

NARATIVNÍ IMAGINACE U ŽÁKU SEDMÉ TŘÍDY

Vladimír Chrz

OBSAH

CÍL VÝZKUMU

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO POSTUPU

VYPRÁVĚNÍ A IDENTITA

ČAPKOVSKÁ INSPIRACE

DVA DRUHY KONSTRUKCE PŘÍBĚHU

SYNTAGMATICKÁ NARATIVNÍ KONSTRUKCE

PARADIGMATICKÁ NARATIVNÍ KONSTRUKCE

KONCEPTUÁLNÍ STRUKTURA

NARATIVNÍ LADĚNÍ

FIGURÁLNÍ PROSTOR

CHRONOTOP

ZAVĚR

CÍL VÝZKUMU

Výzkum, o němž je pojednáno v této zprávě, má dvojí cíl. Za prvé ukázat, jak sedmáci konstruují fiktivní a autobiografická vyprávění, a navrhnout, jak lze různé způsoby narativní konstrukce popisovat. Tento cíl je zde zároveň chápán jako jakýsi mezikrok vedoucí k uchopení problematiky „narativní identity“, tj. identity chápané jako narativní konstrukce. Vedle problematiky identity, k níž tento výzkum směřuje (tedy „míří“, spíše nežli dospívá), má však zde pojednané téma, tj. způsoby „narativní konstrukce“ či „narativní imaginace“, hodnotu také samo o sobě. Ve způsobech, jakým sedmáci konstruují svá vyprávění, se významně odráží dosažený stupeň kognitivního vývoje, což se ukazuje mj. ve srovnání s vyprávěními dětí mladšího školního věku. Z tohoto důvodu se v této práci bude občas poukazovat také k výzkumu produkce fiktivního vyprávění u dětí první, třetí a páté třídy.

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO POSTUPU

a) zkoumaní žáci: Data, na nichž je výzkum založen, pocházejí od žáků dvou sedmých tříd „hnědé“ školy. První z těchto tříd je 7. A, což je z výzkumných zpráv dobře známá třída Dr. Kučery. Druhou třídou je 7. B, což je třída, do které jsem vstoupil v průběhu druhého pololetí. S mým vstupem do této třídy se od počátku pojily určité potíže, což souvisí s její dost zvláštní historií. Do třídy jsem vstoupil na konci ledna. Protože se zde od počátku druhého pololetí měnil třídní a panovala oprávněná obava, abych nového třídního svojí přítomností ve třídě „nevyplašil“, musel jsem svojí přítomnost ve třídě na čas přerušit. Nedlouho poté se třídní vyměnil ještě jednou a teprve pak jsem měl do třídy volný přístup. Nyní něco k historii třídy: Tato třída vznikla jako třída s redukovánými osnovami, takto fungovala od 1. do 6. třídy. Ve druhé polovině 6. třídy byla provedena další redukce (na základě vyšetření ped.-ps. poradny a

se souhlasem rodičů) a třída přešla na osnovy zvláštní školy. V průběhu šesté třídy převzala třídu učitelka se speciálně pedagogickým vzděláním, ale ještě v průběhu roku to vzdala. Podobná situace se opakovala v 7. třídě, kdy opět nastoupila učitelka se speciálně pedagogickým vzděláním a opět to v pololetí vzdala. Můj vstup do této třídy se odehrál v posledním týdnu působení této učitelky. Třídní, který nastoupil poté, starší pán učící předtím někde na gymnáziu, odešel zdeptán po několika týdnech. Teprve poté jsem se, někdy od počátku března, mohl ve třídě začít pravidelně objevovat. Tentokrát nastoupil třídní učitel, který třídu, alespoň kázeňsky, zvládal. Zároveň to byl člověk, se kterým jsem dobře vycházel a který mi ochotně vycházel vstříc. (Mluvím zde v minulém čase, protože také on již třídním není, to však již patří do historie osmé třídy.) Co se týče výuky a docházky do školy, panoval ve zbývající části roku ve třídě dost pokročilý rozklad. Mám však dojem, že sběru dat, který jsem zde prováděl, byla situace poměrně příznivá. V individuálním kontaktu se mnou děti nad očekávání ochotně spolupracovaly, určité nevelké obstrukce se vyskytly pouze při sběru písemného materiálu, což však odpovídalo celkovému „nastavení“ dětí při výuce.

