

STRUKTURA VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHŮ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU¹

Vladimír Chrz

Anotace: Cílem příspěvku je ukázat, jak děti vytvářejí příběhy a jakým způsobem lze tuto dětskou tvůrčí aktivitu popisovat. Za tímto účelem je přijat teoretický rámec sestávající z hledisek kognitivní psychologie, sociálního konstruktivismu a hermeneutického pojetí P. Ricoeura. V návaznosti na přijatý teoretický rámec je navržen způsob popisu struktury vyprávění. S využitím tohoto způsobu popisu jsou analyzovány vybrané příklady vyprávění sedmiletých, devítiletých a jedenáctiletých dětí.

Klíčová slova: příběh, struktura vyprávění, koherence, cílesměrná orientace, mladší školní věk.

Úvod

Na začátek můžeme položit otázku: Proč by si měl způsob, jakým děti vyprávějí příběhy, zasluhovat pozornost pedagogů? V souvislosti s touto otázkou je možné upozornit na zvýšený zájem o příběh, k němuž dochází v řadě humanitních a sociálních věd. Nejen obory zabývající se texty, jako je literární věda, lingvistika či sémiotika, ale také historie, psychologie, sociologie či filozofie se v posledních několika desetiletích zabývají vyprávěním a příběhy. Z čeho plyne tento zájem? Jedna z možných odpovědí zní: Jmenované obory – každý sobě vlastním způsobem – rozpoznávají ve vyprávění příběhů důležitou formu struktury lidské zkušenosti. Myslíme z hlediska příběhů, žijeme příběhy, jednáme ve shodě s příběhy. Také identita, ať již se jedná o totožnost jednotlivce či společenství, je z podstatné části utvářena příběhy, které o sobě vyprávíme.

Chápeme-li vzdělávání nikoliv jako pouhé předávání sumy poznatků, ale především

jako proces uzpůsobení člověka pro život, jako formování schopnosti rozumět světu a svému místu v něm, potom se příběh a schopnost vyprávět jej stávají čímsi podstatným. Příběh umožňuje chápat život jako souvislý a smysluplný děj. Vyprávění příběhu je důležitým prostředkem uvádění člověka do světa společně sdíleného smyslu, do světa hodnot, tradice, historie; krátce – do světa lidské kultury.

V tomto letmo načrtnutém kontextu vystává pro pedagogy či psychology otázka: *Jak se v průběhu vývoje utváří schopnost chápat či produkovat vyprávění příběhu?* Následující studie je pokusem přispět k odpovědi na tuto otázku.

1 Teoretická východiska

1.1 Vyprávění příběhu

Podle Aristotela je podstatou příběhu děj. V části „Poetiky“ věnované tragickému básnictví popisuje Aristoteles děj jako „nápodobu jednání“ (*mimésis praxeós*) (Aristoteles 1993). Konstrukce děje příběhu

¹ Studie je součástí výzkumného záměru CEZ: J 13/98: 114100002 a grant. projektu č. A7025102/01.

spočívá podle Aristotela v uspořádání jednání či události do určitého jednotného celku, který má začátek, prostředek a konec. Tímto nás Aristoteles přivádí přímo k podstatě zkoumané problematiky. Tedy: vyprávění příběhu spočívá v určité pořadající aktivitě tvořící z události jednotný a vzájemně propojený celek.

Pokus o vymezení pojmu příběh je možné začít konstatováním, že příběh je řadou událostí následujících za sebou. To však ještě nečiní z řady událostí příběh. Abychom mohli hovořit o příběhu, pak je třeba, aby alespoň některé z těchto událostí byly aktem jednajících postav. Dále je nutné, aby tyto události, či alespoň některé z nich, vyplývaly jedna z druhé. A konečně je nezbytné, aby takováto řada kauzálně zřetězených událostí byla jednotným celkem. Jak říká Aristoteles, příběh musí mít začátek, prostředek a konec, musí mít určité směřování čili jinými slovy: musí dávat smysl. V souvislosti s tímto vymezením je třeba uvést, že i když existují pojetí, v jejichž rámci je rozlišováno mezi pojmy příběh a vyprávění, respektive příběh a narativní diskurz (Schardt 1999), v této práci jsou – ve shodě s Polkinghornem (1988) – pojmy příběh a vyprávění chápány jako pojmy více méně ekvivalentní. To znamená, že vyprávění je zde chápáno jako vyprávění příběhu a příběh jako to, co je vyprávěno.

1.1.1 Vyprávění příběhu z hlediska kognitivní psychologie

V rámci kognitivní psychologie je k problematice vyprávění příběhu přistupováno tak, že jsou modelovány předpokládané intrapsychické struktury a procesy, a to jak v případě porozumění, tak také v případě produkce příběhu. Základní otázka zde zní: Jakým způsobem je vyprávění příběhu jakožto určitá forma psané či mluvené řeč-

vé aktivity zastoupeno v mysli jedince, tj. jaká je jeho mentální reprezentace? Při modelování předpokládaných forem mentální reprezentace příběhu kognitivní psychologové navazují na tradici výzkumu zabývající se komplexnějšími formami mentální reprezentace, tzv. schémata. Pojem „schéma“ zavedl do psychologie F. C. Bartlett (1932) za účelem vysvětlení konstruktivní povahy paměti. V práci „Scripts, Plans, Goals and Understanding“ se R. C. Schank a R. P. Abelson (1977) zaměřili na schémata, jejichž prostřednictvím jsou reprezentovány komplexní sekvence událostí, tzv. scénáře, jako je například návštěva restaurace. Řada typických událostí, jež obvykle představují návštěvu restaurace, však ještě nemá, či alespoň nutně nemusí mít povahu příběhu, tzn. často se jedná o pouhé sekvence.

Za posun od pouhých scénářů ke skutečným příběhům lze považovat práci J. M. Mandlera „Stories, Scripts and Scenes: Aspect of Schema Theory“ (1984). Mandler zde z obsahu, který byly děti schopny reprodukovat poté, co jim byly prezentovány příběhy, vysuzoval určitou mentální strukturu. Podle něj představuje struktura mentálních schémat i přes bezpočet různých druhů příběhů určitý invariant, tvořený typickým uspořádáním: na počátku příběhu je nastolena *situace*, v níž jsou uvedeny postavy; poté následuje *počáteční událost*, se kterou obvykle vyvstává určitý *cíl*; dále následuje řada *pokusů* dosáhnout cíle a tyto pokusy přinášejí určité *výsledky*, tj. buď úspěch, či selhání. Vedle reprodukce prezentovaných příběhů se výzkumy kognitivních psychologů zaměřují také na problematiku autobiografické paměti (Neisser; Fivush 1994). Zde se ukazuje, že „zapamatované já“ je aktivně konstruovaným a v průběhu života neustále rekonstruovaným příběhem, který je strukturován mentálními schémata obdobnými schématům strukturujícím naši paměť pro vyprávěné příběhy.

Stěžejním tématem kognitivistického přístupu k vyprávění je problematika tzv. narativního myšlení, na něž – v určitém odstupu od kognitivní psychologie – upozornil J. S. Bruner (1986). Podle Brunera existují dva komplementární způsoby organizace zkušenosti: paradigmatický a narativní modus myšlení. Paradigmatický modus myšlení, jehož vzorem je logicko-vědecké myšlení, strukturuje zkušenost prostřednictvím abstraktních pojmů a logických postupů. Naproti tomu narativní modus myšlení strukturuje zkušenost prostřednictvím příběhů. Na rozdíl od paradigmatického myšlení odpovídá narativní myšlení časovému rozměru skutečnosti a světu lidského jednání. Toto myšlení nepřesvědčuje silou logického důkazu, tak jako myšlení paradigmatické, nýbrž tím, čemu Bruner říká „podobnost se životem“.

