

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Adéla Výborná

Čtení beletrie jako návyk a prožitek v průběhu studia bohemistiky: ohniskové skupiny

The fiction reading habits and experiences of Czech Language and Literature
students: a focus group study

Poděkování

Upřímně děkuji vedoucí této práce, Mgr. Anežce Kuzmičové, Ph.D., především za to, že téma vůbec otevřela a umožnila mi se jím dále zabývat, a rovněž za její cenné rady a připomínky, čas, který mé práci věnovala, a za vstřícný a inspirativní přístup.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 11. 2023

Bc. Adéla Výborná

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá otázkou, jak studium bohemistiky ovlivňuje četní beletrie, přičemž vychází z předpokladu, že čtenářsky odborná populace má ke čtení jiný přístup než populace neodborná. Těžištěm práce byl empirický výzkum metodou ohniskových skupin, které byly provedeny na čtyřech univerzitách v České republice (6 skupin, 30 účastníků). Metoda umožnila prozkoumat kolektivní povahu fenoménu a zároveň vygenerovala data jdoucí do hloubky tématu. Cílem práce bylo zjistit, jaký vztah mají studenti bohemistických oborů ke čtení beletrie jakožto prožitku, zda a jak se tento vztah v průběhu studia změnil a jak se liší v závislosti na studiu různě koncipovaných bohemistických programů. Výsledná jištění mají zaprvé povahu teoretickou, především však směřují do praxe. Práce může sloužit jako vodítko, jak tříbit akademické kompetence studentů a zároveň podporovat jejich kladný vztah ke čtení beletrie jakožto aktivitě, která by ze své podstaty měla přinášet potěšení.

Klíčová slova

Čtení beletrie, čtení pro potěšení, povinná literatura, expertní čtenáři, literární semináře

Abstract

The thesis deals with the question of how the study of the Czech language and literature affects the reading of fiction, while assuming that the expert readers have a different approach to reading than the non-expert population. The work concentrated on empirical research using the focus group method, which was carried out at four universities in the Czech Republic (6 groups, 30 participants). The method allowed to explore the collective nature of the phenomenon while generating data going deep into the topic. The aim of the work was to find out how the students of the Czech language and literature approach the reading of fiction as an experience, whether and how this approach has changed in the course of study, and how it varies depending on the study of differently designed study programs. On the one hand the findings of the work are theoretical in nature, but they are mainly directed at practice. The thesis can serve as a guide to enhancing academic competences of students while promoting their positive attitude to reading fiction as an activity that, by its very nature, should bring pleasure.

Key words

Reading fiction, reading for pleasure, compulsory literature, expert readers, literary seminars

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Čtení.....	10
2.1 Četba beletrie.....	10
2.2 Osobnostní dopad čtení.....	11
2.3 Interpretace.....	12
2.4 Čtenář a jeho zkoumání.....	13
2.5 Typologie čtenářů.....	13
3. Čtení pro potěšení.....	15
3.1 Motivace ke čtení.....	15
3.2 Absorpce.....	17
4. Výzkumy čtenářství studentů literatury.....	18
4.1 Čtení jako prožitek a potěšení × čtení jako úkol.....	18
4.2 Literární semináře a čtenářské kluby.....	20
5. Metodologie sběru a zpracování dat.....	22
5.1 Ohniskové skupiny.....	22
5.2 Pyramidový model otázek.....	24
5.3 Participantů – výběr zkoumaných univerzit.....	26
5.4 Sběr dat.....	28
5.4.1 Etika výzkumu.....	28
5.4.2 Postup sběru dat.....	29
5.5 Zpracování dat.....	30
6. Zjištění.....	33
6.1 Obecné tendence.....	33
6.1.1 Kvantum povinné literatury.....	33
6.1.2 Expertiza.....	40
6.1.3 Pocit provinilosti.....	45
6.1.4 Vcítění se a prožívání.....	46
6.2 Specifika jednotlivých univerzit.....	48
6.2.1 Skupiny 1K a 2K (Univerzita Karlova).....	48
6.2.2 Skupina 3M (Masarykova univerzita).....	49
6.2.3 Skupiny 4L a 5L (Technická univerzita v Liberci).....	50
6.2.4 Skupina 6J (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích).....	51
7. Diskuze.....	53
8. Závěry pro praxi.....	57

9. Seznam literatury	59
10. Internetové zdroje.....	62
11. Seznam obrázků.....	63
12. Seznam tabulek	63
13. Seznam příloh.....	63

1. Úvod

Čtení beletrie je činností, se kterou se v životě setká téměř každý člověk. Zatímco u většiny populace se jedná o volnočasovou aktivitu, pro část lidí se beletrie stává předmětem studia a zaměstnání. Mezi ty se řadí bohemisté a bohemistky, literární vědci a vědkyně, vyučující literatury. V jejich případě je čtení beletrie náplní studijního/profesionálního života, a proto předpokládáme, že k této činnosti mají jiný přístup než neoborná veřejnost. V empirické části diplomové práce jsme si tudíž kladli za cíl prozkoumat vztah ke čtení beletrie jedné části této čtenářsky odborné populace – studentů a studentek bohemistiky, a to kvalitativní metodou ohniskových skupin. Zaměřili jsme se především na proměnu tohoto vztahu po nástupu na vysokou školu. Pozornost jsme věnovali čtenářským návykům i prožitkům. Druhým cílem bylo jev analyzovat na různých bohemistických studijních programech v České republice a zjistit, zda se zkoumané zkušenosti studentů liší v závislosti na různých zaměřeních těchto oborů. Třetí cíl směřoval do praxe – naším záměrem bylo na základě subjektivních zkušeností participantů navrhnout, jakými způsoby lze zkombinovat akademické nároky studia literatury se čtením uměleckých textů jakožto aktivitou, která má ve čtenáři vzbuzovat emoce a potěšení.

Domácí i zahraniční výzkumy čtenářství se soustředí především na děti a na dospělé neoborné čtenáře. Kvalitativní výzkumy zaměřující se na čtenářství studentů literatury sice existují, kladou dle nás však malý důraz na kolektivní povahu tohoto fenoménu, nezabývají se jím celostně, a navíc ho zkoumají metodami, které neumožňují jít dostatečně do hloubky. Proto jsme pro náš výzkum zvolili metodu ohniskových skupin, díky které jsme mohli nejen nashromáždit individuální zkušenosti participantů, ale rovněž prozkoumat jev jakožto skupinový fenomén, kterým studium i četba obecně je. Tato metoda spočívá v tom, že moderátor nastolí ohnisko/téma rozhovoru, který má povahu skupinové diskuze, a rozhovor se dále vyvíjí v závislosti na interakci participantů. Účastníci mohou o tématu mluvit svým jazykem a otevírat témata, která jsou pro ně podstatná.

Pro druhý cíl bylo nutné vybrat univerzity vhodné pro náš záměr. Univerzity a jejich bohemistické studijní obory byly vybírány tak, aby se zaměřením výuky literatury co nejvíce lišily. Zvoleny byly Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, Technická univerzita v Liberci a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Karlova a Masarykova univerzita zastupují univerzity s dlouholetou tradicí. Technická univerzita v Liberci byla vybrána jako příklad mladší univerzity s větším zaměřením na praxi. Na Jihočeské univerzitě jsme zase zkoumali pouze učitelský obor. Předpokládali jsme, že se rozdílné deklarované zaměření výuky bude odrážet i ve zkušenostech studujících se čtením beletrie.

Metoda našeho výzkumu byla induktivní a explorativní. V analýze dat jsme postupovali od jednotlivých výroků k obecným tvrzením, ze kterých jsme mohli vyvodit nejen teoretické poznatky o povaze jevu, nýbrž také praktické závěry. Výzkum byl, pokud je nám známo, prvním svého druhu v českém prostředí. Práce může sloužit jako vodítko, jak rozvíjet akademické schopnosti studentů a zároveň podporovat kladný vztah ke čtení beletrie jakožto prožitku.

Teoretická část

2. Čtení

Čtení můžeme definovat na třech úrovních. Na té nejelementárnější jako schopnost dekodovat znakovou povahu jazyka a vyvodit z ní význam. Na druhé jako „mediální aktivitu zaměřenou na knihy (noviny, časopisy...)“ (Trávníček, 2011, s. 42). A na té nejúžeji vymezené jako recepci literatury s estetickým účinkem, v našem případě beletrie.

První úroveň popisuje Průcha (2009) jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)“ (Průcha et al., 2009, s. 42). Takto pojaté čtení je jednou ze základních komunikačních dovedností a zabývají se jím především výzkumy osvojování jazyka dítětem či psychických procesů při čtení zkušenějších čtenářů (Nebeská, 2017). Druhou úroveň popisuje Trávníček (2011) jako „mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování, jako čas věnovaný knihám, základní aktivitu související s knihami“ (Trávníček, 2011, s. 42). Týká se čtení knih/textů obecně – literárních děl uměleckých i knih naučných, jakožto i textů dalších médií (novinových článků, blogů apod.). My se v práci zabýváme podtypem tohoto čtení, jenž je specifický svým předmětem – beletrií, která je charakteristická estetickým působením (viz níže).

Čtení je „niterným psychickým procesem“ (Liba, 1987, s. 109), odehrávajícím se v individuui – čtenáři. Jak ale píše Trávníček (2011), bylo by chybné ho považovat za činnost čistě soukromou. Ačkoliv ji mnohdy o samotě provádíme, jedná se o „socio-kulturní stopu“ (Trávníček, 2011, s. 39). Čtením se totiž vždy zařazujeme do nějaké socio-kulturní skupiny, například do skupiny čtenářů poezie, lidí, kteří čtou každé ráno u snídaně, či lidí, kteří čtou pro své zaměstnání (viz kap. 2.5). V našem výzkumu se čtením jakožto skupinovým fenoménem pracujeme, zaměřujeme se přitom na poslední zmíněnou skupinu čtenářů. Za účelem prozkoumat jev jako kolektivní jsme zvolili metodu ohniskových skupin (viz kap. 5.1).

2.1 Četba beletrie

Kromě pojmu čtení se v odborné literatuře setkáváme i s pojmem četba, který v sobě navíc zahrnuje aspekt kontinuálnosti. Trávníček (2013) jej definuje takto: „Více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy; aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze

ktelé je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován“ (Trávníček, 2013, s. 35). Jedná se tedy o určitý návyk.

V empirické části práce se věnujeme četbě beletrie. Ačkoliv se v praxi pojem beletrie užívá častěji pouze pro prozaická díla, v naší práci ji definujeme jako „všeobecně veškerou uměleckou literaturu, tj. prózu, poezii, eseje“ (Chaloupka, 2005, s. 59). Jak jsme již uvedli, čtení beletrie je specifické svým předmětem. Beletristická díla jakožto díla umělecká ve čtenáři vzbuzují, respektive měla by vzbuzovat, estetický účinek, který dle Liby (1987) můžeme nazvat rovněž jako dojem, vliv, působení, zážitek či formativní důsledek (Liba, 1987, s. 99). Jsme si vědomi, že se koncepty estetické funkce a estetického účinku široce zabývá literární teorie, bylo o nich mnohokrát pojednáno a je s nimi zacházeno různě (viz např. Mukařovský, 2000; Iser, 2009; Eco, 2015); my je však níže používáme pragmaticky tak, jak jim v každodenní komunikaci rozumí účastníci našeho empirického výzkumu. Čtení beletrie je „složitý psychosociální proces, ve kterém si čtenář osvojuje hodnoty uměleckého díla“ (Liba, 1987, s. 114). Toto působení díla směřuje do nitra čtenáře a způsobuje změny v jeho individuálním a následně i společenském chování. Směřuje především k citové sféře člověka.

2.2 Osobnostní dopad čtení

Dopadem četby na čtenáře se zabývají empirické výzkumy napříč disciplínami. Fialho (2019) za smysl literatury považuje její transformační účinky. Čtení podle ní dává životu čtenáře nové, unikátní významy, prohlubuje chápání jeho místa ve světě, pomáhá mu porozumět sobě samému. Jelikož je to dle autorky podstata všeho čtení, apeluje na to, aby tyto účinky byly brány v potaz v literární vědě a výuce literatury.

V poslední době se tématem stala rovněž otázka, zda četba narativních textů posiluje schopnosti čtenáře porozumět ostatním, tedy jeho sociální kognici (social cognition). Shrnutí debaty poskytují Eekhof et al. (2022). Uvádějí, že porozumění lidem i knižním postavám funguje analogicky, což naznačuje, že vystavování se narativním textům může rozvíjet empatii a teorii mysli (Eekhof et al., 2022, s. 1705). Tento proces se dle autorů může dít dvěma způsoby, buď tím, že se při čtení aktivují sociálně-kognitivní procesy a člověk si je opakovaným čtením více osvojí (process-based theories), nebo tak, že se čtenář skrze narativní texty dostane do sociálních situací, které ještě nezažil, jejich prožitím v příběhu si je osvojí a tuto znalost může dále aplikovat v reálném životě (content-based theories) (tamtéž).

Vliv narativního textu na sociální kognici může být sledován buď dlouhodobě, anebo krátkodobě, ihned po čtení. Výzkumy dlouhodobých vlivů se shodují na tom, že čím větší frekvence čtení, tím vyšší sociální schopnosti čtenáře, a to u předškoláků a dospělých. U školáků a adolescentů tato korelace nebyla prokázána, což autoři připisují tomu, že čtenáři v této fázi života čtou převážně ve školním prostředí, a tedy povinně, což nemá stejný efekt jako čtení z vlastní vůle a pro potěšení (tamtéž, s. 1707). Výzkumy krátkodobých efektů se pak zaměřují na to, zda jsou sociálně-kognitivní schopnosti čtenáře posíleny narativními texty ihned po čtení, přičemž předpokládají, že tomu tak nebude u textů nenarativních. Nekonzistentní výsledky těchto studií podle autorů poukazují na potřebu zkoumání toho, co konkrétně tento efekt způsobuje.

2.3 Interpretace

Literární díla jsou mnohovýznamové konstrukty, jednou z fází jejich recepce je interpretace. Tu můžeme opět vnímat různými způsoby. Liba (1987) za interpretaci považuje pouze „metatvorbu“ čtenáře, tvorbu zprávy o díle. Z tohoto pohledu by tedy interpretace nebyla přítomna v běžném čtení, tedy takovém, které čtenář nemá ambice verbalizovat a sdílet s dalším publikem. Z našeho pohledu je však interpretace přítomna v každé recepci literárního díla.

Bílek (2003) popisuje a hierarchizuje jednotlivé úkony, kterými uchopujeme literární dílo. Jedná se o popis, analýzu, výklad a interpretaci. Popis je úkonem na elementární rovině, jedná se o do jisté míry objektivizovaný soupis jednotlivých prvků díla, jako jsou výrazové prostředky či tematické prvky (Bílek, 2003, s. 10–11). Analýza tyto prvky usouvztažňuje (tamtéž, s. 11–12). Výklad spojuje analýzou určené prvky do jednoho celku a směřuje již k významu literárního díla (tamtéž, s. 12–13). Všechny tyto tři operace můžeme do určité míry označit za objektivní, protože se týkají toho, co v textu skutečně můžeme nalézt. Poslední úkon – interpretace – se již dostává k tomu, co v textu objektivně není, dospívá k individuální konkretizaci smyslu textu. V interpretaci se čtenář dostává až za text, konstruuje ji na základě svých zkušeností se světem (tamtéž, s. 13).

Jedná se tedy o hledání smyslu textu, který je složen z jednotlivých významů usouvztažněných se životní zkušeností recipienta. Takto pojatá interpretace se pak liší v závislosti na odbornosti. Hrbáček (2005) ji dělí na interpretaci čtenářskou, tedy takovou, kterou provádí každý čtenář a je irelevantní v souvislosti s ní mluvit o její intersubjektivní (ne)přijatelnosti, a interpretaci odbornou, která se o intersubjektivní přijatelnost snaží.

2.4 Čtenář a jeho zkoumání

Trávníček (2017) slovníkové heslo „čtenář“ začíná tvrzením, že „čtenář je konstitutivní prvek jazykové a literární komunikace uzavírající triádu autor – text – čtenář a subjekt vstupující do interakce s autorem, ať už reálné, nebo potenciální (strukturní)“ (Trávníček, 2017). V teorii literatury je čtenář problematickým konceptem, v jejích dějinách se jeho uchopení měnilo, mnoho literárních teoretiků se však čtenářem zabývalo pouze na úrovni strukturní, tedy jakožto vnitrotextovou instancí. Tato instance je pak literárními teoretiky nazývána různě – jedná se například o implicitního čtenáře (W. Iser) či o modelového čtenáře (U. Eco) (tamtéž).

My se v práci však věnujeme čtenáři na rovině vnětextové, tedy čtenáři konkrétnímu a empirickému, kterým se zabývá spíše psychologie, sociologie či kulturní vědy (tamtéž) a v posledních desetiletích také empirická literární věda (ELV). Ačkoli v našem prostředí není příliš rozšířená, tato větev literární vědy je od svého vzniku na konci 80. let mezinárodně na vzestupu. Empirická literární věda „aplikuje vědecké metody ve studiích struktury a funkce literatury“ (Kuiken & Jacobs, 2021, s. 1). Mezi tyto metody patří například dotazníky, experimenty či neurovědecké postupy. Ačkoli naše práce neleží metodologicky v hlavním proudu ELV, jelikož badatelé ELV využívají spíše kvantitativní postupy, svým účelem pod ni spadá.

V této práci tedy zkoumáme čtenáře jako psychofyzickou bytost, kterou dle Liby (1987) determinují recepční fenomény, jež se týkají hodnotových měřítek nejen konkrétního čtenáře, ale i společnosti. Mezi ně patří čtenářský vkus a čtenářská norma. Čtenářský vkus je dle autora „forma objektivně platných a hierarchicky působících hodnotových soudů a přístupů čtenářů k literárnímu dění nebo ke konkrétním literárním dílům“ (Liba, 1987, s. 73). Projevuje se uvědoměním si a formulováním estetické hodnoty díla na podkladě čtenářových zálib a zájmů. Čtenářskou normu autor definuje jako „hodnotovou orientaci v soustavě možných voleb a instrukcí, které poskytuje literární dílo, literární dění a literární kultura pro recipientův proces výběru a hodnocení, stejně jako pro klasifikaci estetických zážitků a jejich šíření ve vymezeném čtenářském okruhu“ (tamtéž, s. 75). Jsou to všeobecně platné hodnoty kulturní společnosti.

2.5 Typologie čtenářů

Typologii čtenářů lze vytvořit dle různých kritérií. Trávníček (2011) čtenáře dělí podle toho, kolik knih za rok přečtou. Vytváří kategorie: nečtenář (0 knih za rok), čtenář sporadický (1–6 knih), čtenář pravidelný (7–12 knih), čtenář častý (13 a více knih) a jeho podkategorie čtenář

vášnivý (50 a více knih). Liba (1987) při tvorbě typologie volá po syntetickém přístupu a postihnutí komplexu psychosociálních elementů recepce a percepce děl.

