



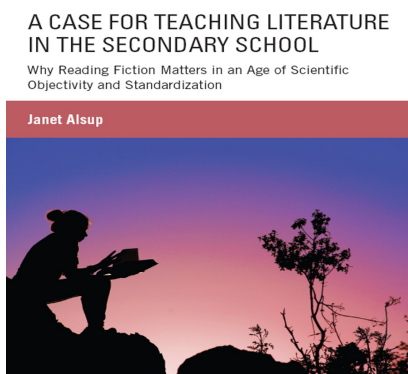
EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Překlad vybraných kapitol z knihy Janet Alsupové

A CASE FOR TEACHING LITERATURE IN THE SECONDARY SCHOOL¹

Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization



ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015.

Čtenářské kluby



„Školní čtenářské kluby na 2. st. základní školy“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000589.

Projekt je financován v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a státním rozpočtem ČR.

1 Pro zjednodušení je v celém textu užíván překlad „střední škola“, jedná se ale o věk žáků 11 – 18 let. (poz. redakce)

Literatura a identifikace

Jak se čtenář stane postavou

„My – dospělí a děti, spisovatelé i čtenáři – máme povinnost snít. Máme povinnost vymýšlet. Je jednoduché předstírat, že nikdo nemůže nic změnit, že existujeme ve světě velké společnosti, kde na jednotlivci nezáleží: je atom ve zdi, zrnko rýže v rýžovém poli. Ale ve skutečnosti, jednotlivec pořád mění svět, jednotlivec mění budoucnost a dělá to tím, že neustále vymýšlí něco nového.“

(Gaiman, N., 2013, s. 9)

Když čtu fikci, často se rozhodnu, jestli se mi líbí, nebo nelíbí podle toho, jak moc se identifikuji s postavami. Pokud v nich nevidím sebe nebo někoho, na kom mi záleží, většinou přestanu číst. A naopak, když v nich vidím moc sebe nebo někoho, na kom mi záleží, také většinou přestanu číst, ale z jiného důvodu. Pokud knížka vyvolá tolik emocí, že to znesnadní četbu, rozhodnu se od díla distancovat. Mohu se rozhodnout přečíst si knížku později, až se má současná situace změní natolik, že mi čtení půjde lépe, nebo se mohu rozhodnout, že tuto knížku nikdy nestrávím. Naopak, když objevím knížku s postavami, prostředím či příhodami, se kterými identifikuji, přinese mi to radost, potěšení a možná i sérii osobních objevů. Krátce řečeno, čtení je pro mě velmi osobní.

Ostatní to vnímají podobně. V našem městě chodím do čtenářského klubu. Vybereme si knížku a jednou měsíčně ji při jídle a víně prodiskutujeme. Při jedné schůzce před pár měsíci jedna z našich nejvěrnějších čtenářek knížku nepřečetla, což bylo neobvyklé. (Knižka byla od Khaleda Hosseiniho, *A hory odpověděly*, rodinné lásky a ztráty během několik generací.) Když jsme se jí zeptali proč, odpověděla, že se její syn duševně zhroutil a většinu měsíce strávil v nemocnici. Byla tak smutná, že prostě nemohla číst.

Připadalo mi to velmi dojemné, až fascinující. Někdy jsem také příliš smutná (nebo našťavaná či frustrovaná) na to, abych četla fikci pro potěšení, a nezáleží na předmětu nebo tématu. Knižka nemusí být přesně o tom, co se v mém životě děje – samotný akt čtení a vstupu do emočního² světa narativu může ublížit; necítím se dost bezpečně, abych četla a nechala řídit knížku své emoce. Na mě, a taky nejspíš na mou kamarádku v čtenářském klubu, působí fikce opravdu tak silně. Tak silně, že někdy nejde ani číst.

Co je identifikace?

Když jsem učila na střední škole, všimla jsem si, že žáci často odpovídají stejně na otázku, proč se jim knížka líbí nebo nelíbí. Odpověď záležela na tom, jestli ke knížce získali vztah. Rozhodovali o kvalitě knížky podle toho, jak moc se s ní identifikovali.

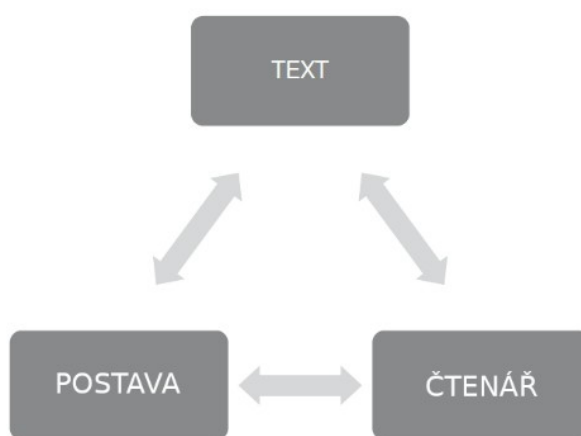
Ale často se zdálo, že se žáci s postavou identifikují na základě míry podobnosti mezi nimi a protagonisty textu. Pokud se postavy (nebo i prostředí) příliš lišily od jejich života a zkušeností, knížka je nudila, nechápali ji nebo ji jednoduše odmítli. V nedávném článku v *New Yorker* Rebecca Mead nazvala literární responzi „pohromou pro vztah“ a vnímala současnou tendenci analyzovat dílo podle toho „jestli je pro čtenáře zrcadlem“ jako „neúspěch, který byl nepřiměřeně sankcionován vyšší ‚sympatií‘“ (2014). Možná má Mead pravdu a hlubší vztah k textu je spojen s moderní, západní tendencí (nebo potřebou?) sebereflexe a pochopení. Nadále odlišuje instinktivní sympatii od promyšlené identifikace.

2 V souladu s Akademickým slovníkem cizích slov (Academia Praha, 2001) rozlišuji mezi emoční (přídavné jméno utvořené z emoce) a emocionální (tam, kde jde o vše zakládající se na emocích či se jich jinak týkající, tedy o širší koncepci). Angličtina toto rozlišení nemá. (pozn. překl.)

Norman Holland (1975) psal o tom, že se vztah mezi textem a čtenářem může během života měnit kvůli novým zkušenostem. Jeho teorie psychologických „témat identity“ nebo oblastí zájmu, které vycházejí ze skutečných životních událostí, předpokládá, že naše osobní zájmy a obavy mění naše pochopení literatury. Holland píše, že „transformujeme zdroje, co nám dílo nabízí, a tím vyjadřujeme různá témata naší identity.“ Je možné, že získáváním zkušeností a stárnutím se nám zlepšuje schopnost „měnit“ zdroje narativu, a tím zvýrazňujeme paralely s naším životem a prohlubujeme náš vztah k textu. A tedy přestáváme odmítat knížky, které na první čtení nepochopíme.

Bez ohledu na změnu identifikačního procesu kvůli novým zkušenostem je v narativní fikci středem četby identifikace. Musí nastat, pokud chce čtenář aktivně číst, být motivován k četbě nebo z ní něco získat. Louise Rosenblatt (1938/1983) a Ben Nelms (1988) (a další) psali, že osobní nebo estetický zážitek musí nastat před interpretačním, analytickým či kritickým. Možná tím mysleli koncept identifikace – čtenář musí sympatizovat s postavou, prostředím nebo příběhem, aby se mohl vcítit do postav, interpretovat nebo kritizovat text, a možná dokonce díky těmto zkušenostem začít myslet nebo se chovat jinak. Čtenář se napřed musí identifikovat, aby mohl zažít Gerrigův takzvaný „narativní svět“ (1993). Gerrig mimo jiné tvrdil, že identifikace s postavami zvětšuje emoční reakci čtenářů, kteří reagují na fikci i non-fikci se stejnou intenzitou, a někdy kvůli příběhu mění i chování a myšlení (s. 193, 198). Proces identifikace napodobuje skutečné emoce, které mohou vyvolat skutečné činy, jak je zobrazeno níže.

Identifikaci lze definovat mnohými způsoby. Woodward (2003) ji definuje jako „vědomé sladění se zkušenostmi, nápady, a výrazy ostatních“ (s. 5). Holland (1968/1975) jde o krok dál, popisuje identifikaci s postavou jako typ „projekce a introjekce“, kdy čtenáři přebírají vlastnosti postavy, ale také vkládají do postav vlastní myšlenky (s. 278).



vzorec 2.1. Proces identifikace. Při literární četbě, identifikace se vytváří interakcí textu, postav, a čtenáře.

Koncept, možná i pojem, byl poprvé použit pro popsání psychologického zážitku Sigmundem Freudem, který v roce 1897 teoretizoval proces identifikace s rodičem jako typ emoční, někdy nevědomé, asimilace rodičovských vlastností či atributů (viz „O narcismu“ (On Narcissism), 1925). Některé z prvních diskusí o identifikaci a textech se objevily před více než dvěma tisíci lety, kdy Platón odsoudil poezii, protože vzbuzuje nezdravé emoce prostřednictvím simulované nebo napodobované zkušenosti, a Aristoteles odpověděl, že emoční reakce na narativ mohou vést ke zdravé katarzi. Později C. S. Lewis problematizoval koncept identifikace, hlavně mezi mladými, ve známém textu „Tři způsoby, jak psát pro děti“ (On Three Ways of Writing For Children) (1952/2002), ve kterém považuje žánr fantasy za užitečnější pro děti i dospělé než tzv. „mravoučné příběhy“, které se pokoušejí zobrazit skutečný život. Spíš než využití postav vypracovaných autory, kteří se pokoušejí

napodobovat skutečný život, fantasy sděluje větší, hlubší osobní pravdy skrze dobrodružství mýtických stvoření. Fantasy a pohádky obsahují archetypy, které umožňují mladým čtenářům opustit skutečný život s jeho přidruženými strachy a zklamáními a vstoupit do pohádkové říše, kde si mohou strach představit či vytvořit a pak mu čelit.

Již jsem zde zmiňovala, že když jsem vyučovala na střední škole, mladí čtenáři se často rozhodovali, jestli se jim knížka líbí nebo nelíbí podle dvou kritérií: zda se mohou identifikovat s hlavní postavou (nebo ne) a zda knížka byla realistická, což mi teď připadá jen jako další způsob, jak mluvit o identifikaci. Je-li knížka realistická, čtenář v ní vidí svůj život. Když může čtenář sympatizovat s postavou či dějem nebo se s nimi identifikovat, je knížka realistická. Dlouho mě tyto reakce frustrovaly, protože mi připadalo, že čtení moc zjednodušují: čtenářům se nemůže líbit knížka, pokud postavy nejsou skutečné, jsou v jiném světě, jsou zvířetem, mimozemšťanem nebo hobitem. Jako by se vymlouvali, že se vyhýbají jakémukoli dílu literatury, které neusiluje o sociální realismus.

Odpovědi studentů jsem nepochopila: netvrdili, že se kniha musí odehrávat v realistickém prostředí nebo v ní musí být postavy, které vypadají a jednají jako oni, ale že potřebuje nějaký styčný bod, něco, co činí postavu reálnou nebo co napodobuje jejich vlastní život. Když se toto spojení najde, může se začít číst. Jak se čtenář stává dovednějším, obratnějším a zkušenějším, identifikace může být abstraktnější, nuancovanější, méně zřejmá nebo jasná. Ale i zkušení dospělí čtenáři, když spojení nenajdou, neprovedou identifikaci na určité úrovni, knihu často nepochopí a opustí.

V pozdních 40. let a časných 50. letech vědci a pedagogové psali dále o identifikaci, fikci a jak čtení může změnit čtenáře. Bley (1945) napsal v *The English Journal*, že s tím, jak se čtenář stává zkušenějším a čte stále „úspěšnější“ a lépe napsané texty, se jeho proces identifikace s postavami a prostředím stává bohatším, složitějším a promyšlenějším (str. 28–29). Uváděl, že identifikace není jen základem nebo neintelektuálním aktem víry v to, že se podobáš oblíbené postavě, ale je i hlavním důvodem, proč každý čtenář čte a proč každý spisovatel píše, je intelektuální a emoční, kritická i osobní:

Identifikace není prostředkem „únikové“ literatury, kterou používá nezodpovědný spisovatel jako návnadu pro nezkušené čtenáře, jedná se o proces využitý každým autorem fikce. Chybí v aktu čtení fikce pouze tehdy, když autor nebo čtenář selhali.

(Edgar S. Bley, 1945, s. 27)

Russell a Shrodes (1950) psali o koncepci blíže související s identifikací, biblioterapii, tedy o představě, že čtení knih, zejména těch správných, může pomoci čtenáři se lépe orientovat, vyřešit problémy a výzvy a emočně vyrůst:

Pokud skutečně existuje terapeutický účinek z čtení, může být vysvětlen teoreticky z hlediska *identifikace, katarze a vhledu*, což jsou termíny původně užívané v psychoanalytické literatuře, ale nyní širě přijímané v psychologii. V tomto smyslu se biblioterapie stává procesem identifikace s postavou nebo skupinou, který subjektu umožní vnímání pocitů a vývoj povědomí o své motivaci a racionalizaci svého chování.

(s. 336)

Identifikace je činnost – identifikace je akt. Děje se každý den, i když nečteme. Když se zapojíme do konverzace, zapojujeme se do identifikace, posloucháme toho druhého, snažíme se pochopit jeho hlavní myšlenku nebo perspektivu, snažíme se vymyslet odpověď nebo námitku. Proč se cítíme nepříjemně, když kamarád nebo člen rodiny jsou v rozpacích? Protože se s nimi identifikujeme, jsou součástí nás a my jsme jejich součástí. Proč je někdy těžké sledovat televizi nebo film jasně označené jako fikce, když postava udělá něco špatně nebo nepřežije? Nejspíš protože se s tou postavou identifikujeme. Někteří lidé jsou náchylnější k identifikaci, jiní mohou proces vypnout a od narativního textu i každodenního života se emočně distancovat. Někteří se ztotožní se vším a všemi, ať už je to člověk, zvíře, nebo dokonce i zelenina. Thompson (2010) nazývá tyto lidi „extrémní

empati“, jednotlivci, co se vcitují do druhých tak silně, že zažívají stejné emoce, přestože nechtějí (s. 1).

Aristoteles viděl identifikaci jako nezbytnou součást rétoriky. Woodward píše, že Aristoteles „přesvědčivě zakládá komunikaci na potřebě společného základu a asimilace“ (s. 5). Aristotelovo pojetí étosu lze snadno chápat jako potřebu identifikace s mluvčím, stejně jako výzvu k tomu, aby mluvčí sám projevil charakter nebo charakterizaci, které může posluchač věřit (nebo s kterou se může identifikovat), alespoň pokud chce posluchače přesvědčit. Samozřejmě zneužití identifikace jako rétorického nástroje může vytvořit nebezpečnou formu emoční kontroly nad ostatními. Pokud můžete přesvědčit posluchače nebo čtenáře, aby se s vámi nebo vašimi následovníky identifikovali, můžete změnit jejich jednání. Dobrým příkladem identifikace pro účely kontroly je reklama: kdo se nedokáže identifikovat s někým, kdo touží po lesklejších vlasech nebo čerstvějším dechu nebo jasnější pleti? Pokud se ztotožníte s mluvčím nebo s účastníkem, musíte postupovat podobným způsobem a koupit si produkt, který vychvalují. Pokud se identifikujete se zkušenostmi a poselstvími politického kandidáta, můžete ho volit. V prezidentském klání mezi Mittem Romneym a Barackem Obamou v roce 2012 hrála identifikace důležitou roli. Mnozí se nemohli ztotožnit s bohatým korporátním manažerem Mittem Romneym, který vypadal, že životům většiny Američanů střední třídy nerozumí, ale mohli se ztotožnit s Obamou, jenž byl médií i svým týmem vykreslen jako muž, který bojoval za komunitu v Chicagu a vyrostl v rozmanité, neúplné rodině. Jak to dopadlo? Byl zvolen Obama.

Ale nechci se soustředit na negativní stranu identifikace, chci se soustředit na stranu pozitivní. Tím, že jsme se identifikovali s ostatními, skutečnými i smyšlenými, jsme schopni lépe komunikovat, řešit konflikty a problémy a najít kreativní, vzájemně prospěšné kompromisy. Lze namítnout, že identifikace má pro lidstvo evoluční význam, identifikováním se s ostatními a jejich zkušenostmi můžeme lépe chápat a učit se, identifikováním se s postavami a příběhy se můžeme dozvědět o věcech, které nám mohou pomoci či ublížit, i když se vlastně nestaly. Můžeme odvrátit špatná rozhodnutí. A samozřejmě, když se s námi identifikují další lidé, umožňuje nám to vytvořit úplnější, produktivnější a plnější identitu, neboť lidé se často cítí ztraceni a osamělí ve světě, když věří, že jejich zkušenosti jsou jedinečné. Typická adolescentní mantra „prostě mi nerozumíte!“ je lidská žádost o pochopení a identifikaci. Doba, kdy je identifikace nejsnadnější, kdy je běžně pozorována a rozpoznávána a může být zaznamenána a zkoumána, je při četbě fikce. V další části kapitoly se budu zabývat tím, co se můžeme dozvědět z vědeckého a akademického výzkumu četby beletrie a emocionálně-intelektuálního procesu identifikace.

Výzkum identifikace

Jak tedy víme, co je identifikace, jak působí a jak k ní dochází? Ve svém výzkumu jsem našla mnoho vědeckých článků a knih o identifikaci a čtení, které sahají až do 30. let minulého století, jež napsali badatelé jako Louise Rosenblatt (1978, 1983), David Russell (1949), C. S. Lewis (1952) a Edgar Bley (1945). Myšlenka, že narativ může u čtenářů nebo posluchačů inspirovat identifikaci, není nová. Vzbuzuje velký zájem i nadále, protože učitelé se snaží motivovat mladé čtenáře ke čtení a zkoumat jejich identifikační procesy. Nejen pedagogové, ale i psychologové, antropologové, literární a kognitivní vědci se zajímají o intelektuální a emocionální procesy identifikace. Současný výzkum je interdisciplinární, empirický i teoretický, doplněný nedávným neurologickým výzkumem, který ukazuje, jak při čtení fikce funguje mozek.