Bruner charakterizuje narativní modus myšlení v poměrně obecné rovině a ponechává nezodpovězenou otázku: Jak příběhem myslíme? Určitou odpověď na to se snaží podat kognitivní psychologové pracující s tzv. „modelem kauzální sítě“ (Trabasso aj. 1989; Magliano 1999). Podle těchto autorů vzniká porozuměním či produkováním příběhu v mysli jakési schéma spočívající ve zřetězení elementů vyprávění do určitého kauzálního, k cíli orientovaného vzorce. Je zde konstruována určitá síť kauzálních vztahů, určitý mentální model či schéma, jehož prostřednictvím dochází ke generování inferencí, tj. k určitému typu usuzování. Kognitivisté popisují elementy předpokládané kauzální sítě (situace, události, cíle atd.) a typy kauzálních vztahů mezi těmito elementy a rozeznávají různé typy inferencí (explanace, asociace a predikce) (Magliano 1999). Odpověď na otázku, „jak myslíme z hlediska příběhů“, tedy zní: generujeme inference prostřednictvím zřetězení elementů vyprávění do určitého kauzálního vzorce.

1.1.2 Vyprávění příběhu z hlediska sociálního konstruktivismu

Na rozdíl od kognitivní psychologie sociální konstruktivistické pojetí vyprávění dává do závorky problematiku individuální lidské mysli (Gergen 1997). Sociální konstruktivismus se částečně shoduje s kognitivní psychologii v otázce konstruktivní povahy lidského poznání. Zásadní rozdíl však spočívá v tom, že to, co je konstruováno, není poznání chápáno jako informace, ale zkušenost a „self“, a že tato konstrukce neprobíhá v individuální mysli chápáno prostřednictvím předpokládaných mentálních struktur či mechanismů, ale ve společenské a kulturní praxi, a to především prostřednictvím jazyka (Bamberg 1997).

Sociálně konstruktivistickou koncepcí vyprávění rozvíjí v řadě svých prací K. Gergen (1994, 1997), který chápe vyprávění jako formu diskurzu sdílenou členy příslušné kultury v rámci určité tradice. Gergen se pokusil identifikovat určitý soubor konvencí, které se uplatňují při konstrukci vyprávění v současné západní kultuře. Srozumitelný příběh podle něj musí splňovat následující kritéria: 1. Ustanovení hodnotného cílového bodu, tj. stavu, jehož je třeba dosáhnout, či jemuž je třeba se vyhnout. 2. Výběr událostí relevantních vzhledem k cílovému bodu. 3. Uspořádání vybraných událostí v rámci určitých časoprostorových vztahů. 4. Stabilita identity postav v průběhu času. 5. Kauzální zřetězení událostí. 6. Zarámování příběhu určitými výrazy signalizujícími začátek a konec. S využitím těchto konvencí vyprávění je možné generovat koherenci a směřování v událostech lidského života, který tak získává smysl, tj. jednotlivé události se stávají významnými.

Na základě své teorie vyprávění jako diskurzivní praxe sdílené v rámci určitého společenství reinterpetuje Gergen (1997) řadu

psychologických témat, jako jsou paměť, osobní identita či emoce. Paměť chápe Ger-gen jako diskurzivní výkon, jako participaci na kulturní tradici. Při rozpomenutí se na určité události nejde o pouhé „vybavení si“, nýbrž člověk se vždy identifikuje jako ten a ten pohybující se časem v určitém směru k určitému hodnotnému cíli. Rozpomenout se tedy znamená generovat příběh se všemi náležitostmi dobře utvářeného vyprávění. Podobně je jako diskurzivní výkon chápána i osobní identita, jejíž limity jsou dány formami vyprávění v rámci příslušné narativní tradice. Také emoce jsou chápány nikoliv jako pouhé vnitřní stavy, ale jako součást určitých narativně strukturovaných interakčních vzorců tradovaných v rámci určité kultury.

1.1.3 Vyprávění příběhu z hlediska hermeneutického pojetí P. Ricoeura

Z obdivuhodné šíře, s níž filozof P. Ricoeur (1984, 1985, 1988, 1991) pojednal téma vyprávění, zde bude uveden pouze jeden aspekt, a to vztah vyprávění a jednání. Ricoeur přijímá Aristotelovu myšlenku, že vytvoření dějové souvislosti je nápodobou jednání, a rozlišuje tři fáze mimetické aktivity, které označuje jako mimésis I, mimésis II a mimésis III.

Mimésis I: Aby mohlo dojít k vytváření či k porozumění příběhu, musí zde být nejprve určité předporozumění řádu lidského jednání nazvané mimésis I. Podle Ricoeura jde o schopnost používat signifikantním způsobem pojmovou osnovu strukturující jednání. Jedná se o osvojení určitého schématu sestávajícího z prvků, jako jsou *cíle, motivy, činitelé, okolnosti, interakce a výsledky*. K tomu dále přistupuje porozumění určitým symbolickým významům, hodnotám a normám spojovaným v rámci dané kultury

s lidským jednáním. A konečně je součástí přednarativního porozumění také určitá strukturace jednání z hlediska časové dimenze. Tato přednarativní struktura lidského jednání představuje jakýsi požadavek k narativnímu ztvárnění, je pozadím, z něhož teprve mohou vyvstávat skutečné příběhy.

Mimésis II: Na základě tohoto předporozumění oblasti lidského jednání je podle Ricoeura možná ona aktivita konstruující dějovou souvislost nazvaná mimésis II. Tato konstrukce je aktem konfigurace toho, co bylo prefigurováno v rámci předporozumění jednání. Ricoeur upozorňuje na to, že vědy zabývající se narativními texty se omezují na tuto konfigurační aktivitu mimésis II, úkolem hermeneutiky je však uchopit cosi komplexnějšího, tj. jak se vyprávění vztahuje k životu. Z tohoto důvodu přidává k mimésis II vedle výše popsané předcházející fáze ještě následnou fázi mimésis III.

Mimésis III: Zde se jedná o to, že konfigurace vytvořená konstrukcí dějové souvislosti se vrací z fiktivního vyprávění zpět do života a refiguruje oblast lidského jednání. V souvislosti s fází mimésis III jde především o otázku: Čím je fiktivní vyprávění na rovině reference, tj. odkazu výpovědi ke skutečnosti? Úlohou vytváření fikce je podle Ricoeura umožnění určitého odstupu od zavedeného pojetí skutečnosti, který je zároveň aktivní otevřeností možnostem, které jsou ve skutečnosti obsaženy. Vyprávění fiktivního příběhu je určitým modelem, který umožňuje refiguraci či redeskripci jednání. Ricoeur zde užívá výrazu poetika jednání. Funkci narativní fikce je podstoupit od skutečnosti, to znamená podstoupit od zavedených způsobů jednání, a umožnit tak otevřenost novým možnostem jednání. Podle Ricoeura není skutečného jednání bez určitého druhu imaginace a touto imaginací jednání je právě narativní fikce, která rozehrává jakousi svobodnou hru možného, tj. mož-

ného jednání. Odpovědné jednání, tedy takové, které se svobodně rozhoduje, potřebuje vědět o svých možnostech, což znamená, že potřebuje odstup fikce, potřebuje imaginaci, potřebuje vyprávění. Zde dochází k jakémusi ne zcela běžnému přiblížení poetiky a etiky (Ricoeur 1991).

