

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra české literatury**

**Čtenářské kompetence adolescentů**

**Disertační práce**

**Autor: Štěpánka Klumparová**

**Vedoucí práce: doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.**

**Praha 2009**

## **Poděkování**

Mé poděkování patří panu doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za cenné odborné rady, kritické připomínky a morální podporu v mém úsilí, paní PhDr. Alici Jedličkové, CSc. za výběr textu Cortazárovy povídky *Noci nznak*, panu PhDr. Josefu Peterkovi, CSc. za pečlivé přečtení celého rukopisu a jeho přínosný komentář, paní doc. PaedDr. Ladislavě Lederbuchové, CSc. za vedení práce, paní učitelkám Janě Krejčové, Dáše Fuxové, Kláře Abelové a Ivaně Motýlové za umožnění zadání literárních dotazníků v jejich třídách a všem jejich žákům za vyplnění dotazníku, mému příteli Michalu Karvánkovi za pomoc při statistickém vyhodnocování práce a tvorbě grafů a celé mojí rodině a členům Katedry české literatury PedF UK za podporu.

Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracovala samostatně pouze s pomocí uvedené literatury.

V Praze dne 30. 11. 09 .....

## Obsah

1. Obsah grafů.....	9
2. Obsah tabulek.....	10
3. Úvod.....	12
4. Cíle práce.....	13
5. Četba jako proces literární komunikace.....	14
5.1. Čtenářská kompetence.....	14
5.2. Četba jako komunikační proces.....	15
5.3. Výzkum zaměřený na komunikační situaci.....	17
5.4. Literární dílo a jeho čtenářská konkretizace.....	20
5.5. Přínos teorie fikčních světů pro pochopení čtenářovy recepce literárního textu .....	21
6. Teorie čtenáře.....	27
6.1. Mukařovského sémantické gesto.....	27
6.2. Iserův implicitní čtenář .....	29
6.3. Ecovy role čtenáře.....	32
6.4. Intersubjektivita jako prolnutí intence textu a intence čtenáře.....	33
7. Obecná charakteristika adolescentního čtenářství .....	41
7.1. Charakteristika pubescentního čtenářství .....	41
1.1.1. Kvantita čtenářství.....	42
1.1.2. Racionalita a emocionalita pubescentního čtenářství.....	42
1.1.3. Význam poznávací funkce literatury.....	43
1.1.4. Identifikace — mýtus hrdiny a exotiky.....	43
1.1.5. Četba pubescenta jako příležitost k sebeuskutečnění.....	44
1.1.6. Záměrnost čtenáře proti záměrnosti díla.....	44
1.1.7. Příznačné rysy pubescentních kritérií četby.....	44
1.1.8. Tři stádia procesu rozvoje čtenářství.....	45
1.1.9. Čtenářství a vzdělání rodičů.....	45
1.1.10. Úroveň recepce a školní prospěch.....	46
1.1.11. Vztah pubescentního čtenáře a literárního textu .....	46
1.1.12. Psychologické vymezení pubescence.....	47
7.2. Charakteristika čtenářství dospělých .....	48
7.3. Charakteristika adolescentního čtenářství.....	49

1.1.13. Charakteristika adolescentního čtenářství na základě poznatků z výzkumů čtenářství.....	49
1.1.14. Poznátky o adolescentním čtenářství získané na základě výzkumu provedeného v rámci diplomové práce.....	53
1.1.15. Psychologické vymezení adolescence.....	53
7.4. Rozdíly ve čtenářství a čtenářských kompetencích jednotlivých pohlaví .....	54
8. Popis průběhu výzkumu.....	60
8.1. Charakteristika vzorku respondentů .....	62
8.2. Metodika výzkumu.....	62
1.1.16. Smíšený výzkum.....	62
1.1.17. Literární dotazník .....	64
1.1.18. Formální obsahová a konfrontační analýza.....	69
8.3. Hypotézy o výsledcích výzkumu.....	70
8.3. Vymezení okruhů čtenářských kompetencí pro potřeby výzkumu.....	70
9. Tři úrovně interpretace povídky „Nocí naznak“ .....	77
9.1. Interpretace povídky Julia Cortazára „Nocí naznak“ jako celku – kompetentním čtenářem (expertem).....	78
1.1.19. "Fuerzas extranas" aneb prolínání snu a skutečnosti.....	78
1.1.20. Princip zpochybnění reality.....	79
1.1.21. Časoprostor povídky.....	79
1.1.22. Vypravěč a hlavní postava.....	82
1.1.23. Prostupnost světů.....	83
1.1.24. Podobnost některých motivů.....	86
1.1.25. Symbolika pachů a vůní.....	86
1.1.26. Titul povídky.....	87
9.2. Interpretace z hlediska adolescentního čtenáře .....	87
1.1.27. Doklady na základě respondentských metatextů.....	87
1.1.28. Doklady na základě respondentských odpovědí na otázky literárního dotazníku.....	90
9.3. Interpretace z hlediska pubescentního čtenáře.....	91
1.1.29. Doklady na základě respondentských metatextů.....	92
1.1.30. Doklady na základě respondentských odpovědí na otázky literárního dotazníku.....	95
10. Zdůvodnění výběru obecných otázek týkajících se estetického soudu respondentů a jejich pořadí v dotazníku.....	97
11. Otázka zaměřená na prvotní dojem z díla a estetickou libost či nelibost .....	104

11.1. Extensionální aspekty povídky .....	106
1.1.31. Poutavost povídky .....	106
1.1.32. Děj povídky .....	107
1.1.33. Hlavní hrdina .....	110
1.1.34. Ztvárnění námětu .....	112
1.1.35. Čtenářovy záliby a životní zkušenosti .....	113
11.2. Intencionální aspekty povídky .....	115
1.1.36. Porozumění .....	115
1.1.37. Kompozice .....	117
1.1.38. Atmosféra povídky .....	118
1.1.39. Autorský styl .....	120
1.1.40. Literární zájmy a motivace ke čtení .....	121
11.3. Aspekty povídky vzbuzující estetickou libost .....	125
11.4. Aspekty povídky vzbuzující estetickou nelibost .....	126
11.5. Odpovědi bez estetického hodnocení .....	128
11.6. Závěrečný přehled .....	130
<b>12. Předvídaní konce, očekávání .....</b>	<b>131</b>
12.1. šťastný konec .....	132
12.2. Zúvodnění šťastných konců .....	136
12.3. Tragický konec .....	137
12.4. Zúvodnění tragického konce .....	138
12.5. Proměna očekávání během četby povídky .....	139
12.6. Další návrhy konce .....	139
12.7. Nulová očekávání .....	141
12.8. Porozumění – příčiny a vysvětlení motorkářových snů, pochybnosti .....	142
12.9. Vypořádání se s autorským koncem příběhu .....	142
1.1.41. Představa opačného, odlišného konce .....	142
1.1.42. Překvapivý konec .....	143
1.1.43. Neukončenost příběhu .....	143
1.1.44. Nevyhovující autorova verze konce .....	143
1.1.45. Shoda s autorovou verzí příběhu .....	143
1.1.46. Předpoklad kolektivního sdílení názoru, porozumění .....	144
12.10. Závěrečný přehled .....	144
<b>13. Porozumění .....</b>	<b>146</b>

13.1. Věrohodnost fikčního světa .....	147
13.2. Čtenářovo zamyšlení se nad vlastní existencí.....	149
13.3. Na detaily zaměřené převyprávění děje.....	150
13.4. Porozumění jazyku povídky.....	150
.....	150
13.5. Neporozumění otázky a nulová odpověď.....	151
13.6. Heslovité zachycení smyslu textu.....	151
13.7. Zamyšlení nad autorskou záměrností.....	152
13.8. Nerespektování autorské záměrnosti – dezinterpretace.....	153
13.9. Čtenářská reflexe procesu porozumění – potíže i zvládání.....	154
13.10. Racionální zdůvodnění .....	155
13.11. Čtenářovo doplňování fikčního světa.....	157
13.12. Strategie pro zvládnutí významové otevřenosti (konce) povídky.....	158
13.13. Vzájemné vztahy obou rovin fikčního světa povídky.....	159
13.14. Postřehy o hlavním hrdinovi .....	159
13.15. Výjimečné odpovědi.....	160
13.16. Závěrečné shrnutí.....	162
<b>14. Chut' si přečíst další autorovo dílo .....</b>	<b>163</b>
14.1. Závěrečný přehled.....	168
14.2. Porovnání závěrečných přehledů estetické libosti a chuti číst další Cortazárovo dílo .....	169
<b>15. Zadání otázek a zkoumaná čtenářská kompetence.....</b>	<b>169</b>
<b>16. Kritéria a indikátory pro vyhodnocování odpovědí z 2. části literárního dotazníku.....</b>	<b>178</b>
16.1. Časoprostor.....	179
<a href="#"><u>1.1.47. Určení času.....</u></a>	<a href="#"><u>180</u></a>
<a href="#"><u>1.1.48. Určení prostoru.....</u></a>	<a href="#"><u>183</u></a>
<a href="#"><u>1.1.49. Zdůvodnění/dokládání výroků o literárním díle.....</u></a>	<a href="#"><u>185</u></a>
16.2. Uvědomění si významu jednotlivých složek díla pro jeho celkový smysl.....	187
16.3. Vyjadřování emocí a myšlenek, reflexe čtenářství, reflexe díla.....	189
16.4. Odhalení implicitních autorových náznaků v textu a objasnění jejich důležitosti pro smysl povídky.....	191
16.5. Praktická aplikace vědomostí o vypravěči a jeho významovém potenciálu.....	193
<a href="#"><u>1.1.50. Změna vypravěčské perspektivy a příklady jejího dopadu na formální a obsahové významy povídky.....</u></a>	<a href="#"><u>195</u></a>
16.6. Charakteristika hrdiny a čtenářova postoje k němu .....	199
16.7. Pochopení symbolického vyjádření.....	203
16.8. Praktické využití vědomostí o kompozici povídky, především o zápletce příběhu a o pointě.....	205

16.2.Tvořivé doplnění fikčního světa povídky, praktické uplatnění vědomostí o kompozici povídky .....	207
16.9.Zapojení stávající Čtenářské zkušenosti, vystižení intertextuální souvislosti.....	211
1.1.51. Výběr knihy, čtenářský vkus .....	213
17.Analýza výsledků získaných statistickými výpočty.....	215
17.1.Vyhodnocení otázek.....	215
1.1.52. Věk .....	217
1.1.53. Pohlaví.....	218
1.1.54. Hodnocení/známky respondentů.....	220
1.1.55. Vzdělání matky.....	221
1.1.56. Škola respondenta.....	222
1.1.57. Rozdělení respondentských výkonů do jednotlivých úrovní čtenářské kompetence.....	224
18.Verifikace hypotéz.....	225
19. Didaktická zamyšlení a metodická doporučení.....	229
19.1.Využití metody literární transdukce v literární výchově.....	229
19.2.Využití modelování v literární výchově .....	237
19.3.Využití metod založených na diskusi a sdílení nad textem.....	237
20. Závěr – charakteristika adolescentního čtenáře .....	243
21. Seznam použité literatury.....	249
22. Přílohy.....	253
Příloha Č. 1: Čtenářské kompetence v RVP G.....	253
Příloha Č. 2: Čtenářské kompetence v RVP 6542M01_ Hotelnictví.....	255
Příloha Č. 3: Formulář pro zjištění Čtenářských determinant.....	256
Příloha Č. 4: Text Cortazárový povídky Nocí naznak.....	257
Příloha Č. 5: Zadání 1. Části literárního dotazníku.....	261
Příloha Č. 6: Zadání 2. Části literárního dotazníku.....	262
Příloha Č. 7: Výsledky z pilotního výzkumu.....	263
Příloha Č. 8: Přehled dovedností, které užívá kompetentní Čtenář.....	274
Resumé .....	276



## 1. Obsah grafů

Graf 1 Flow jako dynamická rovnováha nároků textu a čtenářových dovedností.	19
Graf 2 Extensionální aspekty povídky.....	114
Graf 3 Intensionální aspekty povídky.....	122
Graf 4 Přehled všech aspektů.....	123
Graf 5 Estetická libost .....	125
Graf 6 Estetická nelibost.....	127
Graf 7 Odpovědi respondentů - Estetická libost.....	130
Graf 8 Odpovědi respondentů - Očekávání.....	144
Graf 9 Odpovědi respondentů - Porozumění.....	162
Graf 10 Chuť číst jinou knihu autora.....	168
Graf 11 Vyhodnocení otázky 1.1.....	182
Graf 12 Vyhodnocení otázky 1.2.....	185
Graf 13 Skladba bodů z odpovědí respondentů.....	215
Graf 14 Koeficient čtenářské kompetence dle věku.....	218
Graf 15 Koeficienty čtenářské kompetence M/Ž.....	218
Graf 16 Průměrné výsledky M/Ž.....	219
Graf 17 Rozdíly čtenářské kompetence M/Ž.....	219
Graf 18 Průměrné výsledky v optice známek.....	220
Graf 19 Rozdíly čtenářské kompetence (známka).....	221
Graf 20 Průměrné výsledky v optice vzdělání matky.....	222

Graf 21 Výsledky podle školy respondenta.....	223
Graf 22 Srovnání výsledků mezi SOŠ a Gymnázií.....	223
Graf 23 Vyhodnocené skupiny v rámci všech respondentů.....	224

## **2. Obsah tabulek**

Tabulka 1 Příčiny pozitivního dojmu - poutavost povídky.....	107
Tabulka 2 Příčiny pozitivního dojmu - děj povídky.....	108
Tabulka 3 Příčiny pozitivního dojmu - děj povídky II.....	108
Tabulka 4 Příčiny negativního dojmu - děj povídky.....	109
Tabulka 5 Příčiny negativního dojmu - děj povídky II.....	110
Tabulka 6 Příčiny pozitivního dojmu - hlavní hrdina .....	111
Tabulka 7 Příčiny pozitivního dojmu - ztvárnění námětu.....	112
Tabulka 8 Příčiny negativního dojmu - ztvárnění námětu.....	113
Tabulka 9 Příčiny pozitivního dojmu - porozumění.....	115
Tabulka 10 Příčiny negativního dojmu - porozumění.....	116
Tabulka 11 Příčiny negativního dojmu - porozumění II.....	117
Tabulka 12 Příčiny pozitivního dojmu - kompozice.....	118
Tabulka 13 Příčiny pozitivního dojmu - atmosféra povídky.....	119
Tabulka 14 Příčiny negativního dojmu - atmosféra povídky.....	120

Tabulka 15 Příčiny pozitivního dojmu - autorský styl.....	120
Tabulka 16 Příčiny negativního dojmu - autorský styl.....	121
Tabulka 17 Příčiny pozitivního dojmu - literární zájmy a motivace ke čtení.....	122
Tabulka 18 Příčiny negativního dojmu - literární zájmy a motivace ke čtení.....	122
Tabulka 19 Porozumění.....	129
Tabulka 20 Vyjádření estetické libosti vůči dílu.....	130
Tabulka 21 Šťastný konec.....	135
Tabulka 22 Zdůvodnění šťastného konce.....	137
Tabulka 23 Tragický konec.....	138
Tabulka 24 Zdůvodnění tragického konce.....	139
Tabulka 25 Představa konce.....	144
Tabulka 26 Zdůvodnění představ.....	145
Tabulka 27 Zdůvodnění představ konců (obecně).....	145
Tabulka 28 Ověřování fikčního světa.....	149
Tabulka 29 Popis děje.....	150
Tabulka 30 Nerespektování autorské záměrnosti.....	153
Tabulka 31 Potíže s porozuměním.....	154
Tabulka 32 Zdůvodnění motorkářových snů.....	155
Tabulka 33 Zdůvodnění Motekových snů.....	156
Tabulka 34 Návrhy uzavřeného konce.....	158
Tabulka 35 Porozumění respondenta.....	162
Tabulka 36 Shodné argumenty pro přečtení.....	164
Tabulka 37 Shodné argumenty pro přečtení.....	166
Tabulka 38 Důvody, proč nečíst.....	167
Tabulka 39 Důvody, proč nečíst.....	167
Tabulka 40 Chuť respondenta číst jiné dílo autora.....	168
Tabulka 41 Shoda odpovědí.....	169

Tabulka 42 Neshoda odpovědí.....	169
Tabulka 43 Porovnání čtenářských očekávání a návrhů konce povídky.....	209
Tabulka 44 Rozbor shodných odpovědí.....	210
Tabulka 45 Rozbor neshodných odpovědí.....	211
Tabulka 46 Základní tabulka vyhodnocení dle věku.....	217
Tabulka 47 Základní tabulka vyhodnocení - pohlaví.....	218
Tabulka 48 Základní tabulka vyhodnocení (známka).....	220
Tabulka 49 Základní tabulka vyhodnocení (vzdělání matky).....	221
Tabulka 50 Základní tabulka vyhodnocení dle parametru - škola respondenta.....	222

### **3. Úvod**

Výzkumy čtenářství se většinou zaměřují na čtenářské zájmy a potřeby respondentů, okrajově na recepci textu čtenáři, tedy na výzkum čtenářské kompetence (např. celosvětový výzkum PISA, slovenský Lesňákův výzkum, 1982). V projektech zaměřených na výzkum úrovně recepce literárního textu čtenářem – žákem spatřujeme potenciál pro literárně didaktická bádání.

Ve středu zájmu výzkumníků čtenářství stojí dětské a pubescentní čtenářství (např. Chaloupka, 1971, Lederbuchová, 1997, 2004, Marhounová, 1993, Toman, 1999, Gabal – Helšusová, 2003 atd.) a dále čtenářství dospělých (např. Haman, 1991, Matějů, 1999, Trávníček, 2008 atd.).

Adolescentní čtenářství nepatří k tolik probádaným oblastem jako např. čtenářství pubescentní a neexistuje ani žádná publikace, která by se věnovala pouze tomuto čtenářskému vývojovému stupni. Tuto skutečnost můžeme chápat jako důsledek toho, že mnozí autoři řadí adolescenty mezi čtenáře dospělé (např. Haman, 1991 a Marhounová, 1993) nebo naopak neoddělují pubescenci od adolescence, výraz pubescence používají jako pojmenování pro věk pubescentní i adolescentní (viz diplomová práce Polívková, 2002).

V naší práci vycházíme z toho, že období adolescence představuje překlenovací spojnici mezi pubescentním čtenářstvím a čtenářstvím dospělých, a tudíž vykazuje specifické rysy obou vývojových stupňů čtenářství. Domníváme se, že adolescentní čtenářství si zaslouží být vymezeno a zkoumáno jako samostatná kategorie na pozadí již zavedených kategorií čtenářství pubescentního a dospělého.

V této práci bychom se tedy chtěli věnovat výzkumu literární čtenářské kompetence adolescentů, na jeho základě charakterizovat úroveň této kompetence a odhalit základní rysy čtenářství příznačné pro toto vývojového období. Závěry tohoto výzkumu by měly sloužit jako východiska pro didaktická a metodická doporučení pro učitele.

Součástí práce (kromě tištěných příloh) je i CD, na kterém čtenář nalezne rozříděná data z obou částí literárního dotazníku (jedná se o odpovědi respondentů rozřazené na základě stanovených kritérií). Tato příloha může posloužit jako východisko pro další výzkum. Čtenář si pomocí ní může vytvořit přesnější představu o tom, jakým způsobem byla získaná data tříděna a zpracovávána. Navíc jsou v něm obsaženy návrhy možných řešení pro otázku č. 4 z druhé části literárního dotazníku.

#### **4. Cíle práce**

1. porovnat různé definice čtenářské kompetence, vybrat definici nejlépe korespondující s cíli této práce
2. teoreticky vymežit četbu jako komplexní proces komunikace ve všech jejích fázích

3. prostudovat nejvýznamnější teorie čtenáře (čtenářství) snažící se vymezit roli čtenáře v procesu literární komunikace, s jejich pomocí stanovit teorii čtenáře, která by nejlépe odpovídala záměrům zamýšleného empirického výzkumu
4. pokusit se na základě odborné literatury sestavit charakteristiku čtenářství adolescentů, zohlednit v ní kvalitativní rozdíly ve čtenářských kompetencích dané pohlavím adolescenta
5. pomocí výzkumu potvrdit či vyvrátit na základě teoretických poznatků zformulované hypotézy o čtenářských kompetencích adolescentů a zmapovat čtenářství středoškoláků i v dalších ohledech
6. na základě zjištěných poznatků navrhnout postupy, které by mohly přispět k rozvoji čtenářské kompetence středoškoláků

## **5. Četba jako proces literární komunikace**

### **5.1. Čtenářská kompetence**

Výzkum OECD/PISA používá pro čtenářskou gramotnost následující definici:  
„Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu a přemýšlení o něm za

účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“<sup>1</sup>

Nejvýstižnější definici čtenářské kompetence (jako komplikovanou a provázanou strukturu psychologických, sociologických, pedagogických, estetických, literárně estetických a literárně didaktických aspektů) na poli literární didaktiky nalezneme v publikaci Ladislavy Lederbuchové „Čtenářství jedenáctiletých“: „Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psychických – na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového bohatství jazyka, na vzdělanosti, na sociálním postavení, životní zkušenosti a preferovaných životních hodnotách, na estetickém a uměleckém vkusu, především literárním, ale zejména na čtenářské zkušenosti a literární vzdělanosti – na úrovni osvojení komunikačních interpretačních dovedností a na „znalosti“ šíře a různorodosti krásné literatury, ale i dalších umění, na znalosti pravidel znakového sdělování dané kulturní oblasti.“<sup>2</sup>

## 5.2. Četba jako komunikační proces

„Četbou rozumíme proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované. Proces příjmu informací má několik fází. Je tvořen specifickými aktivitami percepčními (aktivity přímého vnímání a představování, jimiž čtenář (posluchač) dekóduje jazykový výraz textu a utváří svou názornou představu o literárním obraze), dále aktivitami responzními (jimiž se čtenář vrací k předchozím vjemům a představám, znovu prožívá je v představě a fantazijně je dotváří, hodnotí jejich významy ve vztazích a významových kontextech a přisuzuje jim určitý smysl. Proces percepce, respektive apercepce přechází zvolna v responzní aktivity v procesu interpretace a konkretizace textu.“<sup>3</sup> „Četba je proces komunikace mezi čtenářem a aktualizovanými významy uměleckého textu, jehož výsledkem je čtenářská konkretizace

---

<sup>1</sup> Kolektiv autorů: *Měření znalostí a dovedností (Nová koncepce hodnocení žáků)*. ÚIV. Praha 1999, s. 19.

<sup>2</sup> Kulka J.: *Psychologie umění*. Praha 1990. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004.

<sup>3</sup> Haman, A.: *Apercepce, interpretace a konkretizace jako fáze osvojení literárního uměleckého díla*. Slovenská literatúra, 35, 1988, s. 148-161. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004.

obsahové nabídky textu.<sup>4</sup> Každá četba je singulární, neopakovatelné a tvořivé osvojování mnohovýznamovosti literárního díla. Rozvíjí mechanismy vnímání i jeho reflexe a zkušenostní komplex čtenáře, ovlivňuje jeho čtenářskou kompetenci.<sup>5</sup>

Hermeneutika pracuje s obecnějším pojmem „hermeneutická situace“, tento model komunikační situace je navíc obohacen o roli autora. Tato role je pasivní, nepodílí se aktivně na vytváření komunikační situace, slouží k tomu, aby se čtenář při porozumění textu snažil přiblížit horizontu autora, aby usiloval o splnutí svého horizontu s autorským, tedy jinak řečeno, aby při interpretaci díla respektoval autorskou záměrnost a dobovou podmíněnost textu.

„Hermeneutická situace, jak tuto strukturu Gadamer označuje, se vytváří na základě fungování oněch tří základních činitelů [tj. interpreta a jazykového projevu, který je jím interpretován, a tvůrce jazykového projevu]. Na tomto místě podotkneme, že v jeho zorném poli vystupuje do popředí problém vztahu interpreta k textu, takže i on do jisté míry uzavírá svoji teorii do sféry subjektivity, do sféry analýzy postavení jedince, zkoumání možností a dovedností jeho myšlení. Zde je pojato jako zkoumání uskutečňující se tak, že onen zkoumající jedinec se zabývá jazykovými výtvoři jiných lidí. V nich pak nachází vlastní lidskou podstatu. To dokladují jeho úvahy o hermeneutické situaci charakterizované jako podmínka rozumění, jejímž základem je vztah mezi rozumějícím a textem, přičemž tento vztah je ovšem dále charakterizován tak, že se jedná o dialektiku výkladu obsahující souvislost otázek a odpovědí, již se uskutečňuje porozumění jako dění“ (Stark, 2006, s. 49).

„Gadamer stejně jako Heidegger usiluje o vykročení z hranic subjektivity, snaží se o svébytné řešení vztahu mezi subjektem a objektem, jejich spojení, odstranění přehradu mezi nimi [...]. Gadamer vidí tuto možnost v rozumění týkajícím se jak samotného subjektu, tak i objektu vstupujícího do aktu rozumění, odehrávajícího se ve sféře hermeneutických horizontů. Ostatně Gadamer, když rozebírá proces splývání horizontů, v němž se jedná o překonání hranic horizontů toho, kdo interpretuje, s cílem dosáhnout porozumění interpretovanému textu, v podstatě upozorňuje na nutnost překonání hranic vlastního vědomí a spojení se strukturou vědomí, ducha toho, jehož text je interpretován. Zabývá se totiž kromě jiného otázkou, do jaké míry je historický horizont, míněn je horizont textu určený dobou svého vzniku, v korelaci s horizontem současným což je horizont toho, kdo text interpretuje, sám pak uvádí: „Rozumění je vždy spíše případem

---

<sup>4</sup> Mukařovský, J.: Studie z estetiky. Praha 1971a, Cestami poetiky a estetiky. Praha 1971b. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004.

<sup>5</sup> Lederbuchová, L.: 1997. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004.



splývání takových zdánlivě pro sebe jsoucích horizontů.“ Gadamer tak bere uzavřenost vědomí do sebe samého jako cosi zdánlivého, neboť člověk v interpretaci vystupuje ze své subjektivity, a tím ze své jedinečnosti a vstupuje do sféry společenského, do sféry obecnosti. Ostatně v návaznosti na Husslerovo učení o intersubjektivitě uvažuje o možnostech překonání subjektivity právě jazykem, když píše: „Kdo uvažuje o řeči, pohybuje se vždy mimo oblast subjektivity“ (Stark, 2006, s. 60 - 61).

Je tak řešen problém proniknutí subjektu do vědomí, [...] jedná se o jakési splynutí subjektů, jehož výsledkem by mohlo být jak osvětlení subjektu samého, tak i osvětlení objektivy, zde dané jako objektivita druhého, ale současně i jako objektivita prostředí, světa, v němž se kontakt mezi subjekty odehrává (Stark, 2006, s. 61).

### **5.3. Výzkum zaměřený na komunikační situaci**

Ve své práci bych chtěla pomocí empirického výzkumu zaměřeného na literární komunikační situaci propojit poznatky didaktiky literatury, s teorií čtenářství (teorií modelového čtenáře), psychologií (umělecké literatury) a teorií fikčních světů a pokusit se alespoň částečně podkrýt, co se děje ve čtenářově mysli, když se věnuje četbě, percepci literárního díla, rekonstrukci fikčního světa literárního textu. Výzkumná zjištění teoreticky zúročíme při následné analýze různých aspektů čtenářství, která by měla vést k hlubšímu porozumění role adolescentního čtenáře v literární komunikaci. Aby konstatování narativního sémantika Bohumila Fořta (2005, s. 103), že „pojem čtenáře, tak jak je často chápán a předkládán, [je] pojem zavedený spíše intuitivně a dále neanalyzovaný.“ přestalo platit jako absolutní.

Ladislava Lederbuchová popisuje tento druh výzkumu takto: „nejde jen o zkoumání bezprostředního aktu recepce, ale i dalších dispozic recipienta, které se v procesu příjmu textu aktualizují a k nimž průběh i výsledek komunikace odkazují. Zkoumaný proces odkazuje i ke konkrétním textovým výzvám jako k dispozicím pro průběh komunikace. Jde především o zkoumání konkrétní čtenářské kompetence v „užití“ – tedy zkoumání čtenářských zájmů a potřeb, intenzity četby, jejího rozsahu a frekvence, čtenářského vkusu ve vztahu ke konkrétnímu uměleckému textu. Výsledná kvalita komunikační situace jako kvalita recepčního obsahu této situace se vztahuje jak k sémantické struktuře textu, tak ke struktuře čtenářské kompetence dítěte (Lederbuchová, 2004, s. 32/33).

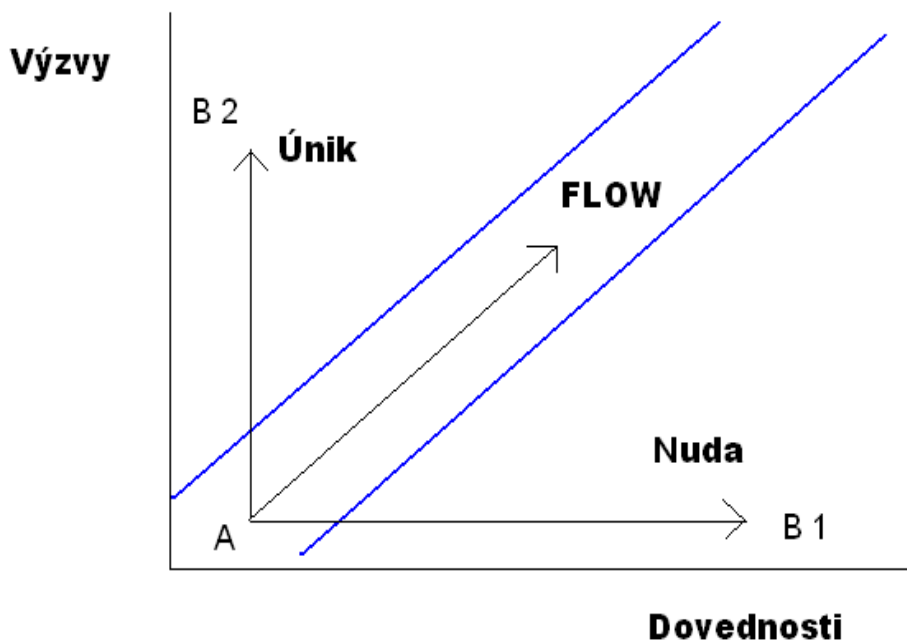
Kvalita vztahu čtenáře a textu se neustále vyvíjí, to platí pro čtenáře všech věkových kategorií, nejen pro pubescenty, u nichž Lederbuchová s odvoláním na Chaloupkovy

výzkumy dospěla k závěru: že „rostoucí kvalita vztahu [čtenář-text] je podmíněna jak adekvátními, ale rostoucími komunikačními nároky textu na čtenáře, tak čtenářem uplatňovanými rostoucími nároky jeho potřeb na text“ (Lederbuchová, 2004, s. 33). Čtenáře těší četba (zažívá při ní pocit štěstí), je k ní motivován, pokud se necítí být významovými výzvami textu ani podceněn, ani přeceněn.

V psychologii motivace existuje tzv. teorie flow<sup>6</sup>, kterou můžeme aplikovat na čtení jako na činnost, která člověku umožňuje cítit se optimálně motivovaný. Tato teorie potvrzuje závěry výše zmíněných didaktiků literatury: Jak vyplývá z grafu 1 (viz níže), aby čtenář mohl dlouhodobě plout v pomyslném kanálu flow (aby se mohl cítit četbou dlouhodobě optimálně motivovaný), „je potřeba, aby s časem byly zvyšovány nároky, které na něj literární text klade, jinými slovy je potřeba udržovat dynamickou rovnováhu mezi nároky textu a čtenářovými dovednostmi, které se postupem času zdokonalují. Tato skutečnost se projevuje již při samotném výběru knižního titulu – čtenář hledá takovou knihu, která bude vyhovovat jeho zájmům a zároveň jeho čtenářským schopnostem“ (Muth, 1996 – překlad).

---

<sup>6</sup> Flow se nazývá stav optimálního prožívání, stav *plynutí*, proudění (z anglického flow). To krátké a jednoduché slovo dobře popisuje pocit pohybu, prováděného zdánlivě bez námahy. Zážitek *plynutí* ovšem nedoprovází pouze sportovní činnosti a výkony (jak by mohla evokovat předchozí zmínka o pohybu), ale i další lidské činnosti. Tyto činnosti spojuje, že jsou zaměřeny k určitému cíli (cíl čtení: porozumění sdělení literárního textu a vztažení odhalených významů k vlastní existenci) a svázány pravidly (u čtení např. pravidly recepce, čtenářskými strategiemi, pravidly výstavby fikčního světa), že vyžadují investici psychické energie (u čtení nepopíratelné) a nemohou být vykonávány bez příslušných dovedností (bez čtenářské kompetence, bez čtenářské encyklopedie, zahrnující encyklopedii fikční i aktuální). Dále je pro ně charakteristické, že „lidé jsou tak zaujati tím, co dělají, že jejich činnost začne být spontánní, skoro automatická. (Csikszentmihaly, 1996, s. 86). Zároveň si přestanou uvědomovat sami sebe odděleně od svých výkonů.“ Csikszentmihaly (1996, s. 81) vysvětluje pojmenování zážitku plynutí a podmínky jeho vzniku takto: „[zážitek *plynutí*] je nanejvýš žádoucí stav, ve kterém člověk za sebou zanechá své zapojení sítě do účelů a cílů a ponoří se do osvobozujícího proudu zážitku.“



Graf 1 Flow jako dynamická rovnováha nároků textu a čtenářových dovedností

S kvalitou vztahu čtenáře a textu souvisí i problematika dezinterpretací, tedy komunikačních situací, kdy se čtenářova verze interpretace dostane do rozporu s autorskou záměrností textu nebo kdy ji naprosto ignoruje a nahrazuje ji svou čtenářskou záměrností. Umberto Eco (1997, s. 122) tvrdí, že „z textů můžete vyvozovat něco, co v nich není řečeno explicitně, ale nemůžete je přimět, aby tvrdily opak toho, co říkají.“ Eco (2004, s. 161) dále ukazuje, že text čtenáři zároveň ponechává obrovský prostor pro jeho interpretační kreativitu: „Iniciativa čtenáře v podstatě obnáší dohadovat se intencí textu. Text je nástroj k vytváření vlastního modelového čtenáře. Takový modelový čtenář však není tím, kdo činí jediný správný dohad. Text může předvídat modelového čtenáře, který je oprávněn zkoušet nekonečnou řadu dohadů. Ale nekonečná řada dohadů neznamená jakýkoli možný dohad.“ Eco (2004, s. 161) se dále zamýšlí nad dezinterpretacemi: „Jak dokázat, že daný interpretační odhad je, když ne ten správný, pak alespoň přijatelný? Jediná možnost je porovnat jej s textem jako celkem: lze akceptovat jakoukoli interpretaci určité části textu, je-li potvrzena jinou částí stejného textu, není-li potvrzena, je třeba ji odmítnout. V tomto smyslu vnitřní koherence textu kontroluje jinak nekontrolovatelné interpretační draftování čtenáře.“ Čtenář tedy požívá téměř nespoutané svobody interpretace, většinou si neuvědomuje, že při svých interpretacích je limitován textem samým.

Lederbuchová ukazuje, jak čtenář i text aktivně participují na literární komunikaci: „text není jen kanálem komunikace, ale je jejím svébytným činitelem (v komunikaci se čtenářem je díky své umělecké znakové struktuře schopen aktualizovat významy sdělení).

Čtenář není pasivním příjemcem, ale sám také vysílá do struktury textu důležité informace o svém čtenářském očekávání a o tom, jak přijatým významům rozumí“<sup>7</sup>

#### 5.4. Literární dílo a jeho čtenářská konkretizace

„Umělecké dílo není „věc“, ale znak, určený k tomu, aby prostředkoval mezi individui, a to dokonce znak autonomní, bez jednoznačného vztahu ke skutečnosti, a proto tím spíše bije při něm do očí úkol zprostředkovatelský. [...] „teprve jako celek může v povědomí vnímatelově navázat ke kterémukoliv zážitku nebo komplexu zážitků vnímatelových (umělecké dílo „znamená“ pak životní zkušenost vnímatelovu, duševní svět vnímatelův)“ (Mukařovský, 1966, s. 92).

„Jakožto věc je dílo schopno působit na to, co je v člověku obecně lidského, kdežto v svém aspektu znakovém apeluje dílo vždy koneckonců na to, co je v člověku sociálně a dobově podmíněno. Záměrnost dává pocítit dílo jako znak, nezáměrnost jako věc – je tedy protiklad záměrnosti a nezáměrnosti základní antinomií umění“ (Mukařovský, 1966, s. 108).

Ingarden (1989, s. 334-5) vymezuje vztah mezi dílem a jeho čtenářskými konkretizacemi takto: „S literárním dílem můžeme esteticky obcovat a živě je postihnout pouze v podobě jedné z jeho možných konkretizací. [...] Přesto se dílo od všech svých konkretizací liší. Dílo se v nich zračí, rozvíjí se v nich, avšak každá taková rozvedená podoba jde nutně nad samotné dílo. Na druhé straně žádná z uvedených podob nesahá tak daleko jako samo dílo, protože v nich obvykle dochází k už zmíněnému krácení a ev. také k posunu aktuálně postihovaných prvků díla. Konkretizace nejenom obsahuje různé prvky, jež v díle reálně zahrnuty nejsou, avšak dílo je připouští, nýbrž častěji vykazuje také prvky dílu zcela cizí a více či méně je zakrývající.“

Pro popis čtenářské konkretizace hermeneutika zavádí pojem „hermeneutického kruhu“, který nám umožňuje uvědomit si jedinečnost a neopakovatelnost čtenářské interpretace a zároveň její proměnlivost v čase, která je zapříčiněna „dějinnou proměnlivostí vědomí“<sup>8</sup> – člověka i lidstva.

„Dále pak do hermeneutického kruhu Gadamer zařazuje jako jeho činitele text a toho, kdo mu rozumí, to znamená, že hermeneutický kruh se vytváří v procesu interpretace textu, vzniká jako struktura, v níž se odehrává proces rozumění. Hermeneutický kruh je tak

<sup>7</sup> Lederbuchová, L.: Průvodce literárním dílem Praha 2002, s. 173. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O*

*čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004, s. 37.

<sup>8</sup> Stark, S.: *Filosofie výchovy*, Plzeň 2006, s. 53.

do sebe samého uzavřen, ale současně se vždy objevuje to, že je neukončen, že v něm existuje možnost jeho rozšíření. Text je sice neměnný, ale mění se jeho interpretace. Zároveň se vynořuje otázka, jak se mění výklad textu i v souvislosti s jedním interpretem v kontextu vývoje jeho vědomí. Výše jsme upozornili na proces vytváření předsudků, tj. předběžného porozumění<sup>9</sup> obsaženého v předcházejícím poznání, které také výrazně do hermeneutické kruhové struktury zasahují. S nimi pak vstupuje do hermeneutického kruhu i společenská situace, za níž k rozumění dochází, společenská situace v sobě nesoucí i svébytný stav poznání a rozumění světu i člověku“ (Stark, 2006, s. 48).

Gadamer tedy řečeno jinými slovy operuje se čtenářovými prekoncepty. Ladislava Lederbuchová chápe čtenářskou zkušenost žáka jako didaktický prekoncept: „Reálný obsah četby je variabilní i u totožného recipienta – proměňuje se v procesu zapomínání i novými zásahy čtenářské zkušenosti v komunikaci s jinými texty. Každá nová čtenářská zkušenost spolu s celkovou životní zkušeností dítěte interiorizuje ve struktuře čtenářských zájmů a potřeb a podněcuje přebudování čtenářské zkušenosti a perspektivně i čtenářské kompetence“ (Lederbuchová, 2008, s. 82).

Lederbuchová upozorňuje na omezení v procesu konkretizace, která s sebou přináší čtenářská zkušenost a kompetence: „Ustavený prekoncept aspiruje na trvalou existenci, brání se rekonstrukci. Čtenářská zkušenost a kompetence jsou tedy v jistém smyslu i negativně působícím filtrem, který nové informace zadržuje, resp. je přetváří podle pravidel starého konceptu“ (Lederbuchová, 2008, s. 87).

Nepřímo o existenci prekonceptů hovoří i Ingarden (1989, s. 345): „Čtete-li totéž dílo několikrát po sobě (i po delší době), podržujeme si obvykle více či méně věrnou vzpomínku na konkretizace, jež se při dřívější četbě konstituovaly...“

## **5.5. Přínos teorie fikčních světů pro pochopení čtenářovy recepce literárního textu**

---

<sup>9</sup> „V tomto ohledu se objevuje i jeho myšlenka předporozumění jako činitele fungujícího v rámci samotné hermeneutické akce rozumění textu. [...] Předporozuměním je tak označována situace, v níž se ocitá ten, kdo chce rozumět textu, kdo usiluje o to, porozumět mu. Princip předporozumění je podmíněn historičností. A samotný princip historičnosti lidského života i poznání si naopak vynucuje existenci předporozumění. Člověk se vždy ocitá v určité situaci, v níž dochází k rozumění. A tato situace je podmíněna okolnostmi, tj. tím, v jaké době člověk žije a jak je vzdělán, jaké zaujímá místo ve společnosti“ (Stark, 2006, s. 50-51).

Lubomír Doležel přichází s pojmem literární transdukce, pod kterým obecně rozumí transformaci textů, „neomezený, otevřený řetězec převodů“ textů (Doležel, 2003, s. 201). Pro náš výzkumný záměr se jako podstatné jeví to, že mezi transdukční činnosti Doležel počítá výuku literatury: „Transdukční činnosti zahrnují včlenění literárního textu (nebo nějakého jeho části) do jiného textu, přepis jednoho žánru do jiného (románu do hry, scénáře, libreta), překlad do jiných jazyků, literární kritiku, teorii a historii, literární výchovu aj.“<sup>10</sup>

Při vymezování čtenářské kompetence vycházíme z Doleželovy charakteristiky překladu. Čtenáře, respektive respondentu chápeme jako „překladače“, na něhož je kladen požadavek, aby v procesu literární transdukce „zachoval fikční svět v jeho extensionální<sup>11</sup> strukturaci a také, pokud je to možné, v jeho strukturaci intensionální<sup>12</sup> (Doležel, 2003, s. 202).

K tomuto pojetí čtenáře jako „překladače“ nás vede přesvědčení literárního teoretika Bohumila Fořta (2005, s. 127), že „potenciální překladač je **především čtenářem** původního textu, z toho plyne, že překladač **primárně rekonstruuje fikční svět**<sup>13</sup> originálu a sekundárně pak svou aktualizaci sémantického potenciálu tohoto prototextu kóduje do textu překladu.“ [tučným písmem zvýraznila ŠK]. V našem případě „čtenář - překladač“ místo překladu do jiného jazyka vytváří parafrázi, tj. překlad vyprávění do jiného úvaru téhož jazyka (Fořt, 2005, s. 74), ve které fikční svět znovu konstruuje, ale zároveň vypráví o svých zážitcích z tvorby fikčního světa a reflektuje je i intensionální významy díla. Všemi těmito činnostmi si obohacuje svou osobní zkušenost prostřednictvím utváření textury<sup>14</sup> Na základě vztahu mezi extensí a intensí Lubomír Doležel výstižně popisuje autorovu konstrukci fikčního světa a následnou čtenářovu rekonstrukci: „Extense jsou dostupné jedině skrze intense a naopak intense jsou zakotveny v extensích. Můžeme vyslovit dohad, že autor koncipuje fikční svět nejprve jako

---

<sup>10</sup> Doležel, Lubomír: Kapitoly z dějin strukturální poetiky. Host, Brno 2000, s. 185. In Fořt, Bohumil: *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host 2005, s. 119.

<sup>11</sup> **Extensionální struktura:** „Extense je ta významová složka jazykového znaku, která orientuje znak směrem ke světu“ (Doležel, 2003, s. 141).

<sup>12</sup> **Intensionální struktura:** „Formálně je intensionální struktura vyjádřena pojmem intensionální funkce [...]: je to globální pravidelnost textury, která určuje strukturaci fikčního světa“ (Doležel, 2003, s. 144).

<sup>13</sup> **Fikční svět=** „možný svět, který je vytvořen konstrukčním literárním textem nebo znakovým médiem obdobné síly“ (Doležel, 2003, s. 255).

<sup>14</sup> **Textura:** „Textura je přesná forma výrazu, původní znění, v němž se motiv objevuje v literárním textu.[...] Texturou je určena intensionální struktura motivu“ (Doležel, 2003, s. 49).

extensionální strukturu tím, že vymýšlí příběh, individualizuje jednající postavy v jejich vlastnostech a vztazích, a umísťuje je do přírodního a lidského prostředí; poté píše text jedinečné textury a tak dává svému světu intensionální tvar. Naproti tomu čtenářům, kteří vstupují do fikčního světa prostřednictvím textury, je předložena nejprve intensionální strukturace, teprve zpracováním informace nebo formalizovanou parafrází překládají texturu do extensionálního zobrazení a tak rekonstruují extensionální strukturu světa a jeho částí – příběh, portréty postav, krajinné a lidské prostředí“ (Doležel, 2003, s. 147). I Červenka (2003, s. 9) chápe vztah mezi intensionální a extensionální rovinou při vytváření úhrnného smyslu díla jako komplementární. Červenka (2003, s. 9) odkazuje na teorii možných světů a tvrdí, že konstrukt fikčního světa je propracováván „jako místo imaginární existence entit, k nimž poukazuje, referuje text literárního díla.“ Uvádí rozlišení Gotloba Fregeho, „které ovšem pro to, čemu my říkáme význam, užívá termínů *Sinn* [intense – vložila ŠK], a *Bedeutung* vyhrazuje právě pro referenci [extense- vložila ŠK]“ (Červenka, 2003, s. 9).

Pro určení toho, jak a v jaké míře kvality se respondentům daří rekonstrukce fikčního světa, budeme sledovat výše jmenované extensionální parametry, které nám poslouží jako východiska pro hodnotící kritéria (děj, postavy, časoprostor, čtenářské encyklopedie, které při tvorbě extensionální struktury světů používají, pomocí nichž fikční text interpretují), a výše blíže nespecifikované intensionální parametry, do nichž spadá řazení a spojování motivů (tedy kompozice povídky), autorský styl, způsoby pojmenování, vystižení „atmosféry“ povídky, míra ověření (daná zvoleným vyprávěčským způsobem) a nasycení fikčního světa (fakta, mezery skrývající implicitní významy – např. otevřený konec povídky a náznaky k nim odkazující – jinak řečeno skrytá autorská záměrnost) a implicitní intertextualita<sup>15</sup>. Doležel v souvislosti s funkcí nasycení<sup>16</sup> vymezuje tři typy textury: a) explicitní texturu, b) implicitní texturu, c) nulovou texturu. Těm odpovídají tři obory hodnot: a) oblast určená<sup>17</sup>, b) oblast podurčená, c) oblast mezer<sup>18</sup>. Oblast určená je

---

<sup>15</sup> **Intertextualita:** Intertextualitu sice řadíme ve shodě s Doleželem (2003, s. 199) mezi vlastnosti textury, tedy mezi intensionální složky významu, i když jsme si vědomi toho, že čtenáři ji spíše postřehnou jako vlastnost fikčního světa, tedy jako extensionální složku významu.

<sup>16</sup> **Funkce nasycení,** která „promítá hustotu textu na strukturu fikčního světa a strukturuje jeho nasycení“ (Doležel 2003, s. 95).

<sup>17</sup> „**Textura fikčního textu** je výsledek voleb, které autor činí, když píše svůj text. Když autor vytvoří explicitní texturu, konstruuje fikční fakt (za předpokladu, že jsou uspokojeny podmínky ověření)“ (Doležel, 2003, s. 171).

<sup>18</sup> „Jestliže autor nenapíše nic – případ nulové textury – vzniká ve fikčním světě mezera“ (Doležel, 2003, s. 171).

explicitně určená texturou – text prostě sděluje některé skutečnosti jednoznačně a přímo, je to oblast, která je všem fikčním světům vytvořeným na základě různých čtenářských rekonstrukcí společná. Oblast podurčená, založená na kognitivních procedurách odkrývání implicitního významu, závisí na fikční encyklopedii, která je „globálním nástrojem pro odkrývání implicitního významu.<sup>19</sup>“ „Je esenciální vlastností všech encyklopedií, že jsou mnohé a rozmanité, proto i oblast podurčená je relativizovaná, a to vzhledem k tomu, jakou encyklopedii máme k dispozici“ (Fořt, 2005, s. 95). Doležel (2003, s. 174-175) tvrdí, že „implicitní význam je v explicitní textuře zakotven jako lakuna, tj. nějaká pocíťovaná nepřítomnost, nebo jako narážka (signál, náznak v textu).“

Jsme si vědomi toho, že parafráze respondentů budou z různých důvodů rozdílné, ale zároveň předpokládáme, že v nich nalezneme společné jádro: „Za prvé: díky rozdílným aktuálním a fikčním encyklopediím jednotlivých čtenářů se fikční světy jednotlivých konkretizací do určité míry liší, byť všem těmto konkretizacím zůstává zmíněný společný invariant.<sup>20</sup> Za druhé: jednotlivé čtenářské parafráze fikčních světů se od sebe mohou lišit podle určitých individuálních preferencí či účelů“ (Fořt, 2005, 127-128). Fořt se ve svých tvrzeních zjevně opírá o Ingardenovu výše zmíněnou „teorii konkretizace jako výsledku četby ve vztahu schematických (invariantních) a konkretizačních (variantních) aspektů textu.“<sup>21</sup> (srov. Ingarden, 1989, s. 263-272)

Předpokládáme, že jako inspirace pro stanovování kritérií a aspektů pro třídění respondentských odpovědí nám poslouží Fořtův pokus o teoretické vymezení kritéria, „podle něhož by bylo možné rozhodnout, zda je čtenářova rekonstrukce fikčního světa „úspěšná“. Při vytýčení tohoto kritéria by mohla hrát významnou roli extensionální struktura fikčního světa. Je zřejmé, že takové kritérium je velice obecné, nicméně vidím jen jedno možné řešení: všechny parafráze, které mohou být vyřčeny čtenáři o fikčním světě generovaném na základě příslušného textu, by se měly v podstatných rysech shodovat, a to především ve smyslu své komplexity, která pak ovlivňuje jejich jednotlivé složky. Jde o to, že by se takové čtenářské konkretizace měly shodovat nejenom v získaných explicitních významech (oblast určená), ale také v určitém rozsahu i ve vyvozených významech implicitních (oblast podurčená). Pokud je o implicitní významy, které jsou plnohodnotnou složkou strukturace fikčního světa, myslím, že bylo dobré uvažovat o shodě těch, kterou

<sup>19</sup> Doležel, 2003, s. 181 In Fořt 2005, s. 95.

<sup>20</sup> **Společný invariant:** „Invariantem společným všem fikčním světům jednotlivých čtenářských aktualizací téhož textu je pak ta jejich část, která se objevuje jako společný základ všech parafrází extensionálních struktur těchto aktualizací“ (Fořt, 2005, s. 109).

<sup>21</sup> viz Lederbuchová, 2008, s. 82



jsou pro rekonstrukci fikčního světa nezbytné, tj. těch, bez nichž by ve fikčním světě byly dějové nebo kontextové trhliny, které by zapříčinily nemožnost jeho celostného uchopení. Je zřejmé, že každý text jako potenciálně polysémantická entita obsahuje velké množství implicitních významů, které mohou být čtenářem dekódovány nějakými kognitivními operacemi, k jejichž spuštění odkazuje samotný fikční text. Poukaz k takovým významům by měl vycházet především ze čtenářské strategie, která je určována textem samým. [...] Zjednodušeně řečeno: předně čtenáři nesmějí „poztráct“ žádnou z entit obývajících fikční svět a nesmějí mu uniknout žádné jejich podstatné vztahy, aby byl schopen tento svět úspěšně parafrázovat. Tato podmínka se týká jak explicitně založených významů, tak i významů založených implicitně. Ovšem čtenář nesmí „poztráct“ ani vztahy, které mezi jednotlivými entitami fikčního světa panují, protože právě tyto vztahy jsou zdrojem sémantického napětí, které prosvítá, skrze jednotlivé kontexty fikčního narativu, celou strukturou fikčního světa“ (Fořt, 205, s. 105-106).

Explicitní i implicitní významy se podle Fořta (2005, s. 106) podílejí na „generování fikčních světů. V případě explicitních významů by k jejich pochopení měla dostačovat právě čtenářská znalost kódu textu, zatímco významy implicitní jsou založeny složitěji.“ K jejich pochopení se musí „setkat“ textová instrukce se čtenářskou procedurou: „Ať jsou čtenářovy hodnotící soudy správné nebo mylné, jsou způsobovány nějakým podnětem v textu.“<sup>22</sup> Aby taková procedura vůbec proběhla, ovšem závisí na čtenářské kompetenci, což je termín, který zavádí Jonathan Culler: „Každý, kdo postrádá tuto znalost, každý, kdo naprosto nezná literaturu a je neobeznámený s konvencemi, jimiž jsou fikce čteny, by například byl zcela bezradný, kdybychom mu dali do ruky báseň. Jeho znalost jazyka by mu umožnila rozumět frázím a větám, ale doslova by nevěděl, co si počít s takovým divným zřetěžením frází. Nebyl by schopen ji číst jako literaturu, protože postrádá literární kompetenci, jež umožňuje ostatním, aby pokračovali.“<sup>23</sup> Takto definovaná čtenářská kompetence je nutnou podmínkou „úspěšného“ čtení: rozvíjí i limituje.“ Fořt poznamenává, že Eco explicitně spojuje termín čtenářské kompetence s modelovým čtenářem: „Ale text zároveň vytváří kompetenci svého modelového čtenáře“<sup>24</sup> (více viz podkapitola Ecovy role čtenáře).

<sup>22</sup> Riffaterre, M.: Kritéria pro stylistický rozbor. In *Teorie informace a jazykověda*. ČSAV, Praha 1964, s. 252. In Fořt, B.: *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host 2005, s. 106.

<sup>23</sup> Culler, J.: *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Cornell University Press, Ithaca -1975, 114. In Fořt, B.: *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host 2005, s. 106-107.

<sup>24</sup> Eco, U.: *The role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 1979, s. 7. In Fořt, B.: *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host 2005, s. 106.

S Cullerovým pojetím čtenářské kompetence jistě souvisí i termín *make-believe* („jakoby uvěřil“), který Ryanová<sup>25</sup> vysvětluje takto: „Prostřednictvím výpovědi textu T mluvčí S má záměr, aby H [posluchač- vložila ŠK] uvěřil v [existenci] systému reality koncentrovaného kolem textového referenčního světa<sup>26</sup> [...], tak, že se projektuje jako anonymní příslušník textového referenčního světa“. Walton<sup>27</sup> podle Červenky chápe pojem *make-believe* jako pozvání pro vnímatele (čtenáře): „Tento obecný princip je interpretován tak, že uvedená výzva je zároveň pozváním, aby se vnímatel stal účastníkem hry na „*make-believe*“, přičemž příslušný artefakt (v našem případě text románu) je nástrojem této hry.“ Dále Červenka (2003, s. 11) uvádí tezi Felixe Martinéze Bonarotiho, který v této souvislosti mluví o „kontemplativní situaci, jež se ustavuje poté, co sdělení bylo vytrženo z pragmatických kontextů a ipso facto bylo k této kontemplaci vnímateli nabídnuto.“ Červenka (2003, s. 11) cituje Waltona,<sup>28</sup> který důsledně rozlišuje mezi fikčním světem díla a světem hry s dílem: „Musíme si dát pozor /.../, abychom nezaměňovali světy her, které hrají vnímatelé s díly zobrazujících umění (*representational works*), se světy těchto děl.“ Červenka (2003, s. 12) vysvětluje vztah mezi světem hry a fikčním světem díla: „Mezi světem hry (svobodné kontemplace) a fikčním světem díla je hierarchický vztah, druhý je obsažen v prvním [...]. Fikční svět má své vrstvy, a rozvrstven je i svět aktuální. Každý z nich směrem ke svému protihráči vystrkuje jednu ze svých (okrajových?) domén a skrze tyto přechodové hraniční vrstvy jsou světy navzájem přístupné. Na straně aktuálního světa je vyčleněna oblast hry, na straně fikčního světa subjekt ustavený na základě způsobu, s jakým je s fikčním světem ve hře a kontemplaci zacházeno. Ve světě hry se setkávají jak reálný mluvčí a posluchač, tak i z druhé strany jejich fikční protějšky.“ V tomto pojetí tedy podle Červenky (2003, s. 11) stoupá „podíl aktérů hry na konstituci fikčního světa“ (ve shodě s Kubíčkem – viz podkapitola 6.4 - tedy hovoří o tvoření, ne pouhém rekonstruování fikčního světa čtenářem, přiznává mu aktivnější roli).

---

<sup>25</sup> Ryan, M. -L.: *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana University Press 1991, s. 74-76. In Červenka 2003, s. 10.

<sup>26</sup> „**Textový referenční svět** je u Ryanové to, co jinak nazýváme světem konstituovaným určitým dílem.“ (Červenka, 2003, s. 10).

<sup>27</sup> Walton, K. L.: *Mimesis as Make-believe: On the foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Harvard University Press 1990.

<sup>28</sup> Walton, K. L.: *Mimesis as Make-believe: On the foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Harvard University Press 1990, s. 58.

## 6. Teorie čtenáře

### 6.1. Mukařovského sémantické gesto

Mukařovský (1966, s. 93) ve svém článku o „Záměrnosti a nezáměrnosti v umění“ zdůrazňuje tvořivou aktivitu čtenáře a zároveň hovoří o předurčenosti čtenářské recepce a interpretace významovou jednotou textu (jeho záměrností<sup>29</sup>): „I vnímatel je vůči dílu aktivní: sjednocení významové, ke kterému při vnímání dochází, je ovšem ustrojením díla silnější či slabší měrou navozováno, neomezuje se však na pouhý vjem, nýbrž má povahu úsilí, kterým se navazují vzájemné vztahy mezi jednotlivými složkami vnímaného díla. Toto úsilí je dokonce tvořivé v tom smyslu, že uvedením složek a částí díla v složité a

---

<sup>29</sup> „Záměrnost je onou silou, která jednotlivé části a složky díla v jednotu spíná, jež vkládá do díla smysl.“ (Mukařovský, 1966, s. 92).

přítom sjednocené vztahy vzniká význam neobsažený v žádném z nich. Výsledek sjednocujícího úsilí je ovšem do jisté míry předurčen utvářením díla, vždy však závisí zčásti i na vnímání, jenž rozhoduje o tom, kterou složku díla pojme jako základ významového sjednocení a jak usměrní vzájemné vztahy složek všech.“

Mukařovský (1966, s. 94) stejně jako Eco tvrdí, že tentýž literární text může být interpretován různými čtenáři odlišně: „je dána možnost, aby různí vnímání (nebo spíše různé skupiny vnímání) vkládali do téhož díla záměrnost různou, někdy i značně odlišnou od oné, jakou do díla vkládal a jaké je přizpůsobil jeho původce...“

V aktu recepcí literárního textu je podle Mukařovského (1966, s. 97) přítomna nejen složka záměrnosti, ale i nezáměrnosti, která čtenáře vede k bezprostřednímu prožívání díla jako skutečnosti (jako „díla-věci“). „Záměrnost, viděná ze stanoviska vnímání, jeví se jako směřování k významovému sjednocení díla – jen dílo jednotného smyslu jeví se znakem. Vše, co se v díle tomuto sjednocení staví na odpor, co významovou jeho jednotu porušuje, je vnímáním pocíťováno jako nezáměrné. Během vnímání kolísá vnímání neustále mezi pocíťováním záměrnosti a nezáměrnosti, jinými slovy, dílo je mu znakem (a to znakem samoučelným, bez jednoznačného vztahu ke skutečnosti) i věcí zároveň“ (Mukařovský, 1966, s. 97 - 98). Intenzitu působení uměleckého díla na čtenáře Mukařovský (1966, s. 98) zdůvodňuje pomocí jeho nezáměrnosti, která působí na čtenářovu osobnost a jeho zážitky. Čtenář by měl podle Mukařovského (1966, s. 99) při recepci literárního textu vedle citů „estetických“ (tj. poutajících se ke znaku) pocíťovat před dílem i city bezprostřední, vyšlé z nárazu neznakové reality.“

Mukařovský se sémantickým gestem neustále pracoval, precizoval ho, jeho definice se v čase proměňovaly. Vzhledem k zaměření naší práce (na roli čtenáře v literární komunikaci) jsme zvolili definici z článku „Významová výstavba a kompoziční osnova epiky Karla Čapka“, ve kterém Mukařovský (1948, s. 374) představuje sémantické gesto jako „významotvorný proces, kterým dílo vzniklo a jež četba ve čtenáři znovu navozuje.“ Potřeba je zmínit i dynamičnost tohoto významy díla sjednocujícího principu, které si všímá i Milan Jankovič (2000, s. 110), když vysvětluje, že Mukařovský chápal čtenářovo porozumění textu jako úkol podílet se na konstituci „celkového smyslu díla.“ Podle Jankoviče rozuměl Mukařovský celkovým smyslem díla „významové dění, které, vyvoláno podněty díla, pokračuje v konkretizacích v mnoha proměnách, mnohdy nepředvídatelně, a přece poznamenáno kódem svého zdroje, totiž energií svého podnětu.“ Jinými Mukařovského slovy: „Za sémantické gesto, jež v díle pocíťá vnímání, není však odpověden toliko básník a ustrojení, jaké básník do díla vložil: značný podíl připadá i

vnímá, [...] vnímá často sémantické gesto díla proti původnímu básnickému záměru pozměňuje. V tom je diváková aktivita a v tom je také záměrnost viděná z jeho, vnímánského hlediska“ (Mukařovský, 1966, s. 100).

## 6.2. Iserův implicitní čtenář

Wolfgang Iser v knize „Akt des Lesens“ (= Akt čtení) přichází se svým modelem čtenáře, kterého nazývá implicitním (= zahrnutým, v textu obsaženým). Bohužel tato publikace dosud nebyla v plném rozsahu přeložena do češtiny. Citace uvedené v této podkapitole jsou tedy naším překladem. Je možné, že některé formulace nejsou úplně přesné. Problém jsme měli také s překladem některých odborných termínů, pro které jsme jen obtížně hledali české ekvivalenty. Některá Iserova tvrzení a odborné pojmy jsme se pro větší názornost a srozumitelnost snažili zasadit do kontextu jiných známých teorií čtenáře. Snad se nám podařilo při překládání zachovat hlavní myšlenky textu.

Podle Isera (1994, s. 60-61) implicitní čtenář reálně neexistuje, neboť ztělesňuje souhrn možných recepcí. V důsledku toho není implicitní čtenář empiricky zakotven, nýbrž jeho existence je zdůvodněna ve struktuře textu. Texty se stávají reálnými teprve tehdy, pokud jsou čteny, to znamená, že podmínky aktualizace, které umožňují, aby smysl textu byl konstituován ve vědomé recepci příjemce, musí být zahrnuty ve struktuře textu. Koncept implicitního čtenáře tedy popisuje textovou strukturu, ve které je s příjemcem dopředu počítáno, k obsazení této strukturované prázdné formy dochází i tam, kde texty dávají pomocí fiktivního čtenáře zdánlivě najevo, že se o příjemce nezajímají nebo dokonce usilují pomocí užitých strategií o vyloučení možného publika. Koncept implicitního čtenáře obrací pozornost k těm strukturám textu, pomocí nichž příjemce vyhraňuje svůj postoj k textu, s textem je pak příjemce spojen skrze jím vyvolané procesy pochopení.

V důsledku toho má každý literární text pro své potenciální příjemce připravenou určitou nabídku rolí. Role čtenáře zahrnuje textovou a akční strukturu (strukturu textu a činu). Co se týká textové struktury, vychází Iser z toho, že „každý literární text ztvárňuje pohled na svět z perspektivy svého autora. Jako takový, text jednoduše nezobrazuje daný svět, nýbrž vytváří svět z materiálu, který je mu k dispozici. Ve způsobu utváření světa se projevuje perspektiva autora. Aby tento textem načrtnutý svět mohl být pochopen, je nutná nějaká struktura, která čtenáři umožní realizovat v mysli, v představách jemu předkládané názory. V tu chvíli literární text přestává být pouze perspektivou, z níž autor vidí svět, sám se stává výtvořem s perspektivou, pomocí něhož vzniká nejen jistota této perspektivy, ale i

možnost ji očekávat“ (Iser, 1994, s. 61). „Čtenáři je předkládána nějaká určitá struktura textu, která ho nutí zaujmout takové hledisko, které umožňuje integrovat různé perspektivy textu [odpovídá Mukařovského záměrnosti- vložila ŠK]. Čtenář není ovšem při volbě tohoto hlediska svobodný, neboť toto vyplývá z perspektivního uměleckého ztvárnění textu. Jen pokud všechny textové perspektivy mají společný odkazovací horizont (referenční rámec), pak je čtenářovo hledisko adekvátní. (v tomto bodě se Iser shoduje s Ecem, oba považují text jako celek za usměrňující, limitující a zároveň kontrolní (zpětnovazebný) mechanismus čtenářských interpretací – Eco, 2004, s. 161). Hledisko a referenční horizont vyplývají z perspektivního založení textu, v textu samotném však ztvárněny nejsou [Z pohledu teorie fikčních světů je čtenář nalezne v intensionální rovině díla - komentář vložila ŠK]. Díky tomu získává čtenář možnost obsadit toto hledisko, které je upravováno textem, aby mohl utvářet referenční rámec perspektiv textu. Z toho vyplývá základní schéma v textu zamýšlené role čtenáře. Ta požaduje od každého čtenáře, aby přistoupil na předkládané hledisko a sjednotil protichůdně orientované perspektivy textu v systému perspektivity [na pozadí referenčního rámce, vložila ŠK] a zároveň odkryl smysl toho, co je v jednotlivých perspektivách právě teď zastoupeno“ (Iser, 1994, 62).

„Pokud textové perspektivy odkazují k jednomu referenčnímu horizontu, který utváří jejich pospolitost, pak se tento horizont jazykově projevuje právě tak málo jako hledisko, od kterého musí být očekávána souhra perspektiv. Textové perspektivy míří na společný horizont a osvojují si tak charakter instrukcí, horizont jako takový není ovšem předem dán a musí být proto představen. V tomto bodě získává v textové struktuře uložená role čtenáře svou afektivní povahu. Ta spustí představivost, jejím prostřednictvím je vzbuzena rozličnost vztahů ztvárněných perspektiv a uspořádána do horizontu smyslu. Smysl literárního díla se stává představitelným, neboť není explicitně stanoven a v důsledku toho může být zpřítomněn pouze ve vědomí příjemce. Během četby se přitom objevuje řada takových představ, protože jednou vytvořená myšlenka musí být zavržena, pokud nemůže dále plnit požadovanou integraci perspektivistické rozmanitosti. Z této korektury představ zároveň vyplývá neustálá úprava hlediska, které jako takové není dáno neměnně, nýbrž musí být vždy nově kontrolováno pomocí pozměněné řady představ, až se na konci shoduje s (přes řadu představ utvořeným) smyslem textu. Tím je pak čtenář s konečnou platností v textu, respektive ve světě textu. Textová a činnostní struktura jsou ve stejném vztahu jako záměr a naplnění“ (Iser, 1994, s. 63).

„Jako nabídka rolí textu nepředstavuje koncept implicitního čtenáře žádnou abstrakci od skutečného čtenáře, nýbrž spíše podmínku napětí, které vytváří skutečný

čtenář, když se ponoří do role“ (Iser, 1994, s. 64). Iser si klade otázku, zda by nabídka rolí fungovala, kdyby byla totálně přijata. Pokud by k tomu došlo, musel by zmizet historicky rozlišený repertoár hodnot a norem skutečného čtenáře, zároveň by bylo odstraněno i napětí, které tvoří předpoklad pochopení a ještě více zpracování pochopeného (Iser, 1994, s. 64).

„Při četbě by mělo docházet k vyrovnávání napětí, překrývání mezi nabídkou rolí textu a dispozicemi čtenáře. Shoda ovšem nikdy není úplná, nedochází k tomu, že by jedna role bezzbytku splynula s druhou. Tento vztah je zpravidla charakterizován převahou požadavku rolí textu, přesto dispozice čtenáře zcela nevymizí, když se čtenář proměňuje do předepsané role“ (Iser, 1994, s. 65). Iserovo chápání čtenářovy role a jeho čtenářských dispozic odpovídá tomu, co Ladislava Lederbuchová rozumí pod pojmem četba jako literární komunikace a čtenářská kompetence v „praxi“: „Čtenářovy dispozice tvoří pozadí, na němž dochází ke čtenářskou rolí instruovanému pochopení textu, ony představují nutný vztažný horizont, referenční rámec, který umožňuje chápání a zároveň i porozumění. Pokud bychom zcela splynuli s rolí, pak bychom sami sebe museli zcela zapomenout, a to by znamenalo, že bychom se museli osvobodit od všech zkušeností, které do četby vnášíme a které jsou zodpovědné za často opravdu rozdílné aktualizace čtenářské role. Když nás role zcela pohltí, tak pocítujeme nejpozději na konci četby touhu, vztáhnout tuto zvláštní zkušenost k horizontu našich názorů, z kterého je během četby skrytě řízena naše připravenost vstoupit do textu“ (Iser, 1994, s. 65).

Z toho vyplývá, že realizace role čtenáře textu je historicky a individuálně odlišná, nejen kvůli vnějším životním podmínkám, ale i kvůli předporozumění (prekonceptu), které si každý čtenář do četby přináší. „Nabídka rolí textu je tedy realizována výběrově. Role čtenáře obsahuje realizační strukturu, ve které dochází v konkrétním případě k určité epizodické aktualizaci. Tímto se zpracování textu stává přístupné pro hodnocení, neboť každá jednotlivá konkretizace se děje na pozadí přítomných činných struktur. Je-li ale každá aktualizace určité obsazení struktury implicitního čtenáře, pak tato struktura tvoří referenční rámec, který činí individuální recepci textu intersubjektivně přístupnou. Tím jsme odhalili ústřední funkci implicitního čtenáře: Jedná se o koncept, který připravuje referenční rámec pro rozmanitost historických a individuálních aktualizací textu“ (Iser, 1994, s. 65-66).

Slovy Jiřího Holého<sup>30</sup> lze shrnout pro naši práci nejpřínosnější Iserovy myšlenky: Iser „dokončuje obrat od eidocentrismu (smysl textu je ukryt v textu samém) k vnímání jako poslední instanci: text je podle Isera partitura, kterou čtenář sleduje a konkretizuje, nejde jen o výsledek, ale spíše o vlastní proces čtení.“

### 6.3. Ecovy role čtenáře

Eco (1979, s. 3) se shoduje s Iserovým názorem, že texty nabývají svou existenci tím, že jsou čteny: „Samotná existence textů, které nemohou být pouze volně interpretovány, ale také kooperativně tvořeny příjemcem, předpokládá (postuluje) problém s poněkud osobitou, zvláštní strategií komunikace založenou na flexibilním systému významu.“ Eco (1979, s. 3) zavádí pojem „otevřený“ text<sup>31</sup> a definuje ho takto: „Otevřený text nemůže být popsán jako komunikační strategie, pokud role jeho adresáta nebyla předvídána ve chvíli tvorby qua textu. Otevřený text je nejzákladnějším příkladem syntakticko-sémanticko-pragmatického nástroje, jehož předvídaná interpretace je součástí jeho generativního, tvořivého procesu.“

Eco (1979, s. 8) používá i protikladný pojem „uzavřený“ text, vysvětluje ho na základě jeho vztahu k roli čtenáře. Eco připomíná známou skutečnost, že v procesu komunikace je text často interpretován v rozporu s kódem zamýšleným autorem. Někteří autoři neberou tuto možnost v potaz. Mají na mysli průměrného adresáta vztahujícího se k danému sociálnímu kontextu. Tyto texty, které se zjevně zaměřují na vyvolání, podnětění konkrétní, přesné odpovědi u části více či méně konkrétních empirických čtenářů, jsou otevřené jakémukoliv možnému „nenormálnímu, atypickému“ kódování. Uzavřený text je tedy podle Eco text přehnaně „otevřený“ každé možné interpretaci. Jako příklad uzavřeného textu uvádí Eco Supermana. „Uzavřené texty usilují o to, aby mohly vést čtenáře po předem určené cestě, předvádějí svou působivost tak, že vzbudí lítost, strach, vzrušení nebo depresi v té pravé chvíli, na tom pravém místě. Každý krok příběhu vyvolá očekávání, které v dalším toku příběhu bude uspokojeno. Zdají se být strukturovány podle neměnného plánu, scénáře. Jediný, kdo není neměnně naplánován, je čtenář. Tyto texty by potenciálně měly promlouvat ke každému. Přesněji řečeno, očekávají průměrného čtenáře jako výsledek čistě intuitivních sociologických spekulací – tím samým způsobem jako si reklama vybírá své možné publikum. Těmto textům stačí, že jsou interpretovány čtenáři

<sup>30</sup> Holý, J.: Wolfgang Iser, pražská škola a některé souvislosti. In SLÁDEK, O.: *Český strukturalismus po poststrukturalismu*. Brno 2006, s. 97.

<sup>31</sup> „open“ text



vztahující se k dalším konvencím a zaměřující se na jiné předpoklady, a výsledkem je velké rozčarování“ (Eco, 1979, s. 8-9).

Jinak podle Eca pracují s modelovým čtenářem „otevřené“ texty. U nich nemůže dojít k výše zmíněnému, neboť fungují pouze, pokud každá interpretace rezonuje s ostatními.

Eco (1979, s. 4) obhajuje roli čtenáře v literární komunikaci: „Předpokládat spolupráci čtenáře [při vytváření textu] neznamena zneuctění, znečištění strukturální analýzy mimotextovými prvky. Čtenář jako aktivní hlavní představitel interpretace tvoří nedílnou součást obrazu tvořivého (generativního) procesu textu.“

Otevřený text si nemůže dovolit jakoukoliv interpretaci. Jeho modelový čtenář je součástí jeho strukturální strategie. Eco (1979, s. 9) ukazuje, jak při četbě *Odyssea* můžeme vydedukovat profil „dobrého čtenáře této knihy“ z textu samotného, protože pragmatický proces interpretace nepředstavuje empirickou souhrnu náhod nezávislou na textu, ale je strukturálním prvkem jeho generativního procesu. Odkazuje-li k nevhodnému čtenáři, nemůže se z *Odyssea* stát qua *Odysseus*. Ve většině případů se stane jiným textem.

Čtenář je striktně definován lexikální a syntaktickou organizací textu: text není ničím jiným než sématicko-pragmatickou produkcí svého vlastního modelového čtenáře. Kniha může být podle Eca (1979, s. 10) čtena dvěma způsoby: naivně a kriticky, oba typy čtenáře jsou vepsány v textové strategii (jsou součástí textové strategie). Přesnost textového plánu přispívá ke svobodě jeho modelového čtenáře.

#### **6.4. Intersubjektivita jako prolnutí intence textu a intence čtenáře**

Kubíček<sup>32</sup> uvádí, že Doležel sice přiznává čtenáři aktivní úlohu, ale zároveň trvá na asymetrii kontroly v literární komunikaci: „Autor je zodpovědný za vytvoření textu a konstrukci světa, jeho text funguje jako partitura, v níž je zapsán fikční svět. Čtenář ve svém zpracování textu a rekonstrukci světa se řídí instrukcemi partitury“ (Doležel, 2003, s. 201).

Kubíček pracuje s myšlenkou, že čtenář pouze nerekonstruuje fikční svět, ale že ho aktivně vytváří: „Text, jako soubor norem, pravidel a elementů pro výstavbu fikčního světa, si ponechává svoji kontrolní funkci, ovšem naše vlastní, individuální projekce fikčního světa soustřeďuje v rámci této operace do jediné „oblasti“ jeho potencialitu i intencionalitu. V tom případě je možné spíše mluvit o naší konstrukci fikčního světa na

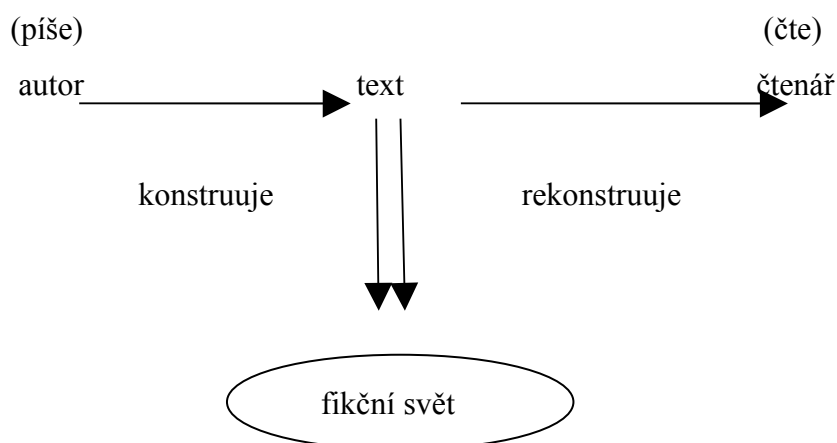
---

<sup>32</sup> Kubíček, T: Vypravěč. *Kategorie narativní analýzy*. Brno 2007, str. 177.

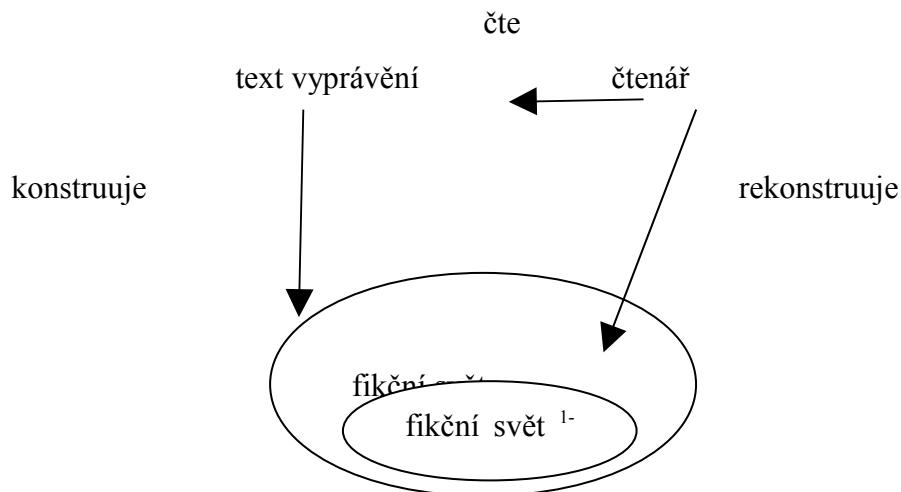
podkladě textových signálů než o jeho rekonstrukci, neboť toto pojetí v sobě implikuje správnou podobu rekonstrukce. Naopak pojetí konstrukce zdůrazňuje tvořivou participaci čtenáře na podobě fikčního světa“ (Kubíček, 2007, s. 177).

Kubíček rozvíjí Doleželovu modifikaci Abramsova diagramu – rozšiřuje „pravou“ stranu jeho modelu literární komunikační situace (Kubíček, 2003, 179).

Obrázek 1 Doleželův model



Obrázek 2 Kubíčkův rozšířený model



Kubíček popisuje svůj rozšířený model takto: „Tímto způsobem chceme zdůraznit obousměrnou aktivitu mezi textem a čtenářem, aktivitu, kterou bychom mohli označit jako intersubjektivitu a současně skutečnost, že fikční svět, rozpoznáný či rekonstruovaný čtenářem na základě textových informací jako fikční svět vyprávění, je jen aktuální podmnožinou fikčního světa textu. Literární text obsahuje či realizuje fikční svět, žádná z individuálních čtenářských re-konstrukcí se však nepřekrývá s jeho skutečnou rozlohou. Přestože literární text, a tedy i fikční svět jako potenciální konstrukt, který textura obsahuje, stojí před čtenářskými konkretizacemi, teprve jejich prostřednictvím se stává aktuálním

fikčním světem. Je označován a současně označuje svůj zdroj významového utváření. Trvale stojí v centru komunikační situace a produkuje kontrolní mechanismy a znaky, které jsou s to kdykoliv rozhodnout o „platnosti“ fikčního světa čtenářské konkretizace“ (Kubíček, 2007, 179-180).

Kubíček se, jak vyplývá z názvu knihy, zabývá především problematikou vyprávění. Pro naši práci je přínosné jeho chápání fikčního světa: „fikční svět pak [můžeme] vnímat jako interaktivní proces vzájemného působení čtenáře a textu vyprávění. Protože je tento prostor časoprostorově vymezen, má jeho výsledná podoba (jako jedinečný fikční svět) také jen dočasnou povahu a podléhá permanentním změnám. V tomto procesu můžeme literární text vnímat jako genotyp a realizaci fikčního světa jako fenotyp, na němž se podílí nejen soubor všech znaků textu, ale i prostředí, do něhož vstupuje individuální recepční aktivita čtenáře. Fikční svět, který rozpoznává čtenář, je přitom jen podmnožinou fikčního světa textu, je jen částí jeho komplexu“ (Kubíček, 2007, s. 181).

Je nutné podotknout, že Kubíček se neztotožňuje s modelem recepční kostnické estetiky a stále považuje za centrum komunikační situace literární text a ne čtenáře. Přesto Kubíček přejímá Iserovo pojetí implicitního čtenáře, které se shoduje s jeho chápáním fikčního světa jako (výše zmíněného) interaktivního procesu v tom, že „čtenář musí přivést do souladu společnou aktivitu implicitního autora, postav a děje, aby mohl dedukovat na uložený textový význam“ (Kubíček, 2007, s. 182).

Kromě ujasnění si pojetí fikčního světa je důležité (pro utvoření si přesné představy o roli čtenáře v literární komunikaci) se teoreticky vypořádat s problematikou mimesis.

Paul Ricoeur<sup>33</sup> rozlišuje tři podoby (fáze) mimesis. První vytváří podmínky porozumění – má své kořeny v předporozumění světu našeho jednání, druhá představuje tradičně chápanou aristotelovskou mimesis, mimesis, která otevírá říši „jakoby“, třetí je pak aplikace – završení cesty mimesis v divákovi, čtenáři, posluchači – jde o průsečík světa textu a světa posluchače, čtenáře.

Doležel své pojetí mimesis představuje v knize „Heterocosmica“. Podle Doležela „jsou fikční entity odvozeny ze skutečnosti, jsou to napodobeniny nebo zobrazení entit skutečně existujících“ (Doležel, 2003, s. 21). Doležel tedy mluví o fikčních jednotlivinách a negativním vlivu mimesis na jejich porozumění, na jejich rekonstrukci. Doležel chápe mimesis jako pouhé kopírování a vyhraňuje se proti kostnické recepční estetice, především proti Iserovu implicitnímu čtenáři a jeho možnosti vyplňovat mezery literárního textu.

---

<sup>33</sup> Ricoeur, P.: Čas vyprávění I. Praha: OIKOYMENH 2000. a Ricoeur, P.: Čas vyprávění II. Praha: OIKOYMENH 2002. In Kubíček, 2007, s. 185-186.

Doležel tvrdí, že automatické i vědomé zaplňování mezer literárního díla rozvrací v konečném důsledku jeho identitu.

Kubíček srovnává Ricoeurovo a Doleželovo chápání mimesis, konstatuje, že „každý ji vnímá jinak, každá definice ji zastihuje v jiné podobě“ (Kubíček, 2007, s. 187). Za užitečnější pro naši práci považujeme Ricoeurovu mimesis, která nevnímá čtenářský subjekt jako nebezpečný pro vlastní identitu a ontologii literárního díla. Kubíček uvádí, že podle Doležela „subjektivní (a tedy vždy nějakým způsobem omezené rozumění) v jeho pojetí zmenšuje rozlohu fikčního světa, a tedy ve skutečnosti neguje jeho významový potenciál“ (Kubíček, 2007, s. 188). Kubíček konstatuje, že naopak pro Ricoeura nepředstavuje mimesis nápodobu, ale ztvárnění: „toto ztvárnění nemá imitativní povahu, nýbrž je organizujícím procesem, operací, která zajišťuje jednotu celku, je tvořící a sjednocující aktivitou“ (Kubíček, 2007, s. 187). Literárnímu textu tedy podle Kubíčka (2007, s. 187-8) rozumíme proto, že „nám mimesis dává do rukou důležitý nástroj rozumění, a tím je strukturace a schopnost konjunkce zahrnující i kombinaci, kontextualizaci a selekci (substituce) – to nejsou mentální operace, které by byly člověku vrozené, má k nim pouze dispozici, ale skutečně je získává až napodobováním procesů, které se dějí ve světě, jenž se ho bezprostředně dotýká. Jsou to současně procesy, které v sobě zahrnují i hodnotovou a informační hierarchizaci a jsou založeny na individuální zkušenosti s nástroji rozumění a schopnosti je využívat. Kdyby však šlo o pouhé napodobení, zrušila by se aktivní úloha individua, a tím by se eliminoval i princip náhody i individuálního smyslu...“

Problematikou mimesis se zabývá i kognitivní věda, která nepřímou pracuje s pojmy prekonceptu a mezerami literárního textu (s pojmy, se kterými ve své teorii implicitního čtenáře operuje Iser), jak to dokládá Alan Palmer ve své studii<sup>34</sup>: „Čtenáři používají kognitivní rámce a scénáře, aby mohli interpretovat text“ „Práce, s níž konstruujeme skutečné myšlení těch druhých, nás připravuje jako čtenáře pro práci s konstruováním fikčního světa“ (ibid). „Jelikož fikční bytí je nutně nekompletní, rámce, scénáře a preferenční pravidla nařizují, jak doplnit to, co bylo opomenuto a co zaplní mezery v diskursu a poskytne předpoklady, které čtenáři umožní konstruovat myšlení z textu“ (ibid). Pomocí kognitivní vědy zkoumající rozumění textu Kubíček obhajuje, že „není možné mimesis redukovat pouze na zrcadlový odraz světa ve světě fikčním [tak jak o to

---

<sup>34</sup> Palmer, A.: *The Mind Beyond the Skin*. In David Herman (ed.): *Narrative theory and the Cognitive Science*. Stanford: CSLI 2003, s. 325. In Kubíček, 2007, 193.

usiluje Lubomír Doležel], ale že je třeba o ní uvažovat i v podobě, v jaké konstruuje světy“ (Kubíček, 2007, s. 195).

Kubíček ve shodě s našimi názory tvrdí, že podobu Doleželovy koncepce mimesis považuje současné teoretické myšlení již za překonanou, klíčovým pojmem se stává otázka subjektu (Kubíček, 2007, s. 195). Kubíček tedy rehabilituje pro teorii fikčních světů subjekt, vrací čtenáře opět do hry.

Mimesis v pojetí kognitivní vědy umožňuje teorii fikčních světů „zkoumat mimesis, která stojí v základě fikčního světa jako jeho syntax, a to i tam, kde je mimetický princip popírán, kde textem realizovaný svět vytváří protipól logické praxe aktuálního světa [...] Mimesis sama tedy de facto neredukuje významové dění fikčního světa, to až naše vlastní konkretizace, subjektivně a časově determinované, redukuje významový potenciál fikčního světa – ale jen v této podobě jsou nám fikční světy dostupné“ (Kubíček, 2007, s. 195-6). V tomto bodě se Kubíček shoduje s Iserem i Ingardenem a jejich pojetím čtenářské konkretizace.

Kubíček (2007, s. 196) ve své studii zdůrazňuje, jak je důležité poznat proces, který aktivujeme pro porozumění fikčním světům, v této souvislosti znovu shrnuje funkci mimesis v tomto procesu: „...je třeba počítat s kognitivními rámci, které text aktivuje pro své rozumění a které, protože fungují jako parabola, jsou založeny v procesuální operaci reprezentace, kterou můžeme nazvat mimesis, jakkoliv uznáváme, že spolu s ní proniká do textu i subjekt vnímatele, a tedy něco jedinečného a pro identitu díla existujícího jen jako dění smyslu, vědomě reduktivního. Toto vědomí redukce je však pro identitu literárního díla při jeho čtenářské rekonstrukci tím nejpodstatnějším.“

Kubíček (2007, s. 198) dále zmiňuje Bachtina a jeho intersubjektivní dialogické chápání literární komunikace: „Intencionální pojetí tady zřetelně ustupuje intersubjektivnímu utváření smyslu v rámci dialogické akce, v němž dochází k produkování smyslu pod vzájemným poměrem, vztahem perspektiv.“ V tomto bodě spatřujeme shodu s Iserem a jeho referenčním rámcem, ke kterému se vztahují perspektivy textu.

Milan Jankovič<sup>35</sup> „zvažuje vztah jedinečné konkretizace a intence díla a dochází k závěru, že významový pohyb v díle je *ne-daný* a *ne-ukončený*. Proto se nemůžeme v díle nikdy s konečnou platností dobrat označovaného. Tato ne-ukončenost a ne-danost způsobuje, že neustále mění svůj smysl, ale přesto si zachovává svou identitu – neboť je současně výsečí možných smyslů. Pro Jankoviče je tedy dílo založeno v ohnisku

---

<sup>35</sup> Jankovič, M.: Dílo jako dění smyslu. Praha: Pražská imaginace 1992. In Kubíček, T: *Vypravěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno 2007, str. 203.

interpretací (konkretizací), za nimiž identifikujeme zdroj, který však není možné jednoznačně označit, a stává se tedy abstraktním, jen procesuálním pohybem. Podobně jako Barthes se Jankovič přiklání k tomu, že se jedinečná interpretace (konkretizace) stává nedůležitou – konkrétní sdělení je rozpoznáno jako nepodstatné, přestože jediné možné.“

Kubíček (2007, s. 204) dále vysvětluje funkci kontextu v procesu porozumění fikčním světům. Objasňuje pojem díla a kontextu tak, jak ho chápe známý strukturalista Felix Vodička: „Dílo je ve vztahu k pojmu text významově nadřazený pojem, jeho součástí je nejenom text, ale celý strukturní komplex vztahů, které se podílejí na jeho vzniku a recepci. Jsou to i souvislosti, do nichž literární text vstupuje a které spoluvytváří. (Text jako intencionálně chápaná promluva i jako výsledek souhry sil a tendencí, které se podílejí na jeho vzniku.) Text se pak v této souvislosti stává tím, co zaručuje identitu díla.“

Kubíček (2007, s. 205) upozorňuje, že kontext díla bývá často nesprávně chápán jako původní kontext historicky. Ve svém výkladu ukazuje jednostrannost tohoto chápání: „[...] kontext, který aktivujeme jako původní kontext sledovaného jevu, je *de facto* jen podmnožinou našeho aktuálního kontextu a odrážejí se v něm naše aktuální vědomosti, znalosti, zájmy a zkušenosti. Pro pochopení díla tedy neaktivujeme jeho původní kontext, ale kontext, který je nám dostupný, který zahrnuje naše představy zkušenosti, naše znalosti a kompetence ve vztahu k původnímu kontextu, které jsou ale součástí našeho vlastního kontextu, jako jeho část.“

Kubíček upozorňuje na Doleželův termín transdukce, kterým Doležel vysvětluje „proměnu recepce, pro niž je původní intence nepřístupná. Obsah smyslu se neustále vyvíjí v souvislosti se vztahy, do nichž vstupuje. Původní intence smyslu se proměňuje v závislosti na proměňujícím se kontextu.“ (Kubíček, 2007, s. 205-206).

„Kontext je však něco, co je třeba uvažovat a aktivovat v rámci operace rozumění, a jako takový jej není nikdy možné přesně určit. Je těsně spjat s tím, co Vodička nazývá významovou dominantou. Významová dominanta, které podřizujeme jednotlivé elementy díla, je produktem kontextu (vnějšího i vnitřního), jež jsme aktivovali pro její rozlišení, ale [...] jednotlivé významy se mohou v díle (jako v dynamické jednotě) kdykoliv přeskupit ve prospěch nového významu, a to i v důsledku aktivní proměny kontextu. Ten, kdo z oblasti potenciálních významů převádí do oblasti aktuálních významů, je čtenář, jenž tak na významovém dění díla aktivně participuje“ (Kubíček, 2007, s. 207).

Kubíček (2007, s. 208) pokládá za stěžejní otázku, jak je modelována perspektiva, z níž čtenář dílu připisuje významy. Kubíček tuto perspektivu vymezuje jako intersubjektivní prostor, kde se setkává intence díla s jedinečnou konkretizací. Ve svém dalším výkladu se

prostředky kognitivní sémantiky snaží teoreticky uchopit aktivitu textu a reakci čtenáře na tuto aktivitu. Kubíček se hlouběji věnuje problematice referenčních rámců a prázdných míst, o kterou literární vědu obohatil výše zmíněný Iser. Kubíček (2007, s. 211-12) dále vysvětluje subjektivnost kognitivní operace rozumění tím, že dochází k upřednostňování možných rámců smyslu a následně k upřednostňování možných elementů tento smysl produkující: „Jednotlivé elementy jsou pak posuzovány z hlediska své schopnosti „zasunout“ se nějakým smysluplným způsobem do tohoto rámce jako do jednotícího celku. Bez této operace, která je souběžně strukturací fikčního světa, bychom měli v případě narativu co dělat jen s kolekcí jednotlivých elementů, a nikoliv s universem, jež je sjednocováno jako myšlenkový a smysluplný komplex.“

Kubíček (2007, s. 212) sice nepracuje přímo s pojmem prázdných míst, ale hovoří o nutnosti „doplňovat (konkretizovat) určité akce či pojmové řetězce [aby bylo dosaženo výše zmíněného smysluplného celku – komentář vložila ŠK]. K tomuto chování nás narativ vybízí, přičemž důsledkem je individuální realizace doplnění, která je základem naší interpretační aktivity. V rámci této operace doplňování můžeme vyznačit elementy (vztahy, jevy), které je nutné doplnit (obligatorní), které je možné doplnit (apendixové) a které jsou nadbytečné (redundantní). [...] Zatímco ony první dvě operace doplnění nám pomáhají pochopit narativ či narativovanou scénu a její možné významy, poslední nás svádí na scesti dezinterpretace. Doplnění je přítom operace, která se zhodnocuje v čase, a proto elementy, o nichž jsme uvažovali jako o obligatorních, se mohou v průběhu další četby ukázat jako méně závažné, či naopak apendixové elementy se mohou stát posléze obligatorními. (Zde Kubíček dokládá strukturalistické procesuální chápání smyslu díla a zároveň proměnnost významové dominanty).

