

**ČESKÝ PSYCHOLOGICKÝ ROMÁN
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ
NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

Vladimíra Pánková

**ČESKÝ PSYCHOLOGICKÝ ROMÁN
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ
NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

ČESKÝ PSYCHOLOGICKÝ ROMÁN V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

VLADIMÍRA PÁNKOVÁ

Pižeň 2023



**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY
V PLZNI**

ČESKÝ PSYCHOLOGICKÝ ROMÁN V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Vladimíra Pánková

Recenzenti:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

prof. PhDr. Michaela Soleiman pour Hashemi, CSc.

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí
Západočeské univerzity v Plzni.

Monografie vznikla s podporou grantové soutěže GRAK 2023
na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni. Projekt je veden pod číslem
GRAK 2023_PD_01.

Grafický návrh obálky: Anastasia Vrublevská

Typografická úprava: Jakub Pokorný

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň

První vydání, 313 stran

Pořadové číslo: 2397, ediční číslo: 55-080-23

Plzeň 2023

ISBN 978-80-261-1196-2

ISBN 978-80-261-1195-5 (brožovaná vazba)

DOI <https://doi.org/10.24132/ZCU.2023.11962>

© Západočeská univerzita v Plzni, 2023

Poděkování

Mé velké poděkování patří doc. PaedDr. Ladislavě Lederbuchové, CSc., za dlouhodobé odborné vedení a vědeckou inspiraci, rovněž pak doc. PhDr. Vladimíru Novotnému, Ph.D., za cenné rady poskytnuté ke zpracování kapitoly Psychologický román jako žánr.

Autorka

OBSAH

1 Cíle a metody	1
1.1 Cíle práce	1
1.2 Metody práce	3
2 Komunikační pojetí literární výchovy	5
2.1 Recepce uměleckého textu	6
2.2 Recepce adolescentů	11
2.3 Přímé (zážitkové) poznávání uměleckého textu	23
2.4 Umělecký text jako učivo a umění	31
2.5 Konstruktivisticky tvořivý přístup k uměleckému textu	36
2.5.1 Podrobněji k tvořivé expresivitě	41
2.6 Transformovaná role učitele	44
3 Psychologický román jako žánr	48
3.1 Sledování vývoje a slovníkových definic psychologického románu	49
3.2 Konfrontace s monografií Lydie Ginzburgové	54
3.3 Leitmotivy psychologické prózy	62
3.3.1 Mezní situace	62
3.3.2 Nepostižitelnost lidského nitra	66
3.3.3 Motiv paměti	68
3.3.3.1 Motiv rekonstruované paměti	68
3.3.3.2 Motiv domýšlených paměťových stop aneb Mučivé imaginace	71
3.3.3.3 Memoáry jako forma mentální sebezprezentace	75
3.3.3.4 Motiv ztracené paměti	78
3.3.4 Motiv dvojnictví	80
3.3.5 Motiv hry a masky	86
3.3.6 Motiv prostředí	89
3.4 Pokus o vlastní definici žánru	94
4 Psychologický román jako učivo	97
4.1 Učivo	97
4.2 Učivo v inovativní (komunikačně pojeté) literární výchově	98

4.3	Umělecký text jako učivo a umění	99
4.4	Psychologický román jako učivo a umění	104
5	Psychologický román v učitelově přípravě na výuku	111
5.1	Psychologický román versus čtenářské kompetence adolescentů	111
5.2	Didaktická interpretace uměleckého textu v učitelově přípravě na výuku	112
5.3	Didaktická interpretace psychologického románu v učitelově přípravě na výuku	114
5.4	Typologie učitele literární výchovy	123
6	Výzkumná sonda do učebnic literatury	127
6.1	Popis zkoumaného vzorku	131
6.2	Stanovení cílů, výzkumných otázek a hypotéz	132
6.3	Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic pro 3. ročník středních škol	134
6.3.1	Reflexe žánrových znaků ve výkladu děl	141
6.3.2	Reflexe stylistické stránky výkladového textu ...	142
6.4	Stanovení cílů, výzkumných otázek a hypotéz při výzkumu čítankových ukázek	143
6.5	Výsledky obsahové analýzy čítanek pro 3. ročník středních škol	145
6.5.1	Ivan Olbracht: Žalář nejtemnější	145
6.5.2	Jarmila Glazarová: Vlčí jáma	147
6.5.3	Jarmila Glazarová: Advent	149
6.5.4	Václav Řezáč: Černé světlo	153
6.5.5	Jaroslav Havlíček: Petrolejové lampy	157
6.5.6	Jaroslav Havlíček: Neviditelný	160
6.5.7	Egon Hostovský: Žhář	162
6.6	Závěry z výzkumné sondy I	164
6.6.1	Závěry z výzkumné sondy do učebnic literatury pro 3. ročník středních škol	164
6.6.2	Závěry z výzkumné sondy do čítanek pro 3. ročník středních škol	166
6.7	Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic pro 4. ročník středních škol	170
6.8	Výsledky obsahové analýzy čítanek pro 4. ročník středních škol	177
6.8.1	Ladislav Fuks: Pan Theodor Mundstock	177
6.8.2	Ladislav Fuks: Spalovač mrtvol	181

6.8.3	Arnošt Lustig: Dita Saxová	187
6.9	Závěry z výzkumné sondy II	190
6.9.1	Závěry z výzkumné sondy do učebnic literatury pro 4. ročník středních škol	190
6.9.2	Závěry z výzkumné sondy do čítanek pro 4. ročník středních škol	195
7	Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu	198
7.1	Žánrové aspekty psychologické prózy coby determinanta tvořivé expresivity	198
7.2	Třífázový model učení E – U – R	200
7.3	Tvořivá práce s titulem literárního díla	201
7.4	Metody tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky	205
7.4.1	Narativní transformace	205
7.4.2	Alter ego	207
7.4.3	Dia-monolog	209
7.4.4	Alej	210
7.4.5	Interpretační úvaha (esej)	213
7.5	Metody RWCT	214
7.5.1	Předvídaní	215
7.5.2	Pětilístek	217
7.5.3	Životabáseň	219
7.6	Postřehy z pedagogické praxe	222
8	Shrnutí a závěr	223
8.1	Shrnutí výsledků práce	223
8.2	Závěr	230
	Summary	233
	Seznam použité literatury	236
	Přílohy	250
	Příloha 1	251
	Příloha 2	252
	Příloha 3	284

1 CÍLE A METODY

1.1 Cíle práce

Monografie si klade za hlavní cíl vymezit učivo o českém psychologickém románu, zhodnotit důležitost daného učiva a zároveň navrhnout konstruktivistické, expresivně tvořivé cesty k jeho osvojení. Práce chce v oblasti vybraného žánrově pojatého učiva přispět k rozvoji didaktiky literární výchovy pro střední školy, zejména pro střední školy gymnaziálního typu. Zájem výlučně o tento typ škol je dán specifíčností (sémantickou náročností) psychologického románu, která limituje uplatnění sledovaného žánru v roli učiva na středních odborných školách a na středních odborných učilištích. Ale samozřejmě i na tomto žánrovém poli platí, že každý učitel by měl poznat čtenářskou úroveň svého žáka a sám zhodnotit, do jaké míry a hloubky může na daném typu školy s psychologickým románem pracovat.

Souvisejícím vedlejším cílem monografie je popsat komunikační, konstruktivisticky pojatý model literární výchovy, který vytrhuje žáka z role pasivního příjemce hotových (výkladově zprostředkovaných) informací. Zvládnutí tohoto dílčího cíle pak napomáhá k realizaci jednoho z hlavních cílů, k uplatnění konstruktivistických principů při výuce psychologického románu, konkrétně v návrzích tvořivé didaktické interpretace.

Předkládaná publikace může být prospěšná i v oblasti genealogického bádání, a to interpretačními výklady vybraných děl a z nich vyvozenými závěry o žánrových aspektech psychologického románu. Ale hned v úvodu je třeba poznamenat, že nedidaktická kapitola Psychologický román jako žánr zaujímá vůči ostatním, didaktickým kapitolám služebné postavení. Její výsledky (týkající se poetiky díla významných českých představitelů) chápeme jako nezbytné východisko jednak pro didaktickou transformaci těchto odborných informací do učiva, jednak pro výzkum učebnic a čítanek. Mezi cíli a prostředky jejich dosahování tak existuje zjevný dialektický vztah. Dílčí cíle se v dané práci stávají nástrojem k naplnění cílů vyšších.

Monografie má plně didaktický charakter, a tudíž není členěna na literárněhistorickou a didaktickou část. Jedinou nedidaktickou (ale didaktickému záměru podřízenou) kapitolou je již avizovaná kapitola Psychologický román jako žánr. Práce je koncipována tak, aby sledovala tři na sebe navazující otázky: Proč? Co? Jak?