1.2 Vývojové souvislosti

Je-li úlohou příběhu, jak naznačují výše uvedené teorie, strukturovat poznání, prožívání, jednání či osobní identitu, potom je důležité všimnout si, jak se tato schopnost narativní strukturae ustavuje v průběhu vývoje. Problematiku vývoje narativní struktury je možné rozdělit podle uvedeného Ricoeurova schématu tři druhů mimetické aktivity. První okruh témat představuje vývoj předpokladů pro narativní strukturu spočívající v porozumění řádu lidského jednání (mimésis I). Stein a Albro (1997) předpokládají, že vývoj narativních struktur je založen na dětském porozumění lidské intencionalitě (záměrnosti) a k cíli zaměřenému jednání. Podle těchto autorů děti používají své poznání týkající se záměrnosti a cílesměrnosti jednání pro organizaci obsahu, struktury a koherence vyprávění, které generují. Autoři shrnují rozsáhlou literaturu týkající se výzkumů dětského porozumění záměrnému jednání. Lze předpokládat, že přibližně od věku 2 1/2 roku děti disponují bohatým „pracovním poznáním“ lidské záměrnosti a k cíli zaměřeného jednání. Chápu a vyjadřují důvody pro „chtění vykonat určité jednání“ a poznávají a rozlišují situace, ve kterých ony či další lidé jednají, aby dosáhli specifických cílů. Jsou schopny chápat příčiny a následky pocíťování různých emocí a spontánně se vyjadřují o událostech, na něž zažívají emocionální reakce. Hovoří také o svých cílech a míněních, které vedou k jejich plánům a k jednání, a chápou situace, v nichž jsou jejich cílům kladeny překáž-

ky (Stein; Albro 1997). Podle Mancusa (1986) je základním předpokladem narativní strukturae chápání kauzálních a časových vztahů spočívající ve vzájemné koordinaci dvou či více různých schémat do jednotného vzorce.

Druhý okruh témat odpovídá Ricoeurově mimésis II. Zde se jedná o vývoj narativní strukturae v užším slova smyslu, tj. o vývoj schopnosti chápat či produkovat fiktivní vyprávění. Podle Mandlera (1984) si většina dětí osvojuje jakousi rudimentární strukturu příběhu okolo 3. roku. Od raného dětství vyslechnou děti řadu příběhů s obdobnou strukturou, což umožňuje postupně utváření jakési abstraktní reprezentace této struktury. Jak již bylo naznačeno výše, sestává Mandlerem popsané mentální schéma příběhu v uspořádání prvků, jako jsou *situace, počáteční událost, cíl, pokus a výsledek*. Prostřednictvím tohoto schématu je možné jak chápat, tak také generovat příběhy. Podle Sutton-Smithe (1986) jsou děti schopny produkovat příběhy okolo 3. až 4. roku. Zatímco dvouleté dítě je schopno vyprávět, co dělalo včera, teprve děti po 3. roce věku jsou schopny vyprávět jakési primitivní příběhy. Přitom však příběhy dětí asi do 5. až 7. roku vykazují strukturu, kterou Sutton-Smith nazývá „téma s variacemi“. Narativní struktura ve vlastním smyslu, tj. dějová souvislost, se podle Sutton-Smithe objevuje až po 5. roce, a to v příbězích, kde se protagonista setkává s nějakým druhem konfliktu či překážky. Vývoj narativní struktury pojímá autor podle způsobu, jakým děti produkující příběhy zacházejí s charaktery a konflikty. Podle toho identifikuje čtyři úrovně: 1) žádná odpověď na konflikt, 2) selhání, 3) anulování a 4) transformace (Sutton-Smith 1986). Stein a Albro (1997) se zaměřují na výzkum narativní produkce dětí mezi 5. až 10. rokem a konstatují, že vzrůstající komplexnost a koherence dětských vyprávění je

dána především uplatněním schématu cílesměrného jednání.

Třetí okruh témat – odpovídající Ricoeurově *mimésis III* – se zaměřuje na „žitá vyprávění“ a jejich vývoj. Klíčovým pojmem tohoto okruhu je tzv. „narativní identita“. Jak již bylo řečeno, vyprávění příběhu je určitou syntézou, která tvoří z událostí jednotnou a smysluplnou dějovou souvislost. Také osobní identita je, například u E. Eriksona (1950), pojímána jako výsledek určité syntézy, jejímž prostřednictvím je dosahováno jednoty v různosti, ať již se jedná o jednotu osoby napříč růzností rolí, či o kontinuitu prožívání v čase napříč diskontinuitou jednotlivých okamžiků nebo období. Pojem „narativní identita“ znamená, že identita je dosahována syntézou vyprávění příběhu. Formováním osobní identity jakožto „příběhu, který žijeme,“ se ve svých pracích zabývá D. P. McAdams (1989, 1993), který identifikuje řadu fází vývoje a jim odpovídající způsoby narativní konstrukce identity. Podle tohoto autora jsou klíčovými fázemi utváření narativní identity období dospívání a raná dospělost.

2 Charakteristika výzkumného postupu

Cílem výzkumu je navrhnout a na příkladech demonstrovat způsob popisu umožňující uchopit různé typy vyprávění včetně případných vývojových tendencí u dětí mladšího školního věku. Přijetí kategorií popisu narativní struktury je zároveň jakýmsi přípravným krokem pro rozsáhlejší výzkumný projekt zabývající se vztahem vyprávění příběhu a formování osobní identity. Za tímto účelem byl při příležitosti individuálních rozhovorů vedených se žáky prvního stupně ZŠ sebrán vzorek ústních vyprávění.

Zkoumané osoby: Výzkum byl proveden na pražské základní škole s výrazným zastoupením romských dětí a dětí z dělnických rodin.² Byli vybráni žáci 1., 3. a 5. třídy, a to vesměs z ročníků A. Za základ byli vzati všichni žáci jednotlivých tříd přítomní ve škole v době vedení rozhovorů. Takto vznikl vzorek 8 dětí z první třídy, 14 ze třetí třídy a 13 z páté třídy. Vzhledem k tomu, že první třída sestávala pouze z 12 dětí, byly dodatečně provedeny rozhovory jen se zbývajících 4 dětmi z první třídy. Výsledný vzorek tak obsahuje 39 dětí. Průměrný věk žáků byl v době konání rozhovorů 7 let 3 měsíce v první třídě, 9 let 6 měsíců v třetí třídě a 11 let 5 měsíců v třídě páté.

Procedura sběru dat: Výzkum založený na vedení rozhovorů se žáky proběhl v druhé polovině ledna 2001. Rozhovory byly vedeny individuálně v oddělené místnosti v době vyučování. Nejprve byl s dítětem veden krátký rozhovor pro navázání kontaktu, jehož tématem bylo prožití vánočních svátků. Poté byla prezentována instrukce spočívající v úkolu dovyprávět příběh započatý danou úvodní větou. Vyprávění bylo nahráváno na diktafon. Po skončení vyprávění bylo pokračováno v rozhovoru na téma oblíbených příběhů, knížek, filmů a hudebních nahrávek.

Instrukce: Pro získání dětských příběhů byla užitá metoda dovyprávění příběhů (Stein; Albro 1997). Metoda byla oproti původní verzi doplněna o úkol navrhnout jméno pro protagonistu a obsahuje vlastní variantu počáteční věty vyprávění. Pro stručnost je uvedeno pouze znění instrukce pro dívky:

Vyzkoušíme si spolu, jak umíš vyprávět příběh, který si sama vymyslíš. Ten příběh bude o dívce a ty si nejdříve pro tuto dívku vymyslíš jméno. Takže, jak chceš, aby se jmenovala dívka, o které budeš vyprávět?

² Podrobnější charakteristika viz Bittnerová (1998), škola je zde uvedena pod názvem „hnědá“.

(Jaké dívčí jméno se ti líbí?) Nyní ti řeknu začátek příběhu a ty pak budeš pokračovat. Ten začátek příběhu je takhle: „*Byla jednou jedna dívka jménem..., která žila se svými rodiči v domku na kraji města.*“ (Nemusíš si to ještě pamatovat, za chvíli ti to zopakují.) Tvým úkolem bude vymyslet pokračování, jak to bylo dál a jak to dopadlo. Snaž se vymyslet co nejlepší příběh. Budeš-li přemýšlet o tom, jak má správný příběh vypadat, můžeš si vzpomenout na příběhy, které jsi četla, viděla nebo slyšela vyprávět. Důležité ale je, aby to byl tvůj příběh, takový, který jsi vymyslela právě ty. V tom příběhu si můžeš vymyslet, co budeš chtít, a záleží jen na tobě, jak to bude dlouhé. Takže já ti ještě jednou řeknu začátek příběhu, ty to po mně zopakuješ (nemusí to být přesně) a pak budeš pokračovat a budeš vyprávět svůj příběh.