My se v typologii čtenářů opíráme o Appleyarda (1994), který popisuje tři druhy čtenářů z hlediska jejich vývoje v době studijních let. Tyto tři typy čtenářů definuje na základě jejich vnímání textu a zacházení s ním. Prvním typem jsou čtenáři, kteří se o text knih nezajímají. Nevnímají ho jako místo, kde leží interpretační problém. Tito čtenáři skrze text pouze nahlíží na svět příběhu a zajímají se o postavy, prostředí, příběh samotný apod. Text je pro ně pouze „oknem“ a ohniskem jejich zájmu je to, co text popisuje, o čem pojednává. Druhý typ čtenářů již text vnímá jako problematický. K přechodu k tomuto typu dochází, když si čtenář uvědomí, že každý může číst daný text jinak, a když dojde ke konfrontaci s jinými čtenáři (např. na střední škole). Své názory pak musí obhájit tím, že odkáže na text. Ke transformaci ve třetí typ dochází podle autora na univerzitě, kde si čtenář osvojuje různé teoretické koncepty a schopnosti, jak texty analyzovat.

Pro potřeby naší práce čtenáře rozdělujeme na běžné/rekreační a profesní/odborné. Rekreačními čtenáři beletrie jsou pro nás ti, kteří, jak píše Appleyard (1994), se při četbě zaměřují na příběh a text je pro ně jen jeho médiem. Čtení se věnují dobrovolně a ve svém volném čase za účelem získání potěšení (viz kap. 3). Atributem těchto čtenářů je interpretace čtenářská (viz kap. 2.3). Čtení běžných čtenářů neaspiruje na „správnost“ pochopení smyslu díla, účelem je nechat na sebe dílo působit. Čtenáře profesní definujeme jako ty, jež se čtení věnují v rámci svého zaměstnání. Trávníček (2013) za profesní čtenáře označuje všechny, kteří se ve své profesi zabývají knihami, tedy spisovatele, nakladatele, editory, knihkupce, překladatele, knihovníky a literární vědce. My tento pojem definujeme úžeji a označujeme jím ty, kteří se ve svém zaměstnání věnují hluboké četbě beletrie za účelem vědeckého bádání a předávání jeho poznatků – tedy literární vědce, kritiky a učitele. Pojmem rovněž označujeme skupinu čtenářů, která na tuto profesi aspiruje – studenty literárních oborů. Čtení těchto čtenářů je specifické odborným analyzováním a odbornou interpretací.

3. Čtení pro potěšení

V empirické části práce se věnujeme tématu potěšení ze čtení. Clark & Rumbold (2006) definují čtení pro potěšení (reading for pleasure) jako „čtení, které činíme z vlastní vůle očekávající uspokojení, které získáme z aktu čtení“ (Clark & Rumbold, 2006, s. 6). Možnost volby přitom zdůrazňují jako podstatný prvek pro motivaci ke čtení. Svobodnou vůli při výběru četby zdůrazňuje také Cremin (2014), ta k definici navíc přidává sociální rozměr čtení, když tvrdí, že kromě vlastního uspokojení stojí v základu čtení pro potěšení také následná interakce s dalšími čtenáři. Nell (1988) ve svém pojetí čtení pro potěšení vyzdvihuje jeho herní povahu (ludic reading). Čtení je podle něj rovněž dobrovolnou aktivitou, která je prováděna z vnitřní vůle a bez dalšího účelu (Nell, 1988, s. 2). Cremin (2014) a Tarulli (2014) vyzdvihují, že čtení pro potěšení se netýká pouze fikčních textů, ale rovněž nonfikce, například novinových článků, blogů, časopisů apod. V této práci však v souladu s naším pojetím čtení jakožto aktivity vztahující se k beletrii označujeme pojmem čtení pro potěšení jen to týkající se fikce.

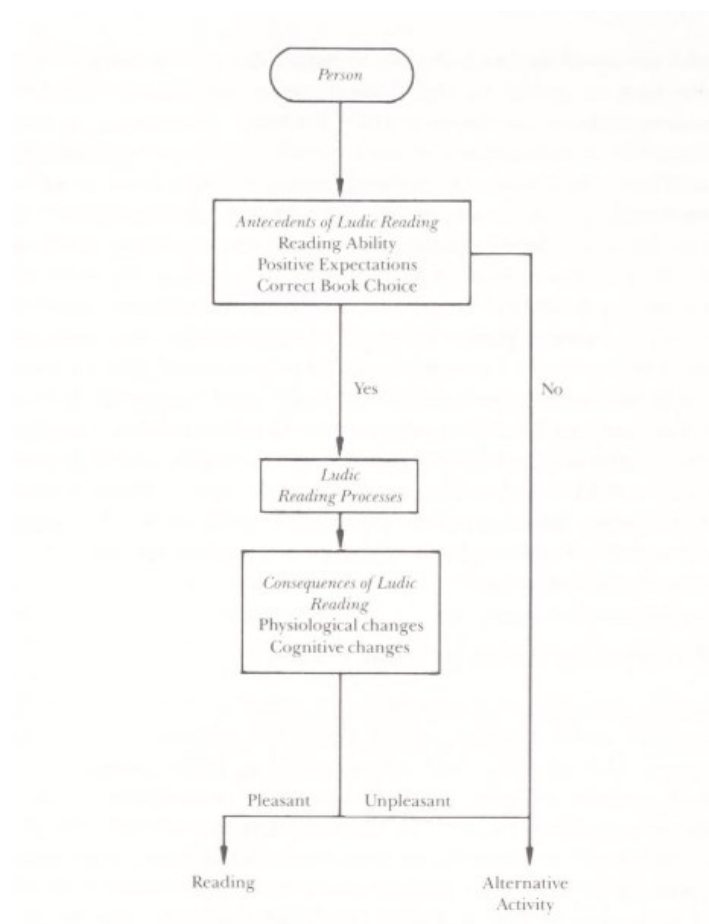
Čtení samo o sobě je psychický proces a čtení pro potěšení ve čtenáři vyvolává různé mentální stavy. Thissen et al. (2018) mezi ty nejvíce prominentní řadí přítomnost (presence, pocit, že je čtenář uvnitř světa příběhu), napětí (suspense, očekávání emocionálně nabitých událostí v příběhu), identifikaci (identification, přivlastnění si emocí a myšlenek postavy příběhu) a kognitivní zvládnutí (cognitive mastery, pocit vyvození významu, pravdy a účelu z příběhu). V literatuře o čtení pro potěšení (Nell, 1988; Thissen et al., 2018; Kuijpers et al., 2021) je zdůrazňován změněný stav vědomí, který při tomto druhu čtení nastává. V empirických výzkumech bývá tento stav operacionalizován pod názvem absorpce (Kuijpers et al., 2021; Kuzmičová et al., 2022; viz též níže).

3.1 Motivace ke čtení

Aby čtenář u čtení setrval, musí k němu být motivován. Motivace číst je definována jako „osobní cíle, hodnoty a přesvědčení jednotlivce týkající se témat, procesů a výsledků čtení“ (Clark & Rumbold, 2006, s. 16). Podle rozdílných důvodů a cílů, které dají vzniknout nějaké aktivitě, rozlišujeme dva druhy motivace – vnitřní a vnější (tamtéž, s. 17). Vnitřní motivace odkazuje k takovému vykonávání činnosti, které je založeno na osobním zájmu vykonavatele a aktivitě samotné. Clark & Rumbold (2006) uvádějí důsledky vnitřní motivace při čtení, jsou jimi: „větší frekvence čtení a širší rozsah čtení, větší potěšení ze čtení, větší uchování klíčových informací, větší vytrvalost při řešení obtížností, zvládnutí potřebných dovedností a

seberegulace při čtení“ (tamtéž, s. 18). Vnější motivace je definována jako zabývání se činností z vnějších důvodů a pohnutek, tedy například kvůli dobré známce. Clark & Rumbold (2006) uvádí, že je to právě vnitřní motivace, která spíše predikuje potěšení ze čtení. Dodávají však, že oba druhy motivace jsou při čtení komplementární (tamtéž, s. 19).

Aspekty vedoucí k potěšení ze čtení ilustruje v motivačním modelu ludického čtení Nell (1988). Na počátku modelu stojí osoba, která musí splňovat tři předpoklady, aby ludické čtení mohlo vůbec začít. Zaprvé musí umět číst na dostatečné úrovni, aby čtení samo nebylo vyčerpávající a odrazující, zadruhé musí očekávat, že čtení bude příjemným zážitkem, zatřetí si musí vybrat vhodnou knihu. Pokud jeden ze tří předpokladů není naplněn, ludické čtení selhává. Opět zde můžeme vidět důraz na možnost volby jako důležitý předpoklad pro potěšení ze čtení. Čtení probíhá po takovou dobu, dokud jsou důsledky ludického čtení natolik silné, aby odolaly atraktivitě alternativních činností. Mezi tyto důsledky Nell řadí fyziologické a kognitivní změny, které souvisí s emočním zapojením čtenáře či s rozvojem jeho sociálních a kognitivních dovedností (Nell, 1988, s. 7–9). Nellův motivační model ludického čtení ilustruje Obr. 1.



Obr. 1 Motivační model ludického čtení (Nell, 1988, s. 8)

3.2 Absorpce

Část našeho výzkumu se týkala absorpce, pohlcení knihou, jež Nell (1988) se čtením pro potěšení také spojuje. Dle Kuijpers et al. (2021) se jedná o „zastřešující termín pro specifický duševní stav, který lze obecně popsat jako změněné tělesné, kognitivní a emocionální procesy investované do obsahu fiktivního příběhu“ (Kuijpers et al., 2021, s. 279). Kuzmičová et al. (2022) k definici přidávají rozměr uspokojení, absorpci definují jako „vícerozměrný konstrukt pro popis souvislého, vnitřně uspokojujícího čtení beletrie“ (Kuzmičová et al., 2022, s. 2).

Kuijpers et al. (2021) popisují čtyři složky absorpce, které z různých kvantitativních výzkumů jevu vyvstávají pro čtenáře jako stěžejní. Jedná se o pozornost (attention), smyslové představy (mental imagery), emoční zapojení (emotional engagement) a přenesení se (transportation, deictic shift). Pozornost v souvislosti s absorpcí znamená, že je čtenář na četbu natolik soustředěn, že odolává vnějším rozptýlením, není si vědom světa okolo sebe ani sebe sama. Komponent smyslové představy označuje především (ale ne výhradně) vizuální představu postav, prostředí a událostí příběhu. Složka emočního zapojení v sobě zahrnuje soucit a empatii s postavou. Přenesením se označuje stav, kdy se čtenář cítí součástí světa příběhu, je tedy kognitivními procesy přenesen z aktuálního světa do světa fikčního (Kuijpers et al., 2021, s. 284–288).

Pojem absorpce dle Kuzmičové et al. (2022) v odborné diskuzi soupeří s příbuznými koncepty. Jeden z nich je označován pojmem „flow“. Thissen et al. (2018) flow definují jako zesílenou absorpci. Jedná se o stav, kdy je člověk plně ponořen do aktivity, kterou vykonává. Nastává, pokud je stupeň obtížnosti aktivity shodný s úrovní schopností vykonavatele. Tento stav dle autorů podporuje radost z vykonávané aktivity, a je tak významným motivačním prvkem (Thissen et al., 2018, s. 1–2). Autoři také zmiňují složky, jež stav flow charakterizují. Jsou jimi: prolínání akce a vědomí, zaměření pozornosti, ztráta sebeuvědomění, pocit kontroly nebo zdatnosti, vnitřní potěšení, zkreslené vnímání času, vnímání jasných cílů a vnímání jednoznačné zpětné vazby (tamtéž, s. 2).

V této kapitole jsme se věnovali čtení pro potěšení, které na základě prostudování odborné literatury můžeme shrnout jako dobrovolnou aktivitu přinášející pozitivně vnímané změny vědomí, mezi nimiž je nejvýraznější ztráta schopnosti vnímání okolí, času i sebe sama v důsledku koncentrované pozornosti směrem k příběhu, do kterého je čtenář přenesen, a emočního napojení se na svět příběhu.

4. Výzkumy čtenářství studentů literatury

Výzkumy čtenářství se zaměřují především na děti a dospělé neprofesní čtenáře, dále se soustředí také na četbu studentů obecně. Z těch můžeme jmenovat výzkumy Rose (2011), Kuzmičová et al. (2018) či Bon & Burke (2021). Dané výzkumy se týkají čtenářských praktik a prožitků spíše ve smyslu materiálním (knihy tištěné × digitalizované) či tělesném, tedy kde a v jakém prostředí tito čtenáři čtou. Ačkoliv se těmto tématům okrajově věnujeme i v našem výzkumu, soustředíme se více na témata, která pojednáváme v přehledu dosavadního bádání níže.

Výzkumů týkajících se čtenářství studentů literatury a zároveň námi zkoumaných témat neexistuje mnoho, všechny navíc pochází ze zahraničního prostředí. Je nutno tedy zohlednit, že kontext těchto studií (např. systém školství a výuky literatury na univerzitách) se od toho našeho liší, výzkumy však dobře naznačují všeobecné tendence, které je možné dále zkoumat. Níže představujeme studie relevantní pro empirickou část naší práce. Šetření jsou seřazena dle tématu.

4.1 Čtení jako prožitek a potěšení × čtení jako úkol

Zkušenostmi se čtením a studiem literatury amerických vysokoškolských studentů anglického jazyka se zabývá ve své kvalitativní studii Nash (2007). Autor analyzuje vstupní eseje studentů z úvodního kurzu literárních studií, ve kterých měli za úkol popsat své zkušenosti se studiem literatury. Na základě těchto textů autor rozdělil studenty do tří kategorií. První skupinu nazývá „believers“. Jedná se o studenty, kteří nikdy nepocítili problémy s literárním studiem a čtením a i to zadané v rámci studia si vždy užívali. Druhá a proporcčně větší skupina („converts“) dle autora popisovala nedostatek zájmu o čtení a problémy se zadanou četbou v rámci studia, zároveň ale tyto problémy byla schopna různými způsoby překonat. To se nepodařilo studentům náležejícím do třetí skupiny („unconverted“), kteří v souvislosti s tím zaznamenávali ve studiu největší problémy (Nash, 2007, s. 78–80).

V popisu skupin a analýze úryvků esejí Nash (2007) naznačuje jevy podobné těm, které rozebíráme v empirické části práce. Dle autora většina studentů, která popisovala „lásku ke čtení“ v dětství, zároveň naznačila ztrátu potěšení ze čtení v rámci studia literatury, a to z důvodu potíží s hlubší interpretací děl a strachu z nedostatečné odbornosti či kvůli proměně čtení ze zábavy na povinnost. V souvislosti s tím autor popisuje paradox, kdy studenti literatury

začínají obor studovat z lásky ke čtení, studium jim ji však sebere, a to právě z důvodu změny četby ze zábavy v práci. Nash zároveň apeluje na vyučující, aby sdíleli své zkušenosti se čtením se svými studenty, aby je učili nejen interpretovat texty, ale nabízeli jim rovněž strategie, jak se s texty propojit a užít si i ty složitější (tamtéž, s. 80–82).

Ztrátu potěšení ze čtení jako problém při studiu literatury rozebírá ve své kvalitativní studii také Nightingale (2017). Ten analyzuje tři rozhovory, jež provedl se studenty, kteří se připravovali na zkoušky z anglické literatury na podobné úrovni, jako je česká maturita (English A-level), a zároveň se ucházeli o následné studium literatury na univerzitě. Autor uvádí, že tyto studenti v průběhu rozhovorů stále naráželi na rozdíl mezi čtením jako úkolem a čtením pro potěšení. Participanti popisovali, že jsou schopni přepínat mezi dvěma čtenářskými rolemi – čtenářem, co čte pro potěšení, a čtenářem-studentem, který musí text analyzovat a nemůže se do něj plně ponořit a užít si ho. Potěšení ze čtení může dle autorovy analýzy zamezit to, když vyučující stanoví smysl textu a vnucuje žákům své názory. Stejně jako Nash (2007) pak autor uvádí, že ztrátu čtenářského entuziasmu může způsobit hledání „skrytého významu“, které stojí v cestě osobnímu prožitku čtenáře. Nightingale však rovněž uvádí, že interpretace studentům potěšení přinášet může, pokud jim není vnucována jedna konkrétní (Nightingale, 2017, s. 151–158).

Na prožitky v opozici s interpretací se ve své studii zaměřují Fialho et al. (2011, 2012), kteří zkoumali vliv dvou různých výukových instrukcí na studenty komparativní literatury, konkrétně instrukce „interpretační“, tedy zaměřené na tradiční analýzu a interpretaci textu, a instrukce „prožitkové“ zaměřené na osobní reakce čtenáře. Výsledky ukázaly, že skupina zaměřená prožitkově byla v diskuzi v semináři více uvolněná, hovorná a více se dobrovolně na výuce podílela. Zároveň prokázala pozitivnější přístup k dalšímu studiu literatury. Interpretační skupina se při četbě zaměřovala spíše na příběh než na literární aspekty (časoprostor, postavy apod.). Jejich čtení je ve studii rovněž nazýváno jako „bez emocí“ a autoři uvádějí, že interpretační čtení zabraňuje rozvoji emočních schopností. V následné analýze esejí studentů obou skupin autoři zjistili, že eseje studentů „prožitkové“ skupiny byly lexikálně bohatší, zahrnovaly více porovnání a participanti vykazovali více účasti na textech i výuce. „Interpretační“ skupina na druhou stranu více argumentovala, zaměřovala se spíše na příběh než osobní prožitky a texty i výuku nazírala s odstupem.

4.2 Literární semináře a čtenářské kluby

Snapper (2009) zjišťoval, proč se studenti literárních seminářů skotské univerzity aktivně neúčastní diskuzí. Nedostatek participace studentů připisuje propasti mezi britským A-level (zkouška na úrovni české maturity) a univerzitním studiem literatury. Pozorováním univerzitní výuky shledal, že vyučující na univerzitě neberou v potaz úroveň žáků přicházejících ze středních škol, a výuka je tak pro studenty složitá, což jejich účasti v diskuzi zabraňuje. Uvádí, že anglický A-level se nevěnuje literárněteoretickým konceptům, jejichž ovládnutí se po studentech na univerzitě požaduje. Zároveň jako jediný z autorů námi popisovaných studií uvádí i problém kvanta literatury, kterou studenti musí přečíst, jako hlavní problém však vidí množství a obtížnost literatury sekundární – odborné. Překážkou v diskuzi je podle autora také neosobnost vysokých škol, studenti si s vyučujícími netvoří osobnější vztahy, na což ze středních škol nejsou zvyklí.