Ze začátku badatelé psali o procesu identifikace čistě teoreticky – jak po velmi pečlivém přemýšlení a pozorování předpokládali, že proces funguje. Tito badatelé, mezi nimi Rosenblatt, Russell, Lewis a Bley (a později Robert Probst a Alan Purves), hovořili z vlastní zkušenosti jako čtenáři a často i jako učitelé literatury. Při pohledu na druhé vydání *Příručky výzkumu výuky umění anglického jazyka* (Handbook of Research on Teaching the English Language Arts) (Flood a další, 2003) je zřejmé, že se výzkum v 80. a 90. letech zaměřil na obecné oblasti, jako je literární teorie a kritika, kvalitativní nebo etnografické studie čtenářů a čtenářských stránek, kvalitativní nebo

deskriptivní studie sociálních souvislostí ve čtení (např. rodiny, instituce, jako jsou školy a vlády), studie raného učení a čtení jazyků a studie o tom, jak se čtenáři z různých kulturních a sociálních prostředí vztahují k textům. V poslední době s rostoucí popularitou kognitivních literárních studií, někdy nazývaných neuroestetika nebo neurohumanitní studia, přidali badatelé empirickou dimenzi, zkoumání kvantitativními, kvalitativními, a smíšenými metodami, co se stane v mozku nebo „myslí“, když jsou čtenáři konfrontováni s narativní fikcí. Tyto studie, které se více zaměřují na změnu osobnosti a emoce čtenářů, se snaží vysvětlit, co mnozí z prvních teoretiků pochopili intuitivně a skrze zkušenosti: čtení změní čtenáře.

Obor kognitivních literárních studií vznikl v 80. letech a integroval nové poznatky v neurologii s literárním studiem a pedagogickým výzkumem procesů čtení. Jedním takovým neurologickým objevem s důsledky pro výuku literatury je identifikace takzvaných „zrcadlových neuronů“, které fungují ve spojení s jinými neurony v mozku nejenom při provádění určitých činností, ale také když osoba vidí nebo pozoruje akce ostatních. Tyto neurony jsou spojeny s limbickým systémem, který řídí pocity a emoce (Alsup, 2013, s. 183; viz také Gallese & Goldman, 1998; Iacoboni, 2005; Iacoboni, 2008; a Rizzolatti & Craighero, 2004 o tématu zrcadlových neuronů). Je možné, že zrcadlové neurony může spustit také simulovaná narativní zkušenost, zvláště když si čtenář představuje narativ živě.

Jak bylo zmíněno v úvodu, Jaén a Simon (2012) popisují kognitivní literární studia jako „interdisciplinární iniciativu integrující humanistické a vědecké přístupy a metodiky do velmi účinného nástroje pro zkoumání složité dynamiky mezi kognitivní a literární činností“ (s. 13). Ukazuje to, jak přírodní a humanitní vědy spolupracují, aby u člověka porozuměly základním procesům a zkušenostem, a to i v případě, že se badatelé na obou stranách výzkumu neshodnou na užitečnosti výzkumu. Někteří „skalní“ vědci se domnívají, že humanisté nechápou neurologii či ji zjednodušují; někteří humanisté pochybují o tom, že k tomu, aby se dobrali pravdy, potřebují epistemologii přírodních věd. Přesto výzkum v kognitivních literárních studiích osvětlil přínosy čtení literatury popsané v této knize, včetně identifikace, empatie a prosociálního chování. V souvislosti s výše uvedeným výzkumem je prvořadé, že čtení literatury ovlivňuje mysl pozitivně a pomáhá nám citově, empaticky, tolerantně a osobně vnímat a chápat. Jinými slovy, čtení literatury může zvýšit naši emoční inteligenci. Jak již bylo zmíněno v úvodu, je zde ústřední myšlenka „teorie mysli“. Lisa Zunshine (2006) psala, že lidé čtou a čtou po celá staletí zejména kvůli zlepšení dovedností čtenářské mysli³. Čtení a prožívání narativních světů v podstatě pomáhá člověku účinněji porozumět světu i ostatním.

Pokud jde o identifikaci, existuje několik zajímavých studií. Snad nejnověji, Richter, Appel a Calio (2014) provedli studii, ve které požádali mladé ženy, aby si přečetly příběh o životě mladé matky. Po přečtení požádali čtenářky, aby se zařadily na stupnici „feminity“. Zjistili, že se účastnice, které si přečetly příběh o matce v tradiční genderové roli, hodnotily na škále výše, a to zejména v případě, že se vžily do příběhu a neměly v hodnoceném období děti. Badatelé dospěli k závěru, že stavba příběhu změnila osobní vnímání žen. David Comer Kidd a Emanuele Castano (2013) provedli studii, v níž zjistili, že čtení literární fikce, na rozdíl od literatury faktu nebo populární beletrie, vede k lepšímu výkonu testů ToM. Jinými slovy, četba beletrie posílila schopnosti „čtenářské mysli“ účastníků, kteří byli požádáni, aby přečetli různé druhy textů a pak dokončili měření svého emočního IQ, například popisem emocí vytvořených fotografií dvojic očí nebo odvozováním emocí fiktivních postav. Kidd a Castano píšou:

Tvrdíme, že fikce ovlivňuje procesy ToM, protože nás nutí zapojit čtenářskou mysl a podílet se na vytváření postav. Ne všechny druhy fikce toho dosáhnou. Domníváme se, že to, co nutí čtenáře, aby se zapojil do procesů ToM, je literární fikce.

(s. 1)

3 Teorie mysli (theory of mind) je definována jako schopnost interagovat s ostatními na základě uvědomění si svých vlastních myšlenkových procesů a pochopení, že ostatní mají rovněž tyto myšlenkové procesy, které však mohou být od našich odlišné. Čtenářská mysl je odkaz na tuto teorii použitý pro interakci s literárními postavami. (pozn. překl.)

Proč je literární fikce odlišná od jiných typů, například např. toho, který Kidd a Castano nazývají „populární“ beletrii? Vysvětlují: „Miall a Kuiken (str. 15–17) zdůrazňují, že prostřednictvím systematického používání fonologických, gramatických a sémantických stylistických prostředků literární fikce své čtenáře defamiliarizuje“ (s. 1). Defamiliarizace vyžaduje, aby čtenáři zpomalili, pečlivě si přečetli, co autor napsal, a popřemýšleli o tom. Proto musí mít k dispozici čas a prostor pro identifikaci. Řekla bych, že mnoho z povinné četby pro mladé lidi na středních školách, ať už „tradiční povinné“, současné nebo žánr young adult, by mohlo být podle definice Kidda a Castana považováno za „literární“, jelikož obsahuje mnoho literárních prvků jako metafora, podobenství, metonymie, aliterace a symbolika.

Raymond Mars a Keith Oatley se zabývají čtením literárních příběhů jako typem simulace sociálních zkušeností a přitom také hovoří o pojmu identifikace. Ve svém článku z roku 2008 píšou: „Aktivní prožívání toho, co simuluje beletrie, může usnadnit porozumění ostatním, kteří se liší od nás, a rozšířit naši schopnost empatie a sociálního myšlení“ (s. 173). Píšou, že stejně jako počítačová simulace činností nebo událostí je čtení příběhu simulací skutečných životních prožitků, které se odehrávají v mysli, a mohou z něho vyplynout skutečné myšlenky a emoce. Aby se čtenář plně zapojil do vyprávění, promítá sebe do příběhu, jako by byl skutečný, zprostředkovaně zažívá události a pocity a zároveň si uvědomuje, že jsou abstrakcemi, které existují pouze jako kopie reality. Bez ohledu na to výsledkem může být poznání a osobní růst. Velká část takového prožívání a projekce je závislá na identifikaci s postavami. Mar a Oatley píšou:

V experimentech s povídkami od Alice Munro a Ambrose Bierce, Kerr (2005) zjistil, že identifikace s hlavní postavou zvýšila vtažení do literárního díla měřené počtem čtenářových emocí, které zažil při čtení příběhů. ... Pochopení postav v příběhu je tedy prostředkem, pomocí něhož můžeme lépe porozumět sobě a druhým.

(s. 182)

Pocit empatie vůči postavám v literárních textech by mohl vyústit do změněného postoje vůči ostatním, a možná dokonce ke zvýšení altruistického nebo prosociálního chování, ačkoli výzkum jeho účinků na chování je stále nedostatečný. (V kapitole 5 proberu dostupný výzkum spojující čtení s prosociálním chováním.) Prvním krokem k empatii a souvisejícímu růstu čtenářů je čtení literatury a druhým identifikace s postavami a událostmi ve smyšleném světě. Tímto způsobem je čtenář v textu jak ztracen, tak nalezen (Nell, 1988).

Pedagogika identifikace

Kritická pedagogika

Poslední části každé z kapitol v části I této knihy se zaměří na propojení pojmů a teorií zkoumaných v jednotlivých kapitolách s výukou literatury nebo použitím nápadů v učebně či třídě. Z mnoha způsobů, jak realizovat určitý koncept nebo psychologický / intelektuální proces (např. identifikace) v praxi ve třídě, si vždy vybírám ten, který považuji za zvláště relevantní pro podstatu onoho konceptu a konzistentní s jeho podstatou. V tomto prvním případě jsem si zvolila kritickou pedagogiku jako účinný pedagogický přístup k podpoře komplexní identifikace mladých čtenářů s postavami v beletrii. V následujících kapitolách stručně definuji tento přístup, zaměřený nejprve na teorii a poté na možné praktické přijetí. Za druhé spojím pedagogiku s diskutovaným konceptem, jak je vysvětleno výše v kapitole, včetně jejího propojení s dříve poskytnutým modelem vizuálního procesu, kde představím své pojetí toho, jak vlastně může u studentů ke kognitivnímu / afektivnímu procesu dojít.

Co je kritická pedagogika?

Kritická pedagogika je vzdělávací věda, která se pomocí základních složek kritické teorie snaží dovést studenty k tomu, aby si uvědomili všudypřítomnou hegemonii v rámci své kultury a společnosti, tedy moc často nespravedlivě zvýhodňující některé lidi a skupiny před ostatními. Prostřednictvím svého kritického uvažování jsou studenti v ideálním případě dovedeni k tomu, aby něco vykonali v reálném světě (tj. praxi) a dospěli k pozitivní změně. Ke známým teoretikům kritické pedagogiky patří Freire (1968/2000), Giroux (1981), Hooks (1994), Apple (1996), Shor (1980) a McLaren (1995). Někteří kritizovali kritickou pedagogiku, protože je buď v zásadě nemožná, dokud se nezmění tradiční školní struktura, v jejímž středu je učitel, jenž může nechat žáka projít, či propadnout, anebo je nebezpečná, protože studenti mohou být traumatizováni nepředvídatelnými radikálními posuny ve světovém názoru nebo tím, že si uvědomí zranitelnost zdánlivě uspořádaného světa. Někteří dokonce tvrdí, že cílem kritické pedagogiky je produkovat mladé anarchisty. Příbuzným pojmem je „angažovaná pedagogika“ od Bella Hookse, která sice není založena na odhalení hegemonie a nespravedlnosti, ale žádá od učitelů a studentů, aby se stali žáky, jejichž posláním je vyučovat se navzájem (1994, 2003).

V praxi je kritická pedagogika založena na diskusi ve třídě a praktickém zapojení studentů nebo na střídání teorie, provedení teorie do praxe a úvah o tomto provedení. Studenti jsou vyzváni, aby četli, přemýšleli a hovořili o společenských a kulturních strukturách, které by mohly potlačovat domorodé nebo diskriminované kultury a ty, kteří jsou ve společnosti jinak bezmocní (např. chudí, ženy, osoby se zdravotním postižením, rasové a etnické menšiny). V literární třídě by tato pedagogika mohla mít podobu čtení literárních textů o různých kulturách a situacích vzdálených vlastním komunitám studentů (nebo naopak reflektovat nespravedlivou společnost, ve které možná žijí). Z literárního čtení a následné reakce mohou studenti pochopit, jak všudypřítomná ideologie ovlivňuje každodenní život jejich i ostatních, a co tedy mohou změnit.

Souvislosti mezi kritickou pedagogikou a zkušeností s identifikací

Z výše uvedené diskuse lze vyvodit, že čtení a responze literatury prostřednictvím kritického rámce by znamenaly určitou schopnost nebo touhu identifikovat se s postavami, nastavením nebo událostmi v knize. Jedna kritická teorie vznikla v literární vědě a je spojená s postmoderní a marxistickou literární kritikou, které interpretují literaturu nejen jako text, jež lze chápat prostřednictvím důkladného čtení a historického studia, ale i jako text, který odráží a ovlivňuje náš rozmanitý, pestrý a problematický svět. Komplexní literární identifikace popsaná v této kapitole sice jistě není jedinou cestou, jak se kritická teorie stane kritickou pedagogikou, avšak je to způsob, který mladým čtenářům ukáže problémy v politickém a kulturním prostředí, kde žijí a působí.

Když se vrátíme k vizuálnímu modelu představujícímu proces literární identifikace, který jsem přednesla v této kapitole, je jasné, že vyžaduje mnohostrannou interakci mezi textem, čtenářem a postavami ve fikci. Opravdová identifikace se nepohybuje „jednosměrně“, tedy postavy nejsou zralým čtenářem bezmyšlenkovitě napodobovány, ani rychle a bez obalu odmítnuty jako „ne já“. Skutečný proces identifikace je složitější a může být podporován prostřednictvím kritických teorií transformovaných do kritických pedagogických přístupů, strategií, aktivit a souvisejících výběrových čtení. Protože identifikace často vede k empatii, může to pomoci mladému čtenáři se vidět jako součást globální sítě jednotlivců, všech s odlišnými, ale podobnými zápas, kteří společně usilují o lepší svět.

Ukázka 2.1 Příklad literární lekce pro podporu identifikace

Přispěl Jeff Spanke, Purdue University, dříve North Montgomery Middle School, Crawfordsville, Indiana.

„Můj prázdny svět“

Doposud jsme v tomto trimestru diskutovali a četli o několika různých koncepcích světa v narativních textech, jako jsou Shakespearovy *Romeo a Julie* (Romeo and Juliet), *První část poslední* (First Part Last) od Angely Johnson, *Dům na ulici Mango* (The House of Mango Street) od Sandry Cisneros a *Antigona* od Sofoklese. Četli jsme, jak se lidé v průběhu dějin pokoušeli pochopit svůj svět prostřednictvím umění, hudby, filmu a psaného textu. Někteří vnímají svět jako šťastné, klidné místo plné naděje a lásky, kdežto jiní ho považují za tmavé, osamělé místo, kde jsou lidé v podstatě zvířaty. Pro tento úkol napište esej popisující vaše vnímání „světa“, ve kterém žijete.

- 1) Nejprve si představte tři až pět přídavných jmen, která náš svět nejlépe popisují. Můžete například říci, že náš svět je velký, mokrý a horký.
- 2) Jakmile budete mít parametry (vaše přídavná jména), provedete výzkum. Najděte slavné citáty, příběhy, fakta, historické příběhy, filmy: cokoliv, co má něco společného s každým adjektivem. Takže pokud si myslíte, že svět je mokrý, můžete diskutovat o filmu *Waterworld*, použít „Otevřenou loď“ ("The Open Boat") od Stephena Cranea nebo se podívat na „Fialový déšť“ (Purple Rain) od Prince pro analýzu. (Poznámka: každé přídavné jméno musí být propojeno se zdrojem z jiné země než z USA.)
- 3) Použijte veškerý svůj výzkum jako opěrný bod a napište esej popisující, jak každé přídavné jméno spolimaluje obraz našeho světa. *Účelem je porovnat vaše názory na svět s názory lidí, kteří žili dříve nebo kteří žijí a pracují právě teď. Doufejme, že zjistíte, že vaše názory nemusí být úplně jiné než názory ostatních.* Vaše esej bude kombinací souhrnu, analýzy, osobní reflexe a predikce.

V závěru eseje předpovězte našemu světu budoucnost na základě literatury, kterou jste si přečetli, výzkumu, který jste sestavili, a analýzy, kterou jste provedli. Jak bude náš svět vypadat za 100 let? Kdo stojí za tímto hnutím? Měli bychom je zastavit? Můžeme je zastavit?

Literatura a empatie

Jak narativ vytváří emoce

Empatie může jedinečně překlenout mezeru mezi egoismem a altruismem, protože dokáže transformovat neštěstí jiného člověka do vlastního pocitu úzkosti.

(Hoffman, M. L., 1981, s. 133)

Zdá se, že empatie je považována za nejzajímavější téma, mluvíme-li o důvodech pro výuku a četbu literatury. Zeptejte se učitelů nebo čtenářů, proč si myslí, že čtení narativní fikce je důležité, a uslyšíte něco jako „protože dělá ze mě lepšího člověka“ nebo „pomáhá mi pochopit sebe i ostatní.“ Mluví o rozvoji empatie, neboli schopnosti cítit pocity druhých či zaujmout jejich pozornost. Mnozí lidé věří, že čtení beletrie jim pomáhá více pochopit ostatní a že taková narativní zkušenost není o nic horší než opravdová zkušenost, jen ne tak silná. Jinými slovy, žít skrze „narativní svět“ (Gerrig, 1993) je jedním ze způsobů, jak se lidé stávají lidštějšími.

I náš prezident⁴ souhlasí. V červenci 2007 tehdy senátor Obama vystoupil s projevem, v němž chválil potenciál knih měnit čtenáře, umožnit jim nahlédnout zvnějšku. Řekl:

Knihy vás dokážou vytáhnout ze sebe a přemístit jinam. A najednou říct: „Je to, jak to je“ – možná ne dokonale – ale ukážou vám „jaké je to být ženou“, nebo „jaké je to být Afro-Američan“. Nebo „jaké je to být chudý v Indii“. Nebo „jaké je to být uprostřed války.“

(Obama, 2007, Literacy and Empathy,

www.youtube.com/watch?v=LGHbbJ5xz3g)

Existuje webová stránka věnovaná sledování Obamových projevů (Index Obamových empatických projevů), ve kterých se diskutuje o empatii a o „empatickém deficitu“ nebo neschopnosti „chápat toho druhého“ a vidět svět, jak ho vidí ostatní (<http://cultureofempathy.com/Obama/SpeechIndex.htm>). Mnozí, včetně mě, mohou potvrdit, že Obamovo chápání literární empatie je příliš zjednodušené a potenciálně koloniální; nicméně je hezké vidět vysokého politika, co vidí ve čtení víc než potenciál ke zvýšení skóre standardizovaných testů. Kéž by se tato ideologie rovněž odrazila ve vzdělávací politice jeho administrativy, protože současný přístup upřednostňuje literaturu faktu a úzce definované čtení, porozumění a odezvu (viz National Governors Association, 2012).