Kubíček (2007, s. 212) podotýká, že čtenář není textem vybídnut pouze doplňovat, ale že akt rozumění v sobě zahrnuje i další kognitivní operace jako například: „srovnávání (vzájemné srovnávání textem utvářených perspektiv vyprávěčů či reflektorů), kategorizace (opět určovaná na poměru jedné perspektivy k druhé), abstrakce či schematizace, sumarizace atd. – tedy operace, které souvisejí se základními podmínkami čtení a závisí na individuálních schopnostech recipienta tyto operace vykonat a na jeho široce založených zkušenostech. Každá lexikální jednotka totiž obsahuje určitý soubor kognitivních domén (základů jejího významu) – jako výzvu k produkování určité konceptualizace, která má vést k určitému stupni porozumění, tedy k určité podobě kognitivního komplexu (nikoliv ovšem totality).“

Kubíček sice hovoří o narativu, ale domníváme se, že lze jeho myšlenku zobecnit a přenést na jakýkoliv literární text. Kubíček (2007, s. 215) dokládá význam čtenáře v rámci literární komunikace: „Ačkoliv [...] má značný podíl na provedeném sjednocení výzvou k této kognitivní operaci text narativu, jeho definitivní realizace v podobě výběru jeho konkrétního „rámce“, „lešení“, „osy“ se ujímá recipient, adresát narativního textu a jím uskutečňovaná individuální operace obsahuje procesy kombinace a selekce, které se dějí v čase a individuálně variují obecné rámce – zde už jsme v oblasti jedinečného procesu semiózy. Text si i nyní ponechává autoritu kontrolní. Tato vzájemná aktivita odkazuje k našemu návrhu pojmu intersubjektivní, tedy intersubjektivní konstrukce fikčního světa.“

Intersubjektivitu chápe Kubíček (2007, s. 222-223) jako prolnutí intence textu a adresáta, opět zde vypravěč vystupuje jako významová dominanta textu, opět je zdůrazňováno, že v jednotlivé konkretizaci se nelze dobrat významové totality: „Pro pochopení významové výstavby a role vypravěče na jejím utváření je proto potřeba aktivovat celý komplex literárního díla, do něžž byly zahrnuty široké intertextové vztahy a vztahy k aktuálnímu kontextu recepce i představy o kontextu vzniku daného „komunikačního aktu“, tedy založení intence. V této akci se utváří subjekt díla, jako intersubjektivní prolnutí intence díla a intence adresáta. Povaha této akce, jak vyplývá i z jejího označení, je svázána s časem a v jeho rámci se snaží pojmenovat komplexnost či totálnost narativního významu, jako jedinečný smysl, nikoliv ovšem jeho totalitu.“



## **7. Obecná charakteristika adolescentního čtenářství**

Adolescentní čtenářství nepatří k tolik probádaným oblastem jako např. čtenářství pubescentní a neexistuje ani žádná publikace, která by se věnovala pouze tomuto čtenářskému vývojovému stupni. Tuto skutečnost můžeme chápat jako důsledek toho, že mnozí autoři řadí adolescenty mezi čtenáře dospělé (např. Haman, 1991 a Marhounová, 1993) nebo naopak neoddělují pubescenci od adolescence, výraz pubescence používají jako pojmenování pro věk pubescentní i adolescentní (viz diplomová práce Polívkové, B.: Čtenářství adolescentů).

Je pravděpodobné, že mnohé rysy charakteristické pro čtenářství pubescentní se projeví i ve čtenářství adolescentů. To dokládá i Otakar Chaloupka, když se zmiňuje o retardaci čtenářských přístupů, tzn. o případech, kdy se u některých dětí narativní či dokonce fragmentární přístup ustálí jako konečný. „Tato retardace vede ke ztrátě aktivních postojů osobnosti vůči umělecké tvorbě a k jejich přeměně v pasivní konzumní stereotypy...<sup>36</sup> Nemusí se však jednat pouze o retardaci čtenářských přístupů. Důležité je uvědomit si, že období adolescence představuje překlenovací spojnici mezi pubescentním čtenářstvím a čtenářstvím dospělých, a tudíž vykazuje specifické rysy obou vývojových stupňů čtenářství.

Charakteristiku adolescentního čtenářství lze tedy nejlépe pojmut jako kompilaci poznatků o čtenářství pubescentním a o čtenářství dospělých a několika krátkých přímých zmínek o adolescentním čtenářství z odborné literatury.

### **7.1. Charakteristika pubescentního čtenářství**

---

<sup>36</sup> Chaloupka, O.: *Horizonty čtenářství*. Praha 1971, str. 83.

V této kapitole jsme vycházeli z kompilace poznatků o pubescentním čtenářství, kterou jsme provedli v rámci tvorby své diplomové práce<sup>37</sup> a kterou jsme doplnili o aktuální poznatky z nejnovějších odborných publikací.

### **1.1.1. Kvantita čtenářství**

O. Chaloupka se ve své práci „Rozvoj dětského čtenářství“ odvolává na H. Busse, který při výzkumu dětských čtenářských zálib (Chaloupka, 1982, s. 366), zjistil charakteristický průběh čtenářství v pubescenci: „Přibližně od deseti let začíná podle něho kvantita četby dítěte stoupat, pokračuje ve vzestupné křivce až do vyvrcholení tohoto věkového období, kde dosáhne maxima, a u některých dětí, zejména u chlapců, začíná klesat. U většiny se však udržuje na vyrovnané úrovni až do sklonku pubescence, kdy nastává u chlapců pokles velice prudký, u nestudujících často velmi radikální, u děvčat pozvolný, nikdy však již rozpětí četby nedosáhne maxima, které mělo dříve.“ V souvislosti s výrazným zvýšením kvantity čtenářství v pubescentním věku hovoří Chaloupka o tzv. *čtenářské explozi či erupci*. Chaloupka zmiňuje i výzkum M. Šimka a A. Rendlíkové „který explicitně potvrzuje tezi o kvantitativním poklesu čtenářství v průběhu adolescence a po ní — ve věku mezi dvaceti až dvaceti čtyřmi lety zjistili u chlapců až o 10,3 % více nečtenářů než ve věku mezi patnácti a sedmnácti, u děvčat je tento rozdíl 5,1“ (Chaloupka, 1982, s. 368).

### **1.1.2. Racionalita a emocionalita pubescentního čtenářství**

„Pubescentní dítě se chce dostat na roveň dospělým, proniknout do světa dospělých a dosáhnout v něm prestiže, má však pocit, že svět dospělých se proti němu brání, že se mu uzavírá. Nespolehlivější a nejpřímější cestou k adaptaci v tomto světě dospělých se dítěti ukazuje rozumové poznání“ (Chaloupka, 1971, s. 12). „S jistou nadsázkou lze říci, že období od jedenácti let je pro děti dobou oslabení emocionality a v mezních případech i její dočasné ztráty. U mnoha lidí se objevuje tzv. disimulace citů, tj. záměrné potlačování a zapírání vlastní citovosti, v níž je spatřována jakási slabost, nesamostatnost, podléhavost“ (Chaloupka, 1971, s. 14). „Racionalizace vztahu dítěte ke skutečnosti zasahuje i jeho vztah k literatuře, jmenovitě k próze. V pubescenci dítě vnáší do obrazové výstavby díla jistá rozumová kritéria, začíná si uvědomovat jeho významové dosahy, které zprostředkovaně poukazují k životní skutečnosti okolo čtenáře. Tuto životní skutečnost dítě chápe velmi široce. Dítě

---

<sup>37</sup> Klumparová, Š.: *Čtenářské kompetence středoškoláků*. Plzeň: ZČU 1999.

nerozeznává, kde vlastně končí skutečnost jako taková a začíná fikce, takže mu realita může volně prostupovat s iluzí. Pro pubescentní období je příznačná oscilace čtenářských postojů mezi rozumem a citem, mezi racionalitou a emocionalitou“ (Chaloupka, 1971, s. 15).

### **1.1.3. Význam poznávací funkce literatury**

Pubescent si začíná uvědomovat omezenost svých dosavadních znalostí a vědomostí a touží po jejich obohacování: „Touha po poznání se přenáší i do vztahu k literatuře, a protože dítě má zatím poměrně málo vlastních zkušeností a jeho okruh přejatých vědomostí je úzký, má zároveň proti čtenáři dospělému větší možnost nalézt v literárním díle něco noeticky nového. Dítě je v neustálém pohybu, v neustálém objevování a dobývání nových prostorů. Takřka vše, nač narazí ve své četbě, je pro ně dalším obohacením vlastního já“ (Chaloupka, 1971, s. 19/20). „Dítě se sice chce především něco dozvědět, ale jeho očekávání se pohybuje v úzkém okruhu — při četbě se zaměřuje na atraktivní děj, popis cizích zemí, vynálezy, vyprávění o historických událostech, dobrodružství, která mu dají poznat neobvyklé situace“ (Chaloupka, 1971, s. 21).

### **1.1.4. Identifikace — mýtus hrdiny a exotiky**

„Intenzita dětského čtenářství souvisí s aktivním vybavováním vlastních životních projektů a s jejich fantazijní přestavbou, přepracováním a promítáním do syžetu knihy. Pramení z dětské touhy po smyslovém poznání neznámého, po prožití neprožitého. Ztotožnění, identifikace čtenáře s hrdinou a fabulí knihy má pak často povahu předjímání, anticipace vlastního života“ (Chaloupka, 1971, s. 33). Čtenářova identifikace s hrdinou vede k napodobení vnějších projevů hrdiny (v jednodušší podobě) nebo k napodobení chování, životních názorů (na vyšším stupni). „Projevuje se zde nutnost řešit situace z hlediska dospělého, úspěšný hrdina tu pro dítě působí jako nositel vzorové akce, jako model zvládnutelnosti problémových situací dospělého. Významnou roli zde hraje i skutečnost, že literární postava úspěšného hrdiny bývá málo složitá, přehledná a s jedinou dimenzí. Obdobně exotika prostředí nebo času (science fiction) není pro dítě únikem z jeho prostředí a času, ale rozšířením jeho vlastního prostoru a času, se zdůrazněnými principy anticipačními“ (Chaloupka, 1971, s. 34). Identifikace hrdiny s hlavní postavou díla je pro pubescenta náhrada jeho vlastní identity, či lépe řečeno hledání této identity. „Identifikace integruje recepční aktivity pubescenta, zasahuje percepci, interpretaci i konkretizaci recepce. Identifikace se projevuje i v pubescentově komunikaci s textem lyrickým. Pubescence je považována za

apoetický věk. Poezie se tradičně ocitá na posledních místech žánrového výběru. Recepce lyriky v pubescentním čtenářství nelze redukovat na mechanismy mimostrukturního prožívání látky textu. Hlavně na bázi emocionální komunikace zde probíhá identifikační proces jako ztotožnění s lyrickou situací textu. To lze akceptovat jako základ pro kultivovanou recepci.<sup>38</sup>

### **1.1.5. Četba pubescenta jako příležitost k sebeuskutečnění**

O. Chaloupka (1971, s. 53) chápe čtenářství jako jednu z možností seberealizace, sebesaturace a perspektivní sebezprojekce pubescentů: „Pubescent se snaží v knize najít příležitost k realizaci těch zaměření osobnosti, jež se z řady důvodů nemohou uskutečnit ve skutečném životě. Naznačili jsme však již, že v tomto případě nejsou čtenářské postoje motivovány hledáním úniku, ale hledáním skutečnosti nebo fikce, která je v intencionálním sepětí s životní realitou dítěte a která má povahu modelové situace, vzorového řešení.“

### **1.1.6. Záměrnost čtenáře proti záměrnosti díla**

„Osvojování díla jako vzorové akce je právě u dítěte velmi aktuální: připomíná nám ten aspekt čtenářova vztahu k dílu jako rozhodující bod komunikace mezi dílem a vnímatelem, tu shodu, která je navozena jen některými složkami struktury díla, nejbližšími čtenářovu očekávání. Ne vždy však je tato shoda adekvátní původnímu významu díla, a vyvstává tak otázka kritérií, s nimiž pod vlivem svých apriorních postojů přistupuje k dílu a která se nemusí krýt s tvůrčími záměry autora“ (Chaloupka, 1971, s. 55/56). „Dítě, stejně jako dospělý čtenář, ale podle pravidel dětské čtenářské kompetence vkládá do struktury díla vlastní záměrnost, která může vést až k restrukturalizaci sémantické struktury textu a k přisouzení neočekávaného smyslu textu.“<sup>39</sup>

### **1.1.7. Příznačné rysy pubescentních kritérií četby**

Chaloupka zdůrazňuje lhostejnost pubescenta k umělecké originalitě a i k autorovi samotnému, neboť žáci si většinou nepamatují jméno autora knihy a nechápou ho jako tvůrčí osobnost. Dětský čtenář je tudíž tolerantní k odvozenosti literárních témat, kompozice i jazyka: „Tlak očekávání a nedostatek estetických zkušeností se svébytnými uměleckými prostředky literární tvorby činí dítě málo

<sup>38</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství II, *ČJL*, 47, 1996-1997, č. 5-6, s.115/116.

<sup>39</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I, *ČJL*, 47, 1996-1997, č. 1-2, s. 2.

otevřeným vůči umělecké svébytnosti díla, vůči významovému vrstvení jeho znakovosti. Projevuje se u něj i náklonnost k druhořadé literatuře i literárnímu kýči, které svou schematickou strukturou naplňují jeho čtenářská očekávání“ (Chaloupka, 1971, s. 74).

### 1.1.8. Tři stádia procesu rozvoje čtenářství

Prvým z nich je takový přístup, který můžeme nazvat *útržkovitým, fragmentárním*. Dítě nepostihuje literární výpověď jako umělecky sjednocenou strukturu v její integritě, vytrhává z knihy pouze určité epizody, či ještě přesněji fragmenty epizod, úryvky, scény, momenty, takové detaily, které na ně nejvíce zapůsobily. Pokročilejší stupeň dětského přístupu ke knize bychom mohli nazvat přístupem *narativním, vyprávěcím*. Dítě chápe výpověď díla v její úplnosti, ale pouze jako úplnost děje, příběhu, textové věcnosti. Neproniká příběhem k hlubším významům v něm uloženým, neuvědomuje si, že se v knize jedná o myšlenkové poslání, o autonomní umělecké sdělení, chápe text jako popis, líčení události, jejíž obrysy a významy jsou přesně vymezeny textem. Třetí stupeň je charakterizován, že má již *sjednocující, integrační ráz*. Dítě přijímá v hlavních rysech literární text jako uměleckou fikci, jako celistvý umělecký obraz, který má svébytný tvar a významové přesahy, směřující dále, než jak vyplývá z bezprostřední vnější podoby textu. Rozvoj pubescentního čtenářství postupuje od fáze fragmentární k integrační, která je považována za perspektivní. Početně převažuje stupeň narativní, který můžeme považovat z řady důvodů za přiměřený tomuto věku, ale nikoliv za perspektivní.“ Ladislava Lederbuchová ve svém výzkumu dochází k poněkud jinému závěru: „Četba není integrovaná, ale není jen fragmentární či narativní. Je spíše *rozptýlená, difúzní*. Základ reálného obsahu četby tvoří komunikace s výběrem významů první významové roviny a s „bodovými“ významovými přesahy do hloubkové struktury textu.“<sup>40</sup>

### 1.1.9. Čtenářství a vzdělání rodičů

„Čtenářství pubescenta je sociálně determinováno vzděláním rodičů a sociokulturním prostředím rodiny, výrazněji se jako determinanta projevuje vzdělání matky. <sup>41</sup> S tím jistě souvisí i skutečnost, že nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola. <sup>42</sup>

<sup>40</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství II., *ČJL*, 47, 1996-1997, č. 5-6, s. 117.

<sup>41</sup> Lederbuchová, L.: O pubescentním čtenářství I., *ČJL*, 47, 1996-1997, č. 1-2, s. 1.

<sup>42</sup> GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: [http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf).

### 1.1.10. Úroveň recepce a školní prospěch

J.Marhounová (1987) prokázala, že existuje těsný vztah mezi osobnostní charakteristikou pubescenta a jeho čtenářskou orientací a recepční úrovní: „Za nejdůležitější považujeme zjištění vzájemných vztahů intelekt – průměrný školní prospěch – úroveň recepce uměleckého textu, které vyvrací často tradovaný názor, že méně školně úspěšné děti disponují větší citovostí, která jim umožňuje kultivovanou recepci uměleckého textu. Vlastní determinantou četby je prospěch dítěte v českém jazyce [...] na výkony dítěte v předmětu český jazyk se díváme jako na výsledek vlivu míry nadání dítěte, charakteru rodinných i mimorodinných podmínek [...] a charakteru zájmové struktury dítěte. Všechny tyto determinanty se v prospěchu v českém jazyce odrážejí.“

### 1.1.11. Vztah pubescentního čtenáře a literárního textu

Lederbuchová (2004, s. 33) popisuje vztah pubescentního čtenáře a literárního textu na základě shrnutí zjištění provedených literárními didaktiky v rámci výzkumů zaměřených na komunikační situaci: „Pubescentova touha poznávat, co stojí mimo jeho životní zkušenost, je hnací silou čtenářství. V souladu s vymezeným čtenářským očekáváním [očekávání „mýtu hrdiny a exotiky“, vložila Š. K.] má pro pubescenta poznávací a citový význam díla větší přitažlivost než estetické kvality textu: Dítě prožívá literaturu jako zprostředkování, nikoli jako svébytný umělecký čin, hodnotí esteticky text, jakoby to byla mimoumělecká skutečnost, která sama o sobě vyvolává pocit libosti či nelibosti.“ Lederbuchová (2004, s. 33) v souvislosti s pubescentovým estetickým prožitkem cituje Chaloupku<sup>43</sup>: „Pubescent si neuvědomuje základní literární konvenci: Estetické kvality specifické uměleckému dílu [...] zasahují dětského čtenáře zejména potud, pokud jsou významově spjaty s předmětem zobrazení [...], méně již tehdy, pokud vyžadují samostatné chápání a prožívání (především obrazné pojmenování, druhý plán apod.)“. Chaloupka<sup>44</sup> dochází k závěru, že pubescenti nejsou schopni pracovat se znakovostí literatury: „literární text je chápán jako věc [...], nikoli jako znak, jehož významy mohou být strukturovány v několika dimenzích. Estetický prožitek potom probíhá na přímém vstupu čtenáře do

<sup>43</sup> Chaloupka: *Horizonty čtenářství*. Praha. 1971a, s. 32.

<sup>44</sup> Chaloupka: *Horizonty čtenářství*. Praha. 1971a, s. 38. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004, s. 33.

situace díla (dítě se cítí jedním z aktérů příběhu), případně na principu fantazijního dotváření.“

Podle Chaloupky<sup>45</sup> je pubescentův vztah k textu „lineární“, ale specificky tvořivý: „Pubescent vkládá do struktury díla vlastní záměrnost, která, diktovaná apriorním postojem pubescentního egocentrismu, se nemusí krýt s autorskou záměrností textu, ba nemusí ji v recepci vůbec respektovat. Text je pro dítě především materiálem navozujícím situace vhodné k přijetí jako modelové a otevřené pro sebeprojekci a identifikaci: Dílo je ochuzováno o celistvost své autonomní struktury [...], ale není zbavováno své estetické funkce - tu je čtenář schopen nalézt právě ve věcném sdělení spojujícím se s jeho apriorními postoji a zájmy v nový, zcela původní zdroj estetického prožitku, neboť záměrnost autorskou nahrazuje svou vlastní (zatímco dospělý kultivovaný čtenář svou vlastní záměrností vychází vstříc respektované záměrnosti autorské). Lederbuchová (2004, s. 34) Chaloupku doplňuje: „Dětská recepční záměrnost, na rozdíl od autorské, kódované v textu, není komplexní, je částečná (hodnoceno z aspektu záměrnosti autorské) a je motivována těmi složkami čtenářské kompetence, které v dané chvíli mají u dítěte určitou vyhraněnou podobu. Vyhraněná záměrnost apriorního postoje může vést až k restrukturalizaci sémantické struktury textu (která je dána totální uzavřeností čtenáře před působením autorské záměrnosti, úplným neporozuměním smyslutvorným informacím) a s ním spojeným individuálním originálním čtenářským smyslem, který je textu pubescentem přisouzen (V jazyku běžné komunikace to znamená, že čtenář text vůbec nepochopil, že literárnímu dílu vůbec nerozumí. Ale vpravdě jde o zjištění, že mu „rozumí“ po svém...).“

### **1.1.12. Psychologické vymezení pubescence**

J. Langmeier a D. Krejčířová (1998) v knize chápou pojem pubescence jako součást období dospívání. Období vlastní puberty vymezují věkem 13-15 let. M. Vágnerová (2000, s. 251-252) říká o pubescenci toto: „Pro období pubescence je typická proměna vlastního těla, která se projevuje i v postoji pubescenta. V období dospívání se mění i citové prožívání, dospívající bývají emočně labilnější. Citové reakce pubescentů se mnohdy jeví jako méně přiměřené situaci. Dospívající se stávají introvertovanějšími. Mění se i jejich sebehodnocení, bývají zranitelnější a vztahovačtější. Pubescenti začínají uvažovat na úrovni formálních logických operací, to znamená, že dovedou uvažovat hypoteticky, o

---

<sup>45</sup> Chaloupka: *Horizonty čtenářství*. Praha. 1971a., s. 58. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004, s. 33/34.



pouhých možnostech. Hypotetické myšlení lze chápat jako úvahu o budoucnosti. Tato změna uvažování se projeví v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému. Pubescent bývá hyperkritický, má sklon považovat svoje úvahy za výjimečné. Období dospívání se označuje jako fáze hledání a vytváření vlastní identity. V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli přechodné stadium tzv. skupinové identity. V této době nabývána významu ideál, který si pubescent vytvoří. Významnou součástí identity se stane i profesní role, k níž dospívající směřuje. Socializační rozvoj pubescenta je ovlivněn jeho novými kompetencemi, které se projeví i ve způsobu zpracování různých sociálních vlivů. Proměnou procházejí i sociální role pubescenta – dospívající odmítá podřízenou roli. Potřeba přátelství se zvyšuje, důležité jsou i první lásky.“

## **7.2. Charakteristika čtenářství dospělých**

A. Haman se zabýval čtenářskými zájmy dospělé čtenářské populace (o jeho výzkumu více viz podkapitola o adolescentním čtenářství 7.3), které vypovídají o tematických a žánrových preferencích jako o jednom ze silných motivů čtenářství. Poměrně velké oblíbenosti na prvním místě dosáhla próza psychologická, na druhém místě próza humoristická, na třetím místě próza společenská zahraniční, čtvrté místo obsadila próza historická, a páté místo próza společenská domácí, dále následovala próza akční a sci-fi, na posledním místě skončily pohádky a próza populárněvědná (srovnej: viz Haman, 1991). Jak vyplyne z následujících řádků v oblasti čtenářských zájmů a preferencí došlo v průběhu 20 let k posunu.

Nejnovější výzkum čtenářství dospělé populace (nad 15 let – tedy i dospívajících) provedl v ČR v roce 2007 Jiří Trávníček. Základní výsledky svého bádání zveřejnil v roce 2008 v únorové příloze časopisu Host. Tento výzkum je prvním v řadě dalších, které by v tříletých periodách měly následovat. Za přínosný ho považujeme především proto, že nebude vycházet pouze z kvantitativních šetření, ale v budoucnu zahrne i metody kvalitativní, konkrétně formu strukturovaného rozhovoru, popř. skupinovou diskusi – jedná se tedy o čtenářské biografie. Trávníček zjišťoval zastoupení čtenářů (čtenářem je ten, kdo potvrdil, že za minulý rok přečetl alespoň jednu knihu) a nečtenářů v české populaci. Závěr vyznívá pro český národ optimisticky – většina obyvatel České republiky starších 15 let (83 %) přečetla v průběhu minulého roku aspoň jednu knihu (Trávníček, 2008, s. 6).

Výzkum se dále zabýval čtenářskými preferencemi a to z hlediska věku, vzdělání a pohlaví (o tom více viz podkapitola Rozdíly ve čtenářství a čtení jednotlivých pohlaví 7.4.).



Podle Trávníčka (2008, s. 23) „zhruba každý sedmý obyvatel ČR sahá nejčastěji k současné beletrii oddechové (detektivky, špionážní romány, romance atd.) zhruba každý osmý sahá k literatuře faktu (memoáry, deníky, cestopisy, životopisy atd.), každý jedenáctý má v oblíbě klasickou beletrii. Vkus každého šestého je nevyhraněný.“

„Čím jsou obyvatelé starší, tím častěji sahají po klasické beletrii i po literatuře faktu. Čím jsou mladší, tím více je zajímavá tzv. funkcionální četba: slovníky, encyklopedie, učebnice, příručky, odborná literatura, ale také sci-fi a fantasy“ (Trávníček 2008, s. 23).

„Nejvýraznější diferencující roli hraje vzdělání: mezi čtenáři jsou mnohem častěji obyvatelé s vyšším, tj. maturita a výše (91%), než s nižším vzděláním, tj. těch, kteří nemají maturitu (71 %). Nejvyšší podíl čtenářů se vyskytuje u osob s vysokoškolským vzděláním (95 %)“ (Trávníček, 2008, s. 6). „Vzdělanější lidé preferují literaturu odbornou, literaturu faktu i současnou beletrii oddechovou a klasickou beletrii. Lidé s nižším vzděláním dávají přednost současné oddechové beletrii“ (Trávníček, 2008, s. 23).

Výzkum byl také zaměřen na čtenářská očekávání: „Každý pátý (20%) od knih očekává, že mu přinesou zábavu a napětí, každý sedmý až osmý (17 %), že mu přinesou informace. Estetický zážitek jako svého druhu nejvyspělejší způsob čtení (vědomí, že knihy nás zasahují nejenom svým „co“, ale i svým „jak“) očekává od knihy zhruba každý dvanáctý (8 %)“ (Trávníček, 2008, s. 24). Jako výrazná determinanta čtenářství se opět projevilo vzdělání: „Lidé s nižším vzděláním jsou v daleko větší míře poutáni ke čtení proto, že se chtějí bavit. Lidé se vzděláním vyšším mají své preference mezi zábavou a poznáním vyváženější“ (Trávníček, 2008, s. 24). Za zmínku stojí proměna četnosti výskytu dvou prioritních motivů čtenářství za posledních třicet let: Lesňák (1982, s. 84) ve svém výzkumu provedeném v roce 1982 zjistil jasnou převahu poznání nad zábavou, u Trávníčka tomu bylo naopak.

### **7.3. Charakteristika adolescentního čtenářství**

#### **1.1.13. Charakteristika adolescentního čtenářství na základě poznatků z výzkumů čtenářství**

Aleš Haman provedl v letech 1982-88 terénní výzkum v českých veřejných knihovnách a mezi českým čtenářským publikem a zveřejnil ho v roce 1991 pod názvem *Literatura z pohledu čtenářů*. Výzkumu se zúčastnilo přibližně tisíc respondentů, a přestože se jednalo o výzkum dospělého čtenářství, byli do souboru respondentů zařazeni i adolescentní čtenáři ve věku 16-19 let, kteří tvořili přibližně 18 % zkoumaného vzorku.

Zajímavý je Hamanův názor na tuto věkovou skupinu čtenářů. Haman tvrdí, „že šestnáctiletí čtenáři se řadí spíše do kontextu čtenářů dospělých než mezi dospívající mládež, i když zde přetrvávají některé rysy četby z předchozího období.“<sup>46</sup> O kvalitě četby mladých čtenářů Haman dále píše: „Mladí čtenáři do třiceti let se orientují především na hlavní dějovou zápletku a stranou ponechávají rámcující údaje (popis prostředí, výklady historických událostí, resp. charaktery).“<sup>47</sup> O zaměřenosti čtenářů na děj knihy svědčí i fakt, že mladí čtenáři do 20 let (především mužského pohlaví) upřednostňovali ilustrace dějových situací před ilustracemi vystihujícími atmosféru díla a či před dílem neilustrovaným: „Preference dějových situačních ilustrací svědčí o potřebě podpory představivosti a zároveň o menší schopnosti syntetizace celkového smyslu díla, jde tedy o čtenáře, jejichž umělecky komunikativní schopnosti nejsou (dosud) plně rozvinuty. Tomu odpovídá i nízký věk respondentů i nižší úroveň vzdělání. Převaha mužského elementu napovídá, že u těchto vnímatelů dosud přežívají zbytky přístupů a návyků chlapců pubescentního věku orientovaných především na sledování dějové zápletky.“<sup>48</sup>

Hamanův průzkum zjišťoval i to, jak je čtenář při výběru díla ovlivněn formálním rozsahem díla. Své závěry o výběru adolescentního čtenáře Haman shrnul takto: „Povídkové texty preferovali muži a čtenáři do dvaceti let. Mladí čtenáři této kategorie a studenti rovněž statisticky významně měli v oblibě básně (tuto formu preferovaly též významně ženy) a písňové texty: u dramatických textů se u mladých čtenářů do dvaceti let projevil negativní zájem. Vyplývá z toho poznatek, že mladí čtenáři preferují méně rozměrné epické formy a (na rozdíl od pubescentů a pravděpodobně více dívky) inklinují zároveň ke znakově komplexním, nesyžetovým textům (písňové texty a lyrická poezie).“<sup>49</sup> Zájmu mladých čtenářů se podle Hamanova výzkumu těší i tyto žánry: sci-fi (tu preferují především muži), společenská próza z cizího prostředí (té dávají naopak přednost ženy), občanská a milostná poezie. Obliba společenské prózy z exotického prostředí u ženských čtenářek ukazuje podle Folvarčného (1999) na jejich potřebu uspokojit touhu po exotice a sentimentálním citu. Proto jsou ženy (a především mladé dívky) náchylnější než muži ke čtení kýčovitých milostných románů všeho druhu (např. z produkce nakladatelství Harlequins).

---

<sup>46</sup> Haman, A.: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 52.

<sup>47</sup> Haman, A.: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 66.

<sup>48</sup> Haman, A.: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 67.

<sup>49</sup> Haman, A.: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 78

Na základě svého průzkumu došel Haman k tomuto obecnému závěru: „...že jednak jsou čtenářské zájmy specifikovány podle pohlaví, věku a vzdělání, jednak že jsou poměrně stabilizovány, a to už počínaje adolescencí. Ukázalo se, že základní čtenářské zájmy se začínají vyhraňovat už v období dospívání, kdy vznikají také nejvýhodnější předpoklady k jejich ovlivnění a usměrnění.“<sup>50</sup>

Lesňák (1982, s. 81) ve svém výzkumu čtenářské recepce došel ke stejnému závěru jako Haman. Složkou díla, které si respondenti nejvíce cenili, byl děj, dále pak bohatství a hloubka myšlenek. Méně si všímali postav, jazyka a stylu, originalnosti zpracování a kompozice. Zcela na okraji jejich zájmu se nacházely prostředí a atmosféra díla.

V roce 1998 zkoumal Matějů (1999, s. 79) funkční gramotnost dospělých v České republice. Celková funkční gramotnost v sobě zahrnovala tyto složky: gramotnost literární, dokumentovou a numerickou. Nás zajímá gramotnost literární a to u adolescentů – mladých lidí ve věku 16 - 24 let, které Matějů vyčleňuje jako samostatnou podskupinu z celkového vzorku populace. Tato podskupina je dále členěna podle věku dvou kategorií: 16-19 let a 20-24 let, tyto dvě kategorie se od sebe liší dosaženým vzděláním: z lidí ve věku 16-19 má nižší vzdělání 88 % a vyšší vzdělání jen 12 %, zatímco u lidí ve věku 20-24 let jsou odpovídající údaje 53 % a 47 %. „To dokládá, že ve věku 16-19 let je obzvláště mnoho lidí, kteří nemají ještě ukončené vzdělání, dokonce ani středoškolské, a proto jakékoliv úvahy o jejich funkční gramotnosti musíme posuzovat pod tímto zorným úhlem.“<sup>51</sup>

„Nejhorších výsledků mezi třemi typy funkční gramotnosti je dosaženo u literární gramotnosti...“<sup>52</sup> „Souvislost funkční gramotnosti se vzděláním je naprosto přesvědčivá a u všech typů gramotnosti stejná, mladí lidé s vyšším vzděláním dosahují podstatně lepších výsledků než mladí lidé s nižším vzděláním. [...] „Vztah funkční gramotnosti a věku (uvnitř nejmladší skupiny) je podstatně slabší než vztah funkční gramotnosti a vzdělání. Věk se projevuje v tom smyslu, že skupina starších (20-24 let) má lepší výsledky než skupina mladších (16-19 let).“<sup>53</sup> Matějů (1999, s. 84) dále konstatuje: „že vzdělání obou rodičů úzce souvisí se všemi typy čtenářské gramotnosti jejich dětí: děti otců, respektive matek s vyšším vzděláním jsou lepší ve všech typech funkční gramotnosti než děti otců,

<sup>50</sup> Haman, A.: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 80.

<sup>51</sup> Matějů, P.: *Funkční gramotnost dospělých. Část I. Hlavní výsledky. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C 1999, s. 79.

<sup>52</sup> Matějů, P.: *Funkční gramotnost dospělých. Část I. Hlavní výsledky. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C Praha 1999, s. 79.

<sup>53</sup> Matějů, P.: *Funkční gramotnost dospělých. Část I. Hlavní výsledky. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C 1999, s. 80.

respektive matek s nižším vzděláním.“ „Obzvlášť silný je kupříkladu vztah mezi vzděláním otce a literární gramotností potomka. Je ovšem nasnadě, že všechno bude trochu jinak, až vezmeme do úvahy i vzdělání dětí. Stejně jako u starších věkových skupin očekáváme zeslabení, možná i úplné vymizení vlivu rodičů. U mladších respondentů se ukazuje, že vzdělání rodičů se nadále významně uplatňuje jen na podsouboru respondentů s nižším vzděláním, děti rodičů s vyšším vzděláním dosahují lepších výsledků v testech všech typů funkční gramotnosti než děti rodičů s nižším vzděláním. Lze předpokládat, že tu opět vstupuje do hry skutečnost, že podsoubor respondentů s nižším vzděláním obsahuje velký podíl mladých lidí, pro které nižší vzdělání ještě není konečné, a tento fakt je částečně vyjádřen i prostřednictvím vzdělání rodičů.“<sup>54</sup> Matějů si všímá i souvislosti věku, vzdělání a funkční gramotnosti: „U podsouboru s nižším vzděláním jsou u literární gramotnosti mladší lepší (snad je to tím, že jsou mezi nimi tací, kteří jsou nadaní a budou ještě dále studovat), [...] u podsouboru s vyšším vzděláním jsou starší lepší.“<sup>55</sup>

Z výše zmíněného průzkumu čtenářství Jiřího Trávníčka vyplynulo, že rozdíly podle věku nejsou příliš určující. Pro naši práci je podstatný údaj, že 86 % adolescentů patří mezi čtenáře (viz Trávníček, 2008, s. 6) a 14 % mezi nečtenáře - adolescenti jsou tedy v kvantitě čtenářství lehce nadprůměrní. Výzkum dále přináší typologii čtenářů podle kvantity čtení – nečtenář (17 %), čtenář sporadický: 1-6 přečtených knih za rok (39 %), čtenář pravidelný: 7-12 knih za rok a čtenář častý: 13 a více přečtených knih za rok (29 %). Nejvíce pravidelných čtenářů je v mladším věku (25-34 let), nejvíce sporadických čtenářů je ve středním věku (35-43 let). Dále je vymezena kategorie vášnivého čtenáře, tj. ten, který deklaruje, že za rok přečetl 50 a více knih (6 % z české populace). Adolescenti (15-24 let) jsou oproti republikovému průměru lehce podprůměrní – 5 % z nich patří mezi vášnivé čtenáře. (Trávníček 2008, s. 11). Výzkum se zabýval i čtenářskými očekáváními. Z hlediska věku se ukázalo, že „čím jsou lidé starší, tím více vyhledávají četbu kvůli zábavě, nejmladší a střední generace pojímá četbu více jako zdroj poznání. Souvislost s institucionálním vzděláváním, které se odehrává v mladším věku, se tu nabízí jako základní vysvětlení“ (Trávníček, 2008, s. 24).

---

<sup>54</sup> Matějů, P.: *Funkční gramotnost dospělých. Část I. Hlavní výsledky. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C 1999, s. 80.

<sup>55</sup> Matějů, P.: *Funkční gramotnost dospělých. Část I. Hlavní výsledky. Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C 1999, s. 80.

#### **1.1.14. Poznatky o adolescentním čtenářství získané na základě výzkumu provedeného v rámci diplomové práce**

Výsledky výzkumu prokázaly, že identifikace slouží pubescentnímu čtenáři, jako jeden z základních a pro tento věk nejpřirozenějších způsobů recepce uměleckého díla. Pubescent promítá do významové struktury díla své subjektivní zkušenosti a prožitky a to způsobem, který často odporuje původní autorské záměrnosti textu a vede k restrukturalizaci sémantické výstavby díla. Tento způsob recepce literárního díla přetrvává u některých jedinců i v adolescentním věku.

Dále se potvrdila hypotéza, že v oblasti literárních žánrů středoškolští čtenáři upřednostňují četbu prozaických útvarů krátkého rozsahu před četbou poezie, která většinou stojí na okraji jejich čtenářských žánrů. Při interpretaci prozaických textů prokázali respondenti vyšší čtenářskou kompetenci než při interpretaci básnických textů. Četbě lyrických básní se věnují ve větší míře čtenářky než čtenáři, a proto čtenářská kompetence dívek při recepci básně je na vyšší úrovni než u chlapců. Dívky prokázaly při interpretaci literárních textů rozvinutější čtenářské schopnosti než chlapci. Výzkum dokázal, že determinanty pubescentního čtenářství, zjištěné Marhounovou, jsou platné i pro čtenářství adolescentů: vztah mladého čtenáře k literatuře determinuje prospěch z českého jazyka a literatury (= úroveň vědomostí předmětu český jazyk) a vzdělání rodičů, výrazněji se jako determinant projevuje vzdělání matky.

Základní složky čtenářských kompetencí (složka emocionální, racionální a složka všeobecného kulturního přehledu) nejsou u respondentů rovnoměrně rozvinuty. Výsledky výzkumu ukázaly, že Achillovou patou dnešních středoškoláků při recepci a následné interpretaci uměleckého textu je neschopnost uplatnit teoreticky nabyté vědomosti všeobecně kulturního rozhledu.

#### **1.1.15. Psychologické vymezení adolescence**

Langmeier a D. Krejčířová (1998) v knize „Vývojová psychologie“ chápou pojem adolescence jako součást období dospívání. Období adolescence vymezují věkem 16-20 (22) let. M. Vágnerová (2000, s. 296-297) charakterizuje adolescenci takto: „Tělo je důležitou součástí identity adolescenta. Zevnějšek se stává cílem i prostředkem k dosažení potřebné sociální pozice. Adolescent umí uvažovat flexibilně. Není zatížen zkušeností, a proto uvažuje až příliš radikálně. Adolescenti se dovedou nadchnout a umí pracovat, pokud jim na něčem záleží. V období adolescence se dotvářejí postoje a obecné strategie chování ve vztahu k výkonu i vlastní sociální pozici. V adolescentním období se završuje rozvoj

identity dospívajícího. V této vývojové fázi se rozvíjí i mužská a ženská role, která je významnou složkou identity adolescenta. Pro mnohé adolescenty není nastávající dospělost atraktivní, protože je spojena se zodpovědností a mnoha omezeními, na jejichž zvládnutí nejsou dostatečně zralí. Potřeba oddálit dospělost se projevuje tzv. adolescentním moratoriem. Adolescenti už automaticky neodmítají všechny hodnoty a normy, které jim dospělí prezentují, ale uvažují o nich a zaujímají k nim vlastní, často radikální postoj. V adolescenci se mění i sociální role. Proměna sociálních rolí adolescentů se projevuje ve vztahu k dospělým, především rodičům a učitelům. V této době by měl být ukončen proces separace od rodiny. Starší adolescent je závislý na vztazích s vrstevníky (přátelství, nestabilní partnerské vztahy).“

#### **7.4. Rozdíly ve čtenářství a čtenářských kompetencích jednotlivých pohlaví**

Již kniha samotná prozradí mnohé o rozdílech ve čtenářském chování a postojích příslušníků obou pohlaví. To, že čtenářská kultura (vztažena na fiktivní látky a především na četbu románů) je od 18. století převážně ženskou záležitostí, je výzkumem empiricky potvrzeno (viz Garbe, 1993). Neprobádáno dosud zůstává, zda je (fiktivní) kniha nevědomě či vědomě vnímána čtenáři/ čtenářkami jako „ženské“ médium. Muži/chlapci, kteří se nějakým způsobem podílejí na literární kultuře (vášniví čtenáři, spisovatelé), vykazují podle Christiny Garbe (1999, s. 219) tzv. „ženské“ rysy. Nabízí se následující otázky: Jaké jsou tyto „ženské“ rysy? Existují vůbec? Lze jejich existenci prokázat? Můžeme hovořit i o „mužských“ rysech čtenářství?

Prapůvod toho, proč je kniha jako médium připisována právě ženám, můžeme nalézt v 18. století, v době osvícenství, kdy se měšťanská žena stává nositelkou – čtenářkou - krásné literatury (muži literární díla tvoří, vykládají je a učí o nich – to vše je ženám zapovězeno). Tato skutečnost souvisí s rozdělením rolí v tehdejší společnosti. „Žena měla být především dobrou manželkou, matkou a hospodyní, pohybovala se pouze v okruhu domu a nejbližší rodiny. Muž vydělával peníze a zabýval se veřejnými záležitostmi“ (Garbe, 1995, s. 80n.). Jinak řečeno, muži žili přímo ve „skutečném“ světě, ženy se dostávaly ke „skutečnému“ světu mimo dům pouze zprostředkovaně přes své muže nebo pomocí časopisů či knih, respektive pomocí jejich fikčních světů. Toto rozdělení rolí při zacházení s literaturou (na základě rolí sociálních) nelze chápat zjednodušeně. Z tvrzení Christiny Garbe rozhodně nevyplývá, že muži nečetli beletrii, že ji pouze psali a učili o ní.

A naopak není pravdou, že by ženy vůbec netvořily literární díla. Vyvracejí to spisovatelky jako např. Jane Austinová.

I v současné době ovlivňuje toto rozdělení společenských rolí na mužské a ženské literární socializaci dívek a chlapců, a to především v raném věku. Uvědomíme-li si, že v nejranějším věku matka, později vychovatelky a učitelky (neopomeňme naše feminizované školství) zprostředkovávají dětem první kontakt s literární kulturou, ovlivňují (prostřednictvím sebe jako vzorů) jejich vztah k ní i jejich budoucí čtenářské návyky. „Dívky, které touží být jako jejich maminka, číst jako ona, ji bezděky napodobují, automaticky se tak stávají čtenářkami“ (Müller – Walde, 2005, s. 50n.). Na druhou stranu chlapecké začleňování do společnosti probíhá jinak, můžeme říci, že protichůdně. Jejich vývojový úkol spočívá naopak v tom - se od matky oddělit, vymanit se z jejího vlivu. Na zacházení s fikční literaturou, v podvědomí lidí zakódovanou jako „ženská“ záležitost, je nahlíženo jako na projev nesamostatnosti, jako na „schovávání pod matčinou sukni“ (Müller – Walde, 2005, s. 53n.). Výzkumníci čtenářství<sup>56</sup> varují, že toto pohlavní polarizování médií může vést k novému (literárnímu) analfabetismu v mediální společnosti. Netřeba zdůrazňovat, že nedostatkem mužských čtenářských vzorů a postojů, způsobů chování strádají především chlapci a jejich chuť číst.

„Dívky a chlapci si na základě daných společenských rolí jednotlivých pohlaví osvojují vzorce literárního chování. Mužská role vyžaduje od chlapců věcnost, výkonnost, odbornost (v souvislosti s budoucím povoláním), a proto se chlapci/ muži přirozeně věnují četbě novin a nefikčních knih, plných informací a návodů. Dívky naopak nacházejí zálibu ve fikční literatuře (zaměřené na tematické okruhy: láska – rodina- osud) a naplňují tak společenskou představu o ženské roli, založenou na orientaci na rodinu a na mezilidské vztahy“ (Garbe, 1995, s. 82n.). Je nutné zdůraznit, že tento model literární socializace je předkládán kvůli názornosti ve velmi zjednodušené formě, stranou je ponechán jedinec s jeho individuálními životními zkušenosti, potřebami a očekáváními, které při literární socializaci hrají nemalou roli.

Teorie vycházející z rozdílných čtenářských způsobů chování předkládají hypotézu, že literární komunikace u čtenářek a čtenářů probíhá odlišně: „Zatímco vztah čtenářky k textu a autorovi se utváří podle vzoru vztahů mezi matkou a dcerou, zdá se, že tento vztah u čtenáře (vycházející spíše z odtažitého vztahu otce a syna) se vyhýbá přechodné regresi potřebné pro vytvoření literární iluze, tedy zrušení strnulých hranic vlastního já.

---

<sup>56</sup>Garbe, Ch.: Mädchen lesen anders, In JULIT 02/03. In Müller – Walde, K.: *Warum die Jungen nicht mehr lesen*. Frankfurt 2005, s. 53n.

Samozřejmě musí být při těchto úvahách vzato v potaz, že strukturální znaky ženského a mužského utváření identity nejsou totožné s reálným průběhem socializace děvčat a chlapců. Znaky „ženské“ identity a „ženského“ čtenářského chování proto často můžeme nalézt u mužů a naopak „mužské“ čtenářské chování u žen.<sup>57</sup>

Literární výchova (v České republice i ve většině evropských zemí) je postavena výhradně na zacházení s fikčními texty (s jejich psychologickými a estetickými prvky) a z toho vyplývá, že náš způsob výuky literární výchovy vychází vstříc čtenářským zájmům a potřebám dívek, zanedbáváje či dokonce ignoruje zájmy a potřeby chlapců.

Tento neutěšený stav má za následek, že chlapecká nechuť číst roste, jak potvrzují výzkum PISA (Straková, 2002, s. 55), provedený v roce 2000 ve 32 zemích světa mezi patnáctiletými žáky, i výzkum PIRLS (Kraplová, 2005, s. 29n.), provedený v roce 2001 ve 35 zemích světa mezi devítiletými a desetiletými žáky. Tento trend vzrůstající nechuti číst se sice týká chlapců i dívek, ale u chlapců je tato nechuť podstatně silnější. V České republice je podle výzkumu PIRLS vůbec nejnižší obliba čtení ze všech 35 zúčastněných zemí. „Čtení velmi baví pouze 45 % českých žáků 4. ročníků (v mezinárodním srovnání v průměru více než 60 % žáků čtení velmi baví), naopak 23 % žáků čtení nebaví“ (Kraplová, 2005, s. 29). Ve všech zemích baví čtení více dívky než chlapce. Česká republika patří k zemím s poměrně velkými rozdíly mezi dívkami a chlapci. Přestože dívky z České republiky čtou raději než chlapci, v mezinárodním srovnání se v oblíbenosti čtení umístily na posledním místě. Za zmínku jistě stojí i fakt, že žáci, které čtení baví, dosáhli ve výzkumu ve všech zemích lepších výsledků než ti, které čtení nebaví. Celkově větší úspěšnost dívek lze tedy částečně vysvětlit tím, že dívky čtou raději (Kraplová, 2005, s. 30). Podle výzkumu PISA je Česká republika zemí s druhým největším rozdílem v oblíbenosti čtení ve prospěch dívek (Straková, 2002, s. 55).

Čtenářství mužů a žen se liší v následujících čtyřech aspektech:

#### 1. V PRAVIDELNOSTI, INTENZITĚ ČTENÍ A VE VYTRVALOSTI PŘI ČTENÍ

Dívky na jakémkoliv stupni vzdělání čtou častěji a více než chlapci. Dívky častěji než chlapci dočtou do konce knihu, která se jim zas až tak nelíbí. Chlapci jsou v tomto ohledu vzdornější, častěji něco vypustí, přelétávají stránky. Chlapci čtou delší texty s častými přestávkami, mají rozečteno více titulů najednou, častěji čtou jeden titul vícekrát (Garbe, 1995, s. 77). Rozdíl ve čtenářských zájmech a návycích a skutečnost, že knihy čtou

---

<sup>57</sup> Eggert, H, Garbe, CH.: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart 1995, s. 83-85.



významně častěji dívky, potvrzuje i výzkum Gabala a Helšusové<sup>58</sup>. Lederbuchová (2004, str. 57-58) ve svém výzkumu zjistila, že k nečtenářství se hlásí 28% chlapců a 13% dívek. Pro mužské čtenáře je podle Hamana (1991, s. 66) příznačná nechuť k obtížnější čtivosti textu (cizí, neznámá slova) a k intelektuální povaze významové výstavby textu (úvahy).

## 2. V PODNĚTECH KE ČTENÍ, VE ZPŮSOBU ČTENÍ

U žen/dívek převažuje četba pro zábavu, pro potěšení (zábavná funkce literatury), chlapci čtou účelově, s orientací na cíl, např. aby získali informace (informativní funkce literatury). Ženy/dívky chápou četbu jako celistvý zážitek, který musí být nejen racionálně, ale i emocionálně zpracován (Garbe, 1995, 78n.). O četbě rozmlouvají mnohem raději dívky než chlapci, nejčastějším důvodem hovoru je znovuprožívání obsahu. Obecně klesá potřeba rozmlouvat o přečteném, zvláště u chlapců (Lederbuchová, 2004, s. 58).

## 3. V LÁTKOVÝCH A ŽÁNROVÝCH PREFERENCÍCH

Chlapci preferují časopisy, děvčata knihu (Lederbuchová, 2004, s. 58). Chlapci se při výběru četby nechají více ovlivnit módními trendy, typy vrstevníků či médií (Garbe, 1995, s.78n). Řada výzkumů<sup>59</sup> potvrdila, že chlapci upřednostňují mužského (chlapeckého) hrdinu, dívky dívčí hrdinku, ale rády čtou i tematiku „chlapeckou“, zatímco chlapci „dívčí“ literaturu odmítají. Poezii, románové příběhy a pohádky čtou podle Smetáčka<sup>60</sup> častěji dívky, chlapci preferují umělecko naučnou a populárně naučnou literaturu. Také se více než dívky zajímají o válečné příběhy (zde je rozdíl v zájmu největší), dále o detektivní, dobrodružné a sci-fi-příběhy. Dívky dávají přednost příběhům o citovém zranění, příběhům s erotickými vztahy, životopisným, sociálním a historickým příběhům, nepatrně více než chlapci se zajímají o humoristické příběhy.

## 4. V POTĚŠENÍ, RADOSTI ZE ČTENÍ

U dívek četba stále představuje jednu z nejoblíbenějších volnočasových aktivit u chlapců její obliba klesá (Garbe, 1995, s. 79). I výzkum Ladislavy Lederbuchové (2004, s. 58) potvrzuje, že dívky čtou raději než chlapci.

---

<sup>58</sup> GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: [http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf).

<sup>59</sup> Chaloupka O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha 1982, In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha*. Plzeň 2004, s. 25. - Toman J.: Dětské čtenářství a literární výchova. Brno 1999, In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha*. Plzeň 2004, s. 25.

<sup>60</sup> Smetáček, V. – Jonák, Z. – Voznička, V.: Predikční model dětského čtenáře. Příloha čas. Čtenář 37-38, 1985 -1986. In Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha*. Plzeň 2004, s. 26.

Výzkumy PISA<sup>61</sup> a PIRLS prokázaly, že dívky nečtou pouze jinak, ale že čtou lépe než chlapci. Ve výzkumu PIRLS dosáhly dívky ve všech zemích a na všech škálách (jedná se o škálu čtení pro literární účely, škálu čtení pro informační účely, škálu získávání informací a vyvozování přímých závěrů a o škálu interpretace, integrace a hodnocení) lepších výsledků než chlapci. Česká republika je zemí, kde rozdíl mezi dívkami a chlapci patří k nejmenším. Zjištění, že rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců byl mnohem výraznější na škále čtení pro literární účely než na škále pro informační účely, dokládá preferenci způsobu čtení i funkce literatury (Kramplová, 2005, s.19n). Mezinárodní studie PISA srovnávala rozdíly mezi oběma pohlavími v jednotlivých oblastech čtenářské gramotnosti (získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení textu). Největší rozdíly byly shledány na škále charakterizující schopnost posoudit předložený text (schopnost reflexe a hodnocení), tam také patří rozdíly v České republice k největším v mezinárodním srovnání (Straková, 2002, s. 45). Výzkum PISA dále zjistil, že chlapcům činí problémy číst celistvé texty (bez ilustrací či jiného přerušování), lépe si proto poradí s věcnými (nefiktivními) texty, které většinou představují kombinaci textu, ilustrací, grafů, tabulek či přehledů (s tím souvisí i výše zmíněné látkové a žánrové preference chlapců a dívek). Dívky naopak s oblibou čtou celistvé texty, především romány (Müller-Walde, 2005, s. 46).

Proč mají děvčata větší sklon k četbě beletrie než chlapci? Zjednodušeně to vývojová psychologie vysvětluje takto: „Děvčata se cítí v opravdovém slova smyslu romány oslovena“ (Müller – Walde, 2005, s. 54). Děvčata využívají při čtení schopnosti empatie, schopnosti vcítit se do osudů postav, identifikovat se s nimi. Flexibilně umějí pracovat s hranicemi vlastní a cizí identity, to jim umožňuje přijímat cizí zážitky za své a „vyzkoušet“ si život nanečisto.

Matějů (1999, s. 79) ve svém výzkumu konstatuje, že vliv pohlaví není v podsouboru adolescentů ve věku 16-24 let u literární gramotnosti významný a to, přestože se jedná o skupinu, kde mají ženy vyšší vzdělání než muži. Nabízí se hypotéza, kterou je samozřejmě nutné dále empiricky ověřit, že s rostoucím věkem se stírají rozdíly ve čtenářské kompetenci mužů a žen.

Výrazné rozdíly ve čtenářské kompetenci mezi oběma pohlavími by se mohly vyrovnat, pokud by byla dětem zprostředkována radost z četby a pozitivnější postoj k ní. K úspěšnému rozvoji stabilní čtenářské motivace je zapotřebí velké množství pozitivních

---

<sup>61</sup> Zjištěné rozdíly ve čtenářství chlapců a dívek opětovně potvrzeny i v roce 2003 – viz Palečková, J.: *Učení pro zítřek (Výsledky výzkumu OECD PISA)*. 2003. Praha 2005.

čtenářských zkušeností. Müller-Walde (2005, s. 50) vyzdvihuje důležitost rané fáze literární inicializace – večerního rituálu vyprávění na dobrou noc, který v pozdějších fázích pomáhá dítěti překonat frustrace a neúspěchy, provázející tuto náročnou kulturní aktivitu. Tento fakt potvrzují i čeští výzkumníci, např. Otakar Chaloupka (1982, s. 140).

Na začátku 21. století proběhlo ve Spojených státech několik výzkumných šetření a bylo napsáno několik knih, které se zabývají problematikou nedostatečné čtenářské kompetence chlapců, jejich nechutí číst a nabízejí návrhy řešení této situace, použitelné i v českém prostředí.

Podle Schwarzovy výzkumné zprávy z r. 2000 „Pomoc chlapcům k dobré a časté četbě“<sup>62</sup> by výuka angličtiny (českého jazyka a literatury) měla více respektovat zájmy dospívajících chlapců a zohledňovat více než dosud úroveň chlapeckých čtenářských kompetencí a brát je jako východisko pro veškeré pedagogické úvahy. Kromě toho by měli učitelé ve výuce angličtiny/respektive češtiny dovolit žákům věnovat se práci s nejrůznějšími druhy textů – jako jsou např. noviny, časopisy, nejrůznější rádce, komiksy, počítačové programy, texty o sportu a chlapeckých zájmech. Tyto texty by měly být nejen přirozenou součástí života chlapců, ale i vyučování.

Wilhelm a Smith<sup>63</sup> ve své knize „Čtení neopraví žádné auto aneb Čtenářství v životě mladých mužů“ konstatují, že četba ve škole a privátní četba představují pro chlapce dvě naprosto odlišné věci. Chlapci doma často čtou více než ve škole. Autoři dále vyvrací hypotézu, že čtení je chlapci vnímáno jako „ženské“, a tudíž neatraktivní. Chlapci neodmítají čtení samo o sobě, ale pouze školní četbu. A to z těchto důvodů: 1) Školní četba je chápána jako povinná. Školní texty jsou příliš dlouhé a těžké. Podíl fiktivní literatury je příliš vysoký. 2) Privátní četba je dobrovolná. Vychází z individuálních zájmů, skládá se většinou z krátkých textů, pro které se chlapci cítí být dostatečně kompetentními.

Učitelé by se tedy měli chovat vstřícněji vůči čtenářským zájmům chlapců, měli by znát jejich zájmy (a to nejen z prostředí školy, ale i ze společně stráveného volného času) a respektovat potřeby svých žáků, vycházet z jejich životních zkušeností.

Nejnověji se rozdíl ve čtenářství mužů a žen zabýval výše zmíněný výzkum Jiřího Trávníčka, který konstatuje, že mezi čtenáře<sup>64</sup> se řadí 88% žen a 77 % mužů (Trávníček, s.

---

<sup>62</sup> Schwarz, W.: Helping underachieving boys read well and often. ERIC Digest, č. 176 New York 2002. In Müller-Walde, K: *Warum Jungen nicht mehr lesen*. Frankfurt 2005, s. 68.

<sup>63</sup> Wilhelm, J., Smith, M.: Reading don't fix no Chevies, Literacy in the lives of young men. Portsmouth 2003, In Müller-Walde, K: *Warum Jungen nicht mehr lesen*. Frankfurt 2005, s. 69.

<sup>64</sup> čtenářem dle kritérií tohoto výzkumu je ten, kdo potvrdil, že za minulý rok přečetl alespoň jednu knihu

6). Z tohoto výzkumu se také dozvídáme, že „muži (23 %) se řadí mezi nečtenáře dvojnásobně častěji než ženy (12%)“ (Trávníček, 2008, s. 7). Z hlediska žánru „ženy upřednostňují oddechovou a beletrii klasickou, zatímco muži sahají častěji k faktografické literatuře“ (Trávníček 2008, 23). Do čtenářských preferencí se promítají čtenářská očekávání: „Největší rozdíl mezi čtenářskými preferencemi představuje pohlaví, zhruba ve stejné míře se u žen překlápí k zábavě a zážitku, u mužů k poznání a vědění...“ (Trávníček 2008, 24). „Ženy častěji očekávají od knížek estetický zážitek, únik do jiného světa, případně pomoc v životních situacích, muži zase faktografickou věrohodnost a informace. Ve svém čtení jsou také méně vyhranění, v dvojnásobné míře než ženy (6 %) tvrdí, že neočekávají nic (13%)“ (Trávníček 2008, 24).

## **8. Popis průběhu výzkumu**

Výzkum jsme rozdělili do dvou fází - nejprve jsme provedli pilotní výzkum (viz příloha č. 7 „Výsledky pilotního výzkumu“) a následně poučení závěry pilotního výzkumu výzkum hlavní.

Pilotní výzkum proběhl v červnu 2008 ve čtyřech třídách: v kvintě a sextě Trojského Gymnázia Praha a v 1. a 3. ročníku Gymnázia v Přípotoční, Praha. Smyslem pilotního výzkumu bylo ověřit funkčnost, formulační přesnost a srozumitelnost otázek a úkolů připravovaného literárního dotazníku. Dále jsme se chtěli přesvědčit, který umělecký text (ze dvou vybraných) je pro naše výzkumné záměry vhodnější. Respondentům jsme

zadali 2 povídky: většině respondentů jsme ke čtení a následné čtenářské konkretizaci zadali fantastickou povídku Julia Cortazára "Nocí nznak" ze sbírky povídek Konec hry (text povídky viz příloha č. 4), pouze v 1. ročníku Gymnázia Přípotoční respondenti četli povídku Jana Balabána "Hořící dítě" ze sbírky Možná, že odcházíme. V každé třídě polovina respondentů zodpovídala otázky obecnějšího charakteru týkající se estetického postoje k povídce jako významovému celku, druhá polovina žáků hledala odpovědi na otázky zaměřující se na čtenářskou konkretizaci jednotlivých významových aspektů textu. Ukázalo se, že pro výzkumný záměr bude přínosnější, pokud každý respondent vyplní obě části literárního dotazníku, neboť nám umožní si o jeho čtenářství a s ním spojených čtenářských kompetencích vytvořit mnohem komplexnější představu. Předpokládali jsme se, že odpovědi obou částí dotazníků se budou překrývat, nebo naopak si protiřečit, popř. nám jejich vzájemné porovnávání poskytne hlubší vhled do čtenářova porozumění významům textu a způsobů uvažování o přečteném. Druhá část dotazníků navíc čtenáře záměrně zaciluje na podstatné aspekty literárního díla, jež mu mohou pomoci k celkovému porozumění významům díla. Předpokládáme, že nad většinou těchto aspektů se běžný čtenář nepozastaví, že se k nim ve většině případů nebude spontánně vyjadřovat v 1. části dotazníku. Druhá část literárního dotazníku mimo jiné slouží i jako důkaz o důležitosti literární výchovy a především didaktické interpretace uměleckých textů a práce s nimi v hodinách LV. Očekáváme, že druhá část dotazníku ukáže, že mladého čtenáře musíme naučit si položit nad textem "objevné" otázky, které mu pomohou najít odpovědi podstatné pro pochopení celkového významu textu. Jako výchozí text jsme nakonec upřednostnili Cortazárovu povídku Nocí nznak a to především kvůli její významové otevřenosti a nárokům, které klade na čtenáře.

Hlavní část výzkumu proběhla v září 2009 v 1. D a 3. D Gymnázia Přípotoční v Praze, dále v květnu a červnu 2009 ve 3. C Střední odborné školy propagační a multimediální tvorby v Praze a nakonec mezi žáky 1. A., 1. B, 2. B a 3. A. Hotelové školy v Poděbradech. Tyto termíny byly vybrány po dohodě s učitelkami z toho důvodu, že v měsíci září a červnu je ve školách větší prostor i pro aktivity bezprostředně nesouvisející s běžným vyučováním. Respondenty z různých typů středních škol jsme zvolili z toho důvodu, že jedním z našich záměrů je porovnat čtenářskou kompetenci žáků gymnázií a odborných středních škol a zjistit, zda výběrové a na budoucí studium na vysoké škole zaměřené gymnaziální vzdělání tvoří vhodnější podmínky pro rozvoj čtenářské kompetence či nikoliv.

## 8.1. Charakteristika vzorku respondentů

Dříve než se respondenti pustili do vypracování literárního dotazníku, byli požádáni o vyplnění následujících údajů (přesné zadání viz příloha č. 3): jméno a příjmení (dotazník nebyl anonymní a to z toho důvodu, že se skládal ze dvou částí, navíc jsme plánovali zadání ještě jedné povídky, proto jsme se domnívali, že tak nejlépe zabráníme záměně dotazníků), věk, nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů, známka z českého jazyka v posledním pololetí.

Výzkumu se zúčastnilo 132 respondentů, z toho 51 gymnazistů a 81 studentů odborných škol. Jednalo se o žáky 1. D (28 žáků) a 3. D (23 žáků) Gymnázia Přípotoční v Praze, dále o žáky 3. C (9 žáků) Střední odborné školy propagační a multimediální tvorby v Praze a nakonec o žáky 1. A (26 žáků), 1. B (14 žáků), 2. B (22 žáků) a 3. A (10 žáků) Hotelové školy v Poděbradech. Nízký počet žáků v některých třídách je způsoben tím, že někteří žáci byli v jedné z hodin určených k vyplnění dotazníku nepřítomní, a tudíž vypracovali pouze jednu ze dvou jeho částí. Jejich odpovědi proto nemohly být zařazeny do výzkumného šetření. Nejvíce se tato okolnost projevila u třídy 3. C. Dalším důvodem podprůměrného počtu žáků v některých třídách bylo, že v Hotelové škole v Poděbradech zadání dotazníku proběhlo nejen v hodinách českého jazyka a literatury, ale i v hodinách německého jazyka, při kterých je třída vždy dělena na půlku (bohužel nám z rozvrhových důvodů nebylo umožněno zadat dotazník i ve druhé části třídy).

Ve vzorku převážily ženy počtem 97, mužů bylo 35.

Ve vzorku bylo zastoupeno 30 patnáctiletých, 42 šestnáctiletých, 37 sedmnáctiletých, 21 osmnáctiletých respondentů a 2 devatenáctiletí. Jejich matky měly převážně středoškolské (u 91 respondentů), v menší míře vysokoškolské (u 37 respondentů) a vyšší odborné (u 3 respondentů) a okrajově základní vzdělání (u 1 respondenta).

Ve vzorku se objevilo 32 jedničkařů, 48 dvojkařů, 37 trojkařů a 15 čtyřkařů. Žádný z respondentů nebyl v poslední pololetí hodnocen z českého jazyka známkou nedostatečně.

## 8.2. Metodika výzkumu

### 1.1.16. Smíšený výzkum

Jako nejvhodnější se pro naše výzkumné záměry ukázal smíšený výzkum fungující na základě tzv. smíšeného modelu. Tuto formu výzkumu popisuje Jan Hendl v publikaci Kvalitativní výzkum (2008, s. 58-59) takto: „V tomto typu [výzkumu, vložila ŠK]

výzkumník využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. V zjednodušeném třífázovém modelu výzkumného procesu se nejdříve určují výzkumné otázky, pak se shromažďují data a nakonec se analyzují. Tyto kroky mají v kvalitativním a kvantitativním výzkumu zhruba následující strukturu: *Cíle výzkumu*: Typické cíle kvalitativního výzkumu jsou explorace a popis případů, typické cíle kvantitativního výzkumu jsou statický popis, predikce nebo verifikace příčinných hypotéz. *Typy dat*: Kvantitativní výzkum se opírá především o standardizovaná kvantifikovatelná data, kvalitativní výzkum se zabývá texty, slovy a obrazy. *Typ analýzy a interpretace*: Kvantitativní výzkum zahrnuje statistickou analýzu, kvalitativní výzkum používá interpretativní metody hledáním témat a pravidelností v narativních datech. Hendl (2008, s. 59) dále uvádí na konkrétních příkladech, jak lze ve výše zmíněných fázích výzkumného procesu tyto dva typy výzkumů kombinovat: „Můžeme mixovat typy výzkumných otázek již v přípravné fázi a plánovat zodpovězení jak explorativních otázek, tak testování hypotéz. Také je možné míchat různé přístupy ke sběru dat tím, že do dotazníku zařadíme uzavřené otázky (např. typu ano/ne) i otevřené otázky (jaký je váš názor na tento typ výuky?). Také ve fázi analýzy dat můžeme využít různé přístupy. Například zkoumáme narativní data jak kvalitativně (hledáním témat), tak kvantitativně tím, že provedeme kvantitativní obsahovou analýzu (počítáním určitých slov a hledáním kontingencí jejich výskytu). Také můžeme sbírat pouze kvalitativní data, ale analyzovat je pouze kvantitativně.“

Tento typ výzkumu nám umožnil, abychom pomocí kvantitativních metod verifikovali hypotézy stanovené na základě studia odborné literatury, vymezili 4 úrovně čtenářské kompetence a zjišťovali jejich dosažení u jednotlivých respondentských konkretizací textu. Zapojení kvalitativních metod výzkumu nám pomohlo zaměřit se na při výzkumech čtenářství dosud nezohledněné výzkumné otázky. Díky užití literárního dotazníku skládajícího se pouze z otevřených otázek jsme objevili nové proměnné týkající se čtenářství adolescentů. Naše zjištění jsme následně propojili se stávajícími teoriemi a poznatky z výzkumů čtenářství. Kvalitativní analýza odpovědí respondentů nám poskytla příležitost pro zachycení důležitých souvislostí a zjištění o čtenářství respondentů, především o jejich čtenářské kompetenci, které by nám při jednostranném kvantitativním vyhodnocování dat unikly.

### 1.1.17. Literární dotazník

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili literární dotazník. V této kapitole bychom rádi objasnili, co pod tímto pojmem rozumíme. Literární dotazník se skládá ze tří částí: a) z výchozího literárního textu, b) z dotazů na postoj k textu, c) z dotazů na interpretaci textu. Na vypracování odpovědí na otázky z částí dotazníku b) a c) mají respondenti vždy jednu vyučovací hodinu (45 minut).

V literárním dotazníku od respondentů vyžadujeme pouze otevřené odpovědi. Tuto formu výzkumného dotazníku jsme vybrali kvůli tomu, že se domníváme, že uzavřené či polouzavřené otázky limitují interpretační a konkretizační aktivitu respondenta, protože mu podsouvají určitý způsob interpretace, určitý způsob přemýšlení o přečteném a jiné opomíjejí. V důsledku toho ho obírají o možnost samostatně uvažovat o významech uměleckého textu, spontánně vyjadřovat (ve vztahu k němu) své emoce, myšlenky a postoje. Tuto naši domněnku potvrzuje i slovenský výzkumník Rudolf Lesňák ve své publikaci *Literárne dielo a čitateľ*<sup>65</sup>, který pro výzkum zvolil metodu dotazníku s převahou formulovaných alternativ odpovědí a který po zpracování výsledků dochází k závěru, že by bylo potřeba ubrat na náročnosti dotazníku z hlediska širě sledovaných stránek recepce a zároveň: „... v záujme hlbšieho sondovania kľúčových problémov, a to aj „vymáháním“ vlastných voľne formulovaných odpovedí čitateľov na väčší počet otázok. Naznačujú to aj písenné hodnotenia diela dvoma skupinami stredoškóľakov. Tieto výpovede sú síce väčšinou školsky formálne, schematické a stereotypné, ale jednako sa v nich nájdu zrnka individuálneho prejavu i postoja, často kritického a vecne podloženého.“

Uvědomujeme si, že i tato forma výzkumného dotazníku má svá úskalí a omezení. Vliv na čtenářskou konkretizaci a projevenou čtenářskou kompetenci má již samotný výběr literárního textu, volba otázek a úkolů (jejich zaměření na určité, z hlediska celkového smyslu díla podstatné významové roviny textu) a způsob jejich formulace, ale právě otevřenost odpovědí tato omezení kompenzuje.

#### 8.2.2.1. Zdůvodnění výběru žánru povídky jako výchozího textu pro literární dotazník

Poučení Lesňákovým výzkumem (Lesňák, 1982) jsme výzkumný dotazník opřeli o celý text uměleckého díla, nejen o ukázkou z něj (jak jsme učinili v naší diplomové práci o čtenářských kompetencích - viz Klumparová, 1999). Plnohodnotná konkretizace literárního díla totiž může podle našeho názoru proběhnout pouze při setkání s dílem jako celkem

---

<sup>65</sup> In: LESŇÁK, Rudolf: *Literárne dielo a čitateľ*. Slovenský spisovateľ Bratislava 1982, s. 235.



(tedy s celým jeho významovým potenciálem). Čtenář může interpretovat jednotlivé významy textu pouze v kontextu celkového smyslu díla, byť redukovane (více viz podkapitola 6.4 o intersubjektivitě).

Žánr povídky jsme zvolili z těchto důvodů: našemu výzkumnému záměru vyhovovala a) **úspornost rozsahu žánru povídky spolu se synekdochicitou umělecké výpovědi** (samotné přečtení povídky by respondentovi nemělo zabrat mnoho času - max. deset minut, aby mu zbyl dostatečný prostor na zamýšlení se nad textem při zodpovídání otázek zjišťujících úroveň jednotlivých druhů čtenářské kompetence); b) **vystupňovaná intenzita uměleckého vyjádření spolu se zaměřením na klíčovou situaci lidské existence** (která zajistí, že čtenář bude vtažen do fikčního světa povídky, že přistoupí na pravidla tohoto světa, že pohyb v něm ho vnitřně zasáhne, že při „hře na jako“ respondent projde určitým uměleckým zážitkem, o kterém bude následně schopný nějakým způsobem vyprávět, že díky němu učiní poznání o sobě samém i o světě kolem nás); c) **otevřenost konce povídky a používání technik náznaků a „bílých míst“** (všechny tyto tři elementy vytvářejí tvůrčí prostor pro čtenáře a jeho životní a čtenářskou zkušenost při rekonstrukci výstavby fikčního světa povídky).

Výše uvedená tři kritéria výběru jsme stanovili po prostudování následujících teoretických zdrojů:

Povídka má podle Lederbuchové (2002, s. 250n.) nekomplikovaný syžet (jednu dějovou linii, krátký čas děje, jednoho protagonistu, několik málo dalších postav). Děj povídky směřuje k jedinému účinku (rozuzlení je přímočaře připravováno), na rozdíl od děje novely není tak konfliktní, postupuje převážně chronologicky, nemá tak rychlý spád, přestože digrese jsou zde vzácné (většinou jde o umělecký popis nebo úvahu) a jen vzácně ústí do pointy (častěji v povídce moderní). Hrdina se v průběhu děje charakterově nevyvíjí, v moderní literatuře často prožívá pocit osamění a v závěru stav epiphany. V celé kompozici je vyprávění vedeno jedním vypravěčem (autorským nebo přímým) pásmo postav je méně zastoupeno než pásmo vypravěče.

Pro moderní povídku je podle Mocné (2004, s. 516) charakteristická „její **úspornost**, soustředění se na **klíčové momenty** lidské existence, zachycované se značnou náležitostí a silným **přítomnostním akcentem**, a výrazný **zobecnující** sklon, vedoucí k tomu, že je spíš *modelem než obrazem světa*. (M. Petříček) [...] Její rezignace na vyprávění završeného příběhu je vnímána jako důkaz otevřenosti vůči nepředvídatelným

životním alternativám, **bodovost** jejího vnímání jako projev zrelativizovaného vnímání ve světě bez přehledných horizontů a ucelených pravd.“

Mocná (2004, s. 516) dále shrnuje tyto podstatné znaky povídky: „...**intenzita** uměleckého sdělování [je v povídce] docilovaná pomocí různých postupů, jako je kondenzace času i prostoru, technika náznaků a „bílých míst“, pečlivý výběr významu plných detailů. [...] Na rozdíl od románu, disponujícího nepoměrně větším rozsahem, si povídka musí z životního materiálu pečlivě vybírat. Činí tak technikou **výřezu z reality**: soustřeďuje se namnoze na jednu hlavní postavu a většinou i na jedinou konkrétní situaci (zobrazuje-li situací několik, jen jedna z nich bývá dominantní). Bývá to situace často banální, avšak postupně nabývá povahy **klíčového okamžiku** lidské existence. Její výpověď se tím stává výrazně **synekdochickou**, čímž aktivizuje čtenářovu pozornost a jeho schopnost domýšlet smysl zobrazených náznaků.“

V Encyklopedii literárních žánrů (Mocná, 2004, s. 516 - 517) je jako dominantní a určující prvek povídky vyzdvihován způsob jejího zakončení: „V centru povídky nestojí [...] konstruovaný příběh, nýbrž **událost**. Proto její **konec namnoze působí jako otevřený**: autor většinou opouští postavy uprostřed jejich rozehraných životů, nezřídka přímo v momentě osudového rozhodování, neboť [...] rezignuje na příběhovou završenost. Navzdory tomu se styl povídky vyznačuje významným „**tahem v závěru**“, jenž se stává úhelným kamenem její výpovědi: *magický vliv konce se vznáší nad každým slovem a každým výběrem události* (A. Jessup). Závěr je **místem náhlého prozření čtenáře**, okamžikem osvětlení překvapivých souvislostí a pochopení podstaty věcí (angloamerická teorie povídky pojmenovává tento okamžik po Joycově vzoru epiphané<sup>66</sup>). V otevřeném povídkovém závěru se často setkáváme s vypravěčovým subjektivním postojem k zobrazené události a jejímu smyslu.

Povídka *Noci nznak* je navíc specifická tím, že se jedná o povídku fantastickou, popř. neofantastickou. Hispanistka Eva Lukavská ji charakterizuje v úvodním pojednání k soubornému vydání hispánských fantastických povídek *Had, který se kouše do ocasu* takto: „Vyvolává [fantastická povídka, vložila Š. K.] v nás emocionální vzrušení přítomností nadpřirozeného jevu, bez něhož je nemyslitelná, jak se shodují vykladači.

<sup>66</sup> EPIPHANY (angl. = náhlé poznání, osvětlení) – „moment náhlého prozření, osvětlení, v němž epická postava (protagonista příběhu) si uvědomí určité souvislosti a toto odhalení má pro ni novou, podstatnou noetickou hodnotu, která ovlivní jeho další postoje a aktivity (které už vypravěč nemusí sledovat, ale které čtenář vytuší), může jít i o moment sebepoznání. Výsledek tohoto procesu je (většinou skrytě) nabídnut i čtenáři jako význam ovlivňující utváření smyslu celé kompozice, může posilovat katarzi“ (Lederbuchová, 2002, s. 77).

Nadpřirozený jev v nejširším slova smyslu je takový, který překračuje hranice a možnosti čtenářova známého světa, hranice čtenářova rozumového chápání, jeho empirické a kolektivní zkušenosti a jeho znalostí. Jinými slovy, nadpřirozený jev je v protikladu se čtenářovým konceptem skutečnosti a stejně jako tento koncept je historicky podmíněn.<sup>67</sup>

„Fantastická povídka je tedy založena na dichotomii dvou různých řádů, přirozeného a nadpřirozeného, a napětí, které tím v textu vzniká, vrcholí jejich dramatickým střetem. Nadpřirozený jev s sebou přináší nejen vzrušení, ale je také zdrojem pocitu ohrožení a znejistění. V konfrontaci reálného s nadpřirozeným má fantastická povídka otřást čtenářovými jistotami, vyvolat v něm neklid a přimět ho, aby si kladl otázky o povaze světa, ve kterém žije, a dokonce o charakteru samotné své existence. Fantastická povídka rozrušuje racionální model světa, na kterém po několik století spočívá západní industriální civilizace, a obecně sdílené „pravdy“ o jeho poznatelnosti. Poodhaluje odvrácenou tvář skutečnosti. Dává nahlédnout do tajemné zóny, odlišné, nepochopitelné, ve které se rozum, i když to nerad přiznává, dostává do úzkých. Fantastická povídka a fantastická literatura obecně se tedy může jevit jako subverzivní žánr, neboť podvrací základy známého a poznatelného světa. Svou rozkladnou mocí vyvolává v čtenáři nejistotu, strach a neklid, ne nepodobné strachu ze smrti a neznáma“ (Lukavská, 2008, s. 12).

S pojmem neofantastična přichází do literární vědy Jaime Alazakri, na základě jehož díla tento pojem Eva Lukavská vysvětluje ve výše zmíněném výboru hispanských fantastických povídek: „*Neofantastično*, podle Alazakiho [...], chápe reálný svět („první skutečnost“) jako masku, která zahaluje „druhou skutečnost“. Ta proniká do „první skutečnosti“ skrze skuliny, štěrbiny, meziprostor, spáry, uživatelům počítače bude blízké slovo rozhraní, které tvoří přechod mezi světem reálným a *tím druhým*. Toto pronikání nevyvolává ve čtenáři děs a hrůzu, jak tomu bylo u tradičních fantastických povídek, nýbrž údiv a úzkost, někdy nepochopení, někdy dokonce pobavení. Podle Alzrakiho „druhou skutečnost“ lze vyjádřit „druhým jazykem“, který je povýtce metaforický.[...] Alzraki razí pojem *epistemologická metafora*. Jsou to takové obrazy, které tvoří v neofantastických povídkách alternativní způsob pojmenování toho, co vědecký jazyk není schopen vyjádřit“ (Lukavská, 2008, s. 20).

Sám Cortazár o svých povídkách říká toto (Lukavská, 2008, s. 68): „Skutečnost se mi jeví fantastická do té míry, jak jsou mé povídky pro mě doslova realistické,“ a na jiném místě tvrdí: „Všechny povídky, které jsem napsal, patří pro nedostatek lepšího pojmenování

<sup>67</sup> ŠRÁMEK, J.: Morfologie fantastické povídky. Brno: Masarykova univerzita 1993, s. 3-21. In LUKAVSKÁ, E.: *Had, který se kouše do ocasu*. Praha, Host 2008, s. 12.

do takzvaného fantastického žánru a staví se proti falešnému realismu, který spočívá ve víře, že všechny věci lze popsat a vysvětlit, jak to uznává filozofický a vědecký optimismus 18. století, totiž uvnitř světa řízeného více či méně harmonicky systémem zákonů, principů, vztahů příčina-důsledek, definovanou psychologií a kartografickým zeměpisem.“ Cortazar se domnívá, že „existují oblasti skutečnosti, ke kterým se nechceme znát nebo které jsou odsouvány do pozadí, a že fantastické [...] proniká do našeho známého, triviálního a rodinného každodenního světa tiše a nepozorovaně skrze spáry mezi jednotlivými oblastmi bytí.“

Lukavská chápe ambivalenci (zdvojování či dvojznačnost) jako invariantní znak fantastické prózy, který se skrývá na různých úrovních textu, realizuje se různým způsobem, ale vždy se jedná o dvojznačnost sémantickou (Lukavská, 2008, s. 79). Sémantická ambivalence může mít podle Lukavské buď ústřední roli, může se podílet na utváření základního tématu (střet přirozeného a nadpřirozeného, jiného řádu), nebo se může projevat v jednotlivých složkách literárního díla – může charakterizovat jednotlivé postavy, čas, prostor, vztah čtenáře – vypravěče a vztah vypravěče a vyprávění (tzv. ambivalence narativní) či intertextové vztahy. Lukavská (2008, s. 79-82) dále zmiňuje ambivalenci vznikající zrcadlovým odrazem a ambivalenci jako výsledek prolínání normálního vnímání a vnímání při změněném stavu vědomí - např. při halucinaci, náměsícnictví, ve snu, v hypnotickém stavu či jogínském spánku atd. Lukavská (2008, s. 83) chápe sémantickou ambivalenci jako: „výraz dvou na pohled neslučitelných stavů (živý/mrtvý, skutečnost/sen, bdění/spánek, [...] minulost/přítomnost, čas/bezčasí, vnější/vnitřní atd.). Ambivalence je tedy „řešením-neřešením“ svárů mezi nimi, mezi světem přirozeným a nadpřirozeným/jiným, reálným a ireálným, jevovým a skrytým, a současně zpochybňuje hranici, která je odděluje. Ambivalence znamená konflikt a napětí, ale neimplikuje nutně boj a vítězství/porážku. Ambivalence zneklidňuje, vrhá do nejistoty, klade neodbytné otázky. Převrací hodnoty. Osciluje mezi protiklady, předpokládá a neguje střed, vyvažuje nevyvážené. Značí nerozhodnost i přijetí rozporů světa a života. Může být chorobou i životaschopností. Je počátkem a koncem, pohybem a nehybností, je stálostí i proměnlivostí, je časem i bezčasím, jedničkou a nulou současně. Je rozumem a nerozumem, vyprazdňuje význam a současně je sama významem.“

### 1.1.18. Formální obsahová a konfrontační analýza

U jednotlivých odpovědí získaných v rámci literárního dotazníku (o této výzkumné metodě podrobněji viz podkapitola 8. 2.) jsme prováděli formální obsahovou<sup>68</sup> a posléze konfrontační analýzu<sup>69</sup>.

Nejprve jsme stanovili čtyřstupňovou škálu čtenářských kompetencí pro každou otázku z 2. části dotazníku, protože jsme potřebovali nástroj pro statistické vyhodnocování a porovnávání úrovně čtenářské kompetence adolescentů. Vycházeli jsme z Chaloupkova vymezení tří stádií procesu rozvoje čtenářství (viz podkapitola 7.1.8.) obohaceného o poznatky z výzkumu Ladislavy Lederbuchové (viz tamtéž). Ve svém třídění jsme za výchozí stupeň považovali úroveň čtenářství pubescentního (nulový stupeň jsme nazvali nekompetentním), další stupeň jsme pojmenovali čtenářstvím adolescentním a poslední stupeň čtenářstvím kompetentním, expertním. Úroveň pubescentního čtenářství je totožná s pojetím Lederbuchové, která pubescentní způsob četby popisuje jako rozptýlený, difúzní, s bodovými přesahy do hloubkové struktury textu. Chaloupkovo pojetí jsme obohatili o další stupeň, jelikož nejen pilotní výzkum ukázal, že adolescentní čtenář ve většině případů ještě není „hotovým“ čtenářem a nemůže být tudíž zařazen mezi čtenáře vyspělé, expertní. Adolescentní způsob četby chápeme jako mezistupeň mezi čtenářstvím pubescentním a dospělým, ve kterém se již daleko častěji vyskytují přesahy do hloubkové struktury textu, ale ještě nemůžeme hovořit o plně integrovaném způsobu četby. Vyspělá úroveň čtenářství se shoduje s Chaloupkovým integrovaným způsobem četby. Přívlastek vyspělé (čtenářství) doplňujeme o pojem expertní, který k sobě poutá následující konotace: poměrně velkou sečtělou, hlubokou znalost literární teorie a historie, interpretační zručnost a osvojenou dovednost se o přečteném adekvátně vyjádřit.

Konfrontační analýza spočívala v našem případě v tom, že jsme na základě poznatků z pilotního výzkumu a z uveřejněných literárních kritik vztahujícím se k danému dílu provedli interpretaci povídky pro každou úroveň výše zmíněné škály čtenářských kompetencí a pak jsme s nimi odpovědi/interpretace respondentů porovnávali

---

<sup>68</sup> „**Obsahová analýza** je v první řadě měřicím nástrojem, který umožňuje převod verbální komunikace do měřitelných proměnných. Obsahová analýza patří do pozitivistického modelu empirického výzkumu. Jako všechny výzkumné nástroje v této tradici předpokládá existenci logicky vytvořené teorie ve formě obecných tvrzení a odvozených hypotéz. Tyto hypotézy jsou výroky o vztahu mezi proměnnými“ (Cronick, 1997, 57/8).

<sup>69</sup> **Konfrontační analýza**: tento pojem chápeme ve shodě s R. Lesňákem (1982, s. 70), který užívá „konfrontačnú analýzu zistení o čitateľskom príjme diela, najmä jeho čitateľskej konkretizácie (na pragmatickej rovine recepcie), s literárnohistorickými a literárnokritickými súdmi“ (našimi expertními interpretacemi – viz kapitola 9).

(konfrontovali). Stejně tak docházelo ke konfrontaci při zařazování odpovědí respondentů do jednotlivých úrovní čtenářské kompetence.

### **8.3. Hypotézy o výsledcích výzkumu**

Hypotézy jsou podloženy závěry teorie pubescentního a adolescentního čtenářství a provedeným pilotním výzkumem. Předpokládáme, že výsledky předchozích výzkumů budou potvrzeny, popř. zpřesněny, doplněny.

Celkem jsme stanovili 7 hypotéz:

1. Čtenářská kompetence dívek je vyšší než u chlapců.
2. Existuje se souvislost mezi známkou z českého jazyka a úrovní čtenářské kompetence.
3. Vliv na úroveň čtenářské kompetence má vzdělání rodičů, respektive matky.
4. S rostoucím věkem se obohacuje čtenářská zkušenost adolescentů a v důsledku toho roste i jejich čtenářská kompetence.
5. Gymnazisté projeví ve svých čtenářských konkretizacích povídky vyšší úroveň čtenářské kompetence než žáci odborných středních škol.
6. U adolescentních čtenářů jsou přesahy do roviny implicitních (konotovaných) významů častější než u pubescentů. Při čtenářské konkretizaci povídky se častěji zaměřují na intensionální aspekty díla jako je autorský styl, kompozice (které jsou většinou pubescentním čtenářům lhostejné) a porozumění autorské záměrnosti, ačkoliv jejich interpretaci těchto aspektů chybí integrující ráz.
7. Adolescentní čtenáři hojně používají encyklopedii aktuálního světa i v případech, kdy její použití selhává a brání v porozumění významům díla. Nedovedou v textu odhalené náznaky vhodně začlenit do kulturně historických souvislostí aktuálního světa.

### **8.3. Vymezení okruhů čtenářských kompetencí pro potřeby výzkumu**

Jsme si vědomi toho, že literární dílo prožíváme velmi komplexně a celistvě, a proto i jednotlivé kompetence, které při jeho konkretizaci zapojujeme, jsou velmi úzce provázané a jen obtížně vydělitelné. Okruhy čtenářské kompetence jsme zpočátku vymezili intuitivně, později jsme pro toto členění našli oporu v odborné literatuře (částečně jsme při vymezování okruhů čtenářské kompetence a formulování zadání otázek pro dotazník vycházeli i ze čtenářských strategií uvedených v příloze č. 8). Ani v jednom případě se však nejednalo přímo o členění čtenářské kompetence. V prvním případě šlo o vnitřní

členění uměleckého zážitku a ve druhém o členění čtenářské recepce (percepce a konkretizace) literárního díla. Obě pojetí jsou porovnatelná a propojitelná, protože se opírají o umělecké dílo, jeho složky a recipientovo zacházení s ním.

Jan Slavík se dlouhodobě zabývá problematikou uměleckého zážitku, který jasně vymezuje oproti prožitku z uměleckého díla (který je jeho součástí). Abychom objasnili, jak souvisí umělecký zážitek a jeho vnitřní členění se čtenářskou kompetencí a jejím strukturováním, musíme na tomto místě představit Slavíkovo pojetí uměleckého zážitku. Podle Jana Slavíka (2001, s. 255-256) se zážitek na rozdíl od prožitku neomezuje pouze na svou emocionální složku, je mnohem komplexnější: „Tato emoce (kterou Ingarden nazývá vstupní) rozněcuje naši hru s uměleckým dílem, podporuje dojem celistvosti zážitku, ovšem nepokládáme ji za samotnou látku tvorby ani za poznatkové jádro uměleckého zážitku.[...] Jak píše Raymond Ruyer, „ve skutečnosti je...tato emoce především emocií nad nějakým objevem. Tento objev a ne emoce, která ho provázela, tvoří látku expresního vyjádření. Ten, kdo se vyjadřuje,...vyjadřuje to, co viděl, co ho uchvátilo a pohnulo. Jeho expresivní jazyk je ‚artikulovaný‘ právě proto, že chce druhým sdělit ne své pohnutí, nýbrž to, co ho vyvolalo. Trpí, když dokáže jen vykřiknout a nedovede se vyjádřit, tj. podat, polapenou krásu‘ a, zajatou pravdu‘. Jinými slovy, žádná emoce v uměleckém zážitku nevisí v prázdnu, ale má svůj noetický předmět, svou poznávací – objevnou - složku, která je příčinou cítění. To znamená, že umělecké nebo estetické emoce jsou závislé na roz-poznání svého předmětu, na objevu něčeho, co „stojí za uchopení“ a vyjádření, žádný umělecký zážitek není a nikdy nemůže být omezen jenom na svou emocionální složku. [...] Proto síla nebo pronikavost emoce není pro kvalitu zážitku rozhodující. Mnohem větší kulturní váhu má právě hodnota uměleckého objevu.“

Umělecký zážitek se podle Slavíka (2001, s. 255) skládá z těchto komponentů: „(1) z významové (*co* je výrazem-dílem vyjádřeno), (2) konstruktivní (*jak* je to vyjádřeno), (3) empatické (*kdo* se ke mně svým výrazem-dílem obrací) a (4) prožitkové složky (*co* prožívám při setkání s výrazem- dílem)“. Jan Slavík sice poznatky o zážitku vztahuje k výtvarnému umění, ale lze je aplikovat na umělecké dílo jakéhokoliv druhu. (1) „Význam ve výtvarném zážitku zaostřuje naši pozornost na to, k čemu výtvarné dílo odkazuje, to znamená na jeho věcné obsahy [...] nebo v širším ohledu na námět (o co v obraze fakticky nebo tematicky jde?)“ (Slavík, 2001, s. 256). (2) „Druhá složka souvisí se způsobem výstavby výtvarné formy, s jejím kompozičním uspořádáním, s výrazovou stylizací formy atp. [...] V konstruktivní složce nám tedy nepůjde o to, v díle uvidět něco konkrétního a číst jeho významy jako odkazy ke světu mimo dílo, ale chceme se především zabývat jeho

vlastní formou, jejím charakterem a způsobem jejího vznikání“ (Slavík, 2001, s. 258). (3) „V empatické složce výtvarného zážitku se uplatňuje schopnost člověka identifikovat se s Druhým jako autorem výrazu, který nás oslovuje – poznávat ho různými dostupnými způsoby“ (Slavík, 2001, s. 260-1). (4) „Prožitková složka výtvarného zážitku soustřeďuje pozornost na osobní niterné stavy a procesy, na vlastní postoje, dojmy a emoce, které doprovázejí fiktivní hru s výtvarným dílem. Má bezprostřední vazbu na spontánní hodnocení, tj. na tu stránku hodnocení, která vychází z osobní (ne)libosti, odporu, resp. přitažlivosti“ (Slavík, 2001, s. 263). Slavík (2004, s. 159) konstatuje, že prostřednictvím výše uvedené „kategorizace se snažíme podchytit lidskou schopnost bezděčně či vědomě zdůrazňovat určité věcné nebo prožitkové stránky zážitku a naopak jiné zanedbávat. [...] Zanedbávání a důrazy rozhodují o tom, jakou kvalitu zážitku pocítujeme, jaký typ poznání se v zážitku odhaluje a jakým způsobem o něm můžeme v reflexi uvažovat anebo mluvit.“

Rudolf Lesňák (1982, s. 47) pro potřeby výzkumu analyzoval literární dílo z perspektivy čtenářského příjmu. Tuto analýzu chápe jako proces hledání analogických elementů v díle a jeho příjmu. Na základě analýzy Lesňák (1982, s. 48) vyčlenil tři základní kategorie elementů: výrazové, výstavbové a významové. Lesňák (1982, s. 48-49) předesílá, že v jeho kategorizaci se spojuje literárněvědná analýza díla s analýzou procesu jeho vnímání: „*Elementy výrazu*, čiže jazyka a formálných prostriedkov vyjadrenia, možno z pozície čitateľa charakterizovať ako vnímanie ľubivosti podania, výstižnosti štýlu a svojráznosti žánru diela. Tieto elementy sa skúmajú na *syntaktickej rovine* diela a jeho percepcie. *Elementy výstavby*, teda spôsobu využívania prostriedkov a postupov umeleckej tvorby na dosiahnutie celkového tvaru diela, vníma čitateľ predovšetkým ako jeho usporiadanosť, vnútorný súlad, zviazanosť a osobitosť skladby diela. Tieto elementy predstavujú *kompozičnú rovinu* skúmania percercie. *Elementy významu* diela, čiže logické súvislosti medzi prostriedkami výrazu, ideami diela a zobrazenými objektami, premietajú sa do pohľadu čitateľa ako vnímanie závažnosti, dôležitosti, významnosti a presvedčivosti obsahu diela. Pri sledovaní týchto elementov ide o *sémantickú rovinu* skúmania percepcie.“ Jak je zřetelné z výše uvedeného, obě třídění se v mnohém shodují. Výrazové a výstavbové kategorie odpovídají Slavíkově konstruktivní kategorii. Významová komponenta se vyskytuje u obou badatelů.

