Biblioterapie: kritický pohled v perspektivě kognitivních věd a psychologie umění

Matěj Tomeček

Ústav české literatury, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno, Česká republika
488625@muni.cz
https://orcid.org/0009-0006-4715-6602

SYNOPSIS

Bibliotherapy: A Critical Perspective from the Fields of Cognitive Science and Psychology of Art

Bibliotherapy became institutionally established at the beginning of the twentieth century. Since then, its use has expanded beyond clinical settings to public libraries and schools, where it is applied primarily in the form of 'developmental bibliotherapy'. Its theoretical foundations, formulated in the 1960s, have essentially remained unchanged to this day. However, current research in psychology, cognitive science, and neuroscience shows that traditional theory, based primarily on the method of introspection, can no longer adequately explain the complex nature of the bibliotherapeutic process. This paper therefore presents a proposal for how the theoretical framework of bibliotherapy can be enriched with current findings from interdisciplinary research, particularly in the fields of psychology of art and neurocognitive approaches. Drawing on these findings, supplemented by the narrative transportation theory, we conclude by presenting a proposal for how bibliotherapy in the classroom can be modified to achieve the most positive effect on participants in accordance with current scholarly knowledge.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS

Biblioterapie; kognitivní věda; psychologie; teorie narativního přenosu; středoškolská výuka / bibliotherapy; cognitive science; psychology; narrative transportation theory; secondary school education.

DOI

https://doi.org/10.14712/23366680.2026.1.3

S jistou nadsázkou lze říct, že od dob, kdy si lidé začali vyprávět příběhy, se zároveň snažíme reflektovat jejich dopad na člověka. Proč si příběhy vyprávíme, či pro účely tohoto příspěvku přesněji — proč je čteme? Jaký pro nás mají význam a jaký na nás mají vliv? Z těchto úvah postupně vyplynulo přesvědčení, že příběhy, specificky tedy i literatura a proces čtení, mohou mít příznivé účinky na člověka a jeho duševní zdraví. A z tohoto přesvědčení o léčivém potenciálu příběhů postupně vznikla biblioterapie.

Cílem příspěvku je nabídnout nový pohled na biblioterapii s oporou v aktuálních vědeckých poznatcích. Nejprve stručně představíme její vývoj, základní východiska,

OPEN ACCESS

vztah k příbuzným disciplínám a využití ve výuce ve variantě tzv. vývojové biblioterapie. Poté přiblížíme limity současné biblioterapeutické praxe i její dosavadní teoretické reflexe, v níž nebývají obvykle dostatečně zohledněny nejnovější poznatky z relevantních oblastí výzkumu (psychologie, kognitivní vědy ad.).

Vzhledem k závislosti biblioterapie na metodě introspekce se zaměříme na její kritiku pohledem psychologie a analytické filozofie. Následně představíme čtení, jeho možnosti a limity, v perspektivě kognitivních věd druhé generace a nových výzkumů z oblasti psychologie umění. S oporou v těchto poznatcích, doplněných o teorii narativního přenosu, se zamyslíme nad tím, jak lze biblioterapii ve výuce modifikovat, abychom dosáhli co největšího pozitivního účinku na účastníky v souladu s aktuálním vědeckým poznáním.

STRUČNÝ VÝVOJ BIBLIOTERAPIE A JEJÍ ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA

V historii najdeme mnoho příkladů, jež odkazují k potenciálu příběhů ovlivňovat druhé. Petra Bubeníčková hledá kořeny tohoto fenoménu již v předhistorických dobách, v rituálech šamanů, kteří připisovali slovům tajemnou moc v podobě různých zaklínadel. Ve starověkém Egyptě čtyři tisíce let před naším letopočtem dokonce lidé polykali tato zaklínadla psaná na papyru za účelem posílení vlivu magických formulí na cílového uživatele. V souvislosti s literaturou se jako zajímavý případ jeví Osymandyova knihovna v Heliopoli ze 13. století před naším letopočtem, známá jako Léčebna duší, kde knihy považovali za prostředek k udržování duševního zdraví. Jako významná terapeutická technika tehdy byla podporována nejen tichá četba, ale i hlasité předčítání knih (Bubeníčková 2024, s. 17). Také na zdech Alexandrijské knihovny se lidé mohli dočíst, že „Čtení je lékem mysli“ (Vukadin 2022, s. 290). A podobné nápisy se našly i v pozůstatcích mnoha dalších starověkých knihoven, zejména z dob antického Řecka.

Klíčovou osobnost, která výrazně ovlivnila i současné úvahy o biblioterapii, představuje Aristotelés. Upozornil na terapeutický rozměr příběhů, když poukázal na to, že vlivem estetického působení zakoušíme emoce, jež představují významný prostředek reflexe fyzického i psychického zdraví člověka (Cardenas 1980, cit. podle Afolayan 1992, s. 138). Aristotelés uvažoval v souvislosti s uměním o stavu katarze, při níž v nás umění vyvolává uvolňující, zušlechťující, očistné pocity. Tyto stavy vyvolané uměním stojí v základu biblioterapeutických úvah o tom, jak lze cíleně využít estetického působení literatury k podpoře duševního rozvoje člověka (Vukadin 2022, s. 290). Podobné motivy vnímání literatury jako užitečné a prospěšné duševnímu zdraví se objevují i ve středověkých knihovnách či v klasické literatuře. Během středověku v této oblasti dominovala náboženská literatura, která byla nemocným opět předčítána, texty z Bible se četly i během operací. Myšlenky renesance a humanismu pak přispěly k rozšíření využívání četby k léčebným účelům o četbu světských knih, čímž dokázaly lépe reagovat na individuální potřeby pacientů (Bubeníčková 2024, s. 17). Přes výše uvedené starověké a středověké úvahy o terapeutických přesazích čtení však tehdy ještě nelze mluvit o větším rozšíření či konkrétnějším vymezení biblioterapie. Teoretická reflexe výběru četby s cílem najít adekvátní texty pro konkrétní pacienty nebyla rozvinutá a ani samotná práce s četbou se pochopitelně nemohla opírat o mnoho vědeckých poznatků.

OPEN ACCESS

Během 18. a 19. století stále více lékařů poukazuje na pozitivní účinky četby. Důležitou roli pro pozdější vývoj biblioterapie sehrál americký psychiatr Benjamin Rush, který prosazoval čtení jako možnou metodu terapie a propracoval výběr různých druhů textů k biblioterapeutickým účelům. Jako další významnou osobnost na poli biblioterapie v 19. století zmiňme alespoň amerického lékaře Johna Galta. Ve svých úvahách dopodrobna promýšlel možné důvody prospěšnosti četby pro člověka, podílel se také na vytvoření typologie pacientů, na jejímž základě sestavil biblioterapeutický seznam knih vhodných pro dané typy. Navíc jako jeden z prvních publikoval článek věnovaný pozitivním účinkům četby na člověka vycházející z výsledků konkrétní léčebné praxe (tamtéž, s. 18). Roku 1904 byla biblioterapie uznána jako součást knihovnictví, byť samotný termín poprvé použil až americký autor Samuel McChord Crothers ve své eseji z roku 1916 (Afolayan 1992, s. 138). Od té doby se dočkala respektu v mezinárodním prostředí a dostala se do širšího povědomí terapeutů a sociálních pracovníků, kteří ji začali užívat v lékařském prostředí i mimo něj,[1] a zejména došlo k rozšíření biblioterapie na práci s dětmi a dospívajícími.

K DEFINICI BIBLIOTERAPIE

Biblioterapie patří mezi termíny, jež není snadné jednoznačně definovat, už proto, že se uvažování o její podstatě již nějaký čas vyvíjí. Zjednodušeně ji můžeme považovat za interakci mezi čtenářem a textem, jež je užitečná pro čtenářův osobní rozvoj (Lindeman — Kling 1968, s. 40). Přesněji lze biblioterapii vymezit přímo jako terapeutický přístup, který využívá literaturu k podpoře duševního zdraví (Suvilehto 2019, s. 2). Jiné definice zdůrazňují role účastníků biblioterapie, když o ní pojednávají jako o procesu, v němž literatura zprostředkovává terapeutickou interakci mezi účastníkem a facilitátorem. Klíčový je zde vhodný výběr literatury na straně facilitátora a to, jak dokáže účastníky celým procesem provést (Hynes — Hynes-Berry 2018, s. 17–18). Společným motivem těchto i dalších různých definic jednoznačně zůstává, že podstatou biblioterapie je interakce mezi čtenářem a textem, která vede k pozitivní změně v osobní perspektivě čtenáře.