Učitelé literatury, vášniví čtenáři a náš prezident nejsou jediní lidé, kteří věří v sílu literatury změnit čtenáře, zlepšit jejich pochopení ostatních. Je několik teoretiků čtení a čtenářské responze⁵, kteří si cení subjektivní, osobní responze více než responze distancované, kritické. Již jsem zmínila Louise Rosenblatt, jejíž estetická responze textu staví osobní responzi před kritickou responzí. „Subjektivní“ kritici jako David Bleich a Norman Holland tvrdí, stejně jako Rosenblatt, že čtení je ve své podstatě transakcí a existuje tolik platných textových výkladů, jako je čtenářů. Holland (1975) stále hodnotí text jako objektivní entitu, která nutí čtenáře, aby prozkoumali své motivy identity prostřednictvím textového mediátora, kdežto Bleich (1978) považuje čtenářovu část transakce za mnohem důležitější než část textu do té míry, že v textu není žádný význam, dokud na něj čtenář nezareaguje a neinterpretuje ho. Důraz, který tyto teoretici kladou na čtenáře při transakci čtenáře s textem, se může zdát přehnaný, avšak je třeba si uvědomit, že reagovali na předpoklad tzv. „nových kritiků“ do té doby nezpochybňovaný, totiž že veškerý význam je v textu, a tedy text má

4 Řeč je o tehdejším prezidentu Obamovi, nikoli o současném prezidentu Trumpovi (pozn. překl.).

5 Responze je zavedený termín z oblasti estetiky, znamená doznívání uměleckého prožitku. Lze použít i výraz „odezva“. Liší se od prosté reakce na text, jak je např. pojednána v souvislosti s empatií. (pozn. překl.)

objektivní význam, který může být stanoven na základě podrobného čtení a analýzy. V současnosti lze tvrdit, že se teoretici čtenářské responze a učitelé literatury posunuli více do středu spektra, neboť různorodé kritiky jako feminismus, nový historicismus, studie zdravotního postižení a kritické rasové studie prosazují, aby se do práce s textem zahrnulo i důkladné čtení (close reading) i subjektivita čtenáře.

Bez ohledu na to, kde stojíte na spektru čtenářské responze, existuje několik potenciálních problémů s teorií, že literatura vytváří empatii a mění čtenářovu responzi vůči ostatním (navzdory rostoucímu množství empirických důkazů spojujících četbu a empatické reakce, které shrnu později v této kapitole). Jedním z možných problémů s předpokladem, že čtení narativní fikce vytváří empatii, je fakt, že existují opravdu milí lidé, kteří beletrii nečtou nebo čtou jen zřídka. Jak se mohou starat o lidi a nebýt čtenáři beletrie? Jak mohou chápat ostatní, což obhajoval prezident Obama, když nikdy nebyli ztraceni v narativním světě? A naopak existují hrozní lidé, co beletrii čtou rádi. Jak vysvětlíme je? Za druhé, i když existuje velké množství důkazů o pocitech empatie a altruistickém chování a propojení literární fikce s pocity empatie, existuje jen málo výzkumů spojujících četbu literatury s prosociálním, altruistickým chováním. Takže i když můžeme s malými pochybnostmi říci, že čtenáři beletrie mají tendenci být více empatictí (buď zásluhou fikce, nebo pro svou empatickou povahu) a lidé, kteří vyjadřují empatii, mají tendenci více pomáhat, existuje málo empirických důkazů podporujících intuitivní předpoklad, že čtenáři jsou lepší lidé (Keen, 2006, s. 208). Byla jsem schopna najít pouze jedinou studii, která spojuje čtení narativní fikce s pomáháním bližním, o kterém budu diskutovat v 5. kapitole.

Učitelé angličtiny pravděpodobně argumentují empatií pro výuku literatury více než jiné skupiny, protože jsme sami čtenáři beletrie a zažili jsme mnohokrát emoční reakci z první ruky. Ze zkušenosti, z vyprávění ostatních i intuitivně víme, že se při čtení něco děje – když tento „tok“ zážitků převládne, zapomenete na své okolí, čas, povinnosti, starosti, závazky, a to vše kvůli tomu, že na chvíli žijete v narativním světě. Víme, že se vrátíme jiní. Musíme si však uvědomit, že ne každý má takové zkušenosti nebo věří v jejich pravdivost a že těch, co něco takového skutečně prožili, je ještě méně. A navzdory tomu, že prezident Obama čtení a literární studium zdánlivě obhajuje, jeho společné základní státní normy pravděpodobně výuku literatury omezují na úroveň informativních, nikoli narativních textů, které jsou považovány za složitější a náročnější pro mladé čtenáře.

Za předpokladu, že empatie je posílena čtením, nebo že empatictější lidé jsou lepšími čtenáři, proč by čtenáři měli číst text, který by je mohl vystavit těžkému emočnímu zážitku, který není jejich vlastní, jež by nemuseli zažít? Proč se čtenáři rozhodují žít prostřednictvím emočního zážitku, nikoli vlastního, který může být obtížný a bolestivý, když si mohou vybrat (za předpokladu, že jim knihu nezadal učitel)? Proč knihu nezaklapnou – nebo proč se do ní vůbec pouštějí? Co je na zážitku příjemné, užitečné nebo důležité?

Různí badatelé na tuto otázku odpověděli různě: Gerrig (1993) a Nell (1988) popisují jakýsi příjemný zážitek „toku“; (Csikszentmihalyi, 1990), Rosenblatt (1965/1995), Holland (1975), Rorty (1989) a Bleich (1978) tvrdí, že takové čtení pomáhá rozvíjet osobnost; Nussbaum (1997) a Bloom (2000) uvádějí, že čtení vede ke zvýšení kulturního povědomí nebo globálního občanství, a Keen (2006, 2007) a Zunshine (2006) poukazují na to, že beletrie poskytuje čtenářům prostor k tomu, aby své odpovědi přijali a praktikovali „čtenářskou mysl“ v bezpečném, neskutečném světě. A samozřejmě, před více než dvěma tisíci lety Aristoteles tvrdil, že katarze, skrze prožité literární drama, může očistit člověka od potenciálně škodlivých emocí (Poetika, 335 př. n.l. / 1997).

Komplikuje se to i nadále, čtenáři, kteří se pravidelně identifikují s postavami a událostmi ve fikci, neodpovídají na stejné texty stejným způsobem. Někteří čtenáři mohou na jeden text reagovat citlivě, zatímco jiní jím mohou zůstat nedotčeni. Proč pláču na konci Applegatova (2013) *The One and Only Ivan*, kdežto dalšího čtenáře gorila, která chce pomáhat bližnímu, jenom števe? Zřejmě odpověď nejspíš nalezneme opět u subjektivních čtenářů, kteří hájí v transakci čtení primát čtenářské zkušenosti: jsme všichni odlišní, všichni jsme měli různé zkušenosti, a proto reagujeme na narativní světy různě. Existují tedy nějaká zobecnění týkající se čtenářů a jejich zážitků empatie

s příběhy? A pokud ano, jsou tato zobecnění užitečná pro učitele a pedagogy? Badatelé začali tyto otázky zkoumat, jak proberu níže, ale odpovědi nejsou zdaleka definitivní.

Bez ohledu na to se zdá, že příběhy hrají v průběhu lidské evoluce pragmatickou funkci – strašidelné příběhy varují před nebezpečím, kdežto pohádky a říkanky učí děti dávat si pozor tím, že vyvolávají strach z určitých situací. Dokonce i v dnešní době přátelé často vyprávějí příběhy o chybách nebo neúspěších jako určitá varování nebo mravoučné historky. Příběhy často inspirují emoce paralelní s empatií: strach, napětí, nervozitu, neklid a smích. Je jasné, že příběhy mají evoluční význam, jak jsem zmínila v úvodní kapitole.

Otázka, opakovaná v této kapitole, je, do jaké míry může být platný argument empatie jako argument pro výuku literatury na středních školách? A pokud je tento argument platný, jak ho nejlépe uvést do praxe?

Co je empatie?

Empatie je nejčastěji definována jako zprostředkované, často přirozené a spontánní vyjádření emocí jako reakce na spatření jiného emočního stavu (Keen, 2006). Badatelé v různých oblastech, včetně psychologie, filozofie a biologie, definují empatii a tyto definice používají při svém vědeckém výzkumu různě. Profesor chování primátů Frans B. M. de Waal definuje empatii jako „schopnost (a) být ovlivněn emočním stavem druhého a sdílet jej, (b) posoudit důvody stavu druhého a (c) identifikovat se s druhým, přijmout jeho pohled“ (2008, s. 281).

V angličtině se slovo „empatie“ překvapivě začalo používat teprve nedávno. Poprvé se objevilo v roce 1909 v díle amerického psychologa Edwarda B. Titchenera, který přeložil německou verzi slova, již navrhl filozof Theodor Lipps na konci 19. století (Dolby, 2012, s. 47). Pro empatii je klíčové, že se liší od sympatie, kterou definuje Eisenberg (2000) jako „afektivní odezvu, která se skládá z pocitů zármutku nebo účasti s nouzí nebo potřebou druhého (spíše než sdílení emocí ostatních)“ (s. 677). Podle většiny teoretiků, včetně F. B. M. de Waala, existuje několik různých typů (nebo úrovní) empatie, zejména:

1. *emoční nákaza* nebo základní, fyzická nebo emoční odezva jednoho člověka na druhého (např. jedno dítě pláče, druhé pláče);
2. *soucit, citový zájem* nebo emoční nákaza v kombinaci s některými menšími kognitivními snahami porozumět perspektivě či kontextu druhého;
3. *převzetí perspektivy*, kde je zapojeno více kognitivních operací, při nichž se jeden člověk pokouší přijmout pohled druhých a představit si, jaký by byl jejich život;
4. *narativní empatie*, kterou mj. prozkoumaly Suzanne Keen a Lisa Zunshine, jež diskutují o roli narativní fikce ve vývoji teorie myšlení nebo o schopnosti lépe porozumět emocím a motivům druhých.

V následujících kapitolách načrtnu některé z hlavních složek a teorií empatie, jak jsou definovány známými badateli v oblasti empatie, a vše ukončím zkoumáním konceptu narativní empatie, o kterém je tato kapitola a možná tato kniha.

Emoce zvířat

Před několika týdny jsem se zúčastnila přednášky Franse B. M. de Waala (2014) o empatii u primátů. Ve svém výzkumu primátů ukázal, že empatie se zdá být silněji pociťována vůči těm, kteří jsou podobní tomu, jenž empatii pociťuje – vzhledem, strukturou rodiny, rolí ve skupině atd. Další zajímavou věcí, o níž se de Waal zmínil, byl pojem „odlišnost od ostatních“, který je ústředním prvkem empatie u primátů. Primáti, kteří se v zrcadlových testech dokázali rozpoznat v odrazu, a byli tedy schopni rozlišovat své vlastní já od ostatních, více pomáhali ostatním. Jinými slovy, museli rozpoznat svou vlastní individualitu a individualitu druhých, aby dokázali pomoci.

Přesuneme-li se od goril, bonobů a šimpanzů na člověka, můžeme předpokládat dvě věci založené na de Waalových poznámkách: lidé (čtenáři) se umí více vcítit do druhých (postav), kteří jsou jako oni; lidé (čtenáři), kteří mají o sobě lepší mínění a mohou rozlišovat mezi svými vlastními potřebami / touhami / problémy a problémy druhých, mohou zakoušet empatii pohotověji. Pokud lze toto tvrzení aplikovat na čtenáře, dokonce i na mladé dospělé, můžeme jej aplikovat i tak, že dáme nezralým čtenářům nejprve knihy, které obsahují postavy a prostředí odrážející jejich vlastní život, a teprve když vyrostou kognitivně i emočně, je budeme konfrontovat i s texty, které nutí ukázat empatii a spojit se s postavami a prostředím, které tak dobře neznají. Jak čtenáři dozrávají a rozvíjejí svou identitu, je pro ně snazší se odlišit od postav, o nichž čtou, nebo se s nimi spojit (nebo identifikovat) složitějšími, nuancovanějšími a méně očividnými způsoby. Jak jsem uvedla na konci předchozí kapitoly, identifikace může být odrazovým můstkem pro pocity empatie.

Zatímco takové skoky mezi projevy empatie a empatické odezvy u primátů mohou být převedeny z de Waalova výzkumu do oblastí, které nikdy nezamýšlel, jeho výzkum a výzkum druhých na zvířecích emocích nás mohou dovést až k některým zajímavým hypotézám o lidských pocitech empatie a poznání, které podmínky mohou být pociťovány nejsilněji.

Simulační teorie empatie

Jedna populární teorie, která vysvětluje, jak a proč četba beletrie může ovlivňovat empatii, je „simulační“ teorie empatie. Tato teorie, jejíž užití kanadskými vědci Raymondem Marem a Keithem Oatleyem je patrně nejnámější, tvrdí, že fikce „nabízí modely nebo simulace sociálního světa prostřednictvím abstrakce, zjednodušení a komprese“ (2008, s. 173). Uvádí, že „zapojení do simulačních zážitků z beletrie může usnadnit porozumění ostatním, kteří se liší od nás samých a může rozšířit naši schopnost empatie a vztah k ostatním“ (s. 173).

Simulace se používají v mnoha oblastech k nalezení důležitých odpovědí, včetně věd a technologií. V oblasti studií empatie se předpokládá, že simulace má podobné účely: jednak jako modely pomáhající vysvětlit chování nebo jev, jednak jako způsob předvídaní budoucího chování v podobných situacích nebo prostředích a vhodné reakce (Mar & Oatley, s. 175). V obou případech simulace zahrnují vytváření abstrakcí skutečných životních zkušeností. Totéž lze tvrdit o smyšleném textu, i ten je abstrakcí skutečných zkušeností; není reálný, ale jedná se o jakýsi soubor různých představ a událostí předložených autorem čtenářům. Beletrie je jakási alternativní realita, neboli virtuální realita, která umožňuje pokusy a experimenty s nízkým rizikem neúspěchu nebo negativních důsledků. Mar a Oatley předpokládají, že takové simulované smyšlené zážitky a zkušenosti mohou vést k větší empatii s druhými, i když jsou do značné míry zprostředkovány textem, který je pouze abstrakcí skutečnosti (s. 181). Tvrdí, podobně jako Keen (2006), že beletrie může empatii stimulovat účinněji, protože umožňuje bezpečný prostor pro pokusy a omyly. Čtenářský badatel Jemeljan Hakemulder (2000), který čerpal z Gardnera (1978), dokonce nazval četbu fikce „morální laboratoř“, ve které čtenář může pozorovat a učit se z příběhů a událostí – aniž zažije následky ve skutečném životě (s. 13).

Ještě si připomeňme, jak se simulační teorie čtení a responze může týkat imitace. Meltzoff a Decety argumentují, že základem rozvoje empatie u dítěte je imitování dospělých (2014, s. 491). Jak jsem se zmínila v předchozí části o empatii zvířat, zdá se, že emoční nákaza, nejjednodušší úroveň empatie, většinou zahrnuje napodobování: lidé (nebo zvířata) pociťují paralelní emoce týkající se někoho nebo něčeho, co sledují; jinými slovy, když vidíte někoho, kdo nešikovně upadne a ublíží si, může se stát, že zkřívíte obličej nebo vykřiknete, jako byste stejnou fyzickou bolest zažili sami. Vidíte-li někoho zívát, také zívnete. Mohlo by být možné, že se emoční nákaza nebo imitace projeví u mladších čtenářů po identifikaci s postavou nebo událostí v textu, zejména pokud je postava podobná věkem, vzhledem nebo životním stylem a události vyprávění jsou podobné jejich vlastním zkušenostem. To může vysvětlovat, proč literatura mladých dospělých často vede k větší imitaci chování než literatura dospělých čtenářů, tzv. knih pro dospělé, zejména u mladších ročníků. Například jsem měla vysokoškolské studenty, kteří si pamatovali, že se oblékali jako Harry Potter nebo Hermiona, napodobovali chování dívek v seriálu *The Clique*, nebo měli zvýšený zájem o lukostřelbu po přečtení *The Hunger Games*. Nemohu si vzpomenout, kdy jsem naposledy slyšela

dospělého čtenáře knihy pro dospělé diskutovat o oblékání nebo napodobování hlavní postavy. Pokud je tato hypotéza pravdivá, může ukázat učitelům středních škol, jaké knihy vybírat nebo jak přistupovat k literárním diskusím a responzím.

Narativní empatie

Většina klinických a poradenských psychologů souhlasí s tím, že empatie vyžaduje tři různé dovednosti: schopnost sdílet pocity druhé osoby, kognitivní schopnost intuitivně vnímat, co druhý člověk cítí, a „společensky prospěšný“ záměr reagovat na utrpení druhého soucitem.

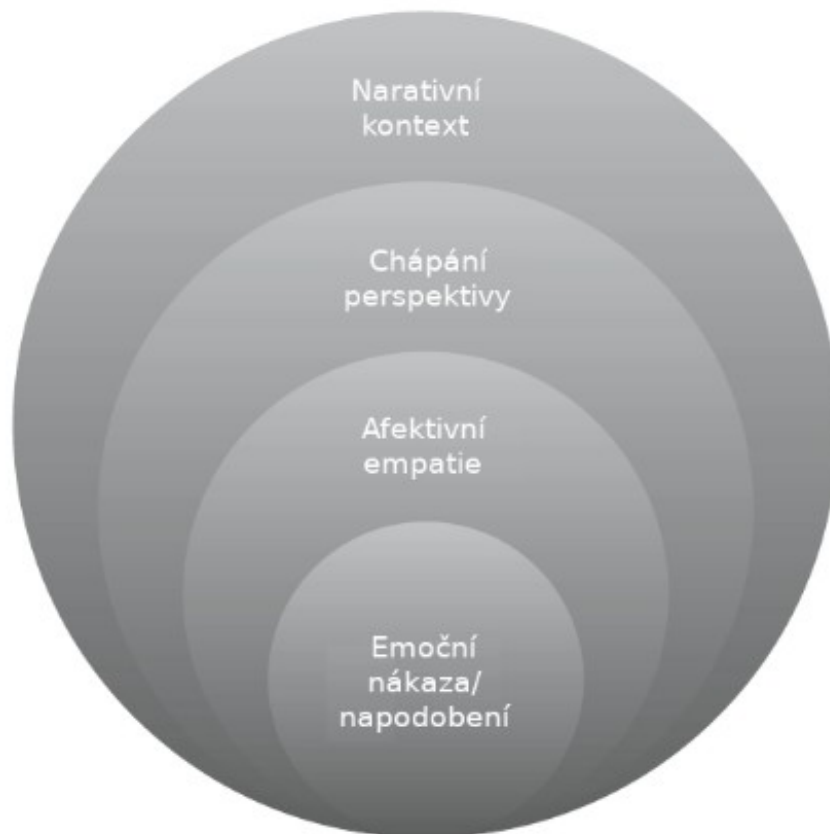
(Hatfield a spol., v tisku)

Je zajímavé, že tato definice předpokládá, že se člověk pociťující empatii může zapojit do několika takzvaných úrovní empatie: emoční nákazy, převzetí perspektivy a pomoc nebo prosociální akce. Objevila jsem jednu definici empatie, která překlenuje mezeru mezi instinktivní emoční nákazou a imaginativní kognitivní teorií mysli. Tímto typem empatie může být jen narativní empatie, nebo typ empatie, který vzniká, když čtenář zažije fikci, narativní text.