Zpracování, analýza a interpretace dat: Záznamy z rozhovorů byly kompletně přepsány a rozčleněny na segmenty způsobem odpovídajícím akustickému členění dětského projevu. V rámci analýzy a interpretace byl navržen způsob popisu, který je obsahem následující části.

3 Prvky popisu struktury vyprávění

Na základě shromážděného vzorku dětských vyprávění je úkolem této studie přijmout takový způsob popisu, který by umožnil postihnout jak různé typy vyprávění, tak také případné vývojové tendence.

3.1 Základní struktura vyprávění: cíl – jednání – výsledek

V souvislosti s hledáním adekvátního způsobu popisu lze položit otázku: Co dělá ze sebraného vzorku dětských produktů příběhy, popřípadě čím to je, že

některé z těchto příběhů máme tendenci posuzovat jako lepší než jiné? Tato práce je motivována přesvědčením, že to, co činí příběh příběhem, lze velmi dobře vystopovat právě na příkladech elementárních vyprávění produkovaných dětmi mladšího školního věku. Sebraná vyprávění vykazují – ve svých odlišnostech i v tom, co mají společného – určitou základní příběhotvornou strukturu, kterou lze nazvat „cíl – jednání – výsledek“. Na této struktuře se shoduje řada výše uvedených pojetí, a to i přes svá odlišná východiska. Struktura „cíl – pokus – výsledek“ je podstatnou součástí zmíněného Mandlerova (1884) mentálního schématu příběhu. Také uvedené Gergenovo (1997) pojetí kulturně sdílených narativních konvencí předpokládá zřetězení událostí relevantních vzhledem k dosažení určitého hodnoty nesoucího cíle. Podobně Stein a Albro (1997) považují za základní jednotku příběhu epizodu, která má strukturu „cíl – pokus – výsledek“. Jako příklady takto strukturovaných epizod lze uvést části tří dětských vyprávění.

Příklad 1 (dívka, 7; 4):

„Klaudie se utopila / a jeden mládenec / počkej, počkej / jeden mládenec / jmenuje se Michael Jackson / a zachránil ji / a dal ji do svého domku / a oni její rodiče řekli / děkujeme vám, že jste nám zachránil dceři ..., dcerku“

Příklad 2 (dívka, 9; 3):

„a šla do školy / přišla ze školy a řekla mamince / mami, já jsem dostala jednu pětku / a maminka říkala / no tak, ještě jednou se to dozvim /.../ a učila se / a pak šla do školy zase / a pak si trošku vylepšila známku na dvojku / a pak měli vysvědčení druhé den / přišla ze školy a říkala mamince / mami, já jsem dostala jedna až dvě na vysvědčení / no tak to je docela dobrá známka“

Příklad 3 (chlapec, 11; 6):

„bylo mu už deset let / a šel do lesa chytat Pokémony / a nejdřív tam narazil na nějakého kluka / nevim / kterej mu řekl / že nejlip se chytaj vodní Pokémoni / tak šel k rybníku / a zkusil chytit Vaporeóna / a povedlo se mu to“

Ve všech třech uvedených příkladech se jedná o strukturu „cíl – jednání – výsledek“ či jinak formulováno „cíl – pokus – výsledek“. Tato struktura je výrazná zvláště u druhého a třetího příkladu, zatímco u prvního příkladu je přítomná pouze v jakési zárodečné podobě. První část struktury epizody představuje *cíl*, ten lze definovat jako potřebu či přání dosáhnout určitého stavu, nebo naopak potřebu se určitému stavu vyhnout. Cíl může být vyjádřen buď explicitně, tj. například užitím sloves jako chtít, přát si, toužit, potřebovat, rozhodnout se, chystat se či jít, nebo plyne z povahy počáteční události či z celkového směřování příběhu. Explicitní výpověď o cíli představuje příklad 3, kde je řečeno, že „šel do lesa chytat Pokémony“. V příkladu 2 plyne cíl vylepšit si známku z povahy počáteční události, kdy protagonistka dostala ve škole pětku a byla za to maminkou pokárána. V příkladu 1 je cíl dán počáteční situací topení se, z níž plyne potřeba záchrany. Střední část struktury epizody představuje *pokus*, tj. *jednání* vedoucí k dosažení cílů. V příkladu 1 se jedná o akt záchrany topící se dívky, v příkladu 2 se protagonistka učí, aby si vylepšila známku, v příkladu 3 se jedná o řadu akcí vedoucí k chycení Pokémona. Třetí prvek epizodické struktury představuje *výsledek*, zde se jedná o výpověď o dosažení či nedosažení cílů. V příkladu 1 je výsledkem záchrany života a následně přijetí dívky populárním zpěvákem, toto vyústění také do jisté míry redefinuje cíl, kdy původní cíl, tj. záchrana, se stává prostředkem k následnému přijetí. V příkladu 2 je výsledkem vylepšení známky vedoucí k pochválení maminkou, v příkladu 3 je výsledkem chycení Pokémona.

Uvedené příklady ilustrují předpoklad, že vyprávění příběhu je cílesměrný útvar strukturovaný schématem záměrného jednání. Zároveň je zde možné vidět, že cíle, vzhledem k nimž jsou tato vyprávění orientována, tj. jak blízkost populárního zpěváka, tak dobrá známka z matematiky, tak také získání Pokémona, jsou vesměs nositeli kulturně sdílených hodnot.

3.2 Typy spojení: časová struktura a kauzální zřetězení

Cílesměrná struktura vyprávění je konstruována vzájemným zřetězením prvků. Další součástí popisu narativní struktury proto musí být popis vazeb, jimiž jsou jednotlivé prvky vzájemně propojeny. Pro popis spojení mezi událostmi a dalšími prvky příběhů je využito typů a kritérií, které Stein a Albro (1997) navrhli v rámci analýzy vazeb mezi jednotlivými epizodami. Jedná se o následující čtyři typy spojení:

Spojení typu „a“: Tento typ spojení nemá časovou strukturu. V shromážděném vzorku dětských příběhů jsou takto zpravidla spojeny prvky úvodní části vyprávění, jejímž obsahem je charakteristika postav a situace. Jedná se o popis toho, co je pro určitou postavu či situaci obvyklé, tak jako je tomu v následujícím příkladu.

Příklad 4 (chlapec, 10; 10):

„no chodil do školy / chodil si hrát s kamarádama / chodil nakupovat / ... / chodil plavat / s klukama / chodil do nějakého kroužku / chodil prostě sem a tam“

Spojení typu „potom“: Zde se na rozdíl od předchozího typu jedná o vztah časové následnosti. V dětských příbězích je tento druh spojení užíván v částech vyprávění popisujících řadu po sobě jdoucích běžných aktivit. Na rozdíl od výrazu „chodil“ užívá-

ného opakovaně v předcházejícím příkladu pro popis obvyklého, u tohoto typu spojení se často vyskytuje výraz „šel“, jak lze ukázat na následujícím příkladu.

Příklad 5 (chlapec, 7; 4):

„učil se L / a potom, potom šel domů a najed se / a potom šel ven a hrál si / a potom se nasnídal ..., večeři / a šel spát“

Spojení typu „umožňuje“: Zatímco výše uvedené dva typy spojení jsou v podstatě nekauzální, tento a následující typ představují slabší a silnější formu kauzálního spojení: Slabší forma kauzálního spojení mezi dvěma událostmi, tj. vztah typu „umožňuje“ znamená, že první událost je nutná, nikoliv však dostačující pro průběh druhé události. To znamená, že pokud první událost neproběhne, nemůže proběhnout ani událost druhá. V sebraném vzorku dětských vyprávění tato slabší forma kauzálního spojení výrazně převažuje. Jako příklad lze uvést následující část vyprávění.