Čtení jako velmi komplexní proces umožňuje — kromě zmíněného terapeutického potenciálu textů — čtenáři identifikovat se s postavou, disponuje zábavnou a estetickou funkcí, zároveň jeho prostřednictvím získáváme nové informace, může nám poskytnout jinou perspektivu či zprostředkovat neznámou zkušenost, v ideálním případě pak vede k rozvoji kritického myšlení, představivosti a empatie. Rozhodně proto nelze říct, že každé čtení, každou interpretaci nebo libovolnou aktivní práci s literaturou lze označit za biblioterapeutickou. Při biblioterapii záměrně pracujeme s četbou takovým způsobem, abychom aktivně zdůraznili právě onen terapeutický aspekt literatury — přesněji řečeno usilujeme o to biblioterapii pojmout jako psychoterapeutickou metodu či techniku. Nahlédneme-li ji přímo z psychologického

1 Dobrý přehled témat, s nimiž biblioterapie pracuje napříč různými oblastmi a kulturami, a to včetně skutečně pozorovaných efektů, poskytuje metaanalytická studie Varela — Capela — Serraino — Pereira 2018.

OPEN ACCESS

a terapeutického hlediska, pak Česká asociace pro psychoterapii, vycházející z evropského standardu, definuje psychoterapii jako

> *záměrné a cílené používání psychoterapeutických prostředků kvalifikovaným odborníkem — psychoterapeutem v souladu s vědeckými poznatky* […], *které směřuje k dosažení, obnovení, rozvoji či udržení kvality života klientů tak, aby mohli žít subjektivně spokojený život. Psychoterapie směřuje k subjektivně spokojenému životu především v aspektech osobních, pracovních, zdravotních a sociálních. Cílem psychoterapie je dosažení optimálního rozvoje osobnosti a odstranění, resp. zmírnění psychického či fyzického utrpení člověka* (Česká asociace pro psychoterapii 2022).

Když přijmeme výše uvedenou definici psychoterapie, můžeme biblioterapii vnímat jako metodu vedoucí k dosažení uvedených cílů pomocí aktivní práce s literárním textem, kdy se snažíme využít potenciálu literatury pozitivně ovlivnit člověka.

BIBLIOTERAPIE A PŘÍBUZNÉ DISCIPLÍNY

O biblioterapii se často uvažuje v souvislosti s dramaterapií, dramatickou či literární výchovou i s jinými příbuznými disciplínami.[2] Především si lze povšimnout řady podobných technik, metod, přístupů, jež mohou vést na první pohled k podobným výsledkům. Rozhodně však nelze tyto různorodé metody, jejich nahlížení na literaturu a její výuku ztotožňovat (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 98). Klíčem k posouzení, zda postupujeme v souladu s biblioterapií, by pro nás měly být jak metody pečlivě zvolené v souladu s aktuálními poznatky (viz níže), tak především cíle, které si při biblioterapeutických lekcích klademe a jichž se snažíme dosáhnout. A jak uvidíme, zejména ve vytyčených cílech a ve způsobech jejich stanovení se uvedené disciplíny odlišují.

Jak biblioterapii, tak dramaterapii můžeme zařadit pod arteterapii v širším slova smyslu (arteterapie v užším slova smyslu se týká především výtvarného umění). Arteterapii v širším pojetí chápe například Milan Valenta jako záměrné upravování narušené činnosti organismu uměleckými prostředky — v případě dramaterapie tedy prostředky divadelními (Valenta 2021, s. 30). Pojetí terapie je v jejím rámci opět širší. Zahrnuje kromě léčby konkrétních zdravotních problémů rozvoj dovedností, zvládání stresových situací, osobnostní růst jedince a můžeme ji využívat pro podporu duševního zdraví. Definice dramaterapie pak zní:

> *Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti* (Valenta 2006, s. 10).

2 Přehledně o vztahu biblioterapie a jiných vědních disciplín pojednává také Petra Bubeníčková (2024, s. 14–16).

OPEN ACCESS

Dramaterapie tedy nevyžaduje propojení s textem, mnohem častěji využívá práci s tělesnou expresí a zaměřuje se na samotný výkon, v jehož rámci dochází k terapeutickému působení. Oproti tomu biblioterapie se zaměřuje na terapeutickou interakci mezi čtenáři a konkrétním literárním textem, při níž dochází k přímému propojení životní a čtenářské zkušenosti. A díky tomuto propojení má pak četba literatury pozitivní vliv na osobnostní vývoj jedince, pomáhá mu zvládat náročné emocionální stavy atp. (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 98).

Vedle uvedených uměleckých terapií také dramatická výchova využívá některých prostředků a postupů divadelního umění. Je to učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí (Koťátková 1998, s. 49). Řadí se mezi tzv. expresivní předměty, jimiž se rozumí ty školní vzdělávací předměty, ve kterých z povahy jejich vlastního vzdělávacího obsahu dominuje či by měla dominovat tzv. tvořivá expresivita (Hník 2021, s. 30). Kromě dramatické výchovy se do této kategorie řadí literární, výtvarná, hudební, taneční a pohybová výchova. V centru pozornosti dramatické výchovy tedy stojí osobnostně-sociální rozvoj člověka, jedná se o disciplínu, předmět, výchovný prostředek zdůrazňující tvořivost. Hlavní cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, výchovné, vzdělávací. Arteterapeutické přístupy, mezi něž patří dramaterapie a biblioterapie, oproti tomu cílí na to, aby svým účastníkům pomáhaly — ať už důrazem na divadelní postupy v prvním případě, nebo využitím terapeutického potenciálu konkrétních literárních textů v případě druhém (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 98).

Podobně jako dramatická výchova se i výchova literární řadí mezi tzv. expresivní předměty, jež kladou důraz na tvořivost. Z toho vyplývá, že literární výchova by žáky měla vést k uměleckému vyjádření. Vlastní obsah literární výchovy tvoří především texty umělecké povahy, v nichž dominuje estetická funkce — poskytují tedy čtenáři estetický, umělecký zážitek a literární výchova by měla vytvořit prostor pro tento čtenářský zážitek žáků (Hník 2021, s. 12–13). Zároveň učitel v rámci literární výchovy vede žáky k porozumění literárním textům, čímž naplňuje cíle vzdělávací (tamtéž, s. 15–16). Skrze literární dílo lze navíc působit na city, vůli a charakter žáka a formovat jeho vkus, což je pak podstatou výchovné složky předmětu (tamtéž, s. 12). Cíle literární výchovy by tak měly být, jako v případě dramatické výchovy, pedagogické, výchovné a vzdělávací, ne a priori terapeutické. V literární výchově se kniha stává objektem studia, cílem učitele by mělo být vedení žáků k porozumění historickému kontextu, žánru knihy, její výstavbě, jejím tématům, motivům aj. Zároveň by měl pro žáky vytvořit vhodné prostředí pro zakoušení estetické zkušenosti při četbě a vést její smysluplnou reflexi. Naproti tomu v biblioterapii závisí hodnota literatury především na schopnosti podpořit terapeutickou reakci účastníka, která povede k uvolnění emocí, porozumění sobě samému, osobnostnímu rozvoji atp. I dezinterpretaci textu během biblioterapie považují tedy některé přístupy za legitimní, ba užitečnou, pokud má na účastníka žádoucí terapeutický vliv (Hynes — Hynes-Berry 2018, s. 43). Byť s takto extrémní polohou v odmítání jiných hodnot literatury nesouhlasím, tato pozice dobře ilustruje podstatu biblioterapie — při biblioterapii sledujeme především cíle terapeutické, nikoliv pedagogické.

OPEN ACCESS

VÝVOJOVÁ BIBLIOTERAPIE

Metody biblioterapie se dělí na klinické, institucionální a vývojové. Institucionální a klinická biblioterapie probíhají obvykle (ale ne nutně) v rámci větších skupin ve specializovaných institucích (nemocnice, léčebny atp.), využívají speciální texty a jsou vedeny zpravidla edukovanými psychology či terapeuty úzce specializovanými na biblioterapii (Vukadin 2022, s. 291). Na tento druh se příliš soustředit nebudeme právě proto, že zůstává vyhrazen úzce specializovaným odborníkům. Ve středu našeho zájmu zůstanou možnosti využití biblioterapie ve výuce na středních školách, proto se podrobněji zaměříme na vývojovou biblioterapii.