Lesňák předchází tři kategorie doplňuje o kategorii čtvrtou: „Štvrtú rovinu, čiže hodnotiaci aspekt čitateľskej recepcie, vyčleňujeme mimo rámec analýzy diela, pretože ju považujeme za súčasť vyššej roviny, nadradenej trom predchádzajúcim, ktorú sme nazvali pragmatickou rovinou“ (Lesňák, 1982, s. 48). Pragmatickou rovinu Lesňák ztotožňuje



s výsledným účinkem díla ve vědomí příjemců, tedy s jeho konkretizací. Podle Lesňáka (1982, s. 176) konkretizace díla ve vědomí čtenáře probíhá na čtyřech navzájem se doplňujících úrovních: „ako rekonštrukcia elementov zobrazovanej skutočnosti, v súvislosti so skúsenosťami čitateľa z iných prečítaných diel, v konfrontácii zobrazovaného sveta so skutočnosťou známou čitateľovi a napokon ako dopĺňanie diela zážitkami, úvahami a názormi, vyvolanými v čitateľovi ako jeho aktívnu odpoveď na autorovu vypoveď.“ Je zřejmé, že Lesňákově pragmatické rovině odpovídají Slavíkovy kategorie empatická a prožitková.

Čtenářské kompetence jsme rozdělili do tří okruhů, které se podstatně shodují s Lesňákovou vnitřní strukturou pragmatické roviny: A) Princip uplatnění čtenářské „encyklopedie“ aktuálního světa ve vztahu k světu fikčnímu, B) Princip uplatnění „literární a literárněvědné encyklopedie“, C) Princip čtenářského prožitku, reflexe díla a sebereflexe čtenáře.

Souhlasíme s Lesňákem, že ostatní vymezené kategorie jsou těmto třem okruhům podřazené. Kategorie významová a konstruktivní (výrazová a výstavbová), empatická a prožitková se paralelně uplatňují ve všech třech okruzích čtenářské kompetence (jak vyplývá z podrobnějších charakteristik jednotlivých okruhů), přesto u jednotlivých okruhů některá z nich převažuje. Proto jsme vždy jednomu z oněch tří základních okruhů čtenářské kompetence přiřadili dominantní kategorii (e) tak, jak to odpovídá logice výstavby literárního díla a jeho recepce: A) kategorie významů denotovaných (extensionálních), B) kategorie významů konotovaných (intensionálních), konstruktivní kategorie, C) empatická, prožitková kategorie.

**A) Princip uplatnění čtenářské „encyklopedie“ aktuálního světa<sup>70</sup> ve vztahu k fikčnímu nebo: vztah literární dílo – skutečnost/zkušenost a princip uplatnění čtenářské fikční encyklopedie při (re)konstrukci fikčního světa**

Tento okruh čtenářských kompetencí koresponduje s následujícími výstupy z Rámcového vzdělávacího programu: *a) žák objasní rozdíly mezi fikčním a aktuálním světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, b) žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu<sup>71</sup>*

---

<sup>70</sup> **Aktuální (skutečný) svět**= „aktualizovaný možný svět, který vnímáme smysly a který je dějištěm lidského konání“ (Doležel, 2003, s. 257).

<sup>71</sup> KOLEKTIV AUTORŮ: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP 2007, s. 17.

L. Doležel (2003, s. 181) ve své knize *Heterocosmica* definuje tento okruh čtenářských kompetencí takto: „...odkrývání implicitního významu ve fikčních textech řídí nesmírně rozmanité fikční encyklopedie<sup>72</sup>. Aby čtenář mohl rekonstruovat a interpretovat fikční svět, musí přeorientovat svůj kognitivní postoj ve shodě s encyklopedií tohoto světa. Jinými slovy, znalost fikční encyklopedie je nezbytně nutná k tomu, aby čtenář pochopil fikční svět. Encyklopedie aktuálního světa<sup>73</sup> může být do jisté míry užitečná, ale nikdy není dostatečná. V případě mnoha fikčních světů nás svádí na nesprávnou cestu, neposkytuje pochopení, ale zkreslené čtení. Čtenáři musí být neustále připraveni modifikovat, doplňovat nebo dokonce úplně vyřadit encyklopedii aktuálního světa. [...] Pokud čtenář čte, jeho znalosti se rozšiřují vstřebáváním dalších a dalších fikčních encyklopedií. Čtenářská encyklopedie je jedna z těch dynamických kognitivních struktur, které „musí mít schopnost se měnit v důsledku nových zkušeností“.

Čtenářská kompetence založená na dosavadních životních zkušenostech, na znalostech kulturně historického kontextu aktuálního světa – tj. schopnost porozumění významům textu na základě zkušeností získaných jiným způsobem než setkáním s uměleckým textem.

V oblasti této dílčí čtenářské kompetence nás zajímá, jak čtenář rekonstruuje fikční svět, jak pracuje s jeho fikčními entitami, zda a jak zaplňuje prázdná místa textu, zda při konstrukci fikčního světa respektuje autorskou záměrnost textu, zda a do jaké míry jeho vlastní životní zkušenost ovlivňuje vnímání a porozumění smyslu příběhu a kvalitu jeho interpretace – tedy jak hluboko dokáže proniknout do významové struktury díla, jak dalece se jeho konkretizace přiblížila obecně přijímané interpretaci kritiků, popř. významové celistvosti díla.

## **B) Princip uplatnění čtenářské „literární a literárněvědné encyklopedie“<sup>74</sup>**

Tento okruh čtenářských kompetencí odpovídá následujícím výstupům RVP G:

**a) *žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře***

<sup>72</sup> **Fikční encyklopedie**= **Fikční encyklopedie** „je znalost možného světa zkonstruovaného fikčním textem. Fikční encyklopedie jsou mnohé a rozmanité, ale každá z nich se více či méně odchyluje od světa aktuálního“ (Doležel, 2003, s. 178).

<sup>73</sup> **Encyklopedie aktuálního světa**= „zásoba znalostí o aktuálním světě“ (Doležel, 2003, s. 177).

<sup>74</sup> **Literární a literárněvědná encyklopedie** = tento pojem jsme vytvořili analogicky k termínům encyklopedie aktuálního a fikčního světa, chápeme ho jako zásobu literárněvědných a literárněhistorických znalostí potřebných pro zdárnou interpretaci daného literárního díla.

- b) žák rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu (mezi učivo jsou zařazeny *kontext, vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace*)**
- c) žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech**
- d) žák identifikuje využití textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře<sup>75</sup>**

Čtenářská kompetence založená na dosavadních specificky čtenářských zkušenostech – tj. na využití intertextovosti a znalosti literárně historického kontextu/literárního vývoje a znalosti literárních konvencí („spontánní sečtělost“, tj. zkušeností s literárním dílem získaná, i „sečtělost podporovaná teoretickým zázemím“, tj. naučená „poetika“ či teorie literatury)

Zkoumání v oblasti této dílčí čtenářské kompetence by mělo ukázat, zda respondenti znají a chápou základní principy fungování a výstavby moderní povídky, zda jim znalost literárního žánrosloví a literární konvence pomáhá v rozumění skrytým významům textu a při výstavbě fikčního světa povídky, zda tato prokázaná znalost slouží jako prevence proti restrukturalizaci významů textu.

### **C) Princip čtenářského prožitku, reflexe díla a sebereflexe čtenáře**

Ve výstupech RVP G není formulován výstup, který by se přímo týkal reflexe čtenářského prožitku a zážitku (ve vymezeném učivu pouze nalezneme, že se žák setká se **způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi**) a čtenářské metakognice.

Do jednoho z výstupů je zahrnuta i vlastní tvořivost žáka: **žák získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl<sup>76</sup>.**

Tato složka čtenářské kompetence je založená na čtenářových dojmech, emocích, postojích, názorech, úvahách a smyslovém prožitku toho, co je textem jako smyslové evokováno, dále na schopnosti nahlédnout sám sebe jako čtenáře (čtenářské metakognici) a na dovednosti se o svém čtenářství adekvátně vyjádřit.

---

<sup>75</sup> KOLEKTIV AUTORŮ: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP 2007, s. 17.

Tato dílčí čtenářská kompetence zahrnuje následující respondentovy schopnosti a dovednosti: dovednost popsat své pocity, představy, svá očekávání, svou náladu a myšlenky, které ho provázely během četby povídky- tedy dovednost reflektovat, jak na něj dílo působilo, jak ho vnitřně pozměnilo, jaké poznání mu přineslo, v neposlední řadě sem patří schopnost identifikovat se s autorem díla a rozpoznat autorskou záměrnost skrytou v textu, a schopnost zhodnotit, jaký byl a zda se proměňoval jeho vztah k hlavní postavě (tedy míra na empatii založené identifikace, které je respondent schopen).

Lesňák (1991, s. 155) formuluje na základě vlastních empirických výzkumů a na základě nashromážděných teoretických poznatků tři hlavní kritéria úrovně čtenářské percepce a konkretizace literárního díla jako kvalitativních ukazatelů interakce mezi dílem a jeho faktickým příjemcem: „1. Adekvátnost vnímania, pochopenia a čitateľskej interpretácie literárneho diela, extenzita vnímaných elementov diela, množstvo a šírka zaregistrovaných podnetov – aj ukazovateľ exteriority recepcie.

2. Autentickosť osvojenia obsahu a zmyslu textu, intenzita interakcie, miera uspokojenia potreb a očakávaní čitateľa – aj ako znak interiority recepcie.

3. Aktívnosť čitateľskej konkretizácie diela („dotváranie“ a domýšľanie“ jeho poselstva vo vedomí príjemcú), aktívny a kritický „dialog“ s výpoveďou autora – ako kritérium kreativity recepcie.“

Tato tři kritéria úrovně čtenářské percepce a konkretizace lze použít při analýze odpovědí k první části dotazníku jako výchozí kritéria nejobecnější úrovně.

## 9. Tři úrovně interpretace povídky „Nocí naznak“

Pro potřeby výzkumu jsme se rozhodli vypracovat příklad tří modelů interpretace povídky „Nocí naznak“. Jako nejvyšší chápeme úroveň vyspělého (= kritického podle Eca, 1979, s. 10) čtenáře-experta, při jejímž vytváření jsme částečně vycházeli z interpretací literárních kritiků či dalších osob profesionálně se literaturou zabývajících, které svými čtenářskými konkretizacemi zveřejněnými v podobě recenze či literární kritiky ovlivňují obecné kulturní povědomí a způsob interpretace literárního díla v dané době a které je možné díky jejich erudici považovat za „vzorové“ (ideální) čtenáře. Druhou (střední) úroveň rozumíme úroveň adolescentního čtenáře, kterého chápeme jako přechodnou fázi mezi čtenářem pubescentním a dospělým a který vykazuje v různém individuálním poměru rysy čtenářství obou skupin. Nejnižší úroveň interpretace vykazuje úroveň pubescentního (=naivního podle Eca, 1979, s. 10) čtenáře. Pro adolescentní a pubescentní úroveň interpretace jsme se na základě prostudované literatury, citátů z respondentských metatextů a odpovědí na některé v literárním dotazníku zadané otázky, které jsme získali v rámci pilotního výzkumu, pokusili sestavit komentářem opatřenou interpretaci povídky. Obě interpretace se vyznačují rysy čtenářství příznačnými pro dané věkové skupiny, obohacenými o doklady z respondentských metatextů.

## 9.1. Interpretace povídky Julia Cortazára „Nocí nznak“ jako celku - kompetentním čtenářem (expertem)

V českém prostředí vyšly dvě recenze povídkové sbírky „Konec hry“. První z nich (recenze Jiřího Kratochvila<sup>77</sup>) hovoří o Cortazárových povídkách v obecnější rovině, druhá z nich (recenze Daniela Nemravy<sup>78</sup>) věnuje větší pozornost právě povídce „Nocí nznak“. Interpretaci této povídky bych chtěla uvést citací z recenze Jiřího Kratochvila (2002): „... většinou jsou to povídky, které se pohybují právě na pomezí fantastického příběhu a autentického nepřiběhu a především rozehrávají hru naší vlastní představivosti. A k tomu pak náleží i to, že každá čtenářská interpretace je vždy nepřesná a neúplná a nahraditelná variacemi mnoha dalších interpretací.“ Povídka je tedy otevřena mnoha čtenářským interpretacím. V této podkapitole si neklademe za cíl postihnout všechny možné interpretace, spíše nastínit některé z nich a upozornit na to, že kultivovaná čtenářská konkretizace textu se vyznačuje právě tím, že si čtenář uvědomuje neúplnost své interpretace a významovou otevřenost textu, že neusiluje o to dobrat se jediné správné interpretace textu a že při tom respektuje autorskou záměrnost.

### 1.1.19. "Fuerzas extranas" aneb prolínání snu a skutečnosti

Podle hispanisty Nemravy je všem povídkám společné prolínání světů skutečného a snového provázené nevysvětlitelným a všudypřítomným napětím. Toto napětí má existenciální ráz, vyvěrá odkudsi z podstaty lidství: „Kniha navenek vypadá jako směs nesourodých příběhů či jejich náznaků, motivů, nedořečených epizod, náčrtů, dojmů, které s absolutní svévolí a téměř vždy nečekaně přecházejí z reálného a představitelného časoprostoru do oblasti naším rozumem neuchopitelné. Můžeme ji nazvat různě: snem, fantazií, podvědomím nebo jednoduchým instinktem. Co vyvolává tento pohyb, odkud se bere? U většiny povídek od začátku cítíme jisté napětí, jakési nepatrné chvění mezi řádky, které postupně přerůstá do gigantických, nekontrolovatelných rozměrů. Jde možná o jakýsi druh energie, většinou negativní, která na postavy útočí možná odněkud zvnějšku. Ty jí v mnoha případech podléhají. Leopoldo Lugones, jeden ze zakladatelů hispanoamerické fantastické povídky, takovou energii nebo sílu nazývá "fuerzas extranas". Zároveň tato

---

<sup>77</sup> KRATOCHVIL, J.: Hledač opravdovosti. In *Lidové noviny*, 15, č. 297, 21. 12. 2002, s. 16.

<sup>78</sup> NEMRAVA, D.: Fuerzas extranas. In *Literární noviny*, 14, č. 19, 05. 05. 2003, s. 8. (viz online- katalog časopisů Ústavu pro českou literaturu - <http://archiv.ucl.cas.cz>)

energie může být metaforou našeho podvědomí, archetypálních nekontrolovatelných démonů ovládajících naši mysl, a tudíž vyvěrá přímo z našeho nitra“ (Nemrava, 2003).

#### **1.1.20. Princip zpochybnění reality**

Nemrava upozorňuje ve své recenzi na další dominantní prvek Cortazárových povídek (v povídce „Nocí naznak“ se tento prvek proměňuje v princip, na němž je povídka vystavěna) - na jeho snahu o zpochybnění reality a o znejistění čtenáře. Cortazár těmito technikami nabízí čtenáři možnost vnímat svět z nové perspektivy, nově ho chápat. Cortazár nabourává nejen stereotyp tradičního příběhu a jeho výstavby (viz Kratochvíl, 2002), ale i tradičního přístupu ke světu skrze lidské smysly a chápání tohoto světa jako reálného a nezpochybnitelného: „Cortazarovy fikce jsou charakteristické splýváním snu a skutečnosti, lineárního a cyklického času, rozvojením osobnosti. Dostáváme se až k borgesovskému zpochybnění reality a zároveň lidské identity. Typickým příkladem je povídka *Nocí naznak*, kdy hrdina přestává rozlišovat, zda je to on, kdo leží po havárii na motorce na nemocničním lůžku a blouzní o moteckém indiánovi na útěku před Aztéky, jimiž má být obětován bohu Slunci, anebo se zdá Motekovi podivný, až absurdní, ale zároveň "nádherný sen,... v němž chodil podivuhodnými ulicemi úžasného města, kde hořela červená a zelená světla bez plamene či kouře, kde mu pod nohama bzučel ohromný kovový hmyz." Prolínání dvou (více?) světů probíhá nepatrně v takřka neuchopitelných okamžicích. Hrdina například ucítí skutečné pachy a vůně ze snu, které se záhy rozplynou: "Jako sen to bylo zvláštní, protože to bylo plné pachů a jemu se pachy nikdy nezdály". Cílem této "epistemologické" hry, hry v rovině textové s časoprostorem hrdiny, je hledání dokonalejší reality nebo hlubší pochopení té stávající. Avšak přistoupit na její pravidla, pochopit je, bude pro hrdinu při vši snaze takřka nemožné: "Nejvíce ho trápila ta vůně, jako by se i v naprostém přijetí snu něco bránilo tomu, co nebylo obvyklé, co až dosud nepatřilo do hry." Nepochopení končí tragicky; hrdina je pohlcen (zavražděn) vlastním snem, který se stává skutečností“ (Nemrava, 2003).

#### **1.1.21. Časoprostor povídky**

Časoprostor povídky se vyznačuje ambivalentností. Jak již bylo řečeno výše, v příběhu se vzájemně prolínají dvě časové roviny, dva světy. První (od počátku autorem předkládaný jako svět reálný) připomíná náš svět aktuální: lidé v něm jezdí po městě na motorkách, pro přecházení ulice jim slouží přechody pro chodce, dopravu řídí semaforey, v tomto světě může dojít k dopravní nehodě, lidé jsou pak léčeni v nemocnici poměrně

moderními způsoby (v povídce je zmíněn rentgen, infúze, sádra atd.). Tento fikční svět se tedy řídí pravidly světa aktuálního.

Druhá časová rovina (paralelní svět od počátku čtenářem chápáný jako svět snu) čtenáře zdánlivě zavede do doby předkolumbovské (tedy přibližně do období mezi počátkem 14. a počátkem 16. století) na území Střední Ameriky, dnešního Mexika. Text nabízí čtenáři mnoho „indicií“, pomocí nichž lze tuto dobu „identifikovat“. Cortazár se snaží vytvořit iluzi, že vypráví o skutečné historické době, o době předkolumbovských kultur, zároveň doložené historické skutečnosti doplňuje o smyšlené reálie, které mu mají posloužit k umocnění významového napětí mezi oběma světy povídky: již v aluzi, kterou je povídka uvozena, nalezneme čtenář zmínku o „květinové válce“. V povídce se o ní hovoří jako o způsobu, jakým si v době míru Aztékové opatrovali lidské oběti pro své bohy. V žádné odborné literatuře není tento aztécký rituál historicky doložen, Cortazár si ho pravděpodobně vymyslel. V textu se dále objevuje zmínka o Aztécích, kteří pronásledují Moteky, další z kmenů, jehož existence není také v historických pramenech doložena. Pravděpodobně se jedná o Cortazárovu slovní hříčku, kterou překladatelka do češtiny přeložila využitím typické přípony -ek a části slovního základu mot-, který si vypůjčila ze slova motorkář či motorka. Jméno neexistujícího kmene slouží autorovi jako další prostředek k provázání obou světů a prolínání hrdinových identit. Ostatní v povídce zmíněné reálie týkající se Aztéků se opírají o historické fakty: např. zmínky o modlitbě kukuřice (plodina, která byla již tehdy hojně pěstována), ochranném amuletu, kamenné dýce (tehdejší středoamerické civilizace neuměly zpracovávat železo) i na základě konstatování, že „všechno má své číslo a svůj účel a on byl uvnitř posvátného času“ (je známo, že Aztékové disponovali velmi přesným kalendářem, řídili se pokyny svých kněží, že válkám a ostatním rituálům se věnovali v čase nejpříhodnějším, který určili jejich kněží).<sup>79</sup>

Další indicii představuje chrám teocalli, který sloužil jako jedno z obětišť a jehož existenci se nám nepodařilo ověřit v odborné literatuře. V závěru povídky je líčeno aztécké obětiště, kde jsou oběti pokládány na obětní kámen na záda, aby jim kněz mohl vyříznout srdce z těla a jejich krví usmířit bohy. Ostatky obětí pak pomocníci kněží shazovali z obětních pyramid dolů.

---

<sup>79</sup> informace jsme čerpali z článku Pavla Housera: „Aztékové: Nejen lidské oběti“, viz.: <http://www.scienceworld.cz/sw.nsf/0/E3DD15D69E99C3B8C1256E9700489BBA?OpenDocument&cast=1> (3.8.2008)



Cortazárova povídka je vystavěna na dichotomii časoprostoru a hlavní postavy (o té více v následující podkapitole). Tato dichotomie s sebou přináší napětí, pramenící z toho, že obě časoprostorové roviny soupeří o to, aby byla uznána jejich „reálnost“ (tedy aby je čtenář chápal jako reálné). Toto vnitřní pnutí ve čtenáři vzbuzuje pocit nejistoty a pochybnosti. Čtenář tápe v tom, který svět má považovat za reálný, snaží se předkládaný příběh začlenit do tradiční logické struktury chápání světa. Naráží na logické paradoxy, začíná přemýšlet o svém aktuálním světě, pochybovat o své vlastní identitě. Čtenář si ovšem zároveň uvědomuje, že kompoziční princip dichotomie a jím vyvolané napětí a pochybnosti jsou součástí autorské záměrnosti.

Oba světy jsou vystavěny na vzájemném kontrastu: „svět motorkáře“ se jeví jako přívětivý, civilizovaný, hrdina se v něm cítí bezpečně a spokojeně (např. „Prudce se probral do nemocniční noci, pod přívětivým stropem, do měkké tmy, která ho obklopovala [...]. Zhluboka se nadechl ve snaze ulevit plicím a zapomenout na ty obrazy, které měl stále přilepené k víčkům. Pokaždé když zavřel oči, hned viděl, jak nabývají tvar, a vyděšeně se posadil, ale zároveň si vychutnával vědomí, že je vzhůru, že bdění ho ochraňuje, že se brzy rozední a on usne hlubokým spánkem, který přichází v tu dobu, beze snů, bez ničeho...“), „snový“ Motekův svět je naopak ztvárněn jako (svět) plný nebezpečí, strachu o život, krvelačných nepřátel, nemilosrdného bažinatého prostředí uprostřed pralesa i děsuplného vězení a obětiště („Jelikož spal na zádech, nepřekvapila ho poloha, v níž se probral, ale pach a vlhkost kamenů, jimiž prosakovala voda, mu sevřely hrdlo a donutily pochopit. Nemusel otevírat oči a rozhlížet se kolem; obklopovala ho naprostá tma. Chtěl se postavit a ucítil provazy na zápěstích a na kotnících. Byl spoutaný na zemi, na studené, vlhké podlaze z hladkých kamenů. Chlad mu prostupoval holými zády, nohama.“).

Bez uvědomění si toho, v jakých dvou časoprostorech se příběh odehrává, by závěrečné čtenářovo prozření ztratilo na své síle, protože jen těžko se čtenář a jeho chápání světa vyrovnává s tím, že se mohou někomu zdát sny o budoucnosti a ještě ke všemu o takové, která odpovídá čtenářově přítomnosti. Zároveň se čtenář může cítit šokován i druhou nabízející se variantou interpretace, že se někomu ze současnosti zdá na smyslové prožitky velmi bohatý sen z daleké minulosti, kterou může znát pouze zprostředkovaně z historických pramenů a knih.

### 1.1.22. Vypravěč a hlavní postava

V příběhu převažuje typ vypravěče, kterého lze označit za reflektora. Jen na několika místech je užitá přímá řeč a ještě řidčeji polopřímá řeč. Přímá řeč slouží k zaznamenání promluv vedlejších postav (policistů a pacientů) k hlavnímu hrdinovi. Vnitřní monolog hrdiny je v několika případech zachycen nejen přímou řečí, ale i řečí polopřímou. Řečeno slovy Lubomíra Doležela (2003, s. 156) „v narativní textuře pociťujeme přítomnost subjektivního [motorkářova, Motekova – vložila ŠK] postoje“, řečeno jinak vypravěč má tedy k dispozici perspektivu hlavního hrdiny (obohacenou o úhel pohledu obou jeho „identit“). Doležel (2003, s. 155-156) nazývá tento způsob vyprávění subjektivizovanou er-formou: „[subjektivizovaná Er-forma] může být charakterizována jako smíšená textura, v níž se slučují formální rysy vyprávění v třetí osobě se sémantickými a indexickými rysy promluvy fikčních postav, signály subjektivity se hromadí ve vyšším anebo nižším „dávkování“. Konvenční ověřovací síla je oslabena, ale nikoliv anulována, je udržována gramatickými rysy textury, které tento vyprávěčský způsob sdílí s autoritativním vyprávěním. Subjektivizovaná Er-forma konstruuje fikční fakty, které jsou relativizovány k určité osobě (nebo skupině osob), fakty jsou „obaleny“ subjektivními postoji, názory, předpoklady, emocemi atd. Tak se ve fikčním světě vynořují oblasti, které jsou zabarveny subjektivní zaujatostí, ale jsou sémanticky odlišné od soukromých oblastí virtuálních. Narativní texty, do nichž je včleněna subjektivizovaná Er-forma, vyhovují trojhodnotové ověřovací funkci, kde se k hodnotám „ověřené“ a „neověřené“ připojuje nová hodnota – „relativně ověřené“. Tento způsob ověření vytváří mezi faktovou [do této oblasti spadají entity zavedené v Er-formové promluvě anonymního vypravěče, které jsou ověřeny jako fikční fakty] a virtuální [sem patří entity zavedené v promluvách fikčních postav, které nejsou takto ověřeny] oblastí přechodnou zónu relativních fikčních faktů.“ Užití subjektivizované Er-formy si lze například povšimnout, když jsou v textu popisovány některé vymoženosti novodobého zdravotnictví: „...světlovlasá ošetřovatelka mu natřela přední stranu stehna lihem a zabodla mu tam tlustou jehlu napojenou na trubici, která vedla k lahvičce opalizující tekutiny. Mladý lékař přišel s přístrojem z kovu a kůže, který mu přiložil ke zdravé paži, aby si něco ověřil.“ Vypadá to, jako by vypravěč neuměl tyto věci pojmenovat, jako by je neznal. Zdravotnické nástroje a pomůcky jsou v těchto chvílích viděny očima Moteka, který je popisuje, ale nepojmenovává. Tyto v textu ukryté signály čtenáři naznačují, že není zdaleka jisté, co je „realita příběhu“ a co pouhý „sen“ (zvláštní je, že ve druhé rovině příběhu na neznalost světa a jeho entit nenarazíme: ve světě doby Aztéků se hlavní hrdina pohybuje s jistotou, zná veškerá pravidla tehdejšího života, přesně

ví, jak se má chovat, jaký osud ho v případě chycení čeká – zde se nabízí možnost vysvětlovat Motekovu znalost pravidel aztéckého světa tím, že motorkář se před nehodou zajímal o historii středověké Střední Ameriky, že zná dokonale kulturu a rituály tehdejšího světa, tuto interpretaci by potvrzoval i fakt, že lidé, kteří měli být obětováni bohům považovali svou oběť za čest<sup>80</sup>, ale Motek rozhodně zemřít nechce, svou oběť za čest nepovažuje, neztotožňuje se s ideály tehdejší společnosti, chce žít, jedná spíše v duchu kulturních zvyklostí novodobé evropsko-severoamerické kulturní oblasti, která si váží lidského života). Vypravěčova perspektiva se proměňuje, nazírá skutečnost očima motorkáře i Moteka, ale jejich světy důsledně neodděluje, naopak se jimi prolíná. Autor tedy není v zachování vypravěčovy perspektivy záměrně důsledný, nechce čtenáři poskytnout jistotu, co je a co není pravdivé. Jen naznačuje. V motorkářově světě popisuje svět z pozice Moteka (viz příklad z nemocnice – výše) a naopak. Další vynálezy novověku jako motorka či semaforey jsou v úvodu povídky pojmenovány příslušnými názvy. Teprve v závěru povídky jsou tyto předměty popsány z pohledu Moteka, který v tu chvíli pro sebe odhalí, co je sen a co realita: „... v němž chodil podivuhodnými ulicemi úžasného města, kde hořela červená a zelená světla bez plamene či kouře, kde mu pod nohama bzučel ohromný kovový hmyz.“

Hlavní hrdina je charakterizován jako člověk snažící se pochopit svou rozpolcenou osobnost, porozumět, která jeho identita je ta pravá, kým vlastně je. Poznání identity je ovšem pro jeho osobu destruktivní, znamená smrt (výše viz podkapitola „Princip zpochybnění reality“). Hrdina je nepojmenován, jeho identita v důsledku toho zůstává pro čtenáře ještě zastřenější.

### **1.1.23. Prostupnost světů**

Zajímavé je sledovat přechody mezi oběma světy, které čtenáři leccos napoví o obou světech a vztazích mezi nimi. Oba světy vedle sebe existují paralelně, z textu povídky nelze jednoznačně určit, který z nich je reálný a který snový. V textu čtenář nalezne indicie, které hovoří pro reálnost i snovost obou fikčních světů a které tudíž činí oba světy „existenčně“ rovnoprávnými a do stejné míry možnými (Doležel, 2003, s. 27-30).

---

<sup>80</sup> informace jsem čerpala z článku Pavla Housera: „Aztékové: Nejen lidské oběti“, viz: <http://www.scienceworld.cz/sw.nsf/0/E3DD15D69E99C3B8C1256E9700489BBA?OpenDocument&cast=1> (3. 8. 2008)

Když hlavní hrdina při nehodě na motorce ztrácí vědomí, autor přirovnává tuto ztrátu vědomí k usnutí (*„Bylo to, jako by najednou usnul.“*).

Když se hrdina poprvé ocitá ve světě, ve kterém je Motekem, dochází k prvnímu zpochybnění snové podstaty tohoto světa, o jejíž pravosti se nás autor po většinu vyprávění snaží přesvědčit (V tuto chvíli autor čtenáři poskytuje první indicii, která mu má pomoci odhalit, že není možné s jistotou říci, která rovina příběhu je reálná a která nikoliv, a že to není ani jeho smyslem). Když člověk spí, jeho smysly nepracují, jsou v útlumu, ale hlavnímu hrdinovi se zdá o pachách a vůních, skrze smysly nabývá jeho „sen“ na reálnosti: *„Jako sen to bylo zvláštní, protože to bylo plné pachů a jemu se nikdy pachy nezdály. - Nejvíc ho trápila ta vůně, jako by se i v naprostém přijetí snu něco bránilo tomu, co nebylo obvyklé, co až dosud nepatřilo do hry.“*

Když hrdina podruhé vstupuje do světa, ve kterém je Motekem, chová se jako člověk, který se právě probudil, právě procitl: *„Nejprve byl zmatený, přivolał k sobě všechny vjemy, které na okamžik otupěly a nebo se pomíchaly.“*

Ve světě, ve kterém je motorkářem, si hrdina rekapituluje průběh nehody a uvědomuje si, že po srážce ztratil vědomí a že si z těchto chvil nic nepamatuje. Jeho probuzení z bezvědomí ovšem provází temný a stísněný pocit návratu z obrovské dálky a po neuvěřitelně dlouhé době a pocit ulehčení z návratu do „reality“: *„Snažil se vzpomenout si na okamžik nehody a rozčilovalo ho, když zjistil, že tam je jakási díra, prázdnota, kterou se mu nedařilo vyplnit. Mezi srážkou a okamžikem, kdy ho zvedli ze země, mu mdloba, či co to bylo, všechno zastírala. A zároveň měl pocit, že ta díra, to nic trvalo celou věčnost. Ne, nebyl to ani čas, spíš jako by v té prázdnotě něčím prošel, nebo jako by překonal nesmírné vzdálenosti. V každém případě, když vyšel z té černé díry, cítil téměř úlevu, zatímco ho ti muži zvedali ze země. Přes tu bolest ve zlomené paži, krev na rozseknutém obočí, pochroumané koleno; přes to všechno cítil úlevu, že se vrací do dne a někdo ho podpírá a pomáhá mu.“* Hrdina je poté opět vtahován do snu (do světa, ve kterém je Motekem) a touží po opravdovém odpočinku bez hrůzostrašných snů: *„Bylo to zvláštní. Někdy se na to zeptá doktora. Ted' ho znovu přemáhal spánek, pomalu ho stahoval do sebe. Polštář byl tak měkký a v horečnatém hrdle cítil svěžest minerálky. Snad si bude moci skutečně odpočinout, bez těch zatracených špatných snů. Fialové světlo lampy ve výšce pomalu zhasínalo.“* Zde se nabízí otázka, kde se hrdina ocitl během ztráty vědomí, co hrůzného tam

prožil? Čtenář pravděpodobně usoudí, že v tu dobu hrdina prodléval ve světě, ve kterém je Motekem.

Při třetím návratu do světa, ve kterém je Motekem, se hrdina probírá v kobce chrámu. Ihned mu dojde, kde se nachází a jaký ho čeká osud. Kromě závěru povídky se jedná o okamžik, ze kterého jde již zřetelně vytušit, jakou hru s námi i s hrdinou autor hraje – že chce ve čtenáři vzbudit pochybnosti týkající se hrdinovy identity a „realnosti“ obou paralelních světů (který svět je tedy „snem“ a který „skutečností“): *„Jelikož spal na zádech, nepřekvapila ho poloha, v níž se probral, ale pach a vlhkost kamenů, jimiž prosakovala voda, mu sevřely hrdlo a donutily pochopit. [...] Privlekli ho do chrámu teocalli, byl v jeho podzemních hrobkách a čekal, až přijde na řadu.“*

Prostupování světů spolu s událostmi povídky gradují. Ke konci povídky se světy, ve kterých se hrdina objevuje, střídají velkou rychlostí – nakonec ovšem hrdina náhle zjistí, že není cesty zpět, že se již nemůže probudit do světa, ve kterém je motorkářem (tedy do světa, který je hrdinou vnímán a autorem čtenáři předkládán jako „reálný“): *„a z výšky mu do tváře zasvítíl srpek ubývajícího měsíce, který jeho oči nechtěly vidět, zoufale se zavíraly a otvíraly, snažily se přejít na druhou stranu, znovu uvidět bezpečný strop nemocničního pokoje. A pokaždé když je otevřel, byla tam noc a měsíc, vynášeli ho po schodech, hlavu mu teď visela dolů a ve výšce hořely ohně, rudé sloupy vonného dýmu, a náhle uviděl rudý kámen lesklý tekoucí krví a zmitání nohou oběti, kterou vlekli, aby ji shodili ze severního schodiště. S poslední nadějí semkl víčka a zanařikal, aby se probudil. Na vteřinu věřil, že se mu to podařilo, protože znovu nehybně ležel v posteli, až na to, že se kolébal hlavou dolů. Ale bylo cítit smrt, a když otevřel oči, uviděl zkrvavenou postavu obětujícího kněze, který k němu přicházel s kamenným nožem v ruce.“*

Cortazár nechává hrdinu zdánlivě prožít, dojít k poznání, že celou dobu žil ve lži, že strašlivý „sen“ je realitou a jeho domnělá „realita“ jen pouhým krásným snem. Čtenář ale přesto dál má pochybnosti o hrdinově osudu, o jeho pravé identitě. Cortazár úmyslně nechává konec otevřený: *„Znovu se mu podařilo zavřít oči, i když tentokrát věděl, že se neprobudí, že je vzhůru, že nádherný sen bylo to druhé, absurdní jako všechny sny; sen, v němž chodil podivuhodnými ulicemi úžasného města, kde hořela červená a zelená světla bez plamene či kouře, kde mu pod nohama bzučel ohromný kovový hmyz. V nekonečné lži toho snu ho také zdvihli ze země, také se k němu kdosi přiblížil s nožem v ruce, a on ležel naznak se zavřenýma očima uprostřed ohňů.“*

#### 1.1.24. Podobnost některých motivů

Pozorný čtenář si jistě povšimne některých dalších motivů, které se objevují v obou světech a propojují je. Motiv skupinky mužů nesoucího hlavního hrdinu – ve světě motorkáře skupinka 4 či 5 mladíků, kteří ho po nehodě odnášejí do blízké lékárny, ve světě Moteka skupinka 4 akolytů, kteří ho mají za úkol přemístit na obětiště. Motiv muže s nožem v ruce – v motorkářově světě chirurga se skalpelem, ve Motekově světě kněze s obětní dýkou.

Tyto motivy podtrhují prolínání obou světů, stejně jako titul povídky (o něm více v podkapitole 9.1.8.) umožňují oběma světům, aby se v sobě navzájem zrcadlily.

#### 1.1.25. Symbolika pachů a vůní

Zvláštní význam mají v povídce všudypřítomné vůně a pachy: vypravěč jimi čtenáři přibližuje emoce hlavního hrdiny, hrdina je vnímá a reaguje na ně pudově - vůně a pachy mu slouží k orientaci v prostoru a jako zpráva o nepříteli. S vývojem civilizace ztratili lidé postupně schopnost vůně a pachy tímto způsobem interpretovat, čich jako jeden z lidských smyslů ustoupil do pozadí, dnes u lidí dominuje zrak. Proto je s podivem, že hrdina, kterého nám autor představuje (v motorkářově světě) jako našeho současníka, oplývá v Motekově světě těmito v dnešní době výjimečnými schopnostmi. Jedná se tedy o další z prostředků, které Cortazár používá k znejistění čtenáře ohledně hrdinovy identity a reálnosti obou světů.

Vypsali jsme konkrétní ukázky symboliky pachů a vůní z textu, *pach nebezpečí*: „Nejprve pach močálu, protože vlevo od cesty začínají solné bažiny, třasoviska, odkud se nikdo nevrátí. Ale zápach ustal a naopak přišla vůně složitá a temná jako noc, v níž prchal před Aztéky.“, *pach strachu a napětí*: „Nebylo nic slyšet, ale strach tam byl pořád, stejně jako ten pach, to nasládlé kadidlo květinové války - „Je cítit válku,“ pomyslel si a instinktivně se dotkl kamenné dýky zastrčené za tkaným vlněným opaskem - V tu chvíli ucítil strašný závan vůně, které se nejvíc obával, a zoufale se vrhl kupředu.“, *pach boje a nepřátel*: „Pach války byl nesnesitelný, a když mu první nepřítel skočil na krk, téměř s potěšením mu pohroužil kamenný list do hrudi.“, *pach krve, zabíjení a smrti*: Ale bylo cítit smrt, a když otevřel oči, uviděl zkrvavenou postavu obětujícího kněze, který k němu přicházel s kamenným nožem v ruce.“

### 1.1.26. Titul povídky

Za zamyšlení jistě stojí i název povídky, který lze považovat za symbolický. Motiv hrdiny ležícího (bezmocně) na zádech se prolíná celou povídkou. Nejprve leží hrdina po nehodě zraněný pod motorkou, pak je nesen naznak několika kolemjdoucími do blízké lékárny. V nemocnici pak kvůli svým zraněním proleží zbytek času na zádech. Ve světě, ve kterém je Motekem, se ocitá svázaný leže na zádech na studené podlaze kobky v obětním chrámu teocalli, poté je opět nesen v poloze naznak, tentokrát čtyřmi akolyty, pomocníky kněží, kteří ho vlečou na obětiště. Celá povídka se uzavírá scénou z obětiště, kdy je hrdina položen zády na obětní kámen a blíží se k němu kněz s nožem. Motiv hrdiny ležícího na zádech (naznak) symbolizuje jeho bezmocnost, zranitelnost, nemožnost se bránit, nutnost přijímat osud bez možnosti o něm rozhodovat, měnit ho. Noc v názvu povídky symbolizuje temnotu prosycenou strachem, která stejně jako poloha naznak prostupuje obě roviny příběhu.

## 9.2. Interpretace z hlediska adolescentního čtenáře

Považujeme za důležité rozlišit mezi čtenářskými výpověďmi, které vznikly jako výsledek bezprostřední (obecnými otázkami řízené) konkretizace textu, a těmi, které jsou odpověďmi na konkrétní otázky z literárního dotazníku (a korespondují s některým z podstatných oddílů „expertní“ interpretace). Tyto dva druhy respondentských výpovědí se obsahově liší, respondenti se spontánně vyjadřují pouze k některým zásadním významům textu, jiné pro smysl textu důležité nechávají nepovšimnuty. K zamyšlení nad nimi je směřují otázky literárního dotazníku. Nepovšimnuté významy textu nám mohou sloužit jako zpráva o úrovni čtenářských kompetencí respondentů a jako ukázka toho, zda jsou respondenti schopni po nasměrování otázkou tyto významy odhalit a do jaké hloubky. Podotýkáme, že odpovědi respondentů jsme ponechali neupravené, aby vynikla jejich autenticita. Z jazykového hlediska by bylo jistě zajímavé zkoumat, s jakými potížemi se adolescenti potýkají, když se snaží co nejpřesněji vyjádřit své vlastní myšlenky.

### 1.1.27. Doklady na základě respondentských metatextů

Do interpretací adolescentů se promítají jejich čtenářské zájmy a potřeby, které jsou z velké části určovány pohlavím respondenta. Nejzřetelněji se tento fakt projevuje při vyjadřování estetického soudu o díle. Některým čtenářkám nevyhovuje samotný žánr fantastické povídky, tato jejich vnitřní nelibost v některých případech způsobí, že se odmítají nad dílem a jeho významy hlouběji zamyslet. „*Povídka se mi moc nelíbila. Ze*

začátku na mě dílo působilo jako sci-fi, do kterého se později více méně proměnilo. Styl psaní mě moc nezaujal, byl celkem obyčejný a ne příliš nápaditý, avšak samotný příběh zajímavý spád měl. [...]Ve mně osobně dílo moc hluboký dojem nezanechalo, takže se složitě nezamýšlím nad tím, co je vlastně v příběhu skryto“ (Ž<sup>81</sup>, 17). Někdy respondentky odsuzují některý z principů, na kterém je povídka založena (v tomto případě např. překvapivost děje, znejistění čtenáře): „Nelíbilo se mi to. Netušila jsem tento náhlý zvrát. / Na začátku to bylo fajn, než přišly ty sny“ (Ž, 15).

V následující výpovědi si čtenářka zdánlivě odporuje, ale tento rozpor je způsoben spíše čtenářčinou jazykovou neobratností než jejím záměrem (čtenářka nechtěla, aby její výpověď působila rozporuplně), stejně zajímavou knížkou myslí nejspíše do stejné míry pro ni nezajímavý titul: „Dům hrůzy. Tato kniha sice měla trochu jiný příběh, ale jinak to byla úplně stejně zajímavá knížka jako tento úryvek. Problém je, že ani jedno se mi nelíbilo. Prostě to není můj styl. Je to pro mne nezajímavé“ (Ž, 16).

Čtenáři naopak tento žánr přijímají většinou pozitivně: „Ze začátku mě takový konec opravdu nenapadl, ale během čtení mi hlavou poletovaly myšlenky, že hlavní postava je opravdu oběť Aztéků a řidič motorky je jeho pouhá představa či co. Ale jelikož mě čtení bavilo a chtěl jsem zkusit, jak dopadne, tak mi tato myšlenka vypadla z hlavy, a přestal jí řešit. Když jsem to dočetl, vzpomněl jsem si na to a byl jsem rád, že to tak dopadlo. Ale většinu čtení jsem se nemohl dočkat konce a opravdu nepřemýšlel, jak to skončí“ (M, 17).

Ale i některé dívky dokážou ocenit estetické kvality povídky: „Představovala jsem si různé konce tohoto příběhu, ale tenhle konec by mě nikdy nenapadl. Myslela jsem, že hrdina příběhu zemře. Ale kdyby to tak dopadlo, nebylo by to tak zajímavé jako tenhle konec, který mě opravdu v dobrém překvapil. Příběh mě velmi zaujal“ (Ž, 15).

Adolescentní čtenářství se přibližuje čtenářství dospělému, stále však se v něm ještě projevují rysy příznačné pro čtenářství pubescentní. Adolescenti stejně jako pubescenti oceňují děj, který má spád a je plný napětí. Identifikují se s postavou, ale umí se o ní s odstupem vyjádřit. Také přesahy do sekundární roviny významů textu jsou daleko častější a sofistikovanější než u čtenářů pubescentních. Adolescenti již dokážou vidět jednotlivé složky díla v souvislostech, při interpretaci je propojovat a vyvozovat z nich pro sebe celkový smysl díla. Adolescenti jsou s to reflektovat svůj proces četby – své pocity a myšlenky: „Chvilku mi trvalo, než jsem se vžila do příběhu. Po dvou odstavcích mi to už nedělalo problém. Dílo je zajímavé. Chápala jsem to jako cestu ke smrti. Pokud umře ve

---

<sup>81</sup> Ž používáme v celé práci jako zkratku pro respondentky a M jako zkratku pro respondenty, číslo v závorce vyjadřuje věk respondenta)



*snu, tak umře i v realitě. Ale konec povídky jsem příliš nepochopila a musím si domyslet, jestli postava nakonec zemře nebo ne... Myslím, že muž nakonec zemře a autor chtěl přiblížit smrt. Povídka by mohla mít i happy end, ale na mě to tak nepůsobilo. Muž mohl být nějak spojen s lovci, mohl je třeba mít za předky, nebo je mohl mít jen rád. Napadlo mě, proč právě tito lovci ho v tom snu trápili? Z čeho měl takový strach? Nějaký pocit? Vzpomínka? Důležitá událost v jeho „opravdové realitě“? Nebo to byla jen zlá noční můra, ze které se probudí a bude zcela zdrav? Nevím, jak příběh pochopili jiní, ale já už si to mohu pouze domyslet, protože se mi v hlavě zrodí vždy spousta otázek. Jediný, kdo dokáže říci přesnou myšlenku tohoto díla je jen a pouze jeho autor. Třeba to záleží na mém vnitřním rozpoložení a třeba zítra bych ten příběh chápala trochu jinak“ (Ž, 15). Jak dokládá výpověď této respondentky, adolescenti si kladou otázky (dávají v nich najevo své pochybnosti), které jim pomáhají porozumět významům textu, o významech textu polemizují, berou v potaz nemožnost dobrat se jejich jednoznačné interpretace, uvědomují si, že se konkretizace literárního díla jednotlivých čtenářů v čase proměňuje.*

Adolescenti jsou schopni nahlížet dílo z pozice autora, rozkrývat jeho autorský záměr. Adolescenti si uvědomují nemožnost jednoznačného výkladu záměny reality a snu, identity hlavního hrdiny, ale i dalších složek díla. Předkládají různé možnosti vysvětlení záměny, stále ale ještě mají potřebu zaujmout jednoznačné stanovisko, sdělit ke které z možností se oni sami jako čtenáři přiklání, hledat racionální vysvětlení příběhu (v tomto vykazují rysy čtenářství pubescentního). I následující výpověď jedné z respondentek dokládá výše zmíněnou skutečnost, že adolescenti vědomi si významové otevřenosti díla při jeho porozumění pokládají mnoho otázek. „...Hádám, že autor schválně nechává čtenáře bádát nad tím, jaký je význam díla a nechává na každém, aby si ho vyložil po svém. Asi jsme všichni celou dobu čekali, jak příběh dopadne, ale dočkali jsme se otevřeného konce. Byl tedy hlavní hrdina Motek, nebo člověk moderního světa? Měl nehodu a blouznil, nebo se snažil utéct před krutou smrtí do snu o daleké civilizaci? Já se přikláním k verzi moderního muže blouznícího v horečce, tedy alespoň pokud si mám příběh vyložit nějak racionálně. Protože Aztékové a Motekové nejspíš o motorkách a nemocnicích moc nevěděli... I když i v tom může být zápleтка příběhu – nebo možná cestování v čase?...“ (Ž, 18)

Adolescenti stejně jako pubescenti většinou nechávají nepovšimnutu kompoziční, formální i jazykovou výstavbu díla, popř. jí věnují pozornost jen sporadickou. V následující konkretizaci čtenářka postřehla gradování příběhu i překvapivost pointy příběhu, snaží se tak dát nepřímou najevo, že pochopila Cortazárův tvůrčí princip znejistění čtenáře.

Respondentka si navíc povšimla důležitosti pachů ve vyprávění, zmiňuje se o nich v souvislosti s hrdinovým bojem o přežití: „*Než jsem se v ději zorientovala, byla jsem prvních pár odstavců zmatená. Postupem času se ale začínají vyjasňovat spojitosti a příběh nabývá na zajímavosti a celkem bez obav si troufám říct, že vás vtáhne do děje. Po celou dobu sledujete dvě linie příběhu, moderní „nový“ svět versus válčící kmeny uprostřed pralesa. Ať už jako cílený efekt, kdy na konci způsobil spisovatel čtenáři trochu „šok“ nebo druhotný produkt, který samovolně vyplynul, moderní svět se zdá být linií hlavní, hlavní hrdina se po nehodě ubírá do světa podivných snů (linie druhá), tedy lépe řečeno snu, vrací se stále na stejné místo, naprosto přirozeně a s intuicí lovce ví, jak se zachovat. Je ve válce, musí být ve tmě, musí přežít, nesmí se vzdálit od cesty a navíc je tu stále ten pach války. Na konci celého příběhu, kdy se hrdina dostává do zajetí a je odvečen na obětiště, zjišťujeme, že sen není zajetí a válka, ba naopak. Tento nečekaný zvrat se mi moc líbil, celou dobu jsem si říkala, že to není špatné, ale něco mi tam chybělo... a to „něco“ bylo schováno jako třešnička úplně nakonec.“ (Ž, 17)*

#### **1.1.28. Doklady na základě respondentkých odpovědí na otázky literárního dotazníku**

Nadprůměrný adolescentní čtenář dokáže určit časoprostor povídky, navíc chápe, že pro příběh povídky není důležité, která z rovin je snem a která realitou, za podstatné považuje, že dochází k promísení obou paralelních světů. Interpretace tohoto respondenta se přibližuje úrovni interpretace expertní: „*Odehrává se to ve dvou prostředích, přičemž jeden z nich je sen. Pro příběh však není příliš podstatné, jaký z nich je sen a jaký realita, jde spíš o to, že se hrdinovi tyto „skutečnosti“ prolínají. Odehrává se však v době Aztéků při válce s Moteky, i když si čtenář dlouho myslí, že se děj odehrává v současnosti“ (M, 17). Adolescentní čtenář je většinou schopen obě roviny příběhu přibližně časoprostorově zařadit, ale zároveň stanovuje, která rovina je podle něj reálná a která snová. V následující odpovědi na otázku po časoprostoru povídky si respondentka navíc všimá neobvyklého propojení obou světů tím, že hrdina z doby středověku má sny ze čtenářovy současnosti: „*Myslím, že pro vyprávění je to důležité. Z každého příběhu by se mělo poznat, z jaké doby příběh pochází. Tento příběh je ze středověku. I když zvláštností je, že člověk, který žije ve středověku má sny, které jsou ze současnosti (motorka, ...). A právě to je na příběhu to zajímavé“ (Ž, 15).**

Adolescentní čtenář si uvědomuje otevřenost konce, vidí v ní autorův záměr stupňovat neurčitost (čtenářovu nejistotu) prostupující celou povídku. Na otázku, zda konec

povídky vyznívá jednoznačně či nikoliv a proč, odpovídá jedna respondentka takto: „Nevyznívá, ale aby měl příběh ještě větší zápletku. Myslím, že hrdina určitě neměl zemřít“ (Ž, 15).

Další respondentka si ještě více všímá autorské záměrnosti (týkající se otevřeného konce povídky) a role čtenáře, který ji má naplnit. Přestože si je vědoma otevřenosti konce, má potřebu vyjádřit svůj názor na to, jak příběh podle ní nejspíše skončil, pro sebe ho zjednoznačnit: „Podle mého názoru má příběh otevřený konec. Závěr není jednoznačně vystihnutý, můžeme si ho domyslet. Já osobně si myslím, že hrdina by klidně zemřít nemusel, i když to spíš napovídá o opaku, protože podle přečtené povídky jsem usoudila, že autor má určitě rád nečekané zvraty“ (Ž, 15). Někteří čtenáři považují povídku pouze za úryvek, vysvětlují si tak pro ně nepochopitelnou (neakceptovatelnou) otevřenost konce.

Titul povídky adolescentní čtenáři chápou jako motiv, který spojuje obě roviny příběhu, nedochází jim ovšem jeho symboličnost, nezamýšlí se nad významy, které v sobě skrývá (více viz podkapitola 9.1.4.): „Název kombinuje podstatné znaky obou dějů.“ (M, 16), „Naznaku, kdy se motorkářův a Aztékův příběh prolíná“ (M, 15). Pouze jedna z respondentek pilotního výzkumu odhalila v symbolickém názvu hrdinovu bezmoc, jeho neblahý osud, popisuje je však jen nepřímo: „Protože pak ho nesou naznak a on ví, že to není nic dobrého, tuší, co ho čeká.“

Adolescentní čtenář odhalí, že nelze s jistotou určit, který z paralelních světů je reálný, že na konci povídky dochází k promísení obou světů. Na otázku, která se ptá na jejich názor na záměnu obou realit a na to, ve které části povídky začali tušit tento zvrát v ději, odpovídá jeden z respondentů takto: „Tento zvrát jsem nepředpokládal, jasně mi to začalo být až v první části posledního odstavce, kdy dojde k úplnému promísení obou realit“ (Ž, 17).

### **9.3. Interpretace z hlediska pubescentního čtenáře**

Stejně jako v předcházející kapitole i u modelu interpretace dokládáme poznatky z odborné literatury citacemi respondentských metatextů a odpovědí literárního dotazníku. Již pilotní výzkum potvrdil naše poznatky z odborné literatury i z naší diplomové práce, a sice že u některých adolescentů přetrvávají jeden či více rysů pubescentního čtenářství, dokonce se ukázalo, že někteří v tomto čtenářském stádiu uvízli docela (o tzv. čtenářské retardaci více viz úvodní část kapitoly 7). Proto jsme i v této podkapitole mohli použít reálné ukázky respondentských interpretací pubescentní úrovně, ačkoliv pocházely od

respondentů, kteří dle kritérií (především věku) vývojové psychologie (více viz podkapitola 7.3.3) patří mezi adolescenty.

#### 1.1.29. Doklady na základě respondentských metatextů

Musíme podotknout, že i do interpretací pubescentů se promítají jejich čtenářské zájmy a potřeby, které jsou z velké části určovány pohlavím respondenta (viz podkapitola 7.4). Stejně jako u čtenářství adolescentního jsou rozdíly ve čtenářství mezi oběma pohlavími nejzjevnější při vyjadřování estetického soudu o daném literárním textu a jeho žánru. Pro doložení těchto rozdílů proto dobře poslouží citace z respondentských metatextů vypsané u předchozího modelu interpretace.

Pubescentní čtenáři se ve své interpretaci zaměřují na děj a jsou zaujati napětím a dobrodružností příběhu. Někdy jsou zaskočeni komplikovaností děje, respektive tím, že se odehrává ve dvou časových rovinách, které se prolínají. U některých zaznamenáme dozvuky narativního (dle Chaloupkovy terminologie – viz podkapitola 7.1.8) způsobu konkretizace textu, který jim neumožňuje vysvětlit události obou rovin příběhu pomocí konotativních významů v textu, a tak mu hlouběji porozumět: *„Děj byl zajímavý, ale až moc prokombinovaný událostmi z toho snu, kterým se nedalo dost dobře porozumět, bych řekl. Rozumím tomu tak, že muž si vzal motorku a vyrazil se projet. Kochal se jízdou, přírodou a cestami. Když najednou projížděl semafor na zelenou, přesto žena přecházela silnici. Jen trošku ji svou motorkou poškrábal. Sám však ve snaze uhnout z kolize spadl pod motorku. Vyprostili ho nějací lidé, on byl v šoku, ptal se na tu ženu, zjistil, že je takřka v pořádku. Bolela ho ruka a krvácel z obočí. Potlačoval bolest. Ruka ho přestávala bolet. Převezla ho sanitka do nemocnice, kde mu bylo zle od toho nemocničního pachu. Cítil se skoro v pořádku. Po rentgenu se dostal na sál, kde mu zašili obočí a zasádروvali paži. Objevil se na pokoji s paží zasádrovanou a zavěšenou v kladce. V průběhu celého příběhu, když usnul, nebo byl v narkóze nebo omdlel, se mu zdál strašidelný sen o tom, že ho někdo chce zabít. Přišlo mi, jako když ho zajali nějací šamani z nějakého kmenu nebo tak něco. Přiznám se, že tomu jsem ne zcela rozuměl. Nemohu přesně určit prostředí, ve kterém se ten příběh odehrával, ale myslím, že bylo patrné, že ho chce někdo zabít a toho se on bojí“* (M, 17). V předcházejícím metatextu respondent zřetelně rozlišuje svět reálný a snový, hrůzostrašné hrdinovy sny zdůvodňuje jeho strachem z toho, že ho někdo chce zabít. Sen tedy podle něj symbolizuje smrt a hrdinův podvědomý strach z ní. V respondentově interpretaci se tedy objevuje přesah do konotativních významů textu – tento způsob četby nazývá Lederbuchová difúzní (více o tomto pojmu viz podkapitola 7.1.8).

Pubescent se identifikuje s hrdinou, příběh ho pohltí, prožívá jeho dobrodružství, zakouší jeho pocity, strach ze snu a pochybnosti ve vztahu k vlastní identitě i vnější realitě, je šokován závěrem příběhu, kdy je hrdinova (tudiž i čtenářova) nejistota vystupňována na nejvyšší míru. „*No celkem šokovaně. Celou dobu si čtenář myslí, že hrdinovi se zdá ne zrovna hezký sen a na konci se dozví toto! Na začátku jsem byla našťvaná na tu ženu, která způsobila tu nehodu, a nakonec se jí vlastně nic nestalo. Jenže to postupně opadlo a na konci jsem byla pro změnu zase našťvaná na ty akolyty. „Probuzení“ HH [rozuměj hlavního hrdiny] do nemocničního pokoje, to byla pro mě vždycky úleva. Tam bylo vše dobré, bez strachu, klidné, pokojné a jen občas upadnutí do hodně špatného snu. Nejdřív jsem si myslela, že až ho zabijí, tak se definitivně probudí a už se mu budou znát jen normální sny. Pak že ho snad zabijí a příběh bude bez konce a bude jen na čtenáři, aby si domyslel konec. Příběh mě brzy pohltil a já se na chvíli mohla stát hlavním hrdinou. O to víc mě vadilo, že se znova dostal do „reality“ války. Jen jsem pak vyčkávala, až mu bude líp a s menší horečkou se zlepší i sen. Nikdy by mě nenapadlo, že je to vše naopak. Teď jak to píšu, tak šokovanost z toho všeho mizí, zůstává jen nehezká vzpomínka na „výlety do minulosti“ (Ž, 17).* Respondentka ve svém metatextu zmiňuje otevřený konec příběhu. Přiznává se, že se naprosto identifikovala s hlavním hrdinou (prožívala jeho emoce, příběh nahlížela z jeho perspektivy), nechala se natolik pohltit příběhem (nedokázala příběh vidět s kritickým odstupem), že nepostřehla z náznaků v textu směřování příběhu k překvapivému vyústění. Respondentka popisuje prostupnost obou světů a jejich vzájemnou protikladnost (bezpečí nemocnice x děs války), kterou jí umožnilo pochopit ztotožnění se s hrdinovými prožitky a pocity.

Pubescenti promítají do interpretace své vlastní zážitky (např. s drogami) a přesvědčení přejatá z různých druhů mystických učen (např. o snech a jejich různém výkladu), která pubescenty přitahují svou tajemností a tím, že se snaží vysvětlit věci související se základními existenciálními otázkami člověka a s nadpřirozenými jevy, s jejichž objasněním si současná věda neví rady. Tímto způsobem se pubescenti identifikují s hlavním hrdinou a vypořádávají s významovým potenciálem fantastické povídky, která je založena na prolínání dvou ambivalentních skutečností (reálné a snové), nemožnosti určit, která z nich je pro hrdinu reálná, a na znejistění čtenáře ohledně jeho vlastní existence. Pubescenti text interpretují optikou těchto životních zkušeností a světonázorů, které jim zastírají (nedovolí vidět) ostatní významové roviny textu. Pubescenti v důsledku toho restrukturalizují významy textu s ohledem na svou čtenářskou záměrnost, nerespektují však záměrnost autorskou: „*Ve své podstatě obyčejný příběh chlapíka, kterému se stala nehoda*

*a v nemocnici se mu zdají zlé sny, není nic nového. Avšak nečekaná pointa na konci nutí čtenáře k zamyšlení. Sám jsem se potýkal s takovýmito úvahami. Jeden čas jsem měl neuvěřitelně živé sny, hrozně zvláštní, taky jsem v nich cítil vůně. Nebo jsem věděl, že jsem ve snu a chtěl jsem se probudit, ale nešlo to. Dost možná to byl jeden z abstinenčních příznaků, které jsem míval v jisté době kvůli marihuaně. Zároveň věřím, že sny nám předávají určitá znamení, poselství (ovšem ne všechny). Je více teorií, proč se nám zdají sny. Myslím, že pravda je někde uprostřed. Lámaisté tvrdí, že myšlenka je forma energie (energetické vlny), různé vlivy se nám dokážou nabourat do paměti. Když dokážeme s někým mluvit, který je vzdálený 100 km, pomocí mobilu, proč by se nemohly dít takové věci jako telepatie...“ (M, 16).*

Pubescenti se snaží racionálně a logicky (na základě své životní zkušenosti) zdůvodnit pointu příběhu, záměnu snu a reality a možnost, že se hlavnímu hrdinovi z minulosti zdají sny z budoucnosti (např. halucinacemi jako následků zranění vzniklých při nehodě). Uniká jim však, že záměnu realit nelze jednoznačně vysvětlit, že autor chtěl čtenáře především znejistit, vyvolat v něm otázky, přivést ho k zamyšlení nad realností světa, ve kterém žije, a nad vlastní identitou. „...*Je to trochu zamotaný příběh, ani moc nevím, jestli ten sen je skutečnost, že je to nějaký sci-fi nebo jestli ten chlápek, který naboural, má otřes mozku a to mu navozuje nějaké halucinace. Spíše bych se tedy přikláněl k té druhé variantě, že má nějaké halucinace. Ty halucinace byly asi způsobeny tou horečkou, co měl. Byl asi moc unavený a ke konci už nedokázal rozpoznat, co je sen a co je skutečnost. Příběh se asi odehrává asi tak před 50 lety, kde neměli takovou zdravotnickou péči. Příběh podle mě končí tak, že zjistí, že má otravu krve, ale už mu nedokážou pomoci a hlavní postava umírá...“ (M, 17).*

Někteří pubescenti se snaží objasnit existenci „druhé“ snové reality (Motekova světa) jako symbolu smrti nebo jako halucinogenního následku požití drogy. Opět ovšem přehlíží otevřenost výkladu smyslu textu a autorův záměr čtenáře pomocí zpochybnění životních jistot přivést k zamyšlení se nad vlastní existencí: „*Příběh je poměrně zapeklitá směska dvou reálií, jež se navzájem prolínají a těžko říci, jaký mají smysl. Podle jedné strany mince, ten domnělý sen o domorodcích a rituálech mohl symbolizovat jeho pomalu přicházející smrt, např. na vnitřní krvácení. Na druhou stranu to ale mohl být jen trip po LSD a celá povídka je vlastně jedna haluz... Kdo ví. ...“ (M, 16).*

Někteří odhalí autorův záměr udržovat čtenáře v nejistotě a na pochybách ohledně obou „realit“ příběhu až do konce a zároveň, že sám hlavní hrdina si není svou vlastní identitou jistý (nahlédnou tedy částečně konotativní významy, které autor do textu vložil).

Zároveň se ovšem snaží záměnu snu a realit racionálně zdůvodnit, aby se dobrali té „skutečné“ pravdy příběhu: „...Rozumím tomu tak, že byl jeden člověk, který žil dvojitým světem, ve dvou realitách a nevěděl, která je ta pravá. Mám názor, že buď byl skutečně obětí nehody a kvůli zraněním má halucinace a špatné sny, nebo je to blázen zamknutý ve svém vlastním životě. Každopádně je jasné, že autor nechtěl a nechce, aby čtenář do poslední chvíle věděl skutečnou pravdu...“ (M, 16).

Pubescenti neinterpretují povídku jako integrovanou mnohvrstevnatou znakovou strukturu, většinou se zaměřují na jednu či dvě vrstvy textu, kompoziční a formální výstavba spolu s autorským stylem a jazykem díla většinou zůstávají nepovšimnuty, nebo jsou zmíněny zcela okrajově a povrchně: „Dílo na mě zapůsobilo. Hlavně styl, kterým je tento příběh psán. Nechtěl jsem přestat číst, protože to bylo velmi napínavé a celkově zajímavě napsané. Myslím, že hodně mladí čtenáři by tomuto textu nerozuměli (výběr slov, apod.). Některé výrazy v textu nechápu, např. kovový hmyz...“ (M, 15).

### **1.1.30. Doklady na základě respondentických odpovědí na otázky literárního dotazníku**

Pubescentní čtenář většinou nerozpozná časoprostor na základě indicií v textu: „No, přesně určit nedá, ale odhadem určitě (+,-). Místo asi nejde určit ani odhadem. Pro vyprávění příběhu to ani vědět nepotřebujeme“ (Ž, 15), nebo se zaměřuje na nepodstatné časoprostorové detaily, pomocí nichž nelze časoprostor vymezit: „Myslím, že z příběhu se dalo vyčíst například, že na motorce jel ve městě, poté mezi stromy, že tu motorku si vzal z hodinářství (to všechno je tam přímo řečeno), ale přesné určení, například v jakém městě apod. ne, i myslím, že to v tamtom příběhu nemá žádný význam. Za to je třeba docela důležité, že měl nehodu v noci, ale přesně v kolik také není podstatné“ (Ž, 15). V předcházející interpretaci respondentka navíc uvádí, že se nehoda odehrála v noci, ale z textu lze jednoznačně vyčíst, že se nehoda stala ráno, popř. dopoledne (v 9 hodin). Pravděpodobně tento její omyl vznikl nepozornou četbou. Respondentka připisuje značnou důležitost tomu, že se nehoda odehrála v noci, protože ji dává do souvislosti s názvem povídky „Nocí naznak“, ve kterém pravděpodobně nalézá významový potenciál povídky.

Pokud se pubescentní čtenář pokouší o časové či prostorové zařazení povídky, pohybuje se v rovině velmi obecné, např. časově povídku zařazuje jednoduše na škále minulost – přítomnost: „Řekl bych, že to není zas tak podstatné a ten sen se odehrává v dnešní době a ten reálný příběh myslím, že tak několik století dozadu“ (M, 17)

Při otázce na vyznění konce povídky pubescentní čtenář dává jednoznačnou odpověď, volí při tom z dvou možností (záchrana x smrt), nebere většinou v potaz otevřenost a neurčitost konce povídky: „*Podle mého názoru vyznívá dost jasně a to tak, že zemře*“ (Ž, 17). Jestliže pubescentní čtenář odhalí otevřenost konce povídky, neznamená to ovšem, že by zároveň pro sebe nevybral jednu z výše zmíněných možností závěru, nezaujal k němu jednoznačný postoj (nepostřehne autorův záměr čtenářovy pochyby gradovat, ani s koncem příběhu čtenáři neposkytnout jasnou odpověď): „*Nevyznívá jasně, myslím, že nezemře*“ (M, 17).

Pubescentní čtenář zdůvodňuje Cortazárovu volbu titulu povídky pomocí dokladů z denotativní roviny významů. Stejně jako čtenář adolescentní nedokáže odhalit jeho symboličnost. Na rozdíl od čtenáře adolescentního není navíc schopen odhalit funkci titulu jako motivu spojujícího obě dvě roviny příběhu. „*Protože na těch kamenech, jak ho mají popravit a v posteli v nemocnici leží v noci a naznak*“ (M, 17).

Pubescentní čtenář si pro sebe stanoví, který svět je reálný a který snový. Nerespektuje autorův záměr, že čtenář by měl během čtení povídky dospět k poznání, že není důležité přijít na to, která rovina příběhu je skutečností, ale že naopak jeho záměrem je ve čtenáři probudit vnitřní napětí, které ho přiměje položit si otázky vztahující se k jeho vlastní životní „skutečnosti“. Na otázku, která se ptá na jejich názor na záměnu obou realit a na to, ve které části povídky začali tušit tento zvrat v ději, odpověděl jeden z respondentů takto: „*Znovu se mu podařilo zavřít oči, i když tentokrát věděl, že se neprobudí, že je vzhůru, že nádherný sen bylo to druhé, absurdní jako všechny sny*“ ...-*myslím, že mluví za vše – nádherný sen není realita*“ (M, 17). Někteří píšou o svém neporozumění a zmatenosti: „*Nevím, asi jsem to nějak zvlášť nepochopila*“ (Ž, 16). „*Cítil jsem se blbě a nemyslel. Ne, netušil*“ (M, 15).



## 10. Zdůvodnění výběru obecných otázek týkajících se estetického soudu respondentů a jejich pořadí v dotazníku

V této podkapitole určíme na základě zkušeností z pilotního výzkumu (viz příloha č.7) a znalostí získaných studiem odborných pramenů přesné znění zadání úkolů pro 1.část literárního dotazníku a zdůvodníme, co těmito úkoly sledujeme, jaké čtenářské kompetence jimi chceme prověřit (podrobněji o okruzích čtenářské gramotnosti zohledňovaných v odpovědích na jednotlivé otázky pojednáme na začátku příslušných kapitol – jedná se o kapitoly 11-15).

V pilotním dotazníku jsme polovině respondentů zadali pouze jediný úkol, aby napsali o svém dojmu z povídky bezprostředně po dočtení a o tom, jak příběhu rozumějí. Výpovědi respondentů byly velmi spontánní. Respondenti se většinou zaměřili na problematiku reálnosti a uvěřitelnosti obou rovin příběhu, zdůvodňovali svůj kladný či záporný postoj k povídce. V některých případech jim toto zadání sloužilo pouze jako odrazový můstek pro sdělení vlastní životní zkušenosti (mystický zážitek v kostele, zkušenosti s drogovým opojením, s nehodou na motorce a pobytem v nemocnici). V této podobě bylo obtížné respondentské odpovědi vyhodnotit. Pro hlavní výzkum jsme tedy pro tuto část dotazníku připravili 5 konkrétních otázek, které by vnitřně strukturovaly respondentské estetické soudy o díle. Ovšem ani tato vnitřní strukturace nezabránila tomu, aby někteří respondenti v rámci jedné odpovědi přinesli odpověď na jinou otázku/jiné otázky z první části dotazníku. Stejně jako jsou provázané jednotlivé roviny literárního díla, tak je celistvá, vnitřně těžko členitelná respondentova výpověď o něm a jeho konkretizaci.

Otázky byly v dotazníku formulovány a řazeny následujícím způsobem:

1. *Napiš, jak na tebe dílo zapůsobilo bezprostředně po dočtení.*
2. *Jak sis představoval, že příběh dopadne? Objasni, proč sis představoval právě tento konec příběhu.*
3. *Vysvětli, jak příběhu rozumíš.*

4. *Zdůvodni, proč se ti povídka líbila či nelíbila.*

5. *Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).*

### **1. *Napiš, jak na tebe dílo zapůsobilo bezprostředně po dočtení.***

Jako první jsme zařadili otázku zjišťující bezprostřední dojmy respondenta po dočtení povídky. Považujeme za důležité dát čtenáři prostor, aby vyjádřil své pocity, myšlenky, otázky a pochybnosti, které v něm povídka vyvolala, a poskytnout mu prostor, aby se o nich mohl rozepsat a tím je pro sebe zpracovat. K rozhodnutí zařadit do dotazníku tuto otázku přispěl i samotný žánr fantastické povídky, který v čtenáři záměrně probouzí otázky, pochybnosti a ambivalentní pocity (více viz charakteristika tohoto žánru podkapitola 8.2.2.1). Zadání otázky je poměrně volné, záleží na respondentovi, co má bezprostředně po dočtení potřebu sdělit, ventilovat. Odpovědi na tuto otázku nám jistě napoví, zda se respondentovi povídka líbila či nelíbila a částečně i proč, jaké pocity v něm vyvolala, jaký k ní zaujal celkový postoj, s jakými problémy se při čtení (při porozumívání významům povídky) potýkal. Odpovědi na tuto otázku pak můžeme porovnávat s odpověďmi na otázky zjišťující míru porozumění a estetickou libost či nelibost a chuť si přečíst další dílo tohoto autora (tato otázka se objevila až ve druhé části dotazníku kladoucí konkrétnější otázky k textu).

### **2. *Jak sis představoval, že příběh dopadne? Objasni, proč sis představoval právě tento konec příběhu.***

Jako druhá následuje otázka zkoumající zapojení, respektive nezapojení strategie předvídání v procesu čtení, čtenářská očekávání respondentů a reflexi vlastního čtenářství respondenta. Úroveň obou čtenářských dovedností (předvídání a reflexe) lze posoudit pouze v případě, že nám respondent ve výpovědi odhalí své myšlenkové pohnutky a prekoncepty, ze kterých při svém uvažování vycházel. V této otázce se respondent vrací k procesu četby, rozpomíná se na to, jaká měl očekávání ohledně povídky (a především jejího konce), jak předvídal, že povídka dopadne (zajímavé jistě bude sledovat, zda respondenti dokážou svá očekávání<sup>82</sup> oddělit od předvídání<sup>83</sup>), zdůvodňuje je na základě svých čtenářských či životních zkušeností, vyjadřuje se k tomu, zda se tato očekávání

---

<sup>82</sup> **Očekávání** = čtenář vychází ze svých životních a čtenářských zkušeností, z prekonceptů, které si z nich vytvořil

<sup>83</sup> **Předvídání** = čtenář vychází z úseku přečteného textu, z významů a autorských instrukcí v něm obsažených (skrytých)

během četby proměňovala a zda byla či nebyla naplněna. Předvídání patří k základním čtenářským strategiím (viz příloha č. 8.), které mohou čtenáři pomoci v porozumění významům textu (na jejich základě zvolí určitý způsob čtení<sup>84</sup>), zároveň mu ovšem mohou porozumění ztížit (pokud zvolí pro daný text nevhodný způsob čtení). Podobný problém může nastat v případě čtenářských očekávání. Pokud jsou totiž čtenářova očekávání lichá a zůstanou uměleckým dílem nenaplněna, může čtenář na základě zklamání svých očekávání rezignovat na snahu porozumět významům díla, popř. prosadí svá očekávání do interpretace díla na úkor autorské záměrnosti. Zaměříme se tedy i na to, zda respondenti do předvídání konce příběhu nevkládají svá vlastní (dosud nenaplněná) životní přání, zda v příběhu nepředjímá svůj vlastní život, jednalo by se totiž o jedno z reziduí pubescentního čtenářství (viz podkapitola o pubescentním čtenářství 7. 1. 11.). Odpovědi na tuto otázku nám tedy mohou prozradit mnohé o tom, jak čtenář povídku chápe, zda respektuje autorskou záměrnost - zda je tedy schopen postřehnout autorovy náznaky v textu, které mu napovídají, jaké je celkové ladění textu, jak se tedy bude děj povídky odvíjet, jak budou hrdinové jednat, jak povídka skončí, apod. Dozvíme se pravděpodobně i něco o čtenářských zkušenostech s žánrem moderní, popř. fantastické povídky – ty můžeme rozpoznat např. na tom, zda respondent u povídky očekává překvapivý konec či nikoliv apod. (více viz charakteristika fantastické povídky - podkapitola 8.2.2.1.). Budeme si všimnout i dalšího možného rysu čtenářství přetrvávajícího z období pubescence, a sice náklonnosti ke kýčovitě literatuře a jejímu stereotypu šťastného konce (více viz podkapitola o charakteristice pubescentního čtenářství 7. 1. 11.) Tuto otázku jsme zařadili jako druhou v pořadí, protože (jak již bylo řečeno výše) čtenáře přiměje vrátit se zpět do procesu četby, reflektovat její a usnadní mu pak zodpovězení dalších otázek v pořadí (otázek na porozumění a estetickou libost).

### **3. Vysvětlí, jak příběhu rozumíš.**

Jako třetí v pořadí se v první části dotazníku objevuje otázka týkající se respondentova porozumění významům povídky. Respondent by se v této otázce měl vyjádřit k tomu, co pro něj povídka znamená (jak ji chápe). Jeho odpověď ukáže, co dovede odhalit z autorské záměrnosti, zda si všímá nejen významů spjatých s obsahem díla, ale i významů spjatých s jeho formou. Svá tvrzení by měl respondent odůvodnit na základě dokladů z textu (zde by měl uplatnit svou „literární encyklopedii“ – především tedy jím

---

<sup>84</sup> v Německu se užívá termín **adaptives Lesen**, více viz Klumparová, Š.: Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? In *Kritické listy* 2006, 24, s. 6-11.

osvojené literárně teoretické znalosti a dovednosti) či je opřít o svou čtenářskou či životní zkušenost. Očekáváme, že nám respondenti v souvislosti s porozuměním či neporozuměním významům povídky sdělí i své emoce (frustrace) s ním spojené. Odpovědi na tuto otázku tedy opět můžeme dát do souvislosti s odpověďmi na otázky po celkovém dojmu a estetické libosti respondenta. Tato otázka záměrně předchází otázce po estetické libosti, respektive po estetickém soudu respondenta, protože čtenář může vyslovit hlubší soud o přečteném teprve poté, co se dostatečně zamyslí nad jeho významy, reflektuje svůj proces čtení a porozumívání, utřídí své pocity a myšlenky. Stejně tak je čtenář schopen zapojit „archív“ svých čtenářských zkušeností, nalézt v něm knihu podobného charakteru a tuto podobnost výstižně pojmenovat teprve poté, co si prošel procesem porozumívání významům literárního textu.

#### ***4. Zdůvodni, proč se ti povídka líbila či nelíbila.***

Jako čtvrtá se v první části dotazníku vyskytuje otázka po respondentově estetické libosti. Mohlo by se zdát nepatřičné, že klademe otázku po estetické libosti v práci, která se zabývá čtenářskou kompetencí. Estetická libost je sice subjektivní kategorie, která se zakládá na čtenářově pocitu (ne)uspokojení, ovšem tyto jeho prožitky vycházejí z díla; jsou zapříčiněny některým z jeho aspektů či kombinací aspektů, které čtenář na základě své čtenářské kompetence více či méně úspěšně odhalí a pojmenuje. Nelson Goodman (2007, s. 199) považuje estetický prožitek za způsob porozumění (za „kognitivní prožitek“). Pokud čtenář vyjadřuje svůj postoj k dílu, znovu se nad ním zamýšlí (znovuprožívá ho), uvědomuje si (objevuje), které významy (aspekty) díla jeho postoj zapříčinily. Řečeno slovy Nelsona Goodmana (2007, s. 199): „Posuzování specifických vlastností není pouhou pomůckou pro výsledné hodnocení díla, ale naopak: soudy o estetické hodnotě bývají často prostředky pro odhalení jeho specifických vlastností.“ Jan Slavík v této souvislosti hovoří o tzv. noetickém předmětu: „Jinými slovy, žádná emoce v uměleckém zážitku nevisí v prázdnu, ale má svůj noetický předmět, svou poznávací –objevnou - složku, která je příčinou cítění. To znamená, že umělecké nebo estetické emoce jsou závislé na roz-poznání svého předmětu, na objevu něčeho, co „stojí za uchopení“a vyjádření, žádný umělecký zážitek není a nikdy nemůže být omezen jenom na svou emocionální složku. [...] Proto síla nebo pronikavost emoce není pro kvalitu zážitku rozhodující. Mnohem větší kulturní váhu má právě hodnota uměleckého objevu“ (Slavík, s. 255-256).

Pořadí této otázky jsme zdůvodnili u předchozí otázky. Očekáváme, že respondent se v odpovědi na tuto otázku rozepíše o tom, zda se mu povídka celkově líbila či nikoliv a

vysvětlí proč, jinými slovy zaměří se na konkrétní aspekty díla, které v něm vzbudily estetickou libost či nelibost a svá tvrzení podepře doklady z textu, čtenářskou zkušeností nebo žánrovou preferencí. Předpokládáme, že v odpovědích respondentů na tuto otázku se ukáže, zda jsou schopni ocenit estetické kvality povídky, přestože je povídka z nějakého důvodu neoslovila, či zda tento estetický nadhled postrádají.

### **5. Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).**

První část dotazníku uzavírá otázka zjišťující, zda respondent má čtenářskou zkušenost s podobným literárním dílem (podobnými literárními díly), zda je schopen tuto podobnost odhalit a pojmenovat (jedná se tedy o dovednost vyhledat intertextové souvislosti).

Tato otázka je oproti čtyřem předchozím konkrétnějšího zadání, a proto jsme u ní jednotlivé čtenářské kompetence vnitřně třídili do výše vymezených okruhů (viz podkapitola 8. 4.) ve shodě s otázkami 2. části dotazníku. Tuto otázku jsme do 1. části dotazníku zařadili kvůli tomu, abychom respondentům poskytli dostatek času pro pátrání v jejich „archivu“ přečtených knih (ve druhé části se vyskytuje poměrně velké množství úkolů vyžadující čas na přemýšlení a psaní) a také, abychom do 2. části dotazníku mohli zařadit „kontrolní“ otázku týkající se čtenářovy estetické libosti (respektive chuti přečíst si další dílo – viz otázka č. 10 z druhé části dotazníku), která by jinak svým charakterem patřila do 1. části dotazníku.

Zdůvodnění pořadí této otázky v první části dotazníku jsme provedli v otázce č. 3. Můžeme k němu jen doplnit, že kromě procesu porozumění a reflexe četby by hledání intertextových souvislostí mělo předcházet i vyjasnění estetické libosti či nelibosti, protože je jím završen proces čtenářské konkretizace - respondent se tedy podle svých možností vypořádá s dílem jako celkem (nejen jako věcí, ale i jako znakem – více viz Mukařovský podkapitola 6. 1.) a je připraven dát dílo do souvislosti s jiným jím v minulosti přečteným a konkretizovaným.

### **5B) Komentář k otázce: ČTENÁŘSKÁ ZKUŠENOST, INTERTEXTOVOST**

Pomocí této otázky se chceme dozvědět, zda je čtenář schopen vystihnout, v čem spočívá shoda či naopak rozdílnost obou literárních děl a na jakou rovinu textu se při srovnávání zaměřuje (na rovinu dějovou, tematickou, formálně kompoziční, atd.). V tomto

úkolu si také všimáme s knihami z jaké oblasti literatury (dětská literatura versus literatura pro dospělé, „klasická“ versus „braková“ literatura) a s díly jakého žánru povídku srovnává.

### 5C) Komentář k otázce: REFLEXE, ČTENÁŘSKÉ ZÁJMY, INTENZITA ČTENÁŘSTVÍ

Tato otázka jistě přinese informace o intenzitě čtenářství jednotlivých respondentů (popř. o jejich nečtenářství), o jejich čtenářských zájmech, preferencích, kterými budou zdůvodňovat, proč podobné dílo četli či nikoliv. Odpovědi na tuto otázku budou jistě korespondovat s odpověďmi na poslední otázku z druhé části dotazníku, ve které se chceme dozvědět, zda by respondenti měli chuť si přečíst další dílo tohoto autora. Svě odpovědi totiž budou nejspíše zdůvodňovat stejnými argumenty – svým nečtenářstvím, čtenářskými zájmy a preferencemi, atd.

### **Analýza odpovědí na otázky obecného charakteru týkající se respondentských konkretizací (estetického soudu respondentů o) textu Cortazárový povídky Nocí naznak**

Pro účely analýzy jsme se každou otázkou z první části dotazníku snažili zachytit heslem, které většinou vystihuje v dané otázce zkoumanou dominantní čtenářskou kompetenci či strategii (jsme si vědomi toho, že nejen čtenářské kompetence, ale i čtenářské strategie jsou úzce propojené, navzájem se doplňují, jen těžko se samostatně vymezují, proto v názvu každé podkapitoly uvádíme pouze kompetenci či strategii, která v ní podle našeho názoru převládá): 1. vyjádření bezprostředních dojmů, 2. předvídání a očekávání, 3. porozumění významům textu, 4. estetická (ne)libost, 5. vyhledání intertextových souvislostí. Všechny tyto složky utvářejí společně celkový postoj čtenáře k literárnímu dílu, vypovídají o jeho estetickém soudu o tomto díle (o jeho čtenářské konkretizaci).

Ve výše uvedených podkapitolách se budeme snažit analyzovat odpovědi jednotlivých respondentů, hledat v nich společné znaky, individuální odlišnosti a mapovat četnost jejich výskytu. Respondentské odpovědi budeme dále vyhodnocovat ve vztahu ke kategoriím, které jsme objevili v odborné literatuře (a které následně korespondovaly se zkoumanou realitou), které vyplynuly z povahy uměleckého textu samotného, z pilotního výzkumu či hlavního realizovaného výzkumu. Předpokládáme, že odpovědi respondentů na jednotlivé otázky se vnitřně rozčlení na základě obsahové podobnosti či totožnosti odpovědí. Odpovědi respondentů budeme komentovat, pokusíme se rekonstruovat jejich myšlenkové pochody a dobírat se toho, proč odpověděli právě tímto způsobem, co je k této odpovědi vedlo (např. zda se jedná o typický znak pubescentního/adolescentního čtenářství,

nebo o archetypální projev uvažování či postoje, či o vliv určité kulturní oblasti apod.). Na základě analýzy chceme doporučit didaktické metody a formy práce, které by mohly přispět k rozvíjení dané čtenářské kompetence.

## 11. Otázka zaměřená na prvotní dojem z díla a estetickou libost či nelibost

### 1. *Napiš, jak na tebe dílo zapůsobilo bezprostředně po dočtení.*

Jak jsme již uvedli výše v charakteristice otázek 1. části dotazníku a zdůvodnění jejich řazení, úkoly číslo 1 a 4 spolu souvisí opravdu velmi úzce. Odpovědi na ně se vzájemně doplňují, či dokonce překrývají. Někteří respondenti v první otázce vypovídali o svých pocitech spojených s dílem i s vlastním porozuměním, jiní naopak ihned zdůvodňovali, proč se jim povídka líbí či nikoliv. A ke stejnému docházelo i ve čtvrté otázce. Navíc někteří respondenti v otázce č. 4 sice konstatovali, že se jim dílo líbí z toho a toho důvodu, ale v první otázce uváděli i jeho negativa. A naopak - někdy respondenti dílo ve čtvrté otázce ztratili, ale v prvním úkolu ocenili některou z jeho rovin či částí. Pokud bychom otázky rozebírali odděleně, mohli bychom o tyto cenné souvislosti přijít a mohlo by se pak zdát, že respondenti vidí dílo příliš jednostranně či černobíle. Domníváme se tedy, že oba úkoly budou mít větší výpovědní hodnotu, pokud je budeme analyzovat společně, tedy jako jednu široce pojatou otázku.

Z odpovědí na tyto otázky se dozvíme zajímavé poznatky o všech třech okruzích čtenářských kompetencí (více viz podkapitola o vymezení okruhů čtenářské kompetence 8.4.):

- a) z prvního okruhu vyplyne, jak se respondentovy záliby a životní zkušenosti promítají do jeho četby, částečně se dozvíme o tom, jak respondent povídce porozuměl
- b) z druhého okruhu získáme informace o tom, které kvality fantastické povídky respondent dovede ocenit, které mu naopak četbu znesnadňují či které ho od četby odrazují, všímáme si toho, zda a jak se s těmito „překážkami“ vyrovnává
- c) ve třetím okruhu zjistíme, zda se respondent dovede adekvátně vyjádřit o svých dojmech, emocích, postojích, názorech, úvahách, které vznikaly a utvářely (proměňovaly) se během četby povídky, dále ověříme, zda dokáže nahlédnout sám sebe jako čtenáře (zda se například zamýšlí nad nároky povídky na čtenáře, nad nedostatky svého čtenářství, apod.) a zda dovede rozpoznat autorskou záměrnost a řídit se jí.

Nejprve se budeme zabývat tím, které aspekty díla vzbuzují ve čtenářích pozitivní dojem (estetickou libost) a které negativní dojem (estetickou nelibost). Uvidíme, že některé aspekty díla se budou vyskytovat na obou pólech estetického vnímání, protože někteří respondenti je považují za klad a jiní za zápor (Pokud daný aspekt díla zmiňují více než dva respondenti, uvádíme v tabulce jejich počet a procentuální zastoupení v rámci celého



vzorku). Tyto skutečnosti nám jistě napoví mnoho o čtenářství adolescentů a úrovni jejich čtenářské kompetence. Nakonec uvedeme statistiku, kolik respondentů zaujímá k dílu jednoznačně kladný a jednoznačně záporný postoj, kolik z nich má k povídce postoj ambivalentní či nevyhraněný.

Při vyhodnocování respondentských odpovědí se ukázalo, že je lze vnitřně třídit podle toho, na který aspekt díla se zaměřují. Tyto aspekty jsme rozdělili do dvou skupin na základě toho, zda spadaly do extensionální<sup>85</sup> či intensionální<sup>86</sup> roviny díla. Z extensionálních významů považovali respondenti za důležité: děj, hlavního hrdinu, popis prostředí. Navíc jsme do této skupiny významů zařadili působivost povídky (pod ní rozuměj čtivost či nudnost povídky), která patří mezi těžko uchopitelné a zařaditelné pojmy (je totiž ze své podstaty určována extensí i intensí). Protože respondenti působivost povídky ve většině případů blíže nespecifikovali, nebo ji dávali do souvislosti s dějem, napětím a látkou příběhu (ale nespojovali ji s rovinou intensionálních významů), rozhodli jsme se ji (pro potřeby této práce) chápat jako aspekt extensionální. Dále do této skupiny významů podle nás patří odraz životní zkušenosti čtenáře a jeho zájmů. A to z toho důvodu, že respondent porovnává zkušenost hrdinovu se svojí a při tom se pohybuje v rovině extensionálních významů. Do extensionální roviny fikčního textu spadá i způsob ztvárnění námětu, který je sice v nejobecnějším významu uložen v textuře, ale čtenář rozpozná fantastický text jen tehdy, když porovná fikční encyklopedii a encyklopedii světa aktuálního a zjistí, že pro nějakou fikční entitu nemá bezprostřední korelát - extensi - ve své encyklopedii pro aktuální svět.

Z intensionálních aspektů se na obou pólech estetické libosti respondenti vyjadřovali ke kompozici povídky, autorskému stylu, porozumění významům povídky a ke svým literárním preferencím. Literární preference souvisejí s intertextovostí. Jsme si vědomi toho, že intertextovost je stejně jako působivost povídky pojem dvoudimenzionální, Doležel rozlišuje explicitní a implicitní intertextualitu.<sup>87</sup> Pro potřeby této práce jsme se rozhodli chápat intertextovost jako intensionální aspekt díla. Vede nás k tomu skutečnost, že respondenti se ve svých odpovědích opírali o texturu, na jejímž základě rozpoznali, o jaký žánr se jedná, pozitivně nebo negativně se vůči němu vymezili.

---

<sup>85</sup> **Extensionální významovost:** „Extense je ta významová složka jazykového znaku, která orientuje znak směrem ke světu“ (Doležel, 200, s. 141).

<sup>86</sup> **Intensionální významovost:** „Formálně je intensionální strukturace vyjádřena pojmem intensionální funcí [...]: je to globální pravidelnost textury, která určuje strukturaci fikčního světa“ (Doležel, 203, s. 144).

<sup>87</sup> viz Doležel, 2003, s. 199.

## 11.1. Extensionální aspekty povídky

### 1.1.31. Poutavost povídky

#### A) Estetická libost zapříčiněná čtivostí, zajímavostí a flow - efektem

Poměrně velké množství respondentů považuje Cortazárovu povídku za čtivou (dokáže je vtáhnout do děje): „*Povídka se mi docela líbila. Je napsaná čtivě, takže jsem byla zvědavá, jak bude pokračovat. Zajímavě se v ní prolínají 2 příběhy*“ (Ž, 17) a za zajímavou (tzn., že je nenudí, ba dokonce je baví ji číst): „*Povídka se mi líbila, protože byla zajímavá a až do konce jsem čekala, jaký bude její konec*“ (Ž, 16), „*Protože mě to čtení nenudilo, tak se mi líbilo. Nudné čtení mě nebaví*“ (M, 16). Jak vyplývá z uvedených příkladů, čtivost pro ně představuje především napínavý děj, ostatní aspekty, které přispívají ke čtivosti povídky, si uvědomují pouze ojediněle (např. viz první příklad-kompozice založená na prolínání dvou rovin).