V empirické části práce se věnujeme také fenoménu studentského čtenářského klubu. O tomto tématu pojednává Addington (2001), která zkoumala, jak rozdílné prostředí dvou literárních diskuzí vyvolává různorodé vzorce chování jejich účastníků. Autorka nejdříve pořídila audionahrávky dvou koncepčně odlišných seminářů, které následně analyzovala. V úvodu na podkladu odborné literatury píše, že na rozdíl od formálnější výuky, kde jsou semináře vedeny vyučujícím, který mluví většinu diskuze, a jsou více objektivní a řízené textem samotným, v knižních klubech jsou všichni účastníci hierarchicky na stejné úrovni, na diskuzi více participují a více se zaměřují na osobní prožitky. Prvním prostředím výzkumu byl vysokoškolský seminář zaměřený na americkou literaturu 20. století vedený profesorem, druhým byl seminář vedený jako knižní klub. Výsledky potvrdily očekávání z úvodu studie, přičemž hlavním faktorem byla (ne)přítomnost autority – vyučujícího. V knižním klubu se studenti vyjadřovali více než účastníci semináře. Na druhou stranu studenti z knižního klubu hovořili nejistě a váhavě, což dle autorky ukazuje explorativní povahu diskuze. Participanti klubu dále častěji hovořili o svých osobních životech a zážitcích. Autorka shrnuje, že ze semináře si student odnese více fakt, informací o autorech děl, struktuře díla apod., zatímco z knižního klubu více informací o tom, co pro něj a jeho život kniha znamená, a uvědomění si síly společné diskuze o literatuře (Addington, 2001, s. 242).

Dosavadní výzkumy čtenářství studentů literatury se tedy věnují tématům ztráty potěšení ze čtení a jeho proměny v povinnost, významu vyučujícího ve výuce literatury, roli prožitků ve studiu či přechodu ze střední na vysokou školu. Tato témata v našem výzkumu zkoumáme i my,

dále se zaměřujeme například na problém kvantity povinné četby či hierarchické vnímání žánrů. Výzkum rozšiřujeme také o dimenzi různorodosti studijních literárních programů s odlišným zaměřením.

Praktická část

Hlavním záměrem diplomové práce bylo provést empirický výzkum zabývající se otázkou čtení beletrie u čtenářsky specifické populace – studentů bohemistiky. Zkoumali jsme, jak studium ovlivňuje návyky a prožitky doprovázející tuto činnost a dále jak se liší zkušenosti studentů různých bohemistických studijních programů. Cílem bylo rovněž navrhnout, jakými způsoby lze při studiu podporovat kladný vztah ke čtení beletrie z hlediska prožitků.

5. Metodologie sběru a zpracování dat

5.1 Ohniskové skupiny

Jelikož účelem výzkumu bylo prozkoumat problematiku do hloubky a vyvodit možné zákonitosti, jako metodu jsme zvolili metodu ohniskových skupin. Tento způsob sběru dat nám umožnil nejen nasbírat individuální postoje studujících, ale rovněž prozkoumat problém jako skupinový fenomén. Tato metoda byla použita ve výzkumech čtenářství Kuzmičové et al. (2018) a Kosch et al. (2022), kteří její účelnost ve výzkumu čtení vidí například v tom, že si čtenář nemusí být vědom některých aspektů svého čtenářského chování, a skupinová reflexe tedy na rozdíl od individuálních rozhovorů může odhalit skryté dimenze tohoto fenoménu. Švaříček, Šed'ová et al. (2007) poskytují přehledný úvod do kvalitativního výzkumu včetně ohniskových skupin, navíc demonstrují jejich aplikaci v kontextu blízkém našemu výzkumu.

Ohnisková skupina je technika výzkumu podobná skupinovému rozhovoru. Na rozdíl od něj však využívá skupinových interakcí, což umožňuje kromě individuální roviny jevu prozkoumat daný problém ve společném kontextu (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 185). Wilkinson (1998) její přínos v porovnání s běžnými rozhovory vidí ve třech klíčových aspektech. Zaprvé tato metoda umožňuje participantům vyjadřovat se vlastním jazykem a hovořit o tom, co je pro ně samotné důležité. Vliv výzkumníka je tak v tomto typu výzkumu redukován. Zadruhé tím, že participanté interagují předně mezi sebou, vyjadřují se detailněji a více do hloubky. Reagují na sebe ve smyslu souhlasu a nesouhlasu, mohou mít tendenci své výroky více obhajovat a dostávat se tím hlouběji do problematiky. Třetím přínosem je pak to, že výzkumník může na skupinové interakci sledovat, jak jsou názory kolektivně utvářeny (Wilkinson, 1998, s. 188–193).

Jelikož je metoda založena na skupinové interakci, je nutné zvolit vhodný počet participantů. Ten by měl být tak velký, aby se vyskytlo dostatečné množství různorodých postojů a názorů, na které by bylo možné reagovat, zároveň by ale neměl být příliš rozsáhlý, aby se participanté v debatě neztratili, dostali dostatečný prostor a mohli na sebe pohodlně navazovat. Vhodný počet se dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2007) pohybuje v rozmezí mezi šesti a osmi členy (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 186). Liamputtong (2011) však uvádí, že menší skupiny čítající čtyři až šest participantů („mini-focus groups“) mohou generovat relevantnější a zajímavější data, jelikož participantům dávají více prostoru se nad tématem hlouběji zamyslet a vyjádřit se ve větším detailu (Liamputtong, 2011, s. 42). Pro bezproblémový průběh rozhovorů je doporučeno, aby se ohniskových skupin účastnilo více výzkumníků, zpravidla jeden hlavní a jeden pomocný moderátor a dále tišší pozorovatelé (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 187). Realizace ohniskových skupin je však stejně možná i pouze s jedním moderátorem, obzvláště když má výzkumník následně k dispozici videonahrávku, ze které může zpětně vyčíst zprvu nepovšimnuté aspekty diskuze.

Švaříček, Šed'ová et al. (2007) dále popisují jednotlivé fáze rozhovoru a zásady pro jejich správné provedení. Nultou fází ohniskové skupiny je její organizační příprava. Ohniskové skupiny lze uskutečnit naživo anebo online. Standardnější realizace naživo je obtížnější tím, že je potřeba participanty dostat ve stejný čas na stejné místo. Domlouvání vyhovujícího data a času rozhovoru není jednoduché, zvláště pokud účastníci nejsou ničím propojeni (například nejsou ze stejné třídy ve škole, ze stejného pracovního týmu apod.), nemělo by však participanty vyčerpat a odradit. Místo pro rozhovor by mělo být tiché a hlavně příjemné, aby se účastníci cítili pohodlně a více se výzkumníkovi otevřeli.

Jak píše Liamputtong (2011), ohniskové skupiny se s vývojem technologií čím dál více provádějí i v online prostoru. Takovéto provedení nejenže přináší praktické výhody – výzkumník nemusí hledat místo pro rozhovor, participanté nejsou nuceni cestovat na jedno místo, tudíž je možné jich sehnat více apod. – ale napomáhá i kvalitě dat. Dle autorky poskytuje participantům větší anonymitu, což pomáhá živější interakci (Liamputtong, 2011, s. 150). Zároveň bylo zjištěno, že online ohniskové skupiny produkují podobné množství myšlenek i stejná témata jako skupiny provedené naživo (Richard et al., 2021, s. 40–41). Součástí přípravné fáze je rovněž podpis informovaného souhlasu, v němž jsou informace, se kterými by účastníci měli být seznámeni – téma setkání, zda se bude rozhovor nahrávat, co se stane s daty, zda se od participantů očekává nějaká příprava.

První fází samotného rozhovoru je zahájení setkání, kdy jsou představeni výzkumníci a jejich role, participanti jsou informováni o etických aspektech výzkumu, jsou seznámeni se zásadami komunikace a s tématem diskuze, jsou ujisti o své anonymitě a o řádném nakládání s daty. Participanti by měli poskytnout souhlas s nahráváním.

Druhou fází je motivační fáze, kdy je pro rozpruštění diskuze zvoleno odlehčující téma, které uvolní atmosféru setkání. Poté nastává hlavní fáze setkání, samotné ohnisko rozhovoru. Tato fáze se odvíjí od předem připraveného scénáře. Švaříček, Šed'ová et al. (2007, s. 162) zdůrazňují, že příprava scénáře a jednotlivých otázek je zásadní pro získání vhodných dat. Autory doporučenou metodou pro přípravu scénáře je pyramidový model. Hlavní výzkumná otázka (HO), která je zpravidla velmi obecná a široká, je nejdříve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO), které jsou již úžeji zaměřené, ale stále ještě příliš obecné pro samotné dotazování. Proto jsou specifické výzkumné otázky dále rozděleny na otázky tazatelské (TO). Ty by měly být převedeny z odborného jazyka do jazyka běžného, hovorového, aby byly pro participanty pochopitelné (tamtéž, s. 166). Otázky by neměly být sugestivní, badatel by je měl pokládat s odstupem od předem probádané problematiky a bez jakýchkoli očekávání.

Scénář pro ohniskové skupiny není do detailu pevně daný. Zaprvé se může měnit pořadí připravených otázek v závislosti na průběhu rozhovorů, zároveň mohou účastníci dojít k dalším zajímavým tématům, která moderátor připravena nemá. K improvizaci je výzkumník nucen rovněž při pokládání navazujících otázek. Po odpovědi na výzkumnou otázku se moderátor snaží pochopit význam výroku participanta a následně pokládá navazující otázky, které mají za cíl jít více do hloubky problému a získat detaily a jemné rozdíly. O tyto detaily pak jde v interpretaci dat především. V hlavní fázi rozhovoru je dále třeba hlídat čas, aby se účastníci nevyčerпали a zároveň aby se stihly probrat všechny zásadní body scénáře. Rozhovor je zakončen závěrečnou fází, kdy již nejsou iniciována nová témata, moderátor naopak diskuzi uzavírá a participantům je nabídnut prostor pro poslední připomínky a názory (tamtéž, s. 188–190).

5.2 Pyramidový model otázek

Scénář našeho výzkumu měl podobu pyramidového modelu (viz výše). Hlavní výzkumnou otázkou bylo „*Jak ovlivňuje studium bohemistiky čtení beletrie?*“. Ta byla rozdělena na čtyři užší specifické výzkumné otázky.

První specifická výzkumná otázka měla za cíl zjistit, kolik času tráví studentky a studenti čtením beletrie, jak se to proměnilo s nástupem ke studiu, kolik z celkového času je to čtení podle vlastního výběru a kolik čtení pro studium, dále jakou denní dobu pro čtení upřednostňují a zda preferují čtení delší, kontinuální, nebo i kratší časové úseky. Konkrétně se tedy jednalo o specifickou výzkumnou otázku „*Kolik času věnujete čtení beletrie?*“ (ta byla zároveň i otázkou tazatelskou), otázky tazatelské byly následující: „*Jak často čtete beletrii dle vlastního výběru?*“, „*Kterou denní dobu ke čtení beletrie upřednostňujete?*“, „*Upřednostňujete čtení kontinuální (tedy spíše se čtebě věnovat delší dobu), nebo čtete kdykoli, i když je to třeba deset minut v tramvaji?*“.

Druhou specifickou otázkou bylo „*Jak a jaké si vybíráte knihy?*“ Otázka cílila především na kritéria, dle kterých si studenti beletrii vybírají, dále na hierarchii žánrů, kterou vnímají, a jak se tato hierarchie při studiu proměnila a co to způsobilo (TO: „*Jaká jsou vaše kritéria pro výběr knihy?*“, „*Jsou žánry, kterým se věnujete více? /od zahájení studia bohemistiky/*“, „*Jaký máte vztah k populární /oddechové, žánrové/ literatuře?*“).

Třetí specifickou otázkou bylo „*Jak prožíváte knihy?*“ Otázka měla za cíl vyzkoumat, zda jsou studenti bohemistiky schopni prožívat knihy (a jak se to liší u čtení do školy a pro sebe) a zda se považují za „expertnější“ čtenáře (TO: „*Jaký si myslíte, že jste čtenář?*“, „*Sdílíte s ostatními své prožitky z knih? A Jak?*“, „*Jak sdílíte četbu na literárních seminářích?*“, „*Dokážete se vcítit do knihy? Jaký aspekt vás vtáhne?*“).

Poslední specifická otázka se týkala zkušeností participantů s konkrétním literárním dílem. Participant si měli na setkání připravit knihu, která je nějakým způsobem ovlivnila. Tazatelské otázky pak zkoumaly, čím to je a zda je podobným způsobem zasáhla i kniha, kterou četli výhradně pro studium (SVO: „*Jaká kniha vás zasáhla?*“, TO: „*Čím konkrétně vás zasáhla?*“, „*Co u vás změnila?*“, „*Napadne vás kniha, která vás zasáhla a četli jste ji pro studium?*“). Navazující otázky se pak zpravidla týkaly proměny daného jevu po nástupu ke studiu a vztahu „čtení do školy × čtení pro sebe“. Schéma pyramidového modelu zobrazuje Obr. 2.

Jak ovlivňuje studium bohemistiky čtení beletrie?



Obr. 2 Schéma pyramidového modelu otázek

5.3 Participantů – výběr zkoumaných univerzit

Participanty výzkumu byli studenti filologických oborů ze čtyř univerzit v České republice, konkrétně Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Na začátku této kapitoly musíme předznamenat, že povaha jednotlivých studijních programů nebyla hlouběji, empiricky zkoumána. Informace o studijních programech byly při výběru výzkumného vzorku čerpány jen z webových stránek a informací od osobních kontaktů z daných univerzit. Další podrobnosti o odlišnostech výuky pak vyplynuly až ve výzkumu samotném z komentářů participantů.

Jelikož jedním z cílů práce bylo porovnat zkušenosti bohemistů z různých studijních prostředí a systémů, univerzity byly pro výzkum důležitou proměnnou a jejich výběr byl stěžejní. První vybranou Univerzitu Karlovu (UK), tedy renomovanou univerzitu s dlouholetou tradicí v hlavním městě, jsme doplnili Masarykovou univerzitou v Brně (MUNI), která je rovněž příkladem univerzity s dlouholetou tradicí. Předpokládali jsme, že tyto univerzity budou navštěvovat studenti s podobným socioekonomickým statusem a podobnou motivací ke studiu. Po prvotním průzkumu bohemistických oborů obou univerzit jsme rovněž zjistili, že systém výuky se u nich koncepcí předmětů a jejich zakončením spíše podobá. Na druhou stranu dle

popisu oborů na webových stránkách univerzit je záměrem oboru Český jazyk a literatura na UK připravit studenta i na „práci ve veřejných výzkumných institucích (v. v. i.) a univerzitních pracovištích zaměřených na český jazyk, slavistiku, lingvistiku a českou literaturu“ (Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, 2023) či například na „práci na slovnících a jazykových korpusech“ (tamtéž). Taková uplatnění v popisu oboru Český jazyk a literatura při MUNI chybí, akcentováno je užití odborné znalosti jazyka „v médiích, v nakladatelstvích a jiných kulturních institucích, ve státní správě i soukromém sektoru (Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2023). Z toho můžeme usoudit, že studium bohemistiky na UK o něco více aspiruje na vědecké zaměření.

Technická univerzita v Liberci (TUL) byla vybrána jako protějšek prvních dvou univerzit – je zástupcem mladých, regionálních univerzit. Odlišný je také studijní obor s názvem Česká filologie pro praxi. Ačkoli předměty věnující se praktickým dovednostem můžeme nalézt na všech námi zkoumaných univerzitách, na TUL jsou předměty, jež studenty připravují k praktickému užívání znalostí jazyka i literatury, středem výuky a studijní program je na nich založen. Důkazem toho je popis oboru na webových stránkách, kde jsou absolventovi přiřknuty profese jako editor, korektor, redaktor, copywriter, specialista na komunikaci v korporátních či jiných sférách byznysu, nebo tvůrce na poli sociálních médií (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, 2023). Předpokládáme tedy, že mírně odlišný cíl, a tudíž i systém studia povede ke zkušenostem, které se liší od zkušeností studentů na UK a MUNI.

Vybrané univerzity a obory jsme chtěli doplnit ještě třetím typem filologického oboru s jiným specifickým účelem, a to oborem pedagogickým. Zvolen byl obor Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (JČU). Opět se jedná o univerzitu mladší a regionální. Cíl studia je pak znovu spíše praktický, v případě, že záměrem absolventa není věnovat se po studiu například pedagogickému výzkumu, z něj vycházejí vystudovaní pedagogové, jejichž cílem je předávat znalosti českého jazyka a literatury dále, jejich budoucím žákům. Potvrzují to webové stránky JČU, které uvádí, že absolvent oboru se může uplatnit jako „asistent pedagoga se zaměřením na výuku českého jazyka, vychovatel, instruktor ve střediscích volného času, po absolvování magisterského studia středoškolský pedagog – učitel českého jazyka a literatury“ (Filozofická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2021). Předpokládáme tedy, že studium literatury se opět v některých ohledech – předně v zaměření na pedagogickou praxi – liší od studia na třech výše zmíněných univerzitách.

Jsme si vědomi, že motivace studentů ke studiu daných oborů jsou různé a nemusí odpovídat popisům profilů absolventů na webových stránkách univerzit. Je tedy dobře možné, že se student z UK nezaměří na vědeckou dráhu, a naopak že se student z JČU nebo TUL pro vědecké zaměření rozhodne. Motivace participantů ke studiu však nebyly ohniskem empirické části práce. Rozdílné cíle vybraných oborů podle nás vedou k odlišnému pojetí výuky českého jazyka a literatury, což může vést k různým zkušenostem studentů se čtením beletrie.

5.4 Sběr dat

Sběr dat proběhl ve dvou fázích. V první fázi byla data sbírána v roce 2021 v rámci předmětu *Jak zkoumat čtení při ÚČJTK FF UK*, vedeným vedoucí této práce. Kurzu se tehdy zúčastnilo 10 studentů a studentek, kteří byli rozděleni do dvou výzkumných týmů. Každý tým si volil vlastní výzkumné otázky a scénář ohniskových skupin, přičemž hlavní výzkumná otázka byla pro oba týmy stejná: „Jak ovlivňuje studium bohemistiky čtení beletrie?“. Pro diplomovou práci byla použita data pouze jednoho z týmů, jehož byla autorka této práce součástí. Jedná se tedy o data ze dvou ohniskových skupin níže označených jako 1K a 2K. K využití těchto dat pro potřeby diplomové práce měla autorka výslovné svolení všech, kdo se na jejich sběru a přepisu podíleli. V navazujícím sběru dat byly provedeny další čtyři ohniskové skupiny podle téhož scénáře.

5.4.1 Etika výzkumu

Původní výzkum provedený v rámci kurzu prošel Komisí pro etiku ve výzkumu FF UK, č. j. UKFF/96255/2021. Pro navazující sběr se souhlas nezajišťoval vzhledem k totožnosti designu a provozním omezením.