Příklad 6 (chlapec, 10; 6):

„a Adam jel sám na loďce / a ta loďka plula a plula / a Adam narazil... do kamene / a ta loďka se pak potopila / a Adam... spad do větrného viru / a ten vír ... ho odnesl hodně a hodně daleko / a tam ho pak našli jiní lidi / a ty lidi si ho nechali / a von ... se pak vzpamatoval / a nevěděl, kdo, kdo jsou jeho rodiče / a ty lidi mu řekli, že jsou jeho rodiče oni / a pak Adam ... zůstal u nich“

Zde lze nalézt opakované užití kauzálního spojení typu „umožňuje“ ve druhé části příkladu. To, že byl Adam přenesen daleko, umožnilo, aby ho našli jiní lidé, a to, že byl těmito lidmi nalezen, následně umožnilo, že si ho mohli ponechat. Podobně lze tento typ kauzálního spojení ilustrovat na příkladu 1, kde událost topení se umožňuje následně zachránění. Topení je nutnou pod-

mínkou následného zachránění, nikoliv však podmínkou dostačující, splnění podmínky dostatečnosti by v tomto případě znamenalo, že se nelze utopit. Na výše uvedeném příkladu lze ilustrovat také specifické případy spojení typu „umožňuje“, kdy i podmínka nutnosti je splněna pouze do jisté těžko postižitelné míry. To, že Adam nevěděl, kdo jsou jeho rodiče, umožňuje, aby mu lidé řekli, že jsou jeho rodiči oni, což pak následně umožňuje, aby u nich zůstal. Nelze však s jistotou posoudit, zda je Adamova nevědomost nutná pro následné nepravdivé sdělení, či zda je toto sdělení nutné pro Adamovo rozhodnutí zůstat. V těchto případech se jedná o jakousi slabší podobu vztahu umožnění. Toto umožnění je, spíše než povahou události samých, určeno poznáním a rozhodováním jednajících postav.

Spojení typu „způsobuje“: Silnější forma kauzálního spojení mezi dvěma událostmi, tj. vztah typu „způsobuje“ znamená, že první událost je jak nutná, tak také dostačující pro průběh druhé události. Toto spojení se v příbězích vyskytuje jen zřídka, a to z pochopitelného důvodu, jelikož, jak bylo řečeno, příběh je nápodobou lidského jednání, jemuž je vlastní reflexe, záměrnost a svobodné rozhodování. Důsledně vzato, odpovídá toto spojení – tak jak je definováno podmínkou nutnosti a dostatečnosti – mechanické kauzalitě uplatňující se ve světě fyzikálních objektů. Tomuto ideálu se částečně přibližuje pouze malá část spojení vyskytujících se v příbězích. Příklad takového spojení obsahuje následující část vyprávění.

Příklad 7 (chlapec, 10; 2):

„oni vylezli na strom / a na tom stromě byl úl se včelami / takže oni museli jít ... na vrchol stromu / a ten Honza byl jako poslední / tak ho včely začaly štípat / takže on spadnul“

Zde se silnější formě kauzální vazby typu „způsobuje“ blíží spojení mezi štípáním včel a spadnutím Honzy ze stromu. Ani zde však nelze z jistotou určit, zda je včelí štípání dostačující podmínkou ke spadnutí. Podobné kauzální spojení je obsaženo v příkladu 6, kde Adam narazil do kamene, následkem čehož se loďka potopila. Obecně lze říci, že jednotlivé typy kauzálních spojení užívaných v příbězích nejsou diskrétními kategoriemi, nýbrž představují určité kontinuum. To znamená, že ona ideální logická kritéria nutnosti a dostatečnosti zde platí pouze ve smyslu „více či méně“, což však nikterak nezpochybňuje užitečnost těchto kritérií pro popis a výklad různých způsobů zřetězení událostí v příběhu.

3.3 Koherence vyprávění: spojení epizod a cílové strategie

Příběh je spojením událostí v jednotnou a smysluplnou dějovou souvislost. Součástí popisu narativní struktury by proto mělo být postižení různých způsobů, jakými je tato celková souvislost utvářena. Doposud byla problematika koherence vyprávění uchopena pouze na jakési elementárnější úrovni, tj. na rovině spojení jednotlivých prvků v rámci epizody. Zde jsou pro koherenci a srozumitelnost příběhu podstatné především kauzální vztahy mezi událostmi. Předívko tvořící příběh však nespočívá pouze v propojení jednotlivých elementů epizod, ale také v propojení epizod v rámci příběhu jako celku.

Ve vyprávění, jehož součástí byla epizoda uvedená v příkladu 2, spočívající v dostání pětky a následném opravení si známky, předchází uvedené epizodě krátká epizodka, při které protagonistka došla na nákup. Přitom dojít na nákup nemá k následné příhodě s opravením si známky žádný jiný vztah než časovou následnost, tj.

neumožňuje ani nezpůsobuje následující příhodu, jedná se tedy o spojení epizod typu „potom“. Jinak je tomu ve vyprávění, jehož stěžejní epizoda byla uvedena v příkladu 3, která končí výsledkem chycení Pokémona. Po této epizodě následuje závěrečná část příběhu, ve které si protagonista chyceného Pokémona „zkoušel vytrénovat a vyhrál Pokémonovou ligu“. V tomto případě je výsledek předcházející epizody, tj. chycení Pokémona, nutnou, nikoliv však dostačující podmínkou pro cíl i výsledek následující epizody, jedná se zde tedy o spojení epizod typu „umožňuje“.

Avšak ani způsob spojení jednotlivých po sobě následujících epizod nepostihuje ještě problematiku koherence v její komplexnosti. Ve snaze postihnout „globální koherenci“ vyprávění hovoří Stein a Albro (1998) o různých cílových strategiích tvořících jednotnou souvislost příběhů. Jedná se o jakési celkové způsoby, jakými se odvíjí dějové předívko vzhledem k cílům, prostředkům a výsledkům. V dětských vyprávěních lze identifikovat dvě hlavní cílové strategie: První spočívá v zavedení nového cíle, jenž je prostředkem k dosažení původního cíle. Druhá v zavedení nového cíle, jenž má určitý vztah k původnímu cíli, zároveň však představuje změnu celkového směřování příběhu. Problematika cílových strategií si žádá komplexnější příklady, a bude proto alespoň částečně demonstrována v části věnované narativní struktuře v jednotlivých věkových obdobích.

3.4 Překážky, konflikty, selhání a způsoby zacházení s nimi

Důležitý zdroj dynamiky dětských příběhů představují různé překážky, konflikty, dilemata či selhání. Častou dětskou strategií je konstrukce takové počáteční události, která nastoluje stav ztráty či nedostat-

ku. Nečekané, traumatické, stresující nebo zlé události tak představují „dobré začátky“, po nichž zpravidla následuje komplexnější příběh (Stein; Albro 1997). Jednotlivé epizody v průběhu příběhu často vedou k selhání, kdy vytčeného cíle není dosaženo. V takových případech pak přicházejí ke slovu různé cílesměrné strategie zmíněné výše, spočívající v přehodnocení prostředků či cílů. Obecně lze říci, že překážky, konflikty či selhání fungují v příbězích jako výzvy k překonání. Je tedy důležité všimnout si, jak děti tyto výzvy přijímají a jak na ně reagují. Lze předpokládat, že různé způsoby zacházení s překážkami nějak reflektují způsoby, jakými děti řeší své každodenní problémy a dilemata, popřípadě způsoby, které považují za žádoucí. Z tohoto hlediska lze v dětských vyprávěních identifikovat celou řadu reakcí lišících se stupněm zralosti. Podobně jako v případě cílesměrných strategií budou některé příklady této problematiky ukázány v následující části.

4 Vybrané příklady příběhů produkovaných dětmi mladšího školního věku

Vzhledem k limitům rozsahu této studie je možné uvést pouze příklady některých typů vyprávění, které se v rámci sebraného vzorku jeví jako charakteristické pro příslušné věkové období. Přestože rozsah vzorku neopravňuje k vysuzování obecných zákonitostí vývoje, je takto možné alespoň prostřednictvím názorných ilustrací naznačit určitou tendenci vývoje dětských vyprávění v mladším školním věku.