K otázce „Proč“ (proč vyučovat psychologický román v literární výchově na střední škole) se vztahuje kapitola Psychologický román jako učivo, v níž je hledán didaktický potenciál tohoto žánru. Poměrováním vazeb mezi očekávanými výstupy literární komunikace definovanými podle RVP G (2007),¹ psychologickým románem jako žánrem, čtenářskými zájmy a kompetencemi adolescenta je tu vyvozován obsah poznatkové, komunikační i formativní (hodnotové) složky učiva o psychologickém románu. Zamyšlení nad tímto učivem je rozvíjeno v kapitole Psychologický román v učitelově přípravě na výuku, poněvadž strukturu vytčeného učiva o psychologickém románu do jisté míry podmiňuje učitelova didaktická znalost obsahu včetně interpretační dovednosti a smyslu pro estetično.

Otázka „Co“ je pokládána v kapitole Výzkumná sonda do učebnic literatury. Cílem daného šetření je zjistit, co je ve středoškolských učebnicích literární výchovy, k nimž řadíme i čítanky, považováno za učivo o českém psychologickém románu a zda tyto vzdělávací obsahy včetně způsobu jejich prezentace odpovídají jednak oborovým (literárněvědným) obsahům, jednak obsahům kurikulárním. Řešíme zde otázku, zda didaktizovaný text (v čítance jím myslíme vybraný úryvek opatřený didaktickým aparátem) umožňuje postihnout žánrové dominanty konkrétního literárního díla, porozumět jeho smyslu ve shodě jednak s obsahem, který danému dílu přikládá literární věda, jednak se strukturou (složkami) literárněvýchovného učiva na střední škole, rovněž pak s cíli i očekávanými výstupy uvedenými v RVP G. Jsme si vědomi toho, že naše výzkumná sonda je zaměřena pouze na učivo o českém psychologickém románu, na způsob jeho didaktického ztvárnění, přesto se domníváme, že výsledky šetření mohou leccos napovědět

¹ Jsme si vědomi probíhající revize kurikulárních dokumentů, jejichž změny registrujeme a plně respektujeme. V době výzkumu bylo sice čerpáno z RVP G (2007), ale vzhledem k tomu, že vzdělávací obsah týkající se oboru Český jazyk a literatura nedoznal v revidovaném RVP G (2021) žádné změny, jsou zjištění učiněná v opoře o předchozí program stále platná. Dodejme jen, že současný RVP G přináší novou podobu informatiky a rozšiřuje klíčové kompetence o kompetenci digitální.

o celkové kvalitě současných učebnic literární výchovy pro střední školy.

Otázka „Jak“ je řešena v kapitole Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu. Zde jsou navrhovány postupy, které by byly vhodné pro efektivní, interpretačně zaměřenou práci s konkrétními psychologickými romány. Inspirace k nim je čerpána z oblasti tvůrčího psaní, tvořivé dramatiky či z programu RWCT (Čtením a psáním ke kritickému myšlení).

Monografie dále zahrnuje přílohovou část, v níž jsou prezentovány dvě přípravy založené na metodách četby a tvořivé didaktické interpretace vybraných děl, jmenovitě Olbrachtova románu *Žalář nejtemnější* a Fuksova románu *Spalovač mrtvol*. Podle uvedených příprav byly autorkou této práce odučeny výukové lekce v septimě a v oktávě víceletého gymnázia. Navržené metodické scénáře byly následně doplněny o reflektované výstupy žáků včetně jejich kreativní produkce.

1.2 Metody práce

V kapitole Psychologický román jako žánr byla coby dominantní metoda uplatněna literárněvědná interpretace uměleckého textu (zde českého psychologického románu) vycházející z metodologie hermeneutiky, receptivně zaměřeného strukturalismu a sémiotiky. Estetické soudy o díle byly zároveň opírány (ať už souhlasně, nebo polemicky) o analýzu literárněvědných prací (literárněhistorických a genologických studií, slovníků, literární kritiky atp.) věnovaných psychologickému románu, a to v kombinaci s přístupem syntetickým.

V didaktických kapitolách byly k dosažení vytčených cílů využity metody analytického a syntetického poznávání závěrů jednak z didaktických děl o literárněvýchovném učivu, jednak z pedagogických děl o teorii a výzkumu učebnic coby didaktickém prostředku a kurikulárním produktu. Výzkum vybraného vzorku středoškolských učebnic literární výchovy se realizoval metodou obsahové analýzy a metodou interpretace didaktizovaného textu jako složky učiva, a to ve vztahu nejen ke kurikulárním obsahům, ale i k obsahům oborovým (literárněvědným).

V přílohouvé části monografie byla prezentována metoda didaktické interpretace uměleckých textů (dvou výše zmíněných českých románů). V její koncepci byly zohledněny principy pedagogického konstruktivismu a ve shodě s nimi pak tvořivé přístupy k textu (vše ve snaze respektovat expresivní povahu konkrétních textů). Závěrem dodejme, že obě didaktické interpretace byly navrženy tak, aby všestranně rozvíjely žákovu osobnost.

K výše zmíněným metodám lze též zařadit metodu pozorování, jejímž prostřednictvím byl zjišťován stav vyučovacího procesu. V didaktických a v přílohouvých kapitolách monografie tudíž vycházíme i z postřehů z pedagogické praxe – jednak z vlastních pedagogických zkušeností načerpaných během středoškolské i vysokoškolské výuky nebo z příležitostného lektorování praktikujících učitelů, jednak z hospitací ve výuce českého jazyka, především v literárněvýchovné složce daného předmětu.

2 KOMUNIKAČNÍ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Výchovně-vzdělávací proces je neustále (i přes zavedení nových kurikulárních dokumentů) svázaný (přinejmenším do jisté míry) petrifikovanými stereotypy tradiční školy. Tradiční školou myslíme herbartovský model, který do centra výuky staví učitele. V souladu s tímto dosud přežívajícím přístupem pak učitel na svého žáka nenahlíží jako na komunikačního partnera, nýbrž jako na někoho nezkušeného, kdo má hotové informace přijímat a následně memorovat. Naším záměrem ale není kritizovat učení z paměti jako takové, bez kterého se přece neobejde výuka jakéhokoliv předmětu. Naším záměrem je spíše odmítnout pasivitu při osvojování učiva a připomenout, že nabyté vědomosti lze do paměti uložit různým způsobem. Už samotná cesta, jejímž prostřednictvím dochází k získávání znalostí a dovedností, má vliv na proces následného zapamatování (na fázi recepce i retence). Jak známo, situace (v našem případě edukační), jež jsou citově podbarvené, uvíznou v paměti aktérů na delší dobu, a to skrze prožitky, než situace citově indifferenční. Pokud se z vyučovacích hodin literární výchovy podaří učinit tvořivý proces podněcující emocionálně-estetické zážitky žáka a zároveň stimuluje jeho schopnost racionální reflexe, pak výsledky dosažené tímto typem učení se trvaleji uchovají v recipientově vědomostní a dovednostní výbavě.

Komunikační pojetí literární výchovy vychází jednak z teoretických stanovisek kostnické školy recepční estetiky či z komunikačně sémiotického modelu nitranské školy, jednak z idejí pedagogického konstruktivismu. Inovativní koncepce (alespoň na deklarované úrovni) zasahuje do všech činitelů literárně-výchovného procesu. Jimi míníme žáka, učitele (od profesních kompetencí učitele se odvíjí volba výukové /metodické/ strategie), umělecký text a učivo.

2.1 Receptce uměleckého textu

Dialog s uměleckým textem by ve školní literární výchově měl probíhat v souladu s přirozenou komunikací čtenářskou, ale rovněž s komunikací, o níž si říká specifická uměleckého textu a z ní vyvozené učivo. Při sledování takto vytčeného záměru se potýkáme s otázkou, jak ve školních podmínkách realizovat tuto spontánní, ale zároveň didakticky připravenou (kultivačním úsilím podněcovanou) četbu, jež by na jedné straně respektovala čtenářskou záměrnost, na straně druhé však nepotlačila záměrnost textu či reprezentativnost učiva.² Ve snaze najít řešení daného metodického problému vycházíme z poznatkové platformy kostnické školy recepční estetiky, která akcentuje tvůrčí aktivitu čtenáře coby spolutvůrce literárního díla. Touto ideou inspirované didaktiky literární výchovy, jež promyšlí způsob její přenositelnosti do pedagogické praxe, do komunikačně a konstruktivisticky pojeté literární výchovy (srov. Lederbuchová 2004, 2010; Jindráček a kol. 2011; Vala 2011).