Někteří respondenti popisují, jak povídka podněcovala jejich zvědavost a budila v nich nutkání dozvědět se, jak bude pokračovat, jak příběh dopadne a dočíst ji bez přerušení do konce: „*Líbila, a velice. Je hrozně hezky napsaná, s popisem a člověka přímo dokáže vtáhnout do děje. Podněcuje k dychtivosti číst dál, i když je to konec. Člověk se při čtení této povídky, nebo alespoň já, stává součástí děje, jako by stál a vše pozoroval*“ (Ž, 18). V této výpovědi respondentka uvádí, že dychtivost číst dál u ní probudily zajímavý autorský styl, popisné pasáže a možnost ztotožnit se s hlavním hrdinou. Tento respondent naopak vyzdvihuje dynamičnost povídky a minimální popisnost: „*Povídka se mi líbila, je napsána svižně bez zbytečného zdržování nudnými pasážemi. Od začátku do konce je tam takové to nutkání číst dál a zjistit, jak to dopadne*“ (M, 15).

Je zjevné, že tito respondenti při četbě povídky zažívali tzv. flow<sup>88</sup> (viz podkapitol 5. 3.), tzn., že četba povídky je strhla, pohltila, že se celou svou bytostí zaměřovali pouze na četbu povídky, nevnímali okolní svět. Četba povídky je v tu chvíli plně naplňovala, nic jiného pro ně v danou chvíli nebylo důležitější. Jeden respondent tento vnitřní proces popsal takto: „*Těžko se zdůvodňuje, proč se mi tato povídka líbila. I přesto, že je depresivní, dokázala plně zabavit mou mysl a vyvolala ve mně otázky typu, zda celý náš život není pouze sen*“ (M, 15). Z respondentovy výpovědi se navíc dozvíme, že ho povídka přivedla k zamyšlení se nad vlastní existencí a že její ponurý ráz nebyl důvodem k jejímu ztracení. Pokud se respondenti začetli a propadli kouzlu příběhu, není divu, že se u některých pak dostavilo zklamání z příliš náhlého (unáhleného) konce: „*Bezprostředně po*

<sup>88</sup> podrobněji viz Klumparová, 2008.

dočtení mě velice překvapil náhlý, překvapivý konec, zrovna když jsem se pořádně začetla a začala chápat a předvídat, co bude dál. Škoda“ (Ž, 15). V některých případech ovšem souvisí zklamání z náhlého konce s nelibostí způsobenou přílišnou dynamičností děje (více viz podkapitola 12.2, část B).

Dvě respondentky zmínily, že na ně povídka udělala velký dojem: „Celkově na mě dílo velice zapůsobilo“ (Ž, 17), druhá respondentka své konstatování doplnila o vysvětlující komentář: „Povídka mě velmi zaujala, vtáhnutí do děje a jakési líčení bolesti, neznáma a utrpení. Možná to bude znít trochu zvláštně, ale mám ráda příběhy, ve kterých se objevuje jakési lidské utrpení, díla s prvky naturalismu“ (Ž, 17).

**Tabulka 1 Příčiny pozitivního dojmu - poutavost povídky**

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>čtivost povídky</b>	19	14,39
<b>chytlavost povídky - nutkání číst dál</b>	7	5,30
<b>zajímavost povídky (nenudí)</b>	20	15,15

Z tabulky číslo 1 je zřejmé, že třetina z celkového počtu respondentů považuje povídku za čtivou či zajímavou. Zhruba 5 % respondentů nepřímo popisuje flow-efekt, který při četbě povídky zažili. Přihlédneme-li k tomu, že respondenti si dané dílo sami nezvolili a že se četba odehrávala v prostředí školy (podmínky pro vznik flow viz podkapitola 5.3.), je to poměrně velké číslo.

### **B) Estetická nelibost: Nudnost povídky, nezajímavost tématu, nulový dojem**

Šest respondentů považovalo povídku za nudnou či nezáživnou: „Nebylo to působivé, ani napínavé, spíš trochu nudné“ (M, 17) a dva se ve stejném duchu vyjadřovali i o jejím tématu: „Nelíbila se mi, protože tam bylo moc popisu a nezaujalo mě ani téma, o kterém to bylo“ (M, 17). Jeden respondent dal najevo svou nelibost z četby povídky takto: „Působilo docela s úlevou, jakože "konečně konec"“ (M, 18). Tři respondenti tvrdili, že v nich dílo nevyvolalo žádný hlubší pocit: „...Ale dílo jako takové na mě v podstatě moc nezapůsobilo. Děj to sice má, ale že by to ve mně nechalo nějaký pocit, to ne“ (M, 16).

### **1.1.32. Děj povídky**

#### **A) Estetická libost zapříčiněná napínavostí povídky, její dramatickým spádem, zajímavostí děje a některých jeho částí**

Čtivost povídky v očích respondentů zvyšuje zajímavý, promyšlený děj: „Líbila, má děj, nějaký příběh, který si dokážu představit“ (Ž, 16). Mnoho respondentů považovalo za přednost napětí a dramatický spád. Oceňovali především rychlé střídání rovin příběhu bez dlouhých popisných pasáží (příklad viz podkapitola 12.1.). Respondenti dále chápali jako

přínos, že napětí je po celou dobu četby povídky stupňováno, že vše zůstává do poslední chvíle nevyjasněno, že rozuzlení přichází až v samotném závěru: „*Byl jsem celý nedočkavý, protože až do konce díla nebylo poznat, jak to skončí*“ (M, 16). Ale jak uvedl jeden respondent, otevřený konec nedává čtenáři jasnou odpověď, spíše v něm vyvolává další otázky: „*Působí na mě jako nedokončené. Je na každém, jak to pochopí*“ (Ž, 17).

Tabulka 2 Příčiny pozitivního dojmu - děj povídky

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>zajímavý děj</b>	7	5,30
<b>napětí</b>	15	11,36
<b>rozuzlení v samotném závěru</b>	8	6,06
<b>spád děje bez popisnosti</b>	9	6,82

Z tabulky č. 3 lze vyčíst, že děj a s ním spojené dramatické napětí povídky představují pro adolescentní čtenáře poměrně významné stimuly.

Část respondentů pociťovala potřebu vyjádřit se k některým částem příběhu, většinou se jednalo o začátek a konec příběhu. Někteří kladně hodnotili pouze začátek příběhu (jako pěkně rozjetý a zajímavý): „*Jedná se o vcelku jednoduchou zápletku povídky, ve které mi chybí rozuzlení nebo pořádný závěr. Povídka mi přijde jako neukončená, začátek čtenáře upoutá, ale potom se autor věnuje snění pacienta v nemocnici, to bych tedy očekávala stejně chytlavý i pokračování příběhu. Pro mě povídka skončila začátkem*“ (Ž, 17). Tito respondenti dávají svými odpověďmi najevo, že jim původní autorova verze povídky nevyhovuje, že se míjí s jejich čtenářskými očekáváními. Proto jsme se rozhodli sledovat, zda jejich odpovědi korespondují s jejich čtenářskými očekáváními z otázky č. 2 a zda svou čtenářskou záměrnost prosadili při navrhování vlastního konce příběhu. Tato domněnka se nepotvrdila, ukázalo se totiž, že pouze jedna respondentka (ze šesti – viz tabulka č. 4) naplnila svá očekávání a ukončila příběh dříve, než vstoupila do hry jeho druhá rovina, která ji v příběhu rušila.

Mnozí respondenti naopak poukazovali na zajímavost, překvapivost a originalnost završení příběhu. Jedné z respondentek se zamlouvalo i to, že příběh má tragické vyznění a že vůbec celá povídka působí smutně a pochmurně: „*Líbila se mi, protože děj se dal hodně dobře představit, bylo to napsáno srozumitelně. Nejvíc se mi líbil ten konec, který jsem vůbec nečekala. Přišlo mi hrozně šokující, že vlastně realita je to druhé, co se celou dobu zdálo jako sen. Líbilo se mi, že to nedopadlo dobře - nemám ráda opakované šťastné konce*“ (Ž, 17).

Tabulka 3 Příčiny pozitivního dojmu - děj povídky II

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
---------------------------	--------	---

<b>zajímavý (dobře rozjetý) začátek</b>	6	4,55
<b>překvapivý konec</b>	18	13,64

Třináct procent respondentů na příběhu ocenilo překvapivý konec (respektive epiphany – tzv. „čtenářovo procitnutí“ – více viz podkapitola 8. 2. 2. 1.) tedy základní princip, na kterém je vystavěna poetika fantastické povídky.

## **B) Estetická nelibost zapříčiněná nedostatky v ději: přílišná dramatická x nedostatek napětí**

Za hlavní nedostatek děje povídky pokládají respondenti jeho nezajímavost či zklamání z některých jeho částí – jeden respondent je nespokojen s nudným začátkem: „Začátek byl poněkud nudný, ale po začtení do příběhu byl zajímavý. Spíše až ke konci to bylo zajímavé“ (M, 15), další se slabou zápletkou: „Nelíbila se mi, protože tam bylo příliš popisování a zápletky byla dost slabá“ (M, 15). Některým respondentům vadí absence překvapivého konce: „Povídka se mi moc nelíbila, protože mi tam chybělo to nejlepší a to je pěkné a překvapivé zakončení“ (M, 15), další jsou rozpačití z otevřenosti konce a z neukončenosti děje: „Jedná se o vcelku jednoduchou zápletku povídky, ve které mi chybí rozuzlení nebo pořádný závěr. Povídka mi přijde jako neukončená...“ (Ž, 17) či z konce, který nerezonuje s jejich očekáváními (zklamává je), a budí v nich bezradnost: „Chvílema jsem měla ve vyprávění zmatek a ztrácela jsem se vtom, kdy je to sen a kdy je to skutečnost. A pořádně jsem se ani nedozvěděla, jak povídka dopadla“ (Ž, 15). Příčinou nelibosti u této respondentky je také dvojznačnost („nepřehledné“ prolínání obou rovin příběhu).

**Tabulka 4 Příčiny negativního dojmu - děj povídky**

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>otevřený konec</b>	5	3,79
<b>absence překvapivého konce</b>	2	1,52
<b>zklamání z konce</b>	7	5,30

Z tabulky č. 4 se dozvídáme, že přes 10 % respondentů není spokojeno se závěrem povídky, protože zklamává jejich očekávání, nedává jim očekávané rozřešení, zanechává je v pochybnostech.

Dále nejsou respondenti spokojeni s přílišnou dynamičností a dramatickostí děje (zhuštěností děje), popř. s nedostatkem popisů a vysvětlení děje: „Povídka měla příliš rychlý spád, kdyby byla o něco delší a rozepsanější, asi by mě oslovila víc. Hlavně pasáže věnující se Aztékům by měly být více rozepsány a čtenáři by měly vysvětlit více do hloubky některé pojmy a situace, aby se mohl do děje víc vžít“ (Ž, 18), velkými zvraty v ději, které vrcholí v náhlém (pro někoho až unáhleném) závěru přinášejícím s sebou zklamání: „... ale

*ten konec mi prostě nesedí, je příliš unáhlený, a zvrát je příliš velký. Mé myšlenky se ubíraly úplně jiným směrem (při čtení těchto řádků) - příliš fantastické“ (Ž, 17). Některým respondentům byl rychlý spád povídky a její strhující ráz nepříjemný. Významové i výrazové prostředky povídky, které u jiných čtenářů vyvolají flow-efekt, mohou nezkušeným či „nenaladěným“ čtenářům dojem z povídky pokazit: „Nevím, zda se mi líbila nebo ne, ale ač byla v celku negativní, byla čtivá. Oči mi doslova klouzaly po řádcích. Troufla bych si říct, že je v povídce jakési napětí a přirozená zvědavost po cizím neštěstí nutí člověka číst dál. Takovýmto povídkám či knihám se vyhýbám. Čtení knih má být potěšením a uvolněním a ne doslova hltáním řádků se strnutím svalů. Alespoň u mě tomu tak je“ (Ž, 18).*

Jiní naopak postrádají v povídce napětí: „Řekla bych, že na mě zapůsobilo tak nějak chaoticky. Přijde mi zvláštní ten styl, na můj vkus by to mohlo být místem napínavější, co se týče toho, jak to autor napsal“ (Ž, 17) a vadí jim nadbytečné množství popisů (viz příklad v této podkapitole týkající se slabé zápletky). Některým respondentům se povídka zdála celkově příliš zdlouhavá a rozsáhlá: „Líbila se mi, protože byla realistická, ale na mě byla poněkud dlouhá.“ (M, 16).

**Tabulka 5 Příčiny negativního dojmu - děj povídky II**

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>příliš rychlý spád děje</b>	5	3,79
<b>příliš náhlý závěr</b>	3	2,27
<b>malé množství napětí/akce</b>	5	3,79
<b>přílišná délka povídky</b>	3	2,27

Tabulka č. 5 ukazuje, jak se do čtenářství respondentů promítají jejich osobnostní předpoklady, že jeden prvek díla může na různé čtenáře zapůsobit zcela protichůdně, ačkoliv výsledkem je vždy estetická nelibost.

Jedna respondentka byla zklamaná z předčasného odhalení pointy příběhu: „Povídka se mi líbila, připadala mi dramatická, ale přeci jen jsem tušila, jak dopadne, takže mě nepřekvapila“ (Ž, 18).

### **1.1.33. Hlavní hrdina**

#### **A) Estetická libost zapříčiněná možností ztotožnit se s hlavním hrdinou**

Pro respondenty byl důležitý i hlavní hrdina – možnost se s ním ztotožnit a spoluprožívat jeho pocity a myšlenky: „Povídka se mi líbila, protože byla zaměřena na člověka. Byly tam popisovány jeho vnitřní pocity, myšlenky,... Mám ráda tento styl

*literatury a ráda bych si to přečetla znovu celé“ (Ž, 16). Někteří respondenti prožívali ztotožnění s hrdinou tak intenzivně, že měli pocit, že se stali součástí děje: „Působí na mě depresivně, úplně se mi jeví ty pocity žízň, únavy, ...dá se říci, že mě část tohoto příběhu doslova vtáhla do děje, prostě chvilčkama sem měl pocit, že cítím to samé“ (M, 18).*

Jiní respondenti chápali hlavního hrdinu a jeho příběh jako příležitost poznat, prožít, jak se cítí člověk po nehodě.: „Povídka se mi líbila. Bylo to zase něco úplně jiného, než čtu já. Mě to velice zajímalo. Nikdy jsem žádnou nehodu neměla, tak jsem byla zvědavá, jak se člověk v takové situaci cítí“ (Ž, 16). Uspokojovali si tak potřebu poznání či „realizace“ situace, kterou sice nechtějí prožít ve skutečném životě, ale láká je, protože je pro ně nedostupná. Saturace potřeby prožít ve skutečném životě nedostupné je příznačný rys pubescentního čtenářství<sup>89</sup>, který u některých jedinců přetrvává do adolescence. Z těchto odpovědí navíc vyplývá, jak respondenti povídce rozumějí: respondenti považují za reálnou rovinu motorkáře a rovinu Moteka za následek jeho nehody.

Jednomu respondentovi se zamlouvala hrdinova bezejmennost – neosobní vyznění jeho bezejmennosti (z jeho odpovědi však nevyplývalo, zda si uvědomuje význam hrdinovy bezejmennosti, že by si za něj čtenář mohl dosadit kohokoliv i sám sebe): „Připadá mi dost zmatené a depresivní, ale líbí se mi, že hlavní hrdina nemá jméno - je to dost neosobní“ (M, 17). Jedna respondentka uvedla, že hlavní hrdina jí byl sympatický tím, že se zajímal o osud sražené ženy: „Líbila se mi, protože se řidič i po nehodě zajímal o tu ženu....“ (Ž, 17). Zde se projevuje rys příznačný dívčího čtenářství - zájem o mezilidské vztahy, který čtenářka povýšila na hlavní přínos povídky, ostatní významovost povídky pro ni není tolik důležitá.

**Tabulka 6 Příčiny pozitivního dojmu - hlavní hrdina**

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>popis pocitů, prožívání hrdiny</b>	8	6,06
<b>popis pocitů a myšlenek člověka po nehodě</b>	4	3,03
<b>možnost ztotožnění se s hrdinou</b>	5	3,79

#### **B) Estetická nelibost zapříčiněná nespokojeností s hlavním hrdinou**

Hlavní hrdina sám o sobě většinou u respondentů nevyvolává nelibost. Pouze jedna respondentka nabyla dojmu, že se v povídce čtenář dozví velmi málo o hrdinových pocitech (podle ní u něj převládá pouze strach a nepochopení): „Nepřijde mi, že by se tam nějak zvlášť řešily hrdinovy pocity. Jenom strach a takové nějaké nepochopení“ (Ž, 17). Jedné

<sup>89</sup> viz Chaloupka, 1971, s 53.



respondentce vadí, že v povídce vystupuje pouze jedna postava, nespokojenost u ní dále vyvolává nemocniční prostředí, ve kterém se hrdina nachází hrdina: „*Nelíbila: protože je to z nemocničního prostředí, které není moc oblíbené téma, taky proto, že tam vlastně vystupuje jen jedna postava*“ (Ž, 18).

### 1.1.34. Ztvárnění námětu

#### A) Estetická libost zapříčiněná realističností povídky

Někteří respondenti oceňovali realističnost příběhu povídky, domnívali se, že by se mohl skutečně stát i jim („obyčejným lidem“), že zážitky hrdiny jsou uvěřitelné: „*Povídka se mi líbila, protože působí "živě". Je to vyprávění o zážitku, který se může stát i obyčejnému člověku. Nepůsobí to jako tuctové vyprávění se zcela vymyšleným dějem*“ (Ž, 17). Částečně tedy odkryli autorův záměr, aby čtenář významy povídky vztáhl na sebe, zamyslel se nad nimi. Je patrné, že pro tyto respondenty bylo podstatné, že mohli povídku chápat jako reálnou, pravdivou a její události jako uskutečnitelné. Jinak by pro ně patrně ztratila na významu.

Tabulka 7 Příčiny pozitivního dojmu - ztvárnění námětu

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
realističnost/ uvěřitelnost povídky	9	6,82

#### B) Estetická nelibost zapříčiněná neuvěřitelností a fantastičností povídky (ztrátou věrohodnosti)

Pokud respondenti považují za reálnou rovinu Moteka, vzbuzuje v nich pochyby logický paradox, kdy se Motekovi (v době středověku) zdají velmi živé sny ze současnosti: „*Na povídce se mi moc nezdálo, že člověk, který určitě nemůže mít ponětí o městech a dopravních prostředcích, o nich má sny. Sny přece bývají podmíněné něčím, co nás někdy v životě zaujalo nebo se nás to nějak dotklo*“ (Ž, 17). Jednu respondentku zarazilo, že se Motekovi zdají sny „na pokračování“: „*Jen mi přišlo divné, že vždycky "pokračoval ve stejném snu". Bylo tam ale dost nejasností. Jako např. jak by nějaký válečník z doby Aztéků mohl mít sen o motorce, nemocnicích atd. Nebo že se mu vracel stejný sen, který na sebe skoro navazoval*“ (Ž, 17). Respondentka ve svých úvahách jistě vycházela z toho, že běžně (v aktuálním světě) se sice člověku zdají některé sny opakovaně, ale není obvyklé, aby na sebe navazovaly. Bohužel respondentka tento autorův signál v textu dále nerozebírala. Tři respondenti se obtížně vyrovnávali s fantastičností, „neuvěřitelností“ povídky: „*Ze začátku se mi to líbilo, ale jak se mu zdály ty sny, tak to mi přišlo moc smyšlený. Asi bych si celou knížku v tomto podání nepřečetla*“ (Ž, 16), další dva respondenti ji považovali za absolutní nesmysl či bláznivost: „*Dílo na mě působí celkem bláznivě. Nevěřím, že by si někdo z tak*



vzdálené minulosti mohl dopodrobna, jak bylo popisováno na začátku příběhu, představovat náš dnešní svět. Jak by si Indián mohl představit motorku? A jak na ní jede? *Hloupost*“ (Ž, 15). Respondenti byli zmateni, cítili potřebu tyto nelogičnosti uvést na pravou míru, ale způsoby běžně užívané v jejich aktuálním světě selhávaly, cítili se frustrováni, protože nebyla naplněna jejich potřeba porozumění významům povídky. Nebyli schopni vzít své pochyby jako podnět k přemýšlení, raději zaujali k povídce a její významovosti negativní postoj. Jejich odpovědi ve velké míře korespondovaly s jejich porozuměním: po dočtení povídky 15 z 16 respondentů (viz tabulka č. 8) nabylo přesvědčení, že realitou je rovina Moteka.

Tabulka 8 Příčiny negativního dojmu - ztvárnění námětu

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>logický paradox</b>	11	8,33
<b>smyšlenost/nereálnost povídky</b>	3	2,27

### 1.1.35. Čtenářovy záliby a životní zkušenosti

#### A) Estetická libost zapříčiněná čtenářovými zálibami

Respondenti uvádějí další důvody, proč je povídka zaujala, které vycházejí z jejich životní zkušenosti či mají souvislost s jejich zálibami a koníčky. Dva z respondentů našli v povídce odezvu pro svou zálibu v motorkách, jeden z nich se v ní dokonce potkal s vlastní zkušeností: „*Líbila se mi, protože mám rád motorky a nehodu jsem také zažil...*“ (M, 17). Jeden respondent chápe povídku jako zdroj poučení, jako výzvu k opatrnosti při jízdě na motorce: „*Z obsahového hlediska byla povídka minimálně poučná. Nedávno jsem si koupil motorku a každá takováto povídka či příhoda je pro mě přínosem a vede mě k větší opatrnosti*“ (M, 16).

Jistě nepřekvapí skutečnost, že všichni respondenti přiznávající tuto zálibu jsou muži. U těchto respondentů lze pozorovat, že jejich hodnocení textu je stejně jako u pubescentních čtenářů „vázáno na podmínku dětského esteticky už vyhraněného vztahu k látce textu, k reálu“ (Chaloupka, 1971). Motivace těchto respondentů ke čtení povídky se pak projevila i v jejich porozumění významům povídky: Všichni tři respondenti považují za reálnou rovinu motorkáře, jeden z nich uvádí, že ho při četbě zajímala především rovina motorkáře.

Jedna respondentka četla povídku se zájmem kvůli své zálibě ve "vtělování postav" do jiných bytostí či jiného světa a zálibou v dílech naturalistického ražení (líčících

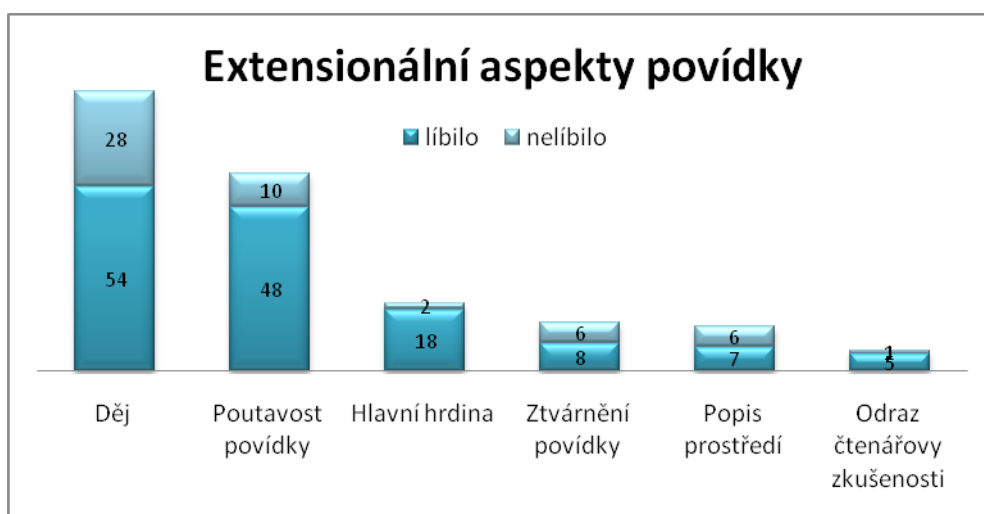
bolest, neznámo a utrpení): „Dílo bylo velmi poutavé, mám ráda jakési příběhy, kde se vyskytuje člověk v bolestivé agónii, „vtěluje“ se do jiného světa či postavy nebo zvířete.... Povídka mě velmi zaujala, vtáhnutí do děje a jakési líčení bolesti, neznáma a utrpení. Možná to bude znít trochu zvláštně, ale mám ráda příběhy, ve kterých se objevuje jakési lidské utrpení, díla s prvky naturalismu“ (Ž, 17). Další respondentku povídka zaujala kvůli její zálibě v aztécké historii.

## B) Estetická nelibost zapříčiněná negativní životní zkušeností

Jeden respondent si hrdinu a jeho pobyt v nemocnici spojuje se svou negativní životní zkušeností: „nelíbila, protože mi připomněla mé pobyty v nemocnici“ (M, 18). Negativní životní zkušenost, se kterou si respondent povídku spojil, ovlivnila respondentův postoj k povídce i jeho porozumívání jejím významům.

Respondenti svůj postoj k povídce často zdůvodňovali pomocí více než jednoho aspektu díla, a proto nebylo možné statisticky vypočítat procentuální zastoupení jednotlivých aspektů vzhledem k celkovému počtu respondentů. U každého z extensionálních aspektů (stejně jsme postupovali i u aspektů intensionálních) jsme sečetli všechny odpovědi, které pod něj spadaly (pokud respondent zmiňoval více položek u jednoho aspektu, započítali jsme jeho zmínku pouze jednou).

Graf 2 Extensionální aspekty povídky



## 11.2. Intensionální aspekty povídky

### 1.1.36. Porozumění

#### A) Estetická libost zapříčiněná povídkou jako podnětem k zamyšlení

Část respondentů oceňovala nápad, myšlenku, na které byla povídka postavena.: „Byla zajímavá, mělo to dobrý nápad. A možná taky proto, že jsem nikdy nic podobného nečetla.“ (Ž, 16). Bohužel se tuto myšlenku většinou blíže nespecifikovali. Někteří respondenti přijímali kladně, že je povídka přiměla k zamyšlení (nejen nad ní samotnou, ale i nad sebou samými či nad lidským životem obecně): „Libila se mně, protože měla nečekaný konec, byla dobrodružná a člověk se nad ní musel zamyslet“ (Ž, 16). Dva respondenti zdůrazňovali zvláštní pocit po dočtení: „Po dočtení příběhu ve mně něco zůstalo. Myslela jsem spíše na smutné věci, např. na smrt“ (Ž, 15). Pro jednoho respondenta představovala impuls pro to, aby přemýšlel v jiných rovinách než obvykle: „Tato povídka mě dokázala zaujmout (tudíž se mi líbila) z důvodu mého přesvědčení, že existuje více "sfér" bytí. Nutí mě to přemýšlet v jiných rovinách než obvykle“ (M, 17). Jistě nikoho nepřekvapí fakt, že tento respondent je fanouškem sci-fi a fantasy literatury, ale na zajímavosti jeho odpovědi přidá, že tento respondent byl v pololetí školního roku 2008/2009 hodnocen z českého jazyka čtyřkou.

Pro jednu respondentku povídka znamenala možnost oprostít se od reality a snít: „Toto dílo se mi velmi líbilo. Mám ráda takové příběhy, kdy se člověk na chvíli odproští od reality a jen tak prostě sní.“ (Ž, 15). Jednoho respondenta těšilo povídku číst, protože v ní tušil něco skrytého či schovaného - nějaký hlubší význam: „Líbila. Je v ní něco schovaného, nějaký jiný smysl“ (M, 16). Další respondentka spatřuje v konci povídky mystický rozměr: „Konec díla mě překvapil, trochu jsem tušila, jaký bude mít ukázka spád, ale toto ukončení dalo ukázce další, dalo by se říct mystický rozměr“ (Ž, 18).

Tabulka 9 Příčiny pozitivního dojmu - porozumění

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>zajímavost základní myšlenky</b>	6	4,55
<b>podnět k přemýšlení</b>	7	5,30

#### B) Estetická nelibost zapříčiněná zmateností, chaotičností a neporozuměním

Respondentům v mnoha případech na povídce vadí pocit zmatenosti a chaotičnosti, které zakouší v průběhu její četby a hlavně po jejím dočtení. Tyto pocity podle respondentů pramení z prolínání roviny snu a reality, z prohození rovin (neexistuje mezi nimi jasná

hranice): „Povídka se mi moc nelíbila, protože jsem chvílemi nevěděla, jestli jsem s hrdinou ve snu nebo v realitě“ (Ž, 16), z pochyb o porozumění konci: „Mno, jelikož moc nečtu, tak jsem nepochopila, jestli umřel nebo ne. Jinak dílo byl zajímavé, ale po začátku trochu zmatené“ (Ž, 17). Do skupin odpovědí, v nichž respondenti pochybují o tom, zda porozuměli konci povídky, jsme zařadili i odpovědi, ve kterých respondenti konec povídky označují za divný. Učinili jsme tak z toho důvodu, že většinou lidé označují za divnou skutečnost, které nerozumí, kterou si neumí vysvětlit. Jedna respondentka zdůrazňuje náročnost konce na pochopení: „Dílo na mě zapůsobilo velmi živě, vzhledem k tomu, že se zde prolíná skutečnost se snem a zároveň zmateně, jelikož zakončení je velmi složité na zamyšlení. Nedá se říci, že by to bylo dílo, které by se dalo číst, když si chce člověk odpočinout od práce“ (Ž, 17), druhá překvapivost konce: „Byla jsem zaskočena koncem, musela jsem si ho přečíst 2x, abych měla pocit, že jsem to opravdu dočetla....“ (Ž, 16

**Tabulka 10 Příčiny negativního dojmu - porozumění**

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%	muži	ženy	m %	ž %
<b>zmatenost, chaotičnost</b>	20	15,15	6	14	17,14	14,43
<b>prolínání snu a skutečnosti</b>	10	7,58	5	5	14,29	5,15
<b>pochyby o porozumění konci</b>	8	6,06	4	4	11,43	4,12

Necelých třicet procent respondentů hodnotilo povídku negativně z důvodu její náročnosti na porozumění, z toho patnáct procent se potýkalo s chaotičností povídky (přibližně shodné procentuální zastoupení mužů i žen), osm procent respondentů se vyjádřilo negativně o prolínání snu a skutečnosti (trojnásobně více mužů).

Jedna respondentka se cítila rozhořčena a autorem podvedena, protože její snaha povídce porozumět přišla nakonec nazmar, byla tedy zklamána rozuzlením příběhu: „Můj názor na toto dílo je, že bylo nudné, zmatené, jediný spád mělo asi poslední 3 věty. Nelíbí se mi, protože si myslím, že člověk u jeho čtení přemýšlí o obsahu a najednou těsně před koncem ho vyvedou z omylu. Víím, že je to záměrně, ale myslím si, že je to zbytečně matoucí“ (Ž, 16) Respondentka si je sice vědoma, že překvapivý závěr patří k autorovým záměrům, ale přesto není spokojena. Podobně psala o svém úsilí porozumět povídce jiná respondentka, která i přes soustředěné čtení měla na konci četby pochyby, zda ji pochopila: „Nejsem si jistá, zda jsem povídce správně porozuměla i přes to že jsem se snažila číst pozorně“ (Ž, 16). Za pozornost jistě stojí slovíčko „správně“, respondentka předpokládá, že existuje nějaká „správná“ interpretace povídky. Pravděpodobně jí v tomto ovlivnila škola, která interpretace děl předkládá jako nezpochybnitelná fakta.

Dalším zdrojem zmatenosti je nejistota, co je sen a co skutečnost: „Působila na mě velice zvláště, až do poslední věty textu jsem si myslel, že text chápu, ale opak je pravdou.

*Jsem z toho docela zmatený a stále přemýšlím nad tím, jaká část vyprávění byla sen a co skutečnost“*(M, 15), a nejistota ohledně porozumění významům povídky a autorské záměrnosti: *„Vlastně ani pořádně nemůžu zdůvodnit, proč se mi nelíbila. Mám z ní jenom nepříjemný pocit, protože nevím, co tím autor asi myslel“* (Ž, 17). Do této skupiny jsme zařadili i odpovědi, v nichž si respondenti stěžují na nesrozumitelnost povídky. Dva respondenty rušilo, že některé pasáže (a především konec povídky) museli číst dvakrát: *„Nelíbila. Byl moc smíchaný děj. Sen -realita. Zhuštěný děj. Nějaké úseky jsem musela číst 2x“*(Ž, 18). Jedna respondentka se potýkala s těžko pochopitelným vysvětlením zlých snů hlavního hrdiny: *„Pokračování povídky v prostředí nemocnice mě nezaujalo, protože pro mě bylo těžko pochopitelné vysvětlení těch zlých snů, nevím, jestli tam byl nějaký vnitřní význam, který měl na něco poukazovat, protože pokud ne, ta mi celý závěr teda neuspokojil“* (Ž, 17), další respondentka s porozuměním začátku příběhu: *„Líbila se mi spojení mezi realitou a sny muže. Ale nelíbil se mi začátek, který jsem příliš nepochopila....“* (Ž, 16).

Velmi zajímavá je odpověď respondentky, která chtěla své pochyby ohledně porozumění řešit diskusí a společným rozbořem díla, zajímal ji totiž názor ostatních, cítila potřebu sdílet své dojmy a myšlenky s ostatními: *„Zmateným dojmem. Myslím, že tento článek, tedy vlastně povídka by byla vhodná k dlouhému diskutování, polemizování a rozboru. Velmi by mě zajímalo, jak text pochopili a představili ostatní“* (Ž, 17).

**Tabulka 11 Příčiny negativního dojmu - porozumění II**

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>neporozumění autorské záměrnosti</b>	6	4,55
<b>nejistota: co je sen a co skutečnost?</b>	9	6,82

### 1.1.37. Kompozice

#### A) Estetická libost zapříčiněná neobvyklou výstavbou (kompozicí) příběhu

Pozitivní ohlas mělo u mnoha respondentů střídání a prolínání obou rovin příběhu (snu a reality): *„Povídka se mi líbila, a to proto, že ač se zde prolínají dva světy, realita a iluze, čtenář se v ději neztrácí....“*(Ž, 18), jejich provázanosti a podobnosti si povšimla pouze jedna respondentka: *„Povídka se mi líbila, přestože tohle není zrovna můj žánr, ale moc se mi líbily přechody snu a reality a jejich souvislost, jako je to řečeno v poslední větě, jeho sen a skutečná realita si byly opravdu podobné, a měly souvislost, moc se mi to líbilo, ...“* (Ž, 16). Některé respondenty zajímala pouze rovina motorkáře, tu považovali z různých

důvodů za zajímavější. Jednu z respondentek zaujal motiv nehody na motorce: „Ze začátku se mi povídka líbila, děj mi přišel docela zajímavý, ale nelíbilo se mi prolnutí právě těchto dvou témat. Hlavní linie povídky o silniční nehodě mě zajímala, ale příběh s Aztéky v pralese už ne. Je to ale zejména tím, že nemám ráda dobrodružnou literaturu“ (Ž, 17), další prostředí nemocnice: „Líbila se mi moc. Zprvé ono přeskokování z děje do děje, to mám velmi ráda, ale především proto, že část se odehrává v nemocničním prostředí a co je v nemocnici, je fajn. Alespoň pro mě“ (Ž, 15). Důvod, proč někteří respondenti upřednostňovali roviny motorkáře, vystihla tato respondentka: „Dílo na mě působilo kladně, ale bylo pro mě těžší mu porozumět, nemocniční část byla snadná, u snový části jsem musela více zapojit svoji fantazii“ (Ž, 16).

Pouze jednu respondentku více zaujala rovina Moteka: „...Na druhou stranu se mi líbilo líčení obou dějů. Hlavně se mi líbilo vyprávění války, toho, co v ní prožíval“ (Ž, 17).

Tabulka 12 Příčiny pozitivního dojmu - kompozice

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>prolínání 2 rovin</b>	13	9,85
<b>střídání 2 rovin/dějů</b>	5	3,79
<b>rovina motorkáře</b>	6	4,55

## B) Estetická nelibost

Některým respondentům nevyhovovala rovina Moteka, chápali ji jako rušivou, nezajímavou. Jedné respondentce se zdála příliš dobrodružná: „moc mě v ní nezaujalo, jak tam jsou popsány ty jeho sny...“ (Ž, 18) či 2 respondenti ji shledali příliš popisnou: „Líbila se mi kvůli příběhu zraněného, ale některé části, ve kterých popisoval svůj sen, byly uspávající. Nedokázala bych teď asi přesně říct, o čem byly“ (Ž, 16). Jedné respondentce tato rovina vadila kvůli Aztékům, kteří na ni působili dojmem zabijáků: „Spiš se mi nelíbilo, že se tam psalo o Aztécích, viděla jsem v tom nějaký zabijáky“ (Ž, 16).

### 1.1.38. Atmosféra povídky

#### A) Estetická libost zapříčiněná tajemností a dobrodružností povídky

Napětí povídky souvisí také s její tajemností a dobrodružností. Jak dokládá následující respondentská výpověď, pocit tajemnosti ve čtenáři vyvolává ona výše zmíněná nevyjasněnost, zastřenost pointy: „*Líbila, tajuplná a nic nebylo jasné do posledního slova, i když poté také nevím, co je pravda a lež*“ (M, 16). Provázanost mezi napětím a dobrodružností ukazuje následující odpověď jednoho z respondentů: „*I přesto, že čtení není moje silná stránka a skoro vůbec nečtu knihy, tento příběh mě zaujal svojí dobrodružností a pocitem, že nevíš, co se v následujících řádcích stane*“ (M, 15 let).

Tabulka 13 Příčiny pozitivního dojmu - atmosféra povídky

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>dobrodružnost</b>	3	2,27
<b>tajemnost povídky</b>	5	3,79

## **B) Estetická nelibost zapříčiněná hrůzostrašností, depresivností, ponurostí a tragičností povídky**

Některým respondentům se povídka nelíbila kvůli hrůzostrašnosti námětu, jiní hrůzostrašnost spatřovali především v hrdinových snech. Obě varianty odpovědi se vyskytly u tohoto respondenta: „*Na mě ta povídka zapůsobila negativně, námět je hrůzostrašný. ...Je napsaná hezky, ale nelíbí se mi, o čem je, sny, které měl, byly strašné*“ (M, 16). Jedna respondentka povídce vyčítala přílišnou tajemnost: „*Líbilo se mi na ní to tajemno, ale nelíbilo se mi, že to bylo až moc tajemné, takže z toho úseku, když utíkal v pralese, vůbec nic nemám. Nedokážu si to dle toho popisu přesně představit*“ (Ž, 18). Respondentka vnímá tajemnost povídky ambivalentně, ve své odpovědi naznačuje, že tajemnost (která jí obvykle imponuje), přesáhla určitou mez a ztratila pro ni na přitažlivosti. Jiným nevyhovuje smutný příběh a jeho tragický závěr: „*Mně se to moc nelíbilo, neskončilo to dobře a nelíbí se mi příběhy se špatným dějem*“ (Ž, 19). Špatným dějem respondenta myslela tragický, ne špatně vystavěný děj. Jedné respondentce vadilo sledovat vše „špatné, co se hrdinovi přihodilo“: „*...ale nelíbila se mi, protože nemám ráda, když se literárním hrdinům stane něco špatného. Tohle sice není typ hrdiny, ke kterému bych si mohla vytvořit vztah, ale přesto naivní dítě ve mně nemá rádo špatné konce*“ (Ž, 16). V odpovědích těchto respondentů se projevil pubescentní rys čtenářství – preference šťastného konce.<sup>90</sup>

Někteří respondenti zmiňují depresivní dojem, kterým na ně povídka zapůsobila: „*Dílo na mě působí dosti depresivně.*“ (Ž, 18). Jedna respondentka dokonce uvádí, že je

<sup>90</sup> viz Lederbuchová, 1999, s. 27.



čtení povídky stresovalo: „*Libilo se mi podrobné popisování pocitů a překvapivý závěr. Ale docela mě to čtení stresovalo, bylo to celkem depresivní.*“ (Ž, 15).

Na několik respondentů dolehlo temné ladění povídky. Respondenti zmiňují dojem ponuřosti: „*Dílo působilo dosti ponuře. Občas tam byli světlé chvílky, ale ty horší byly častější.*“ (Ž, 15), respondentka nevědomky vystihla protikladnost pocitů hlavního hrdiny v obou rovinách příběhu, na které je povídka vystavěna. Další respondentka popisuje mrazivý pocit strachu, který při četbě zažila: „*Přebíhá mi z toho mráz po zádech.*“ (Ž, 18). Na jednu respondentku zapůsobily drastické: „*Akorát možná bylo trochu drastické, například když popisoval, jak se mu pouta zaráývají do kůže atd.*“ (Ž, 15), na druhou nechutné: „*Dílo na mne zapůsobilo trochu depresivně. V některých pasážích až trochu nechutně, ale to byl nejspíš účel*“ (Ž, 18) a na třetí morbidní pasáže povídky: „*Bylo to napsané trochu morbidně, ale líbilo se mi, že to bylo realistické*“ (Ž, 17).

Tabulka 14 Příčiny negativního dojmu - atmosféra povídky

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>hrůzostrašnost</b>	3	2,27
<b>smutný příběh</b>	5	3,79
<b>tragický konec</b>	4	3,03
<b>depresivní dojem</b>	6	4,55

### 1.1.39. Autorský styl

#### A) Estetická libost

Respondenti se ve většině případů nevyjadřují přímo o autorském stylu, spíše konstatují, že je to hezky napsané, či že se jim to dobře četlo: „*Je to zajímavě napsaný a bavilo mě to číst*“ (Ž, 15). Dva respondenti si cení srozumitelnosti povídky: „*Ze stylistického hlediska byla pro mě docela srozumitelná...*“ (M, 16), jiní zdůrazňují její jednoduchost a prostý jazyk: „*Taky se mi líbila, že je čtivá a nemusí se nad větama a čtením dlouho přemýšlet*“ (Ž, 17). Dva respondenti poukazují na zajímavou kompozici povídky, ale konkrétněji se k ní nevyjadřují: „*Povídka se mi vzhledem k zajímavé kompozici a zároveň určitého napětí díla líbila*“ (Ž, 17). Respondentka postřehla, že se kompozice podílí na vytváření napětí v díle.

Tabulka 15 Příčiny pozitivního dojmu - autorský styl



PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>autorský styl</b>	10	7,58
<b>prostý jazyk</b>	3	2,27

Jen několik málo z nich poukazuje na konkrétní znaky či prvky autorského stylu, které je zaujaly. Jedna respondentka vyzdvihla výrazovou hutnost povídky – schopnost jedním slovem vystihnout myšlenku: „*Také mě zaujala "dynamičnost" tohoto díla. Rychlé zvraty a změny, myšlenka často vystižená jen jedním slovem*“ (Ž, 18), další respondentka chválí autorovu vyjadřovací obratnost: „*Já snad ani nevím, jestli se mi to líbilo nebo ne, každopádně je velmi dobře napsaná a hezky se čte. ...Jsou zde krásné řečnické obraty, formulace vět, atd....*“ (Ž, 17). Jeden respondent si povšiml množství motivů vůně a bolestí, které se v povídce objevují: „*...Dále je v textu spousta vhodných přirovnání vůně a bolesti*“ (M, 17).

Z tabulky č. 15 je zřejmé, že okolo 13 % respondentů z celkového množství si sice všímá autorského stylu, avšak o dílu a jeho stylistických kvalitách se vyjadřují jen velmi obecně, popř. si všímají jen některých dílčích kvalit.

## B) Estetická nelibost

Opět jen několik málo respondentů se negativně vyjadřuje přímo o Cortazárově stylu: „*Nelíbila se mi. Styl psaní daného autora mi není moc sympatický, a pokud je to tak, nebaví mě to ani číst*“ (Ž, 15). Většinou se spíše pozastavují nad složitostí příběhu, jeho výstavby: „*Nelíbilo se mi, že byl příběh hodně složitý na čtení*“ (Ž, 16). Jedna respondentka naopak pokládá povídku za příliš strohou: „*Příliš se mi nelíbila, přišla mi taková strohá. Ne tolik zajímavá, jak by mohla být, hlavně tím, jak je napsaná*“ (Ž, 17).

Tabulka 16 Příčiny negativního dojmu - autorský styl

PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>autorský styl</b>	3	2,27
<b>složitost příběhu</b>	4	3,03

### 1.1.40. Literární zájmy a motivace ke čtení

#### A) Estetická libost

Jeden respondent zdůvodňuje svou estetickou libost, která provázela četbu povídky, zálibou v daném žánru: „*Jako fanouška sci-fi a fantasy povídek mě tato povídka bavila. Dostavil se pocit zaujetí a také zamyšlení, kde už jsem něco podobného četl*“ (M, 17). Respondent navíc spatřuje v povídce možnost hledat podobnost s již přečtenými díly. Další konstatují, že mají sklon číst takovéto typy textu: „*Libila, mám ráda takovýto typ literatury*“ (Ž, 16). Jiní naopak přivítali, že se povídka zásadně liší od jejich obvyklé četby:

„Povídka se mi líbila tím, jak byla nečekaná a úplně "jinak" psaná, než ostatní díla, která jsem kdy četla“ (Ž, 16). Někteří respondenti považují povídku pouze za úryvek z díla. Tato „ukázka“ je ovšem zaujala natolik, že projevíli zájem si dílo dočíst: „Ráda bych si ho přečetla celé, je to dílo o člověku, jeho pocitech, ... a takové knihy mám ráda“ (Ž, 16). - „Po dočtení povídky jsem měla chuť přečíst si celou knihu autora. Takže se mi povídka líbila“ (Ž, 18).

Tabulka 17 Příčiny pozitivního dojmu - literární zájmy a motivace ke čtení

PŘÍČINY POZITIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>záliba v tomto typu literatury</b>	4	3,03
<b>odlišnost oproti běžné četbě</b>	4	3,03
<b>motivace povídku dočíst</b>	6	4,55

## B) Estetická nelibost: Literární zájmy a žánrové preference

Respondenti zdůvodňují svůj negativní postoj k povídce tím, že se nejedná o jejich oblíbený žánr (popř. připojí svůj oblíbený žánr): „Povídka se mi nelíbila, čtu spíše ruskou literaturu (Tolstoj), nebo válečné povídky- komedie“ (Ž, 17) či druh literatury: „Povídka se mi moc nelíbila, protože to není můj oblíbený druh četby, proto mě povídka nezaujala“ (Ž, 16).

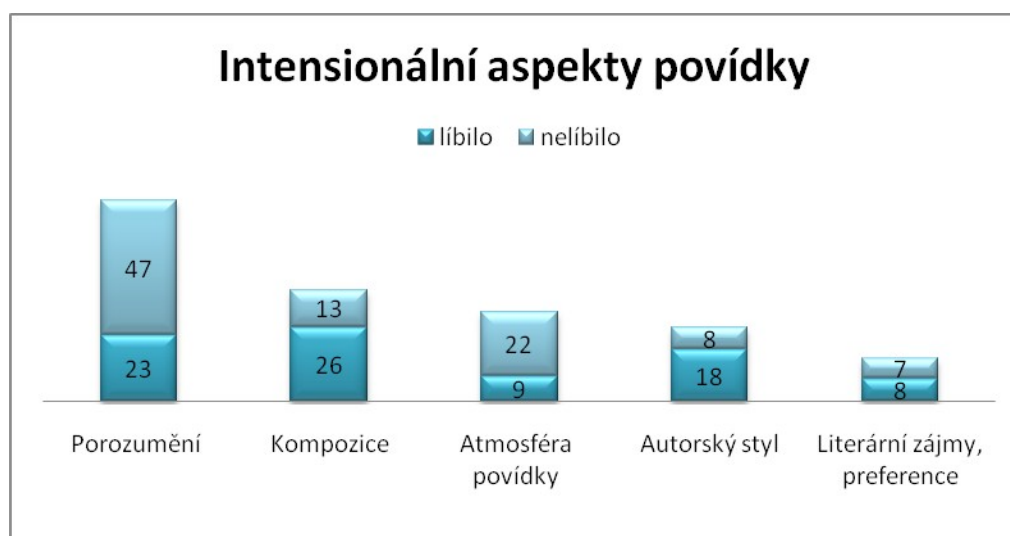
Jedna respondentka přiznává, že není zvyklá číst literaturu tohoto typu (chybí jí strategie pro porozumění), že by možná vícera setkání s fantastickou literaturou její postoj změnila: „Ale na mě je, jak říkám, možná příliš fantastická. Musím se přiznat, že já sama mám fantazii celkem velkou... a možná, že by mě tento typ četby zaujal, jen na něj zatím nejsem zvyklá“ (Ž, 17).

Tabulka 18 Příčiny negativního dojmu - literární zájmy a motivace ke čtení

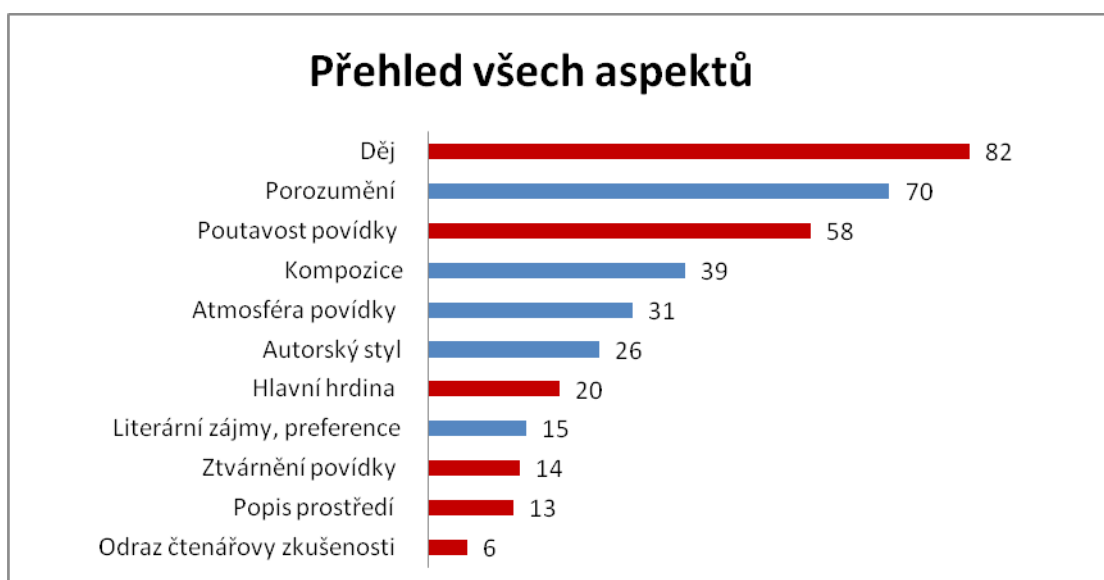
PŘÍČINY NEGATIVNÍHO DOJMU	celkem	%
<b>záliba v jiném žánru/druhu literatury</b>	7	5,30

Někteří respondenti přiznali své zaujetí povídkou, ale hned vzápětí dodávali, že toto zaujetí nebylo tak silné, aby je přimělo k opakovanému čtení povídky: „Zapůsobila na mě moc, ale né natolik abych si to přečetl znovu, nebo zapůjčil/koupil knížku“ (M, 16) či k přečtení dalšího díla autora: „Ze začátku se mi to líbilo, ale jak se mu zdály ty sny, tak to mi přišlo moc smyšlený. Asi bych si celou knížku v tomto podání nepřečetla“ (Ž, 16).

Graf 3 Intensionální aspekty povídky



Graf 4 Přehled všech aspektů



Předpokládali jsme, že se adolescenti budou své konkretizace opírat hlavně o aspekty z extensionální roviny, které jsou ve fikčním textu explicitně obsaženy, že aspekty z roviny intensionální, které jsou spjaty spíše s implicitními významy textury, budou zmiňovat v menší míře.<sup>91</sup> Při stanovování této hypotézy jsme vycházeli z poznatků

<sup>91</sup> opírali jsme se i o Doleželovu domněnku, že „Fikční svět se snadněji zapamatovává než textura, která mu dala vznik“ (Doležel, 2003, s. 199).

výzkumu pubescentního čtenářství, že pubescentní četba „je spíše *rozptýlená, difúzní*. Základ reálného obsahu četby tvoří komunikace s výběrem významů první významové roviny a s „bodovými“ významovými přesahy do hloubkové struktury textu.“ (Lederbuchová, 1996-1997, s. 117).

Dále jsme se opírali o tvrzení teoretika Pavela, který sklon čtenářů používat při přemýšlení o fikčním světě a jeho interpretaci extensionální strukturu díla, která jako by „zbude“ po dokončení aktu čtení, zdůvodňuje takto: „Texty, média nejsou jenom referenční cestičky vedoucí ke světům: číst text nebo dívat se na malování znamená již obývat jejich svět. Argument, že lehce zapomínáme textové krásy, zatímco si pamatujeme fakta a události, se odvozuje z přirozené tendence registrovat esenciální elementy a nevyšmat si vedlejších informací; ale takový sklon jistě nezpůsobuje, že prvně čteme texty, poté dosáhneme světů a odhodíme toto médium.“<sup>92</sup> Z grafu č. 3 sice plyne, že adolescentní čtenáři se při konkretizaci povídky zaměřují (na obou hodnotových pólech estetického vnímání) především na děj a o něco méně na poutavost příběhu (tedy na aspekty z roviny extensionální). Ale dále je z něj zřejmé, že se u nich výrazně projevila potřeba pochopit autorskou záměrnost (druhý nejvíce zmiňovaný aspekt) a skryté významy v textu. Respondenti se cítili frustrováni, pokud se domnívali, že textu nerozumějí, a cítili potěšení z přemýšlení nad významovostí povídky, zvláště pokud objevili autorovy implicitní náznaky v textu, jak nad textem uvažovat. Ačkoliv ne všichni adolescenti se dovedli s textovými výzvami povídky vypořádat, byla pro ně nová zkušenost, že se setkali s textem, který nelze číst povrchně, který díky své náročnosti vyžaduje soustředěnou četbu. Tomu přičítáme, že tolik respondentů mělo potřebu vyjádřit se k procesu svého porozumění povídky. Za důležité respondenti považují i další aspekty z intensionální roviny: kompozici povídky, její atmosféru a autorský styl. Aspekty z extensionální roviny jako jsou hlavní hrdina, popis prostředí či ztvárnění námětu nepokládají respondenti tak často za zdroj estetické libosti či nelibosti. Výrazný vliv na jejich postoj k povídce nemají ani jejich literární preference, tedy aspekt z roviny intensionální. Z grafu 3 se tedy dozvídáme, že adolescentní čtenáři hojněji než pubescentní při četbě pohybují v rovině implicitních (konotovaných) významů a chápou dílo v Mukařovského<sup>93</sup> pojetí jako znak, nejen jako věc.

---

<sup>92</sup> PAVEL, T.: *Fictional Words*. Cambridge and London: Harvard University Press 1986. In Fořt, 2005, s. 75-76.

<sup>93</sup> Mukařovský, 1966, s. 89-108.

### 11.3. Aspekty povídky vzbuzující estetickou libost

Jistě není překvapující, že adolescentní respondenti na povídky nejčastěji oceňují napínavý děj, čtivost, respektive zajímavost povídky. Tyto skutečnosti potvrzují i výzkumy pubescentního čtenářství: „Pubescenta láká dynamičnost příběhu postavená na konfliktu provokujícím dějové napětí“ (Lederbuchová, 1999, s. 27). Tento rys čtenářství tedy zůstává dominantním i u čtenářů adolescentních.

Zhruba u polovičního množství čtenářů vzbuzovala estetickou libost kompozice povídky a možnost objevovat skryté významy a snažit se je pochopit. Oba tyto aspekty díla patří do intensionální roviny díla, od čtenáře vyžadují náročnější recepční aktivitu: pohyb v rovině implicitních<sup>94</sup> (konotativních) významů.

Pro adolescentní čtenáře již není ve srovnání s pubescentními čtenáři tolik důležitý hlavní hrdina a možnost identifikace s ním.<sup>95</sup> Nutno ovšem podotknout, že hrdinova identita v Cortazárově povídce je zastřena (hrdina je bezejmenný) a rozpolcena, ztotožnit s ním není tedy pro čtenáře tak snadné.

Na důležitosti u adolescentních čtenářů získává autorský styl, který pubescentního čtenáře podle Chaloupky<sup>96</sup> při četbě nechává většinou lhostejným. Adolescentní čtenáři ovšem intensionální aspekty pouze zmíní a blíže jejich účinek na sebe jako na čtenáře nespecifikují.

#### Graf 5 Estetická libost

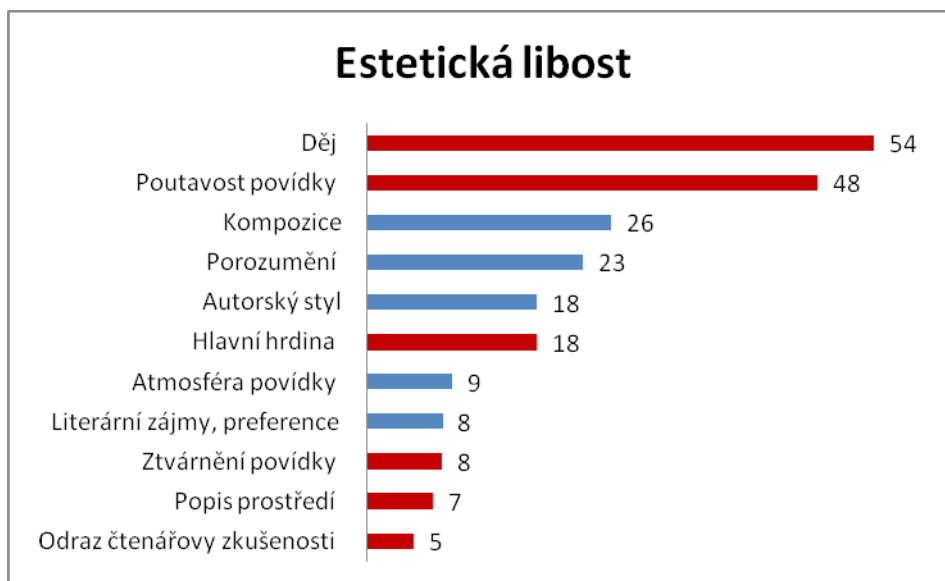
**extensionální aspekty, intensionální aspekty**

---

<sup>94</sup> **Implicitní význam:** chápeme v souladu s Doleželem (viz např. Doležel, 2003, s. 174).

<sup>95</sup> **Proces identifikace s hlavním hrdinou:** „Je dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství“ (Lederbuchová, 1999, s. 24).

<sup>96</sup> **Lhostejnost k umělecké originalitě** a k autorovi (respektive autorskému stylu) uvádí Chaloupka jako jeden z rysů pubescentní četby (Lederbuchová, 1999, s. 34).



#### 11.4. Aspekty povídky vzbuzující estetickou nelibost

Estetická nelibost je u čtenářů většinou spojena s pocitem nepochopení či zmateností a pochybami o vlastním porozumění. Negativně respondenti vnímají i příliš napínavý děj (nebo naopak málo dynamický děj) povídky a překvapivý a otevřený konec povídky. Jak potvrzují závěry získané analýzou respondentských odpovědí týkajících se jejich porozumění významům povídky (viz kapitola 13), adolescentní čtenáři, kteří při četbě zažívají pocit nepochopení a s ním související pocit nelibosti, při porozumívání významům povídky nevhodně uplatňují encyklopedii aktuálního světa na místo encyklopedie fikčního světa povídky. Řečeno slovy Ladislavy Lederbuchové adolescenti stejně jako pubescenti od literatury požadují „pravděpodobnost literárního obrazu, jeho mimetickou věrnost v detailu, třebaže celek může mít fantaskní podobu, např. u sci-fi žánru“ (Lederbuchová, 1999, s. 23). Tento jejich požadavek souvisí se snahou racionálně uchopit skutečnost.

Další příčinou nepochopení může být zdánlivě „bezproblémová“ hlavní postava. K hlavnímu hrdinovi mají (jak je vidět z grafu č. 6) respondenti jen velmi málo výhrad, ačkoliv právě jeho rozporuplnost jim ztěžuje porozumění povídce. Jan Stern (2006, 137-138) ve své knize „Média, psychoanalýza a jiné perverze“ odhaluje další možnou příčinu toho, proč nejednoznačnost interpretace významů povídky a respondenty „neuvědomovaná“ rozporuplnost postavy u nich vyvolávaly negativní postoj: „V naší kultuře se bijí dva dávné principy, dva typy literárních hrdinů. Hrdinové mýtů a proroci. Pro to učinit někoho proslulým, vyprávět o něm, v zásadě existují dva důvody: buď

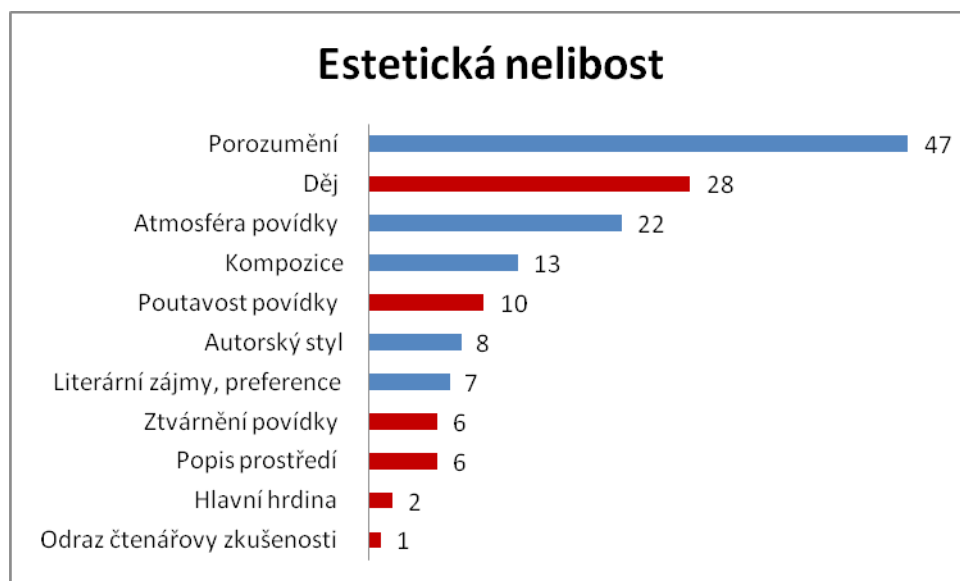
dotyčný reprezentuje archetyp, nebo dynamický boží plán. Tito všichni [rozuměj proroci z Tóry – vložila Š. K.] se stali proslulými, zaznamenáníhodnými, protože jejich rozporuplný život byl velkolepým prospěchem slávy Boží a Božímu plánu. Oni sami překypovali až směšnými detaily, ale jejich *směr* byl důležitý. Archetypální hrdina proti tomu nemá směr, zaznamenáníhodnost tkví přímo v *něm*. [...] Celebrita Tóry je vždy pochybná, aby stvrdila nezpochybnitelnou Nejvyššího. Celebrita mýtu je dokonalá, aby reprezentovala čistě a prudce jeden princip světa. [...] Prorok je bytostně rozporný, i proto ho v populární kultuře exploatují jen schizofrenici typu Billy Meiera. Mocné instituce popkultury jako reklama či Hollywood již dávno daly přednost archetypu. Neboli řečeno s Herbertem Marcusem: jednorozměrnosti čili bezrozpornosti.“ Stern ukazuje, že čtenáři i další druhy „kulturních“ konzumentů jsou uvyklí setkávat se s postavami bezrozpornými, se kterými je snadné se ztotožnit, nad nimiž se nemusejí dlouze zamýšlet, u kterých je jasné, jaká role jim byla přisouzena, jaký princip reprezentují.

Negativním dojmem na čtenáře také působí temná a pochmurná atmosféra povídky a kompozice povídky, která je provázaná s porozuměním povídky.

Na obou hodnotových pólech estetického vnímání hrají jen malou roli literární (žánrové) preference čtenáře, výjimečnost povídky (vzhledem k běžné četbě respondentů) ovšem může přispět k pocitu estetické libosti.

Graf 6 Estetická nelibost

**extensionální aspekty, intensionální aspekty**



Analýza respondentůvých odpovědí týkajících se celkového dojmu a estetického postoje k povídce přinesla poznatky o tom, že adolescentní čtenářství se v mnohém podobá

pubescentnímu (např. v důležitosti, kterou adolescentní čtenáři přikládají ději), ale také, že se od něj v mnoha aspektech odlišuje. Adolescentní čtenáři si více všímají autorského stylu a kompozice povídky, středobod jejich porozumění významům povídky nepředstavuje identifikace s hlavním hrdinou, ale více se soustředí na samotný proces porozumění autorské záměrnosti.

### 11.5. Odpovědi bez estetického hodnocení

#### EMOCE

Do této podkapitoly jsme zařadili odpovědi respondentů, kteří zachytili své pocity poněkud obsáhleji a kteří se kromě emocí okrajově vyjadřují i ke svému porozumění povídce. Respondenti v nich nedávají jednoznačně najevo svou estetickou libost či nelibost. Na tuto respondentku působil příběh a v něm zachycené emoce dojmem opravdovosti: *„Celé čtení bylo velice emotivní. Trochu na mě působilo pochmurně s příměsí strachu a pochopení. Jako by se to opravdu stalo“* (Ž, 18). Tato respondentka vystihla jeden z podstatných kompozičních stavebních prvků povídky a její účinek na čtenáře: *„Smutně, hrůzostrašně, lehce schizofrenně, kvůli rozdvojenosti dějů a prostředí“* (Ž, 16). Jiná respondentka měla potřebu se vyjádřit k tomu, že na ni příběh působí neskutečně: *„Docela napínavě až strašidelně, ale chvílema i trochu smyšleně“* (Ž, 16).

#### Porozumění

Několik respondentů se ihned po dočtení rozepsalo o svém porozumění významům povídky. Bylo pro ně důležité si vyjasnit, která z rovin příběhu je reálná a vysvětlit existenci druhé roviny. Tato respondentka vysvětluje Motekovu rovinu jako zlé sny způsobené hrdinovým bezvědomím: *„Tato povídka byla poměrně zajímavá, především tím, jak se muž, který byl v bezvědomí, ocitl ve zlých snech, které na mě působily trochu zděšeně. Bylo ale zajímavé, jak autor spojil realitu života toho muže a jeho sny“* (Ž, 16). Jiná respondentka také považuje motorkářovu rovinu za reálnou a motorkářovy sny jsou pro ni průvodním jevem horečky a blouznění: *„Povídka se mi líbila, měla napínavý děj, zaujmula mě. Konec díla byl zvláště "zamotaný". Bylo zde hezky vidět, jak nemocný člověk prožívá své nemoci a "blouznění" v horečkách, jak vás pouhý sen může ovlivnit, že se bojíme úplně znovu upadnout do spánku“* (Ž, 16). Pro další respondentku představuje rovina Moteka předzvěst motorkářovy smrti: *„Bezprostředně po dočtení jsem měla smíšené pocity, chápala jsem, že autor tu druhou linii děje, která se konala "ve snu" přirovnává k*



tomu, že pacient umírá, ze začátku na mě jeho sny působily rušivě, ale chápu, že byly nezbytné pro dramaticklost děje.“ (Ž, 18)

Tabulka 19 Porozumění

POROZUMĚNÍ	celkem	%
určení reálné roviny	7	5,30

Jedna respondentka chápe jako reálnou rovinu Moteka a Motekovy sny zdůvodňuje jako únik z reality: „Myslím, že ON měl jen vlastní představu, kde by žil jinde a lépe, ne jako voják, a takovéto situace by nekončily jako u něj ve skutečnosti. Působilo velmi zamýšleně, že po dočtení si nejsem jistá, co vlastně byla pravda a realita“ (Ž, 18).

Někteří respondenti popisují vývoj svého porozumění, ale většinou velmi neurčitě: „Nejdřív jsem nepochopil, jak to vlastně skončilo, ale pak jsem na to snad přišel“ (M, 17).

Jeden respondent měl nejprve pocit, že významům povídky rozumí, ale konec příběhu ho uvrhl do pochybností ohledně jeho porozumění: „Působila na mě velice zvláštně, až do poslední věty textu jsem si myslel, že text chápu, ale opak je pravdou. Jsem z toho docela zmatený a stále přemýšlím nad tím, jaká část vyprávění byla sen a co skutečnost“ (M, 15).

### Kompozice povídky

Dvě respondentky poukázaly na protikladnost obou rovin díla. První tuto skutečnost popsala takto „Jako bych četla 2 různá díla“ (Ž, 16), druhá skrze své ztotožnění s hrdinou, které v ní vyvolalo rozpolčené pocity, nevědomky zachytila základní kompoziční princip Cortazárových povídek: „Působilo na mě velmi rozpačitě. Při jeho čtení jsem měla v jednu chvíli pocit klidu a to když ležel v nemocničním pokoji a na druhou stranu jsem měla strach o hlavního hrdinu, kdy byl v zajetí“ (Ž, 15).

### Náročnost povídky

Někteří respondenti si uvědomují mnohoznačnost povídky a její nároky na čtenářovu soustředěnou četbu a přemýšlivé pronikání pod povrch prvního dojmu: „...Dílo je velmi složité na pochopení, a proto je dobré mít při jeho čtení klid...“ (Ž, 16) Tato respondentka i dílo nepřímou zařadila do oblasti náročné literatury: „Dílo na mě zapůsobilo velmi živě, vzhledem k tomu, že se zde prolíná skutečnost se snem a zároveň zmateně, jelikož zakončení je velmi složité na zamýšlení. Nedá se říci, že by to bylo dílo, které by se dalo číst, když si chce člověk odpočinout od práce“ (Ž, 17).

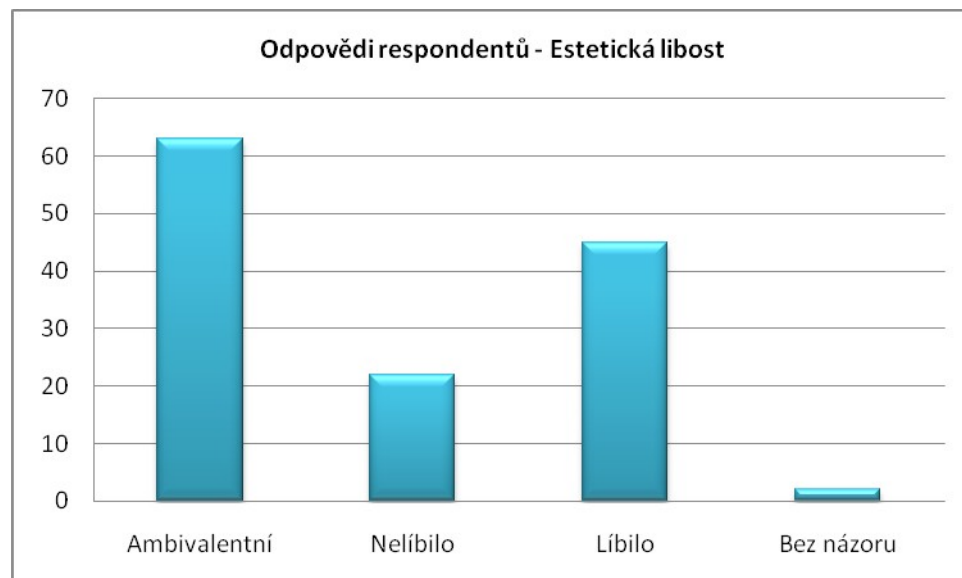
## 11.6. Závěrečný přehled

Pro závěrečný přehled estetické libosti a celkového dojmu jsme odpovědi respondentů rozdělili do třech skupin (1) na ty, které se k povídce staví jednoznačně kladně, (2) na ty, které jsou jednoznačně odmítavé a (3) na ty, které obsahovaly kladné i záporné postřehy o povídce. Ke třetí skupině patří nejen ty odpovědi, ze kterých přímo vyplývá, co se respondentovi na povídce líbilo a nelíbilo, ale i ty, ve kterých se sice respondenti vyjádřili, že se jim povídka líbí či nelíbí, ale zároveň uvedli i argumenty, které tuto jejich původní odpověď poněkud rozmělnily (zde opět zdůrazňujeme, že jsme vycházeli současně z odpovědi na otázku 1 i 4): „Povídka byla napínavá, ale ke konci jsem to nechápala, co je sen a co je pravda a zapůsobilo to na mě, že je to zajímavý, ale konec by mohl být lepší. Povídka se mi celkem líbila, protože bylo hezky popsány, jak se cítil a dokázal to přiblížit realitě“ (Ž, 15). Velmi malou skupinu tvořily ještě (do předchozích skupin nezařaditelné) názorově nevyhraněné odpovědi: „Jako bych četla 2 různá díla. Měla překvapivý konec“ (Ž, 16).

Tabulka 20 Vyjádření estetické libosti vůči dílu

Vyjádření estetické libosti vůči dílu	Ambivalentní	Nelíbilo	Líbilo	Bez názoru
Počet respondentů	63	22	45	2

Graf 7 Odpovědi respondentů - Estetická libost



## 12. Předvídání konce, očekávání

*Jak sis představoval, že příběh dopadne? Objasni, proč sis představoval právě tento konec příběhu.*

Odpovědi na tuto otázku nám přinesly zajímavé poznatky o všech třech okruzích čtenářských kompetencí (více viz podkapitola 8. 4. o vymezení okruhů čtenářské kompetence):

a) z prvního okruhu o tom, jak respondenti používají strategii předvídání, jak dalece jsou při jejím užití schopni respektovat autorskou záměrnost (zda se řídí instrukcemi, náznaky skrytými v textu), částečně i to, jak povídce rozumějí

b) z druhého okruhu o tom, nakolik znají žánr moderní fantastické povídky (zda ve svých odpovědích zohledňují skutečnost, že konec povídky je často otevřený a překvapivý, že při něm dochází k tzv. epiphany, že pro čtenáře znamená výzvu k přemýšlení – více viz podkapitola 8.2.2.1. o fantastické povídce) a kompozici povídky

c) z třetího okruhu: se v této otázce ověřuje, zda jsou respondenti schopni svá předvídání doložit - úryvky z textu, čtenářskou či životní zkušeností, dále usuzujeme, že se dozvíme, jaká mají respondenti čtenářská očekávání (nejen ohledně konce příběhu), zda byla daným textem naplněna, či zklamána. Čtenářská očekávání jsou úzce propojena s prekoncepty, které do procesu konkretizace přináší každý respondent. Zdrojem čtenářských prekonceptů jsou čtenářské zkušenosti, životní zkušenosti a osvojené literárně-teoretické a literárně- historické znalosti – předpokládáme tedy, že v respondentských odpovědích se dočteme i o nich.

V předchozí kapitole jsme jako důvod neporozumění významům povídky uváděli rozporuplnost hlavní postavy a s ní spjatou významovou nejednoznačnost povídky. Předpokládali jsme, že respondenti se budou nejednoznačné vyznění povídky snažit potřit tím, že otevřený konec nahradí koncem s jednoznačným vyzněním. Dále jsme očekávali, že respondenti budou preferovat šťastný konec příběhu. Tuto jejich preferenci nepovažujeme pouze za důsledek jejich čtenářské nezkušenosti, ale domníváme se, že má hlubší příčinu v lidské psychice. Narážíme zde na psychoanalytický problém přání a jeho uspokojení. (Stern, 2006, s. 89). A co je happy-end jiného než uspokojené přání čtenáře, ukojení jeho touhy po tom, "jak věci mají být". Tento fenomén jistě souvisí se ztotožněním čtenáře s hlavní postavou, kdy naplnění šťastného konce (záchrany hrdiny – naplnění pudu sebezáchovy) čtenář vztahuje sám k sobě (Viewegh, 1999, s. 156). Obě naše očekávání se naplnila.

Objevily se tři základní druhy návrhy konců: šťastný, tragický, neutrální. Několik respondentů uvedlo, že se jejich předvídání v průběhu četby proměňovala, další tvrdili, že si paralelně představovali několik možných vyústění povídky. Někteří respondenti si konec příběhu úmyslně nepředstavovali, několik respondentů se shodlo s autorovou verzí konce. Všimli jsme si také toho, zda respondenti svá předvídání zdůvodnili či nikoliv a jakého druhu tato zdůvodnění byla (zda se jednalo o zdůvodnění na základě textu povídky, na základě čtenářské či životní zkušenosti atd.). Někteří respondenti cítili potřebu se vyjádřit k autorově verzí konce příběhu – upozornit na jeho otevřenost, překvapivost, na nelibost, kterou v nich vzbudil apod. V respondentských odpovědích se objevily i zmínky o porozumění významům povídky a zdůvodnění motorkářovy smrti.

### **12.1. Šťastný konec**

Respondenti přišli s několika variantami šťastných konců, které se vztahovaly výhradně k motorkářově rovině. Zřetelně se zde uplatnil jeden z rysů pubescentního čtenářství (jak vplynulo z respondentských odpovědí příznačný i pro čtenářství adolescentní), a sice preference šťastných konců. Touha po šťastném zakončení příběhu je přirozená (projevuje se i u čtenářů kompetentních). Znakem nevypělého čtenářství se stává v případě, že její nenaplnění ovlivňuje čtenářův postoj k povídce (když čtenář pod vlivem zklamání z tragického konce nedokáže ocenit její další kvality). U pubescentních čtenářů mohou zklamaná očekávání vést k rezignaci na porozumění, popř. k prosazení vlastní záměrnosti

na úkor autorské. U každé podvarianty uvádíme jeden příklad respondentské odpovědi, kterou dále komentujeme:

a) *různé varianty uzdravení a vypořádání se sny:*

1) uzdravení, odchod domů – návrat k původnímu způsobu života (jízda na motorce): *„Konec jsem si moc nepředstavoval, ale čekal jsem, že se motorkář uzdraví a bude znovu jezdit ulicemi města ještě s větším nadšením“* (M, 15), respondent nevysvětluje své domněnky ohledně konce, nejspíše vycházel ze své životní zkušenosti, ze svého vnitřního přání, protože v textu nenalezneme indicie, které by hovořily pro šťastný konec příběhu,

2) uzdravení, odchod domů - nenávratná změna v původním způsobu života (stále se mu zdají zlé sny): *„Představoval jsem si, že to skončí odchodem hrdiny z nemocnice, ale že ho budou stále trápit sny o válce a Indiánech“* (M, 15), respondent také nezdůvodňuje své předvídaní, ale uvědomuje si, že to, co hrdina právě prožívá, velmi ovlivní i jeho budoucnost,

3) uzdravení a odchod domů: *„Myslím si, že se opět probudí a půjde z nemocnice domů. Myslím si to proto, že každý sen někdy končí“* (M, 16), respondent svou verzi konce zdůvodnil svou životní zkušeností – po zlém snu následuje probuzení,

4) uzdravení, zlé sny se mu více nezdají: *„Asi tak, že až ho budou chtít v tom snu opravdu zabít, tak se probudí a už se nikdy do toho snu nevrátí zpátky. Jednoduše už to nepůjde. Nevím, proč si to takhle představuju, ale asi proto, že většinou sny takhle končí... Bez pořádného konce, nikdy přesně nevíme, jak to dopadne“* (Ž, 16), respondentka zdůvodnila své předvídaní opět životní zkušeností se sněním, povšimla si toho, že sny podobně jako povídka nemají „pořádný konec“, jsou neuzavřené,

5) uzdravení, šťastný život, poučení z nehody: *„Myslela jsem si, že příběh dopadne tak, že ON bude žít, že bude mít šťastný život a že si vezme ponaučení z nehody“* (Ž, 15), respondentka podmiňuje hrdinův šťastný život poučením z nehody, vychází nejspíše ze své životní zkušenosti a evropské kulturní tradice, podle které si hlavní hrdina musí šťastný život nejprve zasloužit, musí dospět k určitému poznání, poučení.

b) *probuzení ze sna:*

1) probuzení ze sna v nemocnici: *„No, myslela jsem, že to skončí tak, že se probudí zpět v nemocnici. Myslela jsem si to, protože ta povídka začínala tím, že jel na motorce, byl to celkem logický konec“* (Ž, 18), respondentka předpokládala, že logické zakončení povídky je návrat do výchozí roviny příběhu, tedy do roviny motorkáře (respondentka se nepřímou vyjadřuje k tomu, jak povídce rozumí: rovina motorkáře pro ni představuje realitu) v respondentčině verzi má povídka rámcovou kompozici,

2) probuzení před obětováním: „*Myslela jsem, že se před obětováním probudí. Protože jsem si myslela, že to, když ho zajali, byl skutečně jen sen*“ (Ž, 17), respondentka opět vychází ze své životní zkušenosti, že se člověk probudí před tím, než se má ve snu stát to nejhorší, navíc zdůrazňuje, že motorkářovu rovinu považovala za reálnou a že tento způsob chápání povídky ovlivnil její předvídání,

3) probuzení a uzdravení: „*Že se probere teda v tý nemocnici, dají mu nějaký prášky na spaní... Uzdraví se*“ (Ž, 15), v této odpovědi se opět objevuje návrat do motorkářovy roviny, obohacený o uzdravení hlavního hrdiny, prášky na spaní nejspíše mají sloužit jako prostředek ke zbavení se zlých snů, jinak pro tuto skupinu respondentů probuzení samo o sobě znamená zbavení se snů.

Jak je vidět z předcházejících odpovědí, respondenti se při předvídání konce opírají o encyklopedii aktuálního světa a o své porozumění povídce (důležitou roli tu opět hraje, která z rovin je reálná), konec si představují v duchu svých životních zkušeností (někteří na ně přímo odkazují).

c) setkání s neznámou při nehodě sraženou ženou:

1) setkání se sraženou ženou: „*Představovala jsem si, že příběh skončí nějakým veselejším zakončením a čekala jsem, že se na konci objeví ta záhadná žena, které se nic nestalo. Proč tento konec? Myslím, že je to lepší než konec, který napsal autor, jelikož takhle s tímhle koncem ten příběh je vlastně o ničem*“ (Ž, 15), respondentka povýšila vedlejší motiv přecházející ženy na motiv hlavní (autorovi žena sloužila především jako impuls pro posunutí děje), nejspíše z toho důvodu, že měly pocit, že žena zásadně ovlivnila hrdinův život, a proto by se s ní měl znovu setkat, respondentka se navíc vyhraňuje vůči autorově verzi konce příběhu, vadí jí otevřenost příběhu, má pocit, že je o ničem, protože nenaplnuje její představy o obsahu příběhu a jeho zakončení

2) zamilování se: „*Happy end - přijde za ním do nemocnice ta žena, kterou srazil, a zamilujou se :)*“ (Ž, 17), respondentka bohužel svůj předpoklad nijak neobjasňuje, můžeme se pouze domnívat, že se v respondentčině odpovědi objevuje další rys pubescentního čtenářství, který se okrajově projevuje ve čtenářství adolescentním, a tím je saturace (dosud) neprožitého - u děvčat zamilování se, vztahu s mužem (více viz podkapitola 7.1.5), je ovšem možné, že respondentka má zálibu v kýčovitých románech pro ženy (že se u ní projevuje rys pubescentního čtenářství - záliba ve stereotypu kýče – více viz podkapitola 7.1.7)

3) soudní přelíčení se ženou + vězení (vítězství spravedlnosti): „*Že se muž uzdraví a žena půjde do vězení, protože spravedlnost by měla zvítězit*“ (Ž, 16), respondentka opět přikládá

postavě ženy významnou úlohu, ztotožňuje se s hlavním hrdinou, chápe ženu jako příčinu hrdinova neštěstí, žádá její spravedlivé potrestání – pro pubescenci je typické utváření žebříčku hodnot a požadavek jejich striktního dodržování (více viz podkapitola 7. 1. 12)

Podrobněji se postavou přecházející ženy zabýváme ve vztahu k hlavnímu hrdinovi v otázce č. 6 druhé části dotazníku (viz podkapitola 16.6). Tam jsme se snažili vysvětlit, proč je tato postava ženy důležitá hlavně pro čtenářky.

Tři respondenti propojili obě roviny představou, že byl hrdina v obou rovinách zachráněn: „Očekávala jsem, že dílo skončí uzdravením muže po havárii a že se zajatci Aztéků podaří dostat ze zajetí“ (Ž, 17), respondentka chápe obě roviny jako paralely, proto se vyjadřuje k vyústění obou. Sedm respondentů předpokládalo, že hrdina zemře v rovině, ve které byl Motekem, aby mohl být zachráněn v rovině, ve které je motorkářem: „Myslela jsem, že nemocnice je skutečnost a bojovník je sen. Čekala jsem, že bojovníka obřadně zabijí a pacient se u toho probere - např. spadne z postele a ten "sen" už se nevrátí. Proč?: Přišlo mi to jako možný a lépe představitelný konec“ (Ž, 17). Respondentka prokázala, že si je vědoma propojení obou rovin příběhu, zároveň objasňuje své porozumění povídky: motorkářovu rovinu považuje za reálnou. Svou verzi závěru konce příběhu konfrontuje s autorovým a konstatuje, že ta její je představitelnější a věrohodnější. Respondentka posuzuje významy povídky optikou encyklopedie aktuálního světa, proto se jí zdá její konec příběhu vhodnější než autorův.

Dva respondenti chápali obě roviny příběhu jako sen, a proto očekávali, že hrdina z obou procitne: „Představovala jsem si, že se ten pán probudí doma v posteli a bude si myslet, že se mu zdály dva sny a že oba dva byly ošklivé. - to byl první "scénář mého konce". A potom že je vážně nemocný, leží v nemocnici a na konci zemře na těžké předávkování prášky proti bolesti - nevím, proč jsem si to myslela, ale byl to takový pocit z toho díla“ (Ž, 16 let).

Tabulce č. 21 jsme shrnuli všechny položky, které se týkaly probuzení či uzdravení vždy pod jednu položku.

Tabulka 21 Šťastný konec

ŠŤASTNÝ KONEC	celkem	%
<b>probuzení ze sna</b>	32	24,24
<b>uzdravení</b>	30	22,73
<b>smrt v Motekově rovině, záchrana v motorkářově rov.</b>	7	5,30

Dvakrát se objevila (a) představa, že obě roviny jsou snem, ze kterého se hrdina probudí, a (b) představa soudního přelíčení se ženou a jejího potrestání (naplnění

spravedlnosti). Všechny ostatní představy konce příběhu se vyskytly pouze jednou, není-li uvedeno jinak.

## 12.2. Zdůvodnění šťastných konců

Své verze šťastných konců respondenti vysvětlovali různým způsobem: 1) životní zkušeností (např. člověk se probudí ze sna dříve, než se mu přihodí to nejhorší) – *příklady viz podkapitola 12. 1.*, 2) porozuměním příběhu (motorkářova rovina je realitou, Motekova je snem) – *příklad viz výše*, 3) konvencí (většinou to tak bývá) zakotvenou ve čtenářské (respektive mediální – respondenti uváděli např. filmy) zkušenosti: „*Já jsem si příběh představovala, že dopadne trochu jinak, asi proto že většina knížek, které jsem přečetla, dopadly také trochu jinak (dobře). Až na pár výjimek*“ (Ž, 15), 4) preferencí šťastných (uzavřených) konců: „*Představovala jsem si, že se hlavní hrdina nakonec probere. Bude mu líp a sen už se mu nikdy nebude zdát. Mám totiž ráda spíš jasně dokončené příběhy a ty, které končí dobře*“ (Ž, 17), respondentka ve své odpovědi klade důraz na uzavřenost příběhu, zřejmě jí vadí významová otevřenost a nejednoznačnost povídky 4A) vlastním optimistickým zaměřením: „*Čekal jsem, že nakonec uteče před smrtí popřípadě, že jeho "sny" (či skutečnost) přestanou ovlivňovat jeho myšlení. Je to z důvodů že jsem optimista a stejně jako mnoho lidí mám raději "happy -end" viz: Pán prstenů nebo Zaklínač*“ (M, 17), 5) náznaky dobrého konce v textu příběhu „*Myslela jsem, že příběh skončí tak, že on se probudí ze snu v nemocnici, jelikož kromě konce příběhu to z toho vyplývalo*“ (Ž, 16), respondenti nepopsali konkrétně, na základě kterých prvků v textu poznali, že příběh skončí šťastně, nejspíše se ovšem opírali o své porozumění povídky (viz podkapitola 12. 1.), popř. její logickou posloupnost (viz níže) 5A) logickou posloupností – rámcem příběhu (příběh začal v motorkářově rovině, měl by v ní i skončit) - *příklad viz podkapitola 12. 1. 5B*) kýčovitým (zjednodušeným) začátkem: „*Z nějakého důvodu jsem očekávala nějaký happy-end, který způsobí, že na povídku po pár dnech zapomenem, protože začátek byl také takový zjednodušený*“ (Ž, 16), respondent si uvědomuje, že otevřený, neurčitý konec čtenáře osloví více, než uzavřený šťastný konec, že v něm zanechá mnohem větší stopu 5C) nudným příběhem: „*Představoval jsem si spíše nějaký nudný šťastný konec. Vyléčí se, přijde z nemocnice a bude do konce života jezdit na motorce. Představoval jsem si nudný konec, protože mi připadal příběh nudný*“ (M, 15), respondent zaujímá k povídce negativní postoj, ale zároveň sděluje, že šťastný uzavřený konec považuje za nudný, 6) světem fantazie, ve kterém je všechno možné (ve srovnání s reálným světem): „*a) Že se probere, bude další*



den, který už bude lepší než ostatní a nebudou ho trápit sny, b) Dalo by se říct, že mám rád radostné konce, Možná to je, že ve světě fantazie se může dělat, co chce, ale realita je jiná“ (M, 15), respondent podotýká, že čtenář při konkretizaci díla využívá svou fantazii, že při představě konce není limitován reálným světem, ve kterém žije.

Někteří respondenti porovnávají svou verzi příběhu s autorovou – považují ji za lepší, uvěřitelnější atd. – příklad viz podkapitola 12.1.

Tabulka 22 Zdůvodnění šťastného konce

ZDŮVODNĚNÍ ŠŤASTNÉHO KONCE	celkem	%
<b>Souvislost s porozuměním (nemocnice =skutečnost, džungle=sen)</b>	13	9,85
<b>náznaky dobrého konce v textu</b>	9	6,82
<b>preferenze šťastných konců</b>	6	4,55
<b>životní zkušenost</b>	6	4,55

Vždy v odpovědích 2 respondentů se setkáváme s těmito zdůvodněními: (a) respondentův optimismus, (b) respondentova verze lépe představitelná a možná, (c) čtenářská zkušenost. Všechna ostatní zdůvodnění šťastného konce se objevila pouze jednou.

### 12.3. Tragický konec

Další velká skupina respondentů se domnívala, že příběh vyzní tragicky. Jako tragický konec uváděli většinou smrt hrdiny, jeden respondent uvedl smrt ženy a v důsledku toho celoživotní hrdinovy výčitky: „Ze začátku jsem nad koncem nepřemýšlel. Poté jsem netušil, proč autor zrovna popisuje takovýhle příběh a vůbec jsem si nedokázal domyslet, k čemu tímto autor míří. Ke konci příběhu jsem spíš doufal v zásadní zvrat, který mě oslní, např. že se probere na místě nehody, kde bude slečna, kterou údajně smetl motorkou, mrtvá a on bude mít zkažený život představou, že někoho zabil“ (M, 16), respondent se zaměřil na otázku viny hlavního hrdiny, tento tragický a morálně vypjatý konec respondent považuje za zajímavější, jeho verze konce příběhu připomíná stereotyp kýče, v respondentově odpovědi se projevuje pubescentní záliba v kýčovitých dílech (více viz Lederbuchová 2003, s. 34). Odpovědi se dále lišily podle toho, zda k smrti došlo pouze v jedné z rovin příběhu: 1) v motorkářkově: „Představovala jsem si, že příběh dopadne jinak. Motorkář nehodu nepřežije a jeho blouznivé sny budou předvídat smrt“ (Ž, 18), respondentka nejprve podotýká, že její představa o konci se liší od autorovy, svou verzi konce nezdůvodňuje, o svém porozumění prozrazuje, že za reálnou považuje motorkářovu rovinu a motorkáčovy sny si vysvětluje jako předzvěst smrti, 2) v Motekově: „Akolyté ho

odnesou ke knězi a ten ho při rituálu obětuje bohům. - protože z povídky je vidět, že jeho postava směřuje ke smrti. A jeho vězňové asi nebudou chtít typickou smrt“ (Ž, 18), respondentka chápe jako reálnou rovinu Moteka, hrdinovu smrt vysvětluje jako nevyhnutelnou – hrdina celou dobu směřuje ke smrti, či 3) v obou: „Myslela jsem si, že když ho převezli do nemocnice, začal snít. Představovala jsem si, že ve "snu", kde ho vlečou po schodech ke knězi, ho kněz opravdu zabije. A v tu chvíli zemře i v nemocnici. Jak se ale v závěru příběhu ukázalo, vše dopadlo úplně jinak.“ (Ž, 16), dozvídáme se, že respondentka vycházela při předvídání z toho, že reálná je rovina motorkáře, smrt ve snu předvídá smrt v realitě, respondentka neopomněla upozornit na rozdílnost autorova konce, 4) nebo zda smrt hrdiny byla pouze konstatovaná, ale blíže nespecifikovaná: „Myslela jsem si, teda spíš jsem tak nějak chtěla, aby umřel, aby to bylo tímhle zajímavější, což se stalo. Přišlo mi to mnohem zajímavější, než kdyby se uzdravil a šťastně se vrátil domů. Navíc mám ráda díla, která končí špatně, protože pak mám alespoň možnost nad tím přemýšlet, co by kdyby, kdežto u happyendů jsem o to ochuzená“ (Ž, 17). Respondentka vystihla slabé stránky happy-endů, silné stránky tragických konců, zároveň ovšem prozrazuje, že autorův konec povídky chápe jako uzavřený (hrdinovou smrtí), popírá jeho otevřenost.

Tabulka 23 Tragický konec

TRAGICKÝ KONEC	celkem	%
<b>smrt v motorkářově rovině</b>	16	12,12
<b>smrt v obou rovinách</b>	11	8,33
<b>smrt obecně</b>	5	3,79

Všechny ostatní představy tragického konce se vyskytly pouze jednou.