Zdá se, že narativní empatie zahrnuje jak emoční, tak afektivní empatii a více kognitivní nebo imaginativní empatii, jako se děje při užití perspektivy. Narativní empatie se může projevit tělesnou reakcí, jako je zvýšení krevního tlaku nebo zpocené dlaně, nebo poměrně sofistikovanou intelektuální reakcí (např. kdybych byl Romeo, mohl bych svůj osud změnit tím, že bych byl méně impulzivní). Takové pocity empatie, např. reakce na literární příběh, se často řeší pod hlavičkou teorie mysli (Theory of Mind), definovanou Leverage, Mancing, Schweickert a William (2011) jako „čtení mysli, empatie, kreativní představy o perspektivě jiného: je to zároveň vysoce sofistikovaná schopnost a základní nezbytnost lidské komunikace“ (s. 1). Lisa Zunshine (2006) jde ještě o krok dál tvrzením, že teorie mysli nejen procitne během čtení beletrie, ale i motivuje ke čtení, protože čtení ve skutečnosti zlepšuje teorii mysli, a tím zlepšuje spolupráci s ostatními a zvyšuje společenský úspěch (s. 10). Zajímavé je, že teorie mysli byla poprvé použita v kontextu studií šimpanzů, kdy vědci určili, že šimpanz jménem Sarah se zjevně snažil pomoci člověku předvádějícímu problém (Leverage a spol. 2011, s. 3). Lidé tedy nemusí být jedinými primáty, kteří mohou projevit teorii mysli, ačkoli pravděpodobně tuto teorii zakoušíme jako jediní při četbě beletrie.

Dalším zajímavým aspektem narativní empatie jsou různé teorie narativních struktur nebo technik, které zdánlivě zvyšují empatické reakce čtenářů, například vyprávění v první osobě, reprezentace vnitřních myšlenek postav prostřednictvím monologů a začlenění postavy, se kterou se čtenáři mohou snadno identifikovat (Keen, 2006). V sekci o výzkumu narativní empatie se budu podrobněji zabývat tím, jak narativní struktury, literární prostředky a stylistické postupy jsou spojeny s empatickou reakcí čtenářů.

Níže jsem zahrнула vizuální obraz teorie, jak se mohou různé úrovně empatické reakce spojit s pojmem narativní empatie, který se na obrázku nazývá narativní kontext. Zatímco není zřejmé, že na všechny typy empatie musí čtenář pociťovat empatickou odezvu během procesu čtení, lze tvrdit, že narativní kontext ve výsledku poskytuje příležitost k narativní empatii (a ke rozvinutější teorii mysli) a může při ideální zážitku z četby zahrnovat každou úroveň, kdy se čtenář identifikuje s postavami emočně a možná i tělesně (emoční nákaza), zažije emoční reakci na postavu nebo situaci, která je postavena na určité úrovni porozumění fiktivnímu zážitku, a možná dokonce sympatizuje s postavou (postavami) (afektivní empatií) a je veden k tomu, aby se dokázal do postavy vcítit a uvažovat o tom, jak by reagoval v podobné situaci (použití perspektivy). Příběh, nebo narativní kontext, čtenáři umožňuje všechny tyto responze a možná ho k nim i vybízí. Co na obrázku chybí, je samozřejmě to, co jsem zmínila na začátku této kapitoly: jak tento pocit stimulovaný čtením literatury ovlivňuje chování v reálném životě? Ovlivňuje narativní empatie to, jak čtenáři jednají v reálném světě, mimo prostou imitaci?



Vzorek 3.1 Úrovně empatické odezvy. Tento údaj je odvozen od F. B. M. de Waalova „modelu matrožsky“ empatie u primátů, ve kterém jsou vyšší kognitivní úrovně empatie postaveny na „instinktivních“ emočních reakcích (de Waal, 2008, s. 287).

Afektivní klam a další problémy s empatií

Krátce jsem v této kapitole psala o problémech nebo otázkách týkajících se porozumění vztahu mezi empatií a čtením, zejména o tom, že ne všichni empatictí lidé jsou čtenáři a že čtenáři mají tendenci reagovat zcela jinak na texty založené na vlastních vzpomínkách a zkušenostech. Chtěla bych se zabývat třemi dalšími argumenty, které problematizují myšlenku narativní empatie, zvláště tzv. afektivním klamem, nemorální či neetickou empatií a možnou podporou cenzury.

Termín afektivní klam byl vytvořen Beardsleyem a Wimsattem (1971) koncem 40. a počátkem 50. let. Jako zastánci nové kritiky věřili, že je vážná chyba posuzovat literární dílo podle emočního působení na čtenáře. Tím se jasně lišili od subjektivních kritiků, o nichž jsem hovořila dříve, kteří je následovali. Posouzení textu založeného především na pocitu čtenáře, jako je empatie, by jednoduše vyústilo v emoční relativismus a přehlížení důležitosti textu jako objektu s přirozeným, objektivním významem. Samozřejmě, dnes nám, obklopeným post-postmoderní kritikou a společenskými/kulturními analýzami textů, takový přístup zní absurdně. Tato myšlenka je však stále silná u těch, již se domnívají, že text by měl být posuzován na základě sebe sama, jak zastává především textově založená, neemocionální kritika.

Za druhé, když čtenáři pociťují empatii vůči vyprávění a postavám nebo událostem, často začínají tyto znaky nebo události identifikovat. Tento proces identifikace se může lišit v závislosti na věku a inteligenci čtenáře, jak jsem uvedla v předchozí kapitole. Proto je možné, že tato identifikace, tento proces pociťování empatie, může redukovat, a dokonce stereotypizovat, což Keen nazývá „empatickou nepřesností“ (2006, s. 222). Ještě horší je, že někteří teoretici (Keen, 2006, 2007;

Williams, 1958) tvrdí, že pocit empatie v reakci na text může dokonce předcházet a nahrazovat pocity skutečné empatie, které by mohly vést k sociálnímu jednání, což Keen nazývá nemorální empatií (2006, s. 222). Ať tak či onak, empatická reakce na text nebo událost, nemusí být vždy pozitivní nebo prosociální. Ve skutečnosti to může mít za následek neporozumění bližním, nesprávné nebo diskriminační přesvědčení a neschopnost jednat v reálném životě. Jurecic (2011) píše, že empatické reakce na text mohou být nejen opravdovými stimulanty pro společenské akce, ale také „projevy moci, špatné pochopení prožívání druhých osob a falešně zjednodušené chápání sociálních a kulturních vztahů“ (s. 11). Tvrdí, že takové škodlivé reakce mohou být zmírněny prostřednictvím školní výuky literatury, která dokáže pracovat se složitou narativní empatií a literární identifikací a pomáhá vést emoce studentů skrze text, když jim dává příležitost spojovat a zpochybňovat, porovnávat a zvažovat možnosti – což nazývá „podezíravou kritikou“ (s. 16).

Poslední, ale stejně důležitý, je pojem nebo problém cenzury. Podle úvah o narativní empatii existuje text, beletrie, který zprostředkovává čtenáři proces identifikace/empatie. Text je prostředníkem mezi čtenářem a responzí, pracuje se čtenářem, podněcuje identifikaci a vede k různým empatickým responzím, emočním i kognitivním. Narativní empatie je však vždy mírněna textem, prostředníkem, který je náhradou nebo simulací nebo abstrakcí skutečného člověka či popsaného zážitku. Textu tedy můžeme snadno připsat vytvoření určité emoční responze nebo dispozice u čtenáře (nebo ho z nich obvinít). Zdá se, že k tomu dochází nejčastěji u literatury pro děti nebo mladé dospělé, protože u dospělých čtenářů se často má za to, že si jsou vědomi rozdílu mezi faktem a fikcí a jsou schopni se reakci na fiktivní události ubránit. Děti a mladí dospělí se však často neberou v úvahu, a dospělí se mohou obávat, že mladý čtenář bude narativní chování napodobovat, nebo se dokonce s fiktivní postavou ztotožní.

Když píšeme a hovoříme o narativní empatii a teorii myslí, domnívám se, že je obzvláště důležité být opatrný při argumentaci ohledně cenzury. Jednoduše proto, že literatura je emočně silná, avšak neznamená to, že čtenáři jsou jí bezmyšlenkovitě ovlivněni natolik, že se začnou chovat rizikově nebo antisociálně. Když se toto stane, je za tím pravděpodobně něco víc než četba.

Výzkum empatie

V posledních deseti až patnácti letech se často zkoumaly vztahy mezi čtenou literaturou a empatií čtenářů. Velká část tohoto výzkumu cituje studie z 80. a 90. let Di Pellegrino a spol. (1992), Gallese a spol. (1996) a Rizzolatti a spol. (1996) o objevu zrcadlových neuronů, „zvláštní třídy vizuomotorických neuronů, původně objevených v oblasti F5 čelního laloku opice, aktivovaných, když opice provádí určitou akci nebo pozoruje podobné akce u jiného jedince (opice nebo člověka)“ (Rizzolatti & Craighero, 2004, s. 169). Někteří neurovědci zpochybňují existenci zrcadlových neuronů (Dinstein a spol., 2008), jiní vědci tvrdí, že jejich existence inspirovala mnoho psychologů, naratologů a literárních vědců, kteří použili existenci zrcadlových neuronů jako podporu pro teoretické souvislosti mezi četbou fikce a rozvíjením rozšířené teorie mysli nebo schopnosti porozumět ostatním. Tvrdí, že pokud sledování chování nebo akce může vytvořit podobnou neurologickou odezvu u diváků, proč by četba a interní zobrazování dějů a postav nemohly vést k podobné paralelní reakci u čtenářů? Chcete-li toto tvrzení rozšířit, proč by nemohla četba inspirovat empatii a emoce u čtenáře, který by je mohl převést do skutečného života?

V následujícím textu stručně shrnu literaturu zkoumající tuto otázku do přehledu nebo meta-analýzy studií kognice, čtení a emocí, empirických studií, které ukazují měřitelné souvislosti mezi čtením a empatií, a studií, které probírají, zda ozvláštňování různými narativními technikami v beletrii odlišně ovlivňuje empatické reakce čtenářů.

Nejprve se budu zabývat shrnutími neboli meta-narativy. V roce 1995 publikoval David S. Miall, přední kanadský badatel v oblasti literatury a kognice, dlouhý popis dosavadního výzkumu četby a mozku. Miall citoval výzkum provedený neurovědci, teoretiky responze čtenářů, literárních badatelů a psychologů, a došel k závěru, že „pocity pravděpodobně hrají ústřední roli v iniciování a řízení interpretačních aktivit zapojených do komplexních činností, jako je čtení“ (Miall, 1995, s. 1).

Zvláštní pozornost věnuje výzkumu anticipace při četbě, jak ovlivňuje čtenářskou responzi (Olson a spol., 1981; Hobbs, 1990; Simon, 1994) a jak v narativním textu ozvláštňování různými literárními technikami mění responzi čtenářů, což shrnu později v této části. Na konci svého výzkumu Miall obhajuje další multidisciplinární výzkum, který by empiricky zkoumal sociální a kulturní důsledky četby.

Druhý meta-narativ je od Immordino-Yang a Damasio (2007), kteří prostřednictvím přezkumu tvrdí, že „procesy související s emocemi jsou nezbytné pro přenos dovedností a znalostí ze strukturovaného prostředí školy do rozhodovacího procesu v reálném světě, protože poskytují *emoční kormidlo* pro vytváření úsudku a jednání“ (s. 3). Dále tvrdí, že mnoho aspektů lidského života, včetně kultury, morálky a tvořivosti, lze částečně vysvětlit neurobiologií (s. 3). Při citování psychologů a teoretiků vzdělávání (Gardner a kolektiv, 2001; Damasio, 1994), autoři uvádějí, že emoce jsou centrální pro etické rozhodování, učení, pozornost, motivaci a paměť (s. 7).

Pokud jde o výzkum, který se konkrétně zabývá rolí literatury v emoční responzi, začnu studiem publikovaným Djikicem a spol. (2009) testujícím hypotézu, že četba literárního textu ovlivňuje osobnost zprostředkovanými emocemi spíše než dokumentární verze stejného materiálu. Zjistili, že čtenáři Čechovova příběhu zažili větší změnu osobnosti měřenou „kontrolním seznamem emocí“ než ti, kteří si přečetli diskuzi o stejné sérii událostí založenou na faktech. Z toho vyvozují, „pokud fikce může vyvolat výkyvy v osobnostních rysech... zdá se rozumné předpokládat, že tento proces může vést k postupné změně sebe sama a lepšímu porozumění ostatním“ (s. 28).

Podobně Mar a spol. (2009) provedli studii s cílem zjistit na úkolu spojeném s empatií, zda by četba beletrie mohla předvídat určitý výkon; chtěli vyloučit možnost, která vznikla v dřívější studii (Mar a spol., 2006), že příčinou spojení mezi četbou a mírou empatie jsou jednotlivé osobnostní rysy, nikoliv samotná četba. Zjistili, že i když statisticky kontrolují osobnostní proměnné, „působení fikce stále předvídá, jak dopadne výkon při provádění úkolu, do něhož je zapojena empatie“ (včetně průzkumů a interpretací emocí herců při pohledu na fotografie jejich očí), kdežto že „působení literatury faktu je naopak samotářské“ (s. 407). Závěrem konstatují, že studie potvrzuje výsledky z roku 2006 ukazující, že četba beletrie může mít velký vliv na citový život čtenáře.

V roce 1993 Bourg a spol. studovali inferenční tvorbu studentů z 6. třídy ve vztahu k narativním textům a vliv explicitní výuky učitelů na rozvoj empatie na kvalitu těchto závěrů. Zjistili, že když byla na studenty užitá strategie řízené empatie, kdy byli požádáni, aby se vcítili do fiktivních postav, závěry o textu vyvozovali úspěšněji, zejména když text obsahoval velké množství „příčinných souvislostí“ (s. 117). Tato studie osvětluje důležitost učitelů pro studium literatury, když tvrdí, že explicitní výuka a praxe užívající vcítění se do postav může vést k hlubšímu pochopení příběhu. K podobným závěrům došli i Golden a Guthrie (1986), kteří shledali, že empatie s postavami příběhu je v souvislosti s tím, jak studenti z 9. třídy interpretovali téma textu (str. 248–249), a Phillips (1988) když shledal, že pocíťování empatie vůči postavám je jednou ze strategií, které odlišují dobré a špatné čtenáře (s. 205).

Nakonec bych se ráda vrátila k otázce „ozvláštňování“ (Mukařovský⁶, 1932/1964) narativního textu, jako jsou snímky, obrazový jazyk, symbolika, rým a hledisko, a jak by mohly ovlivnit empatické reakce čtenářů. Dříve jsem se zmínila o práci Keen (2006), která spekuluje o důležitosti výstupu pro hlubokou čtenářskou responzi. Kromě toho existuje několik studií podporujících její názor, a dochází k závěru, že rysy, které mají tendenci označovat „literární“ texty za odlišné od běžného, každodenního jazyka, způsobují, že čtenáři čtou pomaleji a věnují větší pozornost detailům, což vede k silnější responzi. Zatímco existují různé protichůdné názory na to, čím se vlastně liší „literární“ text od „neliterárního“, zdá se, že výzkum narativní empatie naznačuje, že více ozvláštňené, „defamiliarizované“ texty, které čtenáře překvapují a vzbuzují jeho pozornost, mají hlubší empatickou responzi (Miall, 2006, s. 113).

Miall a Kuiken (1994) provedli studii s povídkami, kdy požádali čtenáře, aby četli příběhy dvakrát, podruhé je hodnotili za „pocit, nápadnost, význam nebo hodnotu diskuze“ (citováno v Miall, 2006,

⁶ Mukařovský častěji používá výraz „aktualizace“. „Ozvláštňování“, které Pražský lingvistický kroužek převzal od ruského formalisty V. Šklovského, je ale známější, proto mu dávám přednost. (pozn. překl.)

s. 112). Míra ozvláštňení v každém příběhu dokáže předpovědět dobu čtení a hodnocení nápaditosti a pocitů (s. 112). Hakemulder (2004) referuje o výsledcích několika studií, které provedl, aby prozkoumal, jak ozvláštňení ovlivňuje responzi čtenářů. Zjistil, že po četných čteních účastníci obvykle více oceňovali originální literární texty se značně ozvláštňujícími literárními technikami a tyto texty rovněž měly pozitivní responzi u čtenářů. Jeho závěr je, že „ozvláštňení může zvýšit ocenění estetické stránky díla a být zodpovědné za účinky na vnímání“ (s. 193).

Zatímco v několika studiích byla prokázána vazba mezi ozvláštňujícími literárními prvky, které mohou být spojeny s klasickou nebo kanonickou literaturou, a silnější emoční reakcí čtenářů, je možné, že k silné responzi čtenářů přispívají i další rysy textu, například obsah, předmět, preference čtenáře a žánr. Tyto kvality takzvaných „literárních“ textů zůstávají do značné míry netestované a domnívám se, že by bylo předčasné tvrdit, že jakýkoli typ textu, jak je definován stylistickými vlastnostmi, automaticky vede k silnější responzi čtenáře než jiné. Relativní síla různých typů narativních textů je však otázkou, která by měla být nadále zkoumána v budoucím výzkumu.