Wolfgang Iser (srov. 2001, s. 44–47), jeden z hlavních představitelů kostnické recepční školy, inspirovaný fenomenologickou teorií Romana Ingardena, hovoří o sémantické neúplnosti, jíž se fikční svět liší od světa reálného (úplného). Právě tato nedourčenost poskytuje prostor pro aktualizaci, které recipienta zapojují do spoluuskutečňování intence textu. Podle Isera je možné nedourčenost „normalizovat“ tak, že text vztáhneme k naší žité realitě a jeho „vynechávky“ doplníme na základě individuální zkušenosti, imaginace i čtenářské dispozice. Z toho důvodu prázdná místa nelze považovat za manko, jak vysvětluje Iser, ale naopak za tvůrčí východisko čtenářovy konkretizace a účinku uměleckého díla. Avšak zároveň platí, že čtenářské realizace nejsou absolutně svobodné, jejich obsah je zčásti předurčován charakterem textu.

Roman Ingarden (srov. 1967, s. 49–56; 1989, s. 257–276), na jehož myšlenky Wolfgang Iser navazuje, v této souvislosti operuje s termínem „schematické aspekty“ textu, jimiž míní jednak aspekty přiřazené ke specificky sděleným, smyslově zakoušeným fikčním entitám, jednak aspekty psychických dějů, tj. tu část konkretizovaného díla, jež se více než jiné části odvíjí od čtenářova osobnostního

² Otázkou záměrnosti a nezáměrnosti v umění se již ve čtyřicátých letech zabýval Jan Mukařovský (1943 in 2000, s. 353–388).

nastavení a odráží v sobě způsob, jakým čtenář dílo čte. Zmíněné textové aspekty recipientovi umožňují, aby si ve své představivosti konkretizoval věci, postavy, situace, v textu neúplně zobrazené. Atribut schematicnosti v literární komunikaci předznamenává meze, které korigují variabilitu takto vzniklých aktualizací. Jak vidno, Ingarden nahlíží na literární dílo v jeho schematické podobě, což neznamená, že ho zbavuje jeho jedinečnosti nebo mnohoznačnosti. Jen konstatuje, že konkretizace díla vyrůstají z připravených schematických aspektů, jež čtenářům sice nedovolují naprostou libovůli, ale zároveň je nezprošťují jejich tvůrčího spolupartnerství. Schematické aspekty, jak upozorňuje Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 34), nemusíme chápat pouze ve spojení s nižšími významovými vrstvami, tj. se znázorněnou předmětností, nýbrž i v kontextu vrstev vyšších, například při utváření žánrové příslušnosti textu.³

Literární dílo dle Wolfganga Isera (srov. 2002, s. 106) není totožné s autorovým textem, jenž nabízí různé schematizované aspekty, ani se čtenářskou konkretizací coby vlastním, aktuálním vyjevením této potenciality skryté v textu, ale leží uprostřed mezi nimi. Iser (srov. *ibid.*, s. 106–107) konstatuje, že *dílo je více než text, protože text ožívá až tehdy, když je konkretizován*, a každá konkretizace vyrůstá jednak z osobnosti a individuálních dispozic čtenáře, jednak z textových struktur vytvořených autorem, aniž by se s jedním či druhým pólem identifikovala. Virtualita (vyplývající z polaritý textu a recipientovy představivosti) propůjčuje dílu dynamickou povahu, která se odkrývá v aktu čtení. Čtenář, jenž domýšlí v textu nenapsané, se účastní hry imaginace a zároveň při navigaci textovými perspektivami vytváří anticipace o nadcházejícím (předvídá). Iser (srov. *ibid.*, s. 108–110) dále uvádí, že v uměleckých literárních textech nejsou recipientova očekávání téměř nikdy naplněna a vyžadují korekci. Kontinuální modifikace čtenářských horizontů jednak anticipuje očekávání nová, jednak má retrospektivní efekt na původně utvořené obsahy (prekoncepty), které zpětně nabývají odlišného významu, než měly v momentu četby. Míra účinku, jímž fikční realita zasahuje čtenáře, závisí převážně na míře, do jaké je čtenář nucen či ochoten odkrývat aspekty sebe samého a jejich prizmatem doplňovat ony

³ Každá psychologická próza má ve svých schematických aspektech autorskou záměrnost zakódovanou žánrová specifika, jímž je věnována pozornost ve 4. kapitole Psychologický román jako učivo.

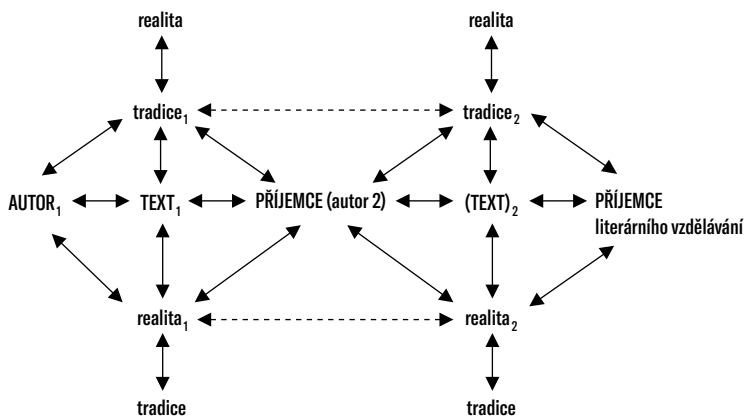
nenapsané části textu. Tyto výplně fungují jako zrcadlo, které odráží čtenářovy zkušenosti a dispozice.

Recipient, jenž doplňuje text o nenapsané části (o potenciální, nevyslovené reality), usměřován přitom částmi napsanými, se stává spolutvůrcem textu virtuální dimenze (virtuální, protože v mysli konstruované, nijak nefixované, v obsazích proměnlivé). Tuto čtenářovu kreativní aktivitu, která se v jeho recepci realizuje spontánně a více-méně bezděčně, uchopíme v komunikačně pojaté literární výchově jako aktivitu záměrnou, skrze jejíž zážitek vedeme didaktickou interpretaci uměleckého textu aktualizovanou v duchu principů recepční teorie metodami řízené imaginace a předvídání.

Snaha přiblížit školní literární komunikaci přirozené komunikaci čtenářské zároveň předpokládá učitelovu znalost procesuality četby. Z tohoto důvodu zde cítíme důležitost jednotlivé fáze recepce uměleckého textu vymezit, a to dle Ladislavy Lederbuchové (srov. 2010, s. 151–152, 178–204). Recepce je proces, v němž čtenář aktivně a tvořivě přijímá a zpracovává textové informace ve fázích na sebe navazujících (v percepci, apercepci, interpretaci a konkretizaci). V percepci probíhá smyslové vnímání textu (realizované četbou či poslechem) a de facto v tentýž moment se uskutečňují i apercepční aktivity, během nichž si čtenář utváří názornou představu o literárním obrazu, jakousi imaginativní rovinu uměleckého textu. Již samotná tvorba představy je interpretačním aktem, rozhodujícím podkladem pro další, responzivní stadium četby. Ve vlastní interpretační fázi učitel navrácí žáka/čtenáře k předchozím představám/prekonceptům a nabádá ho v rámci poznávané umělecké znakovosti k jejich k hlubší analýze zaměřené na konotační sféru, tj. k jejich estetickému přehodnocení ve významově širokém kontextovém poli. Žák/čtenář následně zobecňuje vyvozené informace o literatuře, zvláště o kvalitách uměleckého jazyka, o žánrových výrazových formách, žánrech a jejich tematice. Během konkretizačních aktivit, jež mohou být podněcované průběžně (i v předchozích fázích), pak hledá analogie fikčních a žitých situací a na jejich pozadí přisuzuje literárnímu dílu smysl pro svůj vlastní život.

V úvahách o komunikačně pojaté literární výchově rovněž vycházíme z modelu literární komunikace tzv. nitranské školy, konkrétně z publikace *Interpretácia umeleckého textu* (srov. Popovič, Liba, Zajac, Zsilka 1981, s. 63–65). Její autoři se při studiu literárního procesu nechávají inspirovat jednoduchým schématem z teorie

informace: odesílatel → zpráva → příjemce. Jako odesílatele vnímají autora, pod zprávou rozumí text a pod příjemcem čtenáře. Je zjevné, že s tímto základním modelem literární komunikace nelze vystačit na poli literární vědy. Funkčnost schématu se projeví až v momentu, kdy se zproblematizuje otázkou, co je umělecký text a jaký je jeho vztah k zobrazované skutečnosti či k předcházejícímu literárnímu vývoji. Tyto referenční relace jsou výše zmíněnými představiteli ještě rozšířeny o mimotextové vztahy, a to o vztah autora k realitě (zkušenostní komplex autora), vztah čtenáře k realitě (zkušenostní komplex čtenáře), vztah autora k tradici (literární vzdělání autora), vztah čtenáře k tradici (literární vzdělání čtenáře). Propojením těchto aspektů vzniká komunikačně-metakomunikační model literárního textu.