#### 12.4. Zdůvodnění tragického konce

Respondentská zdůvodnění tragického konce (některá se shodují s těmi, která se vyskytla při objasňování šťastného konce): 1) náznaky v textu 1A) směřování postavy ke smrti – příklad viz 12. 2., 1B) z důvodu posloupnosti snů: „Představoval jsem si, že postava s nožem je smrt a pacient se již neprobudí. Z důvodu posloupnosti snů“ (M, 16), 2) porozumění významům textu – realita je motorkářova rovina –12.2, 3) tragický konec zajímavější než happy-end – příklad viz výše, 4) kvůli drastickému konci příběhu (domýšlí příběh za hranici povídky): „Byla jsem na "vážkách", jak příběh dopadne. Ale více méně jsem čekala, že špatně. Vše nasvědčovalo tomu, že špatně, protože konec byl napsán takovým stylem“ (Ž, 18), respondenti z této skupiny chápali úkol tak, že mají domyslet otevřený konec příběhu, ne že mají reflektovat své předvídání v průběhu četby, nejspíše

nejsou zvyklí svou četbu reflektovat v jejím průběhu, nebo si špatně přečetli zadání úkolu 5) špatný konec nutí čtenáře k zamyšlení – *příklad viz 12. 2.*, 6) mediální zkušenost: připomenutí závěrečné scény z Přeletu nad kukaččím hnízdem: *„Možná jsem si představovala, že pacient upadne do šoku nebo v horším případě zemře. Tak nějak by mi to jako konec sedělo. Bylo by ráno, běžná nemocniční vizita, a tam mrtvý muž, který měl jen lehká zranění. Smrt by nebyla úplně objasněna. Tak nějak se mi jeví konečný obraz z filmu Přelet nad Kukaččím hnízdem, možná něco v tom smyslu bych očekávala jako konec“* (Ž, 17), respondentčinu představu konce povídky ovlivňovala její filmová zkušenost.

**Tabulka 24 Zdůvodnění tragického konce**

ZDŮVODNĚNÍ TRAGICKÉHO KONCE	celkem	%
<b>náznaky trag. konce v textu</b>	9	6,82

Čtyři respondenty ovlivnilo při předvídání konce jejich přesvědčení, že realitou je rovina motorkáře. Dva respondenti zdůvodnili tragický konec svou životní zkušeností se smrtí motorkáře. Všechna ostatní zdůvodnění jsme zaznamenali pouze vždy jednou.

### 12.5. Proměna očekávání během četby povídky

Někteří respondenti poukazují na to, že jejich očekávání ohledně konce příběhu se proměňovala. Dva respondenti si zpočátku představovali šťastné zakončení příběhu, s vývojem děje se její očekávání proměnilo v tragické: *„Myslela jsem si, že se hrdina probere a bude v pořádku, ale po závěru si myslím, že umřel“* (Ž, 18), jedna respondentka nejprve očekávala tragické vyústění, poté šťastné a nakonec opět tragické: *„Zpočátku jsem si myslela, že hlavní hrdina zemře, jeho deziluze a popsaná situace krátce po jeho havárii tomu napovídaly. Poté se ukázalo, že jde jen o "drobné zranění". Myslím, že ten jeho iluzní svět je paralelou k "našemu" světu. Myslím, že budou komplikace a pacient zemře, nebo přijde o ruku - a to proto, že se mu zdá o jeho vlastní smrti. Může mít také nějaké poškození mozku, proto ty iluze a na konci ztráta paměti (?), identity (?“* (Ž, 18 let).

### 12.6. Další návrhy konce

Zaznamenali jsme i takové konce, které se vymykaly zařazení do kategorie šťastných či tragických, proto jsme je nazvali konce nevyhraněné. Patří sem například odpovědi dvou respondentů, podle nichž byl hrdina zachráněn před smrtí, ale nehoda pro něj měla trvalé zdravotní následky (v podobě handicapu): *„Představoval jsem si to tak, že se probere na operačním sále, místo akolytů s nožem nad ním bude doktor se skalpelem,*

*který mu amputuje ruku. Domníval jsem se, že jeho halucinogenní výplody jsou způsobeny horečkou a těžkým zraněním. Tím pádem bude muset zasáhnout doktor pro záchranu jeho života.“*(M, 15), další respondenti dodávají, že hrdina svůj boj o život nevzdal, že chtěl žít dál.

Čtyři respondenti očekávali, že se na konci dozvědí, proč se hrdinovi zdály ony hrůzostrašné sny, že vše bude vysvětleno pomocí lékařské diagnózy: *„Myslel jsem si, že text dopadne nějakým lékařským zakončením, že na konci bude nějaký zdravotní stav pacienta. Moc se mi nelíbí konec povídky, jelikož je poměrně nejasně zakončená“* (M, 17), jednalo se o způsob, jak respondenti dávali najevo, že si neví rady s významovou otevřeností povídky, se svými pochybnostmi. Opět se zde ukazuje rys pubescentního čtenáře vše logicky a racionálně uchopit (viz podkapitola o pubescentním čtenářství 7.1.2.) a potížit nejednoznačnost.

Jedna respondentka očekávala otevřený konec, o kterém bude třeba přemýšlet: *„Žádnou konkrétní představu jsem neměla, možná jsem si myslela, že to konec mít nebude, že to bude v půlce vyprávění přerušené a já budu vyvozovat závěr“* (Ž, 17), další respondentka na základě indicií v textu předvíдалa překvapivý konec: *„V průběhu čtení jsem přemýšlela, jak by povídka asi tak mohla skončit. Byla jsem si jistá, že konec pro mě bude překvapivý a jistě nebude takový, jaký jsme většinou čekali. Ale že mě takle překvapí, jsem tedy netušila“* (Ž, 17).

Dva respondenti navrhovali uvěřitelný konec ze života, se kterým se čtenář může ztotožnit (najít v něm oporu pro své vypořádávání se životem). Jedno z nich byla respondentka, která zamítla happy-end jako pro čtenáře nepřínosný, domýšlela pokračování otevřeného konce: *„Jak bych si představovala konec příběhu? Každý konec je originál, duplikáty typu "žili šťastně až do smrti" už dnes nejsou tolik žádaný. Svět není jen o štěstí, i když by si to každý přál. Člověk potřebuje číst, že není jediný, kdo prožívá každodenní starosti, potřebuje vědět, že to, co prožívá, není to nejhorší, co se může stát. Potřebuje vědět, že není v tom "boji" sám. Myslím, že příběh by měl pokračovat tím, jak ten člověk žil (nebo nežil) dál“*(Ž, 17).

*„Představil jsem si, že spadl z postele, tím si něco udělal a šel ho operovat doktor, protože v tom snu se mu zdálo o smrti“* (M, 16) – respondent vysvětluje, že rovinu motorkáře považuje za reálnou, sny zdůvodňuje jako předzvěst smrti. Nepostřehl, že se hrdina ocitl v rovině motorkáře již dříve, než se dostal do nemocnice, že jsou spíše následkem nehody na motorce než pádu z postele. Tato respondentova verze konce příběhu

nerespektuje autorskou záměrnost, respondent vkládá do textu své vlastní představy, zásadně mění významovou strukturu povídky.

### 12.7. Nulová očekávání

Několik respondentů během čtení nepředvíдалo. Nezapojování čtenářské strategie předvídání má několik příčin. První souvisí s **porozuměním významům textu**: Tři respondenti neporozuměli autorově záměru (smyslu textu), nemohli si tedy nic představovat: „Čekal jsem na nějakou hlubší zápletku, něco víc, než jen vyprávění o snu. Jinak jsem si nepředstavoval žádný konec, nedává mi to smysl“ (M, 17). Jedné respondentce se zdá autorská záměrnost příliš nevyzpytatelná, odrazuje ji to od toho, aby si představovala konec příběhu: „Vůbec jsem si nic nepředstavovala. V této povídce jsem to nedokázala posoudit“ (Ž, 15)

Druhá příčina vyhýbání se **strategii předvídání** spočívá v tom, že **některým čtenářům nevyhovuje**. Jedna respondentka podotýká, že proces předvídání může čtenáře ponořeného do četby někdy rušit (vytrhávat ho z proudu flow – viz podkapitola 5. 3.), zdržovat ho od napínavého děje, snad mu i kazit čtenářský zážitek. Respondentka neoceňuje odstup, který chvilka předvídání čtenáři nabízí a možnost promítnout do díla své vlastní prekoncepty, tedy sám sebe, usnadnit si (nebo naopak při nesprávném užití ztížit) porozumění významům povídky: „Ani jsem si nějaký konkrétní konec nepředstavovala, možná jsem více čekala, že se to celé nějak vyřeší a sny hlavního hrdiny ustanou. Také nějaké vysvětlení, proč se mu vlastně zdají. Bylo to to nejjednodušší, co si představovat jako konec, než se v půli zastavit a filosofovat nad tím, jak to skončí. To je lepší si to rychle dočíst přece“ (Ž, 17). Podobně je na tom respondentka, která během četby nepředjímá, pouze se soustředí na proces četby: „Já jsem si konec nepředstavovala, pouze jsem četla a soustředila se na to, co čtu“ (Ž, 17). Další čeká, co vyplyne z děje: „Konec jsem si nepředstavovala, čekala jsem, co z děje vyplyne“ (Ž, 16). Tři respondenti pouze konstatují, že si nic nepředstavovali či že neměli žádnou konkrétní představu konce. Jedna respondentka má pocit, že by se předjímáním konce pletla autorovi do řemesla (že si pak může příběh napsat sama), riziko předjímání spatřuje i v tom, že čtenářova očekávání mohou zůstat nenaplněna, že může být zklamán: „Nikdy si nepředstavuji konec. Myslím, že číst něco a domýšlet si konec, se nemusí vyplatit. To si to rovnou můžu napsat sama“ (Ž, 15). Jeden respondent tuto otázku vůbec nezodpověděl.

## 12.8. Porozumění – příčiny a vysvětlení motorkářových snů, pochybnosti

Část respondentů do svých představ o konci promítla své domněnky o příčině motorkářových snů, tedy o svém porozumění. Jejich příčiny se většinou překrývaly s těmi, které citujeme v kapitole 14 o porozumění: následek komatu, dávné vzpomínky (minulost), následek těžkých zranění, horečky, paralela k "našemu světu" - sen o vlastní smrti, předvídání smrti, infekce, odraz hrdinova špatného zdravotního stavu, postava s nožem ztělesnění smrti. Výjimkou byly: zranění mozku a v důsledku toho ztráta paměti, identity: *příklad viz podkapitola 13.5. Problém identity je sice v podkapitole o porozumění řešen, ale není uváděn jako zdůvodnění motorkářových snů, boj o život, chuť žít ho vrací zpět: „Myslela jsem si, že člověk opravdu spadl z motorky a ve snech se rozhodovalo, jestli podlehne zranění a umře, nebo bude žít. Myslela jsem si, že ten sen byl jako kdyby se přibližoval smrti (že se jako dostával na "na druhý břeh") a vždy ho něco dostalo zpátky do nemocnice, nějaká touha žít dál. Proto se mi nelíbilo, že v závěru to bylo naprosto odlišné“* (Ž, 16), infekce po operaci: *„Předpokládala jsem, že hlavní hrdina podlehne infekci po operaci, v jejímž důsledku se mu zdál ten sen“* (Ž, 17).

Jeden z respondentů vyjádřil pochybnost o svém porozumění: *„Myslel jsem si, že se uzdraví a půjde z nemocnice domů, ale teď vůbec nevím, jestli to s tou nemocnicí byl sen, nebo realita“* (M, 15).

Pět respondentů chápalo motorkářovy sny jako předzvěst smrti a vždy dva respondenti vysvětlovali jeho sny jako (a) následek zranění, (b) odraz hrdinova zdravotního stavu nebo (c) dávné minulosti. Ostatní vysvětlení motorkářových snů se vyskytla vždy pouze u jednoho respondenta.

## 12.9. Vypořádání se s autorským koncem příběhu

### 1.1.41. Představa opačného, odlišného konce

Pět respondentů uvádí, že si představovali opačný konec, než napsal autor. Zabývají se především tím, jak povídce rozumí (za realitu považují rovinu motorkáře) a jak to ovlivnilo jejich předvídání. Pozastavují se nad tím, že by se někomu mohly zdát sny z budoucnosti (pochybují o uvěřitelnosti povídky): *„O tom jsem psala v I. Myslela jsem si, že se právě probudí normálně v nemocnici a že měl tento sen jen ze šoku a z prášků. Představovala jsem si to právě kvůli tomu příběhu z nemocnice, že to je ta realita a sen“*

*spíše historický je opravdu jen sen, protože si právě nedokážu představit, jak nějaký vězeň před popravou sní právě o bouračce, když v té době ani nežil.....“ (Ž, 18).*

Někteří respondenti vyzdvihovali odlišnost své verze příběhu od autorovy, často připojovali i své zklamání z ní: *„Myslel jsem si, že se probudí v horečkách a ne že je skutečnost zaměněná se snem“ (M, 17 let).*

#### **1.1.42. Překvapivý konec**

Sedm respondentů dalo najevo, že je autorův konec příběhu překvapil, že oni takový konec příběhu v nejmenším nepředpokládali a doplňují své vlastní předpoklady: *„Abych pravdu řekl, tento závěr jsem doopravdy nečekal. Očekával jsem, že se v závěru dozvím, co se mu stalo za zranění a jestli třeba nakonec nezemře“ (M, 16).*

#### **1.1.43. Neukončenost příběhu**

Třem respondentům vadí významová otevřenost povídky, její neukončenost, vyvolává v nich nejistotu, a tím pádem i nelibost: *„Myslel jsem si, že text dopadne nějakým lékařským zakončením, že na konci bude nějaký zdravotní stav pacienta. Moc se mi nelíbí konec povídky, jelikož je poměrně nejasně zakončená“ (M, 17).*

#### **1.1.44. Nevyhovující autorova verze konce**

Jak je patrné i z výše uvedených citací, někteří respondenti jsou s autorovou verzí příběhu nespokojeni a dávají to najevo. Dva respondenti přímo označili autorovu verzi konce za nevyhovující: *„Celkově jsem si představovala, že příběh vyústí do jiných končin, pro mě povídka nebyla ukončená, nevyhovuje mi závěr. Očekávala bych zaměření děje úplně jinam, např. uzdravování pacienta, větší rozbor těch snů, nepřišlo mi to dostatečně vysvětleno. Nevím, jestli povídka je příliš krátká, ale čekala bych závěr většího rázu (opuštění nemocnice, soudní přelíčení s ženou) - prostě větší akci nakonec“ (Ž, 17).* Těmto respondentům vadila nejen významová otevřenost povídky, ale především její rozpornost, o které jsme psali v podkapitole zaměřené na estetickou libost (konkrétně u aspektů vzbuzujících estetickou nelibost – viz podkapitola 12.12.).

#### **1.1.45. Shoda s autorovou verzí příběhu**

Tři respondenti tvrdí, že předvíдали stejný konec, jakým autor povídku skutečně zakončil: *„Co se týče konce, jsem měla představy dvě. Přišlo mi uvěřitelnější, že byla skutečnost člověk z města, který by při smrti ve snu (správné skutečnosti) zemřel v nemocnici. Tato představa pro mě byla hlavní, ale to, že je skutečností válka, mě taky napadlo“ (Ž, 17).*



### 1.1.46. Předpoklad kolektivního sdílení názoru, porozumění

Pouze jedna respondentka uvažovala o díle v kontextu ostatních čtenářů: „*Věřím, že stejně jako já si mnoho lidí myslelo, že to dopadne tak, že možná zemře, ale probudí se v nemocnici*“ (Ž, 18).

## 12.10. Závěrečný přehled

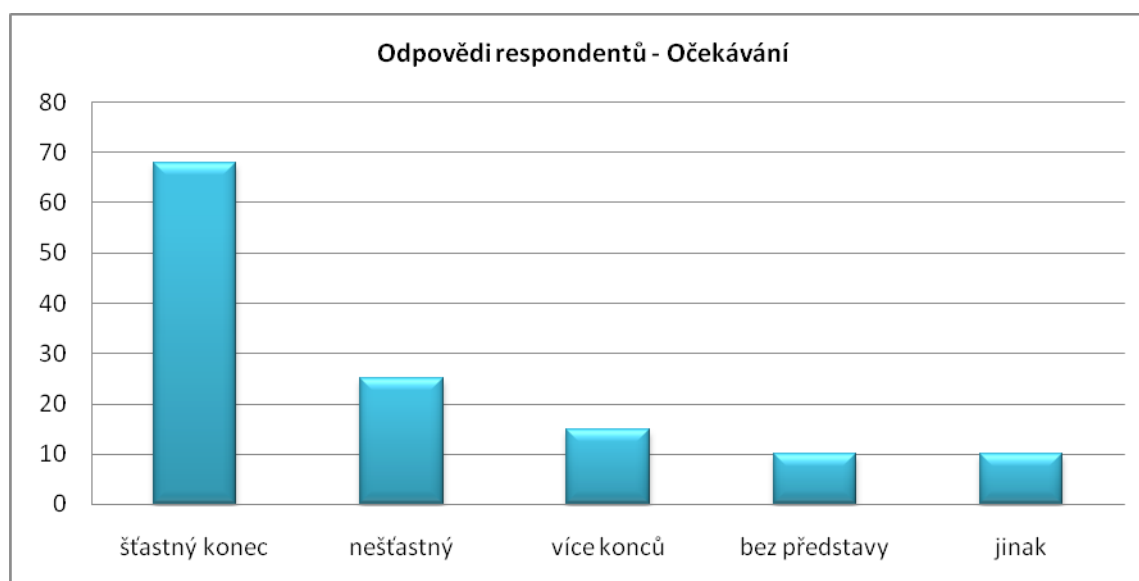
Na tomto místě je potřeba zdůraznit, že výše uvedené přehledy počtu respondentů u jednotlivých otázek nemusí zcela přesně odpovídat údajům zachyceným v následující tabulce. Tento nesoulad je způsoben tím, že výše jsou odpovědi pro účely rozboru více vnitřně členěny. Pokud například respondent navrhuje více konců povídky – výše jsou pak jeho návrhy zařazeny a započítány u dvou či dokonce tří variant konců (v následující tabulce pouze u jedné kategorie). Proto v celkovém součtu je ve výše prezentovaných přehledech počet respondentů vyšší, než je počet všech respondentů ve zkoumaném vzorku. Dále chceme upozornit, že položku proměny očekávání jsme v této tabulce zahrnuli do kategorie představy více konců, protože se domníváme, že i při popisu proměny očekávání respondenti operují s představami více konců. Z výzkumu vyplynulo, že největší skupina respondentů si představovala šťastné zakončení příběhu, menší počet respondentů si představoval konec nešťastný či navrhovali více konců.

Tabulka 25 Představa konce

představa konce	šťastný konec	nešťastný konec	více konců	bez představy	jiný konec
Počet respondentů	68	25	15	10	10

Graf 8 Odpovědi respondentů - Očekávání





Zajímalo nás, zda respondenti své představy konců zdůvodňují či nikoliv, jaké kvality jsou ona zdůvodnění. Přibližně polovina respondentů své představy konce zdůvodnila a přibližně polovina nikoliv.

**Tabulka 26** Zdůvodnění představ

ZDŮVODNĚNÍ PŘEDSTAV KONCŮ	<i>celkem</i>
<b>zdůvodněné představy</b>	67
<b>nezdůvodněné představy</b>	64
<b>nulová odpověď</b>	1

Nejčastěji respondenti zdůvodňovali svou představu konce na základě svého porozumění a náznaků v textu, méně často na základě preference daného typu konce a své životní zkušenosti.

**Tabulka 27** Zdůvodnění představ konců (obecně)

ZDŮVODNĚNÍ PŘEDSTAV KONCŮ - obecně	<i>celkem</i>
<b>souvislost s respondentovým porozuměním textu</b>	17
<b>náznaky v textu</b>	15
<b>preference daného typu konce</b>	8
<b>životní zkušenost respondenta</b>	6
<b>kulturní konvence</b>	5
<b>zajímavost daného typu konce</b>	1
<b>podnět k přemýšlení</b>	1

### **13. Porozumění**

*Vysvětli, jak příběhu rozumíš.*

Odpovědi respondentů na otázku zkoumající porozumění nám přinesly poznatky o některých čtenářských kompetencích vymezených v 1. a 2. okruhu (viz podkapitola 8.4.). Z prvního okruhu respondenti (ne)prokázali tyto čtenářské kompetence: dovednost pohybovat na ose/na hranici fikčního a aktuálního světa, dovednost pracovat s encyklopediemi obou světů a zvolit vhodnou strategii při rekonstrukci fikčního světa (pracovat s explicitními a implicitními významy).

Z druhého okruhu čtenářských kompetencí respondenti (ne)zapojovali tyto: dovednost vystihnout smysl textu, respektovat autorskou záměrnost, přemýšlet o ní a uplatnit při interpretaci moderní fantastické povídky ve všech jejích kontextech znalosti o její struktuře, o žánru moderní (fantastické) povídky a o literárněvědných termínech s ní spojených.

Z respondentských odpovědí na otázku po porozumění vyplynulo několik základních směrů, kterými se ubíraly myšlenkové pochody jednotlivých respondentů, dále také několik základních způsobů, jak se respondenti s daným úkolem vypořádali, a několik

oblastí, na které se respondenti při vypracování úkolu zaměřili. Odpovědi, u kterých se projeví tyto společné směry uvažování, způsoby nalézání odpovědí či oblasti zájmu, jsme se snažili stmelit do skupin a podskupin. Bylo zajímavé sledovat, co všechno si respondenti představují pod porozuměním. S tím souvisí i provázanost odpovědí na jednotlivé otázky (tato provázanost má jistě spojitost s tím, že samo literární dílo tvoří jeden celek, takže i výpověď o něm musí být propojená a celistvá). Zaznamenali jsme totiž, že některé respondentské odpovědi se zároveň vztahovaly i k jiné otázce (k jiným otázkám) v první části dotazníku, ale přesto je respondenti uplatnili u otázky po porozumění, protože se domnívali, že jsou podstatné pro to, jak oni povídce rozumějí.

### 13.1. Věrohodnost fikčního světa

Velká část respondentů cítila potřebu vyjádřit se k povaze existence obou rovin povídky, k jejímu ověření na ose reálnosti/nereálnosti, popř. pravdivosti/nepravdivosti fikčního světa. Respondenti často používali při rekonstrukci fikčního světa encyklopedii světa aktuálního, posuzovali jeho entity jako entity světa aktuálního, nezapojovali při tom encyklopedii fikčního světa. Neuvědomovali si, že fikční text neodkazuje k aktuálnímu světu, ale ke světu fikčnímu: „Fikční svět je nejširší referenční rámec fikčního textu – všechny výpovědi fikčního textu odkazují k příslušnému fikčnímu světu, který existuje skrze médium tohoto textu: „Sémantika možných světů tak neřeší denotativní hodnotu výrazů v aktuálním světě, ale způsoby, jakými jsou denotace určeny v možném světě. Pojem možných světů<sup>97</sup> nám tak umožňuje vidět fikční světy jako univerzum diskursu, které konstruuje svůj vlastní svět referentů“<sup>98</sup> (Fořt 2005, 82).

Jedni určili jako reálnou rovinu příběhu, v níž hrdina vystupuje jako motorkář. Sen pro ně představoval svět, v němž je hrdina Motekem: „*Jakože se někdo zranil na motorce, aby nezranil přecházející ženu a pak se mu zdálo v nemocnici ošklivé sny*“ (M, 15). Druzí naopak považovali za reálnou rovinu, v níž je hrdina Motekem, a jako sen chápali svět, v němž je hrdina motorkářem. Tento způsob respondentského uvažování se objevil například v této odpovědi: „*Příběhu rozumím tak, že skutečná realita byla unesení a mezitím, co ho odnášeli, se mu zdálo, jak havaroval na motorce a později se dostal do nemocnice*“ (Ž, 16).

---

<sup>97</sup> **Možný svět** = svět, který je myslitelný (Doležel, 2003, s. 257).

<sup>98</sup> RONENOVÁ, R.: Possible worlds in Literary Theory. Cambridge: Cambridge University Press 1994, s. 28. In Fořt 2005, s. 82.

Další okruh čtenářů ve svých odpovědích poukazoval na vývoj, kterým prošlo jejich smýšlení o povaze existence obou rovin. Jako doklad uvádíme následující odpověď: „*Muž po nehodě skončí v nemocnici, kde se mu neustále zdají sny, jak utíká před nepřáteli, ti ho ale dostihnou, zajmou a chystají se ho obětovat. Těsně před obětováním zjišťuje, že to není sen, ale že (sen – vložila Š. K.) byl to, když ležel v nemocnici*“ (Ž, 17). Respondenti se snažili přizpůsobit fikční svět svému navyklému způsobu vnímání a myšlení, které používají při pohybu ve světě aktuálním. Bylo pro ně důležité vyznat se v tom, co je realita a co je sen, potřebovali ostře vymezit hranice mezi těmito dvěma světy. Proto za cíl porozumivacího procesu považovali identifikovat tyto hranice, na jejich podkladě oba světy přesně vymezit, rozhodnout o jejich ontologickém statusu (o pravdivosti či nepravdivosti jejich fikční existence). Jde o jeden ze způsobů, kterými se méně zkušený čtenáři snažili ve fikčním světě nastolit „řád“, potlačit chaos, a tím i svou zmatenost a pochyby. Užitím této strategie se ochuzovali o možnost se pomocí pochyb a stavů zmatenosti prožitých v úvahách o hrdinovi dozvědět něco o sobě samých, prohlédnout autorův záměr a jeho naplněním se vnitřně obohatit. Tyto interpretační postupy příznačné pro pubescentní čtenáře používají i čtenáři adolescentní, aby se v rovině explicitních významů textů (s drobnými přesahy do roviny významů implicitních – více viz podkapitola o pubescentním čtenářství 7.1.8.) dobrali jednoznačného výkladu. S nimi souvisí další typický rys pubescentního čtenářství (z další řádků vyplyne, že i čtenářství adolescentního), a sice tendence vše racionálně uchopit (viz podkapitola 7.1.2.). Respondenti neviděli limity tohoto způsobu uvažování o textu, které jim nedovolovali plně proniknout do roviny implicitních významů textu. Navíc respondentům ani tento „chaos a pochyby potírající“ způsob interpretace nezaručí, že se úplně zbaví svých pochyb ohledně hrdinovy identity.

Dva respondenti dospěli k názoru, že nelze jednoznačně rozhodnout o povaze existence obou rovin, považují je obě za ontologicky rovnocenné světy, chápou je obě jako sen: „*Probudí se v pohodlí domova a zjistí, že mu to všechno zdálo*“ (Ž, 15). Jiná respondentka sice také považuje obě roviny za ontologicky rovnocenné, ale obě je chápe jako reálné: „*Ten člověk tím, že spadl z motorky, tak začal blouznit nebo byl nějak propojen s mužem, kterému se toto opravdu děje nebo stalo. Prostě ten šok ho převedl do naprosto jiného života a myslím, že to nebyla pouze fantazie jeho hlavy*“ (Ž, 15).

Čtyři respondenti postřehli, že sám hlavní hrdina si neví rady se svou identitou, že netuší, kým je, který ze světů, ve kterých se pohybuje, je reálný: „*Muž se snaží utéct před realitou své doby, možná má jakési věštecké schopnosti, do světa, kde nemusí bojovat o holý život. Sám se ztrácí v tom, co je pravda a co sen*“ (Ž, 16). Respondenti, kteří použili

tuto strategii porozumívání významům textu, se již přiblížili tomu, aby odhalili autorský záměr. Zvláště postřeh o tom, že hrdina nemá jasno ohledně své identity, považujeme za dobré nakročení k tomu, aby čtenáři začali podobně jako o hrdinovi přemýšlet o sobě. I to, že respondenti vnímají existenci obou světů jako rovnocennou a paralelní, že přišli na to, že o jejich ontologické povaze nelze na základě textu povídky jednoznačně rozhodnout, lze chápat jako pokročilejší formu porozumívání.

Dva respondenti upozorňovali na nesmyslnost, neuvěřitelnost samotného příběhu. Další dva respondenti pochybovali o výše zmíněné interpretaci povídky, podle které se (hlavnímu hrdinovi) Motekovi zdají sny z budoucnosti: *„Díky poslednímu odstavci jsem pochopila, že se mu zdá to, co od začátku vypadalo jako skutečnost. Ale připadá mi to naprosto nesmyslný, že by člověk ze střední Ameriky v době Aztéků mohl snít o motorce či nemocnici. Možná, že byl ten poslední odstavec zavádějící a jenom tím, jak byl zraněný a v horečkách si myslel, že je sen pravdivý“* (Ž, 18). Tito respondenti soudili fikční svět optikou světa aktuálního, nesprávně tedy používali encyklopedii aktuálního světa, nehledali za porušováním logiky aktuálního světa skrytý autorův záměr, výzvu k přemýšlení. Zmínky o nesmyslnosti a neuvěřitelnosti povídky či některých jejích částí se více objevovaly v odpovědích na první (celkový dojem) a třetí (očekávání, předvídání konce) otázku, které pro to nejspíše přirozeně nabízely větší prostor.

Tabulka 28 Ověřování fikčního světa

OVĚŘOVÁNÍ FIKČNÍHO SVĚTA	celkem	%
<b>realita = motorkář</b>	40	30,30
<b>realita = Motek</b>	28	21,21
<b>vývoj porozumění: nejprve realita - motorkář, pak Motek</b>	23	17,42

### 13.2. Čtenářovo zamyšlení se nad vlastní existencí

Ve vzorku odpovědí se vyskytly dvě, ve kterých respondenti viděli smysl povídky ve čtenářově zamyšlení se nad významy povídky, nad vlastním světem, vlastní identitou: *„Příběh má čtenáře navodit k zamyšlení, jestli tento svět není třeba jen sen a skutečnost se dostavuje jen ve spánku popř. po smrti či těžkém úrazu“* (M, 17). Respondentské odpovědi tohoto typu spadají do oblasti expertní (vyspělé) interpretace (viz podkapitola 9.1.). Tyto respondenty chápeme jako čtenáře kompetentní.

### 13.3. Na detaily zaměřené převyprávění děje

Někteří respondenti (byť se ve svých výpovědích zmiňovali, jaká je povaha existence obou rovin příběhu) se soustředili především na převyprávění příběhu. Příznačné pro tento druh odpovědi bylo, že v nich byly zachyceny mnohé pro porozumění příběhu nepodstatné detaily (příklady těchto detailů jsou v následujícím citátu podtrhány): „*Celému příběhu rozumím tak, že muž jen na nějaké místo či schůzku, ale už bylo celkem pozdě. Vychutnával si jízdu, až ale mu najednou do silnice vlezla dívka (žena), přestože měl zelenou. Řidič nevěděl, co dělat, a tak začal brzdit obouma brzdami a stočil svou motorku vpravo od ženy. Potom slyšel jen křik ženy a poté už jen viděl tmu, jakoby usnul. Když se probudil, nebyl zcela v pořádku, ale dívce vůbec nic nebylo. Když ho převezli do nemocnice, tak tam prožíval zlé sny způsobené horečkou. Ve snech se mu zdálo o Aztécích a útěku před nimi. Dále bohužel jsem nepochopil konec“ (M, 17). Respondent se pokusil zaplnit „bílá místa“ textu týkající se hrdinovy nehody. Tento způsob uchopování významů textu také představuje jednu z charakteristik pubescentního čtenářství (více viz podkapitola o pubescentním čtenářství 7.1.8.), která okrajově přetrvává i v čtenářských návycích adolescentů.*

Tabulka 29 Popis děje

POPIS DĚJE	celkem	%
popis děje	6	4,55

### 13.4. Porozumění jazyku povídky

Tři respondenti si porozumění literárnímu textu spojovali s jeho jazykovou stránkou, tedy s porozuměním použité slovní zásobě (většinou s porozuměním primárním významům slov), s větnou výstavbou apod.: „*Z hlediska jazyka se mi povídka četla velmi dobře, žádná "těžká" a neznámá slova, žádné archaismy, naopak rozvité barvitě věty plné přídavných jmen, které dokážou čtenáře vtáhnout do děje. Poznámka: Už dlouho jsem nic tak poutavého nepřečetla“ (Ž, 17). Zaměření na jazykovou stránku a na porozumění primárním významům slov a textu spadá také mezi rysy pubescentního čtenářství, které se v ojedinělých případech vyskytují i u čtenářů adolescentních. Možné také je, že pro respondenty, kteří odpovídali výše uvedeným způsobem, byla formulace zadání otázky nesrozumitelná, zavádějící, že mají např. z výuky cizího jazyka porozumění spojené pouze*

se slovní zásobou a ne se smyslem textu. Proto doporučujeme se při školní interpretaci literárních textů ptát konkrétněji, nebo ještě lépe několika způsoby, aby bylo zabráněno tomu, že nevhodně položená otázka odradí žáka od aktivního zapojení se do interpretace.

### 13.5. Neporozumění otázky a nulová odpověď

Došlo i k tomu, že 2 respondentky si s otázkou nevěděly rady, a psaly, že otázce nerozumí, že nevědí, jaká odpověď se od nich očekává. Jedna odpověděla šalamounsky, že textu rozumí jako ostatní čtenáři: „*Rozumím tomu tak, jak tomu rozumí ostatní, ale snad čtete všichni to samé. Nevím, jak bych měla na tuto otázku odpovědět*“ (Ž, 15). Tři respondenti odpověď na tuto otázku vůbec nevyplnili, ačkoliv ostatní úkoly vypracovali. Můžeme se pouze domnívat, zda jim otázka přišla příliš obtížná, zda pro ně její zadání bylo nesrozumitelné či zda na ni nestihli odpovědět kvůli nedostatku času.

### 13.6. Heslovité zachycení smyslu textu

V některých odpovědích se respondenti pokoušeli heslovitě a co nejobecněji vystihnout, o co v povídce jde. Povídku charakterizovali jako „*popis smrti*“ (Ž, 16), „*popis pocitů a událostí*“ (M, 18) a „*přiblížení stavu člověka po nehodě*“ (Ž, 16). V prvních dvou charakteristikách se objevuje taková míra obecnosti, že se lze jen stěží s jistotou rekonstruovat myšlenkové pochody respondentů a vyvarovat se při tom dezinterpretace. Přesto lze nalézt jistou souvislost s předchozími okruhy odpovědí: Tito respondenti se sice primárně nezamýšleli nad podstatou existence obou rovin, ale přesto ji do svých charakteristik zahrnuli. V první charakteristice jsou obě roviny spojeny ve směřování ke smrti, ve druhé jsou pocity pravděpodobně připisovány rovině, v níž je hrdina motorkářem, a události rovině, v níž je hrdina Motekem. Tuto naši domněnku podporuje odpověď jiného respondenta: „*Příběh jsem pochopil tak, že se tam střídají dvě povídky. Když je vzhůru a popisuje své pocity a když spí, kde se odehrává napínavý příběh*“ (M, 15). V poslední došlo opět k prolnutí obou rovin – obě čtenáři poskytují obraz o stavu člověka po nehodě, byť jen jedné je přisouzen status reálnosti (rovině, v níž je hrdina motorkářem a v níž se udála nehoda). Můžeme se pouze dohadovat, zda respondenti byli ovlivněni klasicky pojatou školní literární výchovou, která se většinou dožaduje toho, aby žáci v rámci procesu porozumění pouze vystihli hlavní myšlenku literárního díla a dále se jím nezabývali či zda patří k jejich přirozenosti se takto o literárním díle vyjadřovat.

Zatím jsme jako příklady uváděli odpovědi, které nebyl problém zařadit do jedné z výše zmíněných skupin odpovědí a které v sobě neskrývaly další interpretační potenciál. Ne všechny odpovědi však bylo možné tak snadno roztřídit, některé se svým obsahem nehodily do žádné z nich. Pak tu byla ještě skupina odpovědí, které sice spadaly do jedné z výše uvedených skupin, ale zároveň skrývaly další materiál k interpretaci. Tyto odpovědi přinášely další důležité informace o procesu porozumění: o postoji respondentů k autorské záměrnosti, o jejich (ne)respektování autorské záměrnosti, o potížích s porozuměním významům textu, o jejich potřebě racionálně/logicky zdůvodnit své domněnky o povaze (identitě) existence obou světů a o dalších entitách fikčního světa, o vztazích obou rovin příběhu, o jejich vypořádání se s otevřeností (nejen konce) povídky a s vysvětlením názvu povídky. Několik odpovědí se týkalo hlavního hrdiny a čtenářské reflexe procesu porozumění.

### **13.7. Zamyšlení nad autorskou záměrností**

Pro některé respondenty porozumět znamená nahlédnout záměry, které autor dílem sleduje, zjistit, jak chce zapůsobit na čtenáře, jak ho chce vtáhnout do děje apod. V tomto případě uvedeme příklady všech tří odpovědí, protože jsou samy o sobě velmi výmluvné: „*Autor příběhu chce na nás nechat dojem a pokusit se o to, abychom se dostali motorkářovi do hlavy*“ (Ž, 15). Respondentka si všímá toho, že autor nabízí čtenáři možnost ztotožnit se s hlavním hrdinou, prožívat to, co on. Zároveň postřehla autorovu snahu čtenáře ohromit (nejspíše měla na mysli překvapivý závěr povídky). „*Rozumím tomu tak, že autor nás chtěl co nejvíc oklamat a tím pádem napsat*“ (Ž, 16) Druhé respondentce neušlo, jak si autor se čtenářem pohrává, jak ho nechává, aby něčemu uvěřil, bral to jako samozřejmost, pak jeho vírou otřese, a že tak vlastně vytváří napětí, dynamiku povídky. „*Moc mu nerozumím. Myslím si, že autor chtěl zaujmout lidi, kteří mají rádi adrenalin a nějakým způsobem propagovat dávné doby*“ (M, 17). Poslednímu respondentovi se podařilo vystihnout, že povídku upřednostní lidé, kteří si potrpí na dynamické a dobrodružné příběhy. Zároveň odhalil i sklon jihoamerických autorů čerpat látku pro svá díla z historie a mytologie jejich kontinentu.



### 13.8. Nerespektování autorské záměrnosti - dezinterpretace

Jiní respondenti naopak autorskou záměrnost přehlíželi, v některých případech šli dokonce proti ní. Zajímavé je, že k dezinterpretacím většinou docházelo při porozumívání rovině, v níž je hrdina Motekem. Zde se objevuje (historicky nedoložený) pojem „květinová válka“, který lze na základě textu vykládat takto: jedná se o aztécký způsob násilného obstarávání („lovu“) obětí (příslušníků cizích kmenů) pro vlastní božstva. Někteří respondenti ovšem „květinovou válku“ chápali jako válečný konflikt v dnešním slova smyslu: „*Příběhu rozumím tak, že se odehrává někde v minulosti, ve válce nebo něčem takovém. Muž leží v "zákopech", nakonec ho zaujmou. Ale on aby našel v sobě nějakou chuť do života, tak si představuje motorku, čistou nemocnici, zdravotní sestřičku. Tím říká, co mu chybí. Také vyjadřuje, že věří v boha svým amuletem na krku*“ (Ž, 17).

Tabulka 30 Nerespektování autorské záměrnosti

NERESPEKTOVÁNÍ AUTORSKÉ ZÁMĚRNOSTI	celkem	%
<b>květinová válka chápaná v dnešním slova smyslu</b>	8	6.06

Jeden respondent považoval Moteka za vojáka, který se účastní dobývání Jižní Ameriky: „*Příběh je o nějakém vojákově, který dobývá asi Jižní Ameriku a z toho rozrušení válkou v cizím prostředí se mu asi poruší psychika. To způsobí, že se mu zdají sny z budoucnosti*“ (M, 15). Jedna respondentka tvrdila, že příběh byl psán za války v nemocnici (v tomto případě došlo ke splynutí obou rovin): „*Působil příjemně, psal ho za války v nějaké nemocnici*“ (Ž, 16). Mezi dezinterpretace patří i vysvětlení motorkářových snů jako návratu do dětství, protože v textu nenalezneme žádný doklad, který by čtenáře opravňoval motorkářovy sny interpretovat tímto způsobem: „*Chlapec měl nehodu a během svého pobytu v nemocnici se mu zdály sny, které byly jakoby z jeho dětských let a na konci tohoto příběhu chlapec umře*“ (Ž, 16). Dva respondenti měli problém se správným pojmenováním názvů kmenů, které se objevují v povídce. Zde jistě zapůsobila jejich životní a literární zkušenost. Jeden psal o tom, že se povídka odehrává v době Májovců (měl nejspíše na mysli kmen Májů), druhý kmen Moteků přejmenoval na Monteky: „*Hrdinou je člen kmene Monteků. Jeho "sen z budoucnosti" připisují vyčerpání a stresu z pronásledování Aztéků.*“ (M, 15). Tato ukázka zároveň slouží jako příklad vysvětlení Motekových snů (více viz podkapitola 13.10.).

### 13.9. Čtenářská reflexe procesu porozumění – potíže i zvládnání

Někteří respondenti uváděli, na jaké potíže při procesu porozumění narazili. Nejčastěji byli zmateni z rychlého střídání rovin příběhu. Působilo na ně chaoticky, ztěžovalo jim porozumění: „*Spíše ne, skáče se tam ze snu do reality a nevěděl jsem chvílemi "co je co"*“ (M, 16). Další považovali za problém porozumět konci příběhu, pravděpodobně se nedokázali vyrovnat s jeho otevřeností, nejednoznačností a (vzhledem k předchozímu ději) překvapivostí: „*No abych pravdu řekla, moc té povídky nerozumím, protože mi není jasný, jestli umřel nebo ne*“ (Ž, 15). Jedna respondentka neznala význam některých výrazů užitých v textu.

Nejvíce respondentů si stěžovalo na celkové neporozumění příběhu, na pochyby ohledně vlastního porozumění a v důsledku toho na nemožnost utvořit si na přečtenou povídku názor. Jejich odpověď proto měla často formu otázky: „*Moc mi nerozumím. Ve skutečnosti byl ve válce a zdálo se mu o nehodě...?*“ (Ž, 16). Tito respondenti nedokázali zvládnout své pochybnosti a pocity nejistoty a zmatku. Neprohlédli, že se v nich autor snažil tyto pocity, pochyby vyvolat záměrně, aby jimi vnitřně oťrásl a přiměl je k zamyšlení nad vlastní existencí.

Tabulka 31 Potíže s porozuměním

POTÍŽE S POROZUMĚNÍM	celkem	%
<b>pochyby o vlastním porozumění</b>	11	8,33
<b>neporozumění konci /potíže s porozuměním konci</b>	5	3,79
<b>střídání rovin - zmatenost</b>	5	3,79

Zaznamenali jsme i názor na obtížnost povídky, na to pro jak vyspělého čtenáře je určena. Podle jedné z respondentek se jedná o povídku určenou pro náročného čtenáře: „*Já jsem příběhu moc nerozuměla, mám ten dojem, že takováto povídka jeho vhodná pro náročného čtenáře. Mně se osobně moc dobře nečetla*“ (Ž, 15). Respondentka reflektuje sebe sama jako nenáročnou čtenářku, dává najevo, že měla s jejím čtením a tedy i porozumíváním potíže.

Tři respondenti naopak zmiňovali poutavost, čtivost povídky: „*Povídce jsem rozuměla velmi dobře. Některé věty na mě byly sice moc dlouhé, ale jinak se dílo četlo velmi dobře. Po pár větách mě dokázalo vtáhnout do děje*“ (Ž, 16). Další tři respondenti podtrhovali srozumitelnost povídky: „*Každý si v danou chvíli něco přeje. V jeho chvíli to bylo probudit se v nemocnici s pocitem, že je v bezpečí a že nečeká v nějakém lese na svou*

smrt. Příběh je to naprosto srozumitelný, snadno pochopitelný, přišel mi však takový plný beznaděje“ (Ž, 15).

### 13.10. Racionální zdůvodnění

Pokud se respondenti přiklonili k jedné ze dvou výše zmíněných variant interpretace povídky (první: reálná je rovina, v níž je hrdina motorkářem, druhá: reálná je rovina, v níž je hrdina Motekem), ve většině případů se pokoušeli vysvětlit existenci druhé (snové) roviny příběhu.

Dva respondenti zdůvodňovali motorkářovy hrůzostrašné sny jako následek nehody, větší skupina respondentů jako následek utrpěného zranění, horečky, narkózy, blouznění, šoku, užívání prášků atd. Za všechny jeden příklad: „Rozumím tomu tak, že hrdina havaroval na motorce, ocitl se v nemocnici, kde se ocitá ve stavu mezi horečkou, šokem, blouzněním a je pronásledován zlými sny, ze kterých se snaží vysvobodit a v klidu se vyspat, aby ho našel krásné sny, které ho nepovedou k šílenství a ke smrti. Skrytý význam zlých snů jsem nenašla“ (Ž, 17). Motorkářovy sny respondenti dále chápali jako předzvěst smrti či šílenství: „Myslím, že to celé bylo o jeho smrti a jeho sny byly jen vyobrazením jeho umírání, a když se už nemohl probrat, tak zemřel“ (M, 17). Pro dva respondenty motorkářovy sny symbolizovaly boj se smrtí.

Tři respondenti motorkářovy sny vnímali jako „černou díru“ v hrdinově vědomí po nehodě. Jeden respondent v nich viděl hrdinovy výčitky kvůli zavinění nehody a dva respondenti je považovali za alegorické promítání skutečnosti: „Myslím si, že jeho tělo se po operaci bránilo proti psychickému a fyzickému vypětí právě spánkem, ve kterém se mu alegoricky promítala skutečnost, považuji tu povídku za zajímavou i díky tomu, že popisuje paralelní svět snů“ (Ž, 17).

Okrajově (vždy po jednom respondentovi) respondenti motorkářovy sny vysvětlovali jako cestu do historie, návrat do dětství či jako setkání s jeho předky: „Chlap jel na motorce, měl nehodu, odvezli ho do nemocnice, kde mu udělali různá vyšetření, doktoři si ho nechali v nemocnici, kde měl zlé sny, ve kterých za ním chodili jeho předkové, a byl s nima v květinové válce“ (Ž, 16). Vysvětlení motorkářových snů jako cesty do dětství patří mezi dezinterpretace (více viz podkapitola 13.8.).

Tabulka 32 Zdůvodnění motorkářových snů

ZDŮVODNĚNÍ MOTORKÁŘOVÝCH SNŮ	celkem	%
následek zranění	25	18,94

sen jako předzvěst smrti	7	5,30
--------------------------	---	------

Motekovy sny z nemocnice si respondenti vysvětlovali jako přání hlavního hrdiny uniknout z děsivé skutečnosti: „Rozumím tomu tak, že z války a celkového prostředí byl tak mimo, že si snil o "normálním" životu. Ale byla to jen halucinace, chtěl zapomenout na to, co se skutečně děje, snil si do poslední chvíle“ (Ž, 18). Tři respondenti chápali Motekovy sny jako následek únavy, stresu z prchání před Aztéky (ukázka viz podkapitola 13.8). Pro dva respondenty byly Motekovy sny způsobeny rozrušením (porušením psychiky hrdiny) z války v cizím prostředí. Toto vysvětlení patří mezi dezinterpretace, protože v textu zmiňovanou „květinovou válku“ respondent chápe ve významu války dnešní (více viz podkapitola 13. 8. věnující se respondentským dezinterpretacím). Dva respondenti si Motekovy sny z budoucnosti zdůvodňovali jeho věšteckými schopnostmi. Tři respondenti se pozastavili nad tím, že se Motekovi zdají sny z budoucnosti, ale již se nepokusili tuto „nesrovnalost“ nijak ozřejmit.

Tabulka 33 Zdůvodnění Motekových snů

ZDŮVODNĚNÍ MOTEKOVÝCH SNŮ	celkem	%
<b>přání Moteka (únik z děsivé reality)</b>	13	9,85

Snaha po racionálním poznávání a zdůvodňování světa patří k základním rysům pubescentního čtenářství (viz podkapitola 7.1.2.) a často se tento rys stává příznačným i pro čtenářství adolescentní. Pouze s tímto vysvětlením se ovšem nelze spokojit. Myslíme, že tento převažující racionální přístup k interpretaci uměleckého textu má hlubší kořeny. Jistou měrou se na něm podepisuje způsob školní výuky, kdy se ve většině předmětů od žáka vyžaduje jednoznačná racionální a logicky správná odpověď, vše ostatní se zavrhuje jako nesprávné. I v hodinách literatury se stále ještě vyučují a zkoušejí především literárně historická fakta, protože jsou jednoznačná a snadno ověřitelná. Původ tohoto způsobu výuky a myšlení hledejme v evropském kulturním vzorci (vycházejícím ze starořecké filosofické tradice), jehož ústředním pojmem je rozum a rozumově (vědecky) vysvětlitelná skutečnost. Fantastická povídka nahlíží skutečnost jinak, pomáhá čtenáři uvědomit si, že ne vše je v jeho „aktuálním“ světě poznatelné a racionálně uchopitelné. Rozšiřuje obzory jeho rozumem spoutaného světa, učí ho neočekávat a nehledat jednoznačné odpovědi, učí ho si klást podstatné otázky. To potvrzuje i charakteristika fantastické povídky (viz podkapitola kapitola 8.2.2.1.).

### 13.11. Čtenářovo doplňování fikčního svět

V teoretické části práce (v podkapitole 5. 5.) jsme se rozepsali o fikčních faktech, náznacích v textu a mezerách fikčního světa, které jsou závislé na explicitní, implicitní a nulové struktuře konstruujícího světa. Všechny tyto pojmy souvisí podle Doležela (2003, s. 182) s funkcí nasycení: „Proměnlivé nasycení fikčních světů znamená výzvu pro čtenáře, výzvu, která je tím naléhavější, čím se stupeň nasycení snižuje.“ (Doležel, 2003, s. 172). Text Cortazárovej fantastické povídky vykazuje (jak vyplynulo z expertní interpretace v podkapitole 9. 1.) velkou míru neúplnosti fikčního světa, proto se nemůžeme divit, že respondenti měli tendenci mezery v textuře zaplnit. Doležel (2003, s. 172) kritizuje Isera, že v mezerách vidí „stimuly či pobídky pro čtenářovu představivost: „Bez prvků neurčenosti, tj. bez mezer v textu, bychom nemohli užívat naší představivost.“<sup>99</sup> Ve znovuvytváření světa čtenářova obrazotvornost „zaplnuje mezery, které text sám zanechal“. Je přirozené, že každý jednotlivý čtenář zaplnuje mezery svým vlastním způsobem. V průběhu čtení se rozhoduje, jak má mezery zaplnit.“<sup>100</sup> Co se týká mezer, Iserův čtenář se nepodřizuje kontrole textu, nýbrž činí svá vlastní rozhodnutí. Zaplňování mezer je subjektivním aktem a vede ke „konkretizacím“, které nelze navzájem porovnávat nebo hodnotit: jsou „prostě rozdílné“.<sup>101</sup> Doležel sice před zaplňováním mezer v textuře varuje, my v něm však vidíme potenciál pro literární výchovu (více viz kapitola 20 o didaktických zamyšleních).

Respondenti se snažili nasýtit fikční svět, zaplnit „bílá místa“ příběhu a přijít na to, co předcházelo nehodě, co ji nejspíše zapříčinilo. Čtyři respondenti se domnívali, že motorkář měl sraz s někým, na koho se velmi těšil, a proto jel rychle a nedával pozor: „*Chápu to tak, že nějaký člověk měl večer někde s někým sraz a on se na něj hrozně těšil. Proto jel tak rychle a nedával dostatečně pozor. A jak se mu chvilkami zdálo, že je ve válce, tak to vlastně popisovali, jak umírá*“ (Ž, 16). Respondenti nejspíše vycházeli z vlastní životní zkušenosti – sami zažili, že těšení na něco může snížit pozornost člověka a být příčinou nějakého neštěstí či nepříjemnosti. Při doplňování fikčního světa používali

<sup>99</sup> ISER, W.: The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: John Hopkins University Press, s. 194.

<sup>100</sup> ISER, W.: The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: John Hopkins University Press, s. 283

<sup>101</sup> ISER, W.: The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: John Hopkins University Press., s. 281.

encyklopedii světa aktuálního. Tři respondenti zdůrazňovali hrdinovu nevinu ve vztahu k nehodě (více viz podkapitola 13.14.), kdy se snažil nezranit přecházející ženu

### 13.12. Strategie pro zvládnutí významové otevřenosti (konce) povídky

Jedna skupina respondentů měla potřebu se s otevřeností povídky vyrovnat tak, že ji popřeli. Povídce přiřkli uzavřený konec: povídka podle nich tedy končí buď smrtí Moteka: „Příběhu rozumím, jako že motorkář má nehodu a ocitne se v nemocnici, kde vnímá kolem sebe věci a děje, co jsou kolem něho, náhle ale z textu zjistíme, že motorkář je Indián, co má sny a který nakonec umře“ (Ž, 18), nebo smrtí motorkáře (popř. paralelní smrtí hlavního hrdiny v obou rovinách příběhu – viz podkapitola 13.13.), nebo se děj příběhu vrátí do motorkářovy roviny – v ní má hlavní hrdina trvalé zdravotní následky. Podle tří respondentů se hrdina ze sna probudí v nemocnici: „Příběh je ze života, o muži, který žije normálním životem. Je v šoku po bouračce a před očima se mu objevují různé výjevy a obrazy, které ho děsí. Nakonec je rád, když se ze snů probudí do normálního, i když ne třeba ne právě hezkého dne“ (Ž, 17).

Někteří respondenti sice dávali najevo pochybnost o konci povídky, ale přesto se nakonec přikláněli k názoru, že hrdina zemře (více viz podkapitola 13. 9. o potížích s porozuměním). Tři respondenti si konec příběhu vykládali jako hrdinovo čekání na smrt.

Tito respondenti nerespektovali autorskou záměrnost, nedokázali se vypořádat s významovou otevřeností a neurčitostí povídky, která má čtenáře přivést k zamyšlení se nad dílem. Jejich odpovědi se podobaly těm, které se objevily u otázky č. 2 (viz kapitola 12). V ní měli respondenti popsat svá očekávání, jak (v průběhu čtení) předpokládali, že příběh skončí. Většina z nich si představovala uzavřený jednoznačný konec.

Jedna respondentka se domnívala, že se jedná pouze o úryvek z díla, že kdyby měla k dispozici celý text povídky (včetně konce), pak by povídce lépe rozuměla: „Hrdina měl nehodu na motorce, způsobila mu četná zranění a vlivem vysokých teplot se mu zdají zlé sny. A tady se má představivost o příběhu poněkud ztrácí. Možná kdybych četla celé dílo, napsala bych více“ (Ž, 16).

Tabulka 34 Návrhy uzavřeného konce

NÁVRHY UZAVŘENÉHO KONCE	celkem	%
<b>smrt motorkáře</b>	8	6,06
<b>smrt Moteka</b>	6	4,55

### 13.13. Vzájemné vztahy obou rovin fikčního světa povídky

Někteří respondenti si všimli i zvláštností ve vztazích obou rovin povídky. Buď se zaměřovali na jejich protikladnost, nebo na jejich společné motivy, na jejich vzájemné propojení.

Čtyři respondenti protichůdnost spatřovali v protikladné náladě obou světů, v protikladných pocitech, které obě roviny příběhu v hrdinovi a zároveň ve čtenáři vzbuzovaly: „...*Dílo je napsané tak, že všechny negativní pocity i úlevu, vždy když se objevil zpět v nemocničním prostředí, jsem prožívala s ním...*“ (Ž, 18). Respondentka ocenila, že autor sugestivním líčením hrdinových pocitů postaveném na dynamice jejich vzájemného protikladu dává čtenáři prostor, aby se mohl s hrdinou plně ztotožnit. Podle jednoho respondenta spočívala protikladnost ve způsobu vyprávění. Motorkářova rovina byla zaměřena na hrdinovo prožívání a pocity, Motekova rovina na napínavý děj: „*Příběh jsem pochopil tak, že se tam střídají dvě povídky. Když je vzhůru a popisuje své pocity a když spí, kde se odehrává napínavý příběh*“ (M, 15).

K propojení obou rovin příběhu dochází podle 4 respondentů v závěru, kdy příběh v obou rovinách končí smrtí hrdiny: „*Muž naboural s motorkou a v nemocnici boj s horečkami nepřežil, jakmile umřel ve snu, umřel i ve skutečnosti*“ (Ž, 16).

Jedna respondentka našla několik motivů, které spojují obě roviny povídky. Respondentka jim přikládá symbolický význam: „*Příběhu rozumím tak, že nehoda s motorkou je vlastně taky zlý sen. I když se mu lidé (doktoři) snažili pomoci, tak je asi rád, ale je to pro něj nepříjemné ležet v nemocnici. Ty poslední dvě věty jsem pochopila jako "symboly" - kovový hmyz: motorka, kdosi s nožem - lékař, uprostřed ohňů v horečkách*“ (Ž, 17). Jedna respondentka se pokusila vysvětlit název povídky Nocí naznak: „...*Ted' mě napadla ještě jedna paralela mezi skutečným světem a snem, vždycky když spal na zádech, propadl se do špatného snu, a proto se asi povídka jmenuje Nocí naznak. Noc tady nenaznačuje denní období, ale temnotu, něco špatného, čeho se člověk bojí.*“ (Ž, 16). Respondentka chápala titul povídky jako významovou paralelu, která se odráží v obou rovinách povídky. Odkryla symbolický význam noci a částečně i význam polohy naznak.

### 13.14. Postřehy o hlavním hrdinovi

V některých odpovědích se objevily i zmínky o hlavním hrdinovi: 4 respondenti zdůrazňovali například fakt, že on nezapřičil dopravní nehodu, že je nevinný: „*Asi tomu*



*moc nerozumím, kvůli tomu konci. Ale je to tak, že nějaký muž měl bouračku na motorce, za kterou nemůže a v nemocnici se mu prolíná s realitou sen o popravě, ale jak vyplývá z konce - je právě nemocnice ten sen...*“ (Ž, 18). Tři respondenti považovali za podstatné, že se v povídce objevuje líčení hrdinových pocitů.

Tři respondenti označili hlavního hrdinu za kluka, byť v povídce není přímá zmínka o jeho věku: „*Jel kluk na motorce, srazil nějakou paní a skončil v nemocnici, ale to se mu jenom zdálo, ve skutečnosti čekal na smrt*“ (Ž, 16). Na jeho nezletilost, popř. mladost nejspíše usuzovali z toho, že hrdina už může řídit motorku (ve většině evropských zemí od 15 let). Předpokládáme, že vycházejí z vlastní životní zkušenosti (několik respondentů se zmiňovalo o tom, že vlastní motorku, že na ní jezdí, či dokonce, že na ní i bourali), že podle sebe soudili i hrdinu, že se s ním identifikovali a že jim připadal stejně starý jako oni sami. Identifikace čtenáře s hlavním hrdinou je opět charakteristická nejen pro pubescentní čtenářství (viz podkapitola 7.1.4. o charakteristice pubescentního čtenářství), ale ve velké míře i pro čtenářství adolescentní. Jeden respondent si všiml hrdinovy víry v boha, v povídce dle jeho názoru prezentovanou jeho ochranným amuletem.

### **13.15. Výjimečné odpovědi**

Dále jsme při analýze narazili na odpovědi, které nezapadaly do žádné z výše zmíněných skupin, které byly něčím originální, lišily se od ostatních a dle našeho názoru si zaslouží být zveřejněny v celém znění a okomentovány.

Následující výpověď nevyniká mezi ostatními pouze svým rozsahem, ale hlavně svým obsahem. Respondentka si v ní všímala mytického a mytologického pozadí povídky, psala o „našich kořenech“. V mýtech se podle ní lidé vyrovnávají se obecně lidskými (archetypálními) skutečnostmi jako strachem z všudypřítomného nebezpečí, strachem z temnoty a z nevysvětlitelných jevů (božstev). Pro současného čtenáře v povídce našla prostor pro zamyšlení se nad tím, jaké výhody mu přináší moderní civilizace a naopak o co ho ochuzuje. Respondentka se domnívala, že povídka v sobě skrývá mystický rozměr, chápala jej však v intencích křesťanského náboženství. Ve svých úvahách rozvíjela myšlenku o tom, že hlavní hrdina po své smrti hledá nebe, představuje si ho (jeho představy se mísí se vzpomínkami na pozemský život), ale není mu souzeno, aby se do něj dostal (je nehodný), proto také povídka končí obrazem jeho pozemského života (pro něj pekla). Jedná se o částečnou dezinterpretaci, protože (jak je popsáno dále) v povídce nenalezneme důkazy pro to, které by tento výklad ospravedlnily. Podvědomě zde respondentka vystihla



protikladnost obou rovin vnímaných hrdinou, zachycených v jeho pocitech. Nebe – pocit slasti, záchrany, bezpečí. Peklo – výše zmíněné pocity strachu z nebezpečí, z neznáma atd. V závěru respondentka odhalila paralelu mezi oběma světy v podobě symbolického titulu povídky (více viz podkapitola 13.13 o vztazích mezi rovinami povídky): „*Když jsem četla příběh na začátku, myslela jsem si, že ukazuje na naše kořeny: nebezpečí všude kolem, nepohodlí, temnoty, božství, na která se nemůžeme spolehnout. Takoví jsme skutečně byli. Zároveň se to ale nevylučuje s mou druhou myšlenkou, že chtěl autor vyjádřit, jak snadný, klidný a bezpečný máme život, pokud se nestane nějaká hloupá shoda náhod jako muži na motorce ve "snu". Možná, že lze obě myšlenky spojit a vysvětlit jako představu Indiána či Aztéka, nebo kdo to byl, o klidné a bezpečné budoucnosti, světě, kde by rád byl, a kam se, když bohové dají, jednou možná dostane. Nebo je to představa jeho nebe a celý příběh se vlastně odehrává po indiánově smrti, kdy se vzpomínky na jeho život v pralesích mísí s nádhernými představami o tom, jaké nebe bude. Není ale shledán hodným dostat se do "nebe", protože třeba neubrání svůj amulet nebo kdoví proč, a tak je vržen do "pekla" nebo k nehodným dalším, a proto příběh končí obrazem jeho života a ne nebe. Teď mě napadla ještě jedna paralela mezi skutečným světem a snem, vždycky když spal na zádech, propadl se do špatného snu, a proto se asi povídka jmenuje nocí naznak. Noc tady nenaznačuje denní období, ale temnotu, něco špatného, čeho se člověk bojí“ (Ž, 16).*

V další části odpovědi respondentka hovořila o hrdinově autosugesci, pomocí níž přesvědčuje sám sebe, že jeho identita jako Moteka je pouhým snem. Hrdinovou autosugescí si respondentka vysvětlovala, proč autor téměř skoro po celou dobu trvání děje povídky předkládá motorkářův příběh jako skutečnost. V respondentčině odpovědi se také částečně objevilo uvědomění si protikladnosti obou rovin (Motekova rovina: džungle x motorkářova rovina: klid a pohodlí nemocnice), hrdinovy touhy uniknout z hrůzostrašné skutečnosti. Tuto odpověď by bylo možné zařadit do skupiny odpovědí, ve kterých se tvrdí, že sám hrdina si neví rady se svou identitou. Z této skupiny se ovšem vymyká tím, že hrdina pod tlakem okolností úmyslně manipuluje s vlastním vnímáním své identity a v důsledku toho i reality: „*Ze zmateného konce soudím, že ve skutečnosti se nacházel v té džungli a pouze se mu zdálo o klidu a pohodlí nemocnice a sám si sugeroval, že se mu zdá o džungli“* (Ž, 16).

Další respondentka přišla s myšlenkou, že se příběh částečně odehrává po hrdinově smrti, že hrdina není schopen ujasnit si, co se s ním stalo, uvědomit si svou smrt. Respondentčina odpověď připomínala odpovědi, které se týkaly hrdinových problémů s vlastní identitou, zde ovšem v posmrtném stádiu. Zamyslíme-li se nad tím, co přivedlo

respondentku k domněnce, že se příběh odehrává po hrdinově smrti, napadá nás ponuré ladění povídky a děj „směřující“ k hrdinově smrti. A také hrdinova zmatenost ohledně vlastní identity. Respondentka měla nejspíše pocit, že hlavní hrdina nahlíží obě své identity s odstupem, který mu nabízí jeho vlastní smrt. Obě roviny mu splývají, nedokáže rozhodnout, pod kterou identitou prožil svůj pozemský život. Touto interpretací respondentka povídku vnucovala svou záměrností, šla proti záměrnosti autorské, protože nikde v povídce není výslovně napsáno, nebo aspoň naznačeno, že by se děj odehrával po hrdinově smrti: „*Příběh jsem pochopila tak, že nejdříve žil, ale zdály se mu zlé sny, poté umřel a už neuměl rozeznat, jestli je mrtvý nebo ne. Nakonec vyplynulo, že umřel*“ (Ž, 15).

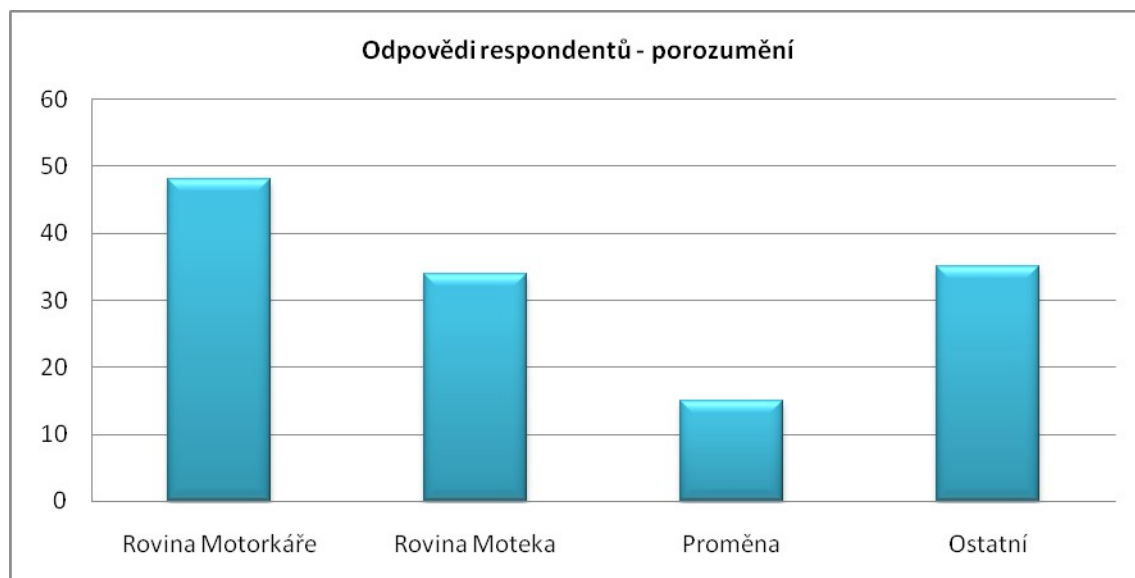
### 13.16. Závěrečné shrnutí

Tabulka 35 Porozumění respondenta

Porozumění respondenta	Rovina Motorkáře	Rovina Moteka	Proměna porozum.	Ostatní
Počet respondentů	48	34	15	35

V závěrečném shrnutí jsme zjistili, že většina adolescentů si porozumění povídky spojila s určením toho, která z rovin příběhu je reálná. Nejvíce respondentů považovalo za reálnou rovinu motorkáře, méně rovinu Moteka, ještě menší skupina uvedla, že jejich porozumění se proměňovalo. Do kategorie ostatní patří všechny zbývající výše uvedené způsoby porozumění.

Graf 9 Odpovědi respondentů - Porozumění



#### **14. Chuť si přečíst další autorovo dílo**

Jak jsme již psali výše, tato otázka má ověřovací funkci. Ačkoliv se svým obsahovým zaměřením hodí spíše k otázkám z první části dotazníku, zařadili jsme ji jako poslední otázku 2. části dotazníku, protože chceme zjistit, zda a jaký vliv má otázkami usměrňované zabývání se významy textu na celkový postoj k němu. Zajímalo nás, zda někteří respondenti svůj postoj během procesu interpretace proměnili. Jak vyplynulo z předchozích podkapitol, tato otázka je velmi úzce provázaná s otázkami č. 1 a 4 (respondenti často své odpovědi opírali o stejné argumenty jako v otázkách 1 a 4), proto se v závěru pokusíme o vyhodnocení toho, jak často se estetická libost promění v motivaci k přečtení dalšího titulu daného autora.

Předpokládáme, že někteří respondenti projeví jednoznačný zájem či nezájem si přečíst další Cortazárovu knihu, větší část bude argumentovat pro i proti přečtení, protože

stejně jako u vyjadřování estetické libosti a celkového dojmu nemají zcela vyhraněný názor.

Jak vyplývá z následujících řádků, respondenti používali při zdůvodňování své chuti či nechuti číst skutečně stejné argumenty jako v otázkách zjišťujících jejich estetickou libost a celkový dojem. Budeme se tedy zabývat pouze odpověďmi, se kterými jsme se u předchozích dvou otázek nesetkali. Zajímají nás především odpovědi obsahující informace ohledně intenzity čtenářství respondentů a jejich čtenářských zájmů a preferencí.

Nejhojněji uváděli respondenti jako motivaci k přečtení dalšího díla tyto kvality povídky:

Tabulka 36 Shodné argumenty pro přečtení

Výskyt shodných argumentů pro přečtení	celkem	%
<b>autorský styl</b>	11	8,33
<b>poutavost a zajímavost povídky</b>	13	9,85
<b>podnět k přemýšlení</b>	7	5,30
<b>chytlavost/vtáhnutí do děje</b>	6	4,55
<b>čtivost</b>	6	4,55
<b>zábavnost</b>	5	3,79
<b>zajímavý děj</b>	4	3,03
<b>dynamičnost /dramatičnost</b>	4	3,03

Méně (vždy u dvou) se vyskytovaly tyto motivace: (a) napětí, (b) překvapivý konec, (c) kombinace dvou rovin příběhu, (d) prolínání dvou rovin příběhu, (e) nepřímocarost příběhu, (f) chuť povídku dočíst (na základě domněnky, že se jedná o ukázkou).

Okrajově (vždy pouze jednou) byly zmíněny tyto příčiny zájmu o četbu dalšího autorova díla: (a) napínavý konec, (b) občasný humor, (c) dobrý nápad na pointu, (d) přiměřená délka, (e) zpřeházení děje, (f) překvapivý konec, (g) možnost ztotožnění, (h) konec s mystickým rozměrem, (ch) zajímavá myšlenka skvěle podaná, (i) zajímavý popis skutečností, (j) překvapivý vývoj děje (člověk neví, jak to dopadne), (k) seznámení s jiným druhem literatury, než obvykle čte, (l) motoriky, (m) tragický konec, (n) popisy pocitů, (o) dobrodružnost, (p) hutnost výrazu, (q) vyvolává emoce.

Protože příklady respondentských odpovědí k těmto kvalitám povídky jsme již uvedli u úkolů 1 a 4, nebudeme je opakovat.

Objevily se i dosud v otázce 1 a 4 nezmíněné motivace (vždy pouze u jednoho respondenta): (a)téma smrti: „*Ano, přečetla bych si další příběh, protože mě bavilo to číst, také bych chtěla vědět, co se stane, když umřeme, toto dílo mě do toho vneslo*“ (Ž, 15), zájem zjistit, zda autor napsal něco napínavějšího: „*Možná ano. Zaujalo mě jenom*

popisování toho snu. *Chtěla bych zjistit, jestli má i něco víc napínavého*“ (Ž, 17), (b) zájem o další autorova díla: *„Ano, povídka byla velmi zajímavá. Zajímalo by mě, co napsal dalšího.“* (Ž, 18), (c) nápady na povídky, možnost hledat podobné rysy (se stávající povídkou): *„Možná ano, protože by mě zajímaly ostatní nápady na povídky. Také bych v tom chtěla hledat nějaké podobné rysy. Mohl by si vybírat podobná témata. Také by mě zajímalo, jestli bych se do jiného hlavního hrdiny také tak vžila“* (Ž, 18), (d) inspirativnost: *„Určitě, toto dílo mi přišlo zajímavé a inspirativní“* (M, 15).

Někteří respondenti přečtení další knihy podměnili některým z aspektů, který by musel zůstat zachován, ojedinele by naopak měl být změněn. Citovaná respondentka by si povídku přečetla, pokud by se zabývala podobnými tématy (zkoumajícími lidskou mysl): *„Ano, pokud by bylo o podobném tématu. Tzn. něco dramatického nebo zkoumajícího lidskou mysl“* (Ž, 16), pokud by byla napsaná stejným stylem a stejně čtivě: *„Ráda bych si přečetla víc takových povídek, záleží na tom, jestli jsou psané stejným stylem a stejně "čtivě" (Ž, 17), pokud by byla stejně originální: „Ano, přečetla. Jestliže vše píše v takovém stylu, se zapálením a "netradičností". Dobře se mi to čte a vyvolává to emoce a touhu číst dál. A jelikož mě máloco zaujme:), ale tohle si mě naprosto získalo“* (Ž, 18) a měla podobný náboj: *„Ráda bych si něco podobného přečetla, tedy pokud mají ostatní díla podobný náboj:“* (Ž, 17). Jedna respondentka by si povídku přečetla, ale pouze za podmínky, že by jí porozuměla (zde na sebe prozradila, že si svým porozuměním není jistá).

Někteří respondenti se sice o povídce vyjadřovali kladně, ale jejich odpovědi se pohybovaly na obecné rovině: k chuti číst další dílo je vedla estetická libost: *„Jelikož se mi tato povídka opravdu líbila, tak si ráda přečetla i další ukázkou“* (Ž, 16), první dojem: *„Ano, první dojem to naznačuje“* (M, 17), záliba v podobném typu textů *„Ráda bych přečetla i další dílo. Tenhle styl textů a psaní se mi líbí“* (Ž, 15) a podobnost díla: *„Ano, pokud by další díla byla podobného ražení“* (M, 17).

Respondenti nepodmiňují nejen to, jaká by měla povídka být, ale i za jakých okolností by si ji byli ochotni přečíst (u každé podmínky jsme zaznamenali 2 respondentské odpovědi): 1) někdo by jim musel dát povídku přečíst (stejně jako k tomu došlo během výzkumu): *„Kdyby mi to někdo dal, tak asi ano, ale jinak, jelikož nečtu, tak ne“* (M, 16) 2) museli by mít dostatek času na četbu samotnou a správnou náladu (není to relaxační četba): *„Dílo bych si přečetla, ale myslím si, že to není nijak oddechové čtení a že bych si musela udělat na četbu čas a mít náladu a potom by mi příběh jistě přišel zajímavý“* (Ž,

18), 3) museli by najít volný čas (vzhledem k ostatním činnostem): „*Pokud by se našel volný čas, tak klidně - protože tato povídka mi ho představila v "dobrém" světle*“ (M, 15)

I příčiny nechuti si přečíst další Cortazárovo dílo se v mnohém shodují s odpověďmi na otázky 1 a 4.

Respondenti nejčastěji používají tyto argumenty:

**Tabulka 37 Shodné argumenty pro přečtení**

Shodné argumenty proti přečtení a jejich výskyt	<i>celkem</i>
<b>nudnost</b>	4
<b>přílišná popisnost</b>	4
<b>nezajímavé téma</b>	4
<b>zmatenost povídky</b>	4
<b>dezorientace v textu</b>	3
<b>pochyby ohledně porozumění</b>	3

V menší míře (vždy dva) respondenti zmiňují: (a) málo akce a napětí, (b) náročnost čtení – nutnost přemýšlet po celou dobu čtení, (c) malou míru zaujetí, (d) neuvěřitelnost/nepravděpodobnost příběhu, (e) více rovin děje.

Okrajově (opět vždy pouze u jednoho respondenta) se setkáváme s těmito důvody nezájmu o přečtení dalšího díla: (a) špatně napsaný konec, (b) tragičnost příběhu (c) zdlouhavost, (d) málo hrdinů, (e) jednoduchost povídky, (f) negativní dojem, (g) složitý, „přepřácaný“ příběh, (h) dvojsmyslnost, (ch) tragický konec, (i) složitost souvětí a použité slovní zásoby, (j) autorský styl, (k) únava z množství informací.

Příklady odpovědí k výše uvedeným aspektům povídky lze nalézt v podkapitole analyzující otázky 1 a 4.

Zaznamenali jsme tyto v odpovědích na otázky 1 a 4 neuvedené odpovědi: 1) čtivost není vším, 2) nepřesvědčivý titul, není důvod číst další, 3) nedostatek času, 4) někteří by si dílo nepřečetli, protože jim připomíná horor či noční můry.

Někteří respondenti nechtěli číst další titul, protože mají zálibu v jiném druhu či žánru literatury: „*Asi ne, Mám pocit, že jsem to pochopila špatně. Krom toho mám zálibu v jiném žánru knih*“ (Ž, 17), nebo nemají rádi žánry sci-fi či dobrodružnou literaturu, mezi které danou povídku počítají: „*Další knihu bych si nepřečetla, protože moc neholduji dobrodružným a fantastickým žánrům a ani obsah této povídky mi úplně nevyhovoval. Propojení těchto dvou světů mi k sobě nepasovalo*“ (Ž, 18). Několik respondentů napsalo, že jim vyhovují spíše rozsáhlejší díla, např. romány: „*Čtu jinou literaturu, spíše knížky, než povídky. Asi bych si nepřečetl další dílo*“ (M, 15). Jiní upřednostňují veselejší příběhy s dobrým koncem: „*Ne, nepřečetla, protože mám ráda veselejší příběhy s dobrým koncem*“

(Ž, 16), příběhy s uzavřeným koncem - s vyřešením situace: „*Další díla od tohoto autora mě zas tak nelákají. Čtu docela hodně, ale radši mám rozsáhlejší příběhy, kde se situace v závěru vyřeší*“ (Ž, 17). Několik respondentů vypsalo, kterým konkrétním žánrům dávají přednost - literatura z období 2. světové války: „*Asi ne. Zajímá mě literatura z období 2. svět. války, atd.*“ (Ž, 16) válečný, dobrodružný román: „*Radši si přečtu válečný, dobrodružný román s rozpracovanými detaily, uvedením do příběhu a uzavřeným koncem*“ (M, 16), detektivky a záhady: „*Ne. Mám radši detektivky a záhady. A nějak na to už nemám čas*“ (Ž, 16).

Tabulka 38 Důvody, proč nečíst

DŮVODY, PROČ NEČÍST	celkem	%
<b>záliba v jiném druhu/žánru literatury</b>	13	9,85
<b>neoblíba daného žánru</b>	2	1,52

I mezi zápornými odpověďmi se vyskytly odpovědi nekonkrétní: 1) nezábavnost čtení: „*Asi ne, protože číst knihy mě vůbec nebaví*“ (M, 15), 2) nedostatek času: „*Asi ne, protože mě čtení moc nebaví a musím si číst mimočítankovou četbu*“ (M, 15), respondentovo nečtenářství: „*Nepřečetl, protože já vůbec nečtu a nechci s tím začínat*“ (M, 17), nedostupnost knihy: „*Protože se mi líbil styl napsání a měl dobrý nápad na pointu. Nevím, proč bych si to nepřečetl, nespíše proto, že moc nečtu a k této knize se asi nedostanu*“ (M, 15), pouze v případě nudy, upřednostnění vlastní tvorby povídek před jejich čtením: „*Nejspíš ne, musel bych se velmi nudit (např. na záchodě), radši povídky píš, nežli čtu*“ (M, 16), estetická nelibost: „*Toto dílo se mi nelíbilo, ale nevím, zda bych si něco od tohoto autora přečetla, protože žádné dílo neznám. Ale kdybych se měla rozhodnout na základě této povídky, určitě bych si další díla nepřečetla*“ (Ž, 18). V tabulce nezachycené důvody se v respondentském vzorku vyskytly vždy pouze jednou.

Tabulka 39 Důvody, proč nečíst

DŮVODY, PROČ NEČÍST	celkem	%
<b>respondentovo nečtenářství</b>	3	2,27
<b>nezábavnost čtení</b>	2	1,52
<b>estetická nelibost</b>	2	1,52

Tři respondenti napsali, že by si další dílo autora přečetli, ale svou odpověď nezdůvodnili. Jeden z respondentů by si další Cortazárův titul nepřečetl, ale neuvedl zdůvodnění svého nezájmu. Čtyři respondenti na tuto otázku vůbec neodpověděli.

Malá skupina respondentů zaujala k přečtení povídky nevyhraněný postoj. Z odpovědí dvou respondentů se dozvíme, že jim jejich přečtení nevadí, ale že z ní zároveň

nejdou nijak nadšení: „*Nijak po tom netoužím, ale nevadilo by mi to*“ (M, 15). Jedna respondentka zůstala nerozhodnuta: kniha by ji musela zaujmout, jinak by ji odložila.

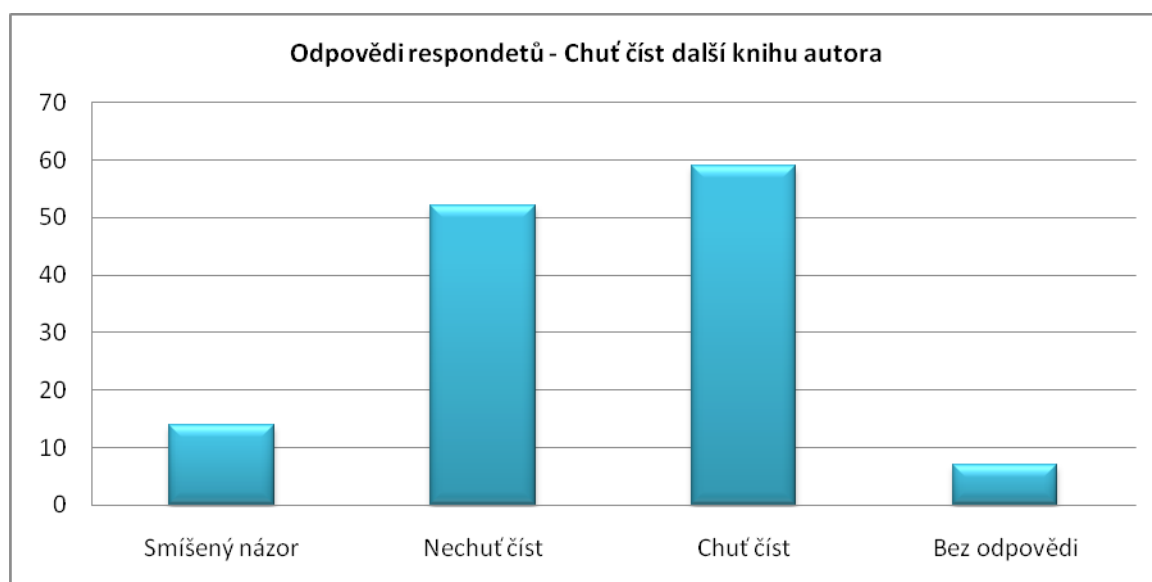
### 14.1. Závěrečný přehled

Pro závěrečný přehled motivovanosti si přečíst další Cortazárovo dílo jsme odpovědi respondentů rozdělili do třech skupin (1) na ty, ve kterých je projevem zájem o přečtení dalšího díla (2) na ty, které jsou jednoznačně odmítavé a (3) na ty, které obsahovaly argumenty pro i proti přečtení. Velmi malou skupinu tvořily ještě (do předchozích skupin nezařaditelné) názorově nevyhraněné odpovědi a nulové odpovědi.

Tabulka 40 Chuť respondenta číst jiné dílo autora

Chuť respondenta číst jiné dílo autora	Smíšený názor	Nechuť číst	Chuť číst	Bez odpovědi
Počet respondentů	14	52	59	7

Graf 10 Chuť číst jinou knihu autora





## 14.2. Porovnání závěrečných přehledů estetické libosti a chuti číst další Cortazárovo dílo

Přibližně polovina odpovědí (63) z celkového vzorku se u obou otázek shodovala, přibližně polovina odpovědí (61) se neshodovala, zbytek odpovědí (8) nebylo možné porovnat, protože jedna z odpovědí byla buď nulová, nebo nevyhraněná.

Tabulka 41 Shoda odpovědí

SHODA ODPOVĚDÍ	<i>celkem</i>
<b>líbilo/chuť číst</b>	35
<b>nelíbilo/nechuť číst</b>	18
<b>líbilo i nelíbilo/argumenty pro i proti</b>	10

Tabulka 42 Neshoda odpovědí

NESHODA ODPOVĚDÍ		
ESTETICKÁ LIBOST líbilo/nelíbilo	MOTIVACE chuť/nechuť číst další dílo	<i>celkem</i>
<b>líbilo/nelíbilo</b>	<b>chuť</b>	23
<b>líbilo/nelíbilo</b>	<b>nechuť</b>	28
<b>líbilo</b>	<b>argumenty pro i proti</b>	3
<b>nelíbilo</b>	<b>argumenty pro i proti</b>	1
<b>líbilo</b>	<b>nechuť</b>	5
<b>nelíbilo</b>	<b>chuť</b>	1

Skutečnost, že poměrně velké množství adolescentů projevilo chuť si přečíst další Cortazárovo dílo, zapříčinilo, že kladně odpověděli nejen ti, kterým se povídka jednoznačně líbila, ale i ti, kteří k ní bezprostředně po dočtení zaujali ambivalentní postoj (viz tabulka 44). Je možné, že prostor, který byl prostřednictvím cíleného tázání adolescentům dán pro zamyšlení se nad různými aspekty díla a pro hlubší proniknutí do jeho významové struktury, v nich vzbudil touhu tento zážitek zopakovat. Tato domněnka potvrzuje význam didaktické interpretace literárních děl v hodinách literární výchovy.

## 15. Zadání otázek a zkoumaná čtenářská kompetence

V této kapitole určíme na základě zkušeností z pilotního výzkumu a znalostí získaných studiem odborných pramenů přesné znění zadání úkolů pro 2. část literárního dotazníku a zdůvodníme, co těmito úkoly sledujeme, jaké čtenářské kompetence jimi chceme prověřit. Pro zodpovězení daných otázek musí čtenář zapojit jednu či více kompetencí z výše definovaných okruhů čtenářských kompetencí (viz podkapitola 8.4). Jsme si vědomi toho, že čtenář nepoužívá při recepci jednotlivé čtenářské kompetence odděleně, často dokonce synchronizovaně zapojuje čtenářské kompetence z různých okruhů. U jednotlivých otázek jsme postupovali tak, že pokud je pro zodpovězení dané otázky potřeba kompetence z daného čtenářského okruhu, je označena číslem otázky a písmenem (A, B nebo C), které

jsme uplatnili při vymezení<sup>102</sup> jednotlivých okruhů čtenářských kompetencí. Tuto čtenářskou kompetenci jsme se dále snažili konkrétněji popsat.

Oproti původní podobě dotazníku určeného pro pilotní výzkum jsme 1. otázku týkající se předvídání konce povídky přeřadili do 1. obecné části dotazníku, protože položit tuto otázku je možné buď v průběhu četby (což je vzhledem k formě dotazníku technicky neproveditelné), nebo těsně po skončení první četby povídky, kdy má čtenář průběh procesu četby v nejčerstvější paměti. Vypustili jsme otázku č. 3: „*Vyznívá konec příběhu jednoznačně? Myslíš si, že hrdina spíše zemře/ spíše se zachrání?*“, protože jak vyplynulo z předběžného výzkumu (více viz příloha č. 7), respondenti na ni odpovídali pouze velmi obecně, ani doplněna o zdůvodnění výběru vyústění příběhu podle našeho názoru nepřinese zásadní výpověď o čtenářství respondentů. Navíc na poetice konce příběhu jsou založeny otázky č. 8 a 9. Dále jsme z dotazníku vyřadili otázku č. 6.: „*Jak nám autor dává najevo, že se věci mají jinak (že je realita jiná), než jak se domníváme? Zkus najít konkrétní místo v textu, které to ukazuje a ocitovat s vysvětlením.*“ Tento úkol jsme se rozhodli do výzkumného dotazníku nezapojit, protože nově naformulovaná druhá část z úkolu č. 4 („*Najdi v textu 3 úryvky, ve kterých je vyjádřeno či naznačeno, že se příběh bude vyvíjet jinak, než jak se původně zdálo (že nebude pouze o motorkářově havárii a jeho léčbě v nemocnici). Vypiš je (u delších stačí první a poslední věta úseku) a nezapomeň je okomentovat!*“) od respondentů očekává odpověď stejného druhu jako úkol č. 6 (tedy i zapojení stejných čtenářských kompetencí), a tudíž ho v dotazníku plně nahradí.

Do dotazníku jsme se rozhodli přidat další 3 otázky, které se týkají roviny vypravěče a hlavní postavy a chuti čtenáře přečíst si další autorovo dílo: „5) *Co by se na příběhu změnilo, kdyby byl vyprávěn hlavním hrdinou (=motorkářem=Motekem)?*“, „6) *Napiš, co si myslíš o hlavním hrdinovi. Změnil se nějak tvůj názor na něj v průběhu četby příběhu?*“ a „10) *Přečetl (a) by sis rád (a) další dílo od tohoto autora? Proč ano, proč ne?*“ Poslední otázku jsme ovšem vyhodnocovali z hlediska čtenářské kompetence v rámci otázek 1. části dotazníku a naopak otázku č. 5 z 1. části dotazníku („5) *Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a)*“) jsme z hlediska čtenářské kompetence analyzovali v rámci otázek 2. části dotazníku. Otázka č. 10 z 2. části dotazníku totiž zjišťuje estetickou libost či nelibost a s ní související (ne)chuť přečíst si další autorovo

---

<sup>102</sup> **A)** Princip uplatnění čtenářské „encyklopedie“ aktuálního světa ve vztahu k fikčnímu, vztah literární dílo-skutečnost **B)** Princip uplatnění „literární a literárněvědné encyklopedie“ **C)** Princip čtenářského zážitku a sebereflexe

dílo, jedná se tedy o otázku obecnějšího charakteru. Estetickou libostí se zabývají otázky v 1. části dotazníku, je tudíž logické ji při analýze dávat do kontextu právě s nimi. Do 2. části dotazníku byla tato otázka zařazena pouze z toho důvodu, abychom mohli pozorovat, zda po intenzivním zamýšlení se nad textem respondenti změni svůj postoj k literárnímu textu či nikoliv. Otázka č. 5 z 1. části dotazníku požaduje po čtenáři, aby v „archívu“ svých čtenářských zkušeností našel literární dílo, které je v něčem podobné dané povídce. Jde o úkol, který má konkrétnější zadání vztahující se k literárnímu textu, proto ho zpracováváme v rámci otázek 2. části dotazníku.

U ostatních otázek uvádíme jejich původní a nové znění, popř. jak a proč bylo změněno pořadí otázek v dotazníku či rozčlenění zadání do jednotlivých úkolů.

***1) Kdy a kde se příběh odehrává? Jak jsi to poznal/a? + 2) Proč je či není pro vyprávění příběhu podstatné, kde a kdy se odehrává?***

Výsledky z pilotního výzkumu nás vedly k rozhodnutí upravit původní znění otázky („*Dá se z ukázky poznat, kdy a kde se příběh odehrává? Je to pro vyprávění příběhu podstatné?*“) a rozdělit otázky z tohoto úkolu do dvou samostatných úkolů a zároveň jejich znění takto pozměnit: „*1. Kdy a kde se příběh odehrává? Jak jsi to poznal/a? 2. Proč je či není pro vyprávění příběhu podstatné, kde a kdy se odehrává?* Tyto dvě otázky jsou velmi úzce provázené (do dvou samostatných úkolů jsme je rozdělili pouze z toho důvodu, abychom předešli tomu, že respondenti odpovědí pouze na jednu z podotázek), proto uvádíme jejich členění do jednotlivých okruhů čtenářské kompetence společně.

**1+2 A) Komentář k otázce: VĚDOMOSTI A ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI, ANALÝZA VÝZNAMŮ TEXTU**

Tyto úkoly zadáváme proto, abychom zjistili, zda si respondenti všimají časoprostoru příběhu a jsou schopni ho určit, zamyslet se nad jeho ambivalentností (nad prolínáním roviny reality a snu) a nemožností ho jednoznačně interpretovat a povšimnout si porušení logiky aktuálního světa ve fikčním světě vytvořením světa (řečeno Doleželovou terminologií – viz podkapitola 5.5) nemožného, ve kterém se hlavnímu hrdinovi mohou zdát sny z budoucnosti. Aby čtenář mohl zodpovědět tuto otázku, musí zapojit své vědomosti, které má v souvislosti s indiánskými kulturami, zkušenosti s dopravní nehodou a následným pobytem zraněného v nemocnici a zkušenosti týkající se snů a skutečnosti a těžko definovatelné hranice mezi nimi. Předpokládá se, že čtenář umí tyto znalosti a zkušenosti usouvztažnit a vytvořit si představu o tom, kdy a za jakých (historických) okolností se příběh odehrává. Zároveň je schopen vyhodnotit, zda jsou tyto údaje pro

porozumění textu klíčové či nikoliv, popř. zdůvodnit, v čem jsou pro příběh (pří)nosné. Čtenář tedy dokáže v povídce odlišit podstatné významové prvky od nepodstatných. V rámci toho budeme sledovat, z jakých významových rovin textu (extensionální a intensionální významové roviny) budou respondenti vycházet při zdůvodňování svých domněnek o časoprostoru. Budou nás zajímat i případy, kdy se respondent soustředí pouze na děj příběhu (pak by se opět jednalo o jeden z rysů čtenářství charakteristický pro pubescenty – viz podkapitola 7.1.8.).

#### 1+ 2 B) Komentář k otázce: POETIKA POVÍDKY - ČASOPROSTOR

Čtenář by měl vědět, jakou funkci plní čas a prostor v literárním díle (konkrétně v povídce). Na základě zkušeností z vlastní četby by měl být schopen vysvětlit, jakým způsobem časoprostor v literárním díle (ne)ovlivňuje celkový smysl díla. Všechny tyto literárně teoretické poznatky by mu měly pomoci zodpovědět tuto otázku.

#### 1 + 2 C) Komentář k otázce: METAKOGNICE VLASTNÍHO POROZUMÍVÁNÍ

Čtenář dokáže nahlédnout, zda je pro Cortazárův příběh podstatné, kdy a kde se odehrává, zda mu tyto časoprostorové skutečnosti usnadňují porozumění textu. Dále se budeme zabývat tím, zda jsou respondenti s to svůj názor opřít o argumenty. Budeme zkoumat i to, o argumenty jaké kvality adolescenti své názory opírají - zda vycházejí ze svých životních či čtenářských zkušeností, z extensionální či intensionální významové roviny.