Pedagogika empatie

Výuka sociální spravedlnosti

Vyučování sociální spravedlnosti je koncept, který se zdá být obzvláště vhodným pro vzbuzení empatické reakce na fikci. Vzhledem k tomu, že se tento přístup zaměřuje na podporu uvědomění si nespravedlnosti nebo nerovnosti ve světě a kritické analýzy toho, jak tato nespravedlnost může být napravena, zdá se, že zapojení skutečné empatie může být důležitým předstupněm nebo prvkem literární pedagogiky podporujícím empatii. V následujícím textu nejprve stručně definuji, co výuka sociální spravedlnosti znamená; pak tento koncept spojím s myšlenkou empatie a procesů, jejichž prostřednictvím může empatie povzbuzovat nebo vyvolávat zájem mladých čtenářů. Nakonec, stejně jako v kapitole 2, zde uvedu i literaturu k výuce sociální spravedlnosti pomocí empatie prostřednictvím vizuálního modelu empatické responze, model 3.1.

Co je výuka sociální spravedlnosti?

Sociální spravedlnost je fráze, která se v posledních deseti až patnácti letech stala ve vzdělávacích kruzích populární. Zatímco diskuse se studenty o společenské nespravedlnosti nemusí být nová (lze citovat Johna Deweyho [1937/2008] nebo Paula Freireho [1970] jako obhájce rané sociální spravedlnosti), volání po takové výuce „výuce sociální spravedlnosti“ je relativně současné. Sociální spravedlnost je v podstatě spravedlnost aplikovaná na všechny bez ohledu na „rasu, etnický původ, pohlaví, genderové vyjádření, věk, vzhled, schopnost, národní původ, jazyk, duchovní víru, velikost, sexuální orientaci, sociální třídu, ekonomickou situaci, životní prostředí, ekologii, kultura a zacházení se zvířaty“ („Víra o sociální spravedlnost v anglickém vzdělávání“, 2009, viz webové stránky Národní rady pro učitele angličtiny na www.ncte.org/cee/positions/socialjustice). Koncept sociální spravedlnosti ve vzdělávání je sice někdy sporný, někteří ho chápou jak motivovaný liberální politikou nebo příliš osobní a nejasný na to, aby se dal probírat ve třídě, avšak jeho popularita je nepopiratelná, obzvláště mezi badateli na poli gramotnosti a výuky angličtiny (viz Ayers, 1998, DeStigter, 2008, Miller a Norris, 2007, Alsup a Miller, 2014). Ve skutečnosti, v nejnovější iteraci Národní rady učitelů angličtiny (National Council of Teachers of English – NCTE) / Rady pro standardy akreditace přípravy pedagogů (Council for the Accreditation of Educator Preparation – CAEP) pro programy vzdělávání učitelů angličtiny, existuje celá norma věnovaná tomu, jak „teorie a výzkum sociální spravedlnost, rozmanitost, spravedlnost, identita studentů a školy jako instituce mohou posílit možnosti studentů učit se v anglickém jazyce“ (www.ncte.org/library/NCTEFiles/Groups/CEE/NCATE/ApprovedStandards_111212.pdf).

Výuka sociální spravedlnosti může zahrnovat pedagogické techniky a strategie, které by povzbuzovaly studenty, aby přemýšleli o sociální spravedlnosti ve svých světech (nebo o jejím nedostatku, jak je to možné) prostřednictvím kritické úvahy, diskuse, angažované responze nebo jiných praktik zaměřených na studenty. Je zřejmé, že ke zvýšení povědomí studentů o otázkách sociální spravedlnosti by učitel mohl použít v souladu s kritickým pedagogickým přístupem techniky uvedené v předchozí kapitole, prostřednictvím studia literatury. Související způsob výuky sociální spravedlnosti se týká toho, jak učitel komunikuje se studenty na denní bázi: zná učitel studenty jako od sebe se lišící jednotlivce a snaží se na tyto individuality reagovat vhodnou a odpovídající výukou? Většina pedagogických pracovníků se snaží nové učitele povzbuzovat, aby ve třídě rozvíjeli všechny formy sociální spravedlnosti, a proto je sociální spravedlnost pro vzdělávání učitelů důležitá (Alsop a Miller, 2014).

Spojení mezi učením pro sociální spravedlnost pedagogiky a zkušenosti s empatií

Pedagogika v oblasti sociální spravedlnosti, i když se někdy hovoří o vztahu k přípravě učitelů nebo o zamyšlení nad zastřešující filozofií, by mohla být také použita jako hlavní princip při výuce literatury u adolescentů. Empatie nebo vyjádření emocí v reakci na ostatní se jeví jako nezbytné pro rozvoj skutečného smyslu pro sociální spravedlnost. Máme-li věřit, že sociální spravedlnost je ve společnosti důležitá, je třeba chápat nespravedlnost jako nepřijatelnou, a to i v případě, že se tyto nerovnosti vyskytují u ostatních a jsou zaznamenány nebo chápány pouze zprostředkovaně, například čtením a reakcí na beletrii. V předchozí části jsem poznamenala, že identifikace s postavami, událostmi nebo prostředím může být nezbytná pro kritickou pedagogiku, a stejně tak se zdá, že prožívání empatie vůči těmto postavám, událostem nebo prostředí může být důležitou součástí výuky inspirovanou sociální spravedlností. Jestliže mladý čtenář nevidí ve světě žádnou nespravedlnost, nebo vidí jen svou vlastní nespravedlnost, nebude mít smysl ho dále nutit, aby podpořil sociální spravedlnost; bez aktivismu proto neexistuje žádná pravá výuka sociální spravedlnosti.

Vrátíme-li se k modelu uvedenému výše v této kapitole, je zřejmé, že „narativní kontext“ nebo zkušenost četby románu může inspirovat empatii nejprve jako „emoční nákazu“ a později jako emoční empatii, nebo jako ještě více intelektualizované použití perspektivy. Vypravěčská zkušenost umožňuje, aby čtenář tuto empatii prožíval, i když zralost čtenáře může empatii ovlivnit a hloubka i složitost empatie se může zvýšit, když čtenář získá více narativních a životních zkušeností. Takové empatické zážitky, zejména vyšší „úrovně“, jako je přijetí perspektivy, mohou pomáhat při vytváření orientace na sociální spravedlnost ve světě, což se rovná posunu identity a možné změně chování.

Ukázka 3.1 Příklad literární lekce pro podporu empatie

Přispěla Laura Whitcombe, McCutcheon High School, Lafayette, Indiana.

„Psaní deníku o *House on Mango Street* od Sandry Cisneros“

Když budete číst a odpovídat na témata a problémy v tomto románu, budete si své reakce na různá témata zapisovat do diáře. Některá z témat, jimiž se román zabýval, zahrnují imigraci, znásilnění, domácí násilí, americký sen, chudobu, vzdělání, rasu a genderové role.

Za prvé uděláte si opravdový diář sami: použijete jakýkoli druh papíru nebo sešit, jaké chcete, a vytvoříte si prostor pro psaní, kde budete o textu uvažovat. Pak budete reagovat několika způsoby na témata knihy:

1. *možnost*: každé téma bude mít obrázek, který můžete nakreslit sami
2. *možnost*: můžete odpovědět na předpřipravené otázky
3. *možnost*: můžete se rozhodnout, že budete reagovat na problémy prozkoumané v tomto konkrétním tématu tím, že se zaměříte na jednu z následujících „empatických výzev“.

Ze čtyřiceti čtyř kapitol v románu musíte napsat alespoň o polovině z nich. To vám umožní „připojit se“, pokud máte něco důležitého na přispění, nebo „odpojit se“, pokud je téma příliš osobní nebo vystavuje něco příliš soukromého.

Výzvy, které mohou podpořit empatii: zde jsou některé výzvy k psaní, které vám mohou pomoci se identifikovat s postavami románu nebo s nimi sympatizovat. Ty jsou shromažďovány z mnoha zdrojů výuky; některé jsou revidovány a některé jsou originální.

- Jak jsou vaše vlasy spojeny s vaší identitou? Popište rozdíly ve vlasech vašich rodinných příslušníků.

- Co je to „červený balón“ Esperanzy? Jaký je váš „červený balón“?

- Jak se cítí Esperanza ohledně svého jména? Jak své jméno pociťujete vy? Proč?

- Popište událost, ve které jste zažili bigotnost způsobem, kterým Cathy vykládá o lidech Esperanzy.

- Jak váš jazyk ovlivňuje vaši identitu?

- Popište čas, kdy jste „zamkli dveře“ nebo vám byly „dveře“ uzamčeny.

- Zažili jste někdy událost, která začala ostudou, ale nakonec jste mohli být pyšní?

- Proč se Esperanza distancuje od své rodiny? Udělali byste to také?

- Jakmile opustíte domov, budete se někdy moci vrátit? Opravdu?

Po přečtení: Po přečtení vás učitel požádá, abyste prozkoumali jedno z témat románu a napsali o něm podrobněji ve formě novinového článku, který by si mohli přečíst lidé žijící v místě, kde se román odehrává.

Literatura a kritické myšlení

Jak přemýšlíme o fikci

Pokud chcete udržet sociokognici na vysoké úrovni a současně stále aktivně reorganizovat percepci a dedukci, pomůže vám pouze fikce. Učte méně a jen studenty, jejichž rodiče je povzbuzují, aby hodně četli, ti budou vynikat. Ti méně šťastní skončí s nedostatečnou slovní zásobou a špatnými známkami.

(Zunshine, L., 2013, s. 5)

Argument, že literatura je primárně vyučována, protože čtenáře vede k přemýšlení nebo kritickému myšlení, je možná nejčastěji uváděným důvodem pro zahrnutí četby do učebních osnov na střední škole. Vysvětlení, že četba pomáhá mladému člověku přemýšlet, je považováno za nejlepší mezi vysvětleními z různých disciplín, které oceňují spíše měřitelná fakta než mnohem obtížněji definovatelné estetické poznání nebo subjektivní vzdělávání pro osobní růst. Tvrdit, že kritické myšlení je důležité pro výuku literatury, je bezpečnější než tvrdit, že důležité jsou identifikace nebo empatie – je to vědecktější, méně osobní a odbornější, nebo stejně odborné, alespoň jak to v současnosti definují mnozí politici, vědci a školní úředníci. Učitelé angličtiny toto tvrzení týkající se kritického myšlení obecně akceptovali, v souladu s ním plánovali lekce a učební plány, které navrhovaly výuku literatury tak, aby u studentů posílila kritické nebo „vážné“ myšlení. Tvrzení o kritickém myšlení je také často používáno při obhajobě humanitních oborů jako akademické disciplíny obecně: čteme knihy ne pro zkušenost čtení samotného ani pro obsah, ani kvůli tomu, že čtení může změnit naše vlastní chápání, ale kvůli nenápadné „dovednosti“, které nás čtení může naučit a kterou lze následně aplikovat na další, odbornější, kvantifikovatelné snahy – dovednosti, jakou je kritické myšlení.

Rozhodně se nestavím proti výuce kritického myšlení za předpokladu, že výuka myšlení bez kontextu je něco dosažitelného. Tohle ovšem odpověď na otázku „proč učit literaturu?“ nemístně zjednodušuje. Mluvíme o kritickém myšlení, abychom předešli skutečnému rozhovoru o důležitosti čtení literatury, když neumíme jinak přesvědčivě argumentovat? Víím, že když jsem v minulosti toto tvrzení použila na obranu výuky literatury a čtení, vždycky jsem se cítila, jako bych byla nějak neupřímná – nebo alespoň jsem nemluvila zcela pravdu.

Když přednáším učitelům angličtiny, nikdy nezpochybňují důležitost kritického myšlení jako ústředního bodu učebního plánu ELA (anglického jazyka), i když často dochází k nejasnostem ohledně toho, co to přesně je a jak budou vědět, kdy to jejich budoucí studenti využijí. Slyšeli frázi mnohokrát a znají důležitost (kdo bude pochybovat o potřebě myšlení?), ale zpočátku je to prostě abstraktní pojem, bez vazby na konkrétní strategii výuky nebo skutečné reakce studentů. Teprve až učitelé pochopí, jak má kritické myšlení při výuce vypadat (tj. vytváření souvislostí mezi texty, kladení otázek, porovnávání a závěry), dokážou si představit, jak by četba literatury mohla být v souladu s „výukou kritického myšlení“. Doufejme, že také pochopí, když budeme diskutovat o přemýšlení o literárních textech, že tyto procesy jsou ve skutečnosti pestřejší a složitější než mnohé učebnice a učební materiály naznačují, zejména pokládají-li kritické myšlení za jediný důvod pro studium literatury.

Myšlenka výuky literatury pro kritické myšlení vychází z výzkumu gramotnosti, který odůvodňuje výuku čtení prohloubením a obohacením myšlení studentů. Tyto schopnosti jsou považovány za nezbytné pro přípravu studentů k úspěchu ve standardizovaných testech i v budoucím studiu a povolání. Pozoruhodným badatelem v této oblasti je Judith Langer (1990; 1992; 1994; 1995), která se po dlouhou dobu zabývala zkoumáním a přemýšlením o literatuře, gramotnosti a myšlení. I když napsala mnoho vědeckých prací, které se zabývají úvahami o literatuře, v mnoha z nich se zajímá o využití literatury pro výuku obecného kritického myšlení (1995). Obává se, že se bude zaměřovat

na nesouvisející, jinde využitelné dovednosti jako důvody pro výuku literatury, na úkor holističtějšího chápání responze čtenáře a toho, co může četba čtenáři nabídnout. Nedávno napsala:

Od počátku 21. století ... nastal odklon od důrazu na literaturu ve výuce angličtiny jako na zdroj intelektuálního, morálního, občanského nebo etického rozvoje a nastalo zaměření se na výuku angličtiny a ELA jako na přípravu na soubor obecnějších dovedností považovaných za nezbytné pro úspěch na vysoké škole a v zaměstnání.

(Langer, 2014, s. 162)

Proto existují Společné základní státní normy (Common Core State Standards) pro vysokou školu a profesní připravenost. Samostatné dovednosti v oblasti gramotnosti, včetně věcí jako předvídání, vyvozování závěrů nebo propojování a porovnávání textů, jsou samozřejmě oceňovány ve jménu samotných Společných základních státních norem, které mají podtitul „Příprava amerických studentů na vysokou školu a kariéru“ (www.corestandards.org). Cíle výuky a čtení literatury musí být poměrně úzce a konkrétně definovány, pokud mají pouze za úkol připravit mladého čtenáře na další akademickou dráhu nebo na určité pracovní dovednosti. Mnoho aspektů četby zmíněných v předchozích kapitolách této knihy, včetně identifikace a empatie, by bylo v takovém pragmatickém přístupu irelevantními. Ve skutečnosti by dvě ze čtyř základních norem pro čtení ve třídách K–12 („klíčové myšlenky a podrobnosti“ a „řemesla a struktura“) mohly být pravděpodobně do značné míry splněny prostřednictvím studia zkrácených nebo anotovaných textů beletrie nebo literatury faktu, zaměření se na analýzu prvků zbavených kontextu, jako je význam slov, struktura věty/odstavce a shrnutí klíčových bodů nebo podrobností (viz Národní guvernérská asociace, 2012a, 2012b). Proč vůbec trávit čas čtením celého románu?

Langer se obává, že tento zvýšený důraz na „dovednosti a strategie“ (s. 162) bude mít za následek, že se na středních školách bude vyučovat (a číst) méně úplných literárních textů a místo toho bude upřednostňována literatura faktu. Langer však tvrdí, že narativní literatura učí kognitivní dovednosti, které jiné texty naučit nedokážou (s. 162). I když není zastáncem toho, aby se literatura učila jednoduše, aby usnadnila obecné kritické myšlení ve službách jiných disciplín, přiznává, a s tím souhlasím, že literární zkušenosti mohou vyústit v analytické, kreativní a imaginativní myšlení, což četba jiné literatury nedokáže. Tento proces je složitější, než vysvětluje orientace na dovednosti.

Konceptem výuky literatury je výuka čtení, která zejména na středních školách často nahrazuje výuku literatury. Výuka čtení má tendenci zaměřit se na „strategie“ čtení, které lze aplikovat na jakýkoli typ textu, aby se zlepšilo porozumění, a tím i kritické myšlení. Mnozí badatelé v oblasti gramotnosti se zaměřili na výuku čtení, nikoliv na výuku literatury, i když považují literaturu ve výuce angličtiny za důležitou (viz Beers & Probst, 2012; Tovani, 2000; Appleman, 2010). Strategie čtení jsou obvykle definovány jako specifické, pozorovatelné chování, které učitelé mohou naučit, aby zlepšili porozumění a přemýšlení o textu, včetně činností, jako je psaní poznámek, vytváření osobních kontaktů, psaní deníku, kladení otázek, předvídání a vizualizace (Tovani, 2000).

Tyto strategie jsou sice popsány jako podřízené komplexnějším a holističtějším responzím textů, avšak existují pochybnosti o tom, že vždy, nebo dokonce často, vedou k takové hlubší kognitivní a afektivní reakci (Rosenshine a Meister, 1994). Studenti se možná pouze učí strategii – například jak psát nebo klást otázky nebo předvídat, co se bude dít dál – ale nestanou se z nich zdatnější čtenáři úplného textu; možná, že po zvládnutí této strategie ve své literární četbě, emoční či kognitivní responzi nebo narativní angažovanosti nezažijí nic podstatnějšího. Možná, že výuka strategie ubírá čas, který by mohli věnovat jiným důležitějším nebo komplexnějším literárním zkušenostem (Sinatra a spol., 2002). Nejnovější výzkum v oblasti porozumění textu se odklonil od strategického vyučování a zaměřil se na otevřenou diskusi ve třídě jako na způsob, jak podpořit porozumění četbě (McKeown a spol., 2009; Nystrand, 2006). Tito badatelé uvádějí, že diskuse o textech pomáhá mladým čtenářům pochopit, jak mohou vzájemně si konkurující perspektivy a úhly pohledu vést k lepšímu porozumění.

Většina kurzů vysokoškolské literatury se pokouší použít dialog o textech jako způsob, jak jim porozumět. Kromě složky dialogu však kritické uvažování o literatuře na postsekundární úrovni často

zahrnuje close reading⁷, vysvětlování, syntaktickou analýzu nebo soustředěnou pozornost na text. Close reading znamená hledání významu textu, který je často považován za jedinečný nebo identifikovatelný, a to pozorným zkoumáním jednotlivých slov, vět a klauzulí a způsobů, kterými se rozvíjejí. Obvykle, když čtete detailně, věnujete málo pozornosti sociokulturnímu kontextu, responzi čtenáře nebo autorskému záměru či identitě.