Termín „vývojová biblioterapie" zavedla psycholožka Margaret Monroe, která považovala za nutné vymezit tento druh běžně užívané biblioterapie týkající se dětí i dospělých (Monroe — Rubin 1975, s. 159). I když je „terapie" stále součástí názvu, oproti klinické metodě si vývojová biblioterapie stanovuje odlišné cíle. Zaměřuje se na jedince či častěji na skupiny jedinců bez konkrétních zdravotních problémů. Proto může probíhat i mimo specializované zdravotnické instituce, například při domácí četbě, v knihovnách anebo ve školní výuce. Autorská trojice Marie Mokrá, Tamara Valešová a Jan Křeček, která se věnuje využití biblioterapie zejména ve středoškolském prostředí, se při svých lekcích opírá především o běžnou kanonickou četbu. Vývojová biblioterapie tak nutně nevyžaduje speciální texty vytvořené výhradně pro léčebné účely (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 97). Odborníci, kteří se vývojové biblioterapii věnují, proto zdůrazňují, že ani učitel, který chce skrze četbu literatury pomoci žákům zvládat stresové situace, otevírat citlivá témata či problémy dospívání, nemusí být klinický psycholog. Hlavní kvalifikací je zájem a starost o žáky a ochota seznámit se s jim blízkou literaturou, kterou rádi čtou (Jackson 2006, s. 31). Učitel hraje velmi přirozeně formální i neformální roli v terapeutické intervenci, napomáhá totiž svým pedagogickým působením růstu a změně u žáků. Názor, že učitel na sebe často bere roli terapeuta, může (a měl by) sdílet některé znalosti i dovednosti s běžnými terapeuty, začíná být mezi mnohými odborníky stále rozšířenější.[3] Při práci v inkluzivní třídě se učitel rozhodně setká s žáky, kteří potřebují podpůrná opatření, kteří čelí různým emocionálním, sociálním či jiným obtížím. Proto se musí snažit výuku individualizovat, přizpůsobovat ji osobnostem a potřebám jednotlivců. Tomu by mělo také odpovídat vzdělání učitele nejen v pedagogice, ale také psychologii, kde lze hlavně spatřovat plochy překrývající se s rolí terapeuta (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 99; Maich — Kean 2004, s. 4). A vzhledem k tomu, že učitel ve své profesi přirozeně vystupuje v roli blízké terapeutovi, který hraje důležitou úlohu v psychickém a osobnostním vývoji svých žáků, může pro něj právě biblioterapie představovat vhodný nástroj.

Z výše uvedeného pak vyplývá, že vývojová biblioterapie se (nejen) ve školách užívá především k preventivním účelům: může pomoci předcházet některým psychickým potížím, vyrovnávat se se stresem, nepříjemnými pocity, a především se podílí na pozitivním emocionálním a osobnostním vývoji účastníků. Mezi její často zmiňované cíle patří sebepoznání a pochopení vlastního i obecně lidského chování.

3 Podrobněji viz Maich — Kean 2004; autoři odkazují na mnoho dalších odborníků, jmenovitě jsou jimi Richard L. Hayes, William C. Morse, James W. Forgan a další.

OPEN ACCESS

Poskytuje prostor pro uvolnění emocí, relaxaci a vzhledem ke skupinové podobě její realizace ve škole i pro socializaci. Oproti jiným terapeutickým metodám má široké a obecně platné využití (tím, že se zpravidla nesoustředí na konkrétní chorobu, nýbrž na psychický rozvoj jedince pomocí četby) a lze ji rovněž považovat za neinvazivní intervenci — účastníkovi je nabídnuta nezávislost, kdy se může biblioterapie účastnit od začátku pouze jako divák nebo se kdykoli v průběhu přestat zapojovat, i aktivní role. V takovém případě má možnost se plnohodnotně zapojit do biblioterapeutických aktivit, a pak na něj prožitá zkušenost může mít pozitivní formativní vliv (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 98–99).

Marilyn Jackson se ve své publikaci o biblioterapii ve školní výuce věnuje jejím přínosům již o něco konkrétněji. Prostřednictvím četby příběhů o jim blízkých postavách, které čelí podobným sociálně-emocionálním problémům, mohou žáci nahlédnout své obtíže z jiné perspektivy a uvědomit si možnosti jejich řešení. Příběhy, které tematizují smrt blízkých, milovaných osob, zase nabízí příležitost, jak toto nelehké téma citlivě čtenářům otevřít. Ti pak mají možnost se s tragickými událostmi ve svém životě snáze vyrovnávat (Jackson 2006, s. 5). Biblioterapie si tak klade za cíl zprostředkovat nelehká a často citlivá témata a například pomocí těchto příběhových paralel nabízet možná řešení, útěchu či směr, jak lze o podobných tématech uvažovat, jak člověk může dojít ke smíření, odpuštění, přijetí svých chyb atp. Z jakých vychází principů a jaké jsou její silné a slabé stránky, se pokusíme nastínit v následujícím oddílu.

PRINCIPY VÝVOJOVÉ BIBLIOTERAPIE A JEJICH KRITICKÁ REFLEXE

Odborníci, kteří se v současnosti věnují vývojové biblioterapii, zdůrazňují, že aby se skutečně jednalo o biblioterapii, nikoliv „pouze“ o čtení či běžnou literární výchovu, je potřeba při práci s literaturou zachovat náležitosti terapie. Protože biblioterapie na středních školách probíhá zejména na úrovni tříd (tedy vrstevnických skupin), vyprofilovaly se s oporou v klasické skupinové terapii[4] jako základní kameny procesu vývojové biblioterapie tři principy: identifikace, katarze a vhled. V následujících odstavcích si tyto principy představíme v podobě, jak je pojímají současní odborníci. Protože se však takto formulovaný biblioterapeutický proces opírá o principy, jež jsou v současné psychologii často překonány nebo minimálně problematizovány, po představení bude následovat kritická reflexe tohoto procesu.

V rámci *identifikace* by si čtenáři měli uvědomit jisté paralely mezi sebou samými a čteným textem. Díky tomu mohou zjistit, že nejsou zdaleka jediní, kdo čelí nějakým problémům či musí překonávat různé překážky (Vukadin 2022, s. 292). Cílem je zprostředkovat emocionální propojení čtenáře s podnětnými obsahy knihy, u nichž má docházet k identifikaci — s literárním hrdinou, kulturním prostředím v rámci fikčního světa knihy, emocemi, jež kniha vyvolává, atp., přičemž identifikace nemusí vždy probíhat vědomě (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 97–98). Zde se také často upozorňuje na jednu z výše zmíněných výhod biblioterapie: čtenář není k účasti nijak nucen. Může se „schovat za masku“ vytvořenou právě díky identifikaci. A pokud

4 Podrobněji o základních principech skupinové terapie viz Yalom — Leszcz 2021.

OPEN ACCESS

fiktivní situace začne na čtenáře působit příliš intenzivně, příliš podnětně, příliš bolestivě, může snadno přerušit práci a požádat o podporu (tamtéž, s. 97–98; Jackson 2006, s. 32).

Katarze navazuje na identifikaci. Poté, co se čtenář ztotožní s fiktivním charakterem, prostředím příběhu a prožívá pocity odpovídající vnímané situaci, je mu umožněno prožívat katarzi (Jackson 2006, s. 32). Katarze je v rámci vývojové biblioterapie obvykle pojednána v aristotelovském slova smyslu, doprovází ji uvolnění dříve nahromaděného stresu, emocionální úleva, vyjádření emocí, identifikace a ztotožnění (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 98; Vukadin 2022, s. 292). Když k tomu dojde, je vhodné, aby účastníci měli někoho, s kým mohou o četbě diskutovat, ať už individuálně, nebo ve skupině (Jackson 2006, s. 32). Tato teorie předpokládá, že po uvolnění emočního napětí jsou jedinci schopni lépe aplikovat to, co se naučili, na podobné situace ve svém vlastním životě, což by mělo vést k vhledu.

Vhled představuje závěrečnou fázi procesu biblioterapie. Po ukončení fáze katarze mohou účastníci přijmout zkušenost získanou četbou za sobě vlastní, učinit ji součástí své vnitřní motivace a využít ji k řešení svých problémů. V ideálním případě dochází k porozumění situaci, novému pohledu na problém, nalezení možných řešení. Cílem je tento vhled pokud možno univerzalizovat, tedy čtenář by měl dospět k závěru, že neřeší problém sám a že může existovat obecná platnost jeho řešení (Mokrá — Valešová — Křeček 2022, s. 98). Milica Vukadin zde upozorňuje na to, že díky odstupu od prožité zkušenosti má vhled nakonec vést k rozpoznání nevědomých aspektů chování a k pochopení, jak tyto aspekty ovlivňují čtenářovy emoce a náladu. Účastníci mají pocit, že problém vyřešili samostatně, což může posílit míru jejich nezávislosti a sebedůvěry (Vukadin 2022, s. 292).