### **3) *Jak ses cítil (a), co sis myslel(a), když jsi zjistil (a), že příběh povídky nezobrazuje jen motorkářovu havárii a jeho léčení v nemocnici, ale že má více rovin?***

V původním znění otázka vypadala takto: „5) *Jak ses cítil, co sis myslel, když jsi zjistil, že realita je snem a sen je realitou? Tušil jsi tento náhlý zvrat? Od kterého okamžiku v příběhu?*“ Změnili jsme i pořadí otázky v dotazníku, protože se domníváme, že dobírání se pochopení významů povídky souvisí s prolínáním obou rovin povídky, kterými se respondenti zabývali v předcházejících dvou úkolech týkajících se časoprostoru a jeho významu pro příběh povídky.

Z pilotního výzkumu vyplynulo, že je potřeba z obou podotázek udělat dva samostatné úkoly. Pilotní výzkum také ukázal, že druhou podotázku je třeba ještě přeformulovat, protože většina respondentů nepovažovala za důležité zdůvodnit, jak záměnu obou rovin příběhu odhalili: „4) *Najdi v textu 3 úryvky, ve kterých je vyjádřeno či naznačeno, že se příběh bude vyvíjet jinak, než jak se původně zdálo (že nebude pouze o motorkářově havárii a jeho léčbě v nemocnici). Vypiš je (u delších stačí první a poslední*

věta úseku) a nezapomeň je okomentovat!“ Zvýšili jsme počet indicií (autorských instrukcí), které mají respondenti v textu objevit a okomentovat, na tři, aby na nich mohli ukázat, jak povídku chápou. Požadavek zvýšeného počtu úryvků dává respondentům prostor pro hlubší zamyšlení se nad principem, na kterém je povídka vystavěna, dále nad autorskou záměrností a významovostí povídky.

### 3A) Komentář k otázce: ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI

Čtenář využívá své životní zkušenosti se sny a sněním, s prostupováním světa snění a reality. Tyto zkušenosti by mu ovšem neměly bránit v porozumění textu, měl by je používat v duchu autorské záměrnosti.

### 3B) Komentář k otázce: INTERTEXTOVOST, IMPLICITNÍ ČTENÁŘSKÉ INSTRUKCE

Čtenář je schopen rozpoznat z náznaků v textu (z autorových instrukcí obsažených ve struktuře textu), že realita fikčního světa není s jistotou určitelná, že ani nebylo autorovým záměrem, aby čtenář došel k závěru, která z rovin povídky je reálná, ale aby se pln pochyb a pocitu nejistoty zamyslel nad svým bytím. Nejlépe čtenáři pomůže jeho čtenářská zkušenost z jiných postmoderních děl, ve kterých je čtenář často mystifikován, znejistňován a většinou v nejistotě autorem i ponechán.

### 3C) Komentář k otázce: REFLEXE PROCESU ČETBY, PROSTŘEDKY MYSTIFIKACE

Čtenář vyjadřuje své pocity ze zjištění, že byl autorem mystifikován, toto své odhalení a emoce s ním spojené reflektuje a komentuje. Touto otázkou tedy zjišťujeme úroveň metakognice (reflexe) četby respondentů. Respondenti píšící o svých pocitech a myšlenkách nám zároveň ve svých odpovědích odhalují, do jaké míry textu (ne)porozuměli.

**4) Najdi v textu 3 úryvky, ve kterých je vyjádřeno či naznačeno, že se příběh bude vyvíjet jinak, než jak se původně zdálo (že nebude pouze o motorkářově havárii a jeho léčbě v nemocnici). Vypiš je (u delších stačí první a poslední věta úseku) a nezapomeň je okomentovat!**

### 4A) Komentář k otázce: ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI, VNÍMÁNÍ SKUTEČNOSTI

Čtenář disponuje životní zkušeností, že vnímání a chápání světa lidmi velmi ovlivňuje perspektiva, ze které se na svět dívají. Pojem pravdivosti a skutečnosti je tedy i v aktuálním světě relativní.

### 4B) Komentář k otázce: PROSTŘEDKY MYSTIFIKACE, IMPLICITNÍ AUTORSKÉ

INSTRUKCE

V těchto úkolech zkoumáme, které autorské indicie, které konkrétní prostředky (kompoziční i obsahově významové) signalizující mystifikaci a prolínání rovin příběhu je adolescent s to v textu odhalit a jak jim rozumí. V tomto úkolu se ukáže, zda je respondent schopen svá interpretační tvrzení opřít o doklady z textu. Respondent vychází z vědomostí o prostředcích mystifikace načerpaných z vlastní četby.

#### 4C) Komentář k otázce: REFLEXE PROCESU ČETBY, PROSTŘEDKY MYSTIFIKACE

V tomto úkolu se čtenář vrací do procesu četby a reflektuje, ve kterých částech příběhu dává autor najevo, že je čtenář mystifikován, že se obě roviny povídky prolínají a že nelze jednoznačně přiřknout jedné z nich reálnost (a druhé snovost).

#### **5) Co by se na příběhu změnilo, kdyby byl vyprávěn hlavním hrdinou (=motorkářem =Motekem)?**

Kategorie vypravěče a hlavní postavy tvoří pilíře každého prozaického vyprávění a často bývají provázány. Proto otázky č. 5 a 6 následují za otázkami věnujícím se porozumění a principu výstavby povídky obecně (o které se může respondent při konkretizaci obou kategorií opřít) a jsou řazeny těsně za sebou.

#### 5A) Komentář k otázce: ŽIVOTNÍ ZKUŠENOST

Čtenář využívá zkušenosti, které má s vyprávěním z běžného života, uvědomuje si rozdíl mezi tím, když vypráví sám o sobě a když vypráví o někom jiném. '

#### 5B) Komentář k otázce: POETICKÁ KATEGORIE VYPRAVĚČE

V této otázce by čtenář měl prokázat, že rozumí poetické kategorii vypravěče a její funkci pro utváření příběhu. Budeme si všimnout toho, zda si uvědomuje, jaké změny přináší do vyprávění ich-forma (podrobněji viz podkapitola 17.5.1. o vyhodnocování 2. části literárního dotazníku): a to nejen formální (vyprávění v 1. osobě, vnitřní monology hrdiny – proud vědomí, proměna užitých jazykových prostředků – jazyk přizpůsobený hrdinově přirozené mluvě, je možné, že by příběhy nebyly líčeny jako paralelní, v rámci jedné roviny by hrdina vyprávěl o druhé retrospektivně), ale i obsahové (tedy subjektivní zabarvení vyprávění – líčení pocitů, myšlenek hrdiny, zurčitění hrdinovy identity- větší prostor pro čtenářovu identifikaci s hrdinou, která u čtenáře zvýší pocit napětí, zřejmější rozlišení identity obou rovin příběhu (autor by si musel dát větší práci s tím, aby čtenáře udržel na pochybách), zúžení vypravěčské perspektivy - hrdina některé skutečnosti neví, nemůže o

nich čtenáři vyprávět, změny v dějové posloupnosti příběhu související s logickými paradoxy, které by při změně vyprávěče vyvstaly, proměna zápletky a pointy). Tuto otázku jsme do dotazníku zařadili, protože se domníváme, že kategorie vyprávěče patří k základním pilířům všech prozaických žánrů a čtenář by měl prokázat, že s ní umí zacházet s porozuměním.

#### 5C) Komentář k otázce: REFLEXE VLASTNÍHO PROCESU ČETBY

Čtenář dokáže reflektovat, jak proměna perspektivy vyprávěče ovlivní celkové vyznění povídky (její smysl) a jak působí na čtenáře (na jeho dojem).

**6) *Napiš, co si myslíš o hlavním hrdinovi. Změnil se nějak tvůj názor na něj v průběhu četby příběhu?***

#### 6A) Komentář k otázce: ŽIVOTNÍ ZKUŠENOST

Čtenář zapojuje své zkušenosti s lidmi, s jejich vzhledem, charaktery, projevy jejich chování, s různými způsoby myšlení a jednání, s lidskými vztahy.

#### 6B) Komentář k otázce: POETIKA LITERÁRNÍ POSTAVY

V tomto úkolu budeme zkoumat, zda respondenti pochopili hlavního hrdinu jako někoho, kdo se snaží nalézt vlastní identitu, jako někoho, kdo se snaží přijít na to, kým vlastně je. Zda si povšimli, že hlavní hrdina nemá jméno, že celkově působí velmi neurčitě. Z příběhu se totiž nedozvíme, jak vypadá, jen částečně tušíme, jaké má povahové vlastnosti. Čtenář se snaží pochopit jednání a chování postavy, promýšlí její důležitost pro rozvoj děje příběhu a její proměnu během vývoje děje.

#### 6C) Komentář k otázce: ZTOTOŽNĚNÍ, EMPATIE - POROZUMÍVÁNÍ AUTORSKÉ ZÁMĚRNOSTI, METAKOGNICE

V tomto úkolu zohledňujeme to, zda se čtenář s hrdinou ztotožňuje či nikoliv a zda tak činí s kritickým odstupem či zcela nekriticky (pak by se jednalo o další znak pubescentního čtenářství – viz podkapitola 7.1.4.). Zabýváme se tím, jak čtenář reflektuje hrdinovo jednání a chování, jak je hodnotí a jaký k němu zaujímá postoj. Sledujeme, zda se zamýšlí nad důležitostí hlavní postavy pro příběh, nad důvody její neurčitosti, rozpolcenosti její identity, nad příčinami minimální charakteristiky jejího vzhledu i charakteru. Zajímá

nás tedy to, zda respondenti odhalili, že měl autor v úmyslu prostřednictvím této postavy (její neurčitostí a vnitřní rozpolceností vyvolávající ve čtenáři vnitřní nejistotu) přivést čtenáře k zamyšlení se nad sebou sama, nad jeho existencí a životním určením. Opět se jedná o otázku, která se zaměřuje na čtenářskou metakognici, tedy na to, jak respondent dovede nazírat své čtenářství, zda dokáže reflektovat utváření svého názoru na hlavní postavu, popsat ho a zdůvodnit.

### **7) Proč autor za titul příběhu zvolil „Nocí naznak“?**

Odpovídat na tuto otázku je respondent nejlépe připraven ve chvíli, kdy se již intenzivněji zabýval jednotlivými kategoriemi díla (časoprostorem, postavou, vypravěčem), které utvářejí celkový význam povídky a které mu mohou pomoci pochopit symbolický význam názvu povídky korespondující s jejím celkovým smyslem. Podle zjištění pilotního výzkumu (více viz příloha č. 7) mají odpovědi na tento úkol velkou výpovědní hodnotou ohledně adolescentního čtenářství.

#### 7A) Komentář k otázce: ANALÝZA VÝZNAMŮ SLOV, ŽIVOTNÍ ZKUŠENOST

Stejně jako u předchozích úkolů si všímáme, ve kterých významových rovinách textu a ve kterých zkušenostních (a znalostních) prekonceptech nalézají respondenti oporu pro svá vysvětlení autorského výběru názvu povídky. Předpokládáme, že respondent zná základní význam slova naznak, ví, v jakých životních situacích se v mluvené řeči používá.

#### 7B) Komentář k otázce: POETIKA NÁZVU DÍLA

Pro zodpovězení této otázky je třeba mít základní povědomí o poetice názvů literárních děl. Čtenář nahlíží dílo jako významový celek, hledá souvislost mezi dílem a jeho titulem. Sledujeme, zda respondenti berou v potaz symbolickou funkci titulu povídky a jeho opět jednoznačnému výkladu se bránící interpretaci. Zaměřujeme se i na to, zda si adolescenti uvědomí, že titul povídky slouží jako důležitý opakovaně se navracející motiv, který propojuje obě roviny příběhu.

#### 7C) Komentář k otázce: AUTORSKÁ PERSPEKTIVA

Čtenář při nalézání odpovědi na tuto otázku rozkrývá myšlenkový postup autora při volbě titulu (opět při zpracování tohoto úkolu reflektuje text z perspektivy autora), snaží se pro svá vysvětlení hledat argumentační oporu v textu.

**8) Zatrhni místo, kde by měl být příběh přerušen, aby nedopadl, tak jak dopadl, aby jeho vyznění bylo jiné. Svou volbu zdůvodni. + 9) Jak by tedy příběh podle tebe skončil? Svou verzi konce příběhu okomentuj.**



Původní zadání úkolu znělo takto: „4.) *Zatrhni místo, kde by měl být příběh přerušen, aby nedopadl, tak jak dopadl, aby jeho vyznění bylo jiné. Svou volbu zdůvodni, napiš, jak by tedy příběh podle tebe skončil, svou verzi závěru příběhu okomentuj. Pro tvořivé navíc: Můžeš navrhnout i znění závěru.*“

Tento úkol jsme pro potřeby dotazníku zkrátili a rozdělili do dvou samostatných úkolů: „8. *Zatrhni místo, kde by měl být příběh přerušen, aby nedopadl, tak jak dopadl, aby jeho vyznění bylo jiné. Svou volbu zdůvodni.*“, „9. *Napiš, jak by tedy příběh podle tebe skončil, svou verzi závěru příběhu okomentuj!*“, abychom se vyhnuli tomu, že respondenti příběh pouze ve vhodnou chvíli přeruší, ale již nenavrhnou jeho pokračování. Stejně jako u úkolu č. 1. a č. 2 druhé části dotazníku i mezi těmito dvěma úkoly existuje úzká souvislost, a proto je z hlediska čtenářské kompetence analyzujeme společně.

Tyto dva úkoly jsme zařadili ke konci 2. části dotazníku z toho důvodu, že se týkají kompozice povídky a to především jejího závěru (a jeho úprav).

#### 8 + 9 A) Komentář k otázce: ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI A FANTAZIE

Respondent využívá své životní zkušenosti, které mu umožňují si vybavit a představit různé možnosti vyznění příběhu a následně jej pomocí fantazie upravit a dotvořit, popř. své fantazijní představy propojit.

#### 8 + 9 B) Komentář k otázce: POETIKA POVÍDKY – KOMPOZICE

Tyto dva úkoly by nám měly přinést zprávu o tom, jakými vědomostmi o kompoziční výstavbě povídky čtenář disponuje, jak jim rozumí a zda je dokáže prakticky použít. Zajímá nás, zda je adolescent schopen odhalit v příběhu katarzi, ke které když dojde, tak již nelze děj příběhu zvrátit zpět, a svůj výběr zlomového bodu zdůvodnit na základě znalosti kompoziční výstavby povídky a čtenářských zkušeností. V otázce č. 9 je tato znalost a její proměna v praktickou dovednost (sloužící k navržení další alternativy konce) stěžejní.

#### 8 + 9 C) Komentář k otázce: KREATIVITA, AUTORSKÁ PERSPEKTIVA

Tento úkol považujeme za nejtvořivější, předpokládá vlastní respondentovu invenci a tvořivost, která je rozdělena do dvou kroků: poté co respondent nalezne vhodné místo v textu, kde lze příběh přerušit bez narušení jeho logické struktury, pokusí se navrhnout, jak by příběh mohl dále pokračovat. V úkolu č. 9 respondent prokazuje schopnost vcítit se do autorova stylu a způsobu jeho uvažování a dovednost vstoupit do fikčního světa textu tentokrát v roli autora (nahlížet při tom své čtenářství z jiného úhlu pohledu) a v duchu autorova stylu text dokončit. Čtenář v roli autora musí respektovat pravidla fikčního světa

vytvořeného autorem, jeho stávající podobu, může ho ovšem rozšiřovat a různě upravovat. Vyzkouší si prakticky, jak lze s fikčním světem a jeho entitami zacházet. Svou pozornost zaměřujeme i na to, zda jsou respondenti s to tento zlomový bod příběhu nahradit jiným, který povede k odlišnému konci, ale který zároveň respektuje kompoziční a logickou výstavbu stávajícího příběhu (autorskou záměrnost spisovatele).

#### ***10) Přečetl by sis rád (a) další dílo od tohoto autora? Proč ano, proč ne?***

Tuto otázku jsme záměrně zařadili na konec 2. části dotazníku, abychom se dozvěděli něco o tom, zda druhé přečtení a podrobnější zabývání se dílem (zamýšlení se nad odpověďmi na různé otázky s ním související) může pozměnit respondentův názor na dílo, jeho postoj k němu. Tuto otázku chápeme jako tzv. kontrolní. Odpovědi na ni budeme porovnávat s odpověďmi na otázku č. 1, č. 4 a 5 první části dotazníku (proto i čtenářské kompetence rozepisujeme v duchu otázek 1. části dotazníku). Očekáváme, že čtenář při zdůvodňování svých odpovědí opět prozradí (potvrdí, upřesní) mnohé o intenzitě svého čtenářství (popř. o svém nečtenářství), o svých čtenářských zájmech a preferencích, o důvodech, proč by si další dílo přečetl či nikoliv, o svém porozumění textu, o potížích, na které při četbě narazil. Čtenář s nevyhraněným názorem uvede argumenty pro i proti.

## **16. Kritéria a indikátory pro vyhodnocování odpovědí z 2. části literárního dotazníku**

Úrovně čtenářské kompetence jsme stanovili s oporou o studium nabyté teoretické poznatky týkající se jednotlivých věkových skupin čtenářů (viz kapitola 7) a s oporou o naši tříúrovňovou interpretaci Cortazárovy povídky „Nocí nznak“ (viz podkapitol 9.1.). U každé otázky jsme si stanovili kritéria, která musí splňovat respondentova odpověď, aby mohla být do příslušné úrovně zařazena. Jednotlivá kritéria jsou definována slovesem v určitém tvaru ve shodě s výstupy RVP G a SŠ (viz příloha 1 a 2), aby bylo zřetelné, které konkrétní čtenářské kompetence a dovednosti byly pro zvládnutí daného úkolu potřeba a jak se projevila nekompetentnost čtenáře. Každá odpověď je navíc uvedena stručným pojmenováním zkoumané čtenářské kompetence. V některých případech přísluší k jedné úrovni více variant kvalitativně shodných odpovědí. U každé roviny (popř. u každé varianty

odpovědi dané roviny) jsou uvedeny příklady respondentských odpovědí, 4. rovina (nekompetentní čtenář) je příznačná tím, že respondenti často neuvedou vůbec žádnou odpověď. Otázky č. 1 a č. 10 jsme dále kvůli přehlednosti vnitřně rozčlenili, protože přinášejí informace o více čtenářských kompetencích a znalostech najednou.

Každou otázku jsme nejprve vyhodnotili jednotlivě, tzn., rozřadili jsme odpovědi od všech respondentů na základě vymezených kritérií do jednotlivých úrovní, dále jsme zjišťovali zastoupení jednotlivých úrovní odpovědí u celého vzorku respondentů (viz podkapitoly 16.1-16.10). Výkony respondentů u jednotlivých úkolů jsme mezi sebou porovnali, abychom zjistili, které typy úkolů působí středoškolákům největší problémy, tedy kterými čtenářskými kompetencemi nejsou ještě dostatečně vybaveni (viz kapitola 17).

Každé úrovni odpovědi jsme sestupně přisoudili příslušný počet bodů: kompetentní čtenář – 3 body, adolescentní čtenář – 2 body, pubescentní čtenář – 1 bod, nekompetentní čtenář – 0 bodů. Nakonec jsme výkon respondenta ve všech úkolech sečetli a vypočetli jeho průměr, který jsme zaokrouhlili na jedno desetinné místo. Na základě zjištěného průměru jsme pak respondenta zařadili do příslušné úrovně. Získali jsme přehled o rozvrstvení celého vzorku respondentů do jednotlivých úrovní čtenářství (viz kapitola 17). Následně jsme celý vzorek respondentů opět rozdělili do skupin podle pohlaví, věku, známky z českého jazyka, nejvyššího dosaženého vzdělání matky a podle druhu navštěvované střední školy, protože jsme chtěli mít přehled o složení daného vzorku respondentů a chtěli jsme zkoumat vliv těchto činitelů na čtenářskou kompetenci respondentů (viz kapitola 17).

Dříve než se pustíme do vyhodnocování respondentských odpovědí, rádi bychom předeslali, že jako výchozí literárně teoretickou koncepci, o kterou jsme opřeli nejen výběr otázek pro dotazník, ale především kritéria a jednotlivé aspekty (úrovně) vyhodnocování, jsme použili teorii fikčních světů a Doleželovu literární transdukci (viz podkapitola 5.5.).

## **16.1. Časoprostor**

Otázku 1a) a 1b) jsme do literárního dotazníku zařadili z toho důvodu, abychom se přesvědčili, jak respondenti dovedou zacházet s implicitními významy textu a jak jsou schopni zapojit encyklopedii fikčního (respektive aktuálního) světa. Jako vzor pro vyhodnocování nám posloužil Doleželův příklad náznaku místa děje pocházející z Hemingwayovy povídky Čistý, dobře osvětlený podnik: „Nenajdeme tu jediný poukaz na zemi, v níž se příběh odehrává, dokud nedospějeme k následující větě: „Starý muž ... zaplatil za nápoje a nechal půl pesety spropitného.“ Tato věta ovšem konstruuje děj, nikoliv

místo děje. Ale identifikuje zemi implicitně, fráze „půl pesety spropitného“ ji prozrazuje jako jakousi sémantickou „prémii.“ Opravňuje nás tvrdit, že zemí fikčního světa této povídky je Španělsko“ (Doležel, 2003, s. 173). Odpovědi tohoto typu spadají do nejvyšší vymezené úrovně: tedy do úrovně čtenářství dospělého, od nich jsme odvodili kvalitativně nižší úrovně odpovědí. V tomto úkolu tedy zkoumáme, zda respondenti při určování časoprostoru vycházejí pouze z toho, co je v textu explicitně řečeno, nebo zda dovedou nalézt v textu skryté náznaky či narážky, dát je do souvislosti se svými znalostmi a životními zkušenostmi a zároveň ověřit, zda jejich interpretační závěr není v rozporu s textem povídky. Náznaky, které odkazují k tomu, kdy a kde se příběh odehrává, lze nalézt v expertní interpretaci v podkapitole 9.1.

Je nutno zdůraznit, že v následujících dvou otázkách se soustředíme především na dovednost určit časoprostor (obou rovin) povídky, teprve až v druhé řadě zohledňujeme to, jak respondenti povídku chápou (tedy, zda je pro ně některá z rovin reálná, či zda obě roviny považují za paralelní, existenčně rovnocenné). K tomuto způsobu vyhodnocení nás vede i skutečnost, že respondent nemusí roviny v daném úkolu pojmenovat jako sen a realitu, ale při tom v jiných otázkách dává najevo, že je takto vnímá.

#### **1.1.47. Určení času**

##### **OTÁZKA 1A): Kdy se příběh odehrává?**

Do nejvyšší úrovně spadají odpovědi respondentů, kteří se pokusili fikční svět povídky historicky zařadit, protože (jak jsme již konstatovali výše) kompetentní čtenář v textu pro přibližné časové určení obou rovin nalezne dostatek potřebných indicií (viz podkapitola 9.1.). Přestože přibližné historické vymezení času není pro pochopení autorské záměrnosti a smyslu povídky zásadní, považujeme ho za důležité, protože respondent při něm prokazuje, že se dokáže pohybovat v rovině implicitních významů, že dokáže z textu vyvodit to, co v něm není přímo řečeno, dát tato zjištění do souvislosti se svými znalostmi a životními zkušenostmi a respektovat při tom text jako významový celek (kontrolní, zpětnovazebnou funkci textu). Při vyhodnocování jsme také zohledňovali, zda respondent časově zařadil obě roviny příběhu či pouze jednu z nich (částečně to souvisí s jeho porozuměním povídky – jak jsme ukázali výše). Do nejvyšší úrovně jsme zařadili odpovědi, ve kterých respondenti časově zařadili obě roviny příběhu, ať už jim přiznávají jakýkoliv

existenční status (tedy ať je považují za existenčně rovnocenné, či jednu z nich za realitu a druhou za sen).

### **1.kompetentní (=expertní) čtenář (4 % respondentů)**

přibližně časově určil (a) obě roviny příběhu, jednu zařadil (a) do současnosti (20., 21. století), druhou do středověku (13. -15. století), popř. starověku

#### **1. příklady RO**

„*Napůl se odehrává ve středověku (kde byli Aztékové), napůl se odehrává v současné době (lékaři, motorky).*“ (Ž, 16)

Do adolescentní úrovně spadají odpovědi, ve kterých respondenti jednu z rovin považují za reálnou. Tento způsob chápání významů povídky řadíme na úroveň adolescentní (podrobněji viz analýza odpovědí na otázku č. 3 z první části dotazníku v kapitole 13.), stejně jako u předchozí úrovně je pro nás podstatné, aby respondenti onu „reálnou“ rovinu přibližně historicky zařadili v čase (vedou nás k tomu stejné důvody jako u předchozí úrovně). Do této úrovně spadají i odpovědi, které sice vymezují obě roviny příběhu, ale činí tak neurčitě, tzn., že z odpovědi se nedozvíme, zda mají respondenti představu o tom, kdy zhruba Aztékové žili.

### **2. adolescentní čtenář (34 % respondentů)**

přibližně časově určil (a) pouze jednu rovinu příběhu (tu, kterou chápal (a) jako reálnou) ve shodě s vymezeními uvedenými u dospělé úrovně, nebo určil obě roviny příběhu, ale pouze pól: minulost- přítomnost (doba Aztéků - dnešní doba)

#### **2. příklad/y/ RO**

20. - 21. století“ (Ž, 17), „*ve středověku*“ (M, 18), „*odehrává se v současnosti, ale zároveň je to promítáno do dob Aztéků*“ (Ž, 18)

Do pubescentní úrovně patří odpovědi respondentů, kteří určili denní či roční dobu, ve které se příběh odehrává. Jedná se o pro porozumění nepodstatný detail, navíc respondent informaci o denní době (respektive o čase) nalezne přímo v textu, nemusí ji vyvodit z náznaků v textu (tedy z rovin implicitních významů).

Do této úrovně náležejí také odpovědi, které čas povídky dezinterpretují. Tyto dezinterpretace souvisejí s pojmem „květinová válka“, který je historicky nedoložen. I když lze v textu najít doklady o tom, že hlavním účelem květinové války byl „lov obětí“ pro aztécké bohy (jehož trvání je přesně vymezeno aztéckým kalendářem), někteří respondenti se domnívali, že se jedná o válečný konflikt v obvyklém slova smyslu a děj povídky se

snažili zařadit do období některého z reálných válečných konfliktů (např. období Napoleonových válek). Jedné respondentce naopak květinová válka asociovala 70. léta spojovaná s hnutím hippies, s tzv. květinovými dětmi. Tyto dezinterpretace řadíme na úroveň pubescentního čtenářství, protože respondenti se sice pokusili čas příběhu povídky historicky vymezit, ale neřídili se instrukcemi textu (podrobněji viz podkapitola 7.1.6.). Vyňali z kontextu povídky jeden údaj (pojem květinová válka) a na jeho základě určili časové vymezení jedné z rovin, ale nepřesvědčili se, zda jejich vysvětlení koresponduje s ostatními významy textu.

Do této úrovně řadíme i odpovědi, ve kterých respondenti děj povídky zařadili do minulosti, nebo do tak vzdálené minulosti, ve které Aztékové nejsou historicky doloženi. Tito respondenti sice rozpoznali indicie v textu, ale chybí jim opora v encyklopedii aktuálního světa. Její součástí není kulturně historická znalost o Aztécích, popř. dovednost orientovat se na časové ose aktuálního světa.

### **3. pubescentní čtenář (39 % respondentů)**

určil (a) denní dobu /y/, ve kterých se příběh odehrává, nebo se v jeho odpovědi v souvislosti s určením času objevila dezinterpretace, nebo příběh zasadil do minulosti, popř. do velmi vzdálené minulosti, ve které není existence Aztéků historicky doložena (období před našim letopočtem).

#### **3. příklad/y/ RO)**

„*Odehrává se ráno (srážka), noční můry v noci.*“ (M, 16)

„*Vlastně ve dvouch prostředí "dnešní svět" a "válka". Kdy to nevím, ale myslím, že někdy dávno, typla bych to na dobu Napoleona (18., 19. století).*“ (Ž, 18)

„*Příběh se odehrává v nějaké válce. Mluví tam o své dýce, zákopec, obětích.*“ (Ž, 17)

„*Nevím, dle té květinové války v úvodu mě napadlo období 70. let.*“ (Ž, 18)

„*1. st. př. n.l., hrdina je Motek, který podle ukázky na str. 2 utíká od Aztéků*“ (Ž, 16)

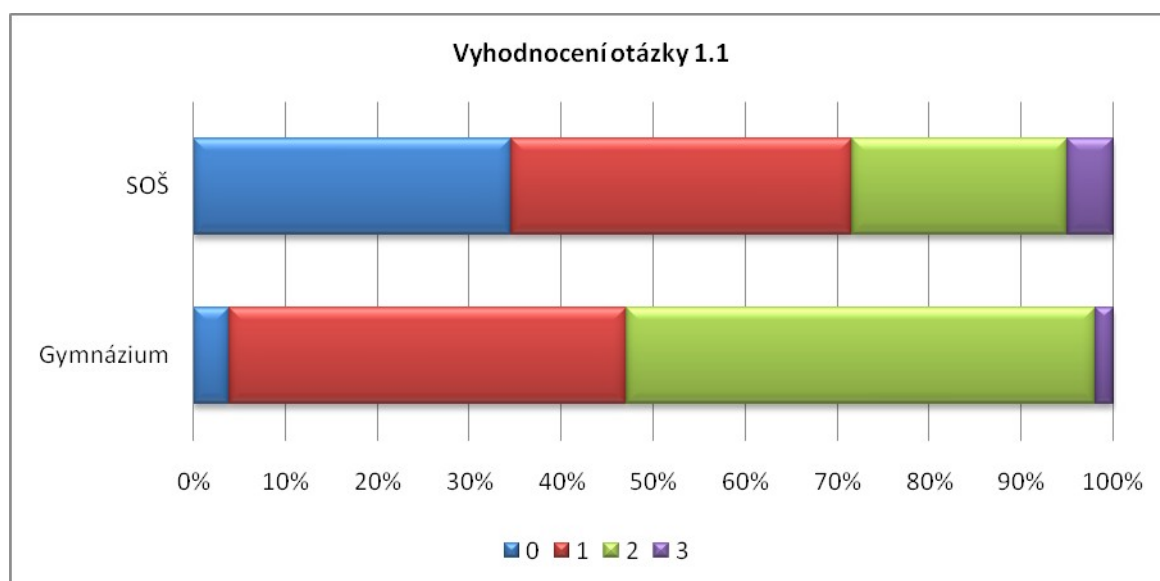
### **4. nekompetentní čtenář (23 % respondentů)**

časově nezařadil (a) ani jednu z rovin příběhu

#### **4. příklad/y/ RO**

„*Z daného textu jsem nepoznala, kdy se odehrává.*“ (Ž, 17)

#### **Graf 11 Vyhodnocení otázky 1.1**



Respondenti ze střední odborné školy (dále jen SOŠ) častěji (přes 30 %) než respondenti z gymnázia (dále jen G - méně než 5 %) tuto část prvního úkolu nezodpověděli.

Gymnazisté (přes 50 %) častěji (ve srovnání s respondenty ze SOŠ – necelých 20 %) správně časově vymezili rovinu příběhu, kterou považují za reálnou. Tito respondenti o čase uvažovali z historického hlediska, snažili se čas příběhu zasadit do dějinného kontextu. Čas nevnímali jako denní či roční rytmus.

#### 1.1.48. Určení prostoru

##### OTÁZKA 1B): *Kde se příběh odehrává?*

Kompetentní (kompetentní) čtenář by měl být schopen nejprve odhalit, že obě roviny příběhu jsou úzce provázané a že je velmi pravděpodobné, že jednu ze spojnic mezi nimi představuje právě prostor (místo děje). Obě se tedy odehrávají na stejném místě, ale v jiné časové rovině. Předpokládáme, že s ohledem na tuto domněnku respondent na základě indicií z roviny Moteka (podrobněji viz expertní interpretace – podkapitola 9. 1.) přibližně geograficky vymezí místo děje. Stejně jako čas ani prostor není ústředním nositelem významu, ale pokud se ho respondent geograficky zařadí, opět prokáže, že se umí pohybovat v rovině implicitních významů, že umí přečtené dát do souvislosti se svými znalostními a zkušenostními prekoncepty. Při vyhodnocování odpovědí na tuto otázku pro nás opět nebylo podstatné, jaký existenční status přisuzuje čtenář oběma rovinám příběhu.

#### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (13 % respondentů)**

geograficky přesněji určil, kde se příběh odehrává (např. Mexiko, Latinská Amerika, Střední Amerika, Jižní Amerika, apod.)

##### ***1. příklady RO***

„Příběh se odehrává v Latinské Americe, v pralese, v oblasti výskytu Aztéckých kmenů na začátku 19. století. Celý příběh jsem byl přesvědčen, že se děj odehrává na nemocničním lůžku, ale až na konci jsem si všiml, že je to obráceně a děj je zasazen do války v Amazónii.“ (M, 18)  
„V Mexiku, v Ciudad de Mexico.“ (Ž, 18)

Respondentské odpovědi na otázku 1b) dosáhly úrovně adolescentního čtenářství, pokud respondenti geograficky vymezili prostor povídky z hlediska světadílů. Za předstupuň dospělého určování prostoru považujeme, když respondent usouvztažňuje vlastní prekoncepty a z textu „vyčtené“ a vysouzené informace (o čtenářské strategii vysuzování viz příloha č. 8).

## **2. adolescentní čtenář (8 % respondentů)**

určil světadíl, na kterém se příběh odehrává, popř. méně přesně označí Severní Ameriku

### **2. příklad/y/ RO**

„Amerika“ (Ž, 18)

Do pubescentní úrovně patří odpovědi respondentů, kteří prostor určili obecně, neuvažovali o něm ze zeměpisného hlediska, nepovažovali za důležité, v jaké části světa se příběh odehrává. Pro ně bylo zásadnější obecné pojmenování místa, neboť se pak při vytváření představy prostředí mohli opřít o svou životní zkušenost. Do této úrovně jsme tyto odpovědi zahrnuli z toho důvodu, že místa, která respondenti uváděli, jsou v textu přímo zmiňována. Respondenti nedávali do souvislosti náznaky v textu, nedomýšleli se, kde se příběh odehrává. Pohybovali se v rovině explicitních významů.

Ze stejného důvodu jako při určování času docházelo při určování prostoru k dezinterpretacím: respondenti opět usuzovali na místo děje na základě indicie vytržené z kontextu povídky – na základě jména ulice Central. Podle něj usoudili, že se povídka odehrává v některé z anglicky mluvících zemí, nenapadlo je, že tato indicie může být zavádějící, že slovo central se může vyskytovat i v jiné řeči než angličtině (například ve španělštině). Na stejném principu je založen i druhý příklad dezinterpretace, kdy respondent v textu zmíněné budovy ministerstev (na základě své zkušenosti) spojuje s hlavním městem České republiky, ale neověřuje, zda jeho domněnka koresponduje s ostatními významy textu.

## **3. pubescentní čtenář (59 % respondentů)**

pojmenoval (a) obecné místo (a), kde se příběh odehrává (např. nemocnice, prales atd.), nebo se v jeho odpovědi v souvislosti s určením prostoru objevila dezinterpretace.

### **3. příklad/y/ RO**



„v nemocnici“ (Ž, 17)

„Anglie (ulice Central)“ (M, 16)

„Odehrává se to v Praze z důvodu toho, že projížděl kolem ministerstev.“ (M, 15)

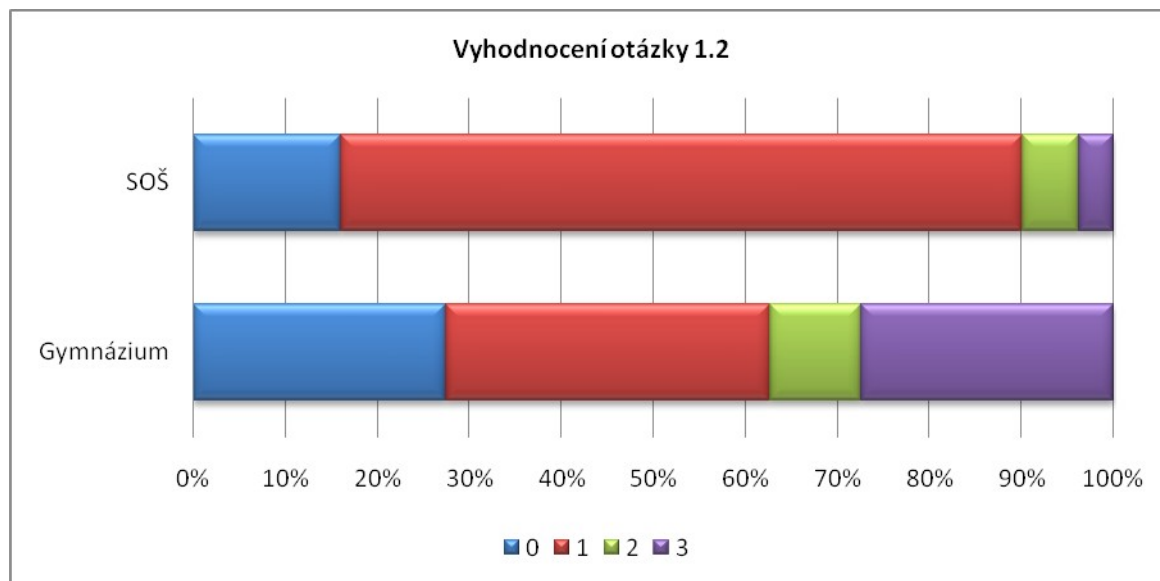
#### 4. nekompetentní čtenář (20 % respondentů)

místně příběh nezařadil

##### 4. příklad/y/ RO

„město nepoznám“ (Ž, 16)

Graf 12 Vyhodnocení otázky 1.2



Ukázalo se, že respondenti ze SOŠ chápou určení prostoru velmi konkrétně. Přes 70 % z nich (oproti okolo 30 % respondentů z G) vymezilo prostor jako místo zmíněné v textu. Neuvažovali o prostoru v rovině zeměpisné, nepovažovali za důležité, v jaké zemi se příběh odehrává. Pro vytvoření představy prostředí pro ně bylo zásadnější konkrétní místo.

Je zajímavé, že gymnazisté ve větší míře (25 % ku 15 %) než respondenti ze SOŠ se místem dění vůbec nezabývali, prostě tuto část prvního úkolu nezodpověděli. Pokud místo určovali, pak o něm častěji (30 % ku 10 %) uvažovali v rovině zeměpisné, snažili se na základě indicií z textu a na základě svých znalostí místo zasadit do určité části světa – na určitý kontinent, řidčeji do určité země.

#### 1.1.49. Zdůvodnění/dokládání výroků o literárním díle

##### OTÁZKA 1C): (Kdy a kde se příběh odehrává?) Jak jsi to poznal (a)?

U této podotázky sledujeme, zda respondenti dokážou své domněnky doložit na základě textu v souladu s ostatními významy povídky, zda vhodné indicie nepoužívají ke zdůvodňování interpretačních závěrů, které jsou v rozporu s textem jako významovým

celkem (a tudíž i s autorskou záměrností), či zda pro své interpretace nevyhledají neadekvátní zdůvodnění vedoucí k dezinterpretaci.

Do roviny kompetentního (vyspělého čtenáře) spadají odpovědi respondentů, kteří zdůvodnili časoprostor obou rovin. Není pro nás ovšem rozhodující, zda respondenti zdůvodnili u každé z rovin zvlášť čas i prostor, protože oba aspekty jsou úzce spjaté a často respondentovo zdůvodnění platilo pro oba literární aspekty.

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (6 % respondentů)**

vedl zdůvodnění, které podporuje vhodné (adekvátní) vymezení časoprostoru pro obě roviny příběhu

#### **1. příklady RO**

„v 21. století (podle motorky, atd.), ve Střední Americe v době vlády Aztéků - 14. - 16. st.“ (Ž, 18)

„V Mexiku, protože tam byli dříve Aztékové, protože hlavní hrdina projížděl okolo ministerstva a ulicí Central, mohlo by to být v Ciudad de México. Autor je také hispánského původu.“ (Ž, 18)

Jak je zřejmé, způsob rozřazování respondentských odpovědí do jednotlivých úrovní odpovídá způsobu uplatněnému u první podotázky, proto odpovědi, ve kterých respondenti zdůvodní časoprostor pouze v rámci jedné roviny povídky, náležejí do úrovně adolescentní.

### **2. adolescentní čtenář (24 % respondentů)**

vedl zdůvodnění, které podporuje vhodné (adekvátní) vymezení časoprostoru pro jednu z rovin, většinou pro tu, kterou považuje za reálnou

#### **2. příklad/y/ RO**

„Příběh se nejspíš odehrává v dnešní době, protože v příběhu jsou věci jako sanitka, motorka.“ (Ž, 16)

Do kategorie pubescentního čtenářství patří odpovědi, ve kterých se respondenti odkazují na text, ale neuvádějí žádnou konkrétní indicii, která je k danému interpretačnímu závěru přivedla. Můžeme se pouze domnívat, že respondenti nejsou zvyklí své odpovědi opodstatnit konkrétními doklady z textu, nebo jim přijde odpověď tak samozřejmá, že nevidí důvod, proč by ji objasňovali. Do této úrovně patří i případy dezinterpretací týkající se obou složek časoprostoru (další příklady viz vyhodnocení obou předešlých podotázek 17.1.1. a 17.1.2.).

### **3. pubescentní čtenář (39 % respondentů)**

určení časoprostoru zdůvodnil konstatováním bez výpovědní hodnoty (např. přečetl jsem si to v textu apod.), nebo uvedl zdůvodnění vedoucí k dezinterpretaci či k detailnímu, popř. nesprávnému časoprostorovému určení povídky

#### **3. příklad/y/ RO**

„v nemocnici, protože je to v povídce napsané“ (Ž, 16)

„Příběh se odehrává v nějaké válce. Mluví tam o své dýce, zákopech, obětech“ (Ž, 17)

„V nemocnici. Podle příběhu byl na rentgenu, navštívil ho muž v bílém, lékař.“ (Ž, 16)  
„doba Aztécká, před několika tisíc let“ (M, 15)

#### **4. nekompetentní čtenář (31 % respondentů)** svou domněnku nezdůvodnil

### **16.2. Uvědomění si významu jednotlivých složek díla pro jeho celkový smysl**

#### **OTÁZKA 2): Proč je, či není pro vyprávění příběhu podstatné, kdy a kde se odehrává?**

V této otázce jsme sledovali, jak dovedou respondenti přemýšlet o významovém potenciálu jednotlivých aspektů díla, v tomto případě časoprostoru.

Nejvýše jsme hodnotili odpovědi, v nichž respondenti časoprostor dávali do souvislosti s aspekty z intensionální roviny fikčního textu a v nichž upozorňovali na spjatost kompoziční výstavby povídky s časoprostorem, dále na to, jak by bylo možno zachovat původní smysl povídky i při volbě jiného časoprostoru. Odpovědi tohoto druhu vyžadují určitou čtenářskou zkušenost, která čtenáři umožňuje uvědomit si provázanost všech složek literárního díla, ale zároveň si uvědomit skutečnost, že změna časoprostoru nemusí nutně vést k proměně smyslu díla, pokud zůstane zachován princip (v našem případě časový odstup a protikladnost rovin), na kterém je povídka vystavěna.

#### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (16 % respondentů)**

uvědomil si, že pro celkový smysl příběhu je důležité, kdy a kde se odehrává, protože kompozice povídky je založena na protikladnosti obou rovin, na jejich střídání, prolínání, záměně, na logickém paradoxu (hlavnímu hrdinovi se zdají sny z budoucnosti); nebo si uvědomil, že není podstatné, kde a kdy se příběh odehrává, mohl by se odehrávat i v jiném časoprostoru a základní pointa by mohla zůstat zachována, pokud by zůstal zachován princip výstavby povídky.

##### **1. příklady RO**

„Je to důležité, protože celá povídka je založena na prolínání minulosti s přítomností.“ (Ž, 15)

„Podstatné to je i není. Není podstatné, zda se to odehrává v Americe nebo někde jinde, ale je podstatné, aby vynikly paradoxy mezi bděním a sněním.“ (Ž, 17)

*“Nemyslím si, že je důležitý čas, ve kterém se příběh odehrál, důležité je snění hlavního hrdiny, ten by mohl být z kterékoli doby a snít o jiné, budoucí. Myslím, že důležité je jen to, že realita je v minulosti a sen je z budoucna.” (Ž, 16)*

Do adolescentní úrovně patří odpovědi, které reflektují základní funkce časoprostoru v díle, jeho působení na čtenáře a to, jak proměna časoprostoru ovlivní ostatní extensionální složky (aspekty) díla. Do této úrovně jsme zařadili také odpovědi respondentů, kteří sice nesdělovali nic o funkci časoprostoru v povídce, ale uvědomovali si, že při prvotním čtení čtenáře zaujme spíše děj, osud hlavního hrdiny a atmosféra povídky než líčení prostředí. Na jejich odpovědích je cenné, že dokázali reflektovat své čtenářství. Jak potvrzují výzkumy pubescentního čtenářství hlavní hrdina a děj jsou ústředními aspekty, skrze které pubescenti uchopují významovost díla. (viz Lederbuchová, 1999). Jak ukázala analýza otázek č. 1 a 4 (z první části dotazníku – viz kapitola 11.) týkající se celkového dojmu a estetické libosti, děj si toto výlučné postavení zachovává i u čtenářů adolescentních.

## **2. adolescentní čtenář (52 % respondentů)**

uvědomil si, že popisy časoprostoru dodávají povídce na zajímavosti, vtahují čtenáře do děje; nebo uvědomil si, že vymezení časoprostoru dokresluje děj, pomáhá čtenáři domyslet si souvislosti fikčního světa, vytvořit si představu o něm; nebo si uvědomil, že je podstatné, kdy a kde se příběh odehrává, protože se změnou časoprostoru by se proměnil hrdina, jeho jednání a děj příběhu; nebo časoprostor chápal jako vodítko pro rozlišení obou rovin příběhu (pro výstavbu příběhu), uvědomil, že čtenář se většinou při četbě v první řadě soustředí na celkový dojem z literárního díla, popř. na jeho ostatní složky: děj, hlavní postavy a jejich osudy, na autorskou záměrnost, ale ne na časoprostor

### **2. příklad/y/ RO**

*„Podle mě je to podstatné pro lepší představu děje příběhu. Sbližení, vniknutí do děje.“ (Ž, 18)*

*„Je to důležité, protože musím vědět, ve které době se příběh odehrává, abych si dovedl představit např. souvislosti se zvyky v té době, atd.“ (M, 16)*

*„V jinou dobu na jiném místě by byl děj jiný.“ (Ž, 16)*

*„Myslím, že není podstatné kdy. Spíše je zde důležité časové oddělení dějů od sebe. Hodně velká minulost x současnost. Také místo nám udává, v jaké části příběhu se děj odehrává - Motek x motorkář“ (Ž, 18)*

„Myslím, že není, příběh popisuje spíš pocity a příhody ve 2 příbězích než doby, kdy se staly.“ (Ž, 17)

Na pubescentní úrovni se vyskytují odpovědi, ve kterých respondenti přisuzovali časoprostoru funkci, kterou neplní (rozlišení snu a reality - časoprostor může pouze pomoci v odlišení obou rovin, což se respondenti nejspíše snažili vyjádřit).

### **3. pubescentní čtenář (24 % respondentů)**

chápal časoprostor jako vodítko pro určení toho, která z rovin je reálná, pravdivá; nebo svou domněnku o důležitosti časoprostoru zdůvodnil konstatováním bez výpovědní hodnoty

#### **3. příklad/y/ RO**

„Je to podstatné, protože se dozvídáme pravdu, který ze dvou světů, "snů" je pravdivý.“ (Ž, 15)

„Čtenář si představí své místo, není důležité, kde se příběh odehrává.“ (Ž, 17)

### **4. nekompetentní čtenář (8 % respondentů)**

vedl (a), že časoprostor je či není podstatný, ale svou domněnku nezdůvodnil (a)

#### **4. příklad/y/ RO**

„Nemyslím si, že je to nějak zvlášť podstatné, abychom věděli, kde se příběh odehrává.“ (Ž, 16)

## **16.3. Vyjadřování emocí a myšlenek, reflexe čtenářství, reflexe díla**

**OTÁZKA 3: Jak ses cítil (a), co sis myslel (a), když jsi zjistil (a), že příběh povídky nezobrazuje jen motorkářovu havárii a jeho léčení v nemocnici, ale že má více rovin?**

Opět se může zdát nepatřičné, že se v práci zabývající se čtenářskou kompetencí čtenářů dotazujeme na jejich pocity a myšlenky. Při zadávání této otázky jsme vycházeli z toho, že smyslem povídky je přivést čtenáře k zamyšlení se nad sebou samým, nad jeho životem (viz podkapitola o expertní interpretaci 9.1.). K tomuto poznání čtenář nemůže dojít, pokud si neprojde estetickým zážitkem,<sup>103</sup> na jehož základě zaujme k povídce estetický postoj. Vlastimil Zuska (2001, s. 63) chápe estetický postoj jako „změnu typu vztahování se ke světu“, a to „díky nástupu sebereflexe.“ Čtenář tedy reflektuje své emoce jako souběh mezi poznáním vlastností (estetického) objektu (v našem případě pochopením významů povídky) a uvědoměním si vlastního prožitku, který je s ním spojený. Tento stav nazývá Zuska (2001, s. 66) estetickou distancí.<sup>104</sup> Zeptáme-li se tedy čtenáře na jeho pocity, myšlenky (na jeho zážitek), dozvíme se mnohé i o jeho porozumívání (chápaní) povídky a i

<sup>103</sup> **Zážitek** = „je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace“ (Slavík, 2001, s. 65).

o tom, jak dokáže reflektovat své čtenářství. Prožívání a porozumívání uměleckého díla jsou úzce propojené, proto považujeme za vhodnější ptát se na obě složky současně.

Do úrovně kompetentního čtenáře náležejí odpovědi respondentů, kteří nejenže se vyjadřovali o svých pocitech a myšlenkách, ale dávali je do souvislosti s významovostí díla (s autorskou záměrností). Reflektovali své čtenářství a v rámci toho si uvědomovali náročnost čteného textu. Kompetentní čtenář by měl být schopen vypovídat o svém estetickém zážitku v jeho celistvosti (více viz Chaloupkův integrovaný způsob čtení – podkapitola 7.1.8.)

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (11 % respondentů)**

vyjadřoval (a) se o svých pocitech, myšlenkách v souvislosti s významovostí díla (s jeho autorskou záměrností), povídku chápal (a) jako podnět k zamyšlení, reflektoval své čtenářství (náročnost textu)

#### **1. příklady RO**

„Byla jsem ráda. Než jsem dočetla povídku k tomuto úseku, nijak zvlášť mě nezaujala. Ale když se v příběhu začaly proplétat 2 "světy", velice mě to zaujalo a začela jsem se mnohem pečlivěji a hlouběji.“ (Ž, 16)

„Byla jsem opravdu překvapená, myslela jsem na to, že podle mého, jednoduchý příběh byl tímto koncem opravdu oživen a celá povídka dosáhla toho, čím má čtenáře zaujmout, a mě opravdu zaujala.“ (Ž, 16)

„Pomyslela jsem si, že je to další dílo, u kterého budu muset přemýšlet a číst pozorně.“ (Ž, 17)

Do úrovně adolescentního čtenářství jsme zařadili odpovědi respondentů, kteří pomocí svých pocitů (respondenti zmiňovali hlavně pocit překvapení, údivu) a myšlenek vypovídali o svém porozumění povídky: kterou z jejích rovin považují za reálnou. Tento způsob porozumění významům textu odpovídá adolescentní úrovni čtenářství (více viz analýza odpovědí k 3. otázce první části dotazníku kapitola 13).

### **2. adolescentní čtenář (22 % respondentů)**

vyjadřoval (a) se o svých pocitech a myšlenkách ve vztahu ke svému chápání povídky (jednu z rovin považoval (a) za reálnou)

#### **2. příklad/y/ RO**

„Cítil jsem se překvapený a přemýšlel jsem nad tím, jak takový "pračlověk" mohl mít sen o moderní době.“ (M, 15)

---

<sup>104</sup> **Estetická distance** = „název pro specifický způsob vztahu člověka ke skutečnosti, který je podmínkou estetického zážitku a estetické zkušenosti a pro nějž je typická (a) vysoká míra prožívání, (b) důraz na smyslové a duchovní stránky zážitku, (c) generování fiktivního světa spojené s odhlížením od praktických stránek reality“ (Slavík, 2001, s. 268).

Do pubescentní úrovně spadají odpovědi respondentů, kteří se vyjadřovali především o svých pocitech (nevztahovali je však k povídce, blíže je nespecifikovali), negativními pocity dávali najevo své neporozumění (zmatenost a pochyby) a zklamaná očekávání.

### **3. pubescentní čtenář (64 % respondentů)**

vyjadřoval (a) se o svých pocitech, které blíže nespecifikoval (a), nebo se vyjadřoval (a) o svých veskrze negativních pocitech, kterými chtěl(a) dát najevo své neporozumění a zklamaná očekávání

#### **3. příklad/y/ RO**

„Cítil jsem se překvapen.“ (M, 15)

„Byla jsem zklamaná, protože ta má pointa se mi zdála lepší, protože jsem si ji tak představovala.“ (Ž, 17)

### **4. nekompetentní čtenář (3% respondentů)**

nevyjadřoval(a) se ani o svých pocitech, ani o svých myšlenkách.

#### **4. příklad/y/ RO**

„V příběhu jsem jiné roviny neviděl.“ (M, 17)

## **16.4. Odhalení implicitních autorových náznaků v textu a objasnění jejich důležitosti pro smysl povídky**

**OTÁZKA 4:** *Najdi v textu 3 úryvky, ve kterých je vyjádřeno či naznačeno, že se příběh bude vyvíjet jinak, než jak se původně zdálo (že nebude pouze o motorkářově havárii a jeho léčbě v nemocnici). Vypiš je (u delších stačí první a poslední věta úseku) a nezapomeň je okomentovat!*

V této otázce jsme sledovali, jak respondenti dovedou pracovat s významovostí povídky. Všimli jsme si tedy, jakým způsobem vytvářeli fikční svět povídky a jak při tom dokázali pracovat s fikční encyklopedií povídky. Jednotlivé úrovně jsme rozlišili podle toho, zda respondenti uváděli doklady z explicitní či implicitní textury (zda postřehli tzv. implicitní náznaky v textu), respektive podle toho, na jaké úrovni bylo jejich porozumění povídky. Dalším kritériem pro vyhodnocení bylo, zda respondenti vybrané úryvky odpovídajícím způsobem okomentovali. Ačkoliv jsme v zadání úkolu chtěli po respondentech vypsát z textu 3 úryvky, při vyhodnocování jsme nehleděli na množství

(stačil tedy i jeden úryvek), ale především na kvalitu vybraného úryvku a jeho okomentování.

Do vyspělé úrovně čtenářství spadají odpovědi respondentů, kteří citovali úryvky, v nichž poukázali na náznaky (skryté v jejich textuře) týkající se hrdinovy neurčité identity a nejasnosti (pochyb) ohledně existenčního statusu obou rovin (způsobené vnitřním pnutím jejich prolínání a protikladnosti).

### **1. dospělý (=expertní) čtenář (4 % respondentů)**

citoval (a) úryvky naznačující, že obě roviny příběhu se prolínají, že není jasné, co je sen a co je realita, že hrdinova identita je nejasná, citace opatřil (a) komentářem dokládajícím tyto skutečnosti

#### **1. příklady RO**

a) „*Nemohl si vzpomenout na okamžik nehody, nahrazeno prázdnotou.*“, b) „*Když přemýšlel, neměl jméno*“, c) „*Nemohl se vzbudit z domnělého snu*“ - to byly takové zvláštní momenty a navozovaly pocit, že něco není v pořádku. (Ž, 17)

Do adolescentní úrovně čtenářství jsme zařadili odpovědi, ve kterých respondenti citovali úryvky, jimiž dokládali existenci další roviny příběhu, a v komentářích objasňovali její existenční status (tedy zda se jedná o rovinu reálnou či snovou apod.). Jak jsme již uvedli výše, tento způsob porozumění významům povídky přisuzujeme úrovni adolescentního čtenářství (viz kapitola 13. o analýze odpovědí na 3. otázku první části dotazníku zaměřené na porozumění).

### **2. adolescentní čtenář (30 % respondentů)**

citoval (a) úryvky naznačující, že jedna z rovin příběhu je reálná, opatřil (a) je komentářem potvrzujícím tuto skutečnost

#### **2. příklad/y/ RO**

a) „*Jako sen to bylo zvláštní..., ...v tu chvíli ucítil strašný závan vůně, které se nejvíc obával a zoufale se vrhl kupředu* (hledání správného směru, která vede k životu)“, b) „*nejprve byl zmatený..., ... jednou nebo dvakrát ťal do vzduchu a pak ho zezadu chytily do lasa* (pochopí, že sešel z cesty k uzdravení)“, c) „*jelikož spal na zádech .... on ležel naznak uprostřed ohňů* (symbolika "odsouzení" k smrti)“ (Ž, 18)

a) hned na začátku: „*protože sám pro sebe, když přemýšlel, neměl jméno-nemohl ve snu si vzpomenout na jméno*“ - nepatřil tam, b) „*Jako sen to bylo zvláštní ... pachy se mu nikdy nezdály.*“ - pachy se mu opravdu nezdály, byl tam!, c) „*Mladý lékař přišel s přístrojem z kovu a kůže*“ - v dnešní medicíně těžko pohledat, - náznak aztéckých nástrojů (Ž, 15)

Do úrovně čtenářství pubescentního patří odpovědi, ve kterých respondenti sice citovali vhodné úryvky (rozuměj úryvky z úrovně vyspělé a adolescentní), ale



nekomentovali je, nebo je opatřili komentářem bez výpovědní hodnoty (např. pouze naznačuje existenci další roviny, nezamýšlí se nad ní).

### **3. pubescentní čtenář (51 % respondentů)**

citoval úryvky spadající do úrovně dospělé či adolescentní (viz výše), neopatřil je komentářem, nebo je opatřil komentářem bez výpovědní hodnoty

#### **3. příklad/y/ RO**

a) „jako sen to bylo zvláštní, protože to bylo plné pachů a jemu se pachy nikdy nezdály. V tu chvíli ucítil strašný závan vůně, které se nejvíc obával, a zoufale se vrhl kupředu,“ b) „Nejprve by zmatený, přivolal k sobě všechny vjemy, které na okamžik otupěly a nebo se pomíchaly.... Jednou nebo dvakrát ťal do vzduchu a pak ho zezadu chytily do lasa.“ c) s poslední nadějí semkl víčka a zanařikal, aby se probudil... V nekonečné lži toho snu ho také zdvihli ze země, také se k němu někdo přiblížil s nožem v ruce, a on ležel naznak se zavřeným očima uprostřed ohňů“ (Ž, 16)

a) „Jako sen to bylo zvláštní, protože to bylo plné pachů a jemu se pachy nikdy nezdály. Nejprve pach močálu...“ seznamuje nás s novým prostředím a situací, b) „uslyšel výkřiky, jakoby hořelo- chytily do lasa“ - teď jsme v jiném prostředí, c) „Pomyslel na své druhy... k obětišti“ - také jsme v jiném prostředí. (Ž, 17)

### **4. nekompetentní čtenář (15 % respondentů)**

necitoval (a) žádné úryvky z textu, nebo citoval nevhodné úryvky

#### **4. příklad/y/ RO**

„Hlasy, které jako by nepatřily k tvářím nad ním, ho povzbuzovaly žerty a chlácholením“ - kdyby to bylo vážné, byl by třeba hodně rozsekaný, tak by nikdo nežertoval b) „cítil chuť soli, a krve, bolelo ho koleno, a když ho vytáhli, zasténal, protože nemohl vydržet tlak v pravé paži“ - vypadá to, že mu skoro nic není, že si udělal jen něco s rukou a kolenem, c) „Vždyť jsem si ji položil na sebe“.. oba se zasmáli je v náladě, kdy je schopen komunikovat, dokonce žertovat, a je ve velmi malém šoku.“ (Ž, 17)

Příklady dalších vhodných okomentovaných citací pro úroveň dospělého a adolescentního čtenáře viz přílohy na CD.

## **16.5. Praktická aplikace vědomostí o vypravěči a jeho významovém potenciálu**

**OTÁZKA 5: Co by se na příběhu změnilo, kdyby byl vyprávěn hlavním hrdinou (=motorkářem=Motekem)?**

Jak vyplynulo z analýzy první části dotazníku (viz analýza otázek č. 1 a 4) ani jeden respondent se spontánně k aspektu vypravěče nevyjádřil. Touto otázkou jsme chtěli čtenáře

přimět, aby se zamyslel nad funkcí vypravěče v povídce. Domníváme se, že nejlépe si jeho funkci uvědomí, porovná-li původní vyprávěcí formu s odlišnou vyprávěcí formou, potenciálně možnou.

Cortazár ve své povídce použil tzv. subjektivizovanou Er-formu. „Tento vyprávěčský způsob může být zhruba charakterizován jako smíšená textura, v níž se slučují formální rysy vyprávění ve třetí osobě se sémantickými a indexickými rysy promluvy fikčních postav, signály subjektivity se hromadí ve vyšším nebo nižším „dávkování“. Konvenční ověřovací síla je oslabena, ale nikoliv anulována; je udržována gramatickými rysy textury, které tento vyprávěčský způsob sdílí s autoritativním vyprávěním. Subjektivizovaná Er-forma konstruuje fikční fakty, které však jsou relativizovány k určité osobě (nebo skupině osob), fakty jsou „obaleny“ subjektivními postoji, názory, předpoklady, emocemi atd. Tak se ve fikčním světě vynořují oblasti, které jsou zabarveny subjektivní zaujatostí, ale jsou sémanticky odlišné od soukromých oblastí virtuálních.<sup>105</sup> Narativní texty, do nichž je včleněna subjektivizovaná Er-forma, vyhovují trojhodnotové ověřovací funkci, kde se k hodnotám „ověřené“ a „neověřené“ připojuje nová hodnota – „relativně ověřené“. Tento způsob ověření vytváří mezi faktovou a virtuální oblastí přechodnou zónu relativních fikčních faktů<sup>106</sup>“ (Doležel, 2003, 155-156).

Subjektivizovaná Er-forma pomáhá Cortazárovi stupňovat pochyby čtenáře, umožňuje mu manipulovat s identitou hrdiny. Dovoluje mu na dvou různých místech v povídce popsat tu samou situaci, pokaždé z jiné perspektivy: jednou nahlíženou očima neutrálního vypravěče a podruhé očima hlavního hrdiny (toto druhé vyličení situace pak má pro čtenáře menší důvěryhodnost<sup>107</sup>). Naši domněnku o Cortazárově „manipulativním“ záměru s vyprávěcí formou povídky potvrzuje konstatování Gérarda Genetta, kterého ve své knize „Vypravěč“ cituje Tomáš Kubíček (2007, s. 50): „Není důležité, kdo mluví, ale kdo se dívá.“ Kubíček (2007, tamtéž) ve stejné publikaci také uvádí názor Normana Friedmana na subjektivizovanou Er-formu, z něhož Genett vycházel: „Podle něj si v takovém případě uvědomuje čtenář přítomnost určitého filtrujícího vědomí, které stojí mezi ním a postavou. V takovém případě je mentální vědomí „dramatizováno“ přímo, namísto toho, aby bylo „reportováno“ hlasem vypravěče.“ Friedman tedy vyzdvihuje bezprostřednost, jakou tato vyprávěcí forma působí na čtenáře.

---

<sup>105</sup> „**Virtuální oblast**, tj. oblast možností, které zůstávají neověřeny, se člení v soukromé oblasti, tvořené názory, vizemi, iluzemi a omyly jednotlivých fikčních osob“ (Doležel 2003, s. 154).

<sup>106</sup> „**Fikční fakt** je „možná jednotlivina, která má status fikční existence“ (Doležel 2003, s. 255).

<sup>107</sup> Více o ověřování fikčních faktů ve výpovědi postav viz Fořt, 2005, s. 85.

U této otázky nás zajímalo, zda respondenti odhalí, že pokud by byl příběh vyprávěn hlavním hrdinou, tedy v Ich-formě, vytratila by se ona neurčitost identity hlavního hrdiny (a obou rovin příběhu), muselo by jí být dosaženo jinými prostředky. Zúžily by se i vypravěčovy „znalosti o fikčním světě“ (Doležel, 2003, s. 157). Jelikož v povídce vystupuje pouze jedna hlavní postava, ztrátou složky autoritativního vyprávění a „nepřítomností dalších fikčních osob, které by mohly podat souhlasné výpovědi“ (Doležel, 2003, s. 154), můžeme předpokládat, že v hrdinově vyprávění by převládly výše zmíněné subjektivní názory, postoje a emoce.

U této otázky jsme v první řadě sledovali, zda si respondenti ve svých odpovědích uvědomili provázanost obsahové a formální stránky díla, zda brali v potaz skutečnost, že obsahové změny se projeví na formální stránce povídky (na úrovni jazyka i kompozice – dále viz příklady formálních změn - podkapitola 17.5.1.) a že tento princip funguje i obráceně. Pokud se čtenář vyjadřoval pouze k jedné z rovin díla (o formě či obsahu), výše jsme si cenili postřehů o změnách v rovině implicitních významů.

#### **1.1.50. Změna vypravěčské perspektivy a příklady jejího dopadu na formální a obsahové významy povídky**

##### **1. Příklady konkrétních a o text či literárněteoretické znalosti opřených formálních změn v rovině implicitních významů:**

- a) vnitřní monology hrdiny – proud vědomí
- b) proměna užitých jazykových prostředků/jazykové roviny – jazyk přizpůsoben hrdinově přirozené mluvě (větší množství expresivních vyjádření)
- c) je možné, že by příběhy nebyly líčeny jako paralelní, v rámci jedné roviny by hrdina vyprávěl o druhé retrospektivně

##### **2. Příklady blíže nespécifikovaných formálních změn v rovině explicitních významů:**

- a) vyprávění v 1. osobě (v tzv. ich-formě)
- b) změna stylu – blíže nespécifikovaná
- c) přímá řeč

##### **3. Příklady konkrétních a o text či literárněteoretické znalosti opřených obsahových změn v rovině implicitních významů**

- a) autenticita vyprávění, subjektivní zbarvení vyprávění – ještě intenzivnější líčení pocitů, myšlenek hrdiny

- b) zurčiténi hrdinovy identity- větší prostor pro čtenářovu identifikaci s hrdinou, která může u čtenáře zvýšit pocit napětí
- c) zřejmější rozlišení identity obou rovin příběhu (autor by si musel dát větší práci s tím, aby čtenáře udržel na pochybách, aby zachoval původní pointu)
- d) zúžení vyprávěčské perspektivy - hrdina některé skutečnosti neví či nezná, nemůže o nich čtenáři vyprávět (např. z pohledu Moteka nemůže čtenáři vylíčit svou projížďku městem či pobyt v nemocnici – nedostávala by se mu na to slovní zásoba, neuměl by některé skutečnosti pojmenovat, navíc by čtenář příliš brzy odhalil pointu, přišel by o závěrečné překvapení)
- e) změny v dějové posloupnosti příběhu související s logickými paradoxy, které by při změně vypravěče vyvstaly, mohlo by dojít k proměně zápletky i pointy (záleží na tom, jakou identitu by autor hrdinovi přisoudil)
- f) postřeh, že se v původní verzi povídky dozvídáme poměrně mnoho o hrdinových pocitech a myšlenkách, že vypravěč v některých momentech líčí děj z perspektivy hlavního hrdiny
- g) proměna atmosféry povídky

#### **4. Příklady blíže nespécifikovaných obsahových změn rovině explicitních významů**

- a) zvýšené napětí či dramatičnost (bez dalšího vysvětlení)
- b) menší čtivost (bez vysvětlení – čtenář má na mysli, že povídka ztratí na své mnohovýznamovosti, nebude fungovat původní pointa, apod.)
- c) proměna konce povídky – hrdina nezemře (bez dalšího vysvětlení – čtenář se nejspíš domnívá, že bude jasná identita obou rovin příběhu a že pokud bude hrdina motorkářem, nemůže ve snu jako Motek zemřít)
- d) změna děje – jedna rovina by byla reálná, o druhé hrdina nic neví, autor ji vypouští
- e) více popisu prostředí (místa, času)
- f) vyšší srozumitelnost povídky (bez dalšího vysvětlení)

Do úrovně kompetentního čtenářství náležejí odpovědi, v nichž respondenti o díle přemýšleli jako o celku a zohlednili jeho složku obsahovou i formální. Dále do této skupiny

podle našeho názoru patří odpovědi, v nichž respondenti přišli na (alespoň) dvě obsahové či formální změny způsobené proměnou vypravěče. Dalším kritériem pro zařazení odpovědi do této úrovně bylo, aby respondenti vycházeli z roviny implicitní významů a aby se zamysleli nad tím, jak tyto změny ovlivnily působení díla na čtenáře, a opírali se při tom o text a o své literárněteoretické znalosti či čtenářské zkušenosti.

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (13 % respondentů)**

vedl (a) alespoň jednu proměnu literárního textu z hlediska formálního a jednu proměnu z hlediska obsahového, nebo uvedl (a) 2 proměny literárního textu z hlediska obsahového či formálního, vždy alespoň jedna změna se odehrála v rovině implicitních významů

#### **1. příklady RO**

*„Příběh by byl napsán v ich-formě, tím by příběh nabyl na zajímavosti, protože hlavní hrdina by mohl sám vyjádřit lépe své pocity a zápletka by byla jasnější.“ (Ž, 17)*

*„Popisoval by to ze svého úhlu pohledu. Co cítil. Co si myslel. Myslím, že by to nevedlo k překvapivé pointě nakonec.“ (Ž, 18)*

Do úrovně adolescentního čtenáře spadají odpovědi respondentů, kteří odhalili vždy jednu změnu z roviny formální a obsahové. Stejně jako u předcházející úrovně platí i pro tento typ odpovědí kritérium, aby respondenti vycházeli z roviny implicitních významů a aby promýšleli působení této změny na čtenáře. Dále do této roviny patří odpovědi, v nichž respondenti uvedli změnu obsahovou i formální z roviny explicitních významů.

Za zmínku stojí dvě zajímavé odpovědi: Jedna respondentka se domnívala, že pokud by byl příběh vyprávěn hlavním hrdinou, dozvěděli bychom se ještě něco navíc, nejspíše právě o jeho vnitřním světě. Její postřeh se týká přechodu od vnějšího pohledu vypravěče k vnitřnímu, ačkoliv v tomto případě není tento přechod tak výrazný jako u klasické Er-formy. Jedna respondentka vystihla podstatu subjektivizované Er-formy spočívající v tom, že vypravěč nahlíží situaci očima postavy a odhaluje tak čtenáři její nitro (viz příklady RO)

### **2. adolescentní čtenář (30 % respondentů)**

vedl (a) alespoň jednu proměnu literárního textu z hlediska formálního, nebo uvedl(a) jednu proměnu z hlediska obsahového, v obou případech se jednalo o změnu v rovině implicitních významů, nebo uvedl (a) změnu obsahovou i formální z roviny explicitních významů.

#### **2. příklad/y/ RO**

*„Nejspíš by se čtenář dříve dozvěděl, která časová osa je realita a která pouhý sen.“ (Ž, 16)*  
*„Bylo by to napsané v 1. osobě a bylo to víc napínavé.“ (Ž, 16)*  
*„Kdyby to vyprávěl hlavní hrdina, tak by se to změnilo, protože by tam bylo určitě něco navíc, co vlastně jakoby autor neví.“ (Ž, 15)*  
*„Myslím, že by se nic moc nezměnilo, protože vypravěč popisuje jeho pocity a nálady, jako by je popsal on sám.“ (Ž, 18)*

Do úrovně pubescentního čtenáře jsme zařadili odpovědi respondentů, kteří uvedli jednu změnu z hlediska formálního či obsahového, ale jejich odpověď byla poměrně obecná, nebo vycházela z explicitní roviny významů.

### **3. pubescentní čtenář (40 % respondentů)**

uvedl (a) jednu proměnu literárního textu z hlediska formálního či z hlediska obsahového, v obou případech se jednalo o změnu v rovině explicitních významů

#### **3. příklad/y/ RO**

*„Bylo by to napsáno v ich-formě.“ (Ž, 16)*  
*„Byla by tam přímá řeč, víc citoslovcí, určitě by to bylo delší.“ (Ž, 15)*  
*„Příběh by se možná stal srozumitelnějším.“ (Ž, 15)*

Z nekompetentní úrovně čtenářství stojí za zmínku odpověď jedné patnáctileté respondentky, kterou neobvyklá subjektivizovaná Er-forma zmátla natolik, že se domnívala, že původní příběh již je vyprávěn hlavním hrdinou (viz příklady RO).

### **4. nekompetentní čtenář (17 % respondentů)**

nevedl (a) žádnou konkrétní proměnu textu

#### **4. příklad/y/ RO**

*„Nic zvláštního.“ (M, 17)*  
*„Já jsem si myslela, že příběh je popisován hlavním hrdinou.“ (Ž, 15)*

## 16.6. Charakteristika hrdiny a čtenářova postoje k němu

**OTÁZKA 6: Napiš, co si myslíš o hlavním hrdinovi. Změnil se nějak tvůj názor na něj v průběhu četby příběhu?**

V tomto úkolu jsme sledovali, informace jakého druhu jsou respondenti schopni z textu o postavě vyvodit, zda si všímají pouze v textu řečeného či zda dovedou z jednání postav vyvodit jejich duševní a charakterové vlastnosti. Při formulaci zadání otázky jsme vycházeli z následujících předpokladů: „Nejčastější vyvozování v oblasti akce se týká duševních rysů a celkového charakteru fikčních konatelů. Explicitní informace o vnějších fikčních faktech, jakými je například prostředí, v němž osoba žije, nebo její vztahy s jinými osobami apod., může být vytěžena pro usuzování o jejích duševních vlastnostech. Ale hlavním zdrojem inference jsou akty konatele – verbální, duševní a fyzické<sup>108</sup>. Z toho, co fikční osoba koná, vyvozujeme, kdo je. Při vyvozování duševních rysů fikční osoby z jejího jednání si však musíme počínat velmi opatrně. Musíme být připraveni opravit se, zvláště když se ukáže, že akty, které byly zdrojem našich vývodů o osobách, byly předstírané, neupřímné nebo klamné.<sup>109</sup> Musíme také brát v úvahu osoby, které mohou jednat nedůsledně nebo dokonce iracionálně. [...] Rekonstrukce celkové struktury osobnosti

---

<sup>108</sup> MARGOLIN, U.: Introducing and sustaining Characters in Literary Narrative: A Set of Conditions. In *Style* 21, s. 113 In Doležel, 2003, s. 177.

<sup>109</sup> MARGOLIN, U.: The Doer and the Deed: Action as a basic Characterization in Narrative. In *Poetics Today* 7, 215-216, In Doležel, 2003, s. 177.

vyvozováním je zvláště záludná a nemůžeme od ní očekávat více než zkusmé výsledky. Jde tu o jeden z nejvýmluvnějších důkazů otevřenosti literární interpretace.“ (Doležel, 2003, s. 177). U této otázky jsme také očekávali, že respondenti zaznamenají, že hrdina nemá jméno, že je „pojmenován jedinečným popisem“ (Doležel, 2003, s. 145) jako motorkář a Motek. Hlavní hrdina tedy vystupuje v povídce v dvojroli – již samotný slovní základ obou pojmenování (mot-), obě hrdinovy identity spojuje. Opět jsme rozlišovali odpovědi podle toho, zda vlastnosti v nich popsány jsou v textu zjevné či skryté (explicitní či implicitní), výše jsme si cenili těch skrytých.

V této otázce jsme si všímali toho, zda respondent vnímal hrdinovu neurčitost, ve které je skryt autorův záměr vzbudit ve čtenáři pocit, že hrdinou by mohl být vlastně kdokoliv, tedy i čtenář sám. Proto jsme postřeh, že hrdina není v povídce příliš charakterizován (což jen přispívá k jeho neurčitosti), zařadili do úrovně kompetentní. Nejvýše jsme hodnotili odpovědi, ve kterých respondenti postřehli, že pro hrdinu je charakteristické především jeho hledání sama sebe a dále vlastnosti související s jeho postojem k životu a ke světu (např. touha po svobodě, touha žít, ale i nechat žít), odrážející se v obou rovinách.

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (13 % respondentů)**

hrdinu chápal (a) jako člověka tápajícího, pochybujícího, hledajícího sama sebe, svou identitu, nebo pojmenoval jeho další pro obě roviny podstatné vlastnosti, nebo si uvědomoval (a), že jeho bezejmenná neurčitost je způsobená tím, že se ani z přímé ani nepřímé charakteristiky hrdiny se mnoho nedozvíme o jeho vlastnostech a charakteru

#### ***1. příklady RO***

*„Je zmatený, sám neví, co si má myslet.“ (Ž, 16)*

*„Nemám na něj žádný názor. Jen muž, který už nedokázal věci rozlišovat.“ (Ž, 17)*



„Myslím, že to byl typ člověka, co má rád svobodu a volnost, nechtěl by nikomu ublížit, dokud by nemusel.“ (Ž, 18)

„Ne, nezměnil, pouze na konci jsme ho začala víc litovat, předtím jsem jeho osud přijímala víceméně lhostejně. Nebyl nijak povahově vylíčen ani fyzicky popsán, takže si o něm nic nemůžu myslet, ale je možné, že se autor chtěl zaměřit na děj, nebo popis myšlenek a psych. stavů hrdiny a nějaké popisy by nás zbytečně odváděly od toho "co tím chtěl autor říci", ať už je to cokoliv.“ (Ž, 16)

Snaha charakterizovat hlavního hrdinu na základě toho, kterou rovinu respondent považuje za reálnou, je způsob porozumění příznačný pro adolescentní úroveň čtenářství (více viz analýza 3. otázky první části dotazníku – kapitola 13.). Spadají sem i odpovědi, ve kterých se respondenti snažili zdůvodnit hrdinovu vnitřní „rozdvojenost“.

## **2. adolescentní čtenář (15 % respondentů)**

hrdinu charakterizoval (a) pomocí vlastností, které jsou podstatné pro rovinu, kterou považoval (a) za reálnou, doložil (a) je jeho činy či příklady chování z této roviny, nebo se snažil(a) vysvětlit hrdinovu "dvojitou identitu", ukazoval(a) na něm proměnu svého porozumění

### **2. příklad/y/ RO**

„Názor na něj se mi nezměnil, ale působil na mě jako osamocený člověk, kterému se zdály velice zmatené a zvláštní sny.“ (Ž, 16)

„Domnívám se, že trpěl schizofrenií, byl tedy schopen žít v obou životech.“ (M, 15)

„Byl to velice statečný muž, že se nebál sám v lese a utíkal před Aztéky. Ano, v průběhu čtení se můj názor změnil. V první části jsem si myslel, že je to mladík, který měl smůlu při cestě domů, ale nakonec to byl nebojácný Motek s bujnou fantazií.“ (M, 15)

Jak jsme již konstatovali výše, pro pubescentního čtenáře je možnost ztotožnění se s hlavním hrdinou základním východiskem v procesu porozumění<sup>110</sup>, proto jsme odpovědi, ve kterých se respondenti vyjadřovali výhradně o svém vztahu k hrdinovi (bez toho, aby ho charakterizovali), zařadili do úrovně pubescentní. Příznačné pro pubescentní čtenářství také je, že respondenti do díla vkládají svou čtenářskou záměrnost nedbaje záměrnosti autorské (o čtenářské záměrnosti více viz podkapitola 7.1.6) neboli řečeno terminologií teorie fikční světů zaplňují mezery<sup>111</sup> v textuře na základě své životní zkušenosti s aktuálním světem bez ohledu na text. V některých případech šli respondenti dokonce proti záměrnosti autora, konání a chování hrdiny dezinterpretovali. Dva respondenti považovali hrdinu za zbabělce a uprchlíka. Pravděpodobně ho chápali jako válečného zběha, Květinová válka pro ně totiž představovala klasický válečný konflikt: „Změnil. Není to hrdina, ale zbabělý uprchlík“ (Ž, 17). Pro jednoho respondenta byl zločinec, který spáchal nějaký zločin, a proto musí potrestán: „Hrdina se nejspíše dopustil nějakého zločinu, a proto měl být potrestán obětováním“ (M, 15). Na úrovni pubescentní

<sup>110</sup> více viz Lederbuchová, 2004, s. 24.

<sup>111</sup> více viz Doležel, 2003, s. 171-173.

respondenti také pociťovali Cortazárův záměr neurčitostí hrdinovy identity přivést čtenáře k myšlence, že za hrdinu do příběhu může dosadit kohokoliv, tedy i sám sebe, ale neuměli ho přesně pojmenovat, a proto alespoň zdůrazňovali hrdinovu „normalitu“, „obyčejnost“. Někdy ovšem vyzdvihovali hrdinovu obyčejnost kvůli tomu, aby ukázali, že je příběh nezaujal, že je nudil, že autor nepřišel (pro ně) s ničím novým. Do této úrovně patří i odpovědi, ve kterých respondenti prohlásili hrdinu za blázna, protože si jiným způsobem nedokázali vysvětlit jeho vnitřní rozpolcenost.

Několik respondentek se zaměřilo na motorkářovu nehodu a snažili se objasnit otázku s ní spojené viny (kdo za nehodu mohl?). Zároveň jim bylo na hrdinovi sympatické, že se snažil vyhnout srážce s ženou, že se kvůli ní obětoval. Některé předeslaly již v komentářích k předvídání konce (více viz podkapitola 12. 1.), že očekávaly, že se hrdina opět se ženou setká (v přátelském či milostném vztahu), popř. že žena bude u soudu potrestána za způsobení nehody. Mužský hrdina pro ně představoval „ideál muže“ tak, jak ho ve své knize Média, psychoanalýza a jiné perverze popisuje Jan Stern: „To jsou zářiví rytíři, kteří přijedou vysvobodit princeznu, ideálové, o něž se rvou zástupy žen v soap operách, to jsou madonky a panenky popmusic [...] Existují mechanismy, jak stvořit ideální nediferencované formy animy i anima<sup>112</sup>, které dokáží probouzet to elementární v nás a kompenzovat bolavou namáhavost skutečné mužovy cesty k ženství či ženiny cesty k mužství v sobě a tím i ve světě. To je také ideální surovina pro exploataci reklamou a populární kulturou.“ (Stern, 2006, s. 148). Respondentky uvyklé stereotypní recepci populární kultury hledají tento mechanismus i v jiných dílech, slouží jim jako základní stavební kámen při rekonstrukci fikčního světa.

### **3. pubescentní čtenář (47 % respondentů)**

ztotožňoval (a) se s hrdinou (soucítil (a) s ním, litoval (a) ho); nebo jmenoval (a) hrdinovy vlastnosti související pouze s jednou (epizodickou) částí příběhu (např. nehodou), nebo

---

<sup>112</sup> **Animus** a **Anima**: „Každý muž má ve své psýché postavu ženy, obraz své vlastní ženské potenciality. Žena pak analogický obraz muže. Přes specifický charakter této vnitřní ženy či muže u každého jedince lze tuto postavu nazvat archetypem. Jung tuto ženu v muži nazývá anima a analogického muže v ženě animus. **Anima** je latinský výraz označující duši, což má hlubší filosofický smysl, naše kontrasexuální postava je naším průvodcem do nevědomí, našim pomocníkem ve snech a na duchovní cestě, jsou to ti kontrasexuální průvodci hrdinů pohádek na jejich pouti [...] jsou tedy výsledkem exploatace nevědomí, archetypu anima.“ (Stern. 2006, s. 147)

zaplňoval (a) mezery v textuře domněnkami, které nejsou doloženy ve zbytku textu, popř. dezinterpretovat (a) hrdinovo konání a chování, nebo se vyjadřoval (a) o psychickém stavu hrdiny, o jeho normalitě/ obyčejnosti, nebo naopak o jeho duševní odchylce od "normality"

### 3. příklad/y/ RO

„Bylo mi ho líto, jeho úzkostné stavy byly vážně nepříjemné, ale když se cítil dobře, jako kdyby se mi taky odlehčilo. Nejvíc byl smutný konec, jeho smrt.“ (Ž, 15)

„Názor na něj jsem nezměnila. Pořád to byl motorkář, který se kvůli paní i možná kvůli sobě, že nedával takový pozor, vyboural.“ (Ž, 18)

„Ano, ze začátku jsem ho považovala za "fráju" s motorkou, ale později, když se dostával do svých snů s Aztéky, tak mi přišel jako vzdělaný člověk, zřejmě na vysoké, který ze svých těžce vydělaných peněz studuje a používá svou postarší motorku. (Ž, 17)

„Ne, nezměnil, motorkář mi připadal jako normální chlap.“ (Ž, 16)

### 4. nekompetentní čtenář (25 respondentů)

hlavního hrdinu necharakterizoval, nevyjadřoval se o svém postoji k němu

#### 4. příklad/y/ RO

„Nemám na něj nijaký názor.“ (Ž, 16)

## 16.7. Pochopení symbolického vyjádření

### OTÁZKA 7: Proč se povídka jmenuje „Nocí naznak“?

Jsmo si vědomi toho, že název povídky je překladem, ale podařilo se nám zjistit, že se jedná o doslovný překlad ze španělského originálu<sup>113</sup>, který se objevuje i v anglickém<sup>114</sup> překladu. Tento úkol jsme do literárního dotazníku zařadili, protože titul odkazuje ke klíčovým významům povídky a dá se vykládat v rovině doslovných nebo přenesených významů. Při rozdělování odpovědi do jednotlivých úrovní jsme měli na paměti, že existuje „rozdíl mezi rozuměním jazyku básně, ve smyslu, že je možné poskytnout hrubý překlad do jiného jazyka, a mezi rozuměním básni.“<sup>115</sup> V této otázce opět zkoumáme, jak respondenti dovedou pracovat s fikční encyklopedií povídky, jak si poradí s významovostí povídky: zda se zaměří na implicitní či explicitní významy textu. Jedním z kritérií při vyhodnocování odpovědí bylo, zda respondent postřehl implicitní funkci názvu jako motivického spojovatele obou rovin příběhu.

<sup>113</sup> španělsky La noche boca arriba -viz <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/nocheboc.htm> - [19. 9.2009]

<sup>114</sup> anglicky "The Night Face-Up" - viz [http://bloggingburt.blog-city.com/night\\_face\\_up.htm](http://bloggingburt.blog-city.com/night_face_up.htm) - [19. 9.2009]

<sup>115</sup> CULLER, J. Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature. Cornell University Press, Ithaca -1975, 114. In Fořt, B.: Úvod do sémantiky fikčních světů. Brno: Host, 2005, s. 106.

Do nejvyšší úrovně jsme zařadili odpovědi respondentů, kteří nejenže se při vysvětlování názvu povídky opírali o implicitní významovost textu, ale také odhalili jeho skrytou funkci.

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (2 % respondentů)**

vysvětlil (a) volbu názvu povídky pomocí implicitních (konotativních) významů, uvědomil (a) si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu

#### **1. příklady RO**

„Vysvětlovala jsem to již v předchozí sadě úkolů. Noc zde není nedostatkem světla nebo údobím dne (24 hodin) ale něčím temným, čeho se lidé bojí, místem bez naděje. Naznak protože vždycky, když motorkář ležel naznak, přenesl se do "zlého" snu.“ (Ž, 16)

V některých případech se ukazuje, že respondenti mají problémy s literárně teoretickou terminologií, např. jedna respondentka zaměnila symboliku, symbol s literárním směrem – symbolismem (viz dále příklad RO). Někteří respondenti měli slovo naznak spojené s plaveckým stylem: „*nocí proplouvat naznak .... nevidět, kam plavat*“ (Ž, 17) – „*Moje teorie: ve vodě plave naznak, když plaveme naznak, tak moc nevnímáme situaci kolem, čili myslím, že to znamená plout nocí napospas .. nebo ... neumím to přesně vysvětlit.*“ (Ž, 18). Jejich odpovědi jsme začlenili do adolescentní úrovně, protože je v nich nepřímo naznačena hrdinova dezorientace (zmatenost) a bezmoc – tedy významy implicitní. Dále do této úrovně spadají odpovědi, ve kterých je název povídky zdůvodněn v rovině explicitních významů, ale v názvu je odhalena spojitost mezi oběma rovinami.

### **2. adolescentní čtenář (34 % respondentů)**

vysvětlil (a) volbu názvu povídky pomocí významů explicitních (denotativních), uvědomil (a) si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu, nebo vysvětlil (a) volbu názvu povídky s přesahem do roviny významů implicitních (konotativních), ale neuvědomil (a) si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami

#### **2. příklad/y/ RO**

„*Nejspíš proto, že celý jeden děj odehrává v noci a hlavní hrdina je neustále na zádech (po nehodě, na nemocničním lůžku, i na obětním kameni).*“ (Ž, 18)

„*Nocí naznak - možná bychom v tom měli hledat symbolismus, naznak obráceně - obráceně kým čím - noci. Noc to celé převrátila (celý život), probudil se do svého snu a ten se stal realitou*“ - (Ž, 18)

„*Řekl bych, protože ležel na lůžku na zádech a plul ve svých snech.*“ (M, 15)

„*Protože to bylo o snech a sny se zdají v noci. Jenomže tady se do poslední chvíle nevědělo, co je sen.*“ (M, 15)

Někteří respondenti neznali přesný význam slova naznak (nebo přímo tvrdili, že mu nerozumí) a zaměňovali ho například se slovem náznak. V důsledku toho vznikaly dezinterpretace jako například tato: „*Podle mého názoru autor zvolil v názvu slovo noci, protože se pravdivý příběh odehrává v noci, a slovo náznak, protože zprvu nebylo jasné,*

*jaký ze dvou příběhů je pravdivý*“ (M, 15). Do pubescentní úrovně čtenářství jsme zařadili odpovědi těch, kteří vysvětlovali volbu názvu povídky doslovně jako například tento respondent „*Noci naznak = noci obráceně*“ (M, 15). Do této úrovně tedy spadají odpovědi, ve kterých byl název povídky zdůvodněn v rovině explicitních významů.

### **3. pubescentní čtenář (49 % respondentů)**

vysvětlil (a) volbu názvu povídky pomocí významů z explicitní (denotativní) roviny, neuvědomil (a) si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu.

#### **3. příklad/y/ RO**

„*Poněvadž v nemocnici leží po celou dobu na zádech.*“ (M, 17)

„*To zlé se odehrává v noci.*“ (Ž, 17)

### **4. nekompetentní čtenář (15 % respondentů)**

nevysvětlil (a) volbu názvu povídky pomocí významů z explicitní (denotativní), ani implicitní (konotativní) roviny (= vysvětloval bezobsažně), neuvědomil (a) si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu.

#### **4. příklad/y/ RO**

„*To netuším, nepochopila jsem.*“ (Ž, 16)

## **16.8. Praktické využití vědomostí o kompozici povídky, především o zápletky příběhu a o pointě**

**OTÁZKA 8:** *Vypiš z textu místo, kde ještě lze příběh přerušit, aby mohl skončit jinak. Svou volbu zdůvodni.*

U této otázky jsme zjišťovali, jak respondenti dovedou zužitkovat své znalosti o kompozici moderní povídky, zda dovedou najít v povídce vyvrcholení povídky, které se v moderní povídce projevuje jako procitnutí čtenáře, tzv. epiphany (více viz podkapitola o moderní fantastické povídce 8.2.2.1.) a po kterém již nelze děj zvrátit zpět. Dalším kritériem bylo, zda a jakým způsobem respondenti své odpovědi zdůvodnili. Zohledňovali jsme, jak se do odpovědí promítlo jejich porozumění povídce, zda se při zdůvodňování svých odpovědí opírali o text.

Do nejvyšší úrovně jsme zařadili odpovědi, ve kterých se respondentům podařilo zachytit ono místo, ve kterém děj vrcholí a za nímž již děj nezadržitelně a nenávratně spěje ke svému konci, a volbu tohoto místa vhodně okomentovat.

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (32 % respondentů)**

určil (a) vhodné místo ze závěrečného odstavce povídky, kde by měl příběh skončit (= ukončil (a) příběh těsně před překvapivým rozuzlením zápletky, před čtenářovým procitnutím), svoje rozhodnutí zdůvodnil (a)

#### **1. příklady RO**

„Učinil poslední pokus, zdravou rukou se pokusil udělat pohyb směrem k láhvi: ještě potud se prolínání druhého příběhu (minulost) může brát jako sen, který hrdina má díky třeba lékům...“ (Ž, 17)

Do úrovně adolescentního čtenářství spadají odpovědi, v nichž respondenti příběh ukončili na nejzazším možném místě, ale ukončení nezdůvodnili. Patří sem i odpovědi, ve kterých sice respondenti změnili děj povídky, avšak neusilovali o to skončit ho těsně před vyvrcholením povídky. Na jejich rozhodování mělo vliv, že jednu z rovin povídky považovali za reálnou, a proto děj ukončili právě v ní. Následně v duchu svého porozumění okomentovali svoje rozhodnutí.