4.1 Vyprávění sedmiletých dětí

Za charakteristické pro toto věkové období lze považovat skupinu vyprávění, která představují jakýsi přechod od

příběhů typu „téma s variacemi“ k příběhům strukturovaným dějovou souvislostí. Jak již bylo zmíněno, první dětské příběhy, které se objevují po třetím roce věku, vykazují strukturu nazvanou Sutton-Smithem (1986) „téma s variacemi“. V těchto vyprávěních se příběh neodvíjí řadou „věcných“, tj. časových, kauzálních a k cíli orientovaných souvislostí, nýbrž jako jakési „dosazování“ do určitého víceméně invariantního vzorce. Invariantem bývá zpravidla určitý děj, u něhož jsou obměňovány pouze aktéři či objekty akcí, jako je to tomu například ve hře „všechno lítá, co peří má“. Příkladem smíšeného typu, tj. příběhů odvíjejících se zčásti jako „téma s variacemi“ a zčásti postupem strukturovaným dějovou souvislostí, jsou následující dvě dětská vyprávění.

Příklad 8 (dívka, 7; 1):

„Andrea šla ... do lesa / a potkala babičku / hm ... a potkala babičku / babička přivedla Andreu do domečku / udělala si šálek kapučína / a potom ji odnesla domů / se ztratila do lesa / měla moc velký hlad / tak si šla do jednoho domku / a tam bydlela babička / a babička říká / Andreo, nechceš něco k večeři / a ona řekla / ano, mám moc velký hlad / a Andrea potom říká / babičko, já už musím jít domů / takže na mě čeká už maminka a dědeček / tak šla a potkala zase babičku / a babička říká: pojd' k nám / tak ona šla /.../ a potom se zůstala a byla s babičkou furt“

Příklad 9 (chlapec, 7; 8):

„a můžu třeba ... / potom potkal jednu holku / a jmenovala se Kačula / a došli na Slovensko / a potom šli za bratrance / a von, jméno, se jmenuje Dušan / no, Dušan - / no a potom šli na výlet / a tam si šli zaplavat / potom se potopil ten Dušan / a našel plno zlata / a potom jsme šli k mámě / vona tam vařila / potom jsme jí taky vzali, i tátu i mě vzali / a potom jsme šli daleko pryč / a do Ameriky / to je všechno“

V příkladu 8 je jakási trojí variace na téma „do lesa za babičkou“. Každá variace má svoji dějovou souvislost tvořenou časovými a kauzálními vztahy, v určitém okamžiku však dojde k jakémusi „střihu“ a následuje nová variace na totéž téma bez výraznější souvislosti s bodem, kde končí variace předcházející. V první variaci jde Andrea do lesa, potká babičku, ta ji vezme do domečku a potom ji odnese domů. Poté následuje bez nějakého spojovacího přechodu znovu variace na totéž, tj. Andrea se ztratí v lese, má hlad a jde k babičce do domečku. Zde je jí nabídnuto jídlo a Andrea vyjadřuje nutnost vrátit se domů. Poté následuje bez přechodu třetí variace, v níž Andrea opět potkává babičku, jde k ní a zůstává u ní napořád. Tato trojí variace na invariant „do lesa za babičkou“ má výraznou cílesměrnou strukturu. *Cíle*, tj. bydlet s babičkou v lese je zde dosahováno trojím *pokusem*, přičemž *výsledek* je dosažen až napotřetí, kdy Andrea „zůstala a byla s babičkou furt“. Ve druhé variaci je vyjádřena tendence působící proti přání zůstat s babičkou. Tento konflikt tendencí jít za babičkou a jít domů lze vidět ve vztahu k onomu trojmu opakování pokusu dosáhnout cíle. Podobně jako v řadě dalších dětských příběhů je zde možné chápat určitou cílovou strategii – tj. onu trojí variaci spočívající v trojím pokusu – jako způsob zpracování konfliktu – tj. dvou zmíněných protikladných tendencí.

Ve srovnání s příkladem 8 je příběh uvedený v příkladu 9 útvarem bez výrazných „střihů“. To, co dodává tomuto vyprávění povahu jednotného celku, je však, podobně jako v předcházejícím příkladu, pouze zčásti dějová souvislost. Jednota tohoto vyprávění spočívá především v řadě variací na jakési tematické jádro sestávající jednak z tématu cestování či vycestování, jednak z tématu pospolitosti. Jedná se o variace na téma, jež je možné formulovat jako „šli společně da-

leko pryč“. Vedle této tematické jednoty má tento příběh jakousi chudší kauzální a cílesměrnou strukturu, v níž hraje centrální úlohu příhoda, ve které se bratranec Dušan potopí a najde „plno zlata“. Přestože to není explicitně vyjádřeno, dává tato příhoda určité „směřování“ předchozímu putování a zároveň figuruje jako prostředek vedoucí k celkovému vyústění příběhu, tj. k společnému odchodu do Ameriky.

Příběhy, v nichž se vedle dějové souvislosti uplatňuje struktura typu „téma s variacemi“, se v sebraném vzorku dětských vyprávění vyskytovaly pouze u dětí této nejmladší skupiny, tj. u žáků první třídy. Tyto příběhy svědčí o postupné krystalizaci narativní struktury založené na konstrukci dějové souvislosti. Lze předpokládat, že postupné vynořování této struktury probíhá již koncem předškolního období (Sutton-Smith 1986).

4.2 Vyprávění devítiletých dětí

V tomto věkovém období dochází ve srovnání se sedmiletými dětmi v rámci sebraného vzorku k určitému posunu ve směru většího zastoupení vyprávění strukturovaných cílesměrnou dějovou souvislostí. Vyprávění jsou výrazně delší a obsahují větší počet epizod. V tomto období dominují dva typy vyprávění. Prvním významně zastoupeným typem jsou vyprávění strukturovaná dějovou souvislostí vyznačující se kauzálním zřetězením a cílesměrností. Protože tendence k výraznějšímu zastoupení tohoto typu pokračuje i v následujícím věkovém období, bude tento typ ilustrován v další části. Zde bude demonstrován druhý významně zastoupený typ, který v tomto období ve srovnání s předcházející a následující věkovou skupinou výrazně kulminuje. Jedná se o typ vyprávění, v němž převládá struktura, kterou je možné nazvat „řada

činností“. Tato dětská vyprávění obvykle sestávají ze sekvence rutinních aktivit, které jsou spojeny časově, jen zřídka však kauzálně, jak je možné ukázat na následujícím příkladu.

Příklad 10 (chlapec, 9; 7):

„měl tam hodně kamarádů / maminka pracovala v práci / která přicházela ve dvanáct hodin / v sedm odcházela / ve dvanáct přišla / Dominik byl strašně hodný kluk / poslouchal maminku i tatínka / maminka mu kupovala k vánocům dárky / třeba počítač mu koupila / koupila mu hry do počítače / koupila mu samý hezký věci / a pak strašně mamce poděkoval / šel ven, hrál si s kamarády / pak se koulel s kamarády / šel se klouzat na, na, na bobech / a pak, a pak měl, a pak byl večer / von šel domů / maminka mu dovolila koukat na televizi /.../ šel ke kamarádovi / tam u něj chvíli byl / pak šel zase ke druhému kamarádovi / a byl tam chvíli / a pak šli domů“

Vyprávění začíná popisem „obvyklého“, tj. charakteristikou postav a situace, převládá zde spojení typu „a“. Zbytek vyprávění, z něhož je uvedena pouze malá část, sestává především z řady aktivit absolvovaných o vánočních prázdninách, zde převládá spojení typu „potom“. Tento druh vyprávění však obvykle obsahuje – vedle pouhé časové následnosti – také jakési „náběhy“ na kauzální a cílesměrné zřetězení, tj. jakési „náběhy“ na příběh ve vlastním slova smyslu. Takovýto „náběh“ na příběh, tj. jakési minimální kauzální a cílesměrné uspořádání vložené do řady činností lze ukázat na následujícím příkladu.