Sedmou B. tvořilo ve druhém pololetí 13 dětí, z toho 8 dívek a 5 chlapců. Jeden z těchto chlapců, Jakub H., přesídlil v závěru druhého pololetí do 7. A. Všechna děvčata jsou Rómky, z chlapců jsou Rómové dva. Třída je velmi zvláštní z hlediska vztahů mezi dětmi. Děti zde spolu v neobvykle malé míře kamarádí, nad čímž se pozastavují i učitelé. Ve třídě se téměř nevyskytují žádné dvojice a party a podle sdělení učitelky spolu děti neudržují skoro žádné kontakty mimo školu. Výjimku tvoří pouze dva chlapci (David L. a Petr Z.), kteří jsou, podle sdělení učitelky, „kumpáni v lumpárnách a v chození za školu“. Poměrně homogenní skupinu tvoří skupina rómských děvčat (homogenní, ale nikoliv soudržnou, ani zde nejsou žádné party či dvojice). Jedním ze společných rysů těchto dívek je výrazná nemotivovanost vzhledem ke školním povinnostem, ze strany rodičů je jim tolerováno nechození do školy, i v tomto jsou však výjimky. Mezi rómskými děvčaty hraje roli jakési autority či „mluvčí“ Monika H., je to dívka se silným smyslem pro spravedlnost, jakási „bojovnice za práva“, která, když na to přijde, se nebojí jít do konfliktů s učiteli. Jiným druhem autority je Andrea M, dívka se sympaticky temperamentní náturou, učitelkou charakterizovaná jako „domovnice“ či „dryáčnice“, což sedí. Andrea se ve druhém pololetí v době mých návštěv ve škole téměř nevyskytovala. Výrazný element ve třídě představuje Denisa C., která je expertem na provokování a „pošťuchování“, a to jak směrem k dětem, tak také k učitelům. Pozoruhodnou postavou je také Jolana B., dívka, která jednou za čas delší dobu chybí, protože musí (spolu se svojí starší sestrou) vařit a uklízet pro několik rodin žijících pohromadě v jediném žižkovském bytě. Učiteli v takovém případě na rovinu oznámí, že bude „týden uklízet“. Dva rómští chlapci jsou Martin G. a Štěpán H. Martin je snaživý a usměvavý dobrák (velmi zkrátka doma drženy otcem), kterému zoufale nejde čeština. Štěpán je citlivý a často zasněný kluk, vyrůstající bez táty.

V této práci „dávám do závorek“ srovnání tříd A a B. (Myslím tím výslovnou reflexi, určité srovnání s sebou nese již fakt, že u všech dále uvedených příkladů uvádím, pochází-li z třídy A či B.) Vzhledem k charakteristikám třídy A (viz výzkumné zprávy Dr. Kučery) je zjevné, že mezi těmito třídami jsou výrazné rozdíly. Jedná se zde mj. také o rozdíl mezi rómskou a „nerómskou“ populací, což je citlivá problematika, do které se v tuto chvíli nechci pouštět. K tomuto „dání do závorek“ mě však vede také předmět mého zkoumání. V této práci se pokouším ukázat různé způsoby, jak děti tohoto věku tvoří fiktivní a autobiografická vyprávění, z tohoto hlediska je různorodost vzorku spíše výhodou, aniž by napříč touto různorodostí musely být vedeny nějaké hranice. Nechci tím ale zakrývat skutečnost, že srovnání obou tříd je cosi, co se zde nabízí a nemělo by být v dalším nakládání se získanými daty tak docela přehlédnuto.

b) *procedura sběru dat*: V této práci jsou empirickým materiálem jednak fiktivní vyprávění, sebraná v rámci individuálních rozhovorů, a jednak autobiografická vyprávění, získaná písemnou formou. Fiktivní vyprávění byla sbírána v průběhu března v 7. B, kde bylo získáno 13 vyprávění. Sbíráni vyprávění pokračovalo v průběhu dubna v 7. A, kde bylo sebráno 19 vyprávění. Rozhovory byly vedeny v oddělené místnosti v době vyučování. Nejprve byl s dětmi veden krátký rozhovor pro navázání kontaktu, jehož tématem byly zájmy a záliby. Poté byla presentována 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 hudebních nahrávek.