## **2. adolescentní čtenář (23 % respondentů)**

určil (a) vhodné místo ze závěrečného odstavce povídky, kde by měl příběh skončit, avšak svoje rozhodnutí adekvátně nezdůvodnil (a), určil (a) místo z jiného odstavce než závěrečného (ale příběh nepřerušil (a) příliš brzy - viz úroveň pubescentní), které vybral (a) podle toho, kterou rovinu považoval za reálnou, svoje rozhodnutí zdůvodnil (a)

### **2. příklad/y/ RO**

„Znovu se mu podařilo zavřít oči...“ (M, 18)

„Uslyšel výkřiky a skokem se napřímil.“ - Odtud se to s ním už jen zhoršuje. Kdyby tady utekl, tak by se nemusel dostat k tak by se nemusel dostat k Aztékům a nemusel by zemřít.“ (Ž, 16)

„ale když jazykem přešel horké rty ... ucítil chuť polévky, spokojeně povzdychl a upadl do spánku. - kdyby se mu už sen dále nezdál, nemuseli bychom se dozvědět výměnu skutečnosti a snu ani tragický konec.“ (Ž, 16)

Do pubescentní úrovně jsme začlenili odpovědi respondentů, kteří s kompozicí povídky zacházeli radikálně a nadrželi se příliš zadání úkolu, buď příběh nenechali rozvinout, nebo ho naopak utnuli příliš pozdě, nebo neurčitě či nelogicky. Jako příklad nelogické odpovědi může posloužit odpověď jednoho respondenta, který skončil povídku ve chvíli, kdy už došlo k nehodě motorkáře, a připojil k tomu komentář, že hrdina by nemusel nabourat (viz příklady RO). Do této úrovně náležejí i odpovědi, ve kterých respondenti povídku ukončili v duchu svého porozumění (viz předchozí úroveň), ale místo ukončení nezdůvodnili.

## **3. pubescentní čtenář (36 % respondentů)**

určil, kde by měl příběh skončit, ale přerušil ho pozdě (chvíli, kdy již na vývoji děje nelze nic změnit), nebo příliš brzy (nenechal (a) rozvinout zápletku, děj druhé roviny příběhu), nebo velmi neurčitě (např. „děj mohl skončit kdykoliv v nemocnici“) nebo nelogicky, nebo určil místo z jiného odstavce než závěrečného (ale příběh nepřerušil (a) příliš brzy), které vybral (a) podle toho, kterou rovinu považoval (a) za reálnou, svoje rozhodnutí nezdůvodnil (a)

### **3. příklad/y/ RO**

„Znovu se mu podařilo zavřít oči, i když tentokrát věděl, že se neprobudí, že je vzhůru, že nádherný sen bylo to druhé.“ (Ž, 17)

„Na vteřinu věřil, že se mu to podařilo, protože znovu nehybně ležel v posteli, až na to, že se kolébal hlavou dolů.“ (M, 15)

„Tato bezděčná uvolněnost snad způsobila, že nedokázal zabránit té nehodě. - zde se mohlo pokračovat o jeho jízdě. Mohla se popisovat prostředí atd., ale příběh by byl úplně o ničem jiném. Spíš optimistické místo tajuplného a pochmurného díla.“ (Ž, 17)

„Skoro na konci.“ (M, 17)

„Bylo to, jako by najednou usnul - nemusel nabourat a být zdravý.“ (M, 18)

*To je tou horečkou,“ řekl ten z vedlejšího lůžka. „Se mnou to bylo taky tak, když mi operovali dvanáctník. Napijte se a uvidíte, že se vám bude spát líp.“ (Ž, 15)*

#### **4. nekompetentní čtenář (9 % respondentů)**

neurčil (a), kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí nezdůvodnil (a)

#### **4. příklad/y/ RO**

„Takových míst je víc.“ (M, 17)

## **16.2. Tvořivé doplnění fikčního světa povídky, praktické uplatnění vědomostí o kompozici povídky**

**OTÁZKA 9:** *Jak by tedy příběh podle tebe skončil? Svou verzi konce příběhu okomentuj.*

Tento úkol byl v původní verzi dotazníku zadáván společně s úkolem č. 8 (tyto dva úkoly jsme rozdělili z toho důvodu, že v pilotním výzkumu na druhou část otázky – tedy na nynější úkol č. 9 – většina respondentů neodpověděla – více viz příloha č. 7 - poučení z pilotního výzkumu), proto nemohlo dojít k tomu, co se přihodilo v hlavním výzkumu, že respondenti nepokračovali ve své „utnuté“ verzi příběhu, ale navázali na otevřený konec autorův. Protože zadání otázky nebylo v tomto směru jednoznačné (a odpovědi na obě otázky jsou pro nás zajímavé), vyhodnocovali jsme oba typy odpovědi jako rovnocenné.

Protože se jedná o úkol zaměřený na tvořivost respondentů (byť souvisí i s jejich čtenářskou kompetencí) a navíc je tento úkol úzce propojen s úkolem č. 2 z první části dotazníku (zkoumajícím čtenářská očekávání), rozhodli jsme se ho analyzovat stejným způsobem jako úkoly z první části dotazníku. Odpovědi respondentů jsme třídili na základě určité podobnosti do skupin a komentovali jsme je, ale nezařazovali jsme je do žádné úrovně. U každé skupiny jsme vždy uvedli jeden příklad za všechny.

Část respondentů navrhla vlastní vyznění příběhu, porovнала ho s autorovým koncem, uvědomila si přínos původního konce pro povídku: *Myslela jsem si, že příběh skončí zotavením motorkáře v nemocnici a skončením příšerného snu o květinové válce. Ale*

*asi by se mi ten příběh nelíbil v mojí verzi, nezaújal by, byl by to obyčejný "happy end". Takhle je to obří kulminace a člověk se hned začne o povídku zajímat“ (Ž, 15).*

Další skupina respondentů navrhla vlastní vyznění příběhu, snažili se o to, aby jejich varianta konce přispěla k objasnění toho, která z rovin je podle nich reálná: *„Doktor by objevil těžké vnitřní krvácení způsobující velké problémy + vysokou horečku= halucinace“ (M, 15).*

Někteří respondenti navrhli tragické vyznění příběhu (respektovali pochmurný ráz povídky, její celkové směřování k tragickému konci), které na jimi přerušovaný příběh nebo na autorův otevřený konec logicky navazovalo, vyznění příběhu nekomentovali: *„S hlavním hrdinou by to dopadlo špatně, ať už by bylo sen cokoli. Bud' by zemřel v nemocnici na následky poranění, nebo by ho zabili Akolytové“ (Ž, 17).*

Skupina respondentů navrhla vlastní vyznění příběhu, ve kterém došlo k propojení obou rovin: *„že prostě indiána obětují, motorkář se probere, byl to jen sen, např. spadne z postele ve chvíli obětování. Tím to hasne, sen se nevrátí“ (Ž, 17).*

Část respondentů navrhla šťastné vyústění příběhu, zdůvodňovali ho preferencí šťastných konců a kulturním stereotypem šťastného konce (většina filmových a knižních příběhu končí šťastně), nebo ho nekomentovali: *„Skončil by tak, že by žil normálně v současnosti a tím pádem se mu o Aztécích jen zdálo a to, že měl tak moc živý sen, by bylo tím, že byl pod práškami proti bolesti“ (Ž, 18).*

Další navrhli vlastní vyústění příběhu, ve kterém realizovali svá čtenářská očekávání, původní příběh utnuli velmi brzy, celý ho proměnili (viz pubescentní úroveň otázka č. 8 – podkapitola 17. 8.), svou vlastní čtenářskou záměrnost prosazovali na úkor záměrnosti autorské: *„Vůbec by neležel v nemocnici, ale třeba kdyby na té motorce přece jenom jel, tak mu jí mohli např. ukrást a zbytek příběhu by se to vyšetřovalo“ (M, 17).*

Skupina respondentů nenavrhla vlastní vyznění konce, vyzdvihli autorův konec, upozornili na jeho přednosti: *„Dle mého názoru je tento příběh a jeho zakončení optimální! Jiný konec mě nenapadá“ (Ž, 16),* nebo navrhli příliš obecné zakončení: *„Končil by dobře“ (Ž, 19).*

Někteří navrhli takové vyústění příběhu, ve kterém se snažili vyřešit problém viny a trestu související s nehodou (soustředili se na epizodický problém, který má sloužit jako podnět k rozvinutí zápletky, ale oni z něj učinili významový středobod povídky, ostatní zásadní významy povídky pomíjeli): *„Končil by úspěšným vyléčením pacienta a soudní přelíčení by dopadlo nevinou motorkáře - zlé sny mi přišlo, že jen příběh zamotaly a já bych celou zápletku změnila“ (Ž, 17).*



Další navrhli neutrální zakončení, ze kterého vyplývalo, kterou rovinu považovali za reálnou, nekomentovali ho: „*Skončil by tím, že by se probíral v nemocnici*“ (M, 16)

Část respondentů nenavrhl žádný vlastní vyústění příběhu.

Odpovědi na tuto otázku se často shodovaly s odpověďmi na otázku č. 2 z první části dotazníku týkající se čtenářských očekávání ohledně konce příběhu (podkapitola 12). Proto jsme se rozhodli odpovědi na obě otázky porovnat a zamyslet se nad příčinami jejich podobnosti či shody. Odpovědi na otázku č. 9 (stejně jako na otázku č. 2. první části dotazníku) přinášejí zajímavé informace o tom, jak čtenářské prekoncepty a očekávání ovlivňují čtenářovo porozumění významům povídky a zda s nimi čtenář při následných tvořivých činnostech s literárním textem (při domýšlení konce příběhu) dokáže zacházet v souladu s autorskou záměrností či nikoliv (tedy zda svou čtenářskou záměrnost neprosazuje na úkor záměrnosti autorské). Jak vyplývá z tabulky č. 45, téměř u poloviny respondentů z celkového počtu 132 se shodují odpovědi na obě otázky, zhruba u jedné čtvrtiny respondentů se odpovědi neshodují. Zbytek respondentů (přibližně také jedna čtvrtina) žádný vlastní konec povídky nenavrhuje, nebo si konec povídky během četby nepředstavuje – proto u jejich odpovědí nemohlo dojít k shodě ani neshodě. Pouze jedna respondentka z celého vzorku respondentů navrhovala (po autorově vzoru) otevřený, nedorečený konec.

Tabulka 43 Porovnání čtenářských očekávání a návrhů konce povídky

Vztah mezi předvídáním a návrhem konce	počet respondentů
shoda	65
neshoda	34
žádné předvídání konce	11
žádný návrh zakončení povídky	22

Toto srovnání dokazuje, jak silný vliv mají prekoncepty a především čtenářská očekávání, se kterými k četbě literárního textu adolescenti přistupují, na proces jejich porozumění a na následné tvořivé dokončování literárního textu. Při domýšlení konce příběhu se respondenti necítí (s)vázáni významy povídky a autorskou záměrností, dávají prostor svým čtenářským očekáváním a přáním, kompenzují si pocity nespokojenosti, zmatenosti či zklamání, se kterými se setkali během četby povídky. Jak je zřejmé z tabulky č. 46, silně se zde projevuje pubescentní, respektive adolescentní sklon k upřednostňování

šťastných konců (více viz podkapitola 7.13. o pubescentním čtenářství). Zároveň v tomto úkolu respondenti mohou určit, která z rovin příběhu je podle nich reálná a v souladu se svými zkušenostmi z aktuálního světa vysvětlit existenci druhé roviny. Ve většině případů respondenti svůj příběh šťastně zakončili v rovině motorkáře (šťastný konec spočíval v probuzení motorkáře v nemocnici, v jeho uzdravení, popř. ještě odchodu domů), kterou považovali za reálnou, a pouze dva respondenti v rovině Moteka. Několik respondentských odpovědí bylo zaměřeno pouze na objasnění existence obou rovin, respondenti se v nich nezabývali šťastným či tragickým vyzněním konce povídky. Někteří respondenti si uvědomovali propojenost obou rovin, ve 2 případech nechali hlavního hrdinu zemřít v obou rovinách a ve 2 případech hrdina zemřel jako Motek (smrt pro respondenty představovala úplné zbavení se zlých snů) a díky tomu mohl být zachráněn jako motorkář. Velmi malá část respondentů nenechala rozvinout druhou (Motekovu) rovinu příběhu, na místo toho vytvořili zcela nový příběh dle svých představ a přání nerespektující původní autorskou záměrnost.

**Tabulka 44 Rozbor shodných odpovědí**

<b>druh zakončení</b>	<b>počet respondentů</b>
šťastný konec	43
tragický konec	8
objasnění reálnosti	7
propojení obou rovin	4
jiný příběh	2

O významu čtenářských očekávání a prekonceptů ovšem nevypovídají pouze údaje o shodě, ale i údaje o neshodě odpovědí. Pokud totiž respondent předvídá nešťastný konec a navrhuje šťastný konec, z jeho odpovědi vyplývá, že dává přednost šťastným koncům a že se u něj tedy také projevuje výše zmíněný typický rys pubescentního (respektive adolescentního) čtenářství. Tento respondent sice dokáže předvídat v duchu autorské záměrnosti a významovosti textu, ale neubrání se tomu, aby při vhodné příležitosti neuspokojil svou čtenářskou potřebu šťastného konce. Respondent, který naopak předvídá šťastný konec a navrhuje konec tragický, ukazuje, že je schopen usměrnit svá čtenářská očekávání a své porozumění významům povídky proměňovat v duchu autorské záměrnosti. Stejně jako v předchozí skupině odpovědí se i v této skupině respondentů vyskytla ještě jedna malá podskupina respondentů, kteří sice předvídali nešťastný konec povídky, ale poté děj povídky završili velmi brzy (v některých případech ani nenechali rozvinout druhou rovinu příběhu), děj povídky zcela pozměnili podle svých představ a přání, naprosto při

tom nerespektovali autorskou záměrnost. Údaje o zastoupení respondentů v jednotlivých skupinách z celkového počtu 31 viz tabulka č. 45.

**Tabulka 45 Rozbor neshodných odpovědí**

a) očekávání konce	b) návrh konce	počet respondentů
a) nešťastný konec	b) šťastný konec	16
a) šťastný konec	b) nešťastný konec	11
a) nešťastný konec	b) jiný příběh	4

Předvídání a návrhy konce 3 respondentů (nezahrnutých do údajů v tabulce) nebylo možné zařadit do výše vymezených skupin, protože se z nich buď nedalo poznat, zda se jedná o konec šťastný či tragický, nebo byly zaměřené výhradně na objasnění toho, která z rovin příběhu je reálná.

### **16.9. Zapojení stávající čtenářské zkušenosti, vystižení intertextuální souvislosti**

**OTÁZKA 10a): Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).**

Z toho, v jakém díle respondent spatřuje podobnost s Cortazárovou povídkou Nocí nznak, můžeme usuzovat, jakou čtenářskou zkušenost má respondent s daným žánrem, zda ví, jak s ním zacházet (jak v rámci něho utvářet fikční svět). Učinit tento úsudek nám umožňují tzv. „genetické souvislosti“ mezi knihami (jinými slovy literární tradice, respektive konvence): „Naproti tomu u textů, které vykazují souvislost pouze genetickou, tedy tam, kde se záměrnost autora v užití odkazů k určitým prototextům omezuje například pouze na souvislost žánrovou, je takový odkaz tou sémantickou kvalitou, která vůbec umožňuje čtenáři přistoupit k dílu, dává mu klíč k tomu, aby vůbec mohl odkrýt potencializované významy textu, aby mohl vstoupit do fikčního světa.“ (Fořt, 2005, s. 125).

Při rozřazování odpovědí do jednotlivých úrovní jsme vycházeli z Doleželova pojetí intertextuality: „Literární díla jsou intertextuálně spjata nejen na úrovni textury, ale také, neméně význačně, na úrovni fikčních světů. [...]. [Fikční světy – vložila ŠK] se přenášejí od jednoho tvůrce fikce k druhému, od jednoho období k druhému, od jedné kultury ke druhé jako extensionální entity, zatímco jejich původní textura, styl, vypravěčský způsob a ověření byly zapomenuty. Fikční svět se snadněji zapamatovává než textura, která mu dala vznik. [...] Tato okolnost vysvětluje, proč intensionální intertextualita, jak již řečeno, je

především implicitní, kdežto následnictví fikčních světů je téměř vždy, často výrazně explicitní.“ (Doležel, 2003, s. 199).

Nejvýše jsme hodnotili, pokud respondenti srovnávali díla v rovině významů intensionálních (tedy implicitních), protože té si všímá zkušený čtenář.

### **1. kompetentní (=expertní) čtenář (6 % respondentů)**

Uvedl(a) titul knihy, vystihl(a) podobnost (souvislost mezi nimi) z roviny intensionálních významů:

- a) střídání snu a reality
- b) otevřený konec, překvapivý konec
- c) zamyšlení nad skutečností, zapojení fantazie
- d) zmatenost hrdiny - neví, kdo je (týká se hrdinovy identity, jednoho z implicitních významů)
- e) atmosféra příběhu - pochmurnost

#### **1. příklady RO**

*„Harryho Pottera (5) - asi to zní divně, ale on (H.P.) když usínal, také měl jakási vidění, byl někým jiným, ale u něj to byly opravdu vidění, a bylo zjevné, že žije pořád jeden život. Což teda pacient - Motek asi taky, a jen to zde není "nahozeno" přímo.“ (Ž, 15)*  
*„Nedávno jsme dopisovali povídku Šperk o paní a panu Loiselových. Závěr této povídky byl stejně nečekaný jako závěr dané povídky.“ (Ž, 15)*

Do úrovně adolescentní jsme zařadili odpovědi, v nichž se respondenti při srovnávání pohybovali v rovině extensionálních (tedy explicitních) významů, a to z toho důvodu, že si všímali významů přímo určených v textu, ne skrytých (podurčených).

### **2. adolescentní čtenář (5 % respondentů)**

Uvedl (a) titul knihy, vystihl podobnost (souvislost mezi nimi) z roviny explicitních významů

- a) špatný konec
- b) umírání/smrt hrdiny (smrt není v textu explicitně zmíněna, čtenář přisuzuje povídce uzavřený konec)
- c) napínavost děje/děj
- d) čtivost
- e) hlavní hrdina a jeho vina /pocit viny, srovnání s jiným literárním hrdinou
- f) hrdinovy pocity a zážitky - vystaven neznámému, strachu, boji o život

## 2. příklad RO

„Četla jsem Memento. Přišlo mi to hodně podobné v tom konci, ale třeba v tom, že oba si za to můžou sami. Sice v Mementu hl. hrdina nezemře, ale je úplně postižený a mimo, což je možná v tomto případě horší než smrt. Je tam akorát rozdíl, že hrdina v Mementu si za vše může sám, snaží se drogama pomoci sám sobě, ale motorkář si za to taky může sám, ale jen kvůli tomu, že chtěl zachránit jdoucí ženu.“ (Ž, 17)

Nejnižší jsme hodnotili odpovědi, ve kterých chyběl konkrétní titul, nebo objevená souvislost. Postrádaly totiž jeden z důležitých předpokladů k provedení plnohodnotného intertextuálního srovnání.

## 3. pubescentní čtenář (10 % respondentů)

Uvedl (a) titul knihy nebo filmu, nevystihl (a) souvislost (podobnost) mezi nimi, nebo neuvedl (a) titul knihy nebo filmu, ale vystihl(a) souvislost (podobnost)/rozdílnost mezi nimi.

## 3. příklady RO

„Bohužel jediné, co mi v současně době umožňuje srovnávat, jsou výlety pana Broučka, ovšem s takovým dílem jako je zde uvedená povídka, jsem se ještě nesetkala... Ale po přečtení této povídky si jistě vyhledám autora a něco si přečtu.“ (Ž, 16)

„Určitě četla, tenhle žánr je mi hodně blízký, ale ne od tohoto autora. Podobnost vidím v té tenké hranici mezi realitou a iluzí.“ (Ž, 17)

## 4. nekompetentní čtenář (79 % respondentů)

Neuvedl (a) jméno knihy, ani nevystihl (a), v čem spočívá podobnost s daným dílem.

Skutečnost, že respondenti nedovedou ve své čtenářské encyklopedii objevit knihu, která by se nějakým způsobem podobala Cortazárově povídce, vypovídá o jejich malé čtenářské zkušenosti s daným žánrem a zároveň o minimálně rozvinuté dovednosti nalézat souvislosti mezi aktuálně čteným a v minulosti přečteným dílem. Nepříliš překvapivé je, že někteří respondenti svou nezkušenost čtenářskou kompenzovali zkušeností diváckou, když srovnávaný knižní titul nahradili titulem filmovým. Filmové tituly pocházely většinou z oblasti žánru fantasy a sci-fi.

### 1.1.51. Výběr knihy, čtenářský vkus

**OTÁZKA 10b): Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).**

U této otázky jsme odpovědi čtenářů třídili podle toho, jaké nároky kladl v nich uvedený titul na respondenta při výstavbě fikčního světa. Nesnažili jsme se je (stejně jako u otázky číslo devět) rozřadit podle úrovně čtenářství (i když o čtenářské kompetenci jistě také mnoho vypovídají), nechťeli jsme znevýhodnit respondenty, u kterých jsme na tuto

otázku zaznamenali nulovou odpověď. Spíše jsme analýzou této otázky podotázky chtěli doplnit obraz adolescentního čtenářství o tituly, které adolescenti čtou, respektive o ty, které jsou schopni si při srovnání vybavit.

Malá část respondentů uvedla titul knihy z oblasti náročné (respektive klasické) literatury: „*A. E. Poe: Jáma a kyvadlo, Modlitba pro Kateřinu Horowitzovou*“ (Ž, 17)

Další nevelká skupina uvedla titul knihy z oblasti literatury pro mládež, nebo titul knihy z oblasti nenáročné, oddychové literatury: „*Harry Potter*“ (Ž, 18), „*Stephenie Meyerová: Stmívání, Nový měsíc. Zatmění*“ (Ž, 18)

Někteří respondenti uvedli titul jiného média než knihy (např. filmu): „*Nečetla, ale viděla film NEXT, kde se taky na konci jakoby vrací do půlky příběhu.*“ (Ž, 15).

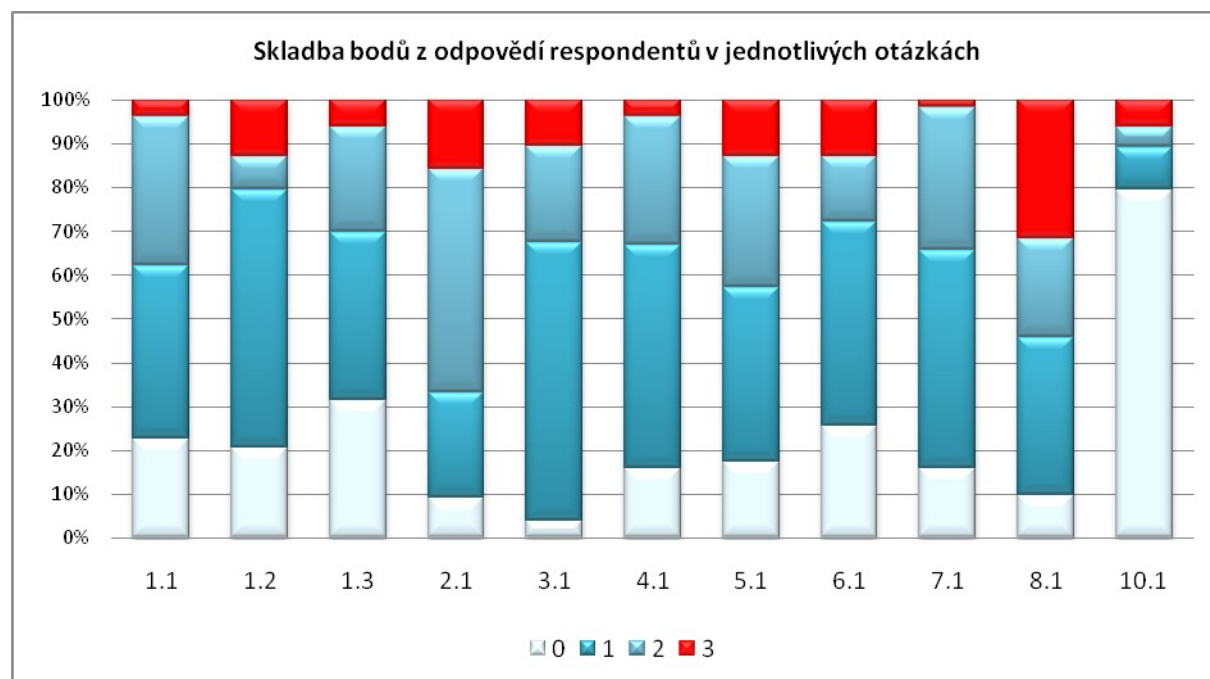
Většina respondentů (jak vyplynulo z předchozí podotázky) neuvedla žádný titul.

## 17. Analýza výsledků získaných statistickými výpočty

### 17.1. Vyhodnocení otázek

Nejprve jsme celkově vyhodnotili odpovědi respondentů na jednotlivé otázky, spočetli jsme procentuální zastoupení respondentů ve výše stanovených úrovních čtenářství.

Graf 13 Skladba bodů z odpovědí respondentů



Z následujícího grafu vyplynulo, že nejlépe si respondenti poradili s otázkami č. 2.1, 8.1 a 3.1, respondentům naopak působily největší potíže otázky č. 10.1, 1.3 a 6.1.

#### Nejsnazší otázky

Otázka č. 8.1 /*Vypiš z textu místo, kde ještě lze příběh přerušit, aby mohl skončit jinak. Svou volbu zdůvodni. / zjišťovala, jak respondenti dovedou zužitkovat své znalosti o kompozici moderní povídky, zda dovedou najít v povídce vyvrcholení povídky, po kterém již nelze děj zvrátit zpět. Dalším kritériem bylo, zda a jakým způsobem respondenti své odpovědi zdůvodnili. Přes 30 % respondentů utnulo příběh v souladu se zadáním úkolu*

těsně před rozuzlením zápletky, zhruba 20 % utnulo příběh sice ne těsně před rozuzlením, ale ani ne nevhodně (většinou v rovině, kterou považovali za reálnou). Přibližně 35% ukončilo příběh nevhodně – buď příliš brzy, nebo příliš pozdě či nelogicky a 10 % neurčilo, kde by měl příběh skončit. Odpovědi jsme ještě dále vnitřně členili podle zdůvodnění (více viz podkapitola 16.8.).

Otázka č. 2.1 */Proč je, či není pro vyprávění příběhu podstatné, kdy a kde se odehrává?* /sledovala, jak dovedou respondenti přemýšlet o významovém potenciálu časoprostoru. Přes 15 % respondentů postřehlo provázanost změny časoprostoru a kompozice, popř. uvažovali o možnostech, za kterých by původní vyznění povídky mohlo být zachováno (ve svých úvahách se pohybovali v rovině intensionálních významů). Okolo 50 % se zaměřilo na to, jak změna časoprostoru ovlivní ostatní extensionální složky díla. Přes 20 % se domnívalo, že časoprostor slouží k určení toho, která z rovin je reálná, popř. jejich odpovědi byly podobně zavádějící. Necelých 10 % respondentů tuto otázku nezodpovědělo.

Při vyhodnocení otázky č. 3.1 */Jak ses cítil (a), co sis myslel (a), když jsi zjistil (a), že příběh povídky nezobrazuje jen motorkářovu havárii a jeho léčení v nemocnici, ale že má více rovin?* / se ukázalo, že 10 % respondentů reflektovalo své čtenářství i autorskou záměrnost, povídku chápali jako podnět k zamyšlení, 20% respondentů vypovídalo o svých pocitech a myšlenkách na základě toho, kterou z rovin považovali za reálnou. Přibližně 65 % respondentů se vyjádřilo o svých pocitech, ale nevysvětlili je vzhledem k významovosti textu. Pouhá 3 % respondentů tuto otázku nezodpověděla.

### **Nejobtížnější otázky**

Otázka č. 10.1. */Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).* / od respondentů požadovala, aby zapojili své stávající čtenářské zkušenosti a našli dílo, které se podobá Cortazárově povídce, tedy aby odhalili intertextovou spojnici mezi oběma díly. Při vyhodnocování jsme brali ohled také na to, zda respondenti díla srovnávali v rovině intensionálních či extensionálních významů. Okolo 80 % respondentů nevedlo žádný srovnatelný knižní titul. Dalších 10 % respondentů sice uvedlo titul knihy, ale neobjasnili, jaká je mezi oběma díly souvislost, nebo si nemohli na jméno knihy vzpomenout, ale dokázali vystihnout podobnost mezi oběma díly. Pouze 10 % z celkového počtu respondentů uvedlo konkrétní titul a zároveň zachytili podobnost v rovině intensionálních (6%) či extensionálních významů (4%).



V otázce č. 1.3 / *(Kdy a kde se příběh odehrává?) Jak jsi to poznal (a)? / měli* respondenti na základě textu doložit své domněnky o časoprostoru. Přes 30 % respondentů vůbec své domněnky nedoložilo a přibližně 40 % respondentů své domněnky zdůvodňovalo bezobsažně nebo v textu vyhledali neadekvátní doklad vedoucí k dezinterpretaci. Pouhých 5 % respondentů dokázalo najít doklady o časoprostoru pro obě roviny povídky.

Otázka č. 6.1 /**Napiš, co si myslíš o hlavním hrdinovi. Změnil se nějak tvůj názor na něj v průběhu četby příběhu?** / Přibližně 25 % respondentů hrdinu vůbec necharakterizovalo, 45 % respondentů vyjádřilo svůj postoj k hrdinovi (své ztotožnění se s ním), ale blíže ho necharakterizovali, nebo zmiňovali jeho „epizodické“ vlastnosti (vlastnosti související pouze s jednou částí příběhu), někteří se vyjadřovali o psychickém stavu hrdiny o jeho normalitě, nebo naopak odchyly od normality. Přibližně 15% respondentů charakterizovalo hrdinu pomocí vlastností podstatných pro rovinu, kterou považovali za reálnou, nebo se snažili dle logiky aktuálního světa vysvětlit hrdinovu „dvojitou“ identitu. Necelých 15 % respondentů chápalo hrdinu jako člověka hledajícího sebe sama, nebo konstatovali, že se o hrdinovi z povídky příliš nedozvíme, nebo pojmenovali jeho pro obě roviny podstatné vlastnosti.

### 1.1.52. Věk

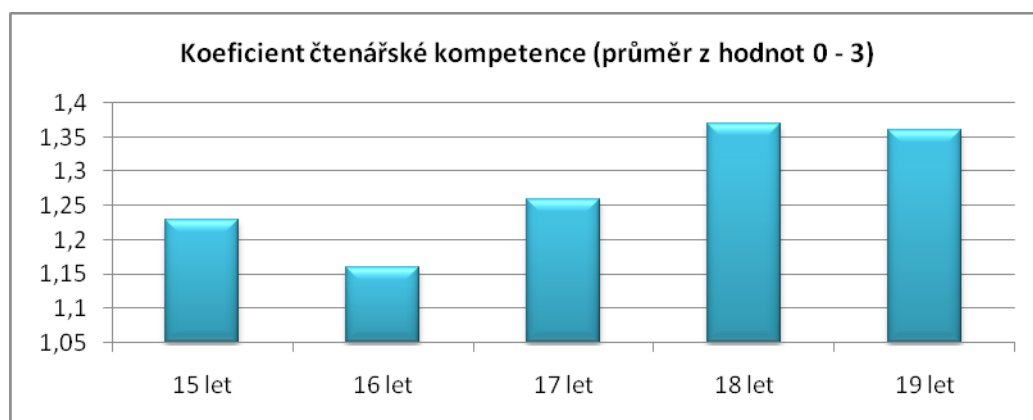
Tabulka 46 Základní tabulka vyhodnocení dle věku

Název skupiny (kapitola věk)	Hodnota
Počet respondentů	132
Počet respondentů ve věku 15 let	30
Počet respondentů ve věku 16 let	42
Počet respondentů ve věku 17 let	37
Počet respondentů ve věku 18 let	21
Počet respondentů ve věku 19 let	2
Počet respondentek (ženy)	97
Počet respondentů (muži)	35
Průměrný věk respondenta	16,41
Průměrný výsledek čtenářské kompetence	1,24
Nejlepší výsledek	2,18
Nejhorší výsledek	0,55
Medián výsledku	1,18
Věková skupina s nejlepším výsledkem	18
Věková skupina s nejhorším výsledkem	16

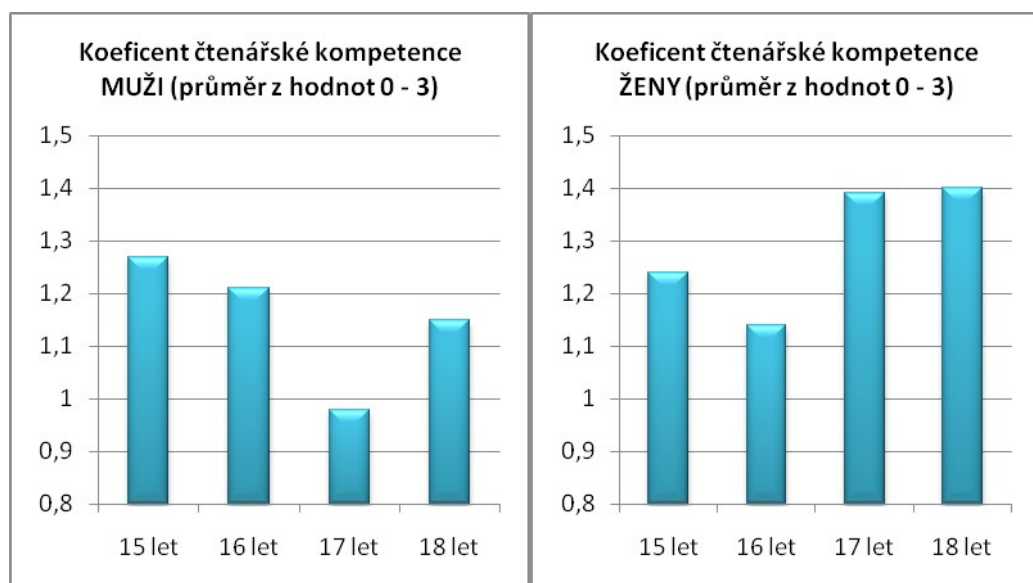
Jednou z determinant adolescentního čtenářství je věk. Ukázalo se, že se vzrůstajícím věkem přímo úměrně roste úroveň čtenářské kompetence. Výjimku představovala skupinka šestnáctiletých, kteří ve srovnání s patnáctiletými prokázali nižší úroveň čtenářské kompetence. Navíc dívky v této skupině respondentů zaostaly za chlapci,

ačkoliv ve všech ostatních věkových skupinách byly jejich výkony srovnatelné, nebo naopak mnohem vyšší (viz sedmnáctiletí a osmnáctiletí). U adolescentů jsme nezaznamenali tendenci, kterou ve svém výzkumu odhalil Matějů (viz podkapitola o charakteristice adolescentního čtenářství), že by se s rostoucím věkem zmenšovaly, popř. minimalizovaly rozdíly ve čtenářské kompetenci mezi oběma pohlavími. Tuto skutečnost můžeme považovat za jeden z důkazů o tom, že adolescentní čtenáři ještě nemohou být považováni za čtenáře dospělé.

**Graf 14** Koefficient čtenářské kompetence dle věku



**Graf 15** Koefficienty čtenářské kompetence M/Ž



### 1.1.53. Pohlaví

**Tabulka 47** Základní tabulka vyhodnocení - pohlaví

Název skupiny (kapitola muži/ženy)	Hodnota
Počet respondentek (ženy)	97
Počet respondentů (muži)	35
Průměrný věk chlapců	16,23
Průměrný věk dívek	16,48

Průměr pěti nejlepších výsledků chlapců	1,69
Průměr pěti nejlepších výsledků dívek	2,1
Celkový průměr chlapců	1,14
Celkový průměr dívek	1,28

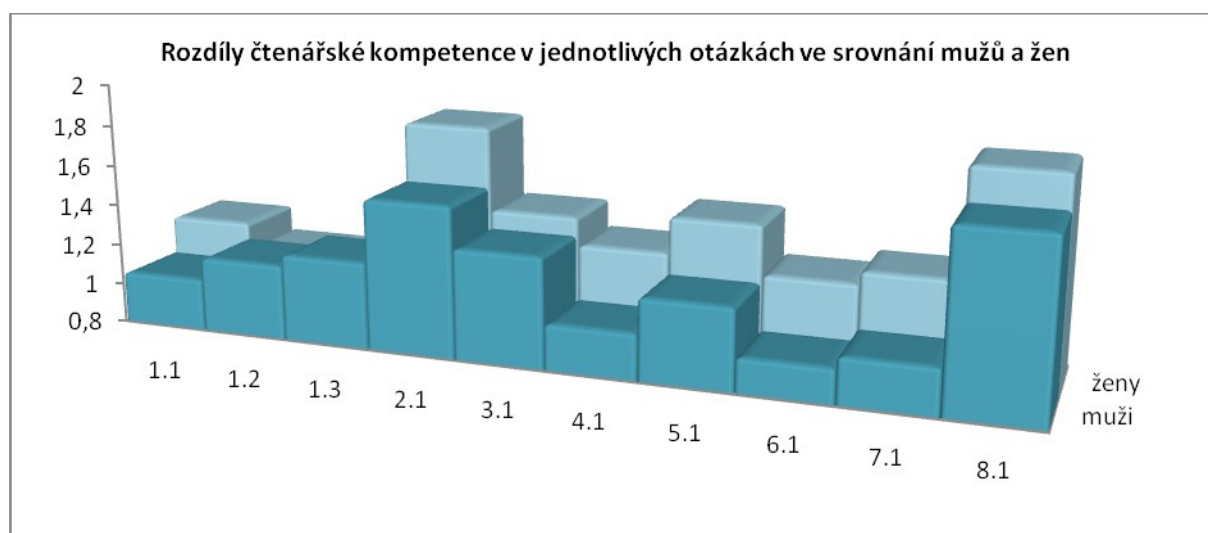
Potvrdilo se, že dívky disponují vyšší úrovní čtenářské kompetence než chlapci (nejzřetelněji se kvalitativní rozdíl ukázal mezi pěti nejlepšími výsledky v obou skupinách). Na výsledek mohl mít vliv i fakt, že průměrný věk dívek byl vyšší než chlapců.

Graf 16 Průměrné výsledky M/Ž



Dívky si lépe poradily se všemi úkoly kromě otázek č. 1.2 a 1.3. Respondenti mužského pohlaví tedy byli lepší v určování místa děje a ve vyhledávání dokladů o časoprostoru. Výkony dívek a chlapců byly poměrně vyrovnané v otázkách 3.1 a 8.1. Dívky a chlapci tedy ve srovnatelné míře dovedli porozumět významům povídky spjatým s existencí dvou rovin v povídce a nalézt v textu vyvrcholení (pointu) příběhu. Otázku 10.1 jsme do grafu nezahrnuli, protože hodnoty u této otázky jsou tak nízké, že rozdíly mezi výkony dívek a chlapců z něj nebylo možné vyčíst.

Graf 17 Rozdíly čtenářské kompetence M/Ž



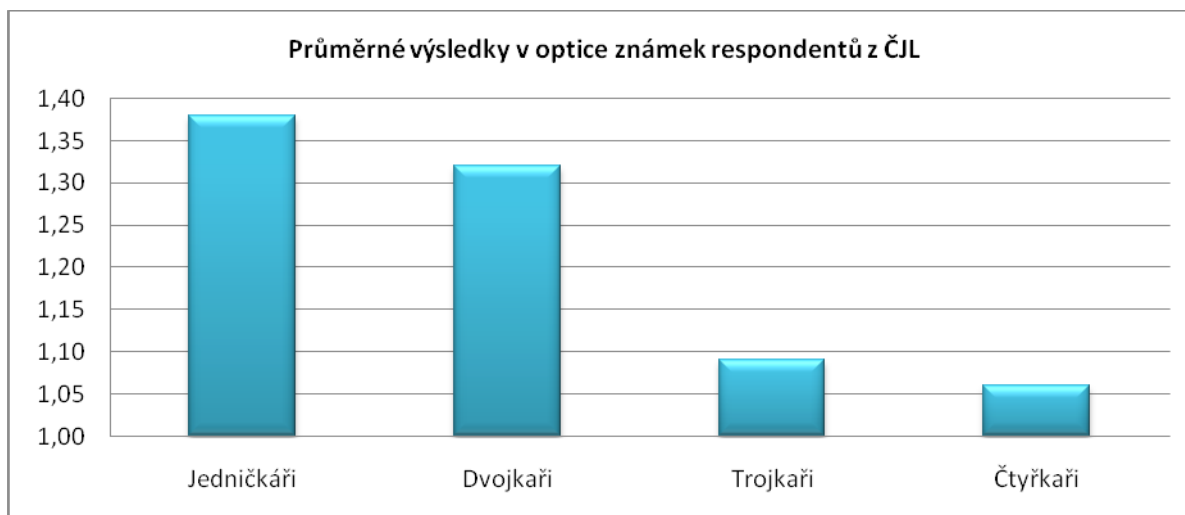
### 1.1.54. Hodnocení/známky respondentů

Tabulka 48 Základní tabulka vyhodnocení (známka)

Název skupiny (kapitola známka)	Hodnota
Výsledky skupiny známka 1 (průměr, medián)	1,38; 1,36
Výsledky skupiny známka 2 (průměr, medián)	1,32; 1,36
Výsledky skupiny známka 3 (průměr, medián)	1,09; 1,09
Výsledky skupiny známka 4 (průměr, medián)	1,06; 1,00
Průměr 5 nejlepších v jedné skupině (dvojkaři)	2,00
Počet respondentů se známkou 1	32
Počet respondentů se známkou 2	48
Počet respondentů se známkou 3	37
Počet respondentů se známkou 4	15

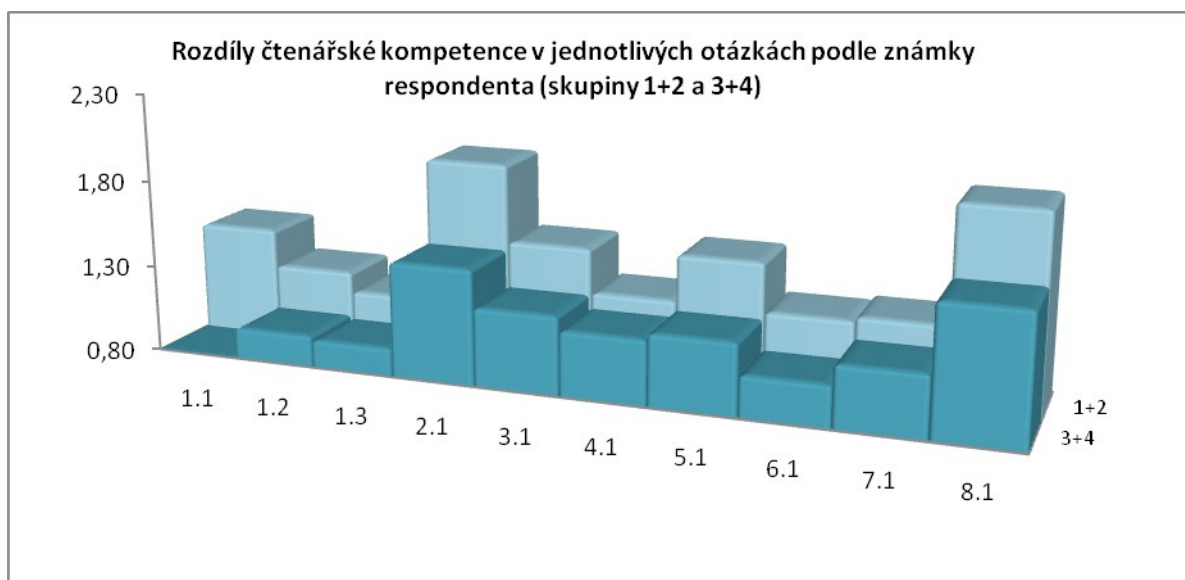
Potvrdil se závěr z předchozích výzkumů čtenářství, podle kterých determinantou četby je prospěch dítěte v českém jazyce (viz podkapitola 7. 1. 10.). Ukázalo se, že rozdíly ve čtenářské kompetenci mezi jedničkáři a dvojkaři nejsou výrazné, stejně tak mezi trojkaři a čtyřkaři. Značný kvalitativní skok jsme zaznamenali mezi dvojkaři a trojkaři. Při vyhodnocování jsme tedy pro zjednodušení vytvořili dvě skupiny. První se skládala z jedničkářů a dvojkařů a druhá z trojkařů a čtyřkařů. Jak jsme již poznamenali výše, rozdíly mezi jedničkáři a dvojkaři nebyly veliké. Za zajímavé, byť ne směrodatné, považujeme, že pět respondentů, jejichž čtenářská kompetence dosáhla úrovně dospělého čtenáře (více viz Skupiny podle všech respondentů), se vyskytlo ve skupině dvojkařů.

Graf 18 Průměrné výsledky v optice známek.



Jedničkáři a dvojkaři předčili skupinu trojkařů a čtyřkařů ve všech otázkách, v otázkách č. 1.1, 2.1, 5.1 a 8.1 byli jedničkáři a dvojkaři výrazně lepší. Jedničkáři a dvojkaři si lépe poradili s určením času povídky (ale i prostoru – viz graf č. 18), se zdůvodněním významu časoprostoru pro významovost povídky, s proměnou vypravěče a jejími důsledky pro příběh, s určením místa, na kterém povídka vrcholí. O zásadním rozdílu mezi oběma skupinami svědčí i to, že u žádné z otázek nedosáhly shodného výsledku a že skupina trojkařů a čtyřkařů ani u jedné otázky nepředčila skupinu jedničkářů a dvojkařů.

**Graf 19** Rozdíly čtenářské kompetence (známka)



### 1.1.55. Vzdělání matky

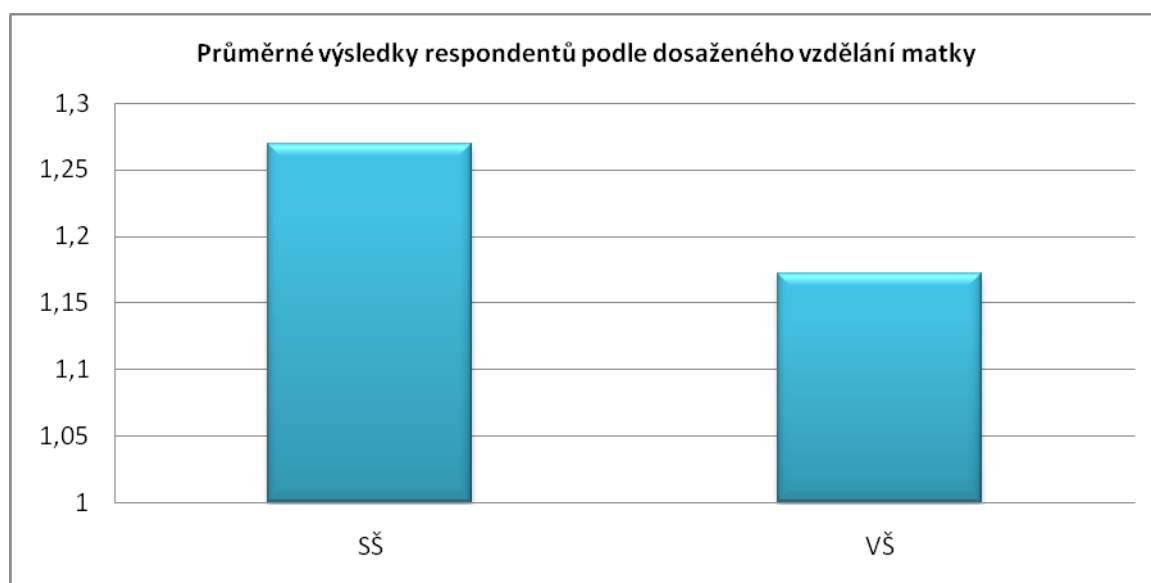
**Tabulka 49** Základní tabulka vyhodnocení (vzdělání matky)

Název skupiny (kapitola vzdělání matky)	Hodnota
Počet respondentů (matka VŠ)	37

Počet respondentů (matka SŠ)	95
Průměrná známka u respondenta (matka VŠ)	2,19
Průměrná známka u respondenta (matka SŠ)	2,30
Průměrný výsledek respondentů (matka VŠ)	1,17
Průměrný výsledek respondentů (matka SŠ)	1,27

Zajímavý výsledek přinesla analýza výsledků z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání matky. Překvapivě (vzhledem v teoretické části uvedeným závěrům předchozích výzkumů čtenářství, v nichž se prokázalo, že vzdělání matky je determinantou čtenářské kompetence dítěte – viz podkapitola 7.1.9.) dosáhli respondenti, jejichž matky měly středoškolské vzdělání, lepších výsledků než respondenti, jejichž matky byly vysokoškolsky vzdělané. Zároveň ovšem respondenti matek s vysokoškolským vzděláním byli v průměru lépe hodnoceni z českého jazyka než respondenti matek se středoškolským vzděláním. Zde se nabízí vysvětlení, které je samozřejmě nutné ověřit dalším výzkumem, že respondenti vysokoškolsky vzdělaných matek se zaměřují na výkon v předmětu český jazyk, ale nutně jejich lepší známka nemusí znamenat vyšší čtenářskou kompetenci. Je ovšem možné, že tento výsledek je ovlivněn tím, že matky středoškolačky ve vzorku převažovaly.

Graf 20 Průměrné výsledky v optice vzdělání matky



### 1.1.56. Škola respondenta

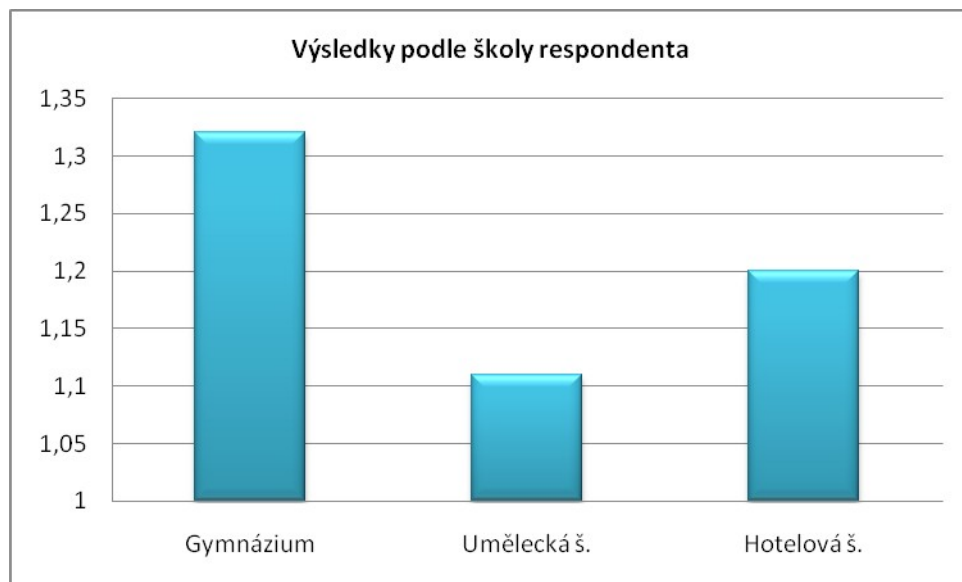
Tabulka 50 Základní tabulka vyhodnocení dle parametru - škola respondenta

Název skupiny (kapitola škola respondenta)	Hodnota
Počet respondentů - gymnázium	51
Počet respondentů - umělecká škola	9
Počet respondentů - hotelová škola	72
Průměrné výsledky respondentů gymnázia	1,32
Průměrné výsledky respondentů um. školy	1,11

Průměrné výsledky respondentů hotelové školy 1,20

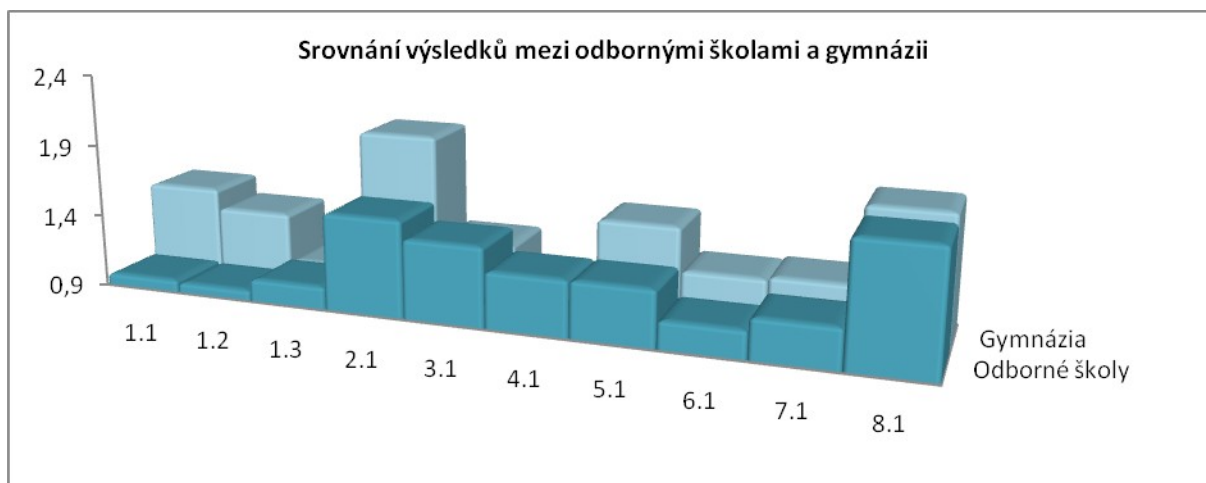
Ukázalo se, že v průměru dosáhli gymnazisté lepších výsledků než studenti z odborných škol.

Graf 21 Výsledky podle školy respondenta



Ve dvou otázkách studenti odborných škol gymnazisty předčili: v otázce č. 3.1 a 4.1 a v otázce č. 1.3 byly jejich výkony srovnatelné. Studenti odborných škol si tedy lépe poradili s otázkou týkající se porozumění významům povídky spjatých s existencí dvou rovin v povídce a v dokládání tohoto porozumění citáty z textu, srovnatelné výsledky respondenti z obou typů škol prokázali v otázce, ve které měli vyhledat v textu doklady o časoprostoru. Gymnazisté předčili studenty odborných škol v otázkách č. 1.1 a 1.2, tedy v určování časoprostoru, dále v otázce č. 2.1, tedy ve zdůvodňování důležitosti časoprostoru pro významovost povídky a v otázce 5.1, v úvaze nad důsledky způsobenými změnou vypravěče.

Graf 22 Srovnání výsledků mezi SOŠ a Gymnázii

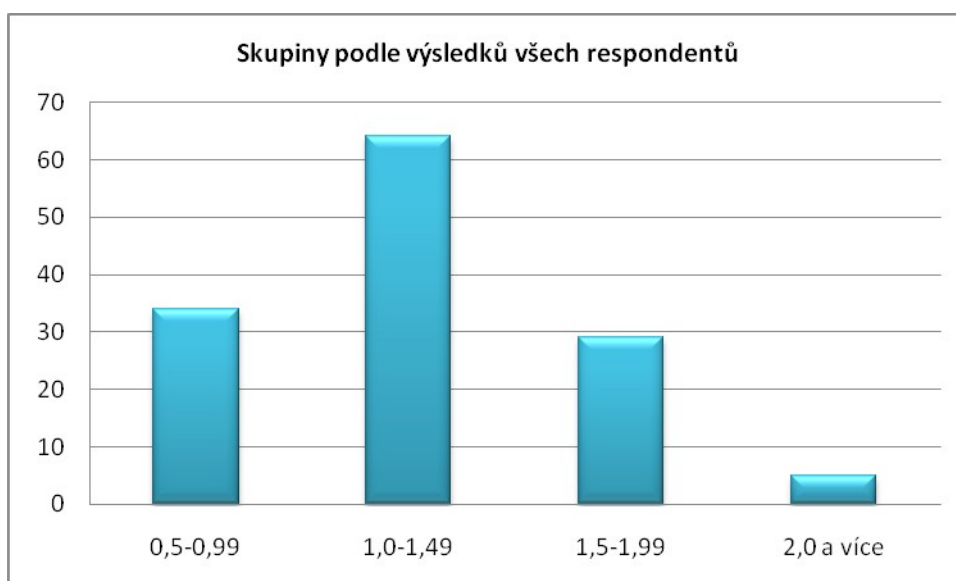


### 1.1.57. Rozdělení respondentských výkonů do jednotlivých úrovní čtenářské kompetence

Respondenti, kteří dosáhli průměrného výsledku ze všech otázek většího než 2 (4 % respondentů), prokázali čtenářskou kompetenci na úrovni dospělého čtenáře. Respondenti, jejichž výkony se pohybovaly v rozmezí 1,5 až 1,9 (22 % respondentů), považujeme za představitele adolescentního čtenářství.

Největší skupinu (48 % respondentů) tvoří respondenti, kteří dosáhli průměrného výsledku 1,0 až 1,49. Čtenářská kompetence těchto respondentů je na úrovni pubescentního čtenáře. Respondenty (zhruba 26 % respondentů), jejichž průměrné výsledky nepřesáhly hodnotu 0,99, chápeme jako nekompetentní.

Graf 23 Vyhodnocené skupiny v rámci všech respondentů





## **18. Verifikace hypotéz**

### **1. Rozdíly ve čtenářství mužů a žen**

Průměrně dosáhly dívky vyšší úrovně čtenářské gramotnosti než chlapci. Dívky si lépe poradily se všemi úkoly druhé části dotazníku kromě otázek týkajících se určení místa děje a ve vyhledávání dokladů o časoprostoru. Ukázalo se, že dívky a chlapci dovedli ve srovnatelné míře porozumět významům povídky spjatým s existencí dvou rovin v povídce a nalézt v textu vyvrcholení (pointu) příběhu.

Byla tedy potvrzena hypotéza č. 1, že čtenářská kompetence dívek je vyšší než u chlapců.

### **2. Známkou z českého jazyka jako determinanta úrovně čtenářské kompetence**

Při vyhodnocování druhé části literárního dotazníku jsme zjistili, že rozdíly ve čtenářské kompetenci mezi skupinami jedničkářů a dvojkařů nejsou příliš výrazné, stejně tak mezi skupinami trojkařů a čtyřků. Značný kvalitativní skok jsme však zaznamenali mezi dvojkaři a trojkaři. Dospěli jsme k závěru, že jedničkáři a dvojkaři předčili skupinu trojkařů a čtyřkařů ve všech otázkách. Jedničkáři a dvojkaři si lépe poradili s určením času povídky, se zdůvodněním významu časoprostoru pro významovost povídky, s proměnou vypravěče a jejími důsledky pro příběh, s určením místa, na kterém povídka vrcholí. O zásadním rozdílu mezi oběma skupinami svědčí i to, že u žádné z otázek nedosáhly shodného výsledku a že skupina trojkařů a čtyřkařů ani u jedné otázky nepředčila skupinu jedničkářů a dvojkařů.

Byla tedy potvrzena hypotéza č. 2, že existuje souvislost mezi známkou z českého jazyka a úrovní čtenářské kompetence.

### **3. Vliv vzdělání matky na čtenářskou kompetenci dítěte**

Zajímavý výsledek přinesla analýza výsledků z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání matky. Překvapivě dosáhli respondenti, jejichž matky měly středoškolské vzdělání, lepších výsledků než respondenti, jejichž matky byly vysokoškolsky vzdělané. Zároveň ovšem respondenti matek s vysokoškolským vzděláním byli v průměru lépe hodnoceni z českého jazyka než respondenti matek se středoškolským vzděláním. Zde se nabízí vysvětlení, které je samozřejmě nutné ověřit dalším výzkumem, že respondenti

vysokoškolsky vzdělaných matek se zaměřují na výkon v předmětu český jazyk, ale nutně jejich lepší známka nemusí znamenat vyšší čtenářskou kompetenci. Je ovšem možné, že tento výsledek je ovlivněn tím, že matky středoškolačky ve vzorku převažovaly, proto tento výsledek nemůžeme považovat za směrodatný.

Nebyla tedy potvrzena, ovšem ani vyvrácena hypotéza č. 3, že vliv na úroveň čtenářské kompetence má vzdělání rodičů, respektive matky.

#### **4. Vliv věku adolescentního čtenáře na úroveň čtenářské kompetence**

Jednou z determinant adolescentního čtenářství je věk. Ukázalo se, že se vzrůstajícím věkem přímo úměrně roste úroveň čtenářské kompetence. Výjimku představovala skupinka šestnáctiletých, kteří ve srovnání s patnáctiletými prokázali nižší úroveň čtenářské kompetence. Navíc dívky v této skupině respondentů zaostaly za chlapci, ačkoliv ve všech ostatních věkových skupinách byly jejich výkony srovnatelné, nebo naopak mnohem vyšší (viz sedmnáctiletí a osmnáctiletí). U adolescentů jsme nezaznamenali tendenci, že by se s rostoucím věkem zmenšovaly, popř. minimalizovaly rozdíly ve čtenářské kompetenci mezi oběma pohlavími. Tuto skutečnost můžeme považovat za jeden z důkazů o tom, že adolescentní čtenáři ještě nemohou být považováni za čtenáře dospělé.

Byla tedy prokázána hypotéza č. 4, že se s rostoucím věkem obohacuje čtenářská zkušenost adolescentů a v důsledku toho roste i jejich čtenářská kompetence.

#### **5. Vliv typu studia na úroveň čtenářské kompetence**

Ukázalo se, že v průměru dosáhli gymnazisté lepších výsledků než studenti z odborných škol. Ve dvou otázkách studenti odborných škol však gymnazisty předčili. Studenti odborných škol si tedy lépe poradili s otázkou týkající se porozumění významům povídky spjatých s existencí dvou rovin v povídce a v dokládání tohoto porozumění citáty z textu. Srovnatelné výsledky respondenti z obou typů škol prokázali v otázce, ve které měli vyhledat v textu doklady o časoprostoru. Gymnazisté předčili studenty odborných škol v určování časoprostoru, ve zdůvodňování důležitosti časoprostoru pro významovost povídky a v úvaze nad důsledky způsobenými změnou vypravěče. Rozdíly ve čtenářské kompetenci se projeví i při určování časoprostoru, gymnazisté častěji než studenti SOŠ správně časově vymezili rovinu příběhu, kterou považují za reálnou. Tito respondenti o

čase uvažovali z historického hlediska, snažili se čas příběhu zasadit do dějinného kontextu. Čas nevnímali jako denní či roční rytmus. Ukázalo se, že respondenti ze SOŠ chápou určení prostoru velmi konkrétně. Převážná většina z nich vymezila prostor jako místo zmíněné v textu. Neuvažovali o prostoru v rovině zeměpisné, nepovažovali za důležité, v jaké zemi se příběh odehrává. Pro vytvoření představy prostředí pro ně bylo zásadnější konkrétní místo. Gymnazisté častěji než studenti SOŠ při určování místa děje o něm uvažovali v rovině zeměpisné, snažili se na základě indicií z textu a na základě svých znalostí místo zasadit do určité části světa – na určitý kontinent, řidčeji do určité země.

Byla tedy potvrzena hypotéza č. 5, že gymnazisté projeví ve svých čtenářských konkretizacích povídky vyšší úroveň čtenářské kompetence než žáci odborných středních škol.

## **6. Komunikace adolescentního čtenáře s literárním dílem**

Z analýzy první části dotazníku vyplynulo, že adolescentní čtenáři se sice při konkretizaci povídky zaměřují (na obou hodnotových pólech estetického vnímání) především na děj a o něco méně na poutavost příběhu (tedy na aspekty z roviny extensionální). Dále je z ní zřejmé, že se u nich výrazně projevila potřeba pochopit autorskou záměrnost (druhý nejvíce zmiňovaný aspekt) a skryté významy v textu. Respondenti se cítili frustrováni, pokud se domnívali, že textu nerozumí, a cítili potěšení z přemýšlení nad významovostí povídky, zvláště pokud objevili autorovy implicitní náznaky v textu, jak nad textem uvažovat. Za důležité respondenti považovali i další aspekty z intensionální roviny: kompozici povídky, její atmosféru a autorský styl. Aspekty z extensionální roviny jako jsou hlavní hrdina, popis prostředí či ztvárnění námětu zmiňovali méně. Výrazný vliv na jejich postoj k povídce nemají ani jejich literární preference, tedy aspekt z roviny intensionální.

Byla potvrzena hypotéza č. 6, že u adolescentních čtenářů jsou přesahy do roviny implicitních (konotovaných) významů častější než u pubescentů. Při čtenářské konkretizaci povídky se častěji zaměřují na intensionální aspekty díla jako je autorský styl, kompozice (které jsou většinou pubescentním čtenářům lhostejné) a porozumění autorské záměrnosti, ačkoliv jejich interpretaci těchto aspektů chybí integrující ráz.

## **7. Adolescentní čtenář a jeho zacházení s encyklopedií aktuálního světa**

Z analýzy obou částí dotazníků (např. při určování časoprostoru či z některých v práci uvedených dezinterpretací významů povídky) vyplynulo, že adolescentní čtenáři používají encyklopedii aktuálního světa i v případech, kdy je nutné použít encyklopedii fikčního světa. Své interpretační domněnky nekontrolují ve vztahu k povídce jako významovému celku. Pokud vhodně používají k interpretaci významů povídky encyklopedii fikčního světa, v některých případech nedovedou v textu nalezené indicie dát správně do souvislosti s kulturně historickým kontextem aktuálního světa.

Byla potvrzena hypotéza č. 7, že adolescentní čtenáři hojně používají encyklopedii aktuálního světa i v případech, kdy její použití selhává a brání v porozumění významům díla. Nedovedou v textu odhalené náznaky vhodně začlenit do kulturně historických souvislostí aktuálního světa.

## 19. Didaktická zamyšlení a metodická doporučení

Z analýzy vyplynulo, že mnozí adolescenti stále ještě chápou literaturu jako nápodobu „aktuálního“ světa. Umělecký text pro ně nepředstavuje svébytný svět, jehož pravidla určuje a vytváří autor a dešifruje, rekonstruuje čtenář. Ještě nepřistoupili na to, že se fikční svět sice může podobat světu „aktuálnímu“, ale že rozhodně není jeho věrným odrazem, že s ním není identický. Budou-li k literárnímu textu přistupovat takto poučení, mohou brát text jako otevřenou výzvu, snažit se pochopit jeho pravidla, a tak se dobrat i skrytých (konotovaných) významů.

### 19.1. Využití metody literární transdukce v literární výchově

Aby učitel naučil žáky vnímat významovou nejednoznačnost textu a nemyslet černobíle, nabízejí se mu různé didaktické metody. Při rozvoji výše uvedených dovedností i žákům pomůže, pokud si osvojí čtenářskou strategii kladení otázek (pro tento účel považuji za nejvhodnější metodu čtení s přemýšlením nahlas<sup>116</sup>), pokud se naučí sdílet názory o přečteném ve dvojici nebo v plénu (názory spolužáků jim odhalí další možnosti a způsoby, jak jednotlivé významy díla chápat, domýšlet). Klást si otázky při četbě uměleckého textu se žáci mohou naučit přirozenou nápodobou otázek, na něž hledají odpovědi během didaktické interpretace. V tom vidím velký přínos této metody.

Pro naše didaktické záměry je podstatný (v podkapitole 5.5 zmíněný) Doleželův pojem *literární transdukce*, za jehož prototyp Doležel (2003, s. 201-202) považuje překládání: „Transdukce přenáší literární dílo za hranice komunikačního aktu, do otevřeného, neomezeného řetězu převodů.“ Z didaktického hlediska považujeme za

---

<sup>116</sup> Metoda užívaná v programu RWCT, více např. viz článek Hany Košťálové „Hodnotící rozhovor – hlasité přemýšlení“ [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_interview](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_interview) [citováno 1. 4. 2009]

důležitý především další ze způsobů literární transdukce – tzv. *postmoderní přepis* díla, na kterém jsou založeny některé metody pro práci s uměleckými texty v hodinách literární výchovy. Doležel (2003, s. 203) vymezuje tři základní druhy přepisu: a) transpozici, b) rozšíření a c) mutaci. Všechny uvedené druhy přepisu (o tom, jak konkrétně fungují a co se jejich prostřednictvím může žák o díle dozvědět, viz charakteristiky jednotlivých druhů přepisů) umožňují žákovi proniknout hlouběji do významovosti díla a při tvořivé činnosti s původním textem lépe porozumět principům výstavby jeho fikčního světa.

a) Transpozice zachovává tvar a hlavní příběh původního světa, ale umísťuje je do rozdílného časového a/nebo prostorového prostředí. Původní a nástupnický svět jsou paralelní, avšak přepis podrobuje zkoušce dnešní závažnost kanonického světa tím, že ho přenáší do nového, obvykle současného historického, politického a kulturního kontextu.

- v hodinách LV je na principu transpozice založena metoda aktualizace významů uměleckého textu, kdy se žáci pokouší příběh/děj zasadit do své současnosti: Žák si uvědomí provázanost jednotlivých složek díla, jak změna jednoho aspektu zasáhne a ovlivní jeho další aspekty, jak se promění fikční svět díla: např. jak zasazení děje povídky do jiného historického období ovlivní prostředí (bude přizpůsobeno lidské představě o době, o které vypráví), postavy (změna času se projeví v chování a vystupování postavy – bude ovlivněna dobovými konvencemi, zvyklostmi- v jejím vyjadřování a smýšlení o světě a v neposlední řadě i ve způsobu oblékání a úpravy zevnějšku), jazyk díla (změna časového zařazení příběhu se může odrazit i v jazyku – i jazyk díla může být přizpůsoben době příběhu – archaizován či obohacován o nová slova) atd. Zároveň žák může pozorovat, jak tyto změny ovlivňují čtenářovu recepci díla, jeho zážitek z něj.

b) Rozšíření zvětšuje rozsah původního světa tím, že zaplňuje jeho mezery, konstruuje prehistorii a posthistorii apod. Původní svět je zařazen do nového kontextu a jeho ustálená struktura je tak pozměněna.

- žáci v hodinách LV vyplňují tzv. „bílá“ místa textu, na základě svých čtenářských a životních zkušeností mohou domýšlet děj, který příběhu předcházel, či děj, který po skončení příběhu následoval, žáci dále dotvářejí jednotlivé významové složky díla – například charakteristiku postav, prostředí atd., učí se přitom respektovat autorskou záměrnost a nacházet soulad se svou čtenářskou záměrností.

c) Mutace konstruuje podstatně odlišnou verzi původního světa, přetváří jeho strukturu a předělává jeho příběh. Tento nejradikálnější druh postmoderního přepisu vytváří polemické protisvěty, které podlamují anebo popírají legitimitu původního kanonického světa.

- na principu mutace fungují např. žánry parodie, travestie – žáci přetvářením původního díla lépe pochopí jeho fikční svět: Významové posuny zasahují do roviny extensionálních i intensionálních významů literárního díla, žák může sledovat, jak se proměňuje interpretace fikčního světa, jak se posouvají významy jednotlivých motivů a aspektů díla a jaký vliv toto vše má na čtenářův dojem z díla, na kvalitu jeho čtenářského zážitku.

V souvislosti s Cortazárovou povídkou bychom mohli žákům zadat transpoziční úkol, jehož zadání zní takto: Zkuste při zachování původního smyslu povídku upravit tak, aby se odehrávala v České republice - v současnosti a v husitské minulosti. Pro starší žáky se nabízí tato varianta úkolu: Představte si, že by se děj povídky měl odehrávat v České republice. Kterou historickou dobu z českých dějin byste autorovi doporučili jako nejvhodnější a proč? Zkuste nyní při zachování původního smyslu povídky děj zasadit do nového časoprostoru. Pro zadání prvního úkolu jsme zvolili dobu husitskou nejen kvůli

přibližně stejnému časovému odstupu mezi oběma rovinami jako v původní povídce, ale i kvůli tomu, že se jedná o dobu, ve které na našem území probíhaly husitské války (Navíc motiv snu z doby husitské se objevuje v díle Svatopluka Čecha Výlet pana Broučka tentokrát do 15. století -studenty můžeme na tuto spojitost upozornit). Dříve než se žáci pustí do psaní vlastní parafráze povídky, měli by se poučit o době husitské (nejlepší je tedy propojit tento transpoziční úkol s dějepisem), o tom, jak lidé žili, jak se oblékali, o struktuře tehdejší společnosti, o husitských válkách, apod. Při zpracování tohoto transpozičního úkolu si žáci uvědomí provázanost časoprostoru s ostatními složkami díla a jejich vzájemný vliv.

Žáci by také mohli vymýšlet, co příběhu předcházelo, mohli by hledat v minulosti vysvětlení hrdinovy přítomnosti. Nebo by naopak mohli domýšlet otevřený konec příběhu. V tomto úkolu dostávají prostor pro to, aby si ujasnili, jak příběhu rozumějí.

V osvojení si dovednosti rozlišovat mezi reálným a fikčním světem adolescentům pomůže, pokud si četbu budou představovat jako proces znovuvytváření světa, který pro ně autor připravil v uměleckém textu (fantastická povídka je pro tento účel vynikajícím učebním textem) – ke společné rekonstrukci fikčního světa je možné využít strategii kladení otázek a navíc strategii předvídání. Učitel může nechat své žáky kreativně dotvářet „bílá“ místa textu, zároveň by však měl dbát na to, aby žáci ve svých „tvořivých zásazích“ do textu respektovali původní autorskou záměrnost. Žáci mohou hledat shody a rozdíly mezi světem fikčním a reálným, dobírat se tak autorské záměrnosti. Nejlépe však autorskou



záměrnost a pravidla rekonstruování fikčního světa pochopí, pokud se sami stanou autory a budou vytvářet vlastní díla.

Lubomír Doležel v souvislosti s funkcí nasycenosti fikčního světa (více viz podkapitola 5.5) přikládá mezerám v textuře velkou důležitost, zároveň se ovšem obává „nekontrolovatelného“ subjektivního zaplňování mezer čtenářem, tak jak o něm hovoří Wolfgang Iser (více viz podkapitola 6.2). Doležel (2003, s. 172) sice podotýká, že „Iserův model čtení je interaktivní, akt čtení je kontrolován literárním textem,“ ale zároveň vyslovuje obavu, že „uniknuv skrze mezery z nadsubjektivní kontroly textu, Iserův čtenář rekonstruuje fikční svět na základě své vlastní životní zkušenosti, tzn. na základě své znalosti úplných předmětů a úplných světů.“ Doležel (2003, s. 173) je tedy toho názoru, že čtenář je při rekonstrukci fikčního plně pod vlivem mimesis, že v důsledku toho dochází k redukci různorodosti fikčních světů. Navzdory tomu se domníváme, že literární výchova

může ze subjektivního zabarvení této čtenářské aktivity těžit, že vhodně zadanými úkoly založenými na vyplňování mezer v textu (na základě vlastní představivosti) může adolescentním čtenářům text přiblížit, pomoci jim vstoupit do fikčního světa a vypořádat se s jeho významy. Tuto skutečnost ve svých skriptech potvrzuje i Ladislava Lederbuchová (1997, 86), která v kapitole věnované kultivaci představivosti a fantazii žáka při komunikaci s epickým textem obhajuje přirozenou potřebu čtenáře utvářet si při čtení epického díla představy o ději, postavách a prostředí. Lederbuchová (1997,86) poukazuje na významotvornost těchto představ: „Schopnost představivosti a obrazotvornosti nejen podmiňuje čtenářský estetický zážitek, ale specifické interpretační procesy při utváření žakových představ jsou procesy estetického poznávání strukturně integrovaných významů a usnadňují čtenáři komunikaci se skrytou významovostí textu.“

V rámci didaktické interpretace je učitel podle Lederbuchové (1997, 86) oprávněn vést žáky ke kreativnímu doplnění fikčního světa, ačkoliv může dojít k dočasnému

„zkreslení“ významu: „I zde platí, že interpretační aktivity mohou vést z didaktických pracovních důvodů k recepčním významovým posunům v obsahu textu, tam kde žáka povedeme rozvíjením představy ke kreativním proměnám textu. Závěrečná fáze interpretace však musí respektovat a potvrzovat originální významovou potenci textu ve smyslu jeho sémantického gesta.“

Ladislava Lederbuchová dále zmiňuje, že dotváření charakteristiky postav napomáhá žákům proniknout hlouběji do významovosti textu: „Vyžaduje podrobný popis oblečení, tělesnosti, fyziognomie v konkrétní syžetové situaci, tzn. včetně žakových fantaskních dotvářek na základě jeho porozumění celé syžetové situaci – tedy popis pohybu postavy, její gestikulace, mimického výrazu tváře (jenž je obrazem psychického prožitku situace postavou) a vede tak čtenáře ke komunikaci i s nepřímými informacemi textu

modelujícími charakter postavy, a to i tam, kde autorský styl pokládá popis zevnějšku, psychiky a chování postavy za irelevantní.“ (Lederbuchová 1997, 87).

U Cortazárovy povídky by vyplnění mezer týkající se hlavního hrdiny pomohlo adolescentním čtenářům se s hrdinou ztotožnit, překonat tak jeho nejednoznačnou neurčitost a zároveň odhalit propojenost obou hrdinových identit. Zadání úkolu by mohlo být například takovéto: Jak si představuješ motorkáře? Jak vypadá jeho obvyklý den? Jak si představuješ Moteka? Jak vypadá jeho obvyklý den? Jsou si motorkář a Motek v něčem podobní? Své popisy všedního dne motorkáře i Moteka zkus citlivě zakomponovat do povídky (tzn., piš je v duchu autorova stylu). Zadání jiného úkolu by mohlo například znít: Napiš, co všechno by ses chtěl (a) o motorkárovi a Motekovi ještě dozvědět, které informace v textu jsi postrádal (a).

Za další vhodnou metodu pro práci s postavou považujeme dopis hlavní postavě.<sup>117</sup> Žáci mohou postavě vyjádřit své sympatie či antipatie, komentovat její chování a položit jí jakoukoliv otázku, která jim vrtá v hlavě. Tento úkol přiměje žáky se empaticky do hrdiny

---

<sup>117</sup> o metodě dopis hlavnímu hrdinovi více viz Šafránková, 2006, s. 16.

vcítit, zamyslet se nad jeho identitou, tedy nad tím, komu budou vlastně dopis adresovat (zda Motekovi, motorkářovi či oběma). Přes uvažování o postavě mohou žáci snáze vstoupit do textu. Tento úkol jim umožňuje vypořádat se s neporozuměním položením otázky, na kterou pak společně mohou hledat odpověď.

## 19.2. Využití modelování v literární výchově

Jak ukázal i náš výzkum, je nutné v hodinách literární výchovy pracovat s náznaky v textu, které se týkají časoprostoru, a naučit žáky v souvislosti s tím vhodně používat encyklopedii fikčního, respektive aktuálního světa a svou interpretaci kontrolovat na pozadí celého textu. Domníváme se, že nejlepší způsobem v počáteční fázi je modelování<sup>118</sup>. Učitel modeluje situaci porozumívání časoprostoru v povídce, neboli ukazuje žákům, kterých náznaků v textu si všímá, jak z nich vybírá, jak nad nimi přemýšlí, jak hledá souvislosti mezi náznaky v textu a svými znalostmi a zkušenostmi, jak následně své domněnky zpětně ověřuje ve vztahu k textu jako významovému celku. Pak teprve může žákům zadávat úkoly, ve kterých budou jeho postup tvořivě napodobovat. Musíme ovšem vycházet z předpokladu, že zkušenostní i znalostní základna žáků je limitována jejich věkem, a proto je důležité, aby učitel vytvářel takové komunikační situace nad textem, při kterých by žáci měli možnost se o daném čase či místě poučit v důvěryhodném zdroji informací či v rozhovoru se spolužáky. V našem případě by si žáci měli zjistit informace o Aztécích a jejich způsobu života, najít v atlase, kde se rozkládala jejich říše a odkud pochází autor povídky a zda a jak se jeho původ a život pravděpodobně promítly do jeho díla.

## 19.3. Využití metod založených na diskusi a sdílení nad textem

V práci s mnohovýznamovými a rozporuplnými texty a v interpretační diskusi nad nimi vidíme zásadní přínos literární výchovy. Podporuje výchovu k demokracii, učí nevidět svět černobíle: „Činit z rozpornosti, konfliktnosti, nesmiřitelné diskuse jádro společnosti je nejhlubší možná definice demokracie a také protimytické životní orientace.“ (Stern 2006, 138). Jan Slavík (2004, s. 153) v této souvislosti píše o termínu objevujícím se v teoriích

---

<sup>118</sup> Metoda užívaná v programu RWCT, více např. viz článek Hany Košťálové „Hodnotící rozhovor – hlasité přemýšlení“ [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_interview](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_interview) [citováno 1. 4. 2009]

pedagogického konstruktivismu, o tzv. „sociokognitivním konfliktu“ neboli sporu mezi různými poznávacími hledisky (mezi různými prekoncepty- o tom více viz podkapitola 5.4). „Učení a poznávání se v tomto případě odvíjí od skutečnosti, že druhá osoba svým míněním vyjadřuje nějaké *odlišné* hledisko na tentýž objekt nebo problém, respektive na tentýž koncept. Tak vytváří konflikt, v němž je *tematizován rozdíl osobních interpretací*. Druhá osoba prostřednictvím odlišného mínění dává svému partnerovi znamení, podnět i nápoděť, které mohou oba partnery vést k *objevnému dialogu*, v němž se vytváří (konstruuje) nové poznání i nové způsoby poznávání. Dosažení tohoto cíle však zároveň vyžaduje *domluvit se navzájem*, tj. nacházet nějaká společná řešení pro zjištěné rozpory nebo přinejmenším nacházet vzájemné porozumění odlišným osobním hlediskům. [...] Souhrnně můžeme povědět, že sociokognitivní konflikt je zdrojem kulturně plodné *nerovnováhy*, jež se současně týká *sociální* (společensky-vztahové) i *kognitivní* (/roz/poznávací) stránky lidských situací.“ (Slavík, 2004, 153)

Diskusi nad textem může učitel podnítit různým způsobem, například užitím rozličných metod vhodných pro práci s literárním textem. Přínosnými pro Cortazárovův text se nám jeví metody užívané v programu Kritické čtení a myšlení, jakými jsou například řízené čtení<sup>119</sup>, čtení s předvídáním<sup>120</sup>, debata s autorem<sup>121</sup> či literární kroužky<sup>122</sup>.

První dvě ve výčtu uvedené metody lze kombinovat. V případě Cortazárovy povídky můžeme postupovat takto: Nejprve necháme žáky předvídat na základě vybraných klíčových slov z textu: Vymysli příběh, ve kterém se objeví tato slova: motorkář, Květinová válka, sen, Motek, nemocnice, obětiště, Aztékové. Svůj příběh pak žáci sdílejí ve dvojici se spolužákem, dobrovolníci mohou své příběhy přečíst nahlas před třídou.

V dalším kroku žáci pracují s textem rozděleným do 5 úseků (každý úsek jsme pro přehlednost ohraničili jeho prvním a posledním slovem): první úsek bude složen z 1. a 2. odstavce (V polovině...usnul.), druhý úsek z 3. až 7. odstavce (Prudce.... kupředu.), třetí úsek z 8. -11. odstavce (Vždyť... do lasa.), čtvrtý úsek z 12. -15. odstavce (To je tou horečkou.... středobodem života), pátý úsek z 16. -17. odstavce (Prudce...uprostřed ohňů).

---

<sup>119</sup> Popis metody viz KOLEKTIV AUTORŮ: Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 108.

<sup>120</sup> Popis metody viz KOLEKTIV AUTORŮ: Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 108.

<sup>121</sup> Podrobněji o metodě Debata s autorem viz Buehl, 2009, s. ....

<sup>122</sup> Popis metody viz KOLEKTIV AUTORŮ: Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 108/9.

Po do čtení daného úseku žáci vždy srovnají svá předvídání s tím, co se dočetli. Nejprve ve dvojici, pak v plénu následně zhodnotí, zda se jejich předvídání naplnila či nikoliv, v čem se od textu odlišovala. Po každém úseku následuje debata nad otázkami, které v plénu k danému úseku textu klade učitel. (Otázky by měly žákům pomoci při porozumění významům textu, především významům z intensionální roviny.) Závěrečná otázka je věnována předvídání, tedy tomu, jak se bude děj dále vyvíjet. Svá předvídání žáci zapisují (aby se k nim mohli po přečtení daného úseku vrátit) a zdůvodňují je na základě přečteného textu.

K prvnímu úseku textu se nabízejí tyto otázky: Shoduje se v něčem začátek vašeho příběhu s autorovým? Jak si představujete hlavního hrdinu? Jaký podle vás je? Kam nejspíše hlavní hrdina jel? Dá se z textu poznat, kde a kdy se příběh bude odehrávat? Co se bude dít dál?

K druhému úseku textu nás napadli tyto otázky: Shodli jste se ve svém předvídání s autorem? V čem? Jak to, že se hrdina najednou ocitl v pralese? Kdo jsou Motekové? Existuje či existoval tento kmen i v reálných dějinách? Kdo vlastně příběh vypravuje? Proč vypravěč pochybuje o hrdinově snu? Jakou válku má na mysli? Jak bude děj podle vás pokračovat?

Ke třetímu úseku textu jsme vymysleli tyto otázky: Shodli jste se ve svém předvídání s autorem? V čem? V čem se naopak vaše předvídání lišila? Jak na vás působí scény z nemocnice a scény z pralesa? Jak se v obou prostředích cítí hlavní hrdina? Jaký se

vám jeví hrdina nyní? Dozvěděli jste se něco o válce zmiňované v předchozím úseku? Má tato válka nějaký předobraz v reálném světě? Jak se bude děj příběhu dále vyvíjet?

Ke čtvrtému úseku textu jsme vytvořili tyto otázky: Shodli jste se ve svém předvídání s autorem? V čem? V čem se naopak vaše předvídání lišila? Co se nejspíše odehrálo v „časové díře“, na jejíž obsah si hrdina nemůže vzpomenout? Jak hrdina vnímá svůj sen? Jak v něm jedná? Kam hrdinu nesou? Co se s ním dále pravděpodobně stane?

Po pátém úseku textu mohou následovat tyto otázky: Jaké jsou vaše pocity bezprostředně po dočtení povídky? Shodli jste se ve svém předvídání s autorem? Naplnila se vaše počáteční předvídání ohledně povídky? Jak tedy příběh skončil? Jak nejspíše hrdinův příběh pokračoval? Proč autor tento příběh napsal? Co jím chtěl čtenáři sdělit? Jaké pocity v něm chtěl vyvolat? Proč autor zvolil za název povídky *Noci naznak*? Souvisí titul povídky se smyslem, který jí přikládáte?

Otázky, které vedou žáka k předvídání, učí žáka na základě vysuzování z textu a svých vlastních čtenářských a životních situací uvažovat o tom, jak autor příběh asi dále rozvíjel (tedy sledovat a respektovat autorskou záměrnost). Ostatní otázky by měly žákovi pomoci povídce lépe porozumět, ukázat mu, co je podstatné, nad čím by se měl více zamyslet. Mělo by se jednat o otázky (dle Bloomovy taxonomie<sup>123</sup>) vyššího řádu, které od žáka vyžadují nejen znalosti (např. otázky „*Dozvěděli jste se něco o válce zmiňované v předchozím úseku? Má tato válka nějaký předobraz v reálném světě?*“ - u těchto otázek se předpokládá, že žáci si znalosti o době Aztéků doplní studiem sekundární literatury), porozumění (např. otázky „*Jak hrdina vnímá svůj sen? Jak v něm jedná?*“ - při hledání odpovědi na ně žáci na základě textu a svých zkušeností vysvětlují hrdinovo jednání a myšlení), analýzu (např. otázky „*Jak na vás působí scény z nemocnice a scény z pralesa? Jak se v obou prostředích cítí hlavní hrdina?*“ - při odpovědi na ně žáci porovnávají dvě různá prostředí, dvě různé roviny příběhu), ale i syntetický způsob uvažování (např. otázky „*Proč autor tento příběh napsal? Co jím chtěl čtenáři sdělit?*“ - při jejich zodpovídání žáci tvoří hypotézu o autorské záměrnosti) a hodnocení (ve výše uvedených otázkách se sice žádná na hodnocení zaměřená nevyskytla, ale tento druh otázek se objevuje např. při zdůvodňování čtenářova postoje k dílu, určitě by ji bylo možné v reflexi zařadit).

Většinu otázek uvedených vztahujících se k pátému úseku textu lze použít ve fázi reflexe, ve které se žáci vracejí odhaleným významům textu a vztahují je k sobě a svému životu. Nejvhodnější pro tuto fázi se nám zdá ovšem následující úkol, v němž se žáci

<sup>123</sup> více viz Stellová, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., Walter, S.: *Rozvíjíme kritické myšlení* (Příručka II). Praha: Kritické myšlení. 1997, s. 14-15.



zabývají hrdinovou identitou a zároveň tedy významovým jádrem příběhu: Je hrdina spíše motorkářem nebo spíše Motekem? Můžete po dočtení příběhu říci, kdy a kde se odehrává a kým je hlavní hrdina? Pro svá tvrzení vyhledejte konkrétní doklady v textu. Žáci mohou své argumenty sdílet ve dvojici, pak postupně ve větších skupinách (v programu Kritické čtení a myšlení se tato metoda nazývá diskusní pavučina<sup>124</sup>). Žáci zjistí, jaký mají názor jejich spolužáci, mohou rozšířit paletu svých argumentů, popř. svůj názor pod vlivem ostatních změnit. Najdi v textu doklady svědčící o tom, že je hrdina spíše Motekem a spíše motorkářem. Následně může nad danou otázkou vzniknout „poučená“<sup>125</sup> celotřídní diskuse.

Alternativou řízeného čtení je debata s autorem. Učitel text opět rozdělí do vhodných úseků, v našem případě lze použít ty, které nám posloužily při metodě řízeného čtení. Metoda debata s autorem spočívá v tom, že otázky k textu neklade učitel, ale žáci. Ptají se na autorskou záměrnost. Přemýšlejí nejen obsahu, ale i o významech, které mu autorem zvolená forma dodává. Následně se společně snaží otázky zodpovědět. Žáci by se měli již při zadávání úkolu dozvědět, že budou otázky za nepřítomného autora zodpovídat. Předejdeme tak tomu, aby kladli otázky nezodpověditelné na základě textu, popř. otázky, na něž nelze odpovědi dohledat v sekundární literatuře.

Podle našeho názoru v případě metody debata s autorem se jedná o vyšší stupeň řízeného čtení, která stejně jako modelování učí žáky klást „chytré“ otázky (otázky, které mohou prohloubit jejich porozumění textu). Učitel má sice také k textu připravené otázky (může použít většinu otázek uvedených v metodě řízeného čtení, vypustí ty, které jsou zaměřené na emoce a prožitky žáků, popř. je upraví tak, aby se ptaly na to, jak chtěl autor na čtenáře zapůsobit, jakou emoci v něm chtěl vyvolat, apod.), ale použije je pouze jako

---

<sup>124</sup> více viz KOLEKTIV AUTORŮ: Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 107.

<sup>125</sup> předpokládáme, že učitel společně s žáky mají stanoveny pravidla kultivované diskuse a všichni společně dbají na jejich dodržování

příkladu, popř. doplňuje otázky, na které se žáky nenapadlo zeptat a které jsou pro porozumění textu podstatné.

Při užití metody Literárních kroužků pracují žáci ve skupině. Počet žáků ve skupině je ovlivněn počtem rolí, které učitel pro daný text připraví. Žáci poté nakládají s textem v duchu svých rolí. Ke Cortazárově povídce jsme vymysleli tyto role: a) role historika – odborníka na Aztéckou říši (ověřuje, zda mají fikční události odraz v historické realitě), role realistického kritika<sup>126</sup> (posuzuje dílo z hlediska realistické poetiky), b) role vyhledavače shod a protikladů mezi oběma světy, mezi hrdinovými identitami (najde v textu motivické shody a protiklady, které oba světy, obě hrdinovy identity spojují), c) role spisovatele (napíše rozhovor o hlavním hrdinovi mezi lékařem a sestrou, nebo mezi dvěma pacienty a napíše rozhovor o hlavním hrdinovi mezi dvěma akolyty) – tuto roli lze rozdělit mezi dva žáky, d) role asertivního čtenáře - odhalovače manipulace (hledá v textu důkazy o tom, jak si autor se čtenářem pohrává, jak vzbuzuje očekávání, zklamává ho, překvapuje, atd.), e) role aztéckého kněze (vytvoří zatykač na hrdinu, kterému se podařilo uprchnout z chrámu teocalli), f) role vyhledávače<sup>127</sup> klíčových myšlenek a pasáží (vyhledá a okomentuje pro porozumění povídce zásadní pasáže). Žáci pak prezentují ve skupině, co se v rámci své role o textu dozvěděli.

Jako další lze použít následující metodu<sup>128</sup>. Žáky necháme číst Cortazarovu povídku dvakrát, nejprve pro čtenářský zážitek, podruhé pro získání potřebných informací o daném aspektu textu. Žáci pracují v takzvaných expertních skupinách. Každá skupina dostane zadán jeden podstatný aspekt textu, o kterém se snaží v textu najít co nejvíce informací – jedna skupina se zaměří na čas, druhá na prostor, třetí na charakteristiku hlavního hrdiny, čtvrtá na vysvětlení názvu povídky, pátá na vyhledání shodných motivů obou světů, šestá na vyhledání protikladných motivů obou světů. Společně nalezené informace analyzují a vytvoří z nich syntetizující zprávu, kterou pak prezentují před celou třídou, popř. v tzv.

---

<sup>126</sup> tuto roli jsme převzali z článku Jitky Kmentové (viz Kmentová, J.: Metoda literárních kroužků se studentům líbí. In KOLEKTIV AUTORŮ: *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 46)

<sup>127</sup> tuto roli jsme převzali z článku Jitky Kmentové (viz Kmentová, J.: Metoda literárních kroužků se studentům líbí. In KOLEKTIV AUTORŮ: *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 46)

<sup>128</sup> tato metoda je založena na podobném principu jako metoda skládkového učení, více viz KOLEKTIV AUTORŮ: *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 108.

domovských skupinách, ve kterých může být žákům přiděleno, co budou v textu hledat, a do kterých se po práci v expertních skupinách opět vrátí.