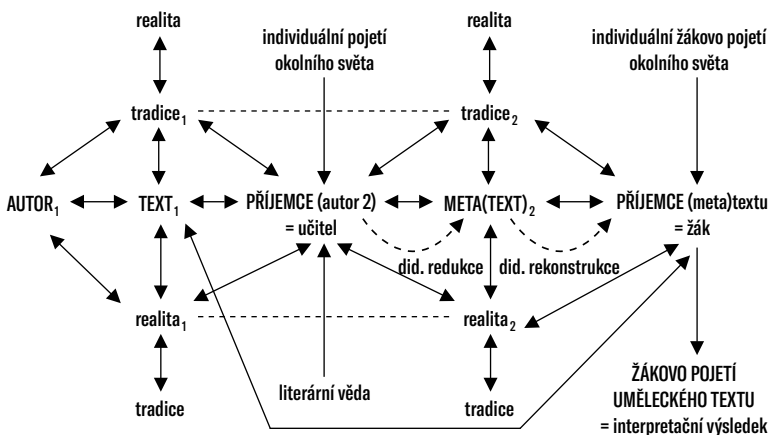


Komunikačně-metakomunikační model literárního textu –
nitranská škola (Jindráček a kol. 2011, s. 51)

Metakomunikací se zde míní čtenářova schopnost rozvíjet literární komunikaci v dalších sekundárních a terciálních řadách. Příkladem toho může být komunikace odborná (literárněkritická) či didaktická (literárněvýchovná). První z nich slouží jako informační zdroj pro tu druhou, v níž žák (příjemce literárního vzdělávání) figuruje jako recipient již ne původního textu, nýbrž metatextu, který tvoří učitel (druhý autor), a to na základě jeho literární vzdělanosti,

čtenářské zkušenosti, estetického citění, interpretačních schopností, didaktických dovedností včetně znalosti čtenářských kompetencí a zájmů žáka.

Pod inspiračním vlivem nitranské školy a ve snaze zdůraznit přirozené recepční aktivity žáka dospívá autorský kolektiv Václava Jindrářka (srov. 2011, s. 54–63) k vlastnímu modelu institucionálně uspořádané metakomunikace. Její podstatou a východiskem je interakce mezi žákem/čtenářem a uměleckým textem, avšak nejen ve smyslu učitelova, do detailu připraveného metatextu, nýbrž i ve smyslu komunikace autor – text – žák/čtenář, která umožňuje hledání vlastní cesty k poznání literárního díla, a to v opoře o didaktizovaný metatext, s nímž se ve školní metakomunikaci pracuje.



Model didaktické literární komunikace jako institucionálně uspořádané metakomunikace (Jindrářek a kol. 2011, s. 55)

Po vzoru nitranské školy operuje výše představený model školní literární komunikace s aspekty tradice a reality, tj. se způsoby přenosu reality do textu a se vztahem textu a tradice, navíc pak oproti původnímu komunikačnímu schématu zdůrazňuje aspekty didaktické. V duchu jejich moderního (komunikačního) pojetí ruší jednostranně naprogramovanou interakci. Na umělecký text je totiž

autory modelu nahlíženo jednak jako na originální umělecké dílo s ambicí vzbuzovat ve čtenáři estetické emoce a podněcovat v něm vlastní interpretační postoje, jednak jako na didaktizovaný meta-text, který pod taktovkou učitele směřuje žáka k předem vybraným strukturálním dominantám textu či k rozvoji estetickofunkční komunikace. Autoři nového komunikačně-metakomunikačního schématu odkazují na Ladislavu Lederbuchovou (srov. 2010, s. 41 in Jindráček a kol. 2011, s. 57), dle níž umělecký text i v literární výuce zůstává uměním, které *má dispozice být učivem, anebo obráceně – je učivem s ambicemi udržet si umělecký status*. V souvislosti s pedagogickým konstruktivismem tu autoři chápou žákovská pojetí uměleckého textu jako nástroje a východiska školní interpretace a učitelův „interpretát“ jako jejich determinantu.

2.2 Recepce adolescentů

Období adolescence se podle Petra Macka (srov. 1999, s. 11–12) ohraničuje časovým intervalem od 15 do 20 (22) let. Ovšem horní hranice tohoto věkového rozmezí není fixně dána, proměňuje se dle vybraného aspektu, skrze nějž na etapu adolescence nahlížíme. Například při uplatnění kritéria pedagogického, jímž myslíme dokončené vzdělání a jeho prostřednictvím nabytou profesní kvalifikaci, můžeme horní hranici adolescentního věku posunout k 24. roku, v některých případech výše. S tím souvisí i kritérium psychologické, dosažení osobní autonomie, nebo kritérium sociologické, osvojená role dospělého. Za těchto okolností bychom do čtenářství adolescentů nezačleňovali pouze čtenářství středoškoláků, ale též vysokoškoláků.⁴ Výzkum čtenářství vysokoškolských studentů zaměřený na jejich čtenářské preference provedli Michal Čuřín, Petra Bubeníčková a kol. (2013), výsledky šetření zpřístupňují v monografii *Čtenářství v souvislostech*.

Důvod, proč adolescentní čtenářství zůstává stranou odborného zájmu, spočívá podle Kateřiny Homolové (srov. 2013, s. 270–271)

⁴ Petr Macek (1999, s. 12) uvádí: *Na seminářích o adolescenci pro univerzitní studenty ve věku 19–24 let opakovaně zjišťujeme, že zhruba polovina z účastníků se v období svých vysokoškolských studií cítí být spíše adolescenty než dospělými.*

v charakteru samého období, kdy je mladý člověk přemostován z dětství do dospělosti. Didaktiky literární výchovy více zajímá čtenářství dětí a pubescentů, odborníky různých specializací zase „konsolidované“ čtení dospělých. Navíc někteří badatelé nerozlišují mezi adolescentem a dospělým čtenářem. To autorka dokládá na terénním výzkumu, který v letech 1982–1988 provedl v českých veřejných knihovnách Aleš Haman a jehož výsledky uveřejnil v publikaci *Literatura z pohledu čtenářů* (1991). Dotazníkového šetření se zúčastnilo zhruba 1000 dospělých respondentů, do nichž Haman zahrnul i skupinu adolescentů ve věku 16–19 let. Ta činila 17,9 % z celkového počtu. Podle Hamana (1991, s. 52) se v něm *potvrdilo, že šestnáctiletí čtenáři se řadí spíše do kontextu čtenářů dospělých než mezi dospívající mládež, i když zde přetrvávají ještě některé rysy četby z předchozího období.*

Jiří Trávníček (2008a, 2008b, 2011, 2014), který sleduje čtenářskou situaci v České republice dlouhodobě, rovněž do dospělých čtenářů zahrnuje adolescenty a celkový vzorek respondentů pak diferencuje podle věkového hlediska. V provedených výzkumech je kvantita četby, kupování knih a návštěv knihoven sledována na šesti generačních skupinách: 15–24 let, 25–34 let, 35–44 let, 45–54 let, 55–64 let, 65 a více let. Při výzkumu některých aspektů četby (například motivačních postojů k četbě) je původních šest skupin redukováno na tři: 15–34 let, 35–54 let, 55 a více let. V souladu s vyčteným zájmem kapitoly nás níže zajímá pouze čtenářství mladé generace osob ve věku 15–24 let, příp. ve věku 15–34 let.

Štěpánka Klumparová (srov. 2009, s. 41) zastává názor, že charakteristiku adolescentního čtenářství lze nejlépe pojmut jako kompilaci poznatků o čtenářství pubescentním a o čtenářství dospělých. Z toho důvodu se v kapitole věnované recepci adolescentů nejprve zastavíme u charakteristických rysů pubescentního čtenářství. Čtenářskými kompetencemi a preferencemi této věkové kategorie se například zabývali či zabývají Otakar Chaloupka (1971, 1982), Jaroslav Toman (2006, 2010), Ladislava Lederbuchová (2004, 2010), Kateřina Homolová (2008, 2011, 2013), Ivana Gejgušová (2011a, 2011b), z jejichž studií zde vycházíme.⁵

⁵ Jedná se pouze o výběr odborné literatury na téma pubescentního a adolescentního čtenářství. Tato kapitola si nečiní nárok na úplnost, pouze chce uvést do sledované problematiky.