Příklad 11 (chlapec, 9; 10):

„pak ráno vstali, šli sáňkovat / pak přišli zase domů / podívali se na televizi / pak šli zase spát / zítra vstali / a už byl Silvestr / tak šli koupit rachejtle / Tomáš s Davidem /

a David říkal, že nám to neprodaj / že jsme na to moc malý / Tomáš říkal, že už, že mu je čtrnáct / a Davidovi bylo devět teprv / tak tam šel sám Tomáš / a voni mu to prodali / pak byl večer / šli si zasáňkovat / pak přišli v šest hodin večer domů / pustili rachejtle / byl pak, ve dvanáct to vodpočítávali / a pak se napil vína a koly / a pak šli se ještě podívat na televizi chvilku / a pak šli spát“

Také tento příklad je pouze krátkým úryvkem z velmi dlouhého vyprávění sestávajícího z podstatné části ze stereotypní posloupnosti aktivit, jimiž děti trávily vánoční prázdniny. Z pouhé sekvence událostí se však v určitém okamžiku vynořuje příhoda o koupi rachejtli, která má strukturu cílesměrné epizody, tj. „cíl – pokus – výsledek“. Tato epizoda sestává z řady kauzálně zřetězených prvků, kterou tvoří záměr koupit rachejtle, zvažování možností a pochybnosti o úspěchu, pokus o koupi a úspěšné zakoupení rachejtli. Výsledek epizody je zhodnocen v následující sekvenci, kdy chlápce zakoupené rachejtle pustili. Podobně jako u příkladů 8 a 9, jedná se také zde o jakýsi smíšený či mezní typ ilustrující krystalizaci narativní struktury založené na dějové souvislosti. Zatímco však příklady 8 a 9 ukazují vynořování struktury dějové souvislosti z oně zárodečné formy dětského vyprávění zvané „téma s variacemi“, u poslední uvedené příkladu se jedná o vynořování dějové souvislosti z pouhé časové následnosti událostí.

4.3 Vyprávění jedenáctiletých dětí

Jak již bylo naznačeno v souvislosti s posunem mezi sedmým a devátým rokem, lze v sebraném vzorku vyprávění dětí mladšího školního věku vysledovat určitou tendenci vývoje směřující k výraznějšímu zastoupení koherentních, kauzálně zřetězených

a cílesměrných vyprávění. Tato tendence se, zvláště mezi devátým a jedenáctým rokem, více než pouhé četnosti výskytu týká především kvality vyprávění. Cílesměrná vyprávění se vyskytovala již ve skupině sedmiletých a devítiletých dětí, jak je možné vidět na epizodách ilustrovaných v příkladech 1 a 2. Posun, k němuž dochází u jedenáctiletých dětí, lze ilustrovat na následujícím příkladu.

Příklad 12 (dívka, 11; 7):

„a moc chtěla mít pejska / a zrovna měla narozeniny za týden / a chtěla ho moc / a maminka jí pořád říkala, že ho nebude mít / že je prostě, že maj na to malý byt / že prostě, že, že tam maj nový koberce a všechno / že by jim roztrhal záclony / tak přišel ten den / ty narozeniny / a tatínek jí přinesl domů toho pejska / bišonka / a tomu, a tomu dal jméno Miki / a tak maminka se rozzlobila / no a řekla, že bude, bude venku / a tatínek se jí zastával / a říkal, že je to pokojový pes / a maminka teda to s ním zkusila / ale on čůral jenom na koberci / nikam jinam / takže ho dala pryč / a ta Sabina chtěla udělat všechno pro to / aby ho získala zpátky / takže ona toho pejska dala své babičce / zatím / a pak přemluvila maminku / a maminka jí to prostě jako pořád nechtěla dovolit / a ona začala chodit do knihovny / a půjčovala si knížky jenom s pejskama / tak jednou večer když byla už v posteli / tak ta maminka se šla ujistit, jestli spí / a vona ještě nespala / takže šla zase zpátky / promluvila s tatínkem, že jede pro toho pejska / tatínek byl šťastný, že pro něj jede / že bude mít ta holčička radost / no a ona už spala / tak jel pro toho pejska / a ráno ten pejsek byl na koberečku / spinkal taky / a ona seběhla dolů / a křičela: mami děkuji, mami děkuji / a takhle to dopadlo“

Vyprávění obsahuje všechny prvky struktury dobře vystavěného příběhu. Začíná po-

pisem *situace*, kde je explicitně vyjádřen *cíl*, tj. dívčino přání dostat pejska, a kde je nastolen určitý konflikt spočívající v *překážce* blokující cíl, tj. v maminičině odporu. První epizoda, obsahující *pokus* o dosažení cíle, končí – i přes přechodné dosažení cíle – neúspěšně. Neúspěch v dosažení cíle motivuje další *pokus* přinášeji úspěšný *výsledek*. Zde je možné vidět uplatnění jedné z výše zmíněných cílových strategií, kdy se určité nové směřování, zde dívčino studium knížek o psech, stává prostředkem k dosažení původního cíle. Vyprávění je bohatě kauzálně zřetězeno prostřednictvím spojení typu „umožňuje“. Ve své cílesměrné orientaci a kauzálním propojení se uvedený příběh v zásadě neliší od cílesměrných příběhů mladších dětí. Specifičnost tohoto příběhu, jakožto příkladu „zralejší“ formy dětského vyprávění, spočívá spíše v oblasti výše zmíněné „globální koherence“ tvořené cílovými strategiemi a způsobem zacházení s konflikty.

Ve skupině jedenáctiletých dětí se objevuje typ vyprávění, který je možné nazvat „příběhy o životní dráze“. Tento typ se ve sledovaném vzorku nevyskytuje u mladších dětí, naproti tomu je výrazně zastoupen ve skupině třináctiletých dětí, které však nejsou obsahem této studie. Jedná se o dva následující příklady.

Příklad 13 (chlapec, 10; 11):

„no, hrál fotbal / hodně hrál fotbal / když tak taky někdy si zahrál s klukama floorball / tam je takový hřiště / chodil se v létě koupat do rybníku / no, chodil do školy / sem dojížděl autem / učil se dobře / no, já nevím tak ještě, co bych moh říct / ... / hrál hokej závodně / až vyrost, tak byl v národním týmu / no, a až byl starej / tak měl vnoučata / hrál s nima fotbal / no, a až byl starej, tak / nevím / no, a až byl starej, tak umřel“

Příklad 14 (chlapec, 11; 7):

„třeba chodil hrát s klukama fotbal / hokej / chodil závodně plavat /.../ třeba potom, až byl trochu starší / tak /.../ no, tak třeba vyhráli se svým týmem nějak mistrovství světa / ve fotbale / pak až byl dospělej, tak třeba učil hrát hokej malý děti / fotbal / von třeba jak byl ještě starší, tak učil ve škole / potom až byl starší, tak umřel!“

Vzhledem k velké podobnosti obou uvedených vyprávění je třeba připustit možnost vzájemného ovlivnění obou vyprávěčů, což však nemusí snižovat hodnotu a význam získaných vyprávění. V těchto krátkých vyprávěních je východiskem příběhu popis sportovních aktivit dětských protagonistů. Poté je téma dětské sportovní aktivity projekováno do celkového scénáře životní dráhy. Vyprávěči zde aplikují na dětské koníčky určité obecné schéma životní dráhy, jež je možné formulovat takto: hra, soupeření a učení v dětství – úspěch v dospělosti – předávání zkušeností mladším v pozdějším věku – stárání a smrt. Uvedená vyprávění o sportovní dráze dávají smysl, účel a hodnotu dětským aktivitám, které se tak stávají součástí koherentního cílesměrného příběhu. Takovéto příběhy umožňují dětem chápat, kdo jsou, jaké je jejich místo ve světě a co mohou očekávat od života.