Tyto základní principy vývojové biblioterapie byly formulovány na jejím počátku a od té doby se užívají v podstatě v nezměněné podobě i dnes (srov. například Moses — Zaccaria 1969, s. 401–402; Vukadin 2022, s. 292). Nicméně problém těchto principů spočívá v jejich závislosti na metodě introspekce. Dle *Velkého psychologického slovníku* je „základem metody introspekce […] sebepozorování, pozorování sebe samého, vlastní psychiky, vnitřních prožitků a procesů probíhajících ve vědomí“ (Hartl — Hartlová 2010, s. 231). Když se tedy ještě jednou podíváme na výše uvedené principy, všechny nějakým způsobem z introspekce vychází. V rámci identifikace má čtenář zažívat pocit, že jsou mu příběhy, situace či postavy z knih osobně blízké a cítí s nimi propojení. Katarze zase předpokládá, že existuje jasný kauzální vztah mezi biblioterapeutickou prací s četbou a uvolněním pozitivních pocitů. Podobný vztah vidíme i v případě vhledu, kdy výše uvedené metodiky předpokládají, že účastníci biblioterapie nějakým způsobem zpracují své zážitky a vědomě je zahrnou do své zkušenosti jako jakési poučení do budoucna. A ačkoliv toto vysvětlení biblioterapeutického procesu může intuitivně dávat smysl, dlouholeté výzkumy a z nich plynoucí poznatky kritiků introspekce nás nabádají k opatrnosti.

Introspekci podrobili kritice z různých perspektiv mnozí odborníci. Dobrý vhled do této problematiky poskytuje Jaroslav Peregrin ve své knize *Jak jsme zkonstruovali svou vlastní mysl* (2014). Jako jednu z prvních námitek uvádí, že přístup k našemu vlastnímu myšlení, vědomí, pocitům a všem obsahům naší mysli je subjektivní v tom slova smyslu, že tato pozorování nelze mimo naše vlastní vnímání jakkoliv potvrdit či vyvrátit (tamtéž, s. 21). Těžko se lze tímto způsobem dobrat jakýchkoliv faktů,

OPEN ACCESS

neboť obsahy našich pozorování nelze nijak ověřit. Všechny tyto námitky se opírají o komplexní psychologické výzkumy, jež dokazují, že naše představy, pocity či myšlenky mají často s realitou málo společného. V mnoha případech máme také tendenci našemu jednání či našim prožitkům přisuzovat jasné kauzální vztahy — myslíme si, že víme, proč něco děláme, a realita je přitom jiná. Byť se nám příčiny našich činů zdají rozumné, přirozené, jedná se pouze o důsledek užití sdílených apriorních kauzálních teorií, které o světě máme, intuitivních předpokladů a odhadů, jak se věci mají. To, že se při rozhodování opíráme o naše vnitřní motivy, pocity, přání, považují mnozí odborníci za pouhou iluzi (Nisbett — Wilson 1977, cit. podle Peregrin 2014, s. 47). Poznatky o limitech introspekce (neschopnost ověřit vnímané obsahy, mylné přisuzování příčin atd.) jsou založeny na mnoha experimentech,[5] v nichž bylo dokázáno, že pokusné osoby přisuzovaly příčiny svého jednání úplně jiným podnětům, než jaké odpovídaly realitě. Naše přesvědčení o tom, co je výsledkem naší vůle, iniciativy a rozhodnutí, co stojí za našimi mentálními stavy a procesy, tak nemusejí být vůbec věrohodná (Peregrin 2014, s. 51–52). Považuji proto za důležité tyto poznatky zohlednit i při úvahách nad teoretickými základy biblioterapie.

Fakt, že vnímání našich mentálních stavů, procesů i našeho jednání je přinejmenším nepřesné, může vést k jisté frustraci. Peregrin se však snaží naznačit i východisko z této situace a poukazuje na to, že naše mysl není jen souborem biologických, chemických, fyzikálních a jiných procesů, o nichž nemáme žádnou představu a které vůbec nedovedeme kontrolovat. Musíme vyjít z toho, že abychom mohli uvažovat o myšlenkách, pocitech či záměrech druhých i nás samých, je nutné začít u chování (jež má často podobu emočních projevů), které jako jediné můžeme vnímat. Je pro nás přirozené (a podle názorů mnoha odborníků na lidský mozek a kognitivní psychologii je toto nejen zčásti naučené, ale vývojem lidstva dané i geneticky) považovat druhé lidi za bytosti, které dovedou myslet, uvažovat a jednat s určitým záměrem (tamtéž, s. 118). Tento soubor intuitivních předpokladů, jak a proč se lidé, s nimiž jsme v kontaktu, chovají, co cítí a co si myslí, lze označit za *teorii mysli*.[6] Podle teorie mysli fungujeme tak, že dovedeme vnímat pouze chování (myšleno velmi široce, tedy včetně mimiky, tělesných projevů emocí, řeči těla atp.) lidí okolo sebe. Na podvědomé úrovni pak probíhá jakási interpretace tohoto chování, což se na vědomé úrovni projevuje tím způsobem, že přisuzujeme lidem kolem sebe i nám samotným určité myšlenky, důvody k jednání atp. (tamtéž, s. 119–122).

Intepretace a intuitivní předpoklady tvořící teorii mysli bývají obvykle úspěšné a na bázi našeho běžného denního života si s nimi vystačíme. Jsem ale přesvědčen, že právě vzhledem k chybám a nepřesnostem, k nimž může docházet v rámci našeho vnímání nejen světa kolem nás, ale i sebe sama, se nejedná o vhodný teoretický základ biblioterapeutického procesu. Jelikož lze sebepozorování pomocí introspekce mnohdy považovat spíše za iluzi než realitu, nelze tato pozorování brát příliš vážně jako zdroj informací o tom, co si skutečně myslíme, proč se cítíme, jak se cítíme atp. Peregrin naopak zdůrazňuje, že skutečné příčiny našeho jednání musíme často hledat na nevědomé úrovni (tamtéž, s. 51). Ani v rámci biblioterapie tak nelze brát jako samozřejmost, že popsaný proces identifikace — katarze — vhled automaticky a při-

5 Podrobněji viz například Wegner — Whetley 1999 nebo Nisbett — Wilson 1977.

6 Přehledně o teorii mysli viz Wellman 2024.

OPEN ACCESS

rozeně funguje v každé biblioterapeutické interakci. Jeho hlavním problémem totiž je, že neposkytuje uspokojivé vysvětlení toho, co a proč se nejspíš během biblioterapie odehrává — tedy co se nám při čtení a jeho reflexi děje, jaký to má na nás vliv, zda a jak se to projevuje v našem chování. Přesto se ale můžeme k jeho jednotlivým fázím vztáhnout jako k jakémusi ideálu, cíli, jehož chceme dosáhnout.

V následujícím oddílu proto věnuji pozornost novým poznatkům kognitivních věd (ve spojení s literární vědou) a výzkumům z oblasti současné psychologie a psychologie umění, které nám mohou pomoci nahlédnout čtení z odlišné perspektivy. Jejich prostřednictvím dokážeme přesněji popsat a vysvětlit proces čtení, jeho vliv na člověka, a následně i zvážit důsledky plynoucí z toho pro biblioterapii.

PERSPEKTIVA KOGNITIVNÍCH VĚD, PSYCHOLOGIE UMĚNÍ A JEJICH POTENCIÁL PRO BIBLIOTERAPII

Čtení na první pohled může působit jako kognitivní proces, v němž prostě pomocí našich zrakových schopností vnímáme znaky, ty se nám promítají do mozku, kde se následně vyhodnocuje jejich význam, a tím přečtenému rozumíme. Mohlo by se tak zdát, že čteme pouze „rozumem“,[7] a právě tento předpoklad korigují poznatky kognitivních věd druhé generace. Mezi průkopníky tohoto směru myšlení patří George Lakoff a Mark Johnson, známí především svou knihou *Metafory, kterými žijeme* (1980, česky 2002). Základní poznatky kognitivních přístupů přehledně shrnuje ve své knize *Příliš hlučná prázdnota* Jan Tlustý. Během osmdesátých let 20. století kognitivní věda opouští původní komputační model, který přistupoval k mysli jako k formalizovanému systému a zároveň v duchu zakořeněné descartovské odluky myšlení a těla. Místo toho se začíná uvažovat o tom, že myšlení a kognitivní procesy jsou úzce provázané s procesy tělesnými, je zdůrazňována jejich vtělená (anglicky *embodied*) povaha. To se projevuje v našem běžném životě například tím, že jen díky tomu, že sami máme fyzickou zkušenost se světem, jsme schopni pracovat s koncepty jako „nahoru“ — „dolů“, „blízký“ — „vzdálený“ (Tlustý 2022, s. 120). Když se vrátíme k literatuře, opět díky naší fyzické zkušenosti se světem dokážeme nejen pochopit situace, o nichž čteme, ale nějakým způsobem na ně reagovat v tělesné rovině (chování a emoce). Například když čteme o tom, že je nějaké postavě v románu zima, horko, že má strach, zlost nebo je smutná, vyvolává to v nás podobné reakce, jako bychom v této situaci sami byli. Zde jsou pak kognitivní vědy obohaceny perspektivou neurověd a konceptem tzv. zrcadlových neuronů.