Teoretik nové kritiky I. A. Richards je často spojován s představou close reading a hledáním smyslu, který může být nalezen uvnitř textu (viz *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*, 1956). Pojem close reading se v posledních dvaceti pěti letech změnil z relativně kontextového přístupu ve více postmoderní a sociokulturní čtení textů, často ovlivněné myšlenkovými směry, jako jsou feminismus, nový historismus, marxismus, studie zdravotního postižení, kritická teorie rasy a postkoloniální studia. Zde se stále jedná o detailní čtení slov na stránce a je tím méně přemýšlení nad texty a porozumění jim; avšak tento způsob čtení má za cíl mluvit o zkušenostech různých lidí a odhalovat je čtenářům, a dokonce podporovat sociální změny, ještě více než si noví kritici představovali.

Kam tedy půjdeme s nápadem číst kvůli kritickému myšlení, a to jak na středoškolské, tak postsekundární úrovni? Michael Roth v *Kronice vysokoškolského vzdělávání (The Chronicle of Higher Education – 2010)* píše o „přechodu od kritického myšlení k praktickému zkoumání“ (s. 6), kde budou studenti humanitních oborů klást větší důraz na hledání nového smyslu prostřednictvím spolupráce a interdisciplinárních vazeb, nikoli jednoduše dekonstruovat, jak jsou argumenty druhých nedostatečné či špatné. Doufá, že kritické myšlení bude rozšířeno o „schopnost empatie a porozumění, které obohacuje osobnost“, spíše než by posilovalo současné kritické tendence odmítající alternativní, neznámé či protichůdné myšlenky (s. 3).

Toto tvrzení se podobá tvrzení filozofky a humanistky Marthy Nussbaum, jež píše o úzké vazbě mezi poznáním a emocemi nebo o schopnosti kritiky a citu. Píše totiž, že emoce jsou úzce spojeny s poznáním, že jsou „inteligentními reakcemi na vnímání hodnoty“ (2001, s. 1) nebo „nedílnou součástí etického uvažování“ (s. 1). Pokud má pravdu, pak by se nemělo hovořit o kritickém myšlení jako o responzi čtenáře, až na responze jasně emoční, afektivní a subjektivní, které byly v této knize zkoumány.

Co je kritické myšlení?

Kritické myšlení se stalo populárním mezi pedagogy ve čtyřicátých létech, když Edward M. Glaser (1941) ohlásil na základě experimentu, který provedl, že kritické myšlení má tři komponenty: 1) otevřený, přemýšlivý postoj; 2) znalost logického tázání a 3) umění uplatňovat takové tázání. V roce 1962 publikoval Robert H. Ennis v *Harvard Educational Review* „Koncept kritického myšlení“ („A Concept of Critical Thinking“), který posunul studium kritického myšlení do praktického vzdělávání učitelů a zkoumal, jak by učitelé mohli svým studentům nejlépe usnadnit kritické myšlení nebo kritickou analýzu. Od té doby je kritické myšlení společným tématem na vysokých školách pedagogických, stejně jako v učebnicích a učebních příručkách. Kritické myšlení definuje Nadace kritického myšlení takto:

Kritické myšlení je striktně intelektuální proces aktivně a dovedně konceptualizovat, aplikovat, analyzovat, syntetizovat nebo vyhodnocovat informace shromážděné pozorováním, zkušeností, reflexí, uvažováním nebo komunikací, jako průvodce víry a jednání. Ve své příkladné podobě je založeno na univerzálních intelektuálních hodnotách, které přesahují hranice věci: jasnost, přesnost, důslednost, důležitost, důkazy, dobré důvody, hloubku, šířku a spravedlnost.

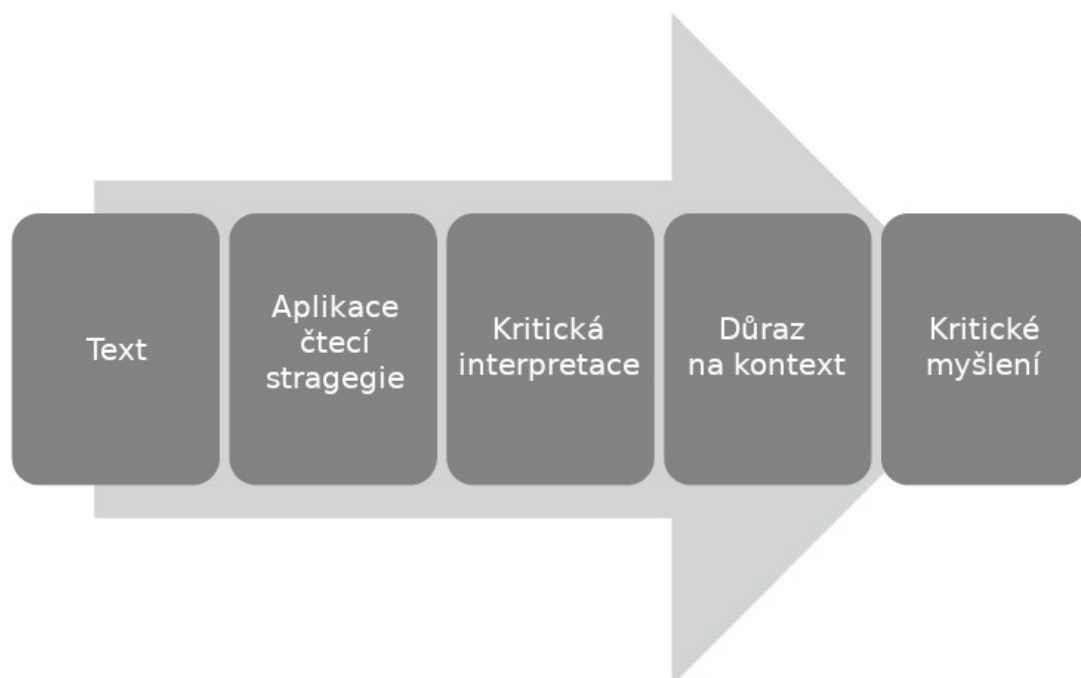
(www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766)

7 Close reading je podrobné, důkladné, detailní čtení textu a uvádění ho do kontextu. Pro tento termín v této souvislosti není v češtině odpovídající ekvivalent, proto ponechávám anglický originál. (pozn. překl.)

Definice je, jak sama připouští, přenositelná v rámci jednotlivých témat a oblastí studia; kritické myšlení je zobecněným procesem, kterému lze naučit nebo jej učit a následně aplikovat v průběhu celého života.

I když lze tvrdit, že kritickému myšlení se vyučovalo již velmi dlouhou dobu, možným počátkem je Sokratovo tázání před více než dvěma tisíci lety; od čtyřicátých let minulého století se výuka „umění“ kritického myšlení stala v USA poněkud vzdělávacím průmyslem vzhledem k tomu, že badatelé a vydavatelé pedagogické literatury pro potřeby učitelů sepsali mnoho informací o kritickém myšlení (na některých příkladech viz www.criticalthinking.org/pages/highschool-teachers/807). Učitelé angličtiny byli také zaplaveni průvodci kritického myšlení a přístupy ke školní výuce jazyka a literatury, které kritické myšlení zdůrazňují. Byli povzbuzováni k použití literatury jako jednoho ze způsobů, jak učit tomuto prý zobecnitelnému, nezbytnému a definovatelnému umění.

Níže je zobrazeno, jak vidím vztah mezi kritickým myšlením a učením a četbou literatury, jak je zřejmě primárně chápán současnými pedagogy, vědci a badateli. Přidaný kontext není v zjednodušených verzích kritického myšlení vždy chápán jako reakce na literaturu, ale vezmeme-li ho v úvahu, dostaneme komplexnější, holistickou kognitivní reakci.



Vzorek 4.1 Literární reakce jako kritické myšlení. Jak čtenář dekoduje text a dává mu smysl, pozornost ke kontextu může vést ke komplexní kritické reakci.

Výzkum vztahu mezi kritickým myšlením a literaturou

Zatímco většina výzkumu, který jsem našla, týkajícího se výhod výuky literatury pro adolescenty, se zaměřuje na holističtější chápání reakce čtenářů na texty, několik z nich se zaměřilo pouze na kognitivní dovednosti nebo myšlení. Překvapivě malý empirický výzkum demonstroval jasné spojení mezi čtením literatury a vývojem kritického myšlení. Ve vyčerpávajícím přehledu výzkumných studií Hakemuldera (2000), které zkoumají, jak může čtení měnit čtenáře, jsem našla pouze jednu věrohodnou studii (Bird, 1984) spojující čtení literatury s kritickým myšlením. Většinu dosavadního bádání lze epistemologicky zastřešit porozuměním textu čtenáři ze základní školy, včetně dovedností souvisejících s myšlením, jako jsou závěry a hodnocení toho, co autor sděluje. Zatímco kritické

myšlení a porozumění textu nemusí být vždy definovány stejným způsobem, zdá se, že badatelé v oblasti čtenářství se s větší pravděpodobností zabývají otázkou porozumění textu, protože je specifická a snadno definovatelná, a proto je možná kompatibilnější s empirickými výzkumnými metodami než s kritickým myšlením. Následuje stručný přehled výzkumu porozumění čtenému textu, který má důsledky pro kritické myšlení prostřednictvím studia literatury.

Začněme tím, že výzkum porozumění textu ukázal, že čas strávený čtením zvyšuje schopnost rozumět. Podle syntézy výzkumu provedeného Fieldingem a Pearsonem (1994) výzkumné studie v 70. a 80. letech odhalily, že předchozí znalosti úzce souvisely s porozuměním a čtenář mohl získat znalosti prostřednictvím četby (Beck a spol. 1982; Hansen a Pearson, 1983). Navíc byl zjištěn statisticky vyčíslitelný vztah mezi tím, kolik času studenti tráví četbou a jak dobře chápou, co čtou (Anderson a spol., 1988). Vzhledem k tomu, že studenti, kteří čtou hůř, budou často žádáni učiteli, aby trávili víc času s pracovními listy a cvičeními než vlastním čtením, výzkum ukázal, že dodatečná doba čtení věnovaná schopnějším čtenářům ve skutečnosti rozšiřuje mezeru mezi dobrými a neschopnými čtenáři; jinými slovy, dovednost a cvičení nepomáhají (Allington, 1983; Stanovich, 1986). Takový výzkum podporuje zahrnutí čtení do učebních osnov nejen jako domácích úkolů, ale také jako praxe ve třídě. Důležitá související poznámka je, že i když se ve výzkumu mezi zvolenou četbou a zlepšeným porozuměním nenalezlo žádné přímé spojení, bylo prokázáno spojení mezi výběrem čtenářského materiálu a motivací ke čtení, které několik studií dalo do souvislosti (Anderson a kol., 1987, Worthy a McKool, 1996, Guthrie a Wigfield, 2000).

Další oblast výzkumu se v 80. a 90. letech zaměřila na to, do jaké míry výuka čtenářských strategií zlepšila porozumění čtení. Takové přímo vyučované strategie orientované na úkoly jsou poněkud kontroverzní, na což jsem již v této kapitole poukázala, protože mají tendenci omezovat akt čtení na naučené chování zbažené kontextu. Některé výzkumné studie však ukázaly, že výuka specifických strategií porozumění, jako je používání znalostí z běžného života, porozumění struktuře příběhů prostřednictvím porozumění narativním konvencím a identifikování hlavních myšlenek, může zlepšit čtenářské dovednosti studentů (Hansen a Pearson, 1983; Baumann, 1984; Fitzgerald a Spiegel, 1983). Výzkum také ukázal, že používání těchto strategií učiteli bylo důležité (Duffy a spol. 1988, Paris a spol. 1991), stejně jako praxe řízená studenty s využitím těchto strategií (Pearson a Dole, 1987).

Někteří badatelé a teoretici obhajovali literární diskuse, které kromě zodpovězení otázek učitele umožňují studentům sdílet osobní odpovědi a interpretace, aby se studenti mohli jednoduše vyjádřit k výkladu textů a odpovídat na učitelovy otázky, což je praxe mnoha učitelů z ELA. Tento výzkum ukázal, že při zapojení do otevřených literárních diskusí studenti často nabízejí řadu odpovědí od doslovných až po kritické a používají názory jiných k upřesnění vlastního chápání textu (Eeds & Wells, 1989; Raphael a spol., 1992; Rogers, 1991). Jinými slovy, tyto otevřené diskuse, naplněné řadou vyjádřených názorů a odpovědí, mají tendenci vést k hlubší, kritické četbě, i když se zdají být trochu neorganizované.

Nakonec Linda M. Phillips zjistila ve studii z roku 1988, že čtenáři 6. ročníku s vysokou odborností nejčastěji používají strategii čtení zaměřenou na pozornost, když nevědí jak dále, což potvrzuje předchozí dohady týkající se četby a empatie vůči obsahu příběhu (s. 193). Tímto způsobem mladí čtenáři úspěšně vynesli soudy o textech, které Phillips definuje jako „proces konstruktivního myšlení, protože čtenář rozšiřuje znalosti navrhováním a vyhodnocováním konkurenčních hypotéz o významu textu“ (s. 194), což je definice, která zní podobně jako definice kritického myšlení. V této studii nej kvalifikovanější mladí čtenáři inklinovali k použití budování empatie jakožto čtenářské strategie, která jim umožňovala si hrát s narativem, a tím mu porozumět. Phillips tvrdí, že pro její mladé účastníky byla empatie strategií, kterou si vědomě vybrali a aplikovali na čtení, tedy nikoli přirozeně a podvědomě, jak by tomu mohlo být u dospělých čtenářů (s. 208). Studie Phillipsová by mohla být odůvodněním pro výuku strategií, které u mladých čtenářů budují empatii jako součást procesu čtení a přímo jim ukazují, jak se vcítit do postav a událostí příběhu, jako cestu k hlubšímu pochopení příběhu.

Pedagogika kritického myšlení

Učení založené na řešení problému

Učení založené na řešení problému není pedagogikou, o které se často mluví ve vztahu k literatuře nebo literární výuce. Začalo jako přístup používaný zdravotnickými školami, který měl pomoci malým skupinám studentů „vyřešit problémy“ týkající se případů pacientů tím, že budou aplikovat školní znalosti na reálné prostředí. Od té doby se učení založené na řešení problému rozšířilo a stalo se populárním v dalších oborech, jako je věda, strojírenství, matematika, obchod a právo. Zatímco angličtina a literatura obvykle tento model výuky nedodržovaly, učení založené na řešení problému je v souladu s pojmem „gramotnostní přístup“ k výuce literatury, který zavedli Beach, Thein a Webb (2012) (s. 42), a snaží se strukturovat gramotnost v reálném světě, dokončit příslušné projekty nebo řešit problémy. I když učitel záměrně opomene gramotnostní přístup, výuku založenou na řešení problému lze použít na pedagogiku literatury pro učitele, aby podpořila kritické myšlení, zejména pokud učitel věří, že výuka „dovednosti“ izolovaného myšlení není dostatečná, a přeje si, aby studenti kriticky přemýšleli v kontextu širšího problému, koncepce, otázky nebo myšlenky. Podle vzoru z předchozích kapitol nejprve definuji výše uvedený koncept, poté spojím ústřední myšlenku této kapitoly (v tomto případě kritické myšlení a literatura) s vybraným pedagogickým přístupem. Nakonec se vrátím k vizuálnímu modelu, který byl prezentován dříve v této kapitole, a zamyslím se nad pedagogikou a tím, čeho by mohla dosáhnout.

Co je učení založené na řešení problému?

Učení založené na řešení problému je do značné míry tím, co název evokuje: učební koncepty a dovednosti nebo zkoumání myšlenek či pojmů v kontextu strukturovaného problému, problém často, ale ne vždy předložený učitelem, který mají studenti vyřešit. Když „založíte učení“ na řešení problému ve třídě, studenti pracují v malých skupinách, aby zjistili, co už vědí a co budou potřebovat, aby vyřešili problém nebo mu porozuměli. Musí také zjistit, jak získat přístup k informacím nebo znalostem, které jim pomohou daný problém vyřešit. Učitel se chová jako průvodce nebo facilitátor, řídí, povzbuzuje a motivuje malé skupiny žáků. Učení založené na řešení problému má podobnost se „zážitkovým učením“, konceptem úzce spojeným s pedagogem a filozofem Johnem Deweyem (1938–1997). Rozdíl je v tom, že učení založené na řešení problému se primárně odehrává ve třídě, nikoliv v reálném prostředí, i když studentům mohou být předloženy problémy, které se jich týkají nebo které znají z reálného života.

Tento model může napodobovat většinu toho, co se děje na pracovištích dospělých, přinejmenším těch více tvůrčích, avšak má také potenciál přesáhnout do jiných oblastí. Pokud studenti spolupracují intelektuálně a sociálně, aby prozkoumali problém nebo myšlenku (nebo možná témata či významy díla beletrie), jistě se setkají s různými nápady a názory, které budou vyžadovat diskusi, spolupráci a jednání. I když se učení založené na řešení problému nemusí zdát ničím víc než skupinovou prací nebo diskusí, myslím si, že pokud je založeno na ústřední otázce (nebo „problému“), která řídí diskusi ve skupině, výzkum, psaní, tvorbu nebo experimentování, pak se stává soustředěnějším a potenciálně intelektuálněji náročným cvičením. Někteří se domnívají, že učení založené na řešení problému je příliš obtížné realizovat, příliš těžké pro studenty, kteří nejsou zvyklí na takovou míru autonomie, nebo jsou příliš nestrukturovaní a neorganizovaní. Zastánci nesouhlasí, protože tvrdí, že učení založené na řešení problému může zlepšit kritické myšlení, spolupráci a komunikační dovednosti, protože studenti pracují skrze problém (viz Barrett, 2010; Sendag a Odabasi, 2009 uvádějí argumenty ve prospěch této teorie). Myslím si, že učení založené na řešení problému má podobný potenciál ve výuce středoškolské literatury, protože si studenti spojí fikci s problémy ve svých komunitách a kulturách a zkoumají, co literatura k těmto otázkám říká a jak

podněcuje k dalšímu výzkumu, diskusi, imaginativní tvorbě nebo psaní, když je problém zkoumán a řešen.