Jsme si vědomi nestandardního přístupu k anonymitě zkoumaných univerzit a jejich participantů. Jména univerzit jsme se rozhodli zveřejnit z toho důvodu, že bohemistických oborů a univerzit, jež by je poskytovaly, není v České republice mnoho, a z kontextu by tedy mohlo být i tak zjistitelné, o které se jedná. Zjištění této práce navíc mohou být zkoumaným univerzitám k užítku – jedná se o zpětnou vazbu, kterou dané katedry mohou využít ke zlepšení části studijních programů. Anonymitu účastníků výzkumu zajišťujeme uvedením pouze těch nejnnutnějších informací. Protože bohemistické obory nemusí být početné, neuvádíme, ve

kterém ročníku se daný participant v době výzkumu nacházel. Ze stejných důvodů rovněž nepřikládáme doslovné přepisy rozhovorů.

Všichni participantů před účastí podepsali informovaný souhlas, jehož anonymizované znění přikládáme v Příloze č. 1.

5.4.2 Postup sběru dat

Kritériem pro výběr participantů byl pouze „nepočáteční“ stupeň studia – nejméně druhý ročník, ideálně třetí ročník bakalářského stupně a výše, a to z toho důvodu, aby byli účastníci studiu vystaveni delší dobu a změna prožitků a návyků při čtení se stihla projevit. Celkem proběhlo šest ohniskových skupin – dvě na UK (1K, 2K), jedna na MUNI (3M), dvě na TUL (4L, 5L) a jedna na JČU (6J). Výzkumu se zúčastnilo celkem 30 studentek a studentů, kteří studovali bohemistické programy popsané v kapitole 5.3. Přehled participantů a jedinečné identifikátory, pomocí kterých k nim v analýze výsledků odkazujeme, uvádíme v Tab. 1, přičemž první část identifikátoru označuje ohniskovou skupinu, druhá část číslo a pohlaví participanta/ky.

1K	2K	3M	4L	5L	6J
1K.1F	2K.1F	3M.1F	4L.1F	5L.1F	6J.1F
1K.2F	2K.2F	3M.2F	4L.2F	5L.2F	6J.2F
1K.3F	2K.3F	3M.3F	4L.3F	5L.3F	6J.3F
1K.4F	2K.1M	3M.1M	4L.4F	5L.4F	6J.1M
1K.5F	2K.2M	3M.2M	4L.5F		
1K.1M	2K.3M				

Tab. 1 Přehled participantů a jejich identifikátory

K náboru participantů byly využity autorčiny přímé či nepřímé sociální kontakty z řad studentů daných univerzit, které napomohly získat potřebný počet účastníků na principu tzv. postupného nabalování – snowballingu (Chromý, 2021, s. 78). V jednom případě pomohl se získáním prvotního studentského kontaktu pedagog dané univerzity. Pro potřeby náboru byl využit náborový leták (viz Příloha č. 2), který byl distribuován e-mailem a přes sociální sítě.

Po prvotním kontaktu zájemci vyplnili dotazník, kam uvedli ročník a obor studia, díky čemuž mohli být vyřazeni nevyhovující kandidáti. V dotazníku si zároveň předem vybrali data, která jim vyhovovala, a zapsali konkrétní preferované časy. Následná komunikace s participanty probíhala přes e-mail, nebo platformu Facebook.

Ohniskové skupiny probíhaly on-line na platformě MS Teams. Tato platforma se osvědčila pro svůj neomezený čas hovoru. Nahrávání hovoru bylo provedeno přes externí aplikaci OBS, navíc byl použit diktafon na mobilním telefonu. Skupiny 1K a 2K měly vždy jednoho hlavního a jednoho pomocného moderátora a dále tři tiché pozorovatele. Ve skupině 1K byla autorka práce tichou pozorovatelkou, ve skupině 2K hlavní moderátorkou. Ve zbylých skupinách byla jedinou moderátorkou autorka práce.

Rozhovory začaly představením se moderátorky a uvedením základních informací a zásad pro komunikaci. Participanti byli ještě jednou informováni o nahrávání rozhovoru a způsobu následného zacházení s daty. Byli ujistěni o anonymitě a znovu požádáni o souhlas s nahráváním. Samotná výzkumná fáze byla uvedena otázkou, která sloužila k seznámení se s participanty a motivaci účastníků k aktivnímu rozhovoru: „Jaký ročník jakého oboru studujete a co vás na studiu nejvíce baví?“ Otázka byla dále specifikována tak, aby se participanti rozhovořili o tom, zda je více baví a zajímá jazyková nebo literární část studia. I když se otázka netýkala hlavního předmětu výzkumu, již v této fázi zazněly výroky, které byly pro výzkum přínosné. Po této motivační fázi pokračoval rozhovor specifickými výzkumnými otázkami uvedenými výše, jejich pořadí se z podstaty metody proměňovalo. Ohniskové skupiny trvaly průměrně 97 minut.

5.5 Zpracování dat

Data byla analyzována metodou induktivní tematické analýzy dle popisu Švaříčka, Šed'ové et al. (2007) a Braun & Clarke (2006). Tematická analýza je velmi rozšířená metoda vhodná k analýze dat ve kvalitativním výzkumu. Slouží k rozpoznání, kategorizování a interpretaci opakujících se vzorců (témat) v často komplexních a rozsáhlých datech. Induktivní analýza, jakožto protějšek analýzy deduktivní nebo teoretické, pak z těchto dat vychází a nesnaží se kódy a témata vkládat do předem existujících teoretických rámců (Braun & Clarke, 2006, s. 77–83). Je tedy vhodná pro počáteční ohledání jevu, jako je tomu v našem případě.

Nahrávky ohniskových skupin byly nejdříve přepsány, a to s pomocí nástroje pro převod hlasu na text – beey.io (<https://www.beey.io/cs/>). Nástroje pro automatické přepisy hodnotíme jako velkou pomoc obzvláště menším výzkumným týmům, jejich výhoda spočívá především v úspoře času, který výzkumník může věnovat analýze a interpretaci dat. Automatické přepisy jsme následně manuálně prošli a opravili strojové chyby, což, jak uvádějí

Braun & Clarke (2006), je už samo o sobě důležitou fází výzkumného procesu a poskytuje první hlubší ohledání dat.

Přepsané rozhovory byly dále podrobeny otevřenému kódování, které umožňuje data rozebrat na dílčí jednotky (výroky) a poskládat novým způsobem, což výzkumníka vede k hlubší analýze nejen explicitně vystupujících idejí, ale především skrytých myšlenek, kterých si ani sami účastníci nemuseli být vědomi. Naše data jsme tedy v první fázi důkladně a opakovaně přečetli. Zaměřili jsme se u toho na opakující se témata, na základě kterých jsme vygenerovali první kódy. Vytvořili jsme tabulku (viz Obr. 3), do jejíhož prvního sloupce jsme kódy vepisovali. Každý následující sloupec jsme označili jedinečným identifikátorem dané ohniskové skupiny. Ke kódům jsme poté přiřazovali výroky, které jsme podřazovali sloupcům dle skupiny, jejíž účastník daný výrok pronesl. Postupovali jsme podle tematických okruhů vymezených na základě čtyř specifických výzkumných otázek (viz Obr. 2), tj. nejdříve jsme generovali kódy vztahující se k první SVO a přiřazovali jim výroky účastníků všech univerzit, následně jsme pokročili k druhé SVO a tak dále. Některé výroky byly přiděleny více kódům. V průběhu přiřazování jsme zaznamenávali nové kódy, které se při prvotním čtení nevynořily. Z této první fáze kódování vznikla tabulka znázorněná výňatkem na Obr. 3. Celou tabulku připojujeme v Příloze č. 3.

	A	B	C	D	E	F	G
1	KÓD	1K	2K	3M	4L	5L	6J
2	Čas čtení	Tak z toho	...ale je	... No za	No tak	A tý	Tak
3	Variabilita	...těsně	Mám	Variabilitu			takže
4	Čtení volnočasové - NE	Já si	ale že	, tak právě	Žádná. Já	No a ta	angličtinu,
5	Čtení volnočasové - ANO	vlastně do	já nevím,	No já to		Jo, čtu. A	protože
6	Prolínání povinné a vlastní	Já úplně				Ale dost	
7	Seznam jako inspirace	No	teda,	Na	, že v tom		že jsem
8	Škola jako inspirace		A já mám	Jako ne že			Ale
9	Vlastní četba odlišná od povinné	rozhodně,		ale jakoby	Ale		, že potom
10	Poznámky		anebo		no, já		
11	Kvantita na úkor kvality		když jsme	Já jsem	že vlastně		, těch
12	Čtení v MHD, krátké úseky	... Záleží	No já		Samozřejmě	Jestli	protože
13	Delší úseky	No. I když	Jinak pro		no, já	ale občas	Tak, tak já
14	Provinilost	A	Já ještě za	, že právě	Tak já	vždycky,	
15	Rychlost je výhoda		, ale zjistil	Ale u tý	No, tak já		. Takže, a

Obr. 3 Výňatek tabulky vzniklé první fází kódování

Ve druhé fázi byly kódy redukovány a znovu uspořádávány. Mezi jednotlivými kódy byly následně hledány souvislosti, až byla identifikována čtyři ústřední témata, která analyzujeme a interpretujeme níže. Kódy náležící k jednomu tématu byly přiřazeny pod sebe. Uspořádání kódů dle témat znázorňuje Tab. 2.

Kvantum povinné literatury	Expertiza	Pocit provinilosti	Vcítění se
Přehlcení, ztráta chuti číst	Bohemistikou vstup do čtení	Provinilost	Vcítění se – volnočasová
Čas čtení	Seznam jako inspirace	Čtení jako druhotná povinnost	Vcítění se – povinná
Variabilita	Expertiza	Čtení v MHD, krátké úseky	Expertiza
Čtení volnočasové – NE	Populární literatura	Čtení volnočasové	
Čtení volnočasové – ANO	Odlišnost od rekreačního čtenáře	Populární literatura	
Prázdniny	Sdílení		
Prolínání povinné a vlastní	Sdílení – semináře		
Vlastní četba odlišná od povinné			
Čtení v MHD, krátké úseky			
Delší úseky			
Kvantita na úkor kvality			
Seznam jako inspirace			
Výběr – počet stran			
Rychlost je výhoda			

Tab. 2 Kódy přiřazené k tématům

Ve třetí fázi kódování byla identifikována specifická témata pro jednotlivé univerzity. Nejdříve jsme je hledali v kódech, které nebyly přiřazeny čtyřem ústředním tématům – z nich vyvstala témata specifická. Následně byly hledány nuance mezi univerzitami v ústředních čtyřech tématech. Přehled specifických témat a k nim přiřazených kódů uvádíme v Tab. 3.

1K + 2K	3M	4L + 5L	6J
Populární literatura	Čtenářský klub	Vcítění se obecně	Populární literatura
Světová literatura	Fantasy	Vcítění se – prostředí	Vcítění se obecně
		Regionální literatura	
		Vcítění se – dětská lit.	

Tab. 3 Kódy specifických témat

6. Zjištění

6.1 Obecné tendence

Během tematické analýzy dat jsme rozklíčovali čtyři ústřední témata, která se do značné míry projevila ve všech rozhovorech. Jedná se tedy o tendence společné participantům všech zkoumaných univerzit. Specifika jednotlivých studijních oborů a zkušeností jejich studentů popisujeme v další kapitole.

6.1.1 Kvantum povinné literatury

Ztráta čtenářské vášně

Jedním z témat prolínajících se všemi rozhovory bylo kvantum povinné literatury, které participanté musí během studia přečíst. Ať už se jedná o čtení na literární semináře, kdy jsou studentům běžně zadávána díla k přečtení z týdne na týden, načítání obsáhlých seznamů k dílčím literárním zkouškám, či četbu nejobsáhlejšího seznamu ke státním bakalářským nebo závěrečným zkouškám, participanté považují množství za „závratné“ a seznamy za „strašné“ do takové míry, že je „běžný smrtelník není schopný důkladně přečíst“ (1K.5F). V souvislosti s tím respondenti ve většině skupin (4 z 6) popisovali ztrátu čtenářské vášně.

Uváděli, že ze čtení sice můžou mít radost, ale už to není čirá čtenářská radost, nýbrž požitek jiného druhu, který se týká spíše radosti z využití znalostí teorie literatury nebo literárních kontextů (viz kap. 6.1.2). Ztráta chuti číst byla navíc explicitně spojována s přechodem na vysokou školu, studium bohemistiky tedy můžeme určit jako přímou příčinu. Byl zmíněn i paradox, kdy se student přihlásí na obor český jazyk a literatura, protože rád a hodně čte, tuto zálibu mu však studium bohemistiky vezme: „*Výprchá ten elán nebo taky hrozně pozoruju, že na gymplu a dřív si člověk četl pro radost vyložené, což prostě jako paradoxně... i když není to paradox, ale člověk to asi nečeká, že jde studovat literaturu, protože ho strašně baví číst, ale pak zjistí, že ve skutečnosti to hodně tý radosti z toho čtení vezme.*“ (2K.2M)

Z rozhovorů na druhou stranu vyplynulo, že participanté tento jev berou jako daň za studium jimi vybraného oboru, jsou si vědomi, že mít širší přehled o české literatuře je pro jejich vzdělání žádoucí. Bylo však vyjádřeno i očekávání, že po studiu se chuť ke čtení navrátí do původního stavu: „*A potom mi u toho trošku asi chybí takový ten pocit, se kterým jsem do té*

školy nastupovala, že jsem fakt hrozně ráda četla sama od sebe. A to už teď prostě úplně nemám, ale já si říkám, že to je taková jako daň za ten náš obor a že se to potom vrátí, až dostuduju.“ (4L.2F) Návrat k původnímu stavu čtenářského života popsal jeden participant, který měl v době rozhovoru bakalářské zkoušky již za sebou, a mohl se tak věnovat svým zálibám a své vlastní, ne odborné četbě: „Knížky se pro mě staly asi opět tím, čím byly dřív, a to prostě jako nástroj spíš k rekreaci.“ (2K.2M)

Čas věnovaný čtení

S množstvím povinné četby je spojen i čas, který mu studenti musí věnovat. Z odpovědí participantů vyplynulo, že optimální by pro studium bylo, kdyby četli beletrii každý den: „Každý týden je vždycky něco, co se musí přečíst, takže ideální by asi bylo, kdybych něco stihla každý den, ale to jako úplně nejde, ne vždycky.“ (4L.1F), ať už proto, že povinné četby je velké množství (např. i dvě, tři povinné knihy za týden), anebo aby se dostali i ke své „volnočasové“ četbě. Pro mnoho respondentů je však číst každý den nereálné. Důvodem může být například samotné docházení do školy, anebo jiné každodenní povinnosti. Čtení beletrie brání také jiný druh čtení, který bohemisté musí vykonávat, a to čtení odborné, sekundární literatury pro literární, ale i jazykovou část studia.

Celkový průměrný čas čtení bylo pro respondenty zprvu obtížné definovat a také se u každého lišil. Participantů uváděli, že ho nelze přesně stanovit, protože záleží na různých faktorech, které ho ovlivňují. Tato variabilita byla skrze všechny rozhovory hojně tematizována. Nejvýznamnějším faktorem, který čas čtení ovlivňuje, se ukázaly fáze akademického roku a studijní povinnosti s nimi spojené. Z odpovědí vyplývá, že v souvislosti s časem potřebným pro čtení povinné literatury můžeme studium rozdělit na tři období, která se liší ve čtenářské intenzitě: 1) prázdniny, období bez studijních povinností, 2) semestr a čtení na semináře, 3) příprava na (státní závěrečné) zkoušky. V prvním, nejméně intenzivním období většinou nedochází ke čtení povinné literatury, nebo jen výjimečně, pokud se studující připravuje na podzimní zkoušky či dohání jiné nesplněné povinnosti ze školního roku. Prázdniny jsou pak časem čtení literatury dle vlastní volby (viz níže). Přes semestr studenti čtou beletrii na literární semináře. Intenzita variuje od „400stránkový román za jeden den“ (2K.3M) až po „četbu na semináře nestihám/nechci číst, umenšuji ji“ (3M.2M). V posledním zmíněném, nejintenzivnějším období pak studující čtením tráví čas „od rána do večera“: „A čekají mě (státnice) za dva tři měsíce teďka v létě a vlastně do školy čtu úplně minimálně, nebo jako vím, že v mém případě to bude nárazový, že vlastně až se na ně začnu učit, tak budu od rána do večera jenom číst do té školy.“ (1K.4F)

Povinná × volnočasová literatura

Dalším tématem rozhovorů provázaným s kvantem povinné literatury byl kontrast povinné a volnočasové četby. Respondenty dle přístupu k volnočasové literatuře můžeme rozdělit na dvě skupiny. Naprosto převažovali ti, kteří knížku, která se vůbec netýká studia, do ruky dlouho nevzali, nebo se jim to stává jen zřídka: „*Přečetla jsem (za své studium) asi dvě knížky, které nepatří vůbec do školy.*“ (3M.1F); „*Ale že bych si vzala knížku, kterou chci opravdu číst já a nemá nic společného s ničím jiným, tak to už se mi nestalo možná jako dva roky.*“ (2K.2F); „*Tento rok jsem vlastně nestihla skoro nic z toho, co jsem dostala, nebo co bych si vlastně pořídila.*“ (6J.2F) Důvodem je především přehlčení studijní četbou. Volnočasovou literaturu pak respondenti konzumují v období, kdy mají studijní povinnosti splněné: „*Po tý besedě, tak si pamatuju na ten moment, kdy jsem si řekla ‘aha a ty ted’ můžeš číst, co chceš, ted’ už máš uzavřený všechny ty seznamy a ted’ se můžeš vrhnout na všechny ty knížky, které jsi přes celé to bakalářské studium chtěla číst, protože ti to někdo doporučoval’.*“ (3M.2F)

V souvislosti s tím můžeme mluvit o jevu prázdninová × školní četba. Čas prázdnin je pro respondenty mnohdy obdobím, kdy mají pauzu od studia, a mohou tak sáhnout po četbě čistě podle své volby. Někteří participanti zmiňovali, že o prázdninách si potřebují od školy odpočinout a vyrovnávají dluh vůči těm knížkám, které dostali nebo jim byly doporučeny nebo si je zkrátka už dlouho chtějí přečíst: „*Přes prázdniny vyloženě školu odkládám, že se snažím na to prostě zapomenout, chvílku od toho vypnout a беру ty knížky, které jsem dostala nebo které si schovávám (...). A v podstatě si vybírám (...) o dost míň náročnou četbu, chci si u toho hlavně odpočinout.*“ (6J.2F) Prázdninovou četbu jsou si pak někteří schopni užít více s čistým prožitkem a zdržují se odborného analyzování a interpretování (viz kap. 6.1.2). Na druhou stranu zazněla i zkušenost, kdy byla respondentka školní četbou přes rok tolik přehlčena, že přes prázdniny, kdy už čas na své čtení měla, jí chuť na jakékoli čtení chyběla: „*(...) asi třeba přes ty prázdniny nebo tak, potom nějaký čas určitě je, ale tam už právě potom chybí ta chuť, no...*“ (4L.2F) Volnočasová četba je pak studenty opomíjena i z důvodu pocitování určité provinilosti vůči povinné literatuře (viz kap. 6.1.3).