Objev parmských neurovědců v čele s Giacomem Rizzolattim a Vittoriem Gallesem z devadesátých let minulého století je dnes nejen v neurovědách považován za zásadní přelom. Při výzkumu kognice makaků došli k závěru, že jen při pozorování pohybu druhých (ať už jiných makaků, nebo i výzkumníků!) se v mozku těchto primátů právě skrze tzv. zrcadlové neurony aktivují stejné motorické oblasti, jako kdyby sami daný pohyb vykonávali. Následující výzkumy se pak věnují tomu, jestli lze v případě lidského vnímání uvažovat stejně. Dochází také k rozšíření na další oblasti kognice,

7 Skvělý vhled do procesu čtení poskytuje neuroložka Maryanne Wolfová v úvodních kapitolách své knihy (Wolfová 2020, s. 27–46).

OPEN ACCESS

tedy že vedle pohybu zrcadlíme prakticky ve všech vnímaných situacích, pomocí zrcadlových neuronů jsme schopni odhadovat záměry druhých atp. Klíčový význam mají tyto výzkumy při studiu emocí a empatie. Dle získaných poznatků, když vidíme jiné lidi zakoušet nějaké emocionální situace, pro náš mozek je to do jisté míry totéž, jako bychom sami emoce prožívali (Holland 2009, s. 94–95).

I v případě fascinujících výzkumů zrcadlových neuronů je však potřeba opatrnosti. Na některé problematické stránky této teorie poukazuje například Patricia Churchlandová. Ta v prvé řadě upozorňuje na to, že pro zrcadlení u lidí máme pouze nepřímé důkazy, protože z etických důvodů u člověka nelze provádět experimentální záznamy jednotlivých neuronů. Z experimentů, na které odkazuje, pak vyplývá, že ani nepřímé důkazy pro zrcadlení nejsou univerzálně platné (Churchlandová 2015, s. 135). Teorie zrcadlových neuronů navíc často vychází z předpokladu, že při vnímání sledované situace zažíváme vždy kvalitativně stejné reakce. To ale Churchlandová rozporuje — na vztek, radost i smutek můžeme v různých situacích reagovat různým způsobem. Záleží na kontextu, našich vztazích ke vnímaným osobám a roli hraje i mnoho dalších faktorů (tamtéž, s. 141). Emocionální situace v nás tedy spíše než kvalitativně stejnou reakci vyvolávají reakci dané situaci adekvátní.

Vedle teorie zrcadlových neuronů však Churchlandová nabízí ještě jedno doplnění. Odvolává se na poznatky, podle nichž jsou empatické reakce extenzí nepříjemného pocitu, který u savců vzniká, když jsou jejich mláďata v nouzi či odloučená a když vydávají tísňové zvuky. Tyto výrazné emocionální reakce se s rostoucími společenstvími rozšířily i na další blízké jedince (tamtéž, s. 142). I když se tedy zdá, že v oblasti neurobiologických mechanismů stojících v pozadí sociálních dovedností — jako je sledování pohledu druhého, přisuzování mentálních stavů druhým nebo vcítění — toho budeme muset ještě hodně objevit, samotná existence těchto našich emocionálních reakcí je neoddiskutovatelná. A to i v případě vnímání fikce.

Jak je tomu tedy s literaturou? Podobné synaptické spoje mezi neurony se pravděpodobně nevytváří jen během vnímání lidí ve světě kolem nás, ale i když si určité jednání představujeme při sledování filmů, obrazů, soch nebo právě při čtení knih. Náš mozek i naše tělo tedy reagují na fikci podobným způsobem, jako bychom sami prožívali autentickou situaci či byli jejími svědky. Jan Tlustý toto demonstruje na čtení *Hordubala* Karla Čapka. Když čteme úvodní část knihy, v níž unavený Hordubal sedí ve vydýchaném kupé přeplněného vlaku během horkého dne, situaci nejen vnímáme, ale také fyzicky zakoušíme (Tlustý 2022, s. 125). Na naší straně tak dochází k aktivizaci neuronálních oblastí, jež jsou zodpovědné za vnímání teploty, hmatu či pohybu. Což v nás (v různé intenzitě) vyvolává tytéž emocionální i jiné reakce, jako kdybychom se v situaci sami nacházeli. Čtení tak podle Tlustého (s oporou ve výzkumech kognitivistů druhé generace) nelze chápat pouze jako proces poznávání, zjišťování nějakých informací, ale jako komplexní dění, během něhož dochází k aktivizaci vědomého, ale i nevědomého (tělesného) prožívání (tamtéž, s. 126). Čtení nám tak pouze nepředává informace, ale dovede zprostředkovat autentickou zkušenost, kterou do určité míry prožíváme, jako bychom byli přímo její součástí.[8]

Přijmeme-li (s veškerými dosavadními výhradami) hypotézy teorie zrcadlových neuronů spolu s dalšími poznatky kognitivních věd druhé generace, může nám to

8 Podrobněji viz například Caracciolo 2014.

OPEN ACCESS

pomoci lépe pochopit podstatu teorie mysli — tedy výše popsaného přisuzování záměrů a důvodů chování druhým, odhady jejich pravděpodobných myšlenek, pocitů a obsahů vědomí. Vnímáním skrze zrcadlové neurony se situace druhých lidí přenáší do našeho vlastního vědomí jako autentická zkušenost (která zahrnuje i emocionální reakce na naší straně), díky níž pak přisuzujeme pravděpodobné myšlenkové obsahy druhým lidem (Gallese — Goldman 1998, s. 495–497). A totéž platí i pro literaturu. Po přenosu do našeho vědomí na přečtené obsahy opět reagujeme do určité míry jako na autentickou zkušenost, čímž čtení vede k rozvoji naší sociální kognice, rozvíjí a obohacuje nás v mnoha dalších ohledech.[9]

Vliv čtení na naše sociální dovednosti zmiňují nejen literární vědci (Holland 2009, s. 97; Tlustý 2022 s. 125–126), ale také neurovědci zabývající se čtením, mezi něž patří například Američanka Maryanne Wolfová. Ve své knize, která v češtině vyšla pod názvem *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, rozebírá podstatu čtení, jeho důležité aspekty, a také proměnu čtení v dnešním digitálním světě. Wolfová se mimo jiné zabývá fenoménem hlubokého čtení, během něhož věnujeme četbě náležitou pozornost (do kontrastu s ním staví například naše všednodenní čtení zpráv, různých titulků a kratších textů, kterými jsme zahlceni na internetu) a dle výzkumů má takové čtení na nás velký vliv. Ve chvíli, kdy se skutečně pozorně soustředíme na to, co čteme, aktivují se v našem mozku oblasti související s tím, co postavy v knihách dělají, jak se cítí atd. Čtení se tak dle Wolfové prostřednictvím zakoušených zkušeností a vnímaných perspektiv druhých lidí významně podílí na růstu empatie, tedy schopnosti lépe porozumět citům druhých a vžít se do jejich perspektivy (Wolfová 2020, s. 62–63).

U empatie se ale ještě na chvíli zdržme a položme si otázku, zda je čtení skutečně jako zprostředkovaná zkušenost dostatečným impulzem pro růst empatického chování. Vedle perspektivy kognitivních věd se jako užitečné jeví i poznatky výzkumů z oblasti psychologie umění, které nám může zprostředkovat americká psycholožka Ellen Winnerová ve své knize *How Art Works*. Zamýšlí se zde nad vlivem různých druhů umění na nás všechny, své závěry opírá o četné empirické výzkumy, přičemž se sama podílela na realizaci mnoha z nich. O empatii Winnerová uvažuje poměrně široce. Nejprve se věnuje empatii jako schopnosti lépe odhadovat pocity druhých. Rozhodně zde existuje jistá souvislost se čtením (lidé, kteří čtou, vykazují často rozvinutou schopnost empatie), ale v současnosti nejsme schopni říct, jestli čtení opravdu zvyšuje naši schopnost lépe porozumět pocitům druhých, anebo jen přitahuje přirozeně empatické jedince (Winner 2019, s. 195–196).