Spojení mezi učením založeným na řešení problému a zkušeností kritického myšlení

Teorie učení založeného na řešení problému často zmiňují kritické myšlení jako jeden z cílů a výstupů; studenti, kteří řeší problémy, se musí zabývat mnoha kognitivními procesy, které se obvykle nazývají kritickým myšlením, například porovnáváním a hledáním kontrastů, upřednostňováním jedné informace před druhou, propojováním různých textů, předvídáním, odvozováním a vztahováním obsahu na sebe. Jak jsem popsala výše, těchto procesů si učitelé při výuce literatury cení a takové kognitivní procesy jsou téměř vždy podporovány nebo od studentů přímo vyžadovány, během třídních diskusí, psaní esejí nebo zkoušek. Učení založené na řešení problému má však potenciál vyhnout se velkému úskalí, které jsem zmínila dříve v této kapitole, problému výuky „myšlení“ bez kontextu nebo strategií myšlení, které nenabízejí studentům skutečný důvod, aby se do nich zapojili. Pokud studenti pracují s literárním textem a možná ho vidí jako cestu k řešení problému nebo jeho přehodnocení, pak existuje důvod k odvozování, předjímání či porovnání/kontrastu. A jak jsem již zmínila dříve, toto poznání nemůže nastat zároveň s citovou rezonancí – identifikací, empatií, nebo dokonce nutkáním jednat.

Stejně jako v předchozích kapitolách jsem se vrátila k vizuálnímu modelu kritického myšlení, který jsem vytvořila a uvedla dříve v této kapitole. Jak můžete vidět, když do něj znovu nahlédnete, čtenář v ideálním případě čte text, chápe ho, začíná mu rozumět a konečně ho spojuje s většími významy, nápady, problémy, osobními zkušenostmi a dalšími texty. Výsledkem může být komplexní kritické myšlení. Zdá se, že tomuto modelu vyhovuje učení založené na řešení problému.

Ukázka 4.1 Příklad literární lekce pro podporu kritického myšlení

Prispěl Shaylyn Marks, předtím z Westfield Middle School, Westfield, Indiana.

Aktivita před čtením: po přečtení *Dárce (The Giver)* od Lois Lowry vytvořte utopickou komunitu

Při četbě *Dárce* budete vyzváni k analýze futuristické společnosti, kterou Lois Lowry pro čtenáře vytváří. Čtení tohoto románu by mělo otestovat vaše úvahy o našem společném životě v naší současné společnosti a odpovědět na otázku, zda společnost, již Lowry vytvořila pro postavy v románu, je utopií nebo dystopií (nebo obojím). Tento závěr bude záviset na vašem pohledu a perspektivě.

Co je to utopie? Jaké jsou její žádoucí a realizovatelné charakteristiky? Pro tuto činnost budete požádáni, abyste pracovali v malých skupinách a vytvořili si vlastní utopickou společnost. Za prvé analyzujte naši současnou společnost, abyste zjistili, jak by se vaše „společnost“ stala „lepší“.

- Co by mělo být přidáno do naší vlastní společnosti, aby byla dokonalá?
- Co by se kvůli této snaze o dokonalost ztratilo?

Za druhé přemýšlejte o výše uvedených otázkách a své nápady aplikujte na vylepšenou, vytvořenou komunitu. Níže jsou uvedeny některé věci, které je třeba zahrnout do popisu této vylepšené komunity:

- jméno komunity
- vládní systém
- fyzický popis
- jak lidé tráví dny
- jak se může komunita změnit nebo růst
- role historie nebo paměti
- cokoliv jiného, co se týká vaší komunity

Za třetí představte svou komunitu zbytku třídy.

Při četbě *Dárce* zdokonalujte své představy o utopické společnosti a nadále zvažujte silné a slabé stránky vytvořené komunity.

Literatura a společenské jednání⁸

Může četba změnit naše jednání?

Já bez příběhu se scvrkne v pouhé zájmeno.

(Crites, S., 1986, s. 172)

Nedávno jsem se studenty post-graduálního studia probírala literaturu pro mladé dospělé a ptala se jich, zda si vzpomínají, že někdy změnili své jednání kvůli románu nebo příběhu, který četli, zejména když byli adolescenti. Několik studentů zvedlo ruku a řeklo ano. Když si přečetli *Twilight* od Stephenie Meyer, začali nosit tričko „Team Edward“ nebo „Team Jacob“, nebo si po přečtení *The Princess Diaries* od Meg Cabot začali vést deník. Avšak mnoho příkladů neuváděli a ty, které uvedli, byly poměrně povrchní. Když jsem se sama snažila vzpomenout si na svůj vlastní čtenářský život, bylo pro mě také těžké přijít s konkrétními příklady změny chování, které jsem mohla spojit s knihou; ale zároveň jsem si byla jistá, že mě čtení změnilo, změnilo můj život a mé chování důležitým způsobem. Jen je těžké najít konkrétní důkazy.

Napsat tuto kapitolu bylo z mnoha důvodů nejtěžší. Může však být také nejdůležitější, protože se ve skutečnosti zabývá tím, k čemu směřují ostatní kapitoly, totiž proč se zabývat všemi ostatními argumenty pro výuku literatury na střední škole. V předchozích kapitolách jsem hovořila o jasně existujících vazbách, popsaných v teoreticky i empiricky, mezi literaturou, identifikací s postavami, zvýšenými pocity empatie vůči druhým a přemýšlením. Tato kapitola se však zabývá otázkou pro učitele literatury za dvacet tisíc: může čtení a responze na literaturu změnit chování? Může čtení, se všemi různými dopady na pocity a myšlení, také vést k jinému *jednání*? Lepšímu chování k ostatním? Lepšímu rozhodování o tom, jak jednat ve světě?

Tyto otázky jsou složité a je těžké na ně odpovědět. A i kdyby mohly být zodpovězeny kladně, ano, čtenářská literatura rozhodně mění chování čtenářů, může být taková víra v sílu čtení komplikovaná. Že četba mění chování, také může být jedním z důvodů cenzury. Pokud jde o něco tak mocného, možná bychom se toho měli bát. Být opatrní. Dokonce se tomu vyhýbat. Ale na druhou stranu, jestliže četba mění jen to, jak přemýšlíte o věcech, a ne jak se rozhodujete v trojrozměrném světě, je opravdu tak mocná, jak si mohou učitelé literatury a badatelé myslet? Mění přemýšlení (nebo pocit) vždy jednání? Vlastní reportáž o průzkumu, kde cítíte empatii k postavě nebo se s ní identifikujete, je jedna věc: převedení těchto popsaných pocitů do skutečného světa je něco zcela jiného.

Jiná, ale možná související otázka je, zda příběhy mohou změnit nejenom to, co děláme, ale také to, kým jsme. Tato otázka „kým“ je řešena v předchozích kapitolách, i když především z hlediska jak reagujeme na ostatní, např. narativní zkušenost může změnit to, jak čtenář přemýšlí o jiných lidech nebo s nimi soucítí. Tato kapitola se místo toho zaměřuje na samotného čtenáře. Mění čtení identitu čtenáře? Začnu s jednodušší otázkou, na kterou se dá odpovědět, tedy zda může čtení literatury změnit, kým jsme, a pak přejdeme na obtížnější, jestli čtení literatury může změnit, co děláme.

Mnoho filozofů a teoretiků během mnoha let, včetně Campbella (1972), Brunera (1986), a Polkinghornea (1991), diskutovalo o tom, jak příběhy mohou ovlivnit identitu. V šedesátých a sedmdesátých letech se oblast naratologie zabývala především literárním studiem a analýzou role narativů v textech (Frye, 1964; Booth, 1961); v poslední době se zájem o narativ rozšířil o sociokulturní zkoumání role narativu v konstrukci identity, kultuře a komunikačních kontextech (Jahn, 1999). Mnoho teoretiků, jako Bruner, tvrdí, že příběhy nejen následně strukturují lidskou zkušenost, ale také ji mění; samotný akt vyprávění příběhů nejen že zobrazuje naše zkušenosti, ale mění, co si pamatujeme a chápeme. Rada zní, že pokud chcete změnit, jak se cítíte, změňte, jak

vyprávíte svůj příběh (Wortham, 2001). Pokud mají příběhy moc změnit způsob, jakým se vidíme nebo jak přemýšlíme o sobě, mohly by potenciálně změnit způsob, jakým se chováme. Pokud například naše příběhy o nás jsou příběhy o altruistovi, možná budeme altruističtí; pokud nás naše příběhy zobrazují jako sobce, možná budeme jednat sobecky. A dále, jestliže osobní, internalizované příběhy o určitém zážitku mohou ovlivnit identitu, mohl by čtenář použít i fiktivní příběhy ke konstrukci a re-konstrukci sebe? Pokud ano, jak a kdy se to děje při četbě literatury?

Richard Gerrig (1993) nevěří, že četba literatury zpravidla vede ke změně chování. Podobně jako Norman Holland (2009) si myslí, že čtenáři (nebo diváci) smyšlených příběhů se nejčastěji „přestanou“ chovat určitým způsobem nebo své chování potlačí v reakci na příběh, když toto chování nebude jasně „funkční“ (Gerrig, 1993, s. 189). Nicméně, i když věří, že to tak je ve většině případů, Gerrig nám připomíná výjimky, kdy beletrie chování změnila. Příklady zahrnují diváky filmu *Čelisti (Jaws)*, kteří přestali plavat po shlédnutí filmu, a čtenáře Sherlocka Holmese, kteří věřili, že když popis Doyleova Londýna je přesný, byl nejspíš Holmes skutečnou osobou, kterou by tam mohli najít (Gerrig, 1993, str. 207–208). Někdy tedy fikce mění chování v reálném životě, zejména upravuje vzpomínky nebo emoce, přestože čelní lalok při responzi na fikci většinu neužitečného chování potlačuje.

Jestliže fiktivní zkušenost ovlivňuje chování, pak Platónovy obavy z básníků mohou být oprávněné; možná autoři imaginativních textů, které se snaží napodobovat a komentovat život, inspirují nebezpečné emoce a chování, které by jinak mohly být potlačeny. Mnoho cenzorů si myslí totéž o takzvané „nebezpečné“ literatuře – pokud čtenáři, zejména mladí, nezkušení, čtou o riskantním chování, jako je pití alkoholu nebo sex, nebudou s velkou pravděpodobností toto chování napodobovat? Nicméně, jak jsem se zabývala v kapitolách o identifikaci a empatii, proces čtení, a to i u mladých čtenářů, je pravděpodobně mnohem komplexnější, než se domnívají zastánci imitace, takže tyto obavy jsou zdánlivě neopodstatněné. Podezření však přetrvává, a pokud učitelé literatury tvrdí, že knihy mění lidi k lepšímu, jak můžeme opominout opačný argument, že knihy mohou změnit lidi k horšímu?

Za předpokladu, že přijmeme argument, že by literatura mohla změnit chování, jak přesně tento proces probíhá? A jaká literatura mění čtenáře nejúspěšněji a nejpozitivněji? Na základě dříve shrnutého výzkumu se zdá, že se jedná o to, že čtenáři 1) se identifikují s fiktivními postavami, prostředím nebo událostmi, 2) pociťují empatii s uvedenými postavami a 3) dovedlo je to k souvisejícímu jednání. Navíc v již citované literatuře existují důkazy o tom, že tzv. literární texty (typ s „ozvláštňujícími“ literárními prvky, postavami a tropy) vedou k nejčastější identifikaci a empatii. Je však také zřejmé, že na dovednostech, zkušenostech a odborných znalostech čtenáře záleží také – stejně jako na typu vyučování nebo na dialogické zkušenosti čtenáře s textem. Ti, kdo byli povzbuzováni prostřednictvím diskusí ve třídě, aby se například vcítili do postavy nebo se s ní identifikovali, to udělají spíš a mnohem komplexněji než ostatní.

V této kapitole se soustředíme na zvláštní případ YA literatury (YA – Young adult). Zdá se, že se literatura pro mladé dospělé od literatury pro dospělé tím, že má explicitně pedagogickou funkci: mnozí autoři tvrdí, že píšou, aby ovlivňovali mladé lidi, a o mnoha knihách pro mladé dospělé se přímo učí ve škole nebo jsou nabízeny ve školních knihovnách. Zdá se, že mnoho knih YA usiluje především o identifikaci dospívajících s postavami a prostředím, protože se snaží vytvořit reálné světy podobné těm, které dospívající skutečně znají. Tímto způsobem autoři doufají, že použijí biblioterapii, aby pomohli teenagerům zvládnout problémy, rozhodovat se a učit. Působí však sociální realismus na chování tímto způsobem? Opravdu vyučuje, jak autoři doufají? V úvodu své editované sbírky *Young Adult Literature a Adolescent Identity napříč kulturami a třídami* (Alsup, 2010) jsem napsala, že:

je důležité spolupracovat se studenty, aby rozpoznali podobnosti i rozdíly mezi textem a vlastními zkušenostmi. Zásadní je rozpoznat tyto rozdíly nebo tzv. „mezeru“ mezi skutečným životem čtenáře a světem vytvořeným v textu... Bez této mezery a bez studia mezery je

obtížné vytvořit takzvanou vzdělávací představivost neboli holistického čtenáře – čtenáře, který je schopen *zažít* textový svět a *vnímat* jej při uvědomování si estetické distance.

(s. 11)

Jak jsem hovořila v 2. kapitole, skutečná identifikace je složitější zkušeností než pouhý osobní vztah mezi mým já a postavou v románu. Proto i když se někteří autoři YA pokoušejí poučovat prostřednictvím svých knih, a dokonce i když učitelé ve třídě používají pro výuku knihy, opravdový vztah čtenáře k textu znamená mnohem víc než pouhé rozpoznávání a instinktivní napodobování.

Co je společenské jednání?

Co se myslí výrazem „společenské jednání“? Především mám na mysli chování, jehož se účastní jednotlivci, kteří ovlivňují ostatní ve svém okolí, a tím pádem i kontext, v němž všichni žijí. Příbuzné, ale poněkud odlišné, jsou pojmy prosociální chování, pomáhající jednání a altruismus, které předpokládají, že jednatel dělá něco, co on nebo ona ví, že mu nebude přímo prospívat, ale z čeho bude mít prospěch někdo jiný, někdy na úkor jednatelova. Mnohé z výzkumů, které shrnu níže, používají všechny tyto termíny zaměnitelně, jiné mezi nimi rozlišují.

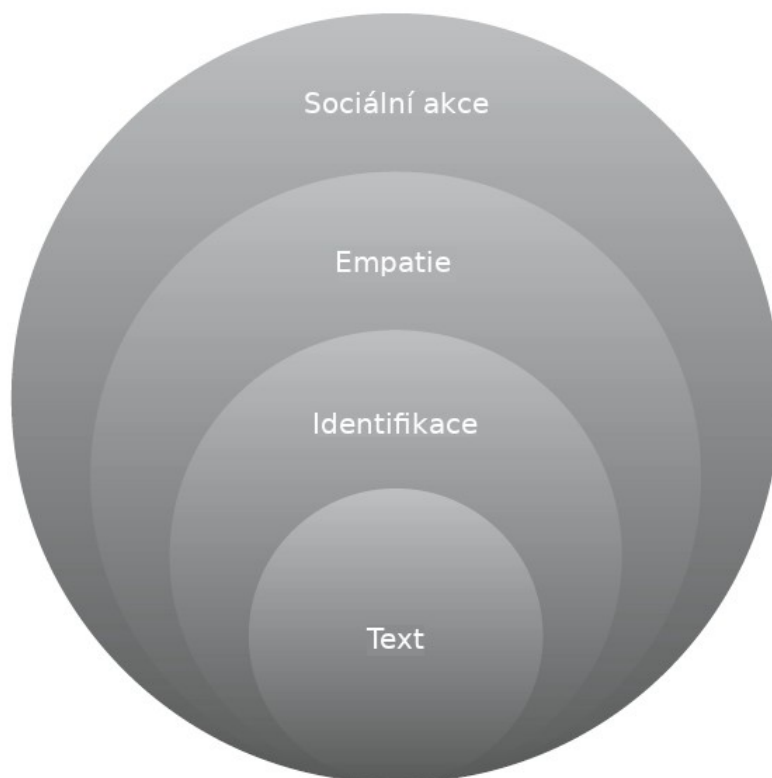
Max Weber, německý sociolog a filosof na konci 19. a počátkem 20. století, možná poprvé hovořil o pojetí společenského jednání. Věřil, že společenské jednání nastává skrze subjektivní interakce mezi jednotlivci, kteří se rozhodují jednat na základě emocí, zvyků nebo stavu mysli orientované na cíl (Runciman, 1978, s. 28). Ve Weberově teorii může společenské jednání vést k pozitivní sociální změně v konkrétním kontextu. Tímto způsobem Weber zjistil, že jednotlivci mají ve společnosti velkou moc ke zlepšení svých životů. V *The Nature of Social Action* z roku 1922 definoval společenské jednání jako „lidské chování, když a pokud ho jeho protagonisté vidí jako *subjektivně smysluplné*“ (Runciman, s. 7). Takový pohled na společenské jednání, které uschopňuje lidi ke změně jejich situace, je v kontrastu s jinými sociologickými teoriemi, které vidí lidi jako omezované ekonomickými silami (např. marxismus) nebo předsudky a nespravedlností (např. feminismus).

Zatímco někteří vidí teorii společenského jednání jako příliš optimistickou a idealistickou, Weber vidí sílu lidského rozhodování a úmyslného jednání, dokonce i tváří v tvář byrokratickým strukturám a nespravedlivé sociální hierarchii. Tato víra v sílu jednotlivců, kteří pracují společně pro vytvoření pozitivní změny, je důležitá pro nahlížení našeho studia literatury z hlediska jejich možných transformačních aspektů. Jestliže existuje nějaká naděje, že by čtení a responze na narativní fikci mohly vyústit v pozitivní změnu chování, altruismus nebo pomáhající jednání, musí být něco pravdy na teorii, že se jednotlivci mohou rozhodnout chovat určitým způsobem, a tudíž změnit svůj sociální kontext, kulturu nebo komunitu. Pokud člověk nevěří v sílu jednotlivců uskutečňovat sociální změny, dokonce i tváří v tvář velké opozici, existuje jen málo důvodů věřit, že čtení literatury může tomuto procesu pomoci, ba dokonce mu být prospěšné. Navíc, jelikož Weberův pojem společenského jednání byl neodmyslitelně zakořeněn v subjektivitě, zdá se být literární responze, rovněž hluboce subjektivní, teoreticky konzistentní s motivací takového jednání.