Menšina respondentů (konkrétně tři) má k tématu vlastní × povinná četba opačný přístup. Školní četbu se snaží co nejvíce umenšit a upřednostňují tu dle svého výběru. Tato strategie dle všeho podporuje chuť číst a zabraňuje znechucenosti ze čtení: „*Řekl bych, že dokonce u mě převažuje to, co si vybírám, prostě protože na to mám chuť, a to, co беру jako povinnost, tak to se spíš snažím nějak umenšit.*“ (1K.1M); „*No já to mám asi tak: za tenhle ten semestr jsem přečetl čtyři povinné knihy a asi 40 nepovinných, takže já jsem ten typ člověka, ještě mám*

anglistiku, tak já upřednostňuju prostě své volnočasové, své jakoby, co čtu pro zábavu, před těmi povinnými.“ (3M.2M)

Na množství volnočasové četby v četbě bohemistů má podle některých participantů vliv také to, v jakém ročníku studia se nacházejí – bylo zmíněno, že v prvním a druhém ročníku, kdy se student ještě nemusí chystat na státní zkoušky či přijímačky, je času na čtení vlastní četby více: *„A v tom druhém ročníku pořád bylo trošku víc času, člověk se nemusel chystat na státnice, nemusel psát bakalářku, nebo se soustředit na četbu na přijímačky, takže tam těch povinností bylo trošku méně, a díky tomu trošku více času na to, co mě bavilo.“ (6J.3F)* S přibývajícimi povinnostmi v závěrečném ročníku pak času na čtení volnočasové četby ubývá.

Od jednoho studujícího zazněla také zkušenost, že školní a volnočasová četba se mu prolínají, od jiného, že i ta povinná se pro něj v okamžiku, kdy ho pohltí, stane oddechovou, volnočasovou četbou. Volnočasová četba tedy pro některé může být shodná s četbou pro studium, pro jiné je zas naopak něčím, co by se mělo od školní literatury lišit. Několik participantů popsalo, že od své vlastní četby požadují, aby to bylo něco úplně jiného, než s čím se setkávají v každodenním studijním životě. Někdo upřednostňuje naučnou literaturu faktu, vícekrát bylo zmíněno, že volnočasová četba slouží především k odpočinku a uvolnění, je to něco, co by mělo být snazší, u čeho studující mohou vypnout hlavu a vyventilovat své emoce: *„Když čtu něco, co se právě netýká studia, tak si užívám, že to může být něco úplně jinýho. A hrozně ráda čtu takový jako společenský, naučný věci, třeba i s politickými tématy.“ (1K.5F)*

Způsob čtení

Velké množství povinné literatury ovlivňuje podle participantů rovněž to, kde a jakým způsobem musí číst. Dle většiny účastníků výzkumu je upřednostňovaným způsobem soustředěné, kontinuální čtení delších úseků v klidném prostředí. Několikrát popisované bylo například zalezení si do kouta s čajem. Kvantum četby však od studujících vyžaduje jimi nepreferovaný způsob čtení – knihu musí mnohdy otevřít v každé možné chvíli, například na pár minut v městské hromadné dopravě. Ke čtení „na cestách“ u nich dochází, když je tlačí čas a nestíhají povinná díla číst ve svém volném čase, nebo pokud čtou knihy, na které se nemusí plně soustředit: *„Někdy samozřejmě je málo času, takže to musím nahánět kdekoliv, kde je to možné. A když je to něco jednoduchého, ten text třeba není nějak složitý, tak to i zvládnou třeba 10 minut někde (...), ale pokud je to fakt něco složitého, kdy na to člověk fakt musí být jako stoprocentně koncentrovaný, tak je určitě za mě nutný být někde v klidu.“ (4L.1F)* Při tomto typu čtení je podle účastníků těžší se na text soustředit, „začíst se“, k pasážím se pak musí

vracet: „*Samozřejmě někdy, když už to člověk honí na poslední chvíli, tak si to samozřejmě otevřu i třeba po cestě do školy, ale vnímám, že to není úplně vončo, že si potom třeba ty věci nepamatuju, nebo se k tomu potom, když jsem v klidu, zase musím vrátit.*“ (4L.2F)

Při tomto krátkodobém a přerušovaném čtení je dle participantů také těžší knihu číst „odborně“, tedy sledovat požadované jevy, dělat si poznámky apod. Na druhou stranu tento druh čtení participantů kvitovali jako produktivní využití času na cestách, v čekárně u lékaře či u oběda. V méně případech pak ke čtení v krátkých úsecích dochází dobrovolně – když se participant do knihy začte, či když s ní chce zůstat v kontaktu: „*A taky většinou když čtu třeba i na eskalátorech, tak je to proto, že jsem se od té knížky nemohla odlepit.*“ (2K.2F)

Z odpovědí tedy vyplývá, že upřednostňované je čtení kontinuální, z důvodů studijních povinností jsou však studující „nuceni“ číst v každé volné chvíli, i když je to mnohdy čtení neplnohodnotné a neodpovídá požadavkům na odborné čtení pro studium.

Kvantita před kvalitou

Participantů si uvědomují, že se od nich požaduje, aby dílo uměli do hloubky analyzovat a interpretovat. Toto dle nich vyžaduje soustředěné, opakované čtení, při kterém má studující možnost zaměřit se na každou větu, každé slovo. Jak již bylo zmíněno v předchozí pasáži, studenti jsou nuceni četbu dohánět i na cestách, kde je možnost koncentrovat se menší, nelze si dělat poznámky, či se soustředit na požadované koncepty v díle. Čtení je pak také velice často smrštěno do krátkého časového úseku, například jednoho dne, což ústí v nesoustředěné, zrychlené čtení, které nejde do té hloubky, kterou studium vyžaduje: „*Naopak mě to jakoby až skoro někdy naštvě, protože já mám jít na seminář, kde to mám jít probrat vlastně na nějaký úrovni, fakt jako jak jsem si to přečetla, co mi vlastně z toho vyšlo, ale tím, že to musím číst tak strašně rychle, tak naopak mám tu šanci menší.*“ (2K.2F)

Studenti popisovali, že se stává, že dílo pouze alespoň „projedou“, aby navníмали autorský styl a na semináři alespoň tušili, o čem se hovoří. V krajních případech, kdy četbu z různých důvodů není možné stihnout ani ve zhuštěné podobě, se uchylují ke čtení rozborů děl na internetu, které mají k hloubkovému rozboru sice daleko, ale studentovi poskytnou alespoň základní znalosti o díle: „*Takže kolikrát na ty semináře pro mě čtení těch knih je, a to asi znají i všechny tři kolegyně, přečtení si rozboru někde na databázi knih, abych aspoň věděl.*“ (6J.1M)

Množství děl, které bohemisté musí za studia přečíst, vede také k tomu, že se knihy hůře pamatují. Bylo poznamenáno, že po (poctivém) překotném čtení tolika knih, si z nich studentka

po studiu skoro nic nepamatuje: „*Já jsem prostě potřebovala přečíst všechno, abych tam šla fakt s čistým srdcem, že jsem všechno četla, a já třeba si absolutně nic z toho bakalářského studia až na pár highlightů fakt nepamatuju. Nepamatuju si, o čem ty knížky byly, bylo toho hodně.*“ (4L.2F) Nutno poznamenat, že zaznělo od více respondentů, že seznamy zkrátka celé nejsou schopni přečíst a nečtou je. Zkoušení z nich pak bylo označeno až za „*fraškoidní*“ (3M.3F), protože to dle studentů musí být vyučujícím jasné.

Pozitiva obsáhlých seznamů

Obsáhlé seznamy však nebyly participanty vnímány pouze negativně. Jejich výhody byly pocítovány v několika ohledech. Seznam, ať už k dílčí zkoušce, či ke státnicím, je pro studenty dobrým inspiračním zdrojem. Poskytuje vodítko, které knihy stojí za to číst, a respondenti v něm mnohdy objevili díla, která se jim líbila a na která by bez seznamu nenarazili: „*Myslím si, že kdybysme třeba ten seznam neměli, v podstatě, my jsme ho měli docela obsáhlý, ten seznam doporučené literatury, tak že bych se taky k několika knížkám vůbec nedostala, to by byla zase na druhou stranu docela škoda.*“ (6J.1F) Množství takto objevených knih se u respondentů lišilo – pro někoho to byly „spousty“, pro někoho „několik“. Jedna studentka dokonce popsala, že pokud seznam ve studiu chybí (například v navazujícím magisterském studiu), studenti pak mohou váhat, co by měli vlastně číst: „*Na bakaláři jsme měli k dispozici seznam, z toho jsme si vždycky měli něco vybrat. A to na magistru není a je to trošku smutný no, že ty lidi pak tápou.*“ (3M.1F)

Absence seznamu pak byla popsána i z hlediska současné literatury – studentům chybí seznam současné literatury, což vede k nejistotě, co by si ze současné tvorby bohemista měl přečíst, a co už ne: „*Takže to mě třeba ten seznam trošku zklamal no, že tam nebylo tolik té moderní literatury.*“ (3M.2M); „*Trošku mi chyběla jako nějaká ruka pomocná, co by mi řekla, že třeba, nevím, Soukupová je v pohodě, Třeštíková je taky v pohodě, ale jenom s určitými díly...*“ (3M.1F) Uvědomují si však, že podat strukturovaný seznam současné literatury není během jejího zrodu možné. Jako dobré vodítko pak jedna studentka popsala čtenářský klub, kde současnou literaturu čtou a hovoří o ní, a ona si tak může seznamy vytvářet sama (viz kap. 6.2.2). Můžeme tedy říci, že seznamy, ač obsáhlé, jsou studentům dobrou orientační pomůckou.

Seznamy jsou kvitovány ještě z dalšího důvodu, poskytují totiž možnost volby. Studenti sdíleli, že na povinné literatuře jim vadí, že to není četba podle jejich volby, že je k tomu někdo nutí, a už tento samotný fakt jim četbu kazí. Seznamy však, na rozdíl od seminářů, kde je četba z týdne

na týden daná, možnost zvolit si něco podle sebe poskytují. Student sice musí dodržet určitá kritéria – vybrat si požadované množství knih, držet se v daném období apod., ale v podstatě má volnou ruku, což vede k tomu, že četba není vnímána tolik jako povinná a student si ji více užije: „*Už to nebylo takové to úplně čtení z donucení, ale jenom rozšíření obzoru toho daného období, tak to se mi zase trošku líbilo. Bylo to sice na základě seznamu, ale pořád to nebylo to, že mi někdo řekne, do příštího týdne si přečti tohle a je to Anděl od Topola a hlavně to, prosím vás, nečtěte jako knihu o drogovém dealerovi, no... Ale když si můžu vybrat sama, je to trošku veselejší.*“ (6J.3F) S tím souvisí i to, že seznamy studenti znají dlouho dopředu před zkouškou, takže bylo popisováno, že nejsou čteny v takovém časovém tlaku jako četba na semináře, což prožitek také umocňuje.

Krátkost knihy jako výhoda

Kvantum povinné literatury, kterou musí studenti přečíst, ovlivňuje rovněž její výběr. Vzhledem k tomu, že všechno přečíst nestíhají, anebo velmi obtížně, participanti uvedli, že si často ze seznamu volí díla co nejkratší: „*Když tvořím seznam, tak se snažím to vymyslet tak, abych měla za co nejmíň námahy co nejlíp vypadající seznam, takže se to snažím sestavit tak, aby to dávalo nějakým způsobem smysl dohromady, aby se mi na to dobře učilo, ale zároveň aby ta díla prostě nebyla moc dlouhá, abych to vůbec stihla nějakým způsobem přečíst.*“ (6J.1F) Kritériem pro volbu četby se tak stává počet stran. Z odpovědí bylo patrné, že se studenti za tento svůj požadavek stydí a jsou si vědomi toho, že to pro akademické znalosti není optimální. Uváděli však, že pokud chce student přečíst co nejvíce a jít na zkoušku s tím, že přečetl ze seznamu všechno (nebo alespoň většinu), musí volit díla, která jsou krátká, a to i když by si raději přečetl díla jiná.

Nepřekvapivě tedy studenti často volí poezii, jejíž „rychlost“ byla mnohokrát tematizována: „*Zjistil jsem, že v tomhle je výhodná poezie, protože ta časová náročnost není často tak velká.*“ (2K.1M) K volbě poezie do seznamu pak paradoxně může dojít i tehdy, když to není preferovaný žánr. Jeden participant popsal, že i přesto, že poezii nečte z různých důvodů rád, stejně tvoří podstatnou část jeho seznamů, protože je možné ji přečíst rychle a seznam se tak za krátkou dobu prodlouží: „*A byť nemám rád poezii, tak ke zkouškám si dávám jako většinou tu, protože je občas jako tenká, takže se to přečte dobře, a když si člověk k tomu dohledá nějaké informace, tak pak to může i poměrně dobře třeba interpretovat, když tomu moc neporozumí.*“ (6J.1M) Hůře z toho pak vychází rozsáhlé romány, které by si participant sice mnohdy rádi přečetli, není to pro ně však efektivní. Kvantum povinné literatury tedy nejenže brání čtení volnočasové literatury, ale rovněž té povinné literatury, kterou by si jinak studující přečetl rád.

6.1.2 Expertiza

Vstup do literatury a proměna v experta

Můžeme říci, že studium bohemistických oborů od studentů vyžaduje kritický pohled na beletristická díla. Studenti se od prvních ročníků učí s literárními texty pracovat jinak, hlouběji, než byli zvyklí, osvojují si různé literárněteoretické koncepty a kontexty a je od nich vyžadován expertnější přístup. A právě téma proměny v experta bylo na různých rovinách čtenářství participanty všech ohniskových skupin komentováno.

U někoho může proměna nastat na té nejelementárnější rovině – z „nečtenářů“ se vlivem studia stali čtenáři. Tři participanti popsali, že před studiem bohemistiky četli jen málo, na středních školách je k tomu nikdo nepobízel, nebo k tomu měli dokonce odpor. Se studiem české filologie však do literatury-beletrie vstoupili a začali ji objevovat: *„Já to u sebe vnímám tak, že jako bych studiem bohemistiky teprve vstoupil do literatury. Jakoby ten gympl, tam jsem toho přece jenom přečetl dost málo.“* (1K.1M) U někoho se jednalo o proměnu z „nečtu klasickou literaturu, protože mě nikdo nenutí“, na „čtu klasickou literaturu, protože je to povinné“, u jedné studentky však došlo dokonce k tomu, že před studiem měla odpor ke čtení obecně a po nástupu na bohemistiku v něm našla zalíbení. Ačkoli je na ni povinné literatury hodně, knížku dle své vlastní volby si, pokud na ni má čas, už ráda přečte: *„Tak já třeba když jsem nastupovala na vejšku, tak jsem byla klasický nečtenář, měla jsem k tomu odpor, nevím ani proč, ale musím říct, že mě ta škola nějakým způsobem vychovala, protože ačkoliv je toho čtení hodně, tak třeba jsem si koupila teď na prázdniny knížku a fakt se na ni těším, protože je to něco, co mě zajímá, a je to něco vlastního, není to nic povinného.“* (4L.3F) Nemůžeme tedy tvrdit, že studium českého jazyka a literatury chuť ke čtení pouze bere.

Nástupem ke studiu dle participantů došlo kromě vstupu do literatury obecně i k objevení nových žánrů. Některé semináře studentům zprostředkovaly žánry, o kterých participanti do té doby nevěděli, nebo je nepovažovali za něco vhodného pozornosti. Naším participantům se tak stalo například u žánru romaneto, kdy díky semináři věnujícímu se literatuře 19. století zjistili, že vůbec existuje a že v něm můžeme hledat určitá pravidla. Ve skupině 3M pak byl velkým tématem žánr fantasy. Dva participanti sdíleli svou zkušenost, kdy ho považovali za ne tak kvalitní literaturu, a tudíž něco, čím se nemá cenu zabývat. V semináři věnovaném fantastické literatuře však díky vyučující zjistili, že za pozornost stojí a že pokud člověk ví, jak s ním zacházet, co v něm hledat a jak se jím zabývat odborněji, může se vyrovnat i žánrům klasické, kanonické literatury: *„Já jsem si při studiu bohemistiky uvědomil, že právě ta fantastika, tak já*

jsem ji vždycky měl za takový jako underdog, takový jako něco úplně mimo, takové až jako... špatné, že se na to prostě kouká. A právě to studium bohemistiky mi ukázalo, že to vlastně není špatné, že to je rovnocenné vlastně té krásné a klasické povinné četbě.“ (3M.2M); „Právě mě to k tomu přivedlo, k té fantastice, a vím, že prostě jsem si říkala: wow, ale to je taky jako kvalitní prostě, jen člověk musí jako vědět, jak na to to číst.“ (3M.2F) Několikrát bylo rovněž tematizováno, že studiem se participanti dostali ke čtení poezie, naučili se ji číst, a díky osvojení si poetických principů si ji začali i užívat: „Na gymnáziu jsem vlastně nikdy nečetla poezii a vlastně se mi to podařilo, až když jsem nastoupila na vysokou školu a naučila jsem se vlastně jakoby, jak ji číst, nebo naučila jsem se tam ocenit to, co jsem tehdy asi neuměla.“ (1K.4F)

Kromě vzhledu do literatury obecně a objevení nových žánrů však participanti tematizovali především přechod od „běžného/rekreačního“ k „poučenému“ čtenáři. Studiem bohemistiky si totiž osvojili různé odborné metody a způsoby, jak k beletrii přistupovat – jak ji hlouběji analyzovat a interpretovat. Participanti popisovali, že od studia bohemistiky si v dílech všímají nových věcí. Naučili se řemeslo, které při čtení využívají, hledají v literatuře požadované rysy apod. Několikrát uvedli, že beletrii již nečtou jako naivní čtenáři, zároveň už při čtení nevnímají jen obsah samotný, ale i (a často především) koncepty literární teorie: „Před studiem bohemistiky si myslím, že mě tam hlavně zajímal ten obsah u těch knížek a prostě jsem je tak nějak, řeknu to, hltala a nasávala do sebe a skoro jak v té Příliš hlučné samotě, byla jsem umazána těmi literami. Prostě jsem jenom četla, četla a nekriticky jako ten naivní čtenář. Hltala jsem ty knížky. A s tím studiem té bohemistiky začal přicházet ten kritický pohled.“ (2K.3F)