Jiné výsledky však máme v případě, kdy lidé pod vlivem četby vykazují prosociální chování. Shrnu zde stručně základní poznatky několika různých výzkumů. Ty říkají, že čím více se čtenáři cítili ponořeni do příběhu, tím intenzivnější pocity soucitu, náklonnosti a sympatie s postavami cítili. Pokud byli schopní se takto identifikovat s postavou, která sama vykazovala nějaké prosociální a soucitné chování, ovlivnilo to i chování čtenářů, kteří následně jednali altruisticky (tamtéž, s. 196). K podobným závěrům dochází i Churchlandová, když se ve své knize věnuje lidské imitaci druhých. Pokud přirozeně, často nevědomě, napodobujeme druhé, vykazujeme větší ochotu pomáhat druhým. Imitace tak hraje důležitou roli ve sdružování a utváření

9 O vlivu literatury na naši teorii mysli viz Zunshine 2006.

OPEN ACCESS

přátelských vztahů (Churchlandová 2015, s. 145). A v neposlední řadě je zde klíčový moment, že když četba byla následována diskusí a rozebíráním témat v souvislosti s potřebou soucitu a prosociálního chování, dopad na čtenáře a jeho chování byl o to větší (Winner 2019, s. 196–197; Keen 2007, s. 147).

I když podobných výzkumů zatím nemáme mnoho, výsledky, jež naznačují, považuji za zvlášť důležité zejména v souvislosti s biblioterapií ve středoškolské výuce. Pokud s její pomocí chceme přispět k osobnostnímu rozvoji žáků či je podpořit ve zvládání jejich problémů, měli bychom tak činit s oporou v těchto poznatcích. Předně bychom žákům měli poskytnout prostor, aby se mohli do námi vybraných textů začíst a věnovat jim náležitou pozornost. Ve výuce by tak měly dominovat takové metody a techniky, jež mohou žáky podpořit v identifikaci s postavami, jejichž prostřednictvím se mohou cítit do příběhu ponořeni (viz teorie narativního přenosu níže). Následně v rámci dalších aktivit musíme postupovat tak, abychom zdůraznili témata, která jsme prostřednictvím lekce chtěli otevřít. V jádru biblioterapeutických lekcí však musí vždy spočívat správně didakticky formulované cíle. Ty vytváříme podle zásady SMART — každý cíl musí být specifický (konkrétně definovaný, nikoliv obecný), měřitelný (dosažení cíle lze hodnotit), dosažitelný (žáci musí být schopni cíle dosáhnout), realistický (cíl se žáků musí týkat, být pro ně důležitý) a termínovaný (musí být stanoven čas pro dosažení cíle).[10] Při vytváření SMART cílů bychom pak měli zohlednit výše uvedené výzkumné poznatky. Tímto způsobem máme největší šanci, že naše biblioterapeutická výuka bude žákům nejen zprostředkovávat určité zkušenosti pomocí četby, ale zároveň je motivuje k žádoucímu chování.

TEORIE NARATIVNÍHO PŘENOSU VE VZTAHU K BIBLIOTERAPII

V dosavadním výkladu jsme se soustředili především na to, jaké dopady na čtenáře mají čtenářské zkušenosti založené na identifikaci s literární postavou. I když na základě výše uvedených výzkumů má právě tento koncept identifikace významný vliv a dopad na čtenáře, proces čtení rozhodně nelze redukovat pouze na identifikaci s postavami. Jako inspirativní se zde jeví teorie narativního přenosu, kterou rozvinula autorská dvojice Melanie C. Greenové a Timothyho C. Brocka.

Narativní přenos se vyznačuje soustředěnou pozorností, představivostí a citovými prožitky na straně vnímatele (v našem případě čtenáře), jejichž výsledkem je, že se čtenář cítí ponořen do světa příběhu (Green 2021, s. 87). Z výzkumů vyplývá, že čím intenzivněji se jedinec cítí ponořen, přenesen, tím pravděpodobněji přijme přesvědčení, postoje, a dokonce chování tematizované příběhem (Murphy et al. 2013, s. 10–12), což potvrzuje i Winnerová (viz výše). A i když příběhy obvykle zobrazují konkrétní osoby a události, čtenáři mají tendenci poučení z příběhů zobecňovat a aplikovat je na situace v reálném životě (Green 2021, s. 87).[11] Proti identifikaci, jejíž podstatou je například přijetí cílů a motivací postav v příběhu, působí narativní přenos jako obecnější proces, v jehož rámci dochází k celkovému ponoření čtenáře do světa příběhu.

10 Podrobněji o vytváření cílů v didaktice viz Kalhous 2009, s. 273–292.

11 Toto je zdokumentováno mnoha dalšími studiemi, výsledky výzkumů přehledně uvádí analýza van Laer — de Ruyter — Visconti — Wetzels 2014.

OPEN ACCESS

Výzkumy zabývající se narativním přenosem poukazují na několik dalších zajímavých skutečností. Předně zatím neexistuje potvrzení, že by některá média vykazovala lepší výsledky než jiná. Klíčovým prvkem pro přenos se zdá být příběh samotný (tamtéž, s. 88). Biblioterapeutické lekce lze tedy efektivně opřít o literární příběhy (dominovat bude literatura zaměřená na syžet[12]), ať už fiktivní,[13] či skutečné. Pro výuku se jako užitečný ještě jeví fakt, že i u kratších příběhů či úryvků z nich dochází k přenosu (tamtéž, s. 89). I hodiny literatury, kde máme obvykle možnost pracovat pouze s kratšími texty, tak poskytují dostatečný prostor, aby se mohli žáci do příběhu ponořit, a my jako učitelé můžeme následně z narativního přenosu těžit při vedení biblioterapie.

Existuje několik způsobů, jak může narativní přenos ovlivnit postoje a chování. Jako první z nich Greenová uvádí *sníženou potřebu odporovat*.[14] Žádoucí změně postoje (nejen) ve výukových situacích mohou často bránit tendence jednotlivců za každou cenu odporovat, argumentovat proti prezentovanému sdělení. Příběhy ale často působí mnohem přístupněji než tradiční podání obsahů vzdělávání, v případě narativního přenosu tak vyvolávají tolerantnější, otevřenější přístup. Lidé si někdy nemusí být vědomi persvazivní funkce sdělení, pokud je ukryté ve formě příběhu (tamtéž, s. 90). Jonathan Gottschal upozorňuje na to, že pokud nás příběhy dojímají, vyvolávají v nás silné emoce, přestáváme být přirozeně kritičtí (Gottschall 2013, s. 152–153). To vytváří velký potenciál pro pozitivní ovlivnění druhých příběhem nebo předání nějaké žádoucí myšlenky, ale pochopitelně i velké riziko manipulovatelnosti.[15] Jako vyučující bychom si proto tohoto faktu měli být vědomi a postupovat velmi obezřetně, zvláště v biblioterapii.

Různé vztahy k postavám příběhů shrnuje koncept *propojení s postavami*.[16] Vedle výše popsané identifikace lze k postavám přistupovat mnoha způsoby — můžeme s nimi soucítit, můžeme je obdivovat a inspirovat se jimi, ale i negativní postavy[17] nás mohou vést k odmítnutí jejich nežádoucích činů, názorů či postojů (tamtéž, s. 91). V každém případě takto mohou fiktivní postavy přímo ovlivnit naše vlastní postoje či jednání, protože k postavám se vztahujeme poměrně snadno — podobně jako ke skutečným lidem, kteří nás ovlivňují (viz výše). Zde ještě připomeňme poznatky z dalších výzkumů, že míra emocionálních prožitků a z nich plynoucího ovlivnění příběhem závisí na tom, do jaké míry se nás příběh osobně dotýká. Winnerová v již

12 Tím samozřejmě nechceme tvrdit, že se nemůžeme v praxi setkat i s užíváním poezie k léčebným účelům. K terapeutickému využití poezie viz například Svoboda 2007.

13 Výzkumy ukazují, že ani přiznaná fiktivnost či faktičnost příběhu nemá zásadní vliv na čtenařské prožívání příběhu, důležitá je příběhová struktura samotná, viz kapitolu *Does It Matter If It Is True?* v Małecki a kol. 2019, s. 69–84.

14 V originále „reduced counterarguing".

15 Podrobněji o škodlivé nebezpečné roli příběhů v souvislosti s autoritativními a manipulativními narativy viz například Gottschall 2013. Pro odlišnou perspektivu viz 4. kapitolu v knize Abbott 2008 nebo studii Lenk 2026.

16 V originále „connections with characters".

17 K negativním postavám se dá vztahovat nejen jako k odstrašujícím příkladům, ale také pomocí ironie, která následně může vést k jakémusi utvrzení vlastních hodnot a postojů v konfrontaci s antagonisty. Podrobněji viz Felski 2020, s. 111–117.

