Ale mezi dnem a skořápkou je rozdíl. Co si pod tímto představujete? Jak se může dno lišit od skořápky?
 - CH1: Dno jsou třeba ty myšlenky, co si ještě pamatuje. Skořápka je to, co si nepamatuje. Je to třeba to, jak leží v posteli v umělém spánku.
 - D2: Myslím, že skořápka jsou myšlenky, ze kterých ho může někdo vysvobodit a snažit se s ním komunikovat a ještě ho udržet v realitě. Dno znamená strašně moc myšlenek, kdy člověk neví, co si má myslet.
 - D1: Já to vidím stejně jak D2.
 - CH2: Já taky.

- D4: Ve skořápce se člověk uzavře sám, je si toho vědom, dělá to dobrovolně. Když je člověk na dně, tak ho tam nějaká situace přivedla, je tam nedobrovolně.
 - CH3: Nevím.
 - CH4: Taký nevím.
 - D3: Ze skořápky se člověk může dostat jedině sám, ze dna člověku mohou pomoci ostatní.

 - D8: Když je člověk na dně, jde to vidět, ale komunikuje. Ve skořápce je člověk uzavřený v sobě.
 - D6: Jo, prostě ve skořápce člověk s nikým nekomunikuje.
 - D5: Na dně už člověk přemýšlí nad tím, že by chtěl zemřít, že už ho život nebaví. Ve skořápce je člověk ve svých myšlenkách a snaží se z toho dostat.
 - D7: Jo, dno je pro člověka to nejtěžší období, už nelze klesnout níž. Skořápka je uzavření se sám v sobě, sám se sebou, kdy člověk přemýšlí sám nad sebou.
 - D8: Připadá mi, že je to v tom textu přehrocené, že to ve skutečnosti není tak blbě. Když to člověk ale prožívá, tak mu to tak připadá.

 - CH6: Na dně je zlomený, nemůže nic dělat. Ve skořápce spíš chce být sám.
 - CH5: Jo, přesně tak. Na tom dnu toho moc neovlivní, ale tu skořápku si udělal sám.
 - CH7: Ano.
 - CH8: Jo, souhlasím.
- „Ty...ty už jsi byl na dně? Na úplným dně?“ Co si pod pojmem *úplné dno* představíte?
 - D2: Ten nejhorší moment života, kdy si člověk myslí, že už se z toho nikdy nedostane. Nemůže už dál a má jen ty nejhorší myšlenky.
 - CH1: Jo, prostě psychické dno.
 - CH2: Já si taky myslím, že to je nejnižší psychické dno.
 - CH1: Jo, trauma, deprese.
 - D1: Přesně.

 - D4: Nějaká situace, kdy se člověku v životě děje něco těžké.
 - CH3: Třeba že se člověku stane nějaké vážné zranění.
 - CH4: Asi jo.
 - D3: Jo, nějaké vážné zranění.
 - D4: Nebo třeba když člověku zemře někdo blízký nebo ho někdo opustí nebo zraní.

 - D7: Že přemýšlí nad sebevraždou, už nemůže dál.
 - D5: Když je člověk ve skořápce, ještě se o život snaží, ale na úplném dně je to člověku jedno a už se z něj nesnaží dostat.
 - D6: Jo, no. Souhlasím.
 - D8: Taký.

 - CH6: Je strašně fyzicky a psychicky zraněný.
 - CH5: Ano, ale Emil mi připadá zraněný spíš psychicky, protože na něm nejde nic vidět.
 - CH6: Prostě je strašně vyčerpaný, unavený. Z toho fyzického zranění je zraněný i psychicky.
 - CH7: Pro mě je dno, když jde člověku o život.
 - CH8: Jo, je to psychické i fyzické zranění.

- Kdo je podle vás Blondatý cop a kdo Mikádo?
 - CH1: Jsou to přezdívky.
 - D1: Jo, budou to ty sestřičky, které tam něco nosí a pracují tam.
 - D2: Přesně, on asi neví jména nebo si je nepamatuje, tak si je podle něčeho, co ony mají, pamatuje.
 - CH2: Souhlasím.
 - CH3: To jsou ti, kteří Benovi donášejí jídlo.
 - CH4: Jo, nějaký personál.
 - D3: Jo, někdo, kdo tam pracuje.
 - D4: Určitě je to nějaká sestřička, ale to Mikádo nevím.
 - D8: Jsem právě přemýšlela, jestli Mikádo je jméno.
 - D5: Jo, to budou ty sestřičky.
 - D6: Ano, Mikádo kvůli tomu, že má někdo mikádo.
 - D7: Jo, to se taky děje docela často, že si člověk takhle vymyslí přezdívky.
 - CH6: To vůbec nevím. To Mikádo bude asi někdo, kdo tam pracuje.
 - CH5: Jo, přesně. Blondatý cop je asi nějaká sestra.
 - CH7: Jsou to sestřičky.
 - CH6: Jo, že tam v té nemocnici pracují.
 - CH8: Já jsem si pod Blondatým copem představil mamku.
- *Jak to, že tu bolest občas cítím v místech, který... který...* “ Proč si myslíte, že je věta ze strany toho, kdo jí říká, nedokončená?
 - CH1: Protože zjistil, že ty nohy nemá a byla to jen optická iluze nebo klam.
 - D2: Má z toho úrazu trauma a pořád je zvyklý, že ty nohy měl, vždycky. Možná cítil bolest v tom místě, kde mu ty nohy uřízli, už při tom úrazu. Ten moment si prostě pořád pamatuje a v těch nervech mohou pořád být nějaká zakončení, která stále cítí.
 - CH2: Taky to cítím stejně.
 - D1: Jo.
 - D4: Já si myslím, že je to nějaká ta fantomová bolest, kdy člověk cítí bolest v končetině, které už nemá. V jeho hlavě si to ještě stále nepřiznal, stydí se za to.
 - CH3: Jo.
 - CH4: Asi jo.
 - D3: Jo, souhlasím. Je to pro něj těžké říct.
 - D7: Ještě se s tím nedokáže smířit.
 - D6: Jo.
 - D8: Jo, že už ty nohy nemá.
 - D5: Má v hlavě, že ho to moc bolí.

- CH7: Protože tam ty nohy nejsou.
- CH5: Nechce se mu o tom mluvit.
- CH6: Jo, nechce tomu ani pořádně věřit.
- CH5: Nechce se o tom vůbec bavit, protože mu to připadá tak hrozný, že to ani nechce vyslovit.
- CH7: Přesně, cítí bolest v místě, které nemá.
- CH8: Jo, já souhlasím s CH7.