Tento přerod ve čtenáře-odborníka byl pak vnímán různě. Někteří uvedli, že hloubková analýza díla jim přináší potěšení. Baví je, když v díle mohou hledat různé koncepty, které mají zadáno najít: „Hodně mě baví prostě hledat v těch knížkách literárněteoretický koncepty. Jo, když třeba teďka máme seminář na autorství, tak nějaké to pojetí autora.“ (2K.1M) Potěšení jim přináší rovněž čtení sekundární literatury, která jim různé jevy může osvětlit. Paradoxně dochází také k tomu, že i když kniha participanta nebaví a považuje ji za „špatnou“, dokáže najít uspokojení právě při analyzování toho, proč ho dílo vlastně nezaujalo: „A nemrzí mě, když si třeba přečtu jako špatnou knížku, protože vím, že jsem schopná nějakým způsobem tu četbu zhodnotit a že to reflektuju. Že mě to jako vůbec nemrzí a že si potom i dokážu obhájit ty argumenty, proč ne, co je tam za mě prostě špatně z toho literárního hlediska, z jazykového hlediska a podobně.“ (3M.2F)

Participanti uvedli, že jsou rádi, že získali nástroj, kterým si mohou obhájit své subjektivní pocity z díla. Jak jsme již uvedli výše, potěšení tohoto druhu se však dle participantů liší od

čistého, ne odborného prožitku. Několik participantů pak uvedlo, že analyzování nejsou schopni „vypnout“, ani když zrovna není žádoucí – například při volnočasové četbě: „*Znám už nějaké jako trošku základy teorie literatury nebo tak. (...) A asi je to fajn, ale když už si to potom člověk prostě chce jenom užít, tak to někdy může být trošku jako, ne na škodu, ale že ho to prostě pořád jako pronásleduje, že to analyzuje a že vlastně už to není potřeba jako vždycky.*“ (4L.2F)

K expertnímu vhledu vede také již tematizované množství literatury, které studující musí přečíst. Jeden participant uvedl, že načtením takového kvanta knih získává na další četbu jiný pohled, čte ji se znalostí dalších kontextů: „*Čtu vlastně už jako prizmatem těch načtených Foucaultů, Lyotardů a těch dalších a vlastně si do toho vkládám ty koncepty, který znám.*“ (2K.3M) Participant dále ocenili, že studium jim poskytuje strukturovaný přehled v literatuře, například semináři zaměřenými na určité období. V souvislosti i s velkým množstvím načtených knih pak studenti ze školy odchází s přehlednou sítí kontextů: „*Čím víc toho člověk přečte, tak se vlastně jakoby utváří nějaká znalost, takže člověku se tvoří nějaká jakoby síť v té hlavě a dokáže třeba i mezi těmi knížkami nacházet nějaké... může si je porovnávat.*“ (4L.1F)

Bohemistická bublina

V souvislosti s přechodem k odbornému čtení se pak rozhovory prolínalo téma oddělenosti čtenářů-bohemistů od čtenářů-nebohemistů. Participant vnímali, že způsob i účel jejich čtení se liší od způsobů a účelů čtenářů, které nazývali přívlastky „rekreační“ či „naivní“: „*Jsou lidi v mém okolí, kteří jsou vyloženi takoví ti rekreační čtenáři a kterým prostě nemá moc smysl doporučovat literaturu, co čteme na seminářích, protože vím, že jejich způsob čtení je prostě jiný a má jiný účel.*“ (2K.1M)

Téma rozdílnosti účelu čtení těchto dvou skupin čtenářů se projevilo v odpovědích týkajících se četby populární literatury. Někteří participant vnímali, že populární literatura je určena jinému druhu čtenářů, než jsou oni sami, tedy právě těm rekreačním. Popisovali, že populární literatura slouží především k oddechu, jde tam hlavně o příběh, který, jak jsme již zmínili výše, odborné čtenáře sám o sobě tolik nezajímá: „*Populární literatura, si myslím, že je asi spíš pro mladší možná, anebo pro lidi, kteří taky spíš hledají nějaký ten oddech.*“ (4L.1F); „*Mně přijde, že na tý veřejce se ta populární tak trochu shazuje, že to není úplně považovaný za hodnotnou literaturu, ale mně to přijde úplně na stejný úrovni, prostě je to jenom jiný druh literatury, je prostě pro jiný publikum, anebo pro jiné účely, jako právě pro ty oddechové.*“ (5L.3F)

Participant vnímali, že populární literatura je repetitivní, nenajdou v ní nic nového, ale pro rekreační čtenáře může dobře posloužit k odpočinku od každodenních starostí. Sami pak na

knize spíše ocení, když má zajímavou, inovativní stavbu, myšlenkově je obohatí, zkratka není to jeden a ten samý příběh stále dokola. Nutno však říci, že v požadavku zajímavého příběhu se participantů na námi zkoumaných univerzitách lišili (viz kap. 6.2).

Sdílení četby a literární semináře

Oddělenost od běžné čtenářské populace účastníci výzkumu charakterizovali rovněž v souvislosti se sdílením a doporučováním knih. Mnoho participantů zážitky z (povinné) četby s nezainteresovanými lidmi nesdílí, jelikož většinou čtou něco, co ostatní, rekreační čtenáři neosloví: „*Já bych vlastně asi dokonce řekla, že já to se svým mimobohemistickým okolím – ještě teda kromě té mámy – tak to nesdílím vlastně vůbec. Já jsem zjistila, že jsem hrozně jako nepochopená, co se týče mých kamarádů.*“ (1K.4F) Sdílení se tak často odehrává spíše mezi známými z bohemistiky, kteří čtou podobná, často dokonce navíc stejná díla. Potřeba diskuze a sdílení s lidmi ze stejného oboru a se stejnými zájmy se pak stala tématem všech ohniskových skupin.

Participantů uváděli, že jim diskuze o díle přináší potěšení, a to obzvláště tehdy, když je dílo náročnější. Vítají, když mohou s někým knihu hlouběji rozebrat, sdílet své myšlenky a pocity: „*Nás ta knížka přivedla k nějaký diskuzi, která už pak byla hlubší, ale kdybych jako tu knížku četl sám, tak rozhodně mě sama o sobě nenavedla na tak jako hluboký uvažování.*“ (2K.2M) Uvedli, že jiné názory jim pomáhají četbu pochopit a pojmout z více stran. Toto sdílení se čtenáři-odborníky se odehrává buď v menší skupince (například mezi dvěma studujícími), anebo na literárním semináři, kde je studentů mnohdy více. Právě sdílení názorů a pohledů na četbu v akademickém prostředí je pro studium bohemistiky příznačné a liší se od sdílení čtenářů-neodborníků.

Sdílení četby v literárních seminářích se od sdílení mimo semináře liší především přítomností autority, tedy vyučujícího, který povinnou četbu zadává a zároveň pak odbornou diskuzi řídí a usměrňuje. Právě přítomnost vyučujícího byla několikrát komentovaná jako zabraňující řádné diskuzi. Participantů uváděli, že sdílení na semináři mnohdy provází strach, aby vyučující jejich názory „neztrhal“, u některých vyučujících pak cítí, že ne všechny názory jsou vítány, a proto se projevovat zdráhají: „*A my třeba máme ještě učitele, který fakt docela chytá za slovíčko, a on to podle mě vůbec nemyslí zle, ale vlastně to ve finále je potom jako tak nepříjemný, že mám vlastně pocit, že člověk raději mlčí, protože si říká, že zase řekne něco, o čem potom bude poslouchat monolog na 20 minut, i když to tak třeba ani nemyslel.*“ (4L.2F); „*Učitel by měl být mnohem víc otevřený, snažit se aspoň vyslechnout celý ten názor, protože dost často se stane*

třeba, že někdo začne mluvit, začne říkat svůj názor a on do toho skočí a pak už ten člověk prostě nemá chuť to dopovědět.“ (5L.3F) Naopak oceňovali ty, kteří diskuzi s mnohostí různých názorů podporují a podněcují.

Rozebírání četby na semináři je dle participantů rovněž specifické svou odborností. Nesmršťuje se na sdílení povrchních dojmů („knihy se mi líbila/nelíbila“), ale jde do hloubky textu: *„Není to sdílení takových těch prvních dojmů a těch prvních pocitů, to mi přijde, že jde hodně do pozadí. A spíš se snažíme o tu odbornou stránku nebo o tu analýzu.*“ (5L.3F) I tato odbornost byla vnímána dvěma způsoby. Na jednu stranu ji participanté vnímají pozitivně. Baví je se ponořit do hlubin textu, analyzovat ho a interpretovat, objevovat to, na co sami nepřijdou, v sekundární literatuře či prostřednictvím spolužáků: *„Mě to hrozně baví, ty debaty na semináři. To je právě jako strašně super, já jsem vždycky hrozně ráda... Protože mně není primární to, že ten člověk to musí vidět stejně, musí to cítit stejně, ale mě právě baví, že to čte někdo jinej, nebo třeba 10 jiných lidí četlo prostě stejnou knížku, tak mě jako na tom hrozně baví to, že každý tam vidí něco jinýho.*“ (3M.2F) Bylo dokonce uvedeno, že tohle je to, co studentce přijde na studiu skvělé a bude na to ráda vzpomínat, protože ví, že po studiu již příležitost k takto odborné diskuzi nedostane.

Participanté rovněž oceňovali, že množstvím lidí na semináři mohou získat větší množství pohledů na dílo. Je k tomu však potřeba, aby všichni zadanou četbu skutečně přečetli. Jak jsme však již uvedli, pro studenty je nereálné, aby četli veškerou zadanou literaturu. Pokud se tedy na semináři sejde více lidí, co knihu nepřečetli, brání to této plodné diskuzi: *„Na tom semináři je to skvělé sdílet, zvláště když se to sejde, že nás třeba tu knížku přečte víc, což právě jsme relativně malá skupinka, a upřímně řečeno, prostě je to s tím čtením na seminář někdy takový jako nějaký, no, že prostě mám pocit, že to úplně asi jako nepřečteme tak, aby se o tom dala vést nějaká plodná diskuze, ale když se to někdy zadaří, že přečteme, tak mi to přijde prostě perfektní.*“ (4L.2F). Opět se tedy vracíme k tomu, že kvantum povinné literatury brání kvalitě jejího zpracování.

Způsob odborného sdílení na seminářích byl na druhou stranu vnímán i negativně. Přestože si participanté uvědomují, že do odborného sdílení nepatří tvrzení jako „četlo se mi to hezky“, někteří uvedli, že jim sdílení subjektivních pocitů chybí: *„Taky si myslím, že by to mělo být rozhodně jako součástí těch seminářů, že by se na to měl udělat ten čas.*“ (1K.2F) Obzvláště u některých děl, jejichž čtení může být až traumatické (například u válečné literatury), by uvítali, kdyby mohli hovořit i o emocích, které v nich čtení vyvolalo. Zároveň uváděli, že sdílení pocitů z četby by mohlo uvolnit formální, akademickou atmosféru, což by mohlo pomoci následně

odbornější diskuzi: „*Mně by možná i na začátku té hodiny trošku vyhovovalo, že bysme si řekli, jo četlo se nám to dobře, četlo se nám to špatně, a pak až by se od toho odvíjela vlastně ta další interpretace, protože to mi úplně chybí. (...) Možná by se potom pokračovalo i jako líp, jestli by to potom nebylo trošku uvolněnější, ten hovor.*“ (5L.1F)

Zdrželiví experti

Na závěr této kapitoly musíme poznamenat, že ačkoli z výroků participantů jejich odbornost/expertnost implicitně vystávala, na explicitní otázku, zda se za expertní čtenáře považují, odpovídali spíše negativně. Účastníci si jako experti nepřipadali například v porovnání s ostatními spolužáky, domnívali se, že jim hodně znalostí chybí. Po hlubším zamyšlení však museli konstatovat, že v porovnání s neodbornou veřejností nějaké schopnosti a znalosti navíc mají: „*Já bych asi o sobě nebyla schopná tvrdit, že jsem expertní čtenář nebo nějaký odborník, ale pokud se nad tím zamyslím, tak jsem rozhodně schopná lépe vnímat tu četbu a i ji lépe popisovat cizím lidem.*“ (6J.2F); „*To strašně záleží na prostředí, že třeba jako ve škole si tak jako nepřijdu, nebo na čtenářském klubu, kde jsou i doktorandi, tak jako tam si nepřijdu expertně, ale potom když přijdu mezi lidi, kteří to nestudují, tak najednou zjistím ‘počkej, ale ty toho víš jako docela dost’.*“ (3M.2F) Byli si vědomi, že studium jim poskytuje nástroj, díky kterému knihám mohou lépe porozumět, lépe je rozebrat a lépe tyto poznatky následně sdílet. Navíc popisovali, že je potěší, když si mezi známými a rodinou mohou připadat odborně. Na druhou stranu ale zazněla i zkušenost, kdy studující musí ostatním neodborníkům vysvětlovat, že i když bohemistiku studuje, neví všechno. Za experty se pak považují také v oblasti, které se více věnují – někdo ve fantasy, někdo v poezii, někdo v psychologické próze, někdo ve tvorbě určitého autora.

6.1.3 Pocit provinilosti

Čtení je činností, kterou běžný čtenář provádí spíše ve volném čase, po práci, po splnění povinností. S přechodem ke studiu bohemistiky se však tato skutečnost mění a, jak popsal jeden participant, čtení se pro bohemisty stává zaměstnáním. Bohemista dostává za domácí úkol přečíst román, zatímco například studující ekonomické vysoké školy vypočítat matematickou úlohu. Počítání bylo ovšem pro studenta úkolem a povinností už od raných let, čtení naopak činností, která byla dle participantů vždy spíš něčím, co následovalo až po splnění povinností: „*Já mám hroznej problém se k tomu dostat. A je to právě kvůli tomu, že pořád mám všude něco, co je důležitější. A tohle mám prostě už od gymplu, kdy prostě vždycky byly důležitější úkoly a*

až pak si přečíst nějakou knížku.“ (1K.3F) Tato proměna čtení ze zábavy v povinnost s sebou dle odpovědí účastníků výzkumu nese pocit provinilosti.

Několik participantů sdílelo zkušenost, že čtení vnímají jako druhotnou povinnost. Jakmile usednou ke čtení, cítí se provinile vůči jiným úkolům, například domácím pracím nebo, jak popsala 4L.3F, jiným povinnostem do školy (psaní eseje, tvoření prezentace apod.). Tento pocit provinilosti pak může vést k tomu, že je čtení odkládáno na později, ale jak jsme již popsali výše, kvantum povinné četby je při studiu bohemistiky velké a participanté mají problém vše stíhat. Pocit provinilosti vůči jiným úkolům je pak také jedním z důvodů, proč studenti někdy preferují čtení v MHD, i když by ho obvykle z výše popsaných důvodů dříve neupřednostňovali. V dopravě totiž jinou činnost-povinnost vykonávat nejde, student tedy může číst bez výčitek, že by měl dělat něco jiného: *„Když jsem doma, tak na mě kouká spousta neudělaných věcí, který jsem měla udělat. A když jsem naopak takhle v tramvaji, tak si říkám, že to je ta ideální chvíle, kdy konečně na to vlastně mám čas a nemůžu dělat nic jiného.*“ (1K.4F)

Pocit provinilosti podle výpovědí participantů studenti pociťují také na jiné rovině – nejen vůči četbě obecně, ale i vůči povinné literatuře. Při sdílení zkušeností s volnočasovou literaturou participanté uváděli, že jedním z důvodů, proč ji nečtou, jsou výčitky, že tím ztrácí čas, který by mohli věnovat četbě literatury povinné: *„Vždycky, když se třeba do něčeho chci začíst, tak mám pocit, že bych měla věnovat čas tý povinný.*“ (5L.3F)

1K.1M konstatoval, že zažívá permanentní pocit provinilosti. Poté, co si to uvědomil, se s ním však naučil žít a dokáže si soustředěně číst, i když cítí, že by neměl. Uvědomění například toho, že čtení je jeho práce a povinnost, může tedy studentovi ulevit a pomoci k tomu, aby četbě věnoval čas, který kvantum povinné literatury vyžaduje: *„Já umím číst jenom soustředěně a jenom, když si k tomu fakt sednu a nic mě neruší. Zároveň mě něco ruší úplně pořád a teď, když nad tím přemýšlím, tak já jsem se už fakt naučil žít s takovým permanentním pocitem provinilosti, protože ať dělám cokoli, tak mám pocit, že bych měl dělat něco jiného, ale zase když jsem si tohle trochu uvědomil, tak mi to pomáhá, že prostě čtu, i když nesmím a neměl bych, tak čtu a klidně i soustředěně.*“ (1K.1M)

6.1.4 Vcítění se a prožívání

V rozhovorech jsme se věnovali i tématu vcítěování se do literatury a jejího prožívání. Kromě rozebírání aspektů, které participanty do četby obecně vtáhnou, jsme se opět zaměřili především

na to, jak se u nich liší vcítění se do povinné a volnočasové četby. Participanty můžeme opět rozdělit na dvě názorové skupiny. Častěji převládala zkušenost, že vcítění se do povinné literatury je obtížnější než do četby volnočasové, a i když se to občas stane, neděje se to tak často. Důvody pro to jsou různé. Někteří popisovali, že vcítění zabraňuje už pouhé vědomí, že se jedná o povinnost, kterou mají participanté spojenou s pocity nelibosti. Další sdíleli, že tím, že je povinná literatura něco, co by si sami nevybrali, musí se tématu a stylu přizpůsobovat a možnost vcítění je pak menší. Volnočasovou literaturu si naopak vybírají rovnou s tím, že se do ní chtějí ponořit, a vyberou si tedy téma, které jim to snáze umožní. Nejzastoupenější byl však důvod, který jsme naznačili již v kapitole 6.1.2 – hlubokému zanoření a vcítění se brání fakt, že studenti bohemistiky musí knihy číst odborně. Několikrát byl zmíněný odstup, který od četby musí student mít, aby se mohl soustředit na různé literárněvědné koncepty: „*Já mám pocit, že u mě se to liší právě v tom, že když čtu povinnou literaturu, tak mám prostě od té knížky i, řekla bych, daleko větší distanc, já bych to jako přirovnala k tomu, že jsem vlastně během toho čtení pořád tak jako ve střehu, protože prostě pořád analyzuju...*“ (4L.2F) Pozornost se tedy upíná především k textu a výstavbě díla, což znemožňuje se s dílem více emocionálně propojit. Tento způsob čtení pak dle participantů může přetrvávat i tehdy, když už je nechtěný: „*A trochu mi to někdy vadí, jako že nejsem schopná už se nějak jako vrátit o ten krok jakoby zpátky do toho jako obyčejného čtenářského prožitku.*“ (3M.2F)

Menšina participantů naopak uvedla, že se dokážou vcítit do každé knihy, kterou čtou: „*Já jsem třeba hrozná plačka a já brečím i u povinné literatury, ale ne proto, že by mě to tak hrozně nebavilo, ale protože prostě to hrozně prožívám.*“ (6J.3F) Dokážou se oprostit od odborného analyzování a do knihy se ponořit. Někteří dokonce uváděli, že to, že se čtenář do knihy vcítí a napojí se na ni, je nutnost pro jakékoliv (i povinné) čtení a bez toho by nebylo možné vůbec číst: „*Každá knížka, i povinná i nepovinná, je příběh, ve kterém ty postavy něco prožívají, takže to je fakt jedno, jestli mi to řekne učitel, že to mám udělat, že si to mám přečíst, nebo si to řeknu já, že si to mám přečíst. Ale jakmile tam jsou postavy, který něco prožívají, tak tam v tom jsem automaticky jako s nimi.*“ (5L.4F)

6.2 Specifika jednotlivých univerzit

6.2.1 Skupiny 1K a 2K (Univerzita Karlova)

U účastníků skupin 1K a 2K byl oproti ostatním participantům nejvíce znatelný rozdíl v přístupu k populární literatuře, konkrétně v důvodech, proč ji (převážně) nečtou. Ve skupinách 3M, 4L, 5L a 6J participantů sdíleli, že jedním z důvodů, proč nečtou populární literaturu je, že jim vadí, že je to mainstreamová četba, čtou ji a mluví o ní všichni, čímž o ni participantů ztrácí zájem. Radši si zvolí něco, co je méně známé: „*Když jsou nějak jako dejme tomu trendy knížky nebo něco, o čem se hodně mluví, tak už jenom to, jak se o tom mluví, mě odrazuje od toho to přečíst*“ (5L.4F); „*Jak to bylo všude, tak jsem to úplně nepotřebovala číst, že už jsem v podstatě věděla, o čem to přibližně bude, a spíš jsem chtěla něco, co není tak známý.*“ (6J.1F) Tyto názory by mohly opět ukazovat na výlučnost bohemistů jakožto čtenářů, jev však nikdy nebyl přímo spojován se studiem, spíše s osobností participantů, tudíž nemůžeme tvrdit, že se jedná o důsledek studia bohemistiky.