OPEN ACCESS

zmiňované knize *How Art Works* mluví především o výtvarném umění, osobně zde však vnímám velký potenciál i pro biblioterapii. Pokud v rámci biblioterapie dokážeme identifikovat témata, která její účastníci považují za relevantní, výrazně se jich dotýkají, můžeme vyvolat silné emoce a zprostředkovat tak účastníkům pomocí práce s četbou zkušenost, která je může obohatit. V tomto nabízejí důležitou a podnětnou zkušenost i negativní emoce. Výzkumy dokonce ukazují, že negativní emoce bolesti, smutku atp. patří v umění k těm nejvyhledávanějším (Winner 2019, s. 88). Otázkou je, proč nás negativní zážitky a z nich plynoucí silné emoce tolik přitahují v umění, když se jim v běžném životě snažíme spíše vyhnout. Výzkumy zde poskytují několik různých vysvětlení. V prvé řadě bývají naše negativní emoce obvykle spojeny s těmi pozitivními. Pokud nejprve cítíme strach, časem se může dostavit úleva (tamtéž, s. 94). S pociťováním negativních a pozitivních emocí zároveň souvisí pocit dojetí, který je spojen specificky s emocí smutku. Vyhledáváme smutné knihy, filmy a obecně umění, které v nás tyto emoce vyvolává, protože pocity dojetí, které jsou s těmito zážitky spojené, jsou nám příjemné (tamtéž, s. 96). Negativním zkušenostem věnujeme větší pozornost i kvůli tomu, že nás posouvají v životě dále (tamtéž, s. 99). Navíc při sledování fikce nejsme nuceni k tomu, abychom na to, co vnímáme, nějak reagovali, k čemuž nás naše emoce běžně v životě vybízí. Místo toho nám umění poskytuje bezpečné prostředí k tomu, abychom zakoušeli i negativní emoce, kterým se běžně v životě vyhýbáme, aniž bychom museli jednat, jak se po nás běžně vyžaduje. A nemuset jednat je občas ohromná úleva (Holland 2009, s. 100–103; Winner 2019, s. 95). Zde popsané zdůrazňuje i teorie narativního přenosu. Tento fenomén pojmenovává jako *emocionální účast*.[18] Pro Greenovou jsou při práci s příběhy klíčové pocity, které v nás dovedou vyvolat. Ty příběhy, při nichž cítíme silné emoce, na nás mají značný vliv (Green 2021, s. 91–92).

Při narativním přenosu také dochází k tomu, že obrazy, které si díky příběhům představujeme nebo jež bývají přímou součástí vyprávění například v podobě ilustrací, umocňují dopad zásadních myšlenek a témat příběhu. Greenová toto propojení (*mentální imaginace*)[19] mezi obrazy a přesvědčeními, které v nás vyvolávají, vnímá jako jeden ze základních prvků narativního přenosu, pomocí něhož nás příběhy mohou k něčemu přesvědčit, ovlivnit naše názory a postoje. Jako příklad uvádí, že obrazy osoby s onemocněním souvisejícím s kouřením mohou ovlivnit druhé, aby přestali kouřit nebo aby se kouření vyhnuli (tamtéž, s. 91). Proto příběhy, které dovedou vyvolávat u příjemců silné obrazy (ať už pomocí imaginativních popisů nebo přímým užíváním ilustrací a jiným vizuálním doprovodem), mohou působit o to přesvědčivěji.[20]

Poslední ze způsobů, které Greenová ve vztahu k našemu ovlivnění příběhy rozebírá, pojmenovává jako *kauzální strukturu příběhu*.[21] Odkazuje se zde na výzkumy, z nichž vyplývá, že příběhové struktury, které mají jasně pojmenovatelné příčiny a následky, si lze mnohem snáze zapamatovat a celkově působí věrohodněji a přesvědčivěji (tamtéž, s. 92). Na to bychom měli pamatovat i při výběru textů, s nimiž

18 V originále „emotional engagement".
19 V originále „mental imagery".
20 Podrobněji viz Green — Brock 2002.
21 V originále „story structure/causality".

OPEN ACCESS

v rámci biblioterapie pracujeme. Pokud bude příběh tematizovat vybranou problematiku v jasné kauzální struktuře, může to podpořit celkový účinek na čtenáře.

NĚKOLIK ZÁVĚRŮ

Pokud se vrátíme na začátek této kapitoly k dlouhým dějinám čtení a jeho vlivu na člověka, zdá se, že mezi lidmi většinou panuje shoda na tom, že čtení může vyvolávat silné emoce, zprostředkovat nám užitečné zkušenosti, a tedy na nás má výrazný vliv. Tento předpoklad umožnil vznik biblioterapie v podobě, v jaké jsme ji představili v úvodní části, stojící na principech identifikace, katarze a vhledu. Pokusil jsem se ukázat, že tyto principy vychází z dnes již překonaných východisek metody introspekce a v rámci biblioterapie dosud nedošlo k jejich kritické reflexi. Přesto bych je nechtěl zatracovat jako přežitek, mohou nám sloužit jako cíle, jichž chceme v rámci jednotlivých fází dosáhnout. Rozhodně bychom měli usilovat o to, aby se účastníci biblioterapie (v našem případě především středoškolští žáci, ale zde prezentované závěry považuji za platné v případě vývojové biblioterapie obecně) mohli přenést do příběhu, ať už skrze postavu či jinak, a tím získat nové zkušenosti, které následně reflektují a využijí ve svém životě. Tyto principy však nelze brát jako samozřejmost, jejich prostřednictvím nelze uspokojivě kauzálně vysvětlit podstatu čtení a jeho vlivu na naše prožívání a chování. Takového vysvětlení nicméně můžeme dosáhnout s pomocí současných poznatků psychologie a neurověd.

Nejprve se tedy můžeme opřít o fakt, že naše čtení, pokud čteme dostatečně hluboce, je skvělou příležitostí, jak zprostředkovat různé zkušenosti. Při čtení totiž zapojujeme i naši tělesnost, čtené obsahy nejenom vnímáme, ale také prožíváme, prostřednictvím zrcadlových neuronů vyvolávají v našem těle emoční reakce a mohou tak ovlivnit naše chování. Protože čtení pro nás představuje bezpečný prostor, může sloužit jako příležitost pro otevírání náročných témat či prožívání negativních emocí, protože v tomto kontrolovaném prostředí se jich a reakcí na ně nemusíme tolik obávat. Abychom však čtení, které může mít na člověka vliv a naplnit tak svůj biblioterapeutický potenciál, dosáhli, musíme splnit několik podmínek. Pokusme se tedy navrhnout, jak bychom mohli biblioterapeutický proces modifikovat a na co bychom při něm měli klást důraz.

V prvé řadě je potřeba vybrat literaturu, která se účastníků biblioterapie bytostně osobně dotýká, neboť s oporou ve výše uvedených výzkumech můžeme předpokládat, že příběhy, u nichž cítíme silné emoce, mají největší vliv. V této volbě nám mohou pomoci čtenářské výzkumy ohledně toho, co různí lidé rádi čtou a jaká aktuální témata řeší, nebo také poznatky vývojové psychologie, jež nás zase nasměrují na relevantní vývojová témata. Ve chvíli, kdy máme dostatečně podnětnou literaturu (v jejímž jádru je většinou silný příběh),[22] musí mít účastníci příležitost věnovat jí plně svou pozornost, neboť čím více se cítí do textu ponořeni, tím větší na ně může mít vliv. A v neposlední řadě nesmíme zapomenout, že při biblioterapeutické lekci musíme

22 Pro úplnost dodejme, že dle výzkumů, z nichž vychází Ellen Winnerová, je prosociální chování vyvolané v důsledku vnímání nějakého příběhu způsobeno do značné míry právě narativní formou textu (Winner 2019, s. 198).

OPEN ACCESS

mít jako při každé jiné výuce správně naformulované cíle podle zásad SMART. S oporou například v koncepci RWCT[23] (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) pak lze volit vhodné metody, s jejichž pomocí chceme našich cílů dosáhnout.

Identifikaci jako úvodní fázi biblioterapeutického procesu můžeme nahradit *přenosem* s oporou v teorii Greenové a Brocka. Jejich popis považuji za mnohem komplexnější, výstižnější, zohledňuje jak faktory, které tento proces ovlivňují, tak jeho různorodé aspekty, jež se neomezují pouze na identifikaci s postavou. *Katarze* pro nás stále není měřitelná, ale pokud se budeme při biblioterapii řídit všemi výše uvedenými poznatky, s větší pravděpodobností dosáhneme u jejích účastníků nějakého emocionálně silného prožitku, jenž se může stát základem pro *vhled* — tudíž v závěru biblioterapie musí následovat podnětná diskuse či jiná práce s četbou, která zdůrazní vybraná témata. V takovém případě totiž výzkumy ukazují, že je větší šance přenosu čtených obsahů do vědomí účastníků a ovlivnění jejich chování. I když samozřejmě platí veškeré výše uvedené limity introspekce, z výzkumů vyplývá, že pokud se účastníci cítí být do daného příběhu opravdu ponořeni, má to pak vliv na jejich sebereflexi i na jejich chování související se zdůrazněnými tématy příběhu. A tento pocit ponoření můžeme alespoň do určité míry ovlivnit.