Pubescentní čtenářství se datuje zhruba od 11 do 15 let. Všechny prožívané změny dospívání (biologické, psychické, sociální) se promítají do specifické čtenářské situace pubescentů. Ladislava Lederbuchová (srov. 2004, s. 21–22) s odkazem na Otakara Chaloupku (1971, 1982) konstatuje, že pubescent přijímá literaturu jako model života. Touha stát se dospělým ho projektuje do hlavního hrdiny, s nímž se během četby identifikuje a jehož prostřednictvím prožívá situace (většinou dobrodružné či milostné), které jsou mu zatím reálně odepřené. Otakar Chaloupka (srov. 1971, s. 53; 1982, s. 391) vysvětluje, že četba v období pubescence je motivována snahou najít v knize příležitost k sebeuskutečnění. Sféra fiktivního života fantazijních představ podnícených uměleckým dílem tak dospívajícímu supluje sféru skutečného života, v němž se dosud nemůže realizovat tak, jak by chtěl. Četba pubescentů tedy plní saturační funkci, z níž vyplývají čtenářské preference žánrů do velké míry podmíněné pohlavím.

Pubescentní čtenářky vyhledávají prózu s dívčí hrdinkou jako model dosud nepoznaných životních situací spojených se silnými citovými postoji, skrze něž prožívají emocionalitu milostných vztahů (srov. Chaloupka 1971, s. 35). To potvrzuje Jaroslav Toman (srov. 2006, s. 71), který koncem roku 2002 provedl za pomoci vysokoškolských studentů českého jazyka a literatury výzkum pubescentního čtenářství na náhodném výběru 363 respondentů – žáků druhého stupně základních škol, příp. víceletých gymnázií. Výsledky jeho šetření ukázaly, že fascinace daným žánrem u pubescentních čtenářek kulminuje v 7. ročníku (ve 13 letech) a k oblíbené literatuře tyto dívčí romány patří i v ročnících vyšších. Stabilní pozici knih o citovém zrání hrdinky v žánrových preferencích třináctiletých a čtrnáctiletých dívek znovu dokládá Kateřina Homolová (2008, s. 72), která roku 2007 podrobila dotazníkovému šetření 310 žáků 2. stupně základních škol (konkrétně 7. a 8. tříd) v Moravskoslezském a Královéhradeckém kraji. Chlapecké čtenáře (stejně jako předchozí generace) stále poutá akční (hyperbolizovaný) hrdina v napínavém, dramaticky vyhoceném ději typologicky rozmanité dobrodružné (hororové, detektivní, kriminální, válečné, westernové) prózy (srov. Chaloupka 1971, s. 35; Lederbuchová 2004, s. 26, 51; Toman 2006, s. 71; 2010, s. 151; Homolová 2008, s. 72; Čuřín, Bubeníčková 2013, s. 31).

Ivana Gejgušová (srov. 2011a) realizovala výzkum studentského grantu Ostravské univerzity v Ostravě nazvaný *Mimočítanková četba jako prostředek rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků základních škol*. Autorka mimo jiné zjišťovala, pro které tituly k mimoškolní četbě se žáci prvního a druhého stupně (nás zajímají jen pubescenti) rozhodují. Vzhledem k tomu, že varianta vlastního výběru nese větší výpovědní hodnotu o čtenářských zájmech žáků než volba z širší nabídky, sledujeme v této kapitole pouze výsledky získané první variantou. Mezi oblíbenými knihami žáků 2. stupně se opakovaně z tzv. klasiky objevily například tyto tituly: *Tři mušketýři* (A. Dumas), *Patnáctiletý kapitán* (J. Verne), *Knihy džunglí* (R. Kipling) ad. Ze současné literární produkce se v četbě žáků staršího školního věku výrazně prosadila fantasy – zvláště románová série, např. *Eragon*, *Eldest*, *Brisingr* (Ch. Paolini) a *Hraničářův učeň* (J. Flanagan), *trilogie Strážci času* (M. Curleyová), *jednotlivé díly potterovské série* (J. K. Rowlingová). Podle očekávání byl opakovaně uváděn také komiks, v první řadě obě u nás vydávané části *Emily Strange* od R. Regera, F. Grunerové a kol. V nejvyšším počtu byly opět zastoupeny rozmanité tituly z literární produkce T. Breziny, prosadily se jak v četbě chlapců, tak i dívek. [...] Starší čtenáři (8. a 9. ročník) uváděli také ve velké míře tvorbu zaměřenou na problematiku patologických jevů, zde se prosadily tituly z české produkce, např. *cyklus Holky na vodítku* (I. Brezinová) a *Memento* (R. John). Z překladových titulů byla opakovaně uváděna příběhová próza *Divoký pes* (Khaté Koja).⁶

Z výzkumů pubescentního čtenářství vyplývá z hlediska genderu zajímavý závěr: Dívky, jež ve své četbě preferují dívčí (ženskou) hrdinku, potažmo literaturu o citovém zrání a vztazích dospělých, se nebrání ani „chlapecké“ tematice, zatímco chlapci „dívčí“ literaturu odmítají (srov. Lederbuchová 2004, s. 25–26; Homolová 2008, s. 71–72). I z toho důvodu je nanejvýš nutné, aby se vyučující literární výchovy, ať už jde o ženy, nebo muže, orientovali v literární produkci pro chlapce (v intencionálních detektivkách, špionážních

⁶ Ivana Gejgušová (srov. 2011a, s. 55) zdůrazňuje, že tento titul by neměl uniknout pozornosti učitelů. Kniha přes proklamované označení dívčí četba může oslovit i dospívající chlapce. Hlavní hrdinkou strhujícího příběhu je nonkonformní patnáctiletá Ráchel (revoltující nejen proti dospělým, ale i vrstevníkům), jež veškerý svůj volný čas věnuje tvůrčímu psaní a péči o opuštěná zvířata. Mezi toulavou a zdivočelou fenou, již se Ráchel marně snaží zachránit před utracením, a jinakosti (nepřizpůsobivosti) hlavní hrdinky se odvíjí paralela, pubescentním čtenářem silně prožívaná. Tato kniha se vymyká intencionálním syžetům se šťastným koncem.

románech, ve fantasy) a poskytovali jim potřebné impulsy, neboť se znalostí dívčí prózy v současné výuce opravdu nevystačí (srov. Gejgušová 2011b, s. 75).

Otakar Chaloupka (srov. 1971, s. 64–65) dále uvádí, že pubescentní čtenáři, kteří se identifikují s úspěšným hrdinou nebo úspěšnou hrdinkou, většinou nesledují děj čistě jeho nebo jejím prizmatem, ale že v této literární komunikaci vzniká jakýsi součet čtenáře a hlavní postavy. Dospívající si z vlastní osobnosti a z věcného sdělení díla vytváří svébytný obsah recepce, v němž obohacují literární figuru svými rysy a zároveň přejímají rysy její. Tento přístup k literárnímu dílu může do jisté míry fungovat u znakově jednodušších syžetových textů s hrdinou čtenáři věkově blízkým, avšak selhává (ukazuje svou limitovanost) při četbě literatury umělecky ambicióznější, v níž vystupují protagonisté, kteří svými významy překračují životní zkušenosti náctiletých. Projevy identifikace a sebeprojekce, výše popsané znaky pubescentního čtenářství, souvisí podle Otakara Chaloupky (ibid.) jednak s emocionální bezprostředností, jednak s hledáním vlastní identity a vzorů vybízejících k nápodobě.

Pubescentova čtenářská potřeba literárního hrdiny – ideálu (vzoru), jenž by zosobňoval spravedlnost a vítězně překonával zlo, se v postmoderní literatuře potýká s problémem absence takového protagonisty. Daná situace je zapříčiněna psychologickým momentem, který při v tvorbě charakterů brání schematizaci postav (srov. Lederbuchová 2010, s. 66). Zřejmě i proto dominuje v recepci současných pubescentů (bez rozdílu pohlaví) fantasy literatura, v níž jasně daná hodnotová orientace neškodí uvěřitelnosti jejich nositelů. Oblíbenost fantasy u dospívajících čtenářů zmiňují Lederbuchová (srov. 2004, s. 25, 51), Toman (srov. 2006, s. 71), Homolová (srov. 2008, s. 71–72, 106), Čuřín, Bubeníčková a kol. (srov. 2013, s. 31).

Vychází-li četba pubescentů především ze saturace kompenzačních, relaxačních či emocionálních potřeb, odráží v sobě lhostejnost vůči umělecké svébytnosti literárního díla, což dobře dokumentuje fakt, že dospívající čtenáři si častěji pamatují jméno hlavního hrdiny než autora knihy. Náctiletí recipienti si především všímají věcného sdělení, tedy dějové linky, již přijímají jako situaci skutečnou, a uniká jim mnohovýznamová, konotativní, znaková stránka uměleckého díla, přesahující tuto denotativní vrstvu (srov. Chaloupka 1971, s. 59, 71–72). Výše zmíněný výzkum Jaroslava Tomana (srov. 2006, s. 72) potvrdil, že pubescenti věnují pozornost především atraktivnímu

ději, referenčnímu hrdinovi či hrdince, v menší míře popisům prostředí a zcela opomíjejí kompoziční výstavbu a jazykové prostředky uměleckých děl. Rovněž výzkum Kateřiny Homolové (srov. 2008, s. 103) dokládá, že literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité. Na tomto místě zdůrazněme, že záležitostí především literární výchovy je řešit problém kvalitativního prohloubení recepce od významů pouze vnějších k významům vnitřním, hlouběji uloženým (srov. Chaloupka 1971, s. 72).