Účastníci ze skupin 1K a 2K tyto zkušenosti však nepopisovali. Hlavním důvodem, proč nečtou populární literaturu, je, že jim dle jejich tvrzení nic nedává a raději čtou klasická a prověřená díla. Vliv na to má také opět nedostatek času, který studenti radši věnují něčemu, co se jim pro studium bude hodit a z čeho něco pro své vzdělání získají: „*Protože nějak zaprvý na to není čas a zadruhé teda na to není ani chuť, že nikdy mě nějak nenapadlo, že bych z toho něco mohla mít. (...) Vždycky jsem četla ráda už jako ty prověřené klasický díla, u kterých jsem věděla, že si po 20 stránkách neřeknu, že je to teda ale fakt strašná blbost, a že to jako nebude plýtvání mým časem.*“ (1K.4F) Nutno říci, že tyto důvody byly popisovány i napříč ostatními skupinami, jen byly navíc obohaceny důvodem zmíněným výše.

Markantní byl také rozdíl v tom, o jakých konkrétních dílech participantů z 1K, 2K a 3M mluvili v souvislosti s populární a oddechovou literaturou. Zatímco v 4L, 5L a 6J byla řeč o detektivkách, thrillerech („*Mě hodně baví, bych řekla, asi detektivky a thrillery právě pro tu volnočasovou četbu.*“ /4L.2F/), young adult literatuře a z konkrétních děl například o sérii *50 odstínů šedi*, ve skupinách 1K, 2K a 3M participantů v souvislosti s populární literaturou mluvili o žánru fantasy, o kterém však uváděli, že ho za populární literaturu tolik nepovažují: „*Taky mám rád fantasy a miluju Tolkiena. Ale to vlastně taky nepovažuji za nějakou jako odpočinkovou literaturu.*“ (2K.1M) Z konkrétních děl pak zmiňovali například román *Rozhovory s přáteli* spisovatelky Sally Rooney: „*A ještě k té oddechové literatuře, tak jako taky*

na ni nemám čas, ale třeba teďka jsem četla na seminář Sally Rooney Rozhovory s přáteli, a to vlastně taky považuju za vlastně tenhle typ žánru.“ (2K.1F)

Jedinečným tématem se v 1K i 2K stala světová literatura. V obou skupinách bylo popisováno, že participantům četba světové literatury chybí: *„Mě možná ještě napadla jedna věc ke studiu bohemistiky, že vlastně se cejtim hrozně provinile vůči světový literatuře. Hrozně mi chybí. Strašně rád bych se prostě seznámil se spoustou děl i třeba naprosto zásadních a kanonických, ale ta česká literatura to válcuje. Tam mně třeba ten prostor chybí.“ (2K.1M)* Tento problém se pak může stát překážkou v dalším studiu bohemisty: *„Chci se dostat na magistra a vlastně chci na komparatistiku, kde najednou po mně chtěj sice to, co dělám teďka, ale na knížkách, který jsem neměla šanci číst, protože jsem četla jenom české. Takže vlastně mám problém se dostat dál.“ (2K.2F)*

6.2.2 Skupina 3M (Masarykova univerzita)

Skupina 3M přinesla poznatky k tomu, jaký význam ve čtenářství bohemistů mohou mít předměty, které se nezabývají pouze čistě kanonickou literaturou. Od několika participantů napříč všemi skupinami zaznělo, že jejich oblíbeným žánrem je fantasy, všichni jej ale považují nebo dříve považovali spíše za literaturu oddechovou a méně hodnotnou, i když ne do takové míry jako jimi popisované bestsellery. U studentů MUNI se tento pohled proměnil s absolvováním semináře věnujícího se fantastické literatuře, kde, jak už jsme uvedli, studenti měli možnost tento žánr nahlédnout odbornou perspektivou a zjistili, že fantasy není žánr podřadný: *„A vím, že mě to právě k tomu přivedlo, k tý fantastice, a vím, že jsem si říkala wow, ale to je taky kvalitní prostě, jen člověk musí vědět, jak na to to číst.“ (3M.2F)* Dochází tedy k tomu, že má student možnost si rozšířit znalosti a zároveň se zabývat něčím, z čeho může mít větší prožitek a potěšení: *„Tak já se k tomu vrhám jako na odpočinek jo, jako na něco, u čeho si dám nohy nahoru, nepřemýšlím nad ničím jiným a čistě si čtu. I tím, že na bohemistice, máme spoustu knížek, které nejsou podle mého gusta.“ (3M.2M)*

Tématem skupiny 3M se staly také vliv a přínos studentských čtenářských spolků na četbu bohemistů. Participantka 3M.2F navštěvuje čtenářský klub, který se koná jednou týdně a vedou ho doktorandi bohemistických oborů. Participantí všech skupin se shodovali, že ve výuce literatury jim chybí současná literatura, a právě čtenářský klub se ukázal dobrým řešením této situace: *„Věnujeme se současným dobrým českým knihám, které jsou oceňované prostě Magnesia litera, nějaký prostě Ortenovky... Víím, že takový seznamy jako neexistujou, tý*

současný český, dobrý kvalitní literatury, a proto se snažím si ten seznam vytvářet sama.“ (3M.2F) Na brněnském čtenářském klubu se dle participantky čtou díla současné české literatury, poskytuje tedy zaprvé její systematický přehled, zadruhé dává studentům prostor k diskuzi o ní v době, kdy ještě žádné její rozbory či odbornější recenze neexistují: *„Jak tam čtete tu současnou literaturu, tak jsou to často knížky, na který prostě nikdo... společnost na to ještě nemá žádný názor, není to nějak jako prověřený kanonicky a podobně. (...) A hrozně pomáhá to sdílet s těma lidma, co čtou se mnou, protože tam chodí doktorandi, kteří to vedou, a vlastně s nima to můžeme probírat.“* (3M.2F) Studenti tak mohou díky mnohosti pohledů získat hlubší porozumění i bez odborné literatury či vyučujícího. Zároveň nejsou přítomností autority-vyučujícího svazováni, což může vést k tomu, že své názory projeví spíše.

6.2.3 Skupiny 4L a 5L (Technická univerzita v Liberci)

Jak jsme popsali v kapitole 6.1.4, v rozhovorech jsme se věnovali i tématu vcítění se. Jedním z aspektů, který participanty napříč skupinami do četby vtáhne, se ukázalo být prostředí, v němž se děj odehrává: *„Když jsem četla jednu knížku, která popisovala takovou divokou kanadskou přírodu, tak to na mě strašně zapůsobilo a vlastně mi přišlo, že ten popis byl fakt jako úplně perfektní, takže právě mám pocit, že když se ztotožňuju, tak možná taky spíš takhle s nějakým místem.“* (4L.2F) Ve čtyřech skupinách bylo tematizováno, že dobře popsané prostředí vcítění se napomáhá, ještě intenzivnější prožitek však je, když se jedná o prostředí participantům známé. Několikrát bylo dokonce zmíněno, že si účastníci rádi zpětně reálná místa prochází: *„Když čtu knížku, která je právě z prostředí, který znám, často třeba jako Praha, tak mě to jako strašně baví potom přesně procházet ty místa a vzpomínat si, jak to jako vypadá. A je to, je to strašně jako skvělý a potom daleko osobnější pro mě.“* (3M.2F)

Téma známého prostředí pak bylo specificky významné pro účastníky ze skupin 4L a 5L. Jak jsme zmínili výše, TUL byla pro výzkum vybrána jako příklad regionální univerzity. Regionalita univerzity se propisuje i do studijního programu bohemistů, jeden povinný předmět se totiž věnuje výhradně regionální literatuře. Předmět se zabývá otázkami regionalismu v literatuře, vymezení regionální literatury, jejími specifiky a dalšími souvisejícími tématy. Kromě odborného vhledu do problematiky z popisu předmětu vyplývá, že důraz je kladen rovněž na motivaci studentů k vlastní četbě (IS/STAG, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, 2023). Z odpovědí participantů vyplynulo, že tento cíl se předmětu plnit daří. Předmět byl mnohokrát zmíněn jako zdroj četby, do které se

studenti dokáží ponořit, protože je to pro ně něco osobního, co znají a umějí si dobře představit: „*U těch povinných seznamů, tam třeba výběr regionální literatury mě strašně bavil. A já jsem si vybírala region kolem mě, aby mi to bylo prostě blízky, abych se do toho mohla líp vcítit.*“ (5L.3F); *A i třeba v tý regionální literatuře, tam je to strašně důležitý pro mě, protože už jenom tím, že vlastně znám ta místa, tak mám pocit, jako když tu knihu prožívám.*“ (5L.1F) Díla objevená na tomto předmětu pak vedla k další, již dobrovolné četbě: „*Já jsem na to přišla díky předmětu regionální literatura, teda jinak jsem o Světlé vůbec nevěděla. (...) A tak nějak od toho se pak odvíjela další četba Světlé.*“ (5L.1F) Ukazuje se tedy, že předmět věnující se prostředí knih může být vhodným nástrojem k hlubším prožitkům a zároveň k motivaci studentů číst.

Ze stejného důvodu byl kvitován předmět věnující se literatuře pro děti a mládež. Participant z TUL popisovali, že z povinné literatury se dokáží dobře vcítit do literatury dětské: „*To jsem se spíš vciťovala do těch knížek pro děti, protože právě máme i jeden předmět, konkrétně jako dětskou literaturu, a tam se třeba vypořádávají s nějakým outsiderstvím, takže to se spíš jako vcítím, když už, tak do těch dětí takhle.*“ (4L.3F)

6.2.4 Skupina 6J (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

Ve skupině z JČU se stala specifickým tématem četba jako zdroj oddechu. Participant této skupiny nejvíce zdůrazňovali, že pokud mají čas na volnočasovou četbu, tak volí něco, u čeho si můžou odpočinout, vyčistit si hlavu: „*Já si potřebuju u knížky oddechnout, je to nějaká ventilace toho, co je ve mně, a potřebuju, aby ta kniha to ve mně trošku probudila a trošku poslala ven, takže svým způsobem si přečtu cokoliv a jenom potřebuju, aby to mělo nějaký trošičku větší spád nebo větší zápletku, která ve mě něco nechá.*“ (6J.2F) Zároveň jsou to čtenáři nejvíce orientovaní na děj a příběh knihy. V tom byl rozdíl největší oproti studentům z UK, kteří naopak nejvíce uváděli, že děj pro ně již není něco, na základě čeho si knihu užijí. Důkazem toho může rovněž být, že ve skupině z JČU nebylo žádným participantem zmíněno, že populární literatura je vnímaná jako něco podřadného, jako něco, co by bohemista neměl číst. Účastníci naopak jako jediní několikrát uvedli, že zdrojem doporučení knih jsou knižní influenceři na sociálních sítích, kteří propagují převážně právě oddechovou, populární literaturu: „*Takže mě vždycky zaujmout taková ta krátká videa na sociálních sítí, kam dají úplně největší obrat v té knize a já si říkám, to si musím přečíst, co to bude schválně?(...) Co se týče na Instagramu, je tam spousta profilů, které doporučují knížky, nebo případně na TikToku je spousta videí, kde se taky lidi orientují na četbu, která ted' vychází.*“ (6J.3F)

Participantů této skupiny zároveň mnohem více a barvitěji dokázali popsat, jak se vcítují do knížek a jaké pocity u toho zažívají: „*Často třeba pocítuju jako ne úplně vztek, ale jako někdy mě třeba nějaká postava tak jako rozčílí, to je hodně častý pocit u čtení, bych tak řekla, který zažívám.*“ (6J.1F) Neuváděli, že se při čtení nedokáží odpoutat od odborného analyzování, ani že by jim odborné zabývání se díly přinášelo radost. Naopak z dat vyvstalo, že možnost vcítit se a vyventilovat emoce je pro ně mnohdy při výběru knihy podstatné kritérium.

7. Diskuze

Ztráta jednoho potěšení, nabytí druhého

V empirické části práce se potvrzují zjištění Nash (2007) a Nightingale (2017), že studiem literatury dochází ke ztrátě potěšení ze čtení. Na základě našeho výzkumu identifikujeme tři hlavní důvody, proč k tomuto jevu dochází. Prvním důvodem je samotný fakt, že se čtení stává povinností. Stává se činností, kde student nemá možnost volby, a to na více úrovních. Nemůže si vybrat, co, kdy a kde bude číst. Je nucen do nepreferovaných způsobů čtení. Jak zdůrazňuje Clark & Rumbold (2006), Cremin (2014) a Nell (1988), možnost volby a dobrovolnost je přitom zásadním aspektem čtení pro potěšení. Druhým důvodem je povinnost studentů čtená díla analyzovat a interpretovat. Jak participanti uvedli, tato skutečnost vytváří odstup čtenáře od čteného, brání tedy dalšímu podstatnému aspektu čtení pro potěšení – absorpci (Kuijpers et al., 2021). Absorpci jsme popsali mimo jiné jako stav emočního zapojení a přenesení se do světa příběhu, k tomuto stavu však nemůže dojít, pokud si čtenář od díla musí držet odborný odstup. Třetím důvodem ztráty potěšení, který jsme oproti předchozím výzkumům rozpoznali, je přehlčení četbou způsobené kvantem literatury, jež studenti musí číst. Toto přehlčení pak může ústít v odmítání čtení i tehdy, jestliže student svobodu ve čtení nabyde (např. o prázdninách).

Z našeho výzkumu však vyplývá, že potěšení, respektive jeho specifické druhy, odborné čtení přinášet také může. Jedná se o jiný druh potěšení než ten, který popisujeme v teoretické části práce, avšak může být rovněž intenzivní. Spočívá v radosti z poznávání, ze zvládnutí obtížného a překonání překážek. Jak participanti sdíleli, potěšení jim přináší, když díla do hloubky analyzují, nacházejí v nich nové věci, vytváří si síť literárněhistorických kontextů, ale rovněž když své poznatky mohou s ostatními studenty sdílet a zároveň jsou poznatky ostatních obohacování. Tímto zjištěním potvrzujeme výsledky studie Hillesund (2010), který zkoumal čtení odborných čtenářů, jež vymezil jako akademiky humanitních oborů. Zjistil, že uspokojení těmito čtenářům přináší kromě „pohlujícího imaginativního čtení“ (immersive imaginary reading) i „pohlující reflexivní čtení“ (immersive reflective reading), které je specifické tím, že se čtenář snaží textu porozumět a interpretovat ho, zabývá se jím odborně (Hillesund, 2010, s. 6–7). Bylo by tedy mylné tvrdit, že profesní, odborné čtení potěšení pouze brání.

Kvantita na úkor kvality

V analýze výsledků výzkumu jsme dále několikrát naznačili problém kvantity četby bránící kvalitě jejího odborného zpracování. Na všech zkoumaných univerzitách je běžnou praxí, že je

v některých předmětech studentům zadávaná četba celého knižního díla na každý seminář. Pokud je takových předmětů více, stane se, že student musí každý týden přečíst i dvě až tři knihy. Obsáhlé jsou rovněž seznamy literatury k dílčím a závěrečným zkouškám. Předpokládáme, že účelem tohoto množství četby je, aby studenti získali patřičné akademické znalosti – především aby poznali co největší část české literatury, jak je jen možné. Participanti toto poznání všech kontextů skutečně kvitovali, v analýze výsledků jsme však došli k tomu, že tento způsob výuky literatury vede k poznatkům spíše povrchovým. Zabraňuje totiž hlubšímu zabývání se díly, které je rovněž od studentů požadováno. Aby studenti všechno skutečně stihli, musí se, jak participanti popisovali, často uchýlit k rychlému „proskenování“ děl či četbě shrnujících rozborů. Jak však několikrát uvedli, ani tak nejsou všechno schopni přečíst, což potvrzuje i Snapper (2009, s. 205) ve svém výzkumu. Zároveň jsou nuceni ke čtení způsoby, které k hlubokému studování nejsou vhodné – například v městské hromadné dopravě.

Množství četby, které není možné stihnout, pak brání také diskuzi v seminářích. Participanti popisovali, že diskuze o četbě na seminářích jim přináší potěšení a obohacuje je, zároveň je ale plodná a „aktivní“, pouze pokud všichni (či alespoň většina) zadanou četbu skutečně přečetli. Naznačili, že to se ne vždy stává a v seminářích bývá ticho, či se diskuzí účastní pouze pár jedinců. Opět tedy dochází k tomu, že se ne vždy daří nacházet rovnováhu mezi snahou vést studenty k co největšímu přehledu o literatuře a kvalitnímu a hlubšímu akademickému obohacení. V tomto případě mohou studenti nepodnětnou diskuzí a svou pasivitou přicházet rovněž o možnost tříbit své schopnosti vyjadřovat se v akademické diskuzi.