## **20. Závěr – charakteristika adolescentního čtenáře**

Adolescentní čtenáři se při vyjadřování estetického postoje bezprostředně po

dočtení povídky zaměřili (na obou hodnotových pólech estetického vnímání) především na děj a o něco méně na poutavost příběhu (tedy na aspekty z roviny extensionální). Výrazně se u nich projevila potřeba pochopit autorskou záměrnost (druhý nejvíce zmiňovaný aspekt) a skryté významy v textu. Adolescenti se cítili frustrováni, pokud se domnívali, že textu nerozumějí, a cítili potěšení z přemýšlení nad významovostí povídky, zvláště pokud objevili autorovy implicitní náznaky v textu, jak nad textem uvažovat. Náročnosti a nejednoznačnosti textu přičítáme, že tolik respondentů mělo potřebu vyjádřit se k procesu svého porozumění povídce. Za důležité respondenti považovali i další aspekty z intensionální roviny: kompozici povídky, její atmosféru a autorský styl. Aspekty z extensionální roviny jako jsou hlavní hrdina, popis prostředí či ztvárnění námětu nepokládali respondenti tak často za zdroj estetické libosti či nelibosti. Výrazný vliv na jejich postoj k povídce neměly ani jejich literární preference, tedy aspekt z roviny intensionální. Z výzkumu vyplynulo, že adolescentní čtenáři hojněji než pubescentní při četbě pohybují v rovině implicitních (konotovaných) významů a chápou dílo v Mukařovského pojetí jako znak, nejen jako věc.

Zhruba 34 % adolescentů k povídce zaujalo jednoznačně pozitivní postoj, okolo 47% adolescentům postoj ambivalentní, necelým 17% se povídka nelíbila, ostatní byli bez názoru. Okolo 45 % adolescentů projevilo chuť si přečíst další Cortazárovo dílo, 39 % žádné další dílo od něj číst nechtělo, přibližně 11 % četbu něčím podmínilo, nebo uvedlo argumenty pro i proti, 5% tuto otázku nezodpovědělo. Skutečnost, že poměrně velké množství adolescentů projevilo chuť si přečíst další Cortazárovo dílo, zapříčinilo, že kladně odpověděli nejen ti, kterým se povídka jednoznačně líbila, ale i ti, kteří k ní bezprostředně po dočtení zaujali ambivalentní postoj. Je možné, že prostor, který byl prostřednictvím cíleného tázání adolescentům dán pro zamyšlení se nad různými aspekty díla a pro hlubší proniknutí do jeho významové struktury, v nich vzbudil touhu tento zážitek zopakovat. Tato domněnka potvrzuje význam a smysluplnost didaktické interpretace literárního textu v hodinách literární výchovy.

Jistě není překvapující, že adolescentní respondenti (stejně jako pubescenti) na povídce nejčastěji oceňují napínavý děj, čtivost, respektive zajímavost povídky. Zhruba u polovičního množství čtenářů (z celkového vzorku 132 respondentů) vzbuzovala estetickou libost kompozice povídky a možnost objevovat skryté významy a snažit se je pochopit. Oba tyto aspekty díla patří do intensionální roviny díla, od čtenáře vyžadují náročnější recepční aktivitu: pohyb v rovině implicitních (konotativních) významů.

Pro adolescentní čtenáře již není ve srovnání s pubescentními čtenáři tolik důležitý hlavní hrdina a možnost identifikace s ním. Nutno ovšem podotknout, že hrdinova identita v Cortazárově povídce je zastřena (hrdina je bezejmenný) a rozpolcena, ztotožnit s ním není tedy pro čtenáře tak snadné.

Na důležitosti (oproti pubescentnímu čtenářství) u adolescentních čtenářů získává autorský styl. Adolescentní čtenáři ovšem intencionální aspekty povídky pouze zmiňují, ale a blíže jejich účinek na sebe jako na čtenáře nespecifikují.

Estetická nelibost je u čtenářů většinou spojena s pocitem neporozumění či zmateností a pochybami o vlastním porozumění. Negativně respondenti vnímají i příliš napínavý děj (nebo naopak málo dynamický děj) povídky a překvapivý a její otevřený konec. Adolescenti od povídky požadovali uvěřitelnost jejímu fikčnímu světu, někteří při porozumění významům povídky, ve snaze racionálně uchopit skutečnost, na nevhodných místech uplatňovali encyklopedii aktuálního světa na místo encyklopedie fikčního světa povídky. Adolescenti se snažili přizpůsobit fikční svět svému navyklému způsobu vnímání a myšlení, které používají při pohybu ve světě aktuálním. Bylo pro ně důležité vyznat se v tom, co je realita a co je sen, potřebovali ostře vymezit hranice mezi těmito dvěma světy. S otevřeným koncem povídky se adolescenti vypořádali tak, že jeho otevřenost popřeli a vykládali ho jako jednoznačný a uzavřený. Někteří si otevřenost konce zdůvodňovali tím, že se jedná pouze o úryvek z díla, nic jim tedy nebránilo si konec příběhu domyslet.

Další příčinou neporozumění (zároveň nelibosti) mohla být zdánlivě „bezproblémová“ hlavní postava. K hlavnímu hrdinovi měli respondenti jen velmi málo výhrad, ačkoliv právě jeho rozporuplnost jim ztěžuje porozumění povídce. Na základě odborné četby usuzujeme, že adolescentní čtenáři jsou uvyklí setkávat se s postavami bezrozpornými, se kterými je snadné se ztotožnit, nad nimiž se nemusejí dlouze zamýšlet, u kterých je jasné, jaká role jim byla přisouzena, jaký princip reprezentují.

Negativním dojmem na čtenáře také působila temná a pochmurná atmosféra povídky a kompozice povídky. Nejčastěji byli zmateni z rychlého střídání rovin příběhu, působilo na ně chaoticky, ztěžovalo jim porozumění.

Co se týče očekávání ohledně konce příběhu, necelých 52 % adolescentů si představovalo šťastné zakončení povídky, přibližně 19 % očekávalo nešťastný konec, 11 % se očekávání ohledně konce povídky proměňovala a vždy necelých 8 % respondentů si konec nepředstavovalo, nebo si představovali konec do výše uvedených nezařaditelný. Přibližně 51% adolescentů své představy zdůvodnilo, necelých 49% nikoliv, jeden respondent otázku nezodpověděl. Nejčastěji adolescenti zdůvodňovali svou představu

konce na základě svého porozumění povídky a odkrytých náznaků v textu, méně často na základě preference daného typu konce a své životní zkušenosti. Výraznou preferenci šťastných konců nepovažujeme pouze za důsledek čtenářské nezkušenosti adolescentů (tedy za reziduum čtenářství pubescentního), ale domníváme se, že má hlubší příčinu v lidské psychice (že by se ve stejné míře projevila u čtenářů dospělých). Narážíme zde na psychoanalytický problém přání a jeho uspokojení a na fenomén pudu sebezáchovy vyjádřený touhou po záchraně hrdiny.

V otázce po porozumění cítila velká část respondentů potřebu vyjádřit se k povaze existence obou rovin povídky, k jejímu ověření na ose reálnosti/nereálnosti, popř. pravdivosti/nepřavdivosti fikčního světa (tento rys považujeme za příznačný pro adolescentní čtenářství). Okolo 36% adolescentů považovalo za reálnou rovinu motorkáře, 26% rovinu Moteka (z toho 34 % adolescentů se pokoušelo vysvětlit existenci druhé (snové) roviny příběhu), u 12% došlo během četby k proměně názoru na to, která z rovin je reálná.

Přibližně 27% adolescentů si porozumění spojovalo s něčím jiným. U části respondentů se projevily rysy charakteristické pro pubescentní čtenářství: Zhruba 14 % adolescentů dalo najevo pochyby o vlastním porozumění či potíže a pocity zmatenosti, které jejich porozumění doprovázely. Okolo 5 % adolescentů převyprávělo děj, necelá 3 % si spojovala porozumění s primárními významy slov. Necelé 2 % adolescentů neporozuměla zadání otázky. Zaznamenali jsme i několik dezinterpretací, ke kterým většinou docházelo při porozumívání rovině, v níž je hrdina Motekem. Zde se objevuje (historicky nedoložený) pojem „květinová válka“ (dle textu aztécký způsob násilného obstarávání obětí pro vlastní božstva), který 6 % adolescentů chápalo jako válečný konflikt v dnešním slova smyslu. Mezi dezinterpretace patřilo i vysvětlení motorkářových snů jako návratu do dětství, chápání Moteka jako vojáka dobývajícího Jižní Ameriku či domněnka, že hrdina píše příběh za války v nemocnici.

Menší část respondentů (z výše uvedených 27 %) se projevila jako čtenáři adolescentní: Přibližně 3% adolescentů heslovitě vystihla, o co v povídce jde, další 3% se zamýšlela nad autorskou záměrností. 3 % zdůrazňovali srozumitelnost povídky a další 3 % její čtivost. Pouze 2 % adolescentů si počínali jako čtenáři kompetentní, protože spatřovali smysl povídky v zamyšlení se nad vlastní existencí.

Adolescenti dovedli zdárně zužitkovat své znalosti o kompozici moderní povídky a najít vyvrcholení povídky, po kterém již nelze děj zvrátit zpět. Adolescentům nedělalo

problém ani přemýšlet o významovém potenciálu časoprostoru a reflektovat své čtenářství (myšlenky a pocity) a autorskou záměrnost ve vztahu oběma rovinám textu.

Adolescenti si nevěděli rady, když měli zapojit své stávající čtenářské zkušenosti a nalézt dílo, které se podobá Cortazárově povídce, a když měli odhalit intertextovou spojnici mezi oběma díly. S problémy se potýkali, když měli doložit své domněnky o časoprostoru. Jak potvrzuje výše řečené, pro adolescenty bylo (kvůli jeho vnitřní rozpolcenosti) poměrně obtížné charakterizovat hlavního hrdinu, zaujmout k němu postoj.

Jednou z determinant adolescentního čtenářství je věk. Ukázalo se, že se vzrůstajícím věkem přímo úměrně roste úroveň čtenářské kompetence. Výjimku představovala skupinka šestnáctiletých, kteří ve srovnání s patnáctiletými prokázali nižší úroveň čtenářské kompetence. Navíc dívky v této skupině respondentů zaostaly za chlapci, ačkoliv ve všech ostatních věkových skupinách byly jejich výkony srovnatelné, nebo naopak mnohem vyšší.

Potvrdilo se, že dívky disponují vyšší úrovní čtenářské kompetence než chlapci. Dívky si lépe poradily téměř se všemi úkoly, respondenti mužského pohlaví byli lepší pouze v určování místa děje a ve vyhledávání dokladů o časoprostoru. Dívky a chlapci tedy ve srovnatelné míře dovedli porozumět významům povídky spjatým s existencí dvou rovin v povídce a nalézt v textu vyvrcholení (pointu) příběhu.

Výzkum potvrdil, že determinantou četby je také prospěch dítěte v českém jazyce. Ukázalo se, že rozdíly ve čtenářské kompetenci mezi jedničkáři a dvojkaři nejsou výrazné, stejně tak mezi trojkaři a čtyřkaři. Značný kvalitativní skok jsme zaznamenali mezi dvojkaři a trojkaři. Při vyhodnocování jsme pro zjednodušení vytvořili dvě skupiny. První se skládala z jedničkářů a dvojkařů a druhá z trojkařů a čtyřkařů. Jedničkáři a dvojkaři si lépe poradili s určením časoprostoru povídky, se zdůvodněním významu časoprostoru pro významovost povídky, s proměnou vypravěče a jejími důsledky pro příběh, s určením místa, ve kterém povídka vrcholí. O zásadním rozdílu mezi oběma skupinami svědčí i to, že u žádné z otázek nedosáhly shodného výsledku a že skupina trojkařů a čtyřkařů ani u jedné otázky nepředčila skupinu jedničkářů a dvojkařů.

Zajímavý výsledek přinesla analýza výsledků z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání matky. Překvapivě dosáhli adolescenti, jejichž matky měly středoškolské vzdělání, lepších výsledků než adolescenti, jejichž matky byly vysokoškolsky vzdělané. Nepotvrdilo se tedy zjištění předchozích výzkumů, že vzdělání matky je ukazatelem čtenářské kompetence. Zároveň ovšem respondenti matek s vysokoškolským vzděláním byli v průměru lépe hodnoceni z českého jazyka než respondenti matek se středoškolským

vzděláním. Zde se nabízí vysvětlení, které je samozřejmě nutné ověřit dalším výzkumem, že respondenti vysokoškolsky vzdělaných matek se zaměřují na výkon v předmětu český jazyk, ale nutně jejich lepší známka nemusí znamenat vyšší čtenářskou kompetenci. Je ovšem možné, že tento výsledek je ovlivněn tím, že matky středoškolačky ve vzorku převažovaly.

Ukázalo se, že v průměru dosáhli gymnazisté lepších výsledků než studenti z odborných škol. Studenti odborných škol (dále jen SOŠ) si lépe poradili s otázkou týkající se porozumění významům povídky spjatých s existencí dvou rovin v povídce a v dokládání tohoto porozumění citáty z textu. Srovnatelné výsledky respondenti z obou typů škol prokázali v otázce, ve které měli vyhledat v textu doklady o časoprostoru. Gymnazisté předčili studenty SOŠ v určování časoprostoru, dále zdůvodňování důležitosti časoprostoru pro významovost povídky a v úvaze nad důsledky způsobenými změnou vypravěče.

Studenti SOŠ častěji (přes 30 %) než respondenti z gymnázia (méně než 5 %) nezodpověděli otázku týkající se určování času. Gymnazisté (přes 50 %) častěji (ve srovnání s respondenty ze SOŠ – necelých 20 %) správně časově vymezili rovinu příběhu, kterou považují za reálnou. Tito gymnazisté o čase uvažovali z historického hlediska, snažili se čas příběhu zasadit do dějinného kontextu. Čas nevnímali jako denní či roční rytmus.

Studenti SOŠ chápou určení prostoru velmi konkrétně. Přes 70 % z nich (oproti okolo 30 % gymnazistů) vymezilo prostor jako místo zmíněné v textu. Neuvažovali o prostoru v rovině zeměpisné, nepovažovali za důležité, v jaké zemi se příběh odehrává. Pro vytvoření představy prostředí pro ně bylo zásadnější konkrétní místo. Gymnazisté ve větší míře (25 % ku 15 %) než studenti ze SOŠ se místem dění vůbec nezabývali, prostě tuto část prvního úkolu nezodpověděli. Pokud místo určovali, pak o něm častěji (30 % ku 10 %) uvažovali v rovině zeměpisné, snažili se na základě indicií z textu a na základě svých znalostí místo zasadit do určité části světa – na určitý kontinent, řidčeji do určité země.

Na základě námi vytvořené čtyřúrovňové kriteriální škály čtenářství, jsou její stupně ve zkoumaném vzorku zastoupeny takto: Přibližně 4 % respondentů prokázali čtenářskou kompetenci na úrovni vyspělého čtenáře. Okolo 22 % respondentů považujeme za představitele adolescentní úrovně čtenářské kompetence. Největší skupinu (48 % respondentů) tvoří respondenti, jejichž čtenářská kompetence je na úrovni pubescentního čtenáře. Zhruba 26 % respondentů chápeme jako nekompetentní.



## **21. Seznam použité literatury**

BUEHL, D.: Debata s autorem – metoda, In *Kritické listy* 2009, 36, s. 41-43. ISSN 1214-582.

CORTAZÁR, J.: Nocí naznak. In *Konec hry*. Ze španělského originálu Final del juego přeložila Mariana Housková; Brno: Julius Zirkus 2002. ISBN 80-902782-3-X.

CSIKSZENTMIHALY, M.: *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČERVENKA, M.: *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka 2003. 84 s. ISBN: 80-7185-592-8.

FOLVARČNÝ, J.: *Kýč v četbě pubescentních děvčat* (diplom. práce). Plzeň: ZČU 1999.

FOŘT, B.: *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host 2005. ISBN 80-7294-165-8.

- GARBE, Ch., SCHOETT, S., WEINBOCK, H.: Geschlechtsdifferenz und Lektürepraxis in der Adoleszenz., s. 219, In *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (Groeben, N. Hrsg.) Tübingen 1999.
- GOODMAN, N.: Jazyky umění (Nástin teorie symbolů). Praha: Academia 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
- HAMAN, A.: *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel 1991.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- CHALOUPKA, O.: *Horizonty čtenářství*. Praha 1971.
- CHALOUPKA, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha 1982.
- INGARDEN, R.: *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0104-4.
- ISER, W.: *Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: UTB für Wissenschaft 1994. ISBN 3-8252-0636-X.
- JUROVSKÝ, A.: Strukturální změny ve vývoji osobnosti. In *K problémům psychologie osobnosti*. Praha 1967.
- KLUMPAROVÁ, Š.: *Čtenářské kompetence středoškoláků* (diplom. práce). Plzeň: ZČU 2004.
- KLUMPAROVÁ, Š.: Flow aneb pocit štěstí ze čtení. In *Literární výchova jako cesta k četbě*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008, s. 104-111.
- KLUMPAROVÁ, Š.: Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? In *Kritické listy* 2006, 24, s. 6-11.
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP 2007, s. 17.
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení 2007. ISSN 1214-5823.
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Měření znalostí a dovedností (Nová koncepce hodnocení žáků)*. Praha: ÚIV 1999.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E.: *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV 2005.
- KRATOCHVIL, J.: Hledač opravdovosti. *Lidové noviny*, 21. 12. 2002, 15, 297, s. 16.
- KRONICK, C. J.: Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. *Sociologický časopis*, 1997, 33, 1, s. 57- 67. ISSN 0038-0288.
- KUBÍČEK, T.: *Vypravěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno 2007. ISBN 987-80-7294-215-2.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha 1998.

- LEDERBUCHOVÁ, L.: Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept In *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: ZČU, 1997.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: O pubescentním čtenářství I, *ČJL*, 1996-1997, 47, 1-2, s. ISSN 0862-6715.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: O pubescentním čtenářství II, *ČJL*, 1996-1997, 47, 5-6, s. ISSN 0862-6715.
- LEDERBUCHOVÁ, L.: *Průvodce literárním dílem* (Výkladový slovník základních pojmů literární teorie). Jinočany 2002. ISBN 80-7319-020-6
- LESŇÁK, R.: *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ 1991. ISBN 80-220-0104-X.
- LESŇÁK, R.: *Literárne dielo a čitateľ*. Slovenský spisovateľ Bratislava 1982.
- LUKAVSKÁ, E.: *Had, který se kouše do ocasu*. Praha, Host 2008. ISBN
- MAN, F., MAREŠ, J.: Výkonová motivace a prožitek typu flow. In *Pedagogika 2*, 2005, s. 151-171. ISSN 0031-3815.
- MARHOUNOVÁ, J.: *Čtenářem se člověk stává*, Praha: SNTL – Nakladatelství technické literatury 1987.
- MATĚJŮ, P.: *Funkční gramotnost dospělých*. Část I. Hlavní výsledky. Národní zpráva z projektu SIALS. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C 1999.
- MÜLLER-WALDE, K.: *Warum Jungen nicht mehr lesen*. Frankfurt 2005.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. : *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha 2004. ISBN 80-7185-669. X
- MUKAŘOVSKÝ, J.: Záměrnost a nezáměrnost v umění. In *Studie z estetiky*. Praha 1966, s. 89-108.
- MUKAŘOVSKÝ, J.: Významová výstavba a kompoziční osnova epiky Karla Čapka. In *Kapitoly z české poetiky*. Praha 1948, s. 374-400.
- NEMRAVA, D.: Fuerzas extranas. In *Literární noviny*, 05. 05. 2003, 14, 19, s. 8. (viz online- katalog časopisů Ústavu pro českou literaturu - <http://archiv.ucl.cas.cz>) nebo <http://www.iliteratura.cz/clanek.asp?polozkaID=12559> (17. 7. 2008)
- PALEČKOVÁ, J.: *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha 2005.

POLÍVKOVÁ, B.: *Problémy adolescentního čtenářství se zaměřením na čtenářskou kompetenci dospívajících* (diplom. práce). Plzeň: ZČU 2002.

SLÁDEK, O.: *Český strukturalismus po poststrukturalismu*. Brno 2006.

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky) I*. Praha 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky) II*. Praha 2004. ISBN 80-7290-130-3.

STARK, S.: *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*. Plzeň 2006. ISBN 80-7380-012-8.

STELLOVÁ J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Rozvíjíme kritické myšlení* (Příručka II). Praha: Kritické myšlení 1997, s. 14-15.

STERN, J.: *Média, psychoanalýza a jiné perverze*. Praha: Malvern 2006. 221s. ISBN 80-86702-13-8.

STRAKOVÁ, J. a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV 2002.

ŠAFRÁNKOVÁ, K.: Záznamy o četbě, které se osvědčily. In *Kritické listy* 2006, 24, s. 16-17. ISSN 1214-582.

TRÁVNÍČEK, J.: Výzkum čtenářství. Příloha časopisu *Host*, 2008, 2, s. 2-39.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha 2000. s. 251-252, 296-297.

### **Internetové zdroje:**

1. *Čtenářské kompetence v RVP 6542M01\_Hotelnictvi* [online]. - [cit. 2008- 08-04]

Dostupné z WWW:

<[http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/rvp\\_mat/RVP\\_6542M01\\_Hotelnictvi.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/rvp_mat/RVP_6542M01_Hotelnictvi.pdf)>.

2. HOUSER, P.: Aztékové: Nejen lidské oběti [online]. In *Scienceworld* - [cit. 2008-08-03].

Dostupné z WWW:

<<http://www.scienceworld.cz/sw.nsf/0/E3DD15D69E99C3B8C1256E9700489BBA?OpenDocument&cast=1>> .

3. Košťálová, H.: Hodnotící rozhovor – hlasité přemýšlení [online]. In *Kritické listy*. 2000,

1-2. [cit. 2009-04-01]. Dostupné z WWW: <[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_interview](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_interview)> .

4. Španělská verze Cortazárovy povídky „Nocí naznak“ („La noche boca arriba“) [online]. [cit. 2009-09-19]. Dostupné z WWW:

<<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/nocheboc.htm>> .

5. Španělská verze Cortazárovvy povídky „Nocí naznak“ ("The Night Face-Up,") [online] [cit. 2009-09-19]. Dostupné z WWW: <[http://bloggingburt.blog-city.com/night\\_face\\_up.htm](http://bloggingburt.blog-city.com/night_face_up.htm) >.
6. GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2009-02-04]. Dostupný z WWW: <[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf)>.
7. KOŠŤÁLOVÁ, H.: Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. [online]. In *Metodický portál RVP* [cit. 2009-11-20]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2713/efektivni-vyuka-ke-ctenarske-gramotnosti-vyzaduje-praci-se-ctenarskymi-dovednostmi.html>>.

## **22. Přílohy**

### **Příloha č. 1: Čtenářské kompetence v RVP G**



## LITERÁRNÍ KOMUNIKACE

### Očekávané výstupy

#### žák

- rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým
- objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
- na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
- rozezná typy promluv a vypravěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu
- při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech
- identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
- rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní
- samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl
- vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení
- vysvětlí specifičnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)
- tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje
- získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

viz KOLEKTIV AUTORŮ: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha, VÚP 2007, s. 17.

### **Příloha č. 2: Čtenářské kompetence v RVP 6542M01\_ Hotelnictví**

*Literární výchova je řazena do oddílu ESTETICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ a výsledky vzdělávání i obsah učiva jsou shodné pro všechny studijní obory, tedy nejen hotelnictví.*

Literární výchova kromě výchovy ke čtenářství, rozboru a interpretace uměleckých děl vede i k celkovému přehledu o hlavních jevech a pilířích v české a světové literatuře. Poznání textu slouží rovněž k vytváření rozmanitých komunikačních situací, v nichž probíhá dialog žáků s texty a učitelem i mezi žáky navzájem. Žáci jsou vedeni i k esteticky tvořivým aktivitám.

### **Výsledky vzdělávání**

Žák:

- zařadí typická díla do jednotlivých uměleckých směrů a příslušných historických období;
- zhodnotí význam daného autora i díla pro dobu, v níž tvořil, pro příslušný umělecký směr i pro další generace;
- vyjádří vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl;
- samostatně vyhledává informace v této oblasti;
- rozezná umělecký text od neuměleckého;
- vystihne charakteristické znaky různých literárních textů a rozdíly mezi nimi;
- text interpretuje a debatuje o něm;
- konkrétní literární díla klasifikuje podle základních druhů a žánrů;
- při rozboru textu uplatňuje znalosti z literární teorie;

### **Učivo**

#### **1 Literatura a ostatní druhy umění**

- umění jako specifická výpověď o skutečnosti
- aktivní poznávání různých druhů umění našeho i světového, současného i minulého, v tradiční i mediální podobě
- vývoj české a světové literatury v kulturních a historických souvislostech

#### **2 Práce s literárním textem**

- základy literární vědy
- literární druhy a žánry
- četba a interpretace literárního textu
- metody interpretace textu
- tvořivé činnosti

viz [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/rvp\\_mat/RVP\\_6542M01\\_Hotelnictvi.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/rvp_mat/RVP_6542M01_Hotelnictvi.pdf) (24. 8. 2009)

### **Příloha č. 3: Formulář pro zjištění čtenářských determinant**

**Dříve než se pustíš do vyplňování dotazníku, vyplň prosím následující údaje:**

Jméno a příjmení:



Věk:

Vzdělání matky: ZŠ SŠ VOŠ VŠ (zakroužkuj, co platí)

Vzdělání otce: ZŠ SŠ VOŠ VŠ (zakroužkuj, co platí)

Známka z českého jazyka v minulém pololetí:

#### **Příloha č. 4: Text Cortazárovej povídky Nocí naznak**

**Pozorně si přečti následující příběh.**

Julio Cortázar

#### **NOCÍ NAZNAK**

*A v určitých obdobích se vydávali na lov nepřátel; říkali tomu květinová válka.*

257

V polovině dlouhého průjezdu hotelem ho napadlo, že už musí být pozdě, a spěchal ven na ulici a vzal si motorku z kouta, kde mu ji domovník odvedle dovolil nechávat. V hodinářství na rohu však viděl, že je za deset minut devět; má spoustu času dorazit na místo. Slunce prosvítalo mezi vysokými budovami v centru města a on – protože sám pro sebe, když přemýšlel, neměl jméno – nasedl na motorku a vychutnával jízdu.

Minul budovy ministerstev (růžové a bílé) a řady obchodů s nádhernými výlohami na ulici Central. Teď vjížděl do nejpříjemnějšího úseku cesty, na skutečnou projížďku: dlouhá ulice lemovaná stromy, mírný provoz a vily se zahradami až k chodníkům, ohraničenými jen nízkými ploty. Byl možná trochu rozržitý, ale jel správně po pravé straně a nechával se unést napětím začínajícího dne. Tato bezděčná uvolněnost snad způsobila, že nedokázal zabránit té nehodě. Když viděl, že se žena, která stála na nároží, vrhá do vozovky, přestože měl zelenou, bylo už pozdě na nějaké jednoduché řešení. Zabrzdil přední i zadní brzdou a uhnul napravo; zaslechl ženin výkřik a zároveň s nárazem ztratil vědomí. Bylo to, jako by najednou usnul.

Prudce se probral z bezvědomí. Čtyři nebo pět mladých mužů ho vytahovalo zpod motorky. Cítil chuť soli a krve, bolelo ho koleno, a když ho vytáhli, zasténal, protože nemohl vydržet tlak v pravé paži. Hlasy, které jako by nepatřily k tvářím nad ním, ho povzbuzovaly žerty a chlácholením. Uklidnilo ho jedině ujištění, že byl v právu, když přejížděl ulici. Zeptal se na tu ženu a snažil se potlačit nevolnost, která mu stoupala do krku. Zatímco ho nesli naznak k blízké lékárně, dozvěděl se, že žena, která nehodu způsobila, má jen pár škrábanců na nohou. „Jen jste do ní strčil, ale motorka se při tom nárazu překotila...“ Názory, vzpomínky, pomalu, neste ho zády dovnitř, tak, správně, a kdosi v pracovním plášti mu dal v příšerí malé lékárny napít, což mu ulevilo.

Policejní sanitka přijela za pět minut a položili ho na měkké lehátko, kde se mohlo pohodlně natáhnout. Policistovi, který ho doprovázel, dal své osobní údaje s naprosto jasným vědomím, věděl však, že je stále pod vlivem šoku. Paže ho už téměř nebolela; z rány na obočí mu stékala krev po tváři. Jednou či dvakrát si olízl rty, aby se jí napil. Cítil se dobře, byla to nehoda, smůla; pár týdnů v klidu, nic víc. Strážník mu řekl, že motorka nevypadá moc zničeně. „To je jasné,“ řekl on. „Vždyť jsem si ji položil na sebe...“ Oba se zasmáli. A strážník mu po příjezdu do nemocnice podal ruku a popřál mu hodně štěstí. Nevolnost se zase pomalu vracela; když ho vezli na pojízdném lůžku do zadního pavilonu a projížděli pod stromy plnými ptáků, zavřel oči a přál si usnout nebo být v narkóze. Ale dlouho ho drželi v místnosti, která byla cítit nemocnicí, vyplňovali kartu, svlékli ho a oblékli do tvrdé šedavé košile. Opatrně mu hýbali paží, i když ho nebolela. Sestřičky pořád žertovaly, a kdyby se mu nezvedal žaludek, cítil by se velmi dobře, téměř spokojeně.

Odvezli ho na rentgen a o dvacet minut později, s ještě vlhkým snímkem položeným na prsou jako černou náhrobní deskou, ho převezli na operační sál. Vysoký člověk v bílém k němu přišel a podíval se na rentgen. Ženské ruce mu uchopily hlavu, cítil, jak ho přesunují z jednoho lůžka na druhé. Muž v bílém k němu znovu přistoupil s čímsi lesklým v pravé ruce a usmál se. Poplácal ho po tváři a dal znamení někomu, kdo stál vzadu.

Jako sen to bylo zvláštní, protože to bylo plné pachů a jemu se pachy nikdy nezdály. Nejprve pach močálu, protože vlevo od cesty začínají solné bažiny, třasoviska, odkud se nikdo nevrátí. Ale zápach ustal a naopak přišla vůně složitá a temná jako noc, v níž prchal před Aztéky. A všechno bylo tak přirozené, musel

prchat před Aztéky, kteří byli na lovu lidí, a jeho jedinou možností bylo ukrýt se v nejhustším pralese a dávat si pozor, aby se nevzdálil od úzké cesty, kterou znají jen oni, Motekové.

Nejvíce ho trápila ta vůně, jako by se i v naprostém přijetí snu něco bránilo tomu, co nebylo obvyklé, co až dosud nepatřilo do hry. „Je cítit válku,“ pomyslel si a instinktivně se dotkl kamenné dýky zastrčené za tkaným vlněným opaskem. Nečekaný zvuk ho přiměl, aby se skrčil, znehybněl a roztřásl se. Nebylo divné, že má strach, jeho sny byly plné strachu. Čekal, skrytý větvemi keře a nocí bez hvězd. Daleko, možná na druhé straně velkého jezera, zřejmě hořely táborové ohně; růžová záře barvila nebe na té straně. Zvuk se už neopakoval. Znělo to jako zlomená větev. Snad to bylo zvíře, které stejně jako on prchalo před pachem války. Pomalu se napřímil a zavětril. Nebylo nic slyšet, ale strach tam byl pořád, stejně jako ten pach, to nasládlé kadidlo květinové války. Musel jít dál, dojít do srdce pralesa a vyhnout se bažinám. Udělal poslepu pár kroků a každou chvíli se shýbal, aby ohmatal pevnější půdu cesty. Rád by se rozběhl, ale vedle něho se chvěla třasoviska. Na stezce v temnotě hledal správný směr. V tu chvíli ucítil strašný závan vůně, které se nejvíce obával, a zoufale se vrhl kupředu.

„Vždyť spadnete z postele,“ řekl pacient vedle něho, „nemelte sebou tak, kamaráde.“

Otevřel oči a bylo odpoledne, slunce už stálo nízko v oknech dlouhého pokoje. Snažil se usmát na svého souseda a téměř fyzicky se odtrhl od posledního obrazu svého zlého snu. Ruka v sádře visela na zařízení s kladkami a závažími. Měl žízeň, jako by uběhl spoustu kilometrů, ale nechťeli mu dát moc vody, sotva tak na smočení rtů a jeden lok. Pomalu ho přemáhala horečka a byl by mohl znovu usnout, ale vychutnával si potěšení z toho, že je vzhůru, s přivřenými očima poslouchá rozhovor dalších pacientů a občas odpoví na nějakou otázku. Viděl přijíždět bílý vozík, který mu postavili vedle postele, světlovlasná ošetřovatelka mu natřela přední stranu stehna lihem a zabodla mu tam tlustou jehlu napojenou na trubici, která vedla k lahvičce opalizující tekutiny. Mladý lékař přišel s přístrojem z kovu a kůže, který mu přiložil ke zdravé paži, aby si něco ověřil. Nastávala noc a horečka ho měkce vtahovala do stavu, v němž věci vypadaly jako přes divadelní kukátko, byly skutečné a příjemné a zároveň mírně odpudivé, jako když se člověk dívá na nudný film a říká si, že venku je to stejně horší, a vydrží to.

Přinesli mu šálek výtečného zlatého vývaru, který voněl pórkem, celerem a petrželí. Pomalu uždiboval kousek chleba, který byl lepší než celá hostina. Paže ho vůbec nebolela a jen obočím, které mu sešili, občas rychle projela horká, bodavá bolest. Když se velká okna naproti změnila v tmavomodré skvrny, pomyslel si, že nebude těžké usnout. Na zádech to bylo trochu nepohodlné, ale když si jazykem přešel vyschlé horké rty a ucítil chuť polévky, spokojeně povzdychl a upadl do spánku.

Nejprve byl zmatený, přivolał k sobě všechny vjemy, které na okamžik otupěly a nebo se pomíchaly. Pochopil, že běží v naprosté tmě, ačkoli nebe nad ním, protínané korunami stromů, bylo méně černé než všechno ostatní. „Cesta,“ napadlo ho, „sešel jsem z cesty.“ Nohy se mu bořily do hromady listů a bahna a nemohl už udělat ani krok, aniž by ho větve křoví nešvihaly do trupu a do nohou. I když byla tma a ticho, věděl, že je obklíčen, udýchaně se skrčil a naslouchal. Cesta je možná blízko, až začne svítat, zase ji uvidí. Teď mu nic nemohlo pomoci, aby ji našel. Ruka, která nevědomky svírala rukojeť dýky, se přesunula jako bahenní štír ke krku, kde visel ochranný amulet. Jen s nepatrným pohybem rtů zašeptal modlitbu kukuřice, která přináší šťastnou lunu, a prosbu k Nejvyšší, k dárkyni moteckého bohatství. Ale zároveň cítil, že se mu kotníky pomalu propadají do bahna a že už nemůže dál čekat v temnotě v neznámém houští. Květinová válka začala s novým měsícem a trvala už tři dny a tři noci. Když opustí cestu až za oblastí bažin a podaří se mu

ukrýt v hloubi pralesa, válečníci možná nebudou sledovat jeho stopu. Pomyslel na tu spoustu zajatců, které už určitě získali. Jenže nezáleželo na množství, ale na posvátném čase. Lov bude pokračovat, dokud kněží nedají znamení k návratu. Všechno má své číslo a svůj účel a on byl uvnitř posvátného času, na opačné straně než lovci.

Uslyšel výkřiky a skokem se napřímil, dýku v ruce. Jako by hořelo nebe na obzoru, velmi blízko viděl mezi větvemi pohybující se pochodně. Pach války byl nesnesitelný, a když mu první nepřítel skočil na krk, téměř s potěšením mu pohroužil kamenný list do hrudi. Už ho obklopovala světla a veselé výkřiky. Jednou nebo dvakrát ťal do vzduchu a pak ho zezadu chytili do lasa.

„To je tou horečkou,“ řekl ten z vedlejšího lůžka. „Se mnou to bylo taky tak, když mi operovali dvanáctník. Napijte se a uvidíte, že se vám bude spát líp.“

Oproti noci, z níž se vracel, mu vlahé přišší pokoje připadalo báječné. Vysoko na zdi vzadu svítala fialová lampa jako strážné oko. Bylo slyšet kašel, hlasité oddechování, občas tlumený rozhovor. Všechno bylo milé a bezpečné bez toho pronásledování, bez...Ale nechtěl už myslet na ten zlý sen. Bylo tolik věcí, kterými se mohl zabavit. Zahleděl se na sádru na ruce, na kladky, které ji tak pohodlně drželi ve vzduchu. Dali mu na noční stolek láhev minerálky. Pil hltavě, rovnou z láhve. Teď rozeznávala věci v pokoji, třicet postelí, prosklené skříně. Zřejmě už neměl tak vysokou horečku, cítil chlad na tváři. Obočí už ho bolelo jen trochu, jen jako připomínka. Znovu se viděl, jak vychází z hotelu, jak si bere motorku. Koho by napadlo, že to dopadne takhle? Snažil se vzpomenout si na okamžik nehody a rozčilovalo ho, když zjistil, že tam je jakási díra, prázdnota, kterou se mu nedařilo vyplnit. Mezi srážkou a okamžikem, kdy ho zvedli ze země, mu mdloba, či co to bylo, všechno zastírala. A zároveň měl pocit, že ta díra, to nic, trvalo celou věčnost. Ne, nebyl to ani čas, spíš jako by v té prázdnotě něčím prošel, nebo jakoby překonal nesmírné vzdálenosti. Srážka, surový náraz na chodník. V každém případě když vyšel z té černé díry, cítil téměř úlevu, zatímco ho ti muži zvedali ze země. Přes tu bolest ve zlomené paži, krev na rozseknutém obočí, pochroumané koleno; přes to všechno cítil úlevu, že se vrací do dne a někdo ho podpírá a pomáhá mu. Bylo to zvláštní. Někdy se na to zeptá doktora. Teď ho znovu přemáhal spánek, pomalu ho stahoval do sebe. Polštář byl tak měkký a v horečnatém hrdle cítil svěžest minerálky. Snad si bude moci skutečně odpočinout, bez těch zatracených špatných snů. Fialové světlo lampy ve výšce pomalu zhasínalo.

Jelikož spal na zádech, nepřekvapila ho poloha, v níž se probral, ale pach a vlhkost kamenů, jimiž prosakovala voda, mu sevřely hrdlo a donutily pochopit. Nemusel otevírat oči a rozhlížet se kolem; obklopovala ho naprostá tma. Chtěl se postavit a ucítil provazy na zápěstích a na kotnících. Byl spoutaný na zemi, na studené, vlhké podlaze z hladkých kamenů. Chlad mu prostupovat holými zády, nohama. Bradou se neohrabane snažil dotknout svého amuletu, ale zjistil, že mu ho strhli. Teď byl ztracen, žádná modlitba už ho nemohla ochránit před koncem. Zdálo se, že kamenné zdi cel, slyšel bubny slavnosti. Přivlekli ho do chrámu teocalli, byl v jeho podzemních kobkách a čekal, až přijde na řadu.

Uslyšel výkřik, chraplavý výkřik, který se odrazil od stěn. A další výkřik zakončený sténáním. To on křičel ve tmě, křičel, protože byl naživu, celé jeho tělo se bránilo tomu, co mělo přijít, nevyhnutelnému konci. Pomyslel na své druhy, kterých byly jistě plné další kobky, a na ty, kteří už stoupali po schodech k obětišti. Znovu přidušeně vykřikl, skoro nemohl otevřít ústa, čelisti měl ztuhlé a zároveň jako by byly gumové a pomalu se s nekonečným úsilím otevíraly. Skřípění závor jím projelo jako ráno bičem. Křečovitě zkroucený se zoufale snažil vymanit z pout, která se mu zařezávala do masa. Pravou paží, kterou měl silnější, tahal, až

nesnesl bolest a musel přestat. Viděl, jak se dvojité dveře otevírají, a pach pochodní k němu pronikl dříve než světlo. Akolytové, pomocníci kněží, opásaní pouze obřadními bederními rouškami, k němu přistoupili a hleděli na něj s opovržením. Světlo se odrazilo od zpocených těl, od černých vlasů plných per. Uvolnili mu pouta a místo nich ho sevřely horké ruce, tvrdé jako bronz; cítil, jak ho čtyři akolytové zvedají, pořád obličejem vzhůru, a vlečou chodbičkou. Vpředu šli nosiči pochodní, jež matně osvětlovaly chodbu s vlhkými stěnami a tak nízkým stropem, že akolytové museli sehnout hlavy. Teď ho nesou, nesou ho, to je konec. Naznak, metr od stropu z hrubých kamenů, který se chvilkami rozjasnil odrazem pochodně. Až se místo stropu objeví hvězdy a před ním se zvedne schodiště rozpálené výkřiky a tancem, bude to konec. Chodba byla dlouhá, ale někdy přece musí skončit, náhle ucítí čerstvý vzduch plný hvězd, ale ještě ne, pořád a pořád ho nesou rudým přišeřím, surově ho vlečou, a on nechce, ale jak tomu zabránit, když mu strhli amulet, který byl jeho skutečným srdcem, středobodem života.

Prudce se probral do nemocniční noci, pod přívětivým stropem, do měkké tmy, která ho obklopovala. Napadlo ho, že nejspíš vykřikl, ale jeho sousedé tiše spali. Láhev minerálky na nočním stolku vypadala jako bublina, jako průsvitný obraz proti modravému šeru za okny.

Zhluboka se nadechl ve snaze ulevit plicím a zapomenout na ty obrazy, které měl stále přilepené k víčkům. Pokaždé když zavřel oči, hned viděl, jak nabývají tvar, a vyděšeně se posadil, ale zároveň si vychutnával vědomí, že je vzhůru, že bdění ho ochraňuje, že se brzy rozední a on usne hlubokým spánkem, který přichází v tu dobu, beze snů, bez ničeho... Dalo mu práci udržet oči otevřené, ospalost byla silnější než on. Učinil poslední pokus, zdravou rukou se pokusil udělat pohyb směrem k láhvi s vodou; nedosáhl na ni, prsty se znovu sevřely v černé prázdnotě a chodba do nekonečna pokračovala, kámen za kamenem, s náhlými načervenalými záblesky, a on ležel naznak a přidušeně zasténal, protože strop končil, zvedal se, otevřel se jako tlama stínu a akolytové se napřimovali a z výšky mu do tváře zasvítíl srpek ubývajícího měsíce, který jeho oči nechtěly vidět, zoufale se zavíraly a otvíraly, snažily se přejít na druhou stranu, znovu uvidět bezpečný strop nemocničního pokoje. A pokaždé když je otevřel, byla tam noc a měsíc, vynášeli ho po schodech, hlava mu teď visela dolů a ve výšce hořely ohně, rudé sloupy vonného dýmu, a náhle uviděl rudý kámen lesklý tekoucí krví a zmítání nohou oběti, kterou vlekli, aby ji shodili ze severního schodiště. S poslední nadějí semkl víčka a zanařikal, aby se probudil. Na vteřinu věřil, že se mu to podařilo, protože znovu nehybně ležel v posteli, až na to, že se kolébal hlavou dolů. Ale bylo cítit smrt, a když otevřel oči, uviděl zkrvavenou postavu obětujícího kněze, který k němu přicházel s kamenným nožem v ruce. Znovu se mu podařilo zavřít oči, i když tentokrát věděl, že se neprobudí, že je vzhůru, že nádherný sen bylo to druhé, absurdní jako všechny sny; sen, v němž chodil podivuhodnými ulicemi úžasného města, kde hořela červená a zelená světla bez plamene či kouře, kde mu pod nohama bzučel ohromný kovový hmyz. V nekonečné lži toho snu ho také zdvihli ze země, také se k němu kdosi přiblížil s nožem v ruce, a on ležel naznak se zavřenýma očima uprostřed ohňů.

## **Příloha č. 5: Zadání 1. části literárního dotazníku**

**Odpovědi nezapomeň očíslovat, na otázky odpovídej v zadaném pořadí. Snaž se odpovědět na všechny otázky, ale ne na úkor promyšlenosti odpovědí.**

*1. Napiš, jak na tebe dílo zapůsobilo bezprostředně po dočtení.*

2. *Jak sis představoval, že příběh dopadne? Objasni, proč sis představoval právě tento konec příběhu.*
3. *Vysvětli, jak příběhu rozumíš.*
4. *Zdůvodni, proč se ti povídka líbila či nelíbila.*
5. *Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).*

### **Příloha č. 6: Zadání 2. části literárního dotazníku**

**Odovědi nezapomeň očíslovat, na otázky odpovídej v zadaném pořadí. Snaž se odpovědět na všechny otázky, ale ne na úkor promyšlenosti odpovědí.**

1. *Kdy a kde se příběh odehrává? Jak jsi to poznal (a)?*
2. *Proč je, či není pro vyprávění příběhu podstatné, kdy a kde se odehrává?*

3. *Jak ses cítil(a), co sis myslel(a), když jsi zjistil (a), že příběh povídky nezobrazuje jen motorkářovu havárii a jeho léčení v nemocnici, ale že má více rovin?*
4. *Najdi v textu 3 úryvky, ve kterých je vyjádřeno či naznačeno, že se příběh bude vyvíjet jinak, než jak se původně zdálo (že nebude pouze o motorkářově havárii a jeho léčbě v nemocnici). Vypiš je (u delších stačí první a poslední věta úseku) a nezapomeň je okomentovat!*
5. *Co by se na příběhu změnilo, kdyby byl vyprávěn hlavním hrdinou (=motorkářem=Motekem)?*
6. *Napiš, co si myslíš o hlavním hrdinovi. Změnil se nějak tvůj názor na něj v průběhu četby příběhu?*
7. *Proč se povídka jmenuje „Nocí naznak“?*
8. *Vypiš z textu místo, kde ještě lze příběh přerušit, aby mohl skončit jinak. Svou volbu zdůvodni.*
9. *Jak by tedy příběh podle tebe skončil? Svou verzi konce příběhu okomentuj.*
10. *Přečetl (a) by sis rád (a) další dílo od tohoto autora? Proč ano, proč ne?*

## **Příloha č. 7: Výsledky z pilotního výzkumu**

### **Vyhodnocení odpovědí na jednotlivé otázky z literárního dotazníku k textu Cortazárový povídky „Nocí naznak“, stanovení vyhodnocovacích kritérií a indikátorů**

Tuto přílohu jsme do práce zařadili, aby bylo vidět, jakým vývojem prošla nejen původní verze zadání literárního dotazníku, ale i způsob stanovení jednotlivých úrovní čtenářské kompetence.

Zadání úkolů k textu jsme zpracovávali s úmyslem zjistit úroveň výše stanovených čtenářských kompetencí. Všechny otázky z našeho literárního dotazníku byly otevřené. K zodpovězení jedné otázky čtenář musel zapojit celou sadu úzce propojených čtenářských kompetencí, proto nebylo možné v jedné otázce či úkolu sledovat pouze jednu čtenářskou kompetenci. Pro zjednodušení jsme si u každé otázky vybrali čtenářskou kompetenci, kterou jsme považovali pro řešení zadaného úkolu za nejdominantnější.

U každé otázky jsme vycházeli z 16 respondentských odpovědí, které jsme rozčlenili do několika skupin. Každá ze skupin se vyznačovala znakem, který byl všem odpovědím společný. Dále jsme postupovali takto: charakterizovali jsme jednotlivé skupiny odpovědí, doplnili je o příklad respondentské odpovědi. Na základě těchto skupin odpovědí jsme stanovili kritéria a indikátory pro vyhodnocení jednotlivých odpovědí v plánovaném výzkumu. U některých úkolů jsme na základě zjištěných skutečností navrhli úpravu jejich zadání, jejich vypuštění z dotazníku či propojení s jiným úkolem, protože se ukázalo, že oba úkoly požadují od čtenáře uplatnění stejné čtenářské kompetence. Nakonec jsme dotazník obohatili o další dvě otázky.

Pro celkové vyhodnocení jednotlivých otázek jsme stanovili čtyřstupňovou škálu (podle úrovně řazeno sestupně): čtenář kompetentní (= expertní, kompetentní čtenář), čtenář středně pokročilý (=adolescentní čtenář), čtenář mírně pokročilý (=pubescentní čtenář), čtenář nekompetentní (=nepoučený, čtenářsky a literárně nezkušený vzhledem k požadavkům RVP i věku respondentů). Jak je vidět z předchozího výčtu, jednotlivé úrovně čtenářských kompetencí se kryjí s úrovněmi respondentských konkretizací (metatextů) pojmenovaných dle vývojových období v životě člověka, navíc jsou obohaceny o kategorii čtenáře dětského. Čtyřstupňovou škálu jsme zvolili z těchto důvodů:

1) *Představoval sis, jak příběh dopadne? Jaká byla tvoje představa vyústění příběhu?*

#### 1. skupina

První skupina respondentů si během čtení povídky nic nepředstavovala, jedna respondentka to zdůvodňovala tím, že se ráda nechá překvapit. Nebo respondent popsal, co od povídky neočekával (popsal své překvapení z rozuzlení povídky), ale svá předvídaní dále nerozvedl: „Očekával jsem něco více očekávaného.“

př. **Respondentka (17 let)**

„Neměla jsem vůbec žádnou představu.“

#### 2. skupina

Respondenti z druhé skupiny nepozorně přečetli zadání otázky nebo ho špatně pochopili a odpovídali na otázku jinou. A sice předvídali, jak se bude vyvíjet děj za otevřeným koncem povídky.

př. **respondent (15 let):** „Může to mít 2 konce. Já myslím, že se objeví jakýsi „Robinson“, který ho zachrání jako Pátka.“

#### 3. skupina

V respondentských odpovědích se projevily stereotypní postupy myšlení uplatňované při četbě literatury kýče (stereotyp šťastného konce příběhu) nebo měla čtenářská očekávání sloužit jako saturace dosud nenaplněných životních přání respondenta – znak pubescentního čtenářství (vztah hrdiny a ženy, která způsobila nehodu – promítnutí přání po vlastním partnerském vztahu).

př. **respondentka (17 let)**

„Myslela jsem, že se ta žena, co mu vběhla do vozovky, dá dohromady s hlavním hrdinou.“

#### 4. skupina

Další skupina respondentů dokázala vycítit ponuru náladu příběhu a předpokládala hrdinovu smrt nebo nějaké negativní důsledky pro jeho osobu, ale nad svými očekáváními se dále nezamysleli.

př. **respondent (16 let)**

„Myslel jsem, že ho někdo nakonec zachrání, ale jak děj pokračoval, tak mi bylo jasné, že musí zemřít.“

#### 5. skupina

Jedná se o skupinu respondentů, kteří predikovali, že sen a realita budou zaměněny, že dojde k záměně obou rovin, nebo dokonce k jejich propojení, ale svůj předpoklad nijak nezduvodnili.

př. **respondentka (17 let)**

„Ano, představovala, myslela jsem si, že sen se změní v realitu.“

#### 6. skupina

Dva z respondentů navíc reflektovali svá předvídaní – zamysleli se nad tím, co je vedlo právě k tomuto předpokladu, jakými prekoncepty a stereotypy byli při předvídaní ovlivněni, jak zacházeli se svými očekáváními v procesu četby.

př. **respondentka (17 let):**



„Představovala jsem si, že příběh dopadne dobře. Hlavní hrdina se zachrání, ale myslím, že je to tím, jak člověk, ať už kouká na televizi nebo čte knihu, tak velké procento příběhů končí kladně. Myslím, že tohle mě ovlivňuje, díky tomu si konec představuji spíše „šťastný“ než špatný.“

**respondent (17 let):**

„Ze začátku mě takový konec opravdu nenapadl, ale během čtení mi hlavou poletovaly myšlenky, že hlavní postava je opravdu oběť Aztéků a řidič motorky je jeho pouhá představa či co. Ale jelikož mě čtení bavilo a chtěl jsem zkusit, jak dopadne, tak mi tato myšlenka vypadla z hlavy, a přestal ji řešit. Když jsem to dočetl, vzpomněl jsem si na to a byl jsem rád, že to tak dopadlo. Ale většinu čtení jsem se nemohl dočkat konce a opravdu nepřemýšlel, jak to skončí.“

Na základě zjištění z pilotního výzkumu jsme se rozhodli tuto otázku přeformulovat. Její původní zadání nevedlo žáky k reflexi jejich čtenářských očekávání, odpovědi na otázku nevypovídají o schopnosti respondentů nahlížet své čtenářství. „Jak sis představoval, že příběh dopadne? Zkus objasnit, co tě k této tvojí představě vedlo.“

Předvídání patří ke čtyřem základním čtenářským strategiím (viz příloha č. 8) a metakognici vlastního čtenářství také považujeme za velmi významnou část výbavy zdatného čtenáře. Úroveň obou čtenářských dovedností lze posoudit pouze v případě, že nám respondent ve výpovědi odhalí své myšlenkové pohnutky a prekoncepty, ze kterých při svém uvažování vycházel.

**Předvídání**

- a) Kompetentní čtenář: předvídá a svá předvídání dokáže reflektovat
- b) Částečně kompetentní čtenář: předvídá, ale nereflektuje
- c) Nekompetentní čtenář: nepředvídá, ani nereflektuje

**Reflexe**

- a) Kompetentní čtenář: svá předvídání objasňuje na základě své čtenářské zkušenosti, pomocí dokladů ze sekundární významové roviny textu nebo pomocí aplikace znalostí o magickém realismu či o poetice moderní povídky
- b) Částečně kompetentní čtenář: své předvídání zdůvodňuje pomocí svých životních zkušeností nebo pomocí dokladů z primární významové roviny textu
- c) Nekompetentní čtenář: nereflektuje svá čtenářská očekávání

**Předvídání + reflexe**

- a) Kompetentní čtenář: předvídá a svá předvídání objasňuje na základě své čtenářské zkušenosti, pomocí dokladů ze sekundární významové roviny textu nebo pomocí aplikace znalostí o poetice moderní fantastické povídky
  - Kompetentními čtenáři by tedy v našem vzorku nebyli žádní respondenti, ale předpokládáme, že upřesněné zadání této otázky přiměje zkušenější čtenáře k hlubší reflexi jejich čtenářských očekávání.
- b) Středně pokročilý čtenář: předvídá a svá předvídání zdůvodňuje pomocí svých životních zkušeností nebo pomocí dokladů z primární významové roviny textu
  - Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 6
- c) Mírně pokročilý čtenář: předvídá, ale nereflektuje svá čtenářská očekávání
  - Mírně pokročilými by byli čtenáři ze skupin č. 3, 4 a 5.
- d) Nekompetentní čtenář: nepředvídá, ani nereflektuje nebo nerespektuje zadání otázky
  - Nekompetentními čtenáři by tedy byli respondenti ze skupin č. 1 a 2.

Jak již bylo řečeno výše, čtenářské metatexty respondenti zpracovávají během prvního setkání s povídkou, literární dotazníky vyplňují při druhém. Protože se jedná o otázku, kterou je potřeba zodpovědět bezprostředně po dočtení povídky, rozhodli jsme se ji zařadit k otázkám, které mají sloužit jako opěrné body pro vytváření čtenářského metatextu, aby otázka nepozbyla smyslu.

2) *Dá se z ukázky poznat, kdy a kde se příběh odehrává? Je to pro vyprávění příběhu podstatné?*

1. skupina

Jedná se o početnou skupinu respondentů, která konstatovala, že se dá z textu poznat, kde a kdy se příběh odehrává, ale své konstatace nijak neupřesnila. Dále se respondenti většinou vyjádřili i k tomu, zda se jim časoprostor zdá pro příběh podstatný či nikoliv, ovšem opět svůj názor nepodpořili žádnými

argumenty. Do této skupiny náleží i respondent, který tuto otázku nezodpověděl. Vysoký počet nefunkčně zodpovězených otázek přikládáme tomu, že je otázka nevhodně položena. Neměli jsme se ptát na to, zda je možné poznat, kdy a kde se příběh odehrává, ale přímo se zeptat přímo, kdy a kde se příběh odehrává. Druhou podotázku je potřeba ještě rozšířit o zdůvodnění, z otázky uzavřené vytvořit otevřenou: „*Je to pro vyprávění příběhu podstatné – proč ano, nebo proč ne?*“

př. **respondentka (17 let)**

„*Ano, dá, ale důležité to není.*“

**respondentka (17 let)**

„*Dá se to poznat a je to podstatné.*“

## 2. skupina

Do této skupiny se řadí respondenti, kteří časoprostor příběhu určili nesprávně nebo velmi zjednodušeně, kteří při jeho určování nerespektovali autorské instrukce v textu týkající se časoprostoru, dezinterpretovali je. Šlo o dezinterpretace textem doložené (v tomto případě respondentka přinášela doklady z primární významové roviny textu, kterou silně zkrusila – viz příklad č. 1) i nedoložené (viz příklad č. 2).

př. **respondentka (15 let)**

„*Myslím, že z příběhu se dalo vyčíst například, že na motorce jel ve městě, poté mezi stromy, že tu motorku si vzal z hodinářství (to všechno je tam přímo řečeno), ale přesné určení, například v jakém městě apod. ne, i myslím, že to v tomto příběhu nemá žádný význam. Za to je třeba docela důležité, že měl nehodu v noci, ale přesně v kolik také není podstatné.*“

**respondent (16 let)**

„*Moderní svět, protože má motorku. Řekla bych, že se odehrává ve Španělsku nebo Portugalsku. Myslím, že podstatné to není.*“

## 3. skupina

Respondenti spadající do této skupiny poměrně přesně časově zařadili obě roviny příběhu, ale neuvědomovali si význam jejich „splývání“, nemožnosti určit, která z nich je reálná a která nikoliv. Pouze jeden respondent děj přibližně místně zakotvil, žádný z respondentů nezodpověděl druhou podotázku. Čtenáři byli pravděpodobně zahlceni množstvím otázek v jednom úkolu, proto vždy některou z podotázek vypustili. Toho se chceme v připravovaném dotazníku vyvarovat tím, že otázky osamostatníme (rozdělíme je do jednotlivých úkolů), popř. některou z nich vypustíme.

př. **respondent (15 let)**

„*Přesná doba příběhu není jasná. Jisté je to, že se motorkář nachází ve 2. /2. 20. století nebo v 21. století, s Aztéky je to od neznáma do 15. -16. století.*“

## 4. skupina

Respondenti příběh časově zařadili sice jen přibližně – rozlišili pouze rovinu přítomnosti a minulosti, striktně určili, která z nich je „realitou“ a která „snem“. Neuvažovali o tom, že záměrem autora bylo, aby jejich „(ne)realnost“ nešlo jednoznačně určit. Také v této skupině žádný z respondentů nezodpověděl druhou podotázku.

př. **respondent (17 let)**

„*Ano, dá, skutečný příběh se odehrává v minulosti a on má své sny do přítomnosti.*“

## 5. skupina

Respondenti této skupiny dokázali správně časově zařadit obě roviny příběhu, zohlednili i jejich vzájemné splývání, nejednoznačnost „skutečnosti“ jejich bytí, navíc se zamysleli nad tím, co je na času příběhu zvláštní, proč je pro příběh podstatný. Žádný z respondentů příběh místně nevyomezil, ani se nezamyslel nad prostorovým začleněním děje.

př. **respondent (17 let)**

„*Odehrává se to ve dvou prostředích, přičemž jeden z nich je sen. Pro příběh však není příliš podstatné, jaký z nich je sen a jaký realita, jde spíš o to, že se hrdinovi tyto „skutečnosti“ prolínají. Odehrává se však v době Aztéků při válce s Moteky, i když si čtenář dlouho myslí, že se děj odehrává v současnosti.*“

**respondentka (15 let)**

„*Myslím, že pro vyprávění je to důležité. Z každého příběhu by se mělo poznat, z jaké doby příběh pochází. Tento příběh je ze středověku. I když zvláštností je, že člověk, který žije ve středověku má sny, které jsou ze současnosti (motorka, ...). A právě to je na příběhu to zajímavé.*“

## **Časoprostor**

- a) Kompetentní čtenář: přesně vymezi časoprostor povídky
- b) Částečně kompetentní čtenář: vymezi přesně buď pouze čas, nebo prostor příběhu
- c) Nekompetentní čtenář: nevymezi správně ani prostor, ani čas povídky

### **Důležitost časoprostoru pro příběh**

- a) Kompetentní čtenář: Zdůvodní, proč je časoprostor pro příběh podstatný, uvědomuje si jeho souvislost s prolínáním obou rovin příběhu (fikčního „snu“ a fikční „reality“) a nemožností určit jejich „reálnost“.
- b) Částečně kompetentní čtenář: Uvědomuje si souvislost časoprostoru s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich „reálnost“, ale není schopen z toho vyvodit zobecňující závěr o důležitosti časoprostoru příběhu.
- c) Nekompetentní čtenář: Nezdůvodní, proč je časoprostor pro příběh podstatný, neuvědomuje si jeho souvislost s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich „reálnost“.

### **Časoprostor + důležitost časoprostoru pro příběh**

- a) Kompetentní čtenář: Přesně vymezi časoprostor povídky. Zdůvodní, proč je časoprostor pro příběh podstatný, uvědomuje si jeho souvislost s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich reálnost.
    - Kompetentními čtenáři by tedy v našem vzorku opět nebyli žádní respondenti, ale předpokládáme, že upřesněné zadání otázky a její rozdělení do několika samostatných úkolů zvýší pravděpodobnost, že se některým respondentům podaří správně zodpovědět všechny otázky vztahující se k časoprostoru.
  - b) Středně pokročilý čtenář: Přesně vymezi časoprostor povídky. Uvědomuje si souvislost časoprostoru s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich reálnost, ale není schopen z toho vyvodit zobecňující závěr o důležitosti časoprostoru příběhu. NEBO Vymezi přesně buď pouze čas, nebo prostor příběhu, ale zdůvodní, proč je časoprostor pro příběh podstatný, uvědomuje si jeho souvislost s časoprostoru s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich reálnost,
    - Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 5.
  - c) Mírně pokročilý čtenář: Vymezi přesně buď pouze čas, nebo prostor příběhu. Uvědomuje si souvislost časoprostoru s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich reálnost, ale není schopen z toho vyvodit zobecňující závěr o důležitosti časoprostoru příběhu NEBO Přesně vymezi časoprostor povídky, ale nezdůvodní, proč je časoprostor pro příběh podstatný, neuvědomuje si jeho souvislost s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich reálnost.
    - Mírně pokročilými by byli čtenáři ze skupin č. 3 a 4.
  - d) Nekompetentní čtenář: Nevymezi správně ani prostor, ani čas povídky. Nezdůvodní, proč je časoprostor pro příběh podstatný, Neuvědomuje si jeho souvislost s prolínáním obou rovin příběhu a nemožností určit jejich reálnost.
    - Nekompetentními čtenáři by tedy byli respondenti ze skupin č. 1 a 2.
- Výsledek z pilotního výzkumu nás vedly k rozhodnutí rozdělit otázky z tohoto úkolu do dvou samostatných úkolů a zároveň jejich znění takto pozměnit: „1. Kdy a kde se příběh odehrává? Jak jsi to poznal? 2. Proč to je či není pro vyprávění příběhu podstatné?”

- 3) *Vyznívá konec příběhu jednoznačně? Myslíš si, že hrdina spíše zemře/ spíše se zachrání?*

#### 1. skupina

Respondenti pouze rozhodli, zda hrdina zemře či nikoliv, ale neuvažovali nad otevřeností konce, ani nad tím, co je na tuto myšlenku přivedlo.

*Př. respondent (16 let)*

„Musí zemřít.“

#### 2. skupina

Respondenti z této skupiny tvrdí, že příběh nevyznívá jednoznačně, že hrdina spíše zemře, ale nezamýšlí se nad tím, co je k tomuto názoru vedlo. Do této skupiny se zařadila více než polovina z 16 respondentů – tuto špatnou bilanci pravděpodobně způsobila nevhodně položená otázka. Opět je nutné tuto otázku doplnit o zdůvodnění, popř. zcela vypustit, protože vyústění příběhu se intenzivně věnuje otázka č. 7. V té se ovšem respondent nezamyslí nad otevřeností původního konce.

*Př. respondent (17 let)*

„Nevyznívá jednoznačně, myslím, že hrdina zemře.“

### 3. skupina

Respondenti si jsou vědomi nejednoznačnosti konce, většinou nechali ve svých návrzích konce hrdinu zemřít, svou domněnku se snažili zdůvodnit na základě smyslu textu, ale příliš neurčitě

**Př. respondent (17 let)**

*„Když ležel uprostřed ohňů a i ten smysl říká, že byl zabit.“*

### 4. skupina

Respondenti si uvědomují otevřenost konce, promýšlí různé konce z pozice autora, můžeme sledovat jejich myšlenkový proces, ale svůj návrh konce nezdůvodní.

**Př. respondentka (15 let)**

*„Podle mého názoru má příběh otevřený konec. Závěr není jednoznačně vystihnutý, můžeme si ho domyslet. Já osobně si myslím, že hrdina by klidně zemřít nemusel, i když to spíš napovídá o opaku, protože podle přečtené povídky jsem usoudila, že autor má určitě rád nečekané zvraty.“*

- a) **Kompetentní čtenář:** uvědomuje si otevřenost konce, promýšlí různé konce z pozice autora, navrhne konec, zdůvodní, co ho vedlo k výběru tohoto vyústění
- b) **Středně pokročilý čtenář:** uvědomuje si otevřenost konce, nepromýšlí sice různé konce z pozice autora, navrhne konec, ale dokáže zdůvodnit, proč zvolil právě tento
- c) **Mírně pokročilý čtenář:** uvědomuje si otevřenost konce, navrhne konec, ale nedokáže zdůvodnit, proč zvolil právě tento
- d) **Nekompetentní čtenář:** neuvědomuje si otevřenost konce, nenavrhne konec, ani nedokáže zdůvodnit, proč zvolil právě tento

Tuto otázku jsme se rozhodli z dotazníku vypustit, protože jak vyplynulo z předběžného výzkumu, respondenti na ni odpovídali pouze velmi obecně, ani doplněna o zdůvodnění výběru vyústění příběhu podle našeho názoru nepřinesla zásadní výpověď o čtenářství respondentů. Navíc na poetice konce příběhu a na sepsání vlastního závěru příběhu je postavena otázka č. 7.

#### *4) Proč autor za titul příběhu zvolil „Noci naznak“?*

### 1. skupina

Respondenti v této skupině odpověď na tuto otázku nevěděli nebo odpovídali velmi neurčitě či bezobsačně.

**př. respondentka (15 let)**

*„Autor tento název vybral proto, že to obsah příběhu dobře vystihuje. Opravdu je to jako noci naznak.“*

**respondentka (15 let)**

*„Protože v posledním a nejdelším snu, se tam o tom mluví. Ale abych pravdu řekla, příliš tomu nerozumím.“*

### 2. skupina

Respondenti z této skupiny vyvozují název povídky prvoplánovitě, nezamýšlí se nad jeho symbolickým významem, ani nad tím, že propojuje obě roviny příběhu, že se jedná o motivickou spojnici.

**př. respondentka (17 let)**

*„Protože se to odehrává v noci a on se probudí naznak.“*

### 3. skupina

Respondenti si uvědomují, že název povídky propojuje obě roviny příběhu, chápou, že se jedná o motivickou spojnici, nezamýšlí se ovšem nad jeho symbolickým významem, zůstávají v rovině primárních významů.

**př. respondent (15 let)**

*„Naznaku, kdy se motorkářův a Aztékův příběh prolíná.“*

### 4. skupina

Respondentům evokoval název povídky (noc i poloha naznak) spánek a s ním spojené sny a snění. Nechápu titul jako spojnici mezi oběma rovinami příběhu.

Zmínkou o snění a snech ovšem ukázali částečný (difuzní – viz teoretická kapitola) přesah svého porozumění z roviny primárních významů do roviny významů konotativních.

př. **respondent (17 let)**

„*Jelikož celý příběh je vlastně o snu. (snech)*

#### 5. skupina

Tato skupina je zastoupena pouze jedním respondentem. Ten si uvědomuje, že titul povídky propojuje obě roviny příběhu, chápe, že se jedná o motivickou spojnici, navíc se zamýšlí nad jeho hlubšími významy – spojuje si ho s problematikou snu a reality v příběhu.

př. **respondent (17 let)**

„*Jelikož zde autor nastiňuje problematiku snění a reálného života. Nocí naznak nastiňuje děj povídky. Jelikož když ležel naznak a „blouznil“ uprostřed ohňů, zjevovaly se mu obrysy z budoucnosti.*“

a) Kompetentní čtenář: Vysvětlí volbu názvu povídky pomocí významů ze sekundární roviny, uvědomuje si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu.

- Kompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 5

b) Středně pokročilý čtenář: Vysvětlí volbu názvu povídky pomocí významů z primární roviny, uvědomuje si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu NEBO vysvětlí volbu názvu povídky s přesahem do roviny významů sekundárních, ale neuvědomuje si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami

- Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 3 a 4

c) Mírně pokročilý čtenář: Vysvětlí volbu názvu povídky pomocí významů z primární roviny, neuvědomuje si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu.

- Mírně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 2

d) Nekompetentní čtenář: Nevysvětlí volbu názvu povídky pomocí významů z primární, ani sekundární roviny (= vysvětluje bezobsažně), neuvědomuje si funkci názvu jako spojovatele mezi oběma rovinami příběhu.

- Nekompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 1

Tato otázka v pilotním výzkumu přinesla odpovědi s velkou výpovědní hodnotou. Díky ní se dozvídáme, že adolescentní čtenáři se při čtení ve většině případů pohybují v rovině primárních významů, jen s drobnými přesahy do roviny významů sekundárních – tato skutečnost koresponduje s teoretickými poznatky v kapitole 7. Pouze jsme se rozhodli změnit pořadí otázky v literárním dotazníku, zařadit ji až v druhé půlce dotazníku, protože se jedná o otázku, která vyžaduje odpověď založenou na porozumění zahrnujícím všechny složky uměleckého textu. Jde tedy o otázku shrnující, která by měla následovat po otázkách tázajících se na jednotlivé roviny textu.

5) *Jak ses cítil, co sis myslel, když jsi zjistil, že realita je snem a sen je realitou? Tušil jsi tento náhlý zvrát? Od kterého okamžiku v příběhu?*

#### 1. skupina

Do této skupiny spadají respondenti, kteří zvrát v průběhu čtení vůbec netušili, nebo se vyjadřovali o tom, že příběh nepochopili, o svých pocitech, ani myšlenkových postupech se nezmiňují. Nebo o pocitech ryze pozitivních.

př. **respondent (17 let)**: „*Vůbec jsem to netušil*“

#### 2. skupina

Několik respondentů zareagovalo na první podotázku – popsalo své pocity, většinou negativního rázu, kterými chtěli dát nejspíše najevo, že příběhu neporozuměli, že dějový zvrát netušili, že se jim příběh tudíž nelíbil, atd.

př. **respondent (15 let)**: „*Cítil jsem se blbě a nemyslel. Ne, netušil.*“

**respondent (17 let)**

„*Byl jsem rád, že je v příběhu nějaká zápletka a že je to výborný příběh.*“

#### 3. skupina

Respondenti v této skupině sice přibližně popsali místo v textu, kdy si záměny snu a reality poprvé povšimli, ale neobjasnili, proč si záměny povšimli právě na tomto místě. K pocítům se nevyjadřují.

př. **respondentka (17 let)**

„*No, docela mě to překvapilo. Na začátku jsem určitě nic takového nečekala.*

*Napadlo mě to až tak na třetím listu.*“

#### 4. skupina

Respondenti popsali místo v příběhu (ne v textu), kdy si záměny realit poprvé všimli, zároveň nastínili, co je k jejich odhalení vedlo, o svých pocitech se nezmiňují.

Př. **respondent (15 let)**

„Od okamžiku, kdy se motorkář začal snu bát, jsem tušil, že skutečnou realitou je spíš Azték.“

#### 5. skupina

Do této skupiny opět patří pouze jeden respondent, který kromě toho, že popsal okamžik v příběhu, kdy zaznamenal záměnu realit, se jako jediný pozastavil nad tím, že ve fikčním světě příběhu byla porušena logická pravidla aktuálního světa, které fikční svět příběhu do té doby respektoval, že středověký člověk může mít sny do budoucnosti, (řeceno Doleželovou terminologií, že záměnou realit Cortazar vytvořil nemožný svět). Respondent mluví o procesu svého myšlení, ve kterém zároveň poodkrývá své pocity plně pochyb.

Př. **respondent (16 let)**

„Od té doby, co ve snu cítil chlad ve tváři a v reálu, jak ležel na zemi, tak se mi to zdálo prohozené (realita a sen), ale říkal jsem si, jak může vidět budoucnost?“

#### Vyjadřování emocí

a) Kompetentní čtenář: Provázaně se vyjadřuje o svých pocitech, myšlenkách ve vztahu k zadanému úkolu.

b) Částečně kompetentní čtenář: Vyjadřuje se buď o svých pocitech, nebo o svých myšlenkách ve vztahu k zadanému úkolu.

c) Nekompetentní čtenář: Vyjadřuje se o svých veskrze negativních pocitech, kterými chce dát najevo své neporozumění, pochyby, zmatenost ve vztahu k smyslu textu

#### Odhalení autorské strategie + objasnění

a) Kompetentní čtenář: Určí okamžik v příběhu, kdy si uvědomil splývání rovin příběhu, své odhalení objasní, povšimne si nelogičnosti rozuzlení ve vztahu k aktuálnímu světu (nemožného světa ve světě fikčním).

b) Částečně kompetentní čtenář: Určí místo v textu, kdy si uvědomil splývání rovin příběhu, ale své odhalení nijak nezdůvodňuje.

c) Nekompetentní čtenář: Neurčí místo v textu, ani okamžik v příběhu, kdy si uvědomil záměnu rovin příběhu, ani své odhalení nijak nezdůvodňuje.

a) Kompetentní čtenář: Určí okamžik v příběhu, kdy si uvědomil splývání rovin příběhu, své odhalení objasní popisem svých myšlenkových pochodů a emocí, povšimne si nelogičnosti rozuzlení ve vztahu k aktuálnímu světu (nemožného světa ve světě fikčním).

- Kompetentním čtenářem by byl respondent ze skupiny č. 5

b) Středně pokročilý čtenář: Nevyjadřuje se o svých pocitech, ani myšlenkách, určí okamžik v příběhu, kdy si uvědomil splývání rovin příběhu, své odhalení zdůvodní.

- Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 4

c) Mírně pokročilý čtenář: Nevyjadřuje se o svých pocitech, ani myšlenkách, určí místo v textu, kdy si uvědomil splývání rovin příběhu, ale své odhalení nijak nezdůvodňuje.

- Mírně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 3

d) Nekompetentní čtenář: Nevyjadřuje se o svých pocitech, ani myšlenkách, neurčí místo, kdy si uvědomil splývání rovin příběhu, tudíž ani své odhalení nijak nezdůvodňuje. NEBO Pouze se vyjadřuje o svých veskrze negativních pocitech, kterými dává najevo neporozumění příběhu.

- Nekompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupin č. 1 a 2

Odpovědi respondentů, které se buď zaměřovaly pouze na popisování emocí, nebo pouze na vymezení místa příběhu, kdy došlo k odhalení záměny a jejímu objasnění, z pilotního výzkumu přinesly důkazy pro to, že je potřeba otázku upravit. Tato otázka se ukázala pro respondenty jako příliš návodná (přímo se ptá na „záměnu“ světů), její zadání je připravuje o možnost samostatně odhalit kompoziční princip, na kterém je vystavěn významový potenciál povídky. Proto jsme se rozhodli zadání této otázky pozměnit, ptát se obecněji: *Co sis myslel (a), jak se cítil (a), když jsi zjistil (a), že příběh povídky nezobrazuje jen motorkářovu havárii a jeho léčení v nemocnici, ale že má více rovin?*

Dotaz směřovaný na emoce respondentů vedl některé respondenty k tomu, že měli potřebu vynášet estetické soudy o díle (líbí/nelíbí) a podělit se o své problémy s porozuměním. Mnozí se o svých myšlenkách, ani pocitech nezmiňovali, proto doufáme, že pokud bude otázka zaměřena na emoce/myšlenky vydělena do samostatného úkolu, přinese přesnější poznatky o tom, jak jsou na tom respondenti s vyjadřováním emocí a myšlenek.

6) *Jak nám autor dává najevo, že se věci mají jinak (že je realita jiná), než jak se domníváme? Zkus najít konkrétní místo v textu, které to ukazuje a ocitovat s vysvětlením.*

1. skupina

Respondenti si s otázkou nevěděli rady nebo odpovídali bezobsačně či velmi obecně, nevyhledali žádné konkrétní místo v textu.

př. **respondent (15 let):** „Že to řekl.“

**respondentka (15 let):** „Kromě snů si myslím, že to najevo nedal.“

2. skupina

Respondenti naleznou konkrétní místo v textu, ale nijak ho nekomentují.

př. **respondent (17 let):** „Znovu se mu podařilo zavřít oči, i když tentokrát věděl, že se neprobudí, že je vzhůru, že nádherný sen bylo to druhé ...“

3. skupina

Respondenti naleznou konkrétní místo v textu, okomentují ho.

př. **respondentka (17 let):** „To on křičel ve tmě, křičel, protože byl naživu, celé jeho tělo se křikem bránilo tomu, co mělo přijít, nevyhnutelnému konci.“ – No celou dobu se domníváme, že to dopadne dobře a tady zjišťujeme, že ne.

**respondent (17 let):** „Znovu se mu podařilo zavřít oči, i když tentokrát věděl, že se neprobudí, že je vzhůru, že nádherný sen bylo to druhé, absurdní jako všechny sny...“ -myslím, že mluví za vše – nádherný sen není realita“

Většina respondentů neměla problém s tím ocitovat aspoň jeden úryvek z textu, ve kterém autor naznačuje záměnu „snu“ a „reality, ale jen tři respondenti svůj výběr okomentovali a to ještě velmi neurčitě. Žádnému se nepodařilo vystihnout podstatu toho, jak autor dává čtenáři najevo, že se věci mají jinak, než jak se na první pohled zdálo. Abychom respondenty srozumitelněji instruovali, rozhodli jsme se zadání otázky přeformulovat: *Najdi v textu 3 úryvky, ve kterých je vyjádřeno či naznačeno, že se příběh bude vyvíjet jinak, než jak se původně zdálo (že nebude pouze o motorkářově havárii a jeho léčbě v nemocnici). Vypiš je (u delších stačí první a poslední věta úseku) a nezapomeň je okomentovat!*

a) Kompetentní čtenář: Výstižně zobecní, jak autor dává čtenáři najevo, že se věci mají jinak, než jak se původně zdálo. Doloží citátem z textu.

- Kompetentními čtenáři by nebyli žádní respondenti z pilotního výzkumu. Výše uvedena změna zadání úkolu by měla pomoci respondenty srozumitelněji instruovat, aby se nezaměřili na vysvětlování obsahu, ale na prostředky, kterými je tento obsah sdělován.

b) Středně pokročilý čtenář: Objasní vlastními slovy, co autor čtenáři sděluje, ale ne jakými prostředky dává čtenáři najevo, že se věci mají jinak, než jak se původně zdálo. Doloží citátem z textu.

- Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 3

c) Mírně pokročilý čtenář: Cituje pouze místo z textu, ale neobjasní, jak autor dává najevo, že se věci mají jinak, než jak se původně zdálo.

- Mírně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 2

d) Nekompetentní čtenář: Necituje místo z textu, ani neobjasní, jak autor dává najevo, že se věci mají jinak, než jak se původně zdálo.

- Nekompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 1

7) *Zatrhni místo, kde by měl být příběh přerušen, aby nedopadl, tak jak dopadl, aby jeho vyznění bylo jiné. Svou volbu zdůvodni, napiš, jak by tedy příběh podle tebe skončil, svou verzi závěru příběhu okomentuj. Pro tvořivé: můžeš navrhnout i znění závěru.*

1. skupina

Poměrně velká skupina respondentů úkol nestihla. Dále jsou do této skupiny zařazeni respondenti, kteří sice vypsali, kde by měl příběh skončit, ale bez jakéhokoliv vysvětlujícího komentáře. Nenavrhli ani svou verzi závěru.

př. **respondentka (17 let)**

„Ale bylo cítit smrt, a když otevřel oči, uviděl zkrvavenou postavu obětujícího kněze, který k němu přicházel s kamenným nožem v ruce.“

#### 2. skupina

Respondenti, kteří navrhli, čím by měl příběh skončit, ale jejich návrhy vyústění příběhu svědčí o tom, že příběhu neporozuměli, nebo že se nevžili do role autora, ale stále zůstávají v rovině svých čtenářských očekávání, která by měla být jejich návrhem konce naplněna.

**respondent (15 let):** „Podle mě by měl skončit příběh nehodou na motorce a odvozem do nemocnice, jinak je příliš složitý.“

**respondentka (16 let)**

„Myslím, že příběh by měl být přerušen na 2. stránce 2. odstavce. „Nejvíc ho trápila ta vůně, KONEC. Podle mě by měl ten hrdina zemřít, protože by mě to více chytlo.“

#### 3. skupina

Respondenti určili, kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí zdůvodnili, ale nenavrhli vlastní vyústění příběhu.

př. **respondent (17 let)**

„Chodba byla dlouhá, ale někdy přece musí skončit, náhle ucítí čerstvý vzduch plný hvězd, ale ještě ne, pořád a pořád ho nesou rudým příšeřím, surově ho vlečou, a on nechce, ale jak tomu zabránit, když mu strhli amulet, který byl jeho skutečným srdcem, středobodem života.“ – V posledním odstavci totiž dojde k obrácení realit, pokud by autor zůstal u oddělování snu a přítomnosti v nemocnici, nedošlo by k tomuto nečekanému konci.“

#### 4. skupina

Respondenti určili, kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí zdůvodnili a navrhli vlastní vyústění příběhu, které na příběh logicky navazovalo.

př. **respondentka (15 let)**

„Chodba byla dlouhá, ale někdy přece musí skončit, náhle ucítí čerstvý vzduch plný hvězd, ale ještě ne, pořád a pořád ho nesou rudým příšeřím, surově ho vlečou, a on nechce, ale jak tomu zabránit, když mu strhli amulet, který byl jeho skutečným srdcem, středobodem života.“ – Tou větou by to mělo být zakončené. Poté bych ještě nějakým krátkým závěrem poukázala na to, že pacient už se z toho snu neprobudil, protože se vžil do snu a nemohl se probudit. Nebo něco v tom smyslu.

**respondent (17 let)**

„V té části, jak ho najdou, by ho měli nenajít, přejít a pokračovat jinam. Prožil by krásný rok, ale příští rok by byl uloven.“

a) Kompetentní čtenář: Respondent určil, kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí zdůvodnil a navrhl vlastní vyústění příběhu, které na příběh logicky navazovalo. (Pokusil se o vlastní umělecké ztvárnění.)

- Kompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 4

b) Středně pokročilý čtenář: Respondent určil, kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí zdůvodnil, ale nenavrl vlastní vyústění příběhu. NEBO Respondent určil, kde by měl příběh skončit, avšak svoje rozhodnutí nezdůvodnil, ale navrhl vlastní vyústění příběhu.

- Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 3

c) Mírně pokročilý čtenář: Respondenti, kteří navrhli, kde by měl příběh skončit, své návrhy nezdůvodnili a jejich návrhy vyústění příběhu svědčí o tom, že příběhu neporozuměli, nebo že se nevžili do role autora.

- Mírně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 2

d) Nekompetentní čtenář: Respondent určil, kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí nezdůvodnil, ani nenavrl vlastní vyústění příběhu. NEBO Respondent neurčil, kde by měl příběh skončit, svoje rozhodnutí nezdůvodnil, ani nenavrl vlastní vyústění příběhu.

- Nekompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 1.

Poměrně dlouhé a komplikované zadání této otázky jsme se rozhodli zjednodušit: *Vypiš z textu místo, kde ještě lze příběh přerušit, aby mohl skončit jinak. Svou volbu zdůvodni.* Nikdo z respondentů se z časových důvodů nepokusil literárně ztvárnit svůj návrh konce příběhu. Navíc vlastní tvořivá autorská literární činnost žáků nepatří mezi základní námi zkoumané čtenářské kompetence žáků, proto jsme se tento dovětek rozhodli z otázky vypustit.

8) Četl (a) jsi někdy něco podobného? Popiš, v čem spočívá podobnost s dílem, které jsi četl (a).

#### 1. skupina



Do této skupiny opět patří respondenti, kteří úkol nestihli provést, dále respondenti, kteří nic podobného nečetli a nakonec respondenti, kteří dílo přirovnávali k jiným médiím, např. filmům, ale neuvedli ani název filmu, ani styčné body obou děl.

př. **respondentka (15 let)**

„Nikdy jsem nic podobného nečetla.“

**respondent (17 let)**

„Mám pocit, že jsem viděl nějaký film, který byl podobný příběhu, a proto ta myšlenka, že je mi to povědomé a že to skončí, jak to skončilo.“

## 2. skupina

Respondentka sice uvedla název knihy, ale shodu popsala ve velmi obecné rovině. Navíc si ve svých estetických soudech poněkud protiřečila.

př. **respondentka (16 let)**

„*Dům hrůzy*. Tato kniha sice měla trochu jiný příběh, ale jinak to byla úplně stejně zajímavá knížka jako tento úryvek. Problém je, že ani jedno se mi nelíbilo. Prostě to není můj styl. Je to pro mne nezajímavé.“

## 3. skupina

Respondenti uvedli jméno knihy, zachytili, v čem spočívá podobnost s daným dílem, popř. se vyjádřili k rozdílnostem.

př. **respondent (17 let)**

„*Alan Edgar Poe – Jáma a kyvadlo*. Hlavní hrdina je taky uvězněn a za nedlouhý čas má zemřít, leží na prkne položeném nad jámou a nad ním se kýve obrovské kyvadlo, s každým kývem se posunuje níž a níž. Nakonec je ale zachráněn.“

V souvislosti s touto otázkou se jako největší problém v pilotním výzkumu jevil čas. Respondenti často odpovídali, že určitě něco podobného četli, ale že už nemají čas se rozpomenout. Vyřešit tento problém nejspíše pomůže snížit počet otázek dotazníku a upozornění respondentů před vyplňováním dotazníku, aby si četbu a vypracování otázek dotazníku správně časově rozvrhli.

a) Kompetentní čtenář: Respondent uvede titul knihy z řad kánonu klasické literatury, vystihne, v čem spočívá podobnost s daným dílem, nezaměřuje se pouze na děj, motivy či témata, ale všímá si i formální a kompoziční výstavby díla, autorského stylu)

- Kompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 3

b) Středně pokročilý čtenář: Respondent uvede titul knihy z řad klasické literatury, vystihne, v čem spočívá podobnost s daným dílem, v čem se díla odlišují, zaměřuje se pouze na děj, motivy či témata, ale nevšímá si i formální a kompoziční výstavby díla, autorského stylu).

- Středně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č.

c) Mírně pokročilý čtenář: Respondent uvede titul knihy z řad brakové či dětské literatury, vystihne, v čem spočívá podobnost s daným dílem, v čem se díla odlišují, zaměřuje se pouze na děj, motivy či témata, ale nevšímá si i formální a kompoziční výstavby díla, autorského stylu).

- Mírně pokročilými čtenáři by byli respondenti ze skupiny č.

d) Nekompetentní čtenář: Respondent neuvede jméno knihy, nevystihne, v čem spočívá podobnost s daným dílem, v čem se díla odlišují. NEBO Respondent uvede jméno knihy, nevystihne, v čem spočívá podobnost s daným dílem, v čem se díla odlišují.

- Nekompetentními čtenáři by byli respondenti ze skupiny č. 1 a 2.

Na základě poznatků z pilotního výzkumu jsme se rozhodli dodatečně zařadit do literárního dotazníku další dvě otázky: 1. „Co by se na příběhu změnilo, kdyby byl vyprávěn hlavním hrdinou (=motorkářem=Motekem)“? 2. „Napiš, co si myslíš o hlavním hrdinovi. Změnil se nějak tvůj názor na něj v průběhu četby příběhu?“ Obě otázky souvisí s rovinou postav a vypravěče, které jsme v předchozí verzi dotazníku nezohlednili. Jedná se o důležité složky kompoziční výstavby povídky, o roviny, která jsou podstatné pro porozumění významům literárního textu jako celku, proto jsme jimi dotazník obohatili.

Poznatky a poučení z pilotního výzkumu nám poslouží jako východisko pro stanovení kritérií a indikátorů pro vyhodnocení odpovědí respondentů na otázky z literárního dotazníku.

**Příloha č. 8: Přehled dovedností, které užívá kompetentní čtenář**

## Čtenářské dovednosti

### Přizpůsobuje čtení svému záměru...

- hledá a vybírá text podle záměru, zdůvodňuje svou volbu
- volí podle záměru způsob čtení
- pozná, kdy má text odložit

### Najde informace v textu...

- identifikuje potřebnou informaci
- odliší hlavní informace od podpůrných a vedlejších
- odliší fakta od názorů
- pracuje s informačním aparátem (obsah, marginálie, rejstřík, odkazy, poznámky, ...)

### Rozpozná, zdali odpověď na položenou otázku...

- najde na jednom místě v textu
- najde na několika místech v textu, která musí propojit
- najde propojením textu a své zkušenosti
- najde jen ve své zkušenosti nebo fantazii

### Shrne...

- rozliší v textu podstatné a podpůrné myšlenky či informace
- nebo odliší uzlové body dějové linie od epizod
- udrží logický sled událostí nebo informací a myšlenek podle textu nebo zvolí vlastní logiku
- formuluje shrnutí souvisle a svými slovy

### Vyjasní si (odhadne)...

- rozpozná, co mu nedává smysl
- vyjasní si význam neznámých slov, reálie
- vyjasní si složité či nejasné myšlenky

### Pokládá otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte...

- klade otázky zodpověditelné přímo z textu
- klade otázky na souvislosti – zodpověditelné se zapojením čtenářské a životní zkušenosti, dalších zdrojů

### Propojuje čtené s...

- předvídá obsah nebo pokračování textu, své předpovědi dokládá vodítky z textu a svou zkušeností čtenářskou a životní

- porovnává informace, názory, myšlenky v textu se svými poznatky a zkušenostmi – hledá shody a rozdíly
- porovnává informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty – hledá shody a rozdíly

### Vysuzuje – dělá závěry...

- analyzuje příčiny a důsledky (události, motivy jednání, ...)
- rozpoznává místa, která působí na city nebo vypovídají o citech, a spoluprožívá je nebo odmítá, popřípadě rozpozná manipulaci
- rozpoznává souvislosti ve věcném obsahu sdělení
- z informací v textu dělá závěry a rozhodnutí

### Posuzuje záměr, informace, myšlenky a stavbu textu...

- rozpozná autorský záměr, vztah autora k textu
- rozpozná fiktivního čtenáře (jakého čtenáře text předpokládá/implikuje)
- vyhodnocuje s oporou v textu důvěryhodnost informací a vypovídací hodnotu textu
- rozpozná, jak jsou informace v textu uspořádány (řazení příčina – následek, problém/řešení, hlavní myšlenka – podpůrný detail, shoda/odlišnost, popis)

### Buduje své pochopení smyslu textu – interpretuje...

- vybaví a rozvíjí své představy nad textem
- rozpoznává a formuluje hlavní myšlenku a propojuje ji se svou zkušeností
- je si vědom toho, že jiní lidé interpretují text jinak, a respektuje to

### Zaznamenává si...

- přehledně pro svou potřebu zaznamenává informace či myšlenky z textu

### Nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru...

- informace a myšlenky přetváří podle svého záměru či adresáta přetvořeného sdělení
- informace ověřuje v dalších zdrojích

viz KOŠŤÁLOVÁ, H.: Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi. [online]. In *Metodický portál RVP* [cit. 2009-11-20]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2713/efektivni-vyuka-ke-ctenarske-gramotnosti-vyzaduje-praci-se-ctenarskymi-dovednostmi.html/>

## Resumé

Teoretická část práce je kompilací poznatků o čtenářské kompetenci, o nejnovějších teoriích čtenáře a o teorii fikčních světů. Na pozadí výsledků výzkumů čtenářství pubescentního a dospělého jsou v ní charakterizovány základní rysy adolescentního čtenářství. Pro potřeby práce byly stanoveny 3 okruhy pro vnitřní členění čtenářské kompetence a provedena interpretace textu fantastické povídky Julia Cortazára „Noci naznak“, který posloužil jako výchozí text pro literární dotazník. V praktické části práce byl proveden smíšený výzkum. Kvalitativní metody výzkumu se projeví v otevřených otázkách (zaměřených v první fázi na celkový estetický soud o díle a ve druhé fázi na jednotlivé aspekty díla) zadaných v literárním dotazníku. Kvantitativní metody výzkumu spočívaly v ověřování hypotéz stanovených na základě studia odborné literatury a ve formě třídění odpovědí respondentů do jednotlivých předem vymezených úrovní čtenářské kompetence. Na základě výsledků výzkumu byla rozšířena a doplněna výchozí charakteristika adolescentního čtenáře a vytvořena metodická doporučení, v rámci nichž byly navrženy konkrétní metody a formy práce pro podporu a rozvíjení jednotlivých dílčích kompetencí.

### Klíčová slova

čtenářská kompetence – adolescentní čtenářství – teorie fikčních světů - smíšený výzkum – literární dotazník – fantastická povídka

### Summary

Theoretical part of the theses is a compilation of knowledge about reading competence, about most important reader's theories and theory of fiction worlds. At the background of results from research on reading of pubescents and adults basic characteristics of adolescent reading were determined. 3 circuits for internal division of reading competence were built for the needs of the theses and it was realized on interpretation of the fantastic story "The night face-up", which was written by Julio Cortazár and which was used as a initial text for literary questionnaire. In the practical part of theses a mixed research was made. Qualitative methods of research came to light in open questions (pointed at first phase at whole aesthetic judgement and at second phase at various aspects of the piece of work) engaged in the framework of literary questionnaire. Quantitative methods of the research consisted in verification of hypotheses specified by the study of literature and in form of sorting of respondents' answers to the various levels of reading competence determined in advance. On the basis of results from the research, initial characteristic of adolescent reader

was extended and completed and methodological recommendation was created, within the frame of which particular methods and forms for support and development of partial competences were proposed.

**Key words**

reading competence – reading of adolescents - theory of fictional words – mixed research – literary questionnaire – fantastic story