K takto popsané biblioterapeutické výuce jistě přirozeně směřuje mnoho pedagogů či terapeutů, kteří se o její realizaci pokouší. Jsem ale přesvědčen, že pokud budeme výše uvedené aktuální poznatky reflektovat již v rámci našich teoretických úvah s oporou v současných psychologických a kognitivně vědních výzkumech, mohou mít cílené biblioterapeutické snahy o to větší vliv.

LITERATURA

Abbott, H. Porter: *The Cambridge Introduction to Narrative.* Cambridge University Press, Cambridge 2008.

Afolayan, Johnson A.: Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 33, 1992, č. 2, s. 137–148 <https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol33/iss2/5/>.

Bubeníčková, Petra: *Biblioterapie v pedagogické a knihovnické praxi.* Fraus, Plzeň 2024.

Caracciolo, Marco: *The Experientiality of Narrative: An Enactivist Approach.* De Gruyter, Berlin 2014.

Cardenas, Marry Ellen: *Bibliotherapy: Good Book or Media Selection Plus a Definite Goal.* 1980, ERIC Document Reproduction Service No. ED 191 484.

Definice psychoterapie dle evropského standardu. ČESKÁ ASOCIACE PRO PSYCHOTERAPII, 2022 [17. 4. 2024] <https://www.czap.cz/resources/Documents/Definice_Psychoterapie_stanovy.pdf>.

Felski, Rita: *Hooked: Art and Attachment.* University of Chicago Press, Chicago 2020.

Gallese, Vittorio — Goldman, Alvin: Mirror Neurons and the Simulation Theory of Mind-Reading. *Trends in Cognitive Sciences* 2, 1998, č. 12, s. 493–501.

Green, Melanie C.: Transportation into Narrative Worlds. In: Lauren B. Frank — Paul Falzone (eds.): *Entertainment-Education Behind the Scenes: Case Studies for Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, Cham 2021.

Green, Melanie C. — Brock, Timothy C.: In the Mind's Eye: Imagery and Transportation

23 Podrobně o programu viz https://kritickemysleni.cz/o-programu/.

into Narrative Worlds. In: Melanie C. Green — Jeffrey J. Strange — Timothy C. Brock (eds.): *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2002, s. 315–341.

Gottschall, Jonathan: *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Mariner Books, Boston 2013.

Gottschall, Jonathan: *The Story Paradox*. Basic Books, New York 2021.

Hartl, Pavel — Hartlová, Helena: *Velký psychologický slovník*. 4 vyd., v Portálu 1. Portál, Praha 2010.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum, Praha 2021.

Holland, Norman Norwood: *Literature and the Brain*. The PsyArt Foundation, Gainesville, FL 2009.

Hynes, Arleen McCarty — Hynes-Berry, Mary: *Bibliotherapy: The Interactive Process. A Handbook*. Routledge, London 2018.

Churchlandová, Patricia Smith: *Mozek a důvěra aneb Co nám neurověda říká o morálce*, přel. Radim Bělohrad. Dybbuk, Praha 2015.

Jackson, Marilyn N. Malloy: *Bibliotherapy Revisited: Issues in Classroom Management. Developing Teachers' Awareness and Techniques to Help Children Cope Effectively with Stressful Situations*. M-m-mauleg Publishing, Mangilao, Guam 2006.

Kalhous, Zdeněk: Výukové cíle a jejich taxonomie. In: Zdeněk Kalhous — Otto Obst (eds.): *Školní didaktika*. 2. vyd. Portál, Praha 2009, s. 273–292.

Keen, Suzanne: *Empathy and the Novel*. Oxford University Press, Oxford 2007.

Koťátková, Soňa: Úvod. In: Soňa Koťátková (ed.): *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Karolinum, Praha 1998, s. 7–8.

van Laer, Tom — de Ruyter, Ko — Visconti, Luca M. — Wetzels, Martin: The Extended Transportation-Imagery Model: A Meta-Analysis of the Antecedents and Consequences of Consumers' Narrative Transportation. *Journal of Consumer Research* 40, 2014, č. 5, s. 797–817 <https://doi.org/10.1086/673383>.

Lenk, Timo: Towards a Deeper Understanding of Information Manipulation: Proposing a Multilevel Framework for the Analysis of Manipulative Narratives. *Humanities and Social Sciences Communications* 13, 2026 <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06656-8>.

Lindeman, Barbara — Kling, Martin: Bibliotherapy: Definitions, Uses and Studies. *Journal of School Psychology* 7, 1968, č. 2, s. 36–41.

Małecki, Wojciech — Sorokowski, Piotr — Pawłowski, Bogusław — Cieński, Marcin: *Human Minds and Animal Stories: How Narratives Make Us Care About Other Species*. Routledge, New York 2019.

Maich, Kimberly — Kean, Sharon: Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for Social Emotional Intervention in the Inclusive Classroom. *Teaching Exceptional Children Plus* 1, 2004, č. 2 <https://eric.ed.gov/?id=EJ966510>.

Mokrá, Marie — Valešová, Tamara — Křeček, Jan: *Biblioterapie ve výuce literatury na středních školách. Bohemica Litteraria* 25, 2022, č. 2, s. 95–125 <https://doi.org/10.5817/BL2022-2-6>.

Monroe, E. Margaret — Rubin, Rhea J.: Bibliotherapy: Trends in the United States. *Libri* 25, 1975, č. 2, s. 156–162.

Moses, H. A. — Zaccaria, Joseph S.: Bibliotherapy in an Educational Context: Rationale and Principles. *The High School Journal* 52, 1969, č. 7, s. 401–411.

Murphy, S. T. — Frank, L. B. — Chatterjee, J. S. — Baezconde-Garbanati, L.: Narrative versus Nonnarrative: The Role of Identification, Transportation, and Emotion in Reducing Health Disparities. *Journal of Communication* 63, 2013, č. 1, s. 116–137 <https://doi.org/10.1111/jcom.12007>.

Nisbett, Richard E. — Wilson, Timothy DeCamp: Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review* 84, 1977, č. 3, s. 231–259.

Peregrin, Jaroslav: *Jak jsme zkonstruovali svou vlastní mysl*. Dokořán, Praha 2014.

Suvilehto, Pirjo: We Need Stories and Bibliotherapy Offers One Solution to Developmental Issues. *Online Journal of*

Complementary & Alternative Medicine 1, 2019, č. 5 <https://doi.org/10.33552/ojcam.2019.01.000523>.

Svoboda, Pavel: *Poetoterapie*. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc 2007.

Tlustý, Jan: *Příliš hlučná prázdnota. Mezery, otřesy a smysl v literárním díle.* Brno, Host 2022.

Valenta, Milan: Vymezení dramaterapie (teatroterapie) a její postavení v systému. In: Milan Valenta (ed.): *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Univerzita Palackého, Olomouc 2006, s. 7–10.

Valenta, Milan: *Dramaterapie.* Portál, Praha 2021.

Varela, Miguel — Capela, Maria Regina — Serraino, Noemi — Pereira, José: Effects of Bibliotherapy in Well-Being and Human Development Its Application in Education. In: *The Creativity and Innovation as a Challenges for the Systems of Education — Cross Cultural Perspective*. Wydawnictwo Marszałek, Toruń 2018.

Vukadin, Milica: Developmental Bibliotherapy in Storytelling with Very Young Learners. In: Jelena Spasić (ed.): *Zbornik radova Književnost za decu u nauci i nastavi.* Fakultet pedagoških nauka, Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina 2022, s. 289–313 <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/zbornici/10-46793-kdnn21-289v/>.

Wegner, Daniel M. — Whetley, Thalia: Apparent Mental Causation: Sources of the Experience of Will. *American Psychologist* 54, 1999, s. 480–492.

Wellman, H. M.: Theory of Mind. In: M. C. Frank — A. Majid (eds.): *Open Encyclopedia of Cognitive Science*. MIT Press, 2024 <https://doi.org/10.21428/e2759450.4c3b0935>.

Winner, Ellen: *How art Works: A Psychological Exploration.* Oxford University Press, New York 2019.

Wolfová, Maryanne: *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, přel. Romana Hegedüsová. Host, Brno 2020.

Yalom, Irvin D. — Leszcz, Molyn: *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*, přel. Hana Drábková a Martin Hajný. 4. vyd., v Portále 3. Portál, Praha 2021.

Zunshine, Lisa: *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel.* The Ohio State University Press, Columbus 2006.

OPEN ACCESS