Závěr

Na závěr lze – s vědomím omezené platnosti vzhledem k rozsahu zkoumaného vzorku – alespoň naznačit určité zobecnění týkající se předpokládané tendence vývoje narativní produkce u dětí mladšího školního věku. Obecně lze říci, že dětská vyprávění se vyvíjejí ve směru vzrůstající koherence a komplexnosti, přičemž podstatným rysem této tendence je postup k výraznější cílesměrné orientaci. Ve snaze postihnout jakousi „logiku“ této tendence je

možné se – s určitým zjednodušením – opřít o výše popsaná kritéria a chápat vývoj v mladším školním věku jako postupný přesun důrazu od pouhých časových vztahů přes vztahy časové i kauzální k cílesměrné orientaci časového a kauzálního přediva. Zároveň se jedná o vzrůst zmíněné „globální koherence“, tvořené komplexními cílovými strategiemi a způsobem zacházení s konflikty. Dalším výrazným rysem vývoje dětského vyprávění je výše popsaný dvojitý způsob krystalizace dějové souvislosti. První způsob, který spočívá v obměňování tematických invariantů, se uplatňuje především na počátku školního věku. Druhý způsob, kdy základem narativní konstrukce je časově uspořádaná sekvence činností, se ve zkoumaném vzorku objevuje především u devítiletých dětí. Tyto dva typy – tj. spíše „paradigmatický“ a spíše „syntagmatický“ typ narativní imaginace – existují vedle sebe také ve vyprávěních pozdějšího věku a lze je jako dva příběžné principy nalézt rovněž v literární tvorbě (Pechar 1989).

Z hlediska pedagoga je důležitý vztah dětské schopnosti narativní strukturace a vzdělávacích postupů. Některé práce vzniklé v nedávné době poukazují na skutečnost, že část výukových postupů a prostředků má výraznou narativní strukturu (Goldman; Graesser; van den Broek 1999). Přitom se nejedná pouze o dějepis, sloh či literární výchovu, ale dosti překvapivě také například o způsob osvojování a běžné chápání části učiva matematiky. Předpokládá se, že následkem procesu učení vzniká v mysli žáka schéma, spočívající ve zřetězení poznatků do určitého narativního vzorce. Takováto schémata je možné modelovat a predikovat tak způsobem naučení příslušným poznatkům. Důležité je, že narativně strukturovaným výukovým postupům odpovídá určitá schopnost a úroveň narativní strukturace na straně dítěte, je proto třeba o úrovni této schopnosti

vědět, respektovat ji a vycházet jí výukovými postupy vstříc. To konkrétně může znamenat například respektování skutečnosti, že na samém počátku školního věku je silnou stránkou dětské narativní produkce ona některým beletristickým postupům blízká schopnost variací na témata, spíše než tvoření dějového přediva řadou věcných, tj. časových a kauzálních souvislostí.

Jak již bylo naznačeno, schopnost narativní strukturace nesouvisí jen s osvojováním vědomostí a odpovídajícími výukovými postupy, ale také (či především) se vzděláním v širším slova smyslu, chápaným jako uzpůsobování člověka pro život. Aby se člověk mohl stát skutečnou osobností, potřebuje příběhy, které by mohl přijmout za své a za které by mohl převzít odpovědnost. Skrze takové příběhy pak může participovat na narativním kontextu své doby a své kultury. Proto je třeba, aby se děti setkávaly s příběhy, které mohou formovat jejich myšlení, prožívání, jednání či osobní identitu. Je třeba, aby se děti učily vřazovat svou zkušenost do přediva narativní souvislosti. Je třeba vzdělávat imaginaci dětí, imaginaci, která dokáže chápat a tvořit živoucí souvislost příběhů a strukturovat tak život se vším, co s sebou přináší.

Literatura:

- ARISTOTELES *Poetika*. Praha : Gryf, 1993. ISBN 80-85829-01-0.
- BAMBERG, M. A Constructivist Approach to Narrative Development. In BAMBERG, M. (Ed.). *Narrative Development : Six Approaches*. Mahwah (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Ass., 1997.
- BARTLETT, F.C. *Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press, 1932. ISBN 0-521-09441-0.
- BITTNEROVÁ, D. Pasportizace škol. In *První třída : Příloha závěrečné zprávy*

o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417. Praha : PedF UK, 1998.

- BRUNER, J.S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge : Harvard University Press, 1986.
- ERIKSON, E. *Childhood and Society*. New York : Norton, 1950.
- GERGEN, K. Mind, Text, and Society : Self-memory in Social Context. In NEISSER, U.; FIVUSH, R. (Eds.). *The Remembering Self : Construction and Accuracy in the Self-narrative*. New York : Cambridge University Press, 1994.
- GERGEN, K. *Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness : a Social Constructionist Account*. Dostupné na [www: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html>](http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html). 1997.
- GOLDMAN, S.R.; GRAESSER, A.C.; BROEK, P. van den. (Eds.). *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence*. Mahwah (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Ass., 1999.
- MCADAMS, D.P. The Development of a Narrative Identity. In BUSS, D.M.; CANTOR, M. (Eds.). *Personality Psychology*. New York : Springer Verlag, 1989.
- MCADAMS, D.P. *The Stories We Live By : Personal Myths and the Making of the Self*. New York : William Morrow, 1993.
- MAGLIANO, J.P. Revealing Inferences Processes During Text Comprehension. In GOLDMAN, S.R.; GRAESSER, A.C.; BROEK, P. van den. (Eds.). *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence*. Mahwah (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Ass., 1999.
- MANCUSO, J.C. The Acquisition and Use of Narrative Grammar Structure. In SARBIN, T.R. (Ed.). *Narrative psychology : The Storied Nature of Human Conduct*. New York : Praeger, 1986.

- MANDLER, J.M. *Stories, Scripts and Scenes : Aspects of Schema Theory*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Ass., 1984.
- NEISSER, U.; FIVUSH, R. (Eds.). *The Remembering Self : Construction and Accuracy in the Self-narrative*. New York : Cambridge University Press, 1994.
- PECHAR, J. *Od příběhu k románu : K poetice výpravné prózy*. Praha : Čs. spisovatel, 1989.
- POLKINGHORNE, D.E. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany (NY) : SUNY Press, 1988.
- RICOEUR, P. *Time and Narrative*. Vol. I.–III. Chicago : University of Chicago Press, 1984, 1985, 1988.
- RICOEUR, P. *From Text to Action : Essays in Hermeneutic II*. London : The Athlone Press, 1991.
- SCHANK, R.C.; ABELSON, R.P. *Script, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale (New Jersey) : Erlbaum, 1977.
- SCHARDT, R. *Narativita*. In PECHLIVANOS et al. *Úvod do literární vědy*. Praha : Herrman & synové, 1999.
- STEIN, N.L.; ALBRO, E.R. *Building Complexity and Coherence : Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories*. In BAMBERG, M. (Ed.). *Narrative Development : Six Approaches*. Mahwah (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Ass., 1997.
- SUTTON-SMITH, B. *Children's Fiction Making*. In SARBIN, T.R. (Ed.). *Narrative psychology : The Storied Nature of Human Conduct*. New York : Praeger, 1986.
- TRABASSO, T.; BROEK, P. van den; SUH, S. *Logical Necessity and Transitivity of Causal Relations in the Representation of Stories*. *Discourse Processes*, 1989, 12, s. 1–25.

DOŠLO DO REDAKCE

BALVÍN, J. aj. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů : 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most-Chanov, 28.–29. dubna 1995*. Ústí n. Labem : Hnutí R, 1996. ISBN 80-902149-1-6.

BALVÍN, J. aj. *Společně : Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství : Setkání romské a neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996*. Ústí n. Labem : Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-2-4.

BALVÍN, J. aj. *Romové a obecná škola : (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“) : 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (třída Družby) 9.–10. května 1996*. Ústí n. Labem : Hnutí R, 1996. ISBN 80-902149-3-2.

BALVÍN, J. aj. *Romové a majorita : Výchova ke zdravému životnímu stylu : 7. setkání Hnutí R*. Ústí n. Labem : Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-7-5.

BALVÍN, J. aj. *Romové a dětské domovy : Sborník z 8. setkání Hnutí R v Děčíně a Frančíškově n. Ploučnicí*. Ústí n. Labem : Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-4-0.

Pokračování na s. 104