Podle Jaroslava Toman (srov. 2010, s. 154) vede k oslabování čtenářské kultivace žáků též nedostatečná orientace vyučujících v moderní či klasické intencionální literatuře pro mládež i v její teoretické a kritické reflexi. Výzkumy, na které se Toman odvolává, ukazují, že učitelé nemají téměř žádný přehled o čtenářských zájmech svých svěřenců.⁷ Oproti tomu výzkum Kateřiny Homolové (2008, s. 73–74, 110) sice ukazuje, že učitelé mají obecné povědomí o aktuálních žánrových preferencích svých žáků či žákyň, ale je otázka, nakolik se v této žánrové struktuře (dobrodružná literatura, fantasy, sci-fi, dívčí próza), resp. v konkrétních titulech a jejich autorech, sami orientují. Dotazníkové šetření totiž odkrývá pro ně nelichotivou skutečnost. Dospívajícím čtenářům v literární výchově nejvíce chybí právě rozhovor o jim blízké četbě. Uvedený závěr vyplývá z následujících vysoce hodnocených žakovských výroků: *Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách; literární výchova baví jen učitele; knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají; kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom o to více; učitel(ka) musí umět pro knihu nadchnout* (srov. Homolová 2008, s. 110).

Pokud se učitelé nepodaří s pubescenty navázat kontakt a najít způsob, jímž by kultivovali jejich čtenářství, z velké části motivované kompenzačními potřebami, může se stát, že tito čtenáři v pozdějším věku ztratí o četbu krásné literatury zájem, neboť v ní zobrazené situace začnou prožívat ve svém životě. Jakmile je zanedbána péče o čtenářství pubescentů, je naivní se domnívat, že čtenářská

⁷ Jaroslav Toman (2010, s. 154) své názory opírá o následující výzkumy: Zaprvé o dotazníkové šetření Miroslava Švihálka, při němž bylo v letech 2004–2005 osloveno 561 respondentů, žáků 6.–9. tříd základních škol z kraje Vysočina. Z druhé o výzkum dětského čtenářství, který na přelomu roku 2002 a 2003 provedli Lenka Václavíková–Helšusová a Ivan Gabal. Jejich cílovou skupinou bylo 1092 respondentů ve věku 10–14 let.

gramotnost adolescentů bude vzhledem k jejich vyššímu věku vy-
zrálejší. V takovém případě lze naopak předpokládat, že čtenářství
mnohých adolescentů a později dospělých bude vykazovat rysy
čtenářských postojů příznačných pro vývojové období pubescence.
Čtenářství určitých věkových etap nelze generalizovat. Čtenářské
postoje jednotlivců totiž vykazují velké kvalitativní rozdíly, které
Otakar Chaloupka (srov. 1971, s. 80–82) shrnuje do tří stupňů (rozlič-
ných čtenářských úrovní). Tyto přístupy k uměleckému dílu vymezu-
je jako fragmentární, narativní a integrační.

Fragmentární přístup je typický pro dětského čtenáře, který
z knihy vytrhává pouze určité epizody, scény, momenty, tedy details,
jež na něj nejvíce zapůsobily, a ty pak separátně verbalizuje, hodno-
tí jako estetické a významové dominanty daného díla. Pokročilejší
úroveň četby představuje přístup narativní, jenž převažuje u pubes-
centních čtenářů. Ti již vnímají literární dílo v jeho úplnosti, ale
pouze co se týče příběhu, tj. věcně sdělné roviny, zatím nepronikají
k hlubším významům uloženým v textu, neuvědomují si svébytnost
jeho uměleckého tvaru. Toto porozumění se dostavuje až v inte-
gračním přístupu, který je u pubescentního čtenáře spíše výjimkou.
Fikce už není ztotožňována s vnější realitou, ale je prožívána napříč
textovými rovinami v řeči uměleckých postupů. Tento přístup svědčí
o vyspělém, poučeném čtenáři se znalostí poetiky, jasnější kulturní
orientací v literatuře, potažmo v umění.

Na různou čtenářskou úroveň gymnazistů ve věku 15–19 let
upozorňuje Vladimír Nezkusil (2004, s. 44), který rozdílné čtenářské
kompetence těchto adolescentů ilustruje mimo jiné na četbě a inter-
pretaci *Maryši*. [...] *určití žáci byli sto nanejvýš převyprávět děj Maryši
bratři Mrštíků, jiní si všimnou nelogičnosti v počínání titulní hrdinky
(odmítá odejít s milencem do Brna, protože nechce být „špatná“,
a pak v závěru se dopustí ještě větší „špatnosti“ – zavraždí manžela)
a opět se jiní pouštějí do formulace hypotéz, v čem by mohly spočí-
vat příčiny připomenutých nelogičností.* Tuto různorodou čtenářskou
situaci svých žáků Nezkusil (2004, s. 47–48) komentuje následovně:
*Nestejná rychlost mentálního vývoje [...] způsobuje, že zejména ve
věku kolem patnácti let, tedy při vstupu na gymnázium nebo jinou
střední školu (případně vyšší stupeň osmiletého gymnázia), kdy
akceleruje proměna mladého člověka směrem k dospělosti, se ocit-
tají naši žáci na jakési křižovatce: Někteří již překonali nižší stadia
mentálního, a tedy také čtenářského vývoje a dá se u nich počítat*

se schopností integračního přístupu, jiní setrvávají zatím ještě na úrovni přístupu narativního, možná i fragmentárního.

To potvrzuje Aleš Haman (srov. 1991, s. 52, 65–68), který hovoří o reziduálních rysech pubescentního čtenářství u adolescentů. Ve svém výzkumu dospívá k závěru, že mladí čtenáři do 30 let se orientují především na hlavní dějovou zápletku a přehlížejí (při četbě dokonce přeskakují) popis prostředí, výklady historických souvislostí, zdouhavou charakteristiku postav. Pro tuto věkovou skupinu je tedy příznačná nechuť k intelektuálně náročnější četbě. Právě mladí čtenáři (základoškolského a středoškolského vzdělání, převážně muži) do 20 let v Hamanově dotazníkovém šetření preferovali knihy s ilustracemi dějových událostí. Čtenáři ve věkovém rozmezí 21–30let (převážně s vysokoškolským vzděláním, ženy) volili ilustrace vystihující spíše atmosféru díla. Z uvedených údajů Haman vyvozuje, že umělecká komunikační schopnost adolescentních čtenářů není plně rozvinuta, přetrvává její fixace na dějovou zápletku, tedy na věcně sdělnou rovinu díla. Svou determinační roli zde jistě sehrává nejen nižší věk respondentů, ale též nižší stupeň jejich vzdělání (základoškolské, středoškolské). Převaha ženského elementu ve druhé alternativě nasvědčuje tomu, že ženy-čtenářky se vyznačují vyšší mírou emocionální účasti při vnímání díla.

Výzkum dále ukázal, že z hlediska formálního rozsahu děl čtenáři do 20 let (většinou muži) preferují povídkové texty, tedy kratší epické formy. U dívek byla zaznamenána inklinace jak k větším prozaickým formám (románům), tak k lyrické poezii či písňovým textům. Zájem mladých žen o lyriku Haman vysvětluje již zmíněnou vyšší intenzitou jejich emocionality. Z žánrového aspektu v četbě mužů do 20 let dominuje sci-fi, ženy spíše vyhledávají společenskou prózu z cizího prostředí nebo sentimentálně laděnou prózu, případně milostnou poezii (srov. Haman 1991, s. 78–80).

Aleš Haman (ibid., s. 80–81) své postřehy shrnuje v následujících poznátcích. Žánrové preference v četbě adolescentů jsou podmíněny pohlavím, věkem a vzděláním. Zatímco první dva činitele jsou biologicky dané, utváří čtenářskou zálibu buď v sentimentalitě, nebo v dějově akčních, dobrodružných příbězích, třetí faktor – vzdělání – může výrazně modifikovat, tj. překonávat limitující vlivy obou faktorů předchozích. Podle Hamana právě v adolescenci vznikají nejvýhodnější předpoklady k ovlivnění a usměrnění čtenářských přístupů.