Úzce spjaté se společenským chováním je pojetí sociální spravedlnosti, které je velmi diskutovaným pojetím v anglickém vzdělávacím systému (viz Adams a spol., 2010; Apple, 2006; Ayers, 1998; Bender-Slack, 2010; Cochran-Smith, 1999 a 2004, Miller a spol., 2008, Nieto a Bode, 2011). O sociální spravedlnosti obvykle mluví učitelé angličtiny, když hledají způsoby, jak pomoci učitelům předškolního vzdělávání přemýšlet o výchově mládeže sociálně spravedlivě nebo s cítem, podporovat spravedlnost a úctu ke všem studentům bez ohledu na jejich rasu, pohlaví, sexuální orientaci, genderovou identitu nebo zdravotní postižení. Zapojení sociální spravedlnosti do výuky má tendenci zdůrazňovat chování nebo jednání, které tyto ideologie podporují. Snad nepřekvapí, že mnoho učitelů ELA a pedagogů vidí čtení literatury a responzi na ni jako jeden ze způsobů, jak porozumět mnoha různým typům lidí, kultur a komunit mezi studenty a povzbudit povědomí o nich. Existuje naděje, že skrze tyto narativní zkušenosti dojdou čtenáři k empatii, která může vést ke změnám postojů vůči jednotlivcům od nich odlišných. Ve skutečnosti, jak jsem popsala v kapitole 3,

proběhl výzkum, který se zabývá těmito hypotetickými vztahy mezi čtením, empatií a pozitivní změnou postoje. Přímé spojení mezi čtením a změnou chování je sice stále obtížné dokázat, avšak sociální chování ideologicky spojené s širším úsilím o sociální spravedlnost se často jeví žádoucím.

Níže je zobrazeno, jak chápu čtení narativní fikce a spojení se společenským chováním, jak lze zjistit prostřednictvím syntézy výzkumu týkajícího se čtení, empatie a identifikace, jakož i malého souborného výzkumu, který přímo spojuje narativní zkušenost s prosociálním chováním. I když doufám, že další výzkum v budoucnosti, jak kvalitativní, tak kvantitativní, přispěje k našemu chápání toho, jak čtení narativní fikce může změnit to, jak čtenář chápe sebe a jak on nebo ona působí ve světě a naše intuitivní chápání, čtenářů a učitelů, bude nadále informovat tento model.



Příklad 5.1 Jak čtení mění chování. Jak se čtenář zabývá textem, emoční, postojové a behaviorální změny mohou vyústit v kontextualizaci čtenářské zkušenosti a rozšíření jejího vlivu. Společenské jednání zabírá největší prostor, protože když jednání vychází z narativních zkušeností, představuje největší kulturní kontext četby.

Výzkum vztahů mezi společenským jednáním a literaturou

Pravděpodobně existuje nějaký vědecký důkaz toho, že četba beletrie a společenské jednání (nebo prosociální chování) jsou spojeny; toto spojení je však v nejlepším případě nejasné, protože studií demonstrujících tuto vazbu vzniklo málo. Důvody tohoto nedostatku výzkumu jsou mnohé, včetně náročných problémů při navrhování empirické studie, která může prokázat vztah příčiny a následku mezi čtením literatury a změnou chování. Jak má badatel prokázat komplexitu obsaženou ve výše uvedeném diagramu, složitost procesu kognitivního/afektivního čtení a jeho vliv na jednání v reálném světě? Za prvé by taková studie téměř nutně musela probíhat delší dobu, zahrnout mnoho čtenářských zážitků a responzí a začlenit pozorování čtenářů. Jakému druhu změny chování by

badatel přikládá důležitost? Jak by bylo možné izolovat a zkoumat jednotlivé chování? A jak by mohlo být toto chování jasně spojeno s čtením fikce při eliminaci jiných proměnných?

Existují i jiné důvody, proč není příliš studií, které spojují čtení a chování: možná taková hypotéza vážně zjednodušuje osobní a idiosynkratický proces prožívání narativních světů, nebo takový odkaz ve skutečnosti vůbec neexistuje. Možná, že příběhy jsou tak zahaleny naším vlastním smyslem pro naše já a pro to, kým jsme, že nemůžeme prostě rozluštit všechny účinky narativu na naše životy způsobem, který umožní četbu zobecnit. V nejlepším případě budeme schopni ukázat vazby mezi čtením a pocity, jako je empatie a identifikace, nebo mezi čtením a myšlením. Nebo možná existuje způsob, jak odhalit spojení.

Bez ohledu na to si myslím, že existuje dostatek důkazů, teoretických, filozofických, zkušenostních nebo empirických, aby bylo možné tvrdit, že čtení fikce může změnit chování pozitivním způsobem, který zahrnuje zlepšení jednání poskytujícího pomoc a promyšlenější interakci s ostatními. Zdá se pravděpodobné, že když se čtenáři víc zapojí do interakce s narativními texty, odnášejí si víc než jen pomíjivé pocity nebo nutkání napodobovat postavy. V odstavcích, které následují, shrnuji některé z nejvýznamnějších výzkumů, které se zabývaly souvislostí mezi četbou beletrie a společenským jednáním.

Začnu s výzkumem spojujícím empatii s prosociálním chováním bez uvedení literatury nebo četby. Eisenberg a Miller (1987) provedli metaanalýzu výzkumu, který se pokoušel spojit pocity empatie s prosociálním jednáním. V dřívější analýze (Underwood a Moore, 1982) nebyl nalezen žádný vztah mezi afektivní empatií a prosociálním chováním, kdežto Eisenberg a Miller došli k jiným výsledkům, protože zjistili, že „málo až středně pozitivní vztahy obecně byly nalezeny mezi empatií a prosociálním chováním a kooperativně-společensky kompetentním chováním“ (s. 91).

Další výzkum se snažil ověřit další odkaz v řetězci, který spojuje čtení literatury nejprve s empatií a pak s prosociálním chováním. Hakemulderova (2000) metaanalýza výzkumu nebyla tak optimistická jako Eisenbergova a Millerova. Hakemulder shrnul, že „existuje jen málo empirických důkazů, natož nějaký meta-analytický přezkum, který by toto podpořil [to, že čtení příběhů má vliv na chování]“ (s. 91). Hakemulder popisuje další dvě podrobné studie, které zkoumaly vliv čtení na jednání čtenářů. První z nich nenašla po skončení četby žádné významné změny v pomáhajícím jednání (Wiley, 1991) a druhá (McArthur & Eisen, 1976) sice zjistila účinky na chování, ale pouze z hlediska vytrvalosti při obtížném úkolu po přečtení knihy s úspěšným protagonistou. I když pozorované přetrvávající chování mohlo být spojeno s nedávnou četbou, mohlo to být především proto, že účastníci byli bezprostředně po četbě přímo vystaveni velmi podobnému problému.

Nejbližší výzkum spojující četbu a významné společenské jednání, který Hakemulder našel, byl Bilsky (1989), který zjistil, že čtení příběhů o sociálních dilematech vedlo ke zvýšení motivace pro prosociální chování, což bylo měřeno na základě písemného testu (Hakemulder, s. 43). Mezi touto motivací a fyzickým jednáním však nebyla nalezena žádná souvislost. Jinak došel k takovým obecným výsledkům své meta-analýzy:

vzbuzení empatie, přinejmenším u dospělých, důsledně vede k prosociálnímu jednání (Batson a spol., 1981; Eisenberg a Miller, 1987; Hoffman, 1977). I když neexistují důkazy o tom, že čtení příběhů může zvýšit altruistické chování (Wiley, 1991), bylo zjištěno, že čtení příběhů obsahujících prosociální dilemata zvyšuje motivaci pro prosociální chování.

(Bilsky, 1989)

Ve vlastním výzkumu jsem našla dvě empirické studie, které vytvořily definitivní spojení mezi četbou beletrie a prosociálním chováním. V první Johnson (2012) vytvořil vazbu mezi čtením fikcí a následnou emoční empatií a pomáhajícím jednáním. Jeho účastníci si přečetli příběh a změřili na škále emoční empatii, zhodnotili náladu a „přenesení“ (s. 151). Pak badatel „jakoby náhodou“ upustil před účastníky pero a všiml si, kteří účastníci mu pomohli pero zvednout. Zjistil, že „jednotlivci, kteří byli do příběhu přeneseni, hlásili výrazně vyšší afektivní empatii k postavám“ a že:

hypotézy, že přenesení a afektivní empatie by se promítly do chování v reálném světě, byly také podpořeny, protože jednotlivci, kteří zažili vyšší míru přenesení a emoční empatie, experimentátorovi pomohli zvednout pero mnohem častěji.

(s. 152)

Badatel (a autor) dospěl k závěru, „že toto je první studie, o níž autor ví, která ukazuje přímou souvislost mezi čtením narativní fikce, afektivní empatií a jednáním poskytujícím pomoc“ (s. 154).

Druhá studie, kterou jsem našla, byla od Lee a spol. (2014), kteří zkoumali, zda by se u dětí, které by byly vystaveny scénáři s lekcí o lhaní, změnilo jejich lhaní. Ve studii badatel ukázal dětem hračku a pak je požádal, aby se neotáčely a nedívaly se na ni a přitom na krátkou dobu opustil místnost. V místnosti byla ukrytá videokamera nahrávající chování každého dítěte. Když se pak vědci vrátili, četli dětem pohádky, z nichž některé měly za téma lhaní. Po čtení se vědci ptali dětí, zda se na hračku podívaly, a hodnotili, které děti lhaly a jaký příběh jim byl čten. Badatelé zjistili, že pouze děti, které poslouchaly příběh o Georgi Washingtonovi, ve kterém hlavní postava je odměněna za pravdomluvnost, vědcům lhali s menší pravděpodobností. Dospěli k závěru, že příběhy mohou ovlivnit morální chování, pokud jsou mladí čtenáři vystaveni příběhu, který ukazuje pozitivní důsledky pro dobré chování.

Vzhledem k tomu, že počet empirických studií, které explicitně spojují četbu příběhu a prosociální chování, je málo, může porota stále rozhodovat, zda čtení mění to, co lidé dělají, a pokud ano, zda to mohou badatelé dokázat. Možná v budoucnu proběhne více výzkumů, které podpoří to, co mnozí z nás znají intuitivně a z vlastní zkušenosti: čtení mění, kým jsme a co děláme.

Pedagogika společenského chování

Service learning⁹

Poslední specifickou pedagogikou, kterou se budu zabývat, je pedagogika společenského jednání, pedagogika, která je ze zřejmých důvodů úzce spjata s literaturou učení podporujícího společenské jednání nebo změny chování. Service learning znamená zapojit studenty do nějakého druhu komunitní služby jako součásti školního projektu nebo výzkumu. V nejefektivnějším service learning existuje silné propojení mezi zážitky a obsahem výuky i skutečně vzájemné partnerství mezi školou nebo třídou a komunitou; jinými slovy, těžší z něj obě strany. Jak jsme již v této kapitole probrali, je poměrně obtížné identifikovat přesné, definitivní změny chování, které mohou vyplýnout z četby beletrie, i když se o to snažilo několik badatelů. Povětšinou se nejbližší spojení, které lze prostřednictvím výzkumu nalézt, nachází mezi pocity empatie a prosociálního chování – literární dílo je nepostižitelné. Service learning může být jedním ze způsobů, jak přiblížit studenty k prosociálnímu působení přímo souvisejícímu s literaturou, kterou mohou číst, a jejich responzemi. Pokud má service learning význam, může i školní úkol *vyžadující*, aby se studenti zapojili do nějakého jednání, stačit k pozitivní změně chování; přinejmenším poskytuje model pro typ chování nebo společenského jednání, do něhož se studenti mohou *rozhodnout* zapojit v budoucnosti. Podle vzoru dřívějších kapitol napřed definuji níže uvedený pedagogický koncept, poté ho spojím se společenským jednáním a nakonec se vrátím k vizuálnímu modelu, který byl prezentován dříve v této kapitole, abych na závěr okomentovala service learning a literaturu.

Co je to service learning?

Service learning je definováno jako kombinace výuky ve třídě, učení se podle osnov a komunitní služby. Studenti se aktivně podílejí na účasti v nějaké komunitní organizaci, instituci nebo programu, a co se prostřednictvím této zakázky naučí, doplní vzdělávací cíle kurzu, ve kterém jsou zapsáni. Jak

⁹Učení službou, český termín patrně neexistuje.

již bylo zmíněno dříve, nejúčinnější service learning vede k vzájemnému prospěchu; navíc musí být propojeno se školní osnovou a umožnit studentům, aby přemýšleli o svém angažování se a reagovali tak, aby toto spojení mělo smysl (viz Eyler a spol., 1999). Účinné service learning není jen dobrovolnou službou nebo pomocí potřebným, i když tyto patří mezi cenné občanské aktivity. Service learning, jakožto každé učení vzdělávacího charakteru, by mělo být spojeno s cíli výuky jakožto s cíli, které by mohl navrhnout učitel literatury. Tyto cíle se mohou pohybovat od kritického myšlení až po řešení problémů a pochopení toho, jak jinak jsou abstraktní problémy realizovány a řešeny v reálném prostředí. Service learning je teoreticky příbuzné (stejně jako pedagogika sociální spravedlnosti) s experimentální prací Deweyho, stejně jako s pragmatismem, filozofií, která tvrdí, že abstraktní znalosti by měly fungovat v reálném světě nebo vyústit v užitečné jednání. Service learning může jít o krok dál než pedagogika sociální spravedlnosti nebo kritická pedagogika, protože výslovně žádá studenty, aby použili nějakou aktivitu v reálném světě jako školní praxi; tedy kde zkušenost není něco, co nastane později, jak učitel doufá – je to něco, co je povinnou součástí výuky.

Někteří kritizují service learning na základě toho, že podporuje typ pomoci nebo asistence, která může studenty odrazovat, nebo dokonce diskriminovat, pokud nejsou na tuto zkušenost řádně připraveni. Kromě toho, pokud služba není dostatečně propojena s cíli kurzu, může to studentům připadat jako těžká práce nebo pouhé dobrovolničení, které nemá vztah k učení. Při úvahách o výuce literatury může být service learning spojeno s otázkami a koncepty diskutovanými ve smyšleném textu; zda je možné najít paralely mezi zkušenostmi postav v knize a tím, jak se tyto zkušenosti promítají do reálného světa studentů. Poté servisní učení může studentům pomoci řešit problémy, odstraňovat překážky nebo vysvětlovat nedorozumění. Četba literatury tedy vede nejen ke kritickému myšlení a kritickému vědomí, ale nakonec se stává katalyzátorem komunitní činnosti a změny.

Spojení mezi service learning a společenským jednáním

Jak bylo popsáno výše, zdá se, že pedagogika v oblasti service learning a koncepce výuky literatury na podporu společenského jednání mohou působit společně. Čtení a reagování na text vede k objevování nebo objasňování problémů nebo nespravedlnosti, nebo jednoduše podceněných situací nebo míst, které je třeba revidovat; pak, s pomocí učitele literatury, se studenti zapojují do související komunitní služby, která řeší situaci ve vlastní komunitě studentů. Vrátime-li se k vizuálnímu modelu společenského jednání a literární zkušenosti uvedenému výše v této kapitole, studenti se při čtení textu mohou nejprve ztotožnit s postavami, událostmi a prostředím a poté se do nich vcítit; nakonec by mohly být vedeny ke společenskému jednání. Service learning může být právě takovým společenským jednáním.

Ukázka 5.1 Příklad literární lekce pro podporu sociální akce

Přispěla Chea Parton, Purdue University, minule z Southern Wells Community Schools, Poneto, Indiana.

Šikana a *The Power of One* od Bryce Courtenay a fiktivní dopis od Jean Haversham z „Blue Jean“

V této části jsme viděli několik typů šikany a diskutovali o nich. Ať už ve velkém měřítku (apartheid v *The Power of One*) nebo v malém (ve škole v „Blue Jean“), je jasné, že lidé, jimž bylo ublíženo, ubližují ostatním. V tomto projektu prozkoumejte perspektivu někoho, kdo je šikanován, nebo někoho, kdo šikanuje.

Písemná část

Pro tuto část vyberte jednu z následujících možností:

Báseň

Napište báseň, která splňuje následující kritéria:

- obsahuje osm až deset řádků a kreativní název
- obsahuje alespoň tři příklady obrazného jazyka
- používá živý jazyk a popis
- je napsán z pohledu někoho, kdo byl šikanován, kdo šikanuje ostatní nebo samotné šikany

Dopis

Napište dopis, který splňuje následující kritéria:

- je alespoň jednu stránku dlouhý
- používá živý jazyk a popis
- vytváří autentický a uvěřitelný hlas
- je napsán někomu, kdo byl šikanován a povzbuzuje ho; někomu, kdo šikanuje ostatní, a vysvětluje, proč je špatné, co dělá, nebo někomu, koho jste šikanovali, a omlouváte se za své činy
- používá pseudonym

Redakce

Napište přesvědčivý úvodník představující řešení šikany v Southern Wells. Mělo by splňovat tato kritéria:

- má alespoň jednu stránku s tvůrčím názvem
- používá živý jazyk a popis
- vytváří autentický a přesvědčivý hlas
- představuje realizovatelné řešení problému (tj. pouze být „hodnější na ostatní“ není řešením, které by mohlo být realizováno; navrhuje uspořádat konferenci, kde mohou studenti diskutovat o této otázce otevřeně a upřímně).

Flash Fiction

Napište flash fiction (jeden okamžik), která splňuje následující kritéria:

- má alespoň jednu stránku s tvůrčím názvem
- používá alespoň tři příklady obrazného jazyka
- používá živý jazyk a popis
- je napsána v první osobě a začíná uprostřed děje
- akce se nestupňuje, nekončí ani neuzavírá: je to blesk (flash), vykreslení jediného okamžiku
- je napsána z pohledu někoho, kdo byl šikanován, nebo někoho, kdo šikanuje (nemusí být z osobní zkušenosti.)

Kreativní část

Tato část projektu bude dokončena na plakátu, bude obsahovat vaši písemnou část a bude obsahovat následující:

- nejméně pět snímků, které představují šikanování a emoce, které s ním přicházejí
- alespoň jeden citát, který popisuje, zobrazuje, ilustruje atd. problémy, příčiny a následky šikany

Poznámka: Na konci tohoto projektu studenti zahájili proti-šikanování klub v Junior Wells Junior / Senior High School.