Literární semináře – prožitky a důležitost vyučujícího

Dle Liby (1987) či Fialho (2019) četba beletrie na čtenáře působí, způsobuje změny v jeho individuálním chování a prožívání a směřuje k jeho pocitům. Má transformační účinky, ze kterých čtenář těží v reálném osobním životě (Kuzmičová & Bálint, 2019). Prožitky jsou tedy nedílnou součástí četby beletrie. Při studiu bohemistiky jsou však mnohdy utlačovány do pozadí – ať už je to nutností číst díla odborně a analyzovat je, anebo nemožností sdílet je na seminářích v jejich stávající podobě. Participanti si uvědomují, že není účelem literárních seminářů sdílet subjektivní dojmy, mnohdy by však takovou možnost ocenili. Naznačili, že by to mohlo pomoci navodit příjemnější atmosféru, která by mohla ústít v plodnější odbornou diskuzi. To potvrzuje výzkum Fialho et al. (2011, 2012), kteří zjistili, že zahrnutí prožitků do výuky literatury přináší větší aktivitu studentů, jejich uvolněnost a hovornost a zároveň též větší lexikální bohatost reflexe četby a důraz na jiné aspekty než pouze příběh.

Ve výzkumech čtení aspirujících odborných čtenářů dále zaznívá apel na vyučující. Dle Snappera (2009) by univerzitní vyučující měli brát v potaz to, že studenti přicházejí ze středních škol, kde je úroveň výuky podstatně jiná než na vysoké škole, a výuku by tomu měli přizpůsobit. Jak totiž potvrzuje i Nash (2007), studenti mají mnohdy strach na seminářích promlouvat, protože se bojí, že jejich odbornost není na dostatečné úrovni. Jsme si vědomi, že oba výzkumy pochází z jiného sociokulturního prostředí (Skotsko, Spojené státy americké), tvrzením obou studií však odpovídají i výsledky našeho výzkumu, kde participanti popisovali, že se v seminářích bojí zapojovat, protože mají pocit, že jejich poznatky nejsou správné a vyučující by do nich mohl rýpat. Zdůrazňovali, že osobnost autority-vyučujícího je klíčová pro jejich participaci v seminářích. Pokud mají pocit, že vyučující může jejich výstupy kritizovat, opravovat či upozorňovat na jejich nedostatečnost, zapojovat se zdráhají. Pokud však vyučující vytvoří takovou atmosféru, kde takový strach nemají, zapojují se více a i diskuze v semináři celkově je plodnější.

Ve výzkumu se také ukázalo, že větší prožitek generují ty semináře, jež se týkají četby děl, která jsou blízká osobnímu životu studentů. Tématem se to stalo ve skupinách 4L/5L v souvislosti s předměty věnujícími se regionální a dětské literatuře. Osobní relevance četby dle Kuzmičové & Bálint (2019) podporuje zpracování textu s větší péčí a pozorností a hlubší zanoření se do příběhu. V případě liberecké univerzity tedy vidíme, že koncepce výuky bohemistického programu spočívající v zaměření na osobní relevanci četby studentům přináší více prožitků, a tedy i chuť dále číst.

Literární kluby

I přes množství povinné četby participanti uváděli, že v ní není zahrnuto všechno, co by v ní mělo být. Kromě absence současné literatury mluvili rovněž o dílech českých autorek či žánru fantasy. Jedná se o oblasti, jejichž znalost však může být pro absolventy literárního studia klíčová v budoucí profesi. Znalost současné literatury využijí v zaměstnání v nakladatelstvích a knihkupectvích, znalost žánru fantasy je prospěšná i například v učitelské profesi, kdy by učitelé měli žáky k četbě motivovat nabízením jim přístupné četby. Tento problém mohou řešit buď výběrové semináře, nebo studentské čtenářské kluby.

Literární kluby jsou specifické tím, že jsou všichni účastníci hierarchicky na stejné úrovni, chybí v nich osobnost autority, což vede k aktivnější participaci účastníků v diskuzi (Addington, 2001). Uvedla to rovněž participantka pravidelně se účastnící takového klubu. Diskuze není ani striktně odborně akademická, ani příliš rozvolněná, jedná se tedy o dobrý

kompromis v situaci, kterou jsme popsali výše – studenti získají odborný vhled do díla a zároveň mohou ve větší míře projevit své subjektivní pocity a těžit tak z transformačních účinků četby. Roli v přínosu čtenářských klubů hraje pravděpodobně i to, že se jedná o činnost dobrovolnou, předpokládáme tedy, že se na schůzkách setkávají lidé, kteří zadaná díla skutečně přečetli a mají zájem o diskuzi, což jí, jak jsme uvedli výše, prospívá a studenti to oceňují. Studentské iniciativy tohoto druhu tedy vedou k hlubším individuálním prožitkům studentů a zároveň prohlubují akademické znalosti a schopnosti. Studenti tak získají oba druhy potěšení zmíněné výše – potěšení ze čtení i potěšení z poznávání.

Rozdíly mezi univerzitami

Ve výzkumu jsme rovněž identifikovali rozdíly ve zkušenostech se čtením a přístupem k němu mezi studenty zkoumaných univerzit. Největší odlišnosti shledáváme mezi účastníky 1K/2K a 6J. Můžeme říci, že účastníci 6J zůstali, co se týče čtení jakožto prožitku, více ve stavu z doby před nástupem na bohemistku, tedy ve stavu více se blížícímu běžnému čtenáři. Tématem pro ně například není odborné analyzování, ale spíše to, jak na ně kniha působí co do příběhu. Na rozdíl od účastníků 1K/2K se neuchylují k hodnocení objektivní kvality knih a žánrů. U účastníků z 1K/2K je naopak patrné, jak může akademické prostředí studentovi vštípit komunitou stanovené normy vkusu.

Skupiny 3M a 4L/5L se v různé míře blíží spíše skupinám 1K/2K. Vidíme tedy, že obor zaměřený pedagogicky (6J) přináší studentům nejodlišnější zkušenosti se čtením. To shledáváme přínosným, jelikož by se tito (pravděpodobně) budoucí učitelé literatury měli s literaturou naučit pracovat celostně, tedy i co se týče emocí a prožitků (Fialho, 2019), jelikož i to je součástí čtení dětí a dospívajících na základních a středních školách. Zároveň by si měli být vědomi toho, že podporovat čtení u žáků by se mělo všemi způsoby a každá kniha může vést k jejich rozvoji. Osvojení si dichotomie kvalitní × nekvalitní literatura pedagogem může naopak rozvoji žáků a jejich čtenářství bránit.

8. Závěry pro praxi

Jedním z cílů práce bylo navrhnout způsoby, jak rozvíjet akademické schopnosti studentů literatury a zároveň podporovat jejich čtení beletrie z hlediska prožitků a potěšení z četby. Z naší práce vyplývá, že pro potěšení je stěžejní mít možnost volby. V praxi je proto vhodné studentům co největší možnost volby poskytovat. Jedním ze způsobů je například poskytnout strukturované seznamy povinné literatury, ze kterých si studenti mohou vybrat dle svých preferencí. Takto lze pracovat i v seminářích, kdy si studenti v rámci mezí sami vyberou, čím konkrétněji se bude seminář zabývat. Fungovat by mohlo například dotazníkové šetření provedené před začátkem semestru, kde by se vyučující ptal na oblíbené žánry či favorizované autory nebo na to, jaká témata by studující chtěli hlouběji prozkoumat. Na základě tohoto dotazníku by pak sestavil plán výuky.

Dále jsme zjistili, že množství povinné literatury brání kvalitě její odborné recepce a vede k přehlcení četbou. Z výroků participantů navíc vyplývá, že kromě toho, že čtení děl smršťují na rychlé proskenování či četbu shrnutí, stejně nejsou schopni ani tímto způsobem všechno přečíst. Otázkou tedy je, zda je toto kvantum literatury nutné. Přehled české literatury a jejích děl studenti mohou nastudovat i jinými způsoby, například četbou sekundární literatury nebo skrze shrnující literární přednášky. Na seminářích by se tak mohli věnovat menšímu množství děl, a to více do hloubky. Touto „hloubkou“ kromě té akademické myslíme i související s pocity a emocemi studentů. Zabývání se emocionální složkou čtení a osvojení si schopností, jak o ní mluvit, nemá pro studenty přínos jen osobnostní (viz kap. 2.2), ale rovněž profesní. Pokud se student chce stát pedagogem, měl by se naučit, jak s literárním dílem se svými studenty pracovat celostně, ne pouze odborně.

Nezanedbávat emoce a prožitky studentů pak doporučujeme na základě výsledků výzkumu i pro aktivnější účast studentů ve výuce. Ačkoli jsme si vědomi, že studium literatury má za cíl připravit studenty po odborné stránce, ukázalo se, že věnovat na začátku semináře chvíli diskuzi o prožitcích při čtení rozebíraného díla by mohlo vést k živější diskuzi, a tím i k výraznějšímu získávání akademických znalostí a schopností. V praxi to může vypadat tak, že vyučující začne hodinu věnovanou literárnímu dílu otázkou, jaké „myšlenky, pocity, obrazy, dojmy nebo vzpomínky“ (Fialho, 2011, s. 242) byly pro studenty součástí zážitku ze čtení.

Nakonec apelujeme na to, aby do výuky byla zařazována témata, která vyzdvihovali naši partcipanti. Zjistili jsme, že důležitým aspektem pro vcítění se do knížky je prostředí, obzvláště pokud je pro čtenáře osobně relevantní. Pro hlubší prožitky z četby je tedy vhodné zařadit do

výuky téma „prostředí a dílo“, které může být různě pojato – například zaměřením se na četbu děl z prostředí, odkud participanti pochází, nebo například literární procházky. Dále by dle nás bylo vhodné věnovat více pozornosti současné literatuře, jejíž znalost se studentům může hodit v budoucí profesi. Vybízíme k tomu, aby předmět věnující se současné literatuře byl součástí povinných předmětů oboru. Dále doporučujeme podporovat studentské iniciativy v podobě čtenářských klubů, které mohou řešit nejen problém absence současné (či světové) literatury ve studijních plánech, ale také poskytují větší prostor k celostnímu přístupu k literatuře – tedy osobnostní i odborný.

Na závěr práce chceme poznamenat, že jsme si vědomi, že tato praxe v různé míře na univerzitách funguje a koncepce studia bohemistiky týkající se četby studentů se posouvá tímto směrem. Práce však může zkoumaným i jiným univerzitám a jejich součástí naznačit, jak a proč své přístupy přehodnocovat a měnit.

9. Seznam literatury

ADDINGTON, Ann H.: Talking about Literature in University Book Club and Seminar Settings. In: *Research in the Teaching of English*, 36 (2), 2001, pp. 212–248.

APPLEYARD, Joseph A.: *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press, 1994.

BÍLEK, Petr A.: *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003.

BON, Esmeralda V. & BURKE, Michael: Devices, Settings and Distractions: A Study into How Students Read Literature, In: Sonia Zyngier & Greg Watson (eds.): *Pedagogical Stylistics in the 21st Century*. Palgrave Macmillan, 2021, pp. 183–206.

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria: *Using thematic analysis in psychology*. In *Qualitative research in psychology*, 3 (2), pp. 77–101. Dostupné online: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (30. 11. 2023).

CLARK, Christina & RUMBOLD, Kate: *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust, 2006.

CREMIN, Teresa, MOTTRAM, Marilyn, COLLINS, Fiona M. et al.: *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London: Routledge, 2014.

ECO, Umberto: *Otevřené dílo*. Praha: Argo, 2015.

EEKHOF, Lynn S., van KRIEKEN, Kobie & ROEL, Willems M.: Reading about minds: The social-cognitive potential of narratives. In *Psychonomic Bulletin & Review*, 29, 2022, p. 1703–1718. Dostupné online: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-022-02079-z> (30. 11. 2023).

FIALHO, Olivia, ZYNGIER, Sonia & MIALL, David: Interpretation and Experience: Two Pedagogical Interventions Observed. In: *English in Education*, 45 (3), 2011, pp. 236–253. Dostupné online: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/17548845.2011.11912443> (5. 12. 2023).

FIALHO, Olivia, ZYNGIER, Sonia & MIALL, David: Experiencing or Interpreting Literature: Wording Instructions. In: Michael Burke et al. (eds.): *Pedagogical Stylistics: Current Trends in Language, Literature and ELT*. Continuum, 2012, pp. 58–74.

FIALHO, Olivia: What is literature for? The role of transformative reading. In: *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1), 2019. Dostupné online: <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532> (30. 11. 2023).

HILLESUND, Terje: Digital Reading Spaces: How Expert Readers handle Books, the Web and Electronic Paper. In: *First Monday*, 15 (4), 2010. Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/220166921_Digital_Reading_Spaces_How_Expert_Readers_handle_Books_the_Web_and_Electronic_Paper (13. 12. 2023)

HRBÁČEK, Josef: Recepce textu, jeho analýza a interpretace. In *Naše řeč*, 88 (1), 2005. Dostupné online: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7813> (10. 11. 2023).

CHALOUPKA, Otakar: *Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti: významní autoři a jejich tvorba, díla neznámých tvůrců staré literatury, nejčastější literární termíny, hlavní literární skupiny a směry, historická období*. Brno: Centa, 2005.

CHROMÝ, Jan: *Empirické metody v lingvistice. Učebnice pro studenty lingvistických a přírodních oborů*. Chromý & Söhne Verlag, poslední aktualizace: 23. září 2021.

ISER, Wolfgang: *Jak se dělá teorie*. Praha: Karolinum, 2009.

KOSCH, Lukas, STOCKER, Günter, SCHWABE, Annika et al.: Reading fiction with an e-book or in print: Purposes, pragmatics and practices. A focus group study. In: *Scientific Study of Literature*, 11 (2), 2021, pp. 196–222.

KUIJPERS, Moniek M., DOUGLAS, Shawn & BÁLINT, Katalin: Narrative Absorption: An Overview. In: Don Kuiken & Arthur M. Jacobs (eds.): *Handbook of Empirical Literary Studies*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2021, pp. 279–304. Dostupné online: <https://doi.org/10.1515/9783110645958> (30. 11. 2023).

KUIKEN, Don & JACOBS, Arthur M.: Introduction: Reflection and Prognoses. In: Don Kuiken & Arthur M. Jacobs (ed.): *Handbook of Empirical Literary Studies*.

Berlin, Boston: De Gruyter, 2021, pp. 1–4. Dostupné online: <https://doi.org/10.1515/9783110645958> (30. 11. 2023).

KUZMIČOVÁ, Anežka & BÁLINT, Katalin: Personal relevance in story reading: A research review. In: *Poetics Today*, 40 (3), 2019, pp. 429–451.

KUZMIČOVÁ, Anežka, DIAS, Patrícia, VOGRINČIČ ČEPIČ, Ana et al.: Reading and company: Embodiment and social space in silent reading practices. In: *Literacy*, 52 (2), 2018, pp. 70–77.

KUZMIČOVÁ, Anežka, SUPA, Markéta, & NEKOLA, Martin: Children's perspectives on being absorbed when reading fiction: A Q methodology study. In: *Frontiers in Psychology*, 13, 2022. Dostupné online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966820> (10. 11. 2023).

LIAMPUTTONG, Pranee: *Focused Group Methodology. Principles and Practise*. London: Sage, 2011.

LIBA, Peter: *Čitateľ a literárny proces*. Bratislava: Tatran, 1987.

MUKAŘOVSKÝ, Jan: Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: Jan Mukařovský: *Studie I*. Ed. Miroslav Červenka a Milan Jankovič. Brno: Host, 2000.

NASH, James: The Attitudes of English Majors to Literary Study. In: *Changing English*, 14 (1), 2007, pp. 77–86.

NEBESKÁ, Iva: Čtení. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online: <https://www.czechency.org/slovník/ČTENÍ> (10. 11. 2023).

NELL, Victor: *Lost in a book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven: Yale University Press, 1988.

NIGHTINGALE, Paul: Now you see me, now you don't: From reader to student and back again in A-Level English literature. In: *English in Education*. 45 (2), 2011, pp. 146–160.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška & MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

RICHARD, Brendan, SIVO, Stephen A., ORLOWSKI, Marissa et al.: Qualitative Research via Focus Groups: Will Going Online Affect the Diversity of Your Findings? In: *Cornell Hospitality Quarterly*, 62 (1), 2021, pp. 32–45. Dostupné online: <https://doi.org/10.1177/1938965520967769> (30. 11. 2023).

ROSE, Ellen: The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experience of digitised text. In: *British Journal of Educational Technology*, 42 (3), 2011, pp. 515–526.

SNAPPER, Gary: Beyond English Literature A Level: The silence of the seminar?. In: *English in Education*, 43 (3), 2009, p. 192-210. Dostupné online: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2009.01047.x> (5. 12. 2023).

TARULLI, Laurel: Pleasure Reading: Exploring a New Definition. In: *Reference & User Services Quarterly*, 53 (4), 2014, pp. 296–299.

THISSEN, Birte A. K., MENNINGHAUS, Winfried & SCHLOTZ, Wolff: Measuring Optimal Reading Experiences: The Reading Flow Short Scale. In: *Frontiers in Psychology*, 9, 2018. Dostupné online: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02542> (10. 11. 2023).

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host, 2011.

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Knihy a jejich lidé*. Brno: Host, 2013.

TRÁVNÍČEK, Jiří: Čtenář a čtení. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. Dostupné online: <https://www.czechency.org/slovník/ČTENÁŘ A ČTENÍ> (10. 11. 2023).

WILKINSON, Sue: Focus group methodology: a review. In: *International Journal of Social Research Methodology*, 1 (3), 1998, pp. 181–203. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874> (30. 11. 2023).

10. Internetové zdroje

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy: Český jazyk a literatura. In *FF UK*, 2023. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/prijimaci-rizeni/studijni-obory/bakalarske-obory/cesky-jazyk-literatura/> (5. 12. 2023).

Filozofická univerzita Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání pro střední školy. In *FF JČU*, 2021. Dostupné z: <https://www.ff.jcu.cz/cz/prijimaci-zkousky/studijni-programy/studijni-program?program=2729> (5. 12. 2023).

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity: Český jazyk a literatura. In: *FF MUNI*, 2023. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium/24471-cesky-jazyk-a-literatura> (5. 12. 2023).

Technická univerzita v Liberci: Česká filologie pro praxi. In: *Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TUL*, 2023. Dostupné z: https://www.fp.tul.cz/uchazec/co-studovat-na-fp/ceska-filologie-pro-praxi_(5. 12. 2023).

IS/STAG: Předměty: Regionální literatura. In *Technická univerzita v Liberci*. Dostupné z: <https://stag.tul.cz/ects/fakulty/FP/KCL/RGL-B?lang=cs> (verze aktuální k 4. 12. 2023)

11. Seznam obrázků

Obrázek 1 – Motivační model ludického čtení (Nell, 1988, s. 8) (s. 16)

Obrázek 2 – Schéma pyramidového modelu otázek (s. 26)

Obrázek 3 – Výňatek tabulky vzniklé první fází kódování (s. 31)

12. Seznam tabulek

Tabulka 1 – Přehled participantů a jejich identifikátory (s. 29)

Tabulka 2 – Kódy přiřazené k tématům (s. 32)

Tabulka 3 – Kódy specifických témat (s. 32)

13. Seznam příloh

Příloha 1 – Anonymizované znění informovaného souhlasu

Příloha 2 – Náborový leták

Příloha 3 – Tabulka vzniklá v první fázi kódování