V roce 2007 provedl Jiří Trávniček svůj první průzkum čtenářů v české populaci nad 15 let. Výsledky kvantitativního šetření uveřejnil v příloze časopisu Host nazvané *Čtenáři a čtení v České republice* (2008a), rovněž pak v monografii *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2008b). Z daného výzkumu vyplynulo, že 86 % adolescentů (mladé generace věkové kategorie 15–24 let) jsou čtenáři. Na tomto místě je důležité uvést, že pro Jiřího Trávnička je čtenářem již ten, kdo přečte alespoň jednu knihu za rok.⁸ Vášnivých čtenářů v námi sledované mladé generaci je pouze 5 % (srov. Trávniček 2008a, s. 6–11).

Co se týče žánrové preference čtenářů, výzkum Jiřího Trávnička (srov. 2008a, s. 23–25) ukázal, že čím jsou obyvatelé mladší, tím více je zajímavá tzv. *funkcionální četba: slovníky, encyklopedie, učebnice, příručky, odborná literatura, ale také sci-fi a fantasy*. Tuto žánrovou skladbu četby lze u mladé generace čtenářů vysvětlit jednak jejich studijními zájmy a povinnostmi (odborná literatura), jednak kompenzačními potřebami a touhou po nevšedním zážitku (fantastika). Čtenáři ve věku 15–34 let dávají v nepatrně větší míře (56 %) přednost zábavě a emocionálnímu zakoušení fikčních světů před informacemi a věděním (44 %). Estetický zážitek jako svého druhu nejvyspělejší způsob čtení pak z celkového měřeného vzorku od knihy očekává zhruba každý dvanáctý (8 %).

Druhé dotazníkové šetření čtenářů a čtení v České republice realizoval Jiří Trávniček roku 2010. Ve svém výzkumu navazoval na metodické postupy a výsledky výzkumu předchozího, nově se zaměřil na čtení v digitální sféře. *79 % obyvatel ČR starších 15 let přečte za rok aspoň jednu knihu (v roce 2007 to bylo 83 %). [...] Nejvíce čtenářů se nachází ve věku nejmladším, tj. mezi 15–24 lety, konkrétně se jedná o 84 % čtenářů z této skupiny.⁹ Lze však sledovat prudký pokles v období 25–34 let, kdy většina populace vstupuje do období ekonomické aktivity. [...] Vzdělání neustále hraje určující roli. Hranicí mezi čtenářem a nečtenářem je maturita. Mezi středoškolským*

⁸ Jiří Trávniček (2008a, s. 10) dělí kategorii čtenáře podle počtu přečtených knih na čtenáře sporadického (1–6 přečtených knih za rok), pravidelného (7–12 přečtených knih za rok), stálého (13–24 přečtených knih za rok), silného (25–49 přečtených knih za rok) a vášnivého (50 a více přečtených knih za rok).

⁹ Ve věku 15–24 let panuje výrazná dominace silného čtení. Procentuální zastoupení jednotlivých druhů čtenářů ve věkové kategorii 15–24 let je následující: 16 % nečtenářů, 30 % čtenářů sporadických, 16 % čtenářů pravidelných, 39 % čtenářů častých (srov. Trávniček 2011, s. 60–61).

a vysokoškolským vzděláním nejde už o nijak zásadní posun ve prospěch druhé kategorie. Mladí respondenti, kteří se deklarovali jako nečtenáři, na otázku, proč nečtou knihy, nejčastěji odpovídali, že je čtení nebaví, spoléhají se na vyhledávání potřebného přes internet (srov. Trávníček 2011, s. 47, 55–57).

Druhý výzkum opět potvrdil, že adolescenti preferují ve své četbě beletrii. 71 % respondentů z věkové skupiny 15–24 let přečetli v průběhu roku alespoň jednu beletristickou knihu. Čím jsou čtenáři mladší, tím více při výběru titulů dají na doporučení svého okolí (svých známých a blízkých). Důvody, proč lidé nečtou beletrii, se různí. Mladí lidé často obviňují školu, tj. diktovanou nutnost číst beletrii jako povinnou četbu. Poezii z celkového vzorku populace čte podstatně méně respondentů, a to 27 %, z toho nejvíce právě mladí lidé ve věku 15–24 let (38 %). Čím jsou respondenti mladší, tím častěji dávají přednost časopisům před knihou, konkrétně časopisům orientovaným na sport (*Hattrick, Peloton, Stadion...*), životní styl (*Bydlení, Cosmopolitan, Esquire, Harper's Bazaar...*) a také na skupinu mládeže (*Bravo, Dívka, Popcorn...*). Věk se jeví jako klíčová proměnná též ve frekvenci užívání internetu, v kategorii respondentů ve věku 15–24 let najdeme 96 % uživatelů. Informace o knihách získávají adolescenti nejčastěji právě z internetu, řídí se recenzemi či jiným mediálním obsahem. S tím zřejmě souvisí důvod, proč ve věkové skupině 25–34 let je nejvíce těch, kdo nikdy nenavštívili knihovnu (43 %). Svůj vztah ke knihovně si totiž tito lidé nedokázali vypěstovat ani v době, kdy jí byli pragmaticky nejbliže, tedy ve věku, kdy se vzdělávali. K potřebným informacím se coby „digitální domorodci“ již dostali jinými cestami – zejména přes internet. Dvě třetiny z celkového vzorku dotazovaných jsou ochotny vyměnit tištěné knihy za elektronické (na obrazovce počítače, čtečky nebo displeji mobilu). Výraznou roli zde opět hraje věk. Čím jsou respondenti mladší, tím častěji čtou elektronické knihy a upozadují ty tištěné (srov. Trávníček 2011, s. 63–82, 91, 96–100).

Třetí výzkum čtenářské kultury obyvatel České republiky starších 15 let, který navazuje na předchozí dotazníková šetření, věnoval Jiří Trávníček (2014) tentokrát knižnímu trhu a orientaci v něm.¹⁰

¹⁰ Počtem ročně vydaných titulů se český knižní trh řadí na čelní místa ve světě. Český čtenář má daleko plastičtější obraz o zahraničních novinkách než například čtenář americký. Oproti západním zemím se však český trh vyznačuje nízkou transparentností v oblasti honorářové politiky nakladatelů, distributorů

Zmíněný výzkum přinesl následující zjištění: 85 % adolescentů ve věku 15–24 let přečetlo za minulý rok alespoň jednu knihu. Propad čtení se tedy u této mladé generace v roce 2013 zastavil, avšak oproti předchozím letům 2007 a 2010 v ní výrazně ubylo častých (silných) čtenářů, a naopak v ní posílil čtenářský průměr a podprůměr.¹¹ Největším překvapením v této věkové kohortě byl 10 % propad v četbě časopisů, zatímco roku 2010 bylo v dané oblasti zaznamenáno 89 % čtenářů, roku 2013 pouze 79 %. Jiří Trávníček tuto skutečnost vysvětluje přesunutím čtenářského zájmu do digitálního prostředí. Nejpobulárnějšími časopisy mezi adolescenty zůstávají ty lifestylové a intencionálně určené pro mládež. Skupina ve věku 15–24 let výrazně trátí v návštěvnosti veřejných knihoven. Zatímco roku 2010 veřejné knihovny navštěvovalo 59 % čtenářů této věkové kategorie, roku 2013 pouze 43 %. Pokles u této mladé generace lze vysvětlit daleko větší rozšířeností internetu. Studentům k vypracování školních úkolů poskytuje referenční služby právě internet (zejména Wikipedie, ale i jiné databáze). Závěrem konstatujeme, že k nejpobulárnějším žánrům adolescentů stále patří fantasy a sci-fi (srov. Trávníček 2014, s. 47–78, 129).

V monografii Michala Čuřína, Petry Bubeníčkové a kol. (2013, s. 34–35) je odkazováno na diplomovou práci Petry Cuhorkové (2013), která se v kolektivu výše jmenovaném zabývala problematikou čtenářství adolescentů. Na jaře roku 2013 byl prováděn výzkum čtenářství 315 středoškolských studentů v Královehradeckém a Pardubickém kraji zaměřený na proměnu čtenářských postojů v souvislosti s novou vzdělávací koncepcí RVP G, který vstoupil v platnost roku 2007. *Součástí dotazníkového šetření byla otázka zjišťující podněty motivující studenty k četbě a výběru knih. Většina dotazovaných spoléhá na sebe, učitel jako inspirativní činitel na cestě k četbě není adolescenty akceptován. Čtenářské preference*

a knihkupců. Široká škála knižních titulů může být pro českého čtenáře výhodou i nevýhodou. Odvrácenou stranou mince se miní obtížnější orientace v dlouhodobě naddimenzované produkci. Například zajímavé, obsahově hodnotné tituly jsou nabízené pouze jednorázově, ztrácí se v džungli těch méně kvalitních a jejich „regálový čas“ se neustále zkracuje. Dobový trend e-knih postupně nabývá na významu, ale ne na takovém, aby vytěsnil knihy tištěné, ty naopak, zdá se, v této konkurenci získávají na kulturní prestiži (srov. Trávníček 2014, s. 25–33).

¹¹ Procentuální zastoupení jednotlivých druhů čtenářů ve věkové kategorii 15–24 let je za rok 2013 následující: 15 % nečtenářů, 37 % čtenářů sporadických, 24 % čtenářů pravidelných, 23 % čtenářů častých (srov. Trávníček 2014, s. 56).

v oblasti žánrového rozvržení zůstávají u středoškoláků víceméně stejné jako u žáků základních škol. *Adolescenti (dívky i chlapci) preferují v četbě fantasy literaturu, u chlapců se ve větší míře objevuje i dobrodružný román a sci-fi literatura. Dívky na rozdíl od chlapců pozitivně přijímají dívčí literaturu.* Výzkum ukázal, že nová koncepce vzdělávání nemá přímý vliv na vztah ke čtení, přestože učitelům literární výchovy umožňuje vyšší svobodu ve výběru textů, tj. změnu zavedeného repertoáru literárních ukázek.

Hlavním cílem dalšího výzkumu Michala Čuřína, Petry Bubeníčkové a kol. (srov. 2013, s. 36–53) bylo zjistit čtenářské preference vysokoškoláků, de facto druhé vlny adolescentů. Realizace výzkumu proběhla ve druhé polovině roku 2013 mezi studenty Univerzity Hradec Králové ve věku 19–37 let. Dotazování se zúčastnilo 337 respondentů. Výsledky šetření přinesly následující závěry: Oslovené vysokoškolačky-ženy čtou spíše pro zábavu a relaxaci, oproti tomu četba vysokoškoláků-mužů je více motivována novými poznatky. Více než polovina dotazovaných (bez rozdílu pohlaví) si cestu ke knize musela najít sama. Volba knihy k četbě se u dvou třetin respondentů (69,2 %) odvíjí od tématu, podle žánru se rozhoduje téměř pětina dotázaných, dle autora pouze 11,6 % dotázaných. Respondenti studující jazyk si na rozdíl od ostatních dotazovaných vysokoškoláků vybírají knihu spíše na základě znalosti autora titulu než žánru. Z aspektu žánrového *dotazování vysokoškoláci/muži nejvíce preferují literaturu faktu (38,5 %), dále četbu fantasy a vědeckofantastických povídek (19,2 %), historických románů (15,4 %).* V četbě *vysokoškolaček/žen dominuje také literatura faktu (20,6 %), historický román (15,4 %) a fantasy (15,4 %).* *Oblibu u studentek oproti studentům má ale i společenský román (12,2 %) a ženský román (11,6 %).* [...] *Čtvrtina (tj. 25,7 %) studentů a studentek oboru Český jazyk a literatura upřednostňuje četbu psychologického románu, dále pak fantasy a vědecko-fantastické literatury (17,1 %) a básní (14,3 %).* Je překvapující, že četba básní je výrazně zastoupená u mužů studujících český jazyk a literaturu, ne u žen. Téměř ¾ všech dotazovaných si knihy nejčastěji půjčuje ve veřejné knihovně. Tento výsledek může být zapříčiněn finanční situací, jež studentům nedovoluje knihy kupovat. Enormní rozdíly ve frekvenci četby zaznamenali výše jmenovaní vědci mezi studenty českého jazyka a literatury, kteří čtou uměleckou literaturu 1-2 x týdně, a studenty neязыkových oborů, kteří uměleckou literaturu čtou méně často než 1x za měsíc.

Výzkumy ukázaly, že čtenářství adolescentů (včetně vysokoškoláků) má blízko ke čtenářství pubescentů, co se týče čtenářských motivací a žánrových preferencí. Osobnost učitele coby propagátora četby selhává jak na základní škole (u pubescentů), tak na střední škole (u adolescentů). Pubescenti i adolescenti si nejčastěji vybírají knihy dle vlastního uvážení, případně dají na radu svých vrstevníků (spolužáků, kamarádů) nebo se o knihách informují z mediálních obsahů. Výzkum Štěpánky Klumparové (srov. 2009) zaměřený na čtenářské dovednosti adolescentů navíc prokázal, že adolescentní čtenáři¹² se při konkretizaci literárních děl sice zaměřují převážně na děj, ale přesahy do roviny implicitních (konotovaných) významů jsou u nich častější než u pubescentních čtenářů.

2.3 Přímé (zážitkové) poznávání uměleckého textu

V čem se liší komunikace v tradiční (herbartovsky pojaté) literární výchově od komunikace v interaktivní (konstruktivisticky pojaté) literární výchově? Předně je třeba si uvědomit, že v estetickovýchovných předmětech inovativně koncipovaných se komunikace nevyčerpává ani učitelovým monologem (výkladem), typickým pro herbartovskou školu, ba ani sokratovsky vedeným dialogem mezi učitelem a žákem, nýbrž v ní dominuje (či měla by v ní dominovat) interakce žáka a uměleckého díla v intencích učiva a umění.

Poznávání literárního díla se ve čtenářsky orientované literární výchově děje přes žakovu tvořivou recepci, která tu není pouhým prostředkem k dosažení literárněvýchovných (potažmo estetickovýchovných) či formativních (mimoestetických) cílů, ale též cílem samým. To znamená, že již není jen metodou k osvojení učiva literární výchovy, ale i součástí tohoto učiva, resp. jeho komunikační (dovednostní) složky zaměřené na rozvíjení čtenářských dispozic žáka a na utváření jeho čtenářských návyků.

¹² Výzkumný vzorek čítal 132 respondentů, z toho 51 gymnazistů a 81 studentů středních odborných škol. Dotazníkové šetření se realizovalo na vybraných školách v Praze roku 2009.

Estetickovýchovný proces interaktivně pojaté literární výchovy se realizuje ve vzájemně se ovlivňujících komunikačních vztazích, zaprvé mezi žákem a textem (příp. autorem), zadruhé mezi učitelem a žáky, kteří společně diskutují o významech a smyslu čteného, didakticky interpretovaného literárního díla (srov. Lederbuchová 2004, s. 10–11; Gejgušová 2009, s. 7). V této souvislosti Jaromír Plch (srov. 1990, s. 6, 13–14) hovoří o estetické a didaktické interakci, přičemž estetickou interakci vnímá jako prioritní a nezastupitelnou, didaktickou pak jako podpůrnou a řídicí. Přímé působení uměleckého díla proto nelze upozadit, nebo dokonce nahradit jeho opisem, byť sebelepším a interpretačně zaměřeným na osvojení kvalit daného literárního textu. Dialog vedený nad dílem by měl neustále vycházet z dialogu s dílem a zároveň k němu motivovat. Taktéž Viliam Obert (srov. 2003, s. 91, 100) je toho názoru, že estetické a didaktické informace se ve vyučovacím procesu musí vytvářet jednak souběžně, a to ve vzájemném propojení obou druhů komunikačních činností, jednak v jejich vyváženém poměru, souladu.

Vztah této obousměrné aktivity je navíc modifikován mnohoznačností a otevřeností literárního díla, jež vybízí k různému přečtení estetické informace. V souladu s tím Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 11), Věra Vařejková (srov. 2005, s. 9) a Ivana Gejgušová (srov. 2009, s. 7) upozorňují na fakt, že komunikační situace jednotlivých žáků/čtenářů (její individuálnost) je průběžně determinována nejen didaktickým působením učitele, ale též rozdílnou recepcí (názorovou konfrontací) spolužáků téhož kolektivu. Připomenutý faktor v terminologii sociálního konstruktivismu vymezuje autorský kolektiv Václava Jindráčka (srov. 2011, s. 33) následovně: *při recepci literárního textu ve škole je obsah četby ve vědomí žáka neustále konstruován v procesu sociální interakce a sociální komunikace a jako takový je ovlivněn konceptem sdíleného poznání.*

Autoři odborné didaktické literatury prosazující komunikační pojetí literární výchovy (Obert 1998, 2003; Lederbuchová 2004, 2010; Nezkusil 2004; Vařejková 2005; Hník 2007, 2014; Gejgušová 2009; Jindráček a kol. 2011; Vala 2011) se shodují na tom, že přítomnost uměleckého textu ve výuce je nezbytná, ale sama o sobě ještě negarantuje interaktivně pojaté čtenářství. Umělecký text v inovativních přístupech by neměl být účelově redukován na ilustraci učitelova výkladu, jinými slovy by neměl sloužit k potvrzování předem známých závěrů. Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 21–27)