Pro získání dětských příběhů byla užita 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? (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.

Záznamy z rozhovorů byly kompletně přepsány a rozčleněny na segmenty způsobem odpovídajícím akustickému členění dětského projevu.

Autobiografická vyprávění byla sebrána písemnou formou v rámci hodin slohu, a to v obou třídách v červnu. Ve třídě A bylo získáno 20 vyprávění, ve třídě B 10 vyprávění. Žákům byly v průběhu jedné hodiny slohu postupně zadány tři následující úkoly: Každý úkol byl na zvláštním listu. Pro stručnost uvádím pouze text, uvedený v horní části listu. U prvního a druhého úkolu byla součástí listu také čára se šipkou či úsečka vyznačená v dolní části stránky.

Před vámi je čára se šipkou, která zobrazuje váš život od narození až do současnosti. Nyní na této čáře vyznačte několik bodů, které označují důležité události ve vašem životě. Popište, o jaké události se jedná.

Před vámi je úsečka, která zobrazuje lidský život od začátku do konce. Nejprve na této úsečce vyznačte bod, kde se ve svém životě nyní nacházíte. Potom se zaměřte na část, která zobrazuje budoucnost. Představte si svůj budoucí život tak, jak byste ho chtěli prožít, a podle toho na úsečce vyznačte důležité události a popište je.

Nyní se podívejte na obě zobrazení a napište krátké vyprávění o svém životě. Můžete vyjít z událostí, které jste zaznamenali na svých zobrazeních, ale můžete psát také o jiných událostech. Pokuste se napsat takové vyprávění, ze kterého by si někdo druhý mohl udělat obrázek o vašem životě. Vyprávějte o svém životě, tak jak si ho pamatujete, a také o tom, jak byste si představovali svůj život v budoucnosti.

VYPRÁVĚNÍ A IDENTITA

Jak již bylo zmíněno, popis různých způsobů, jakým sedmáci konstruují svá vyprávění, směřuje k uchopení problematiky identity. V této části bude naznačen určitý kontext, ve kterém se toto směřování, vedoucí přes vyprávění k identitě, odehrává.

Příběh je syntézou, která z řady událostí vytváří jednotný a smysluplný celek. Vyprávění příběhu tak dává událostem lidského života souvislost a směřování. Také osobní identitu je možné chápat jako výsledek určité syntézy, jako dosahování jednoty v různosti, ať již se jedná o jednotu osoby napříč růzností rolí, či o kontinuitu prožívání v čase napříč diskontinuitou jednotlivých okamžiků či období. Pojem „narativní identita“ je založen na předpokladu, že identita je dosahována syntézou vyprávění příběhu. Podle Ricoeura (1988) je vyprávění příběhu prostředkem, který jedinci umožňuje, aby v plynutí času a v průběhu změn chápal a pociťoval sám sebe jako téhož. Také podle McAdamse (1989) je identita životním příběhem, je „internalizovanou narativní integrací minulosti, přítomnosti a anticipované budoucnosti poskytující člověku pocit jednoty a účelnosti“. Problematika narativní konstrukce identity může být nastolena v rámci dvou ne zcela slučitelných, ale právě ve svém napětí inspirujících pojetí.

a) McAdamsovo pojetí narativní identity:

D. P. McAdams je eklektik, kterému se podařilo spojit podněty z řady různých tradic a škol. Jakožto Murrayův žák rozvinul interpretaci TAT, v rámci této tradice je zaměřen na psychologii motivace; v mnohém navazuje na Eriksona, užívá Piagetovské vývojové schéma. McAdams vytvořil určitý model „identity jako životního příběhu,“. Základní kategorií tohoto modelu je *téma* či tematická linie. Téma je chápáno jako opakující se vzorec lidských přání a záměrů, jako to, co lidé chtějí a co sledují v čase. McAdams navazuje na pojetí motivační duality D. Bakan, podle kterého „agency,“ a „communion,“ jsou dvě základní modalities ve vývoji živých forem. („Agency,“: úsilí individua separovat se od druhých, ovládat okolí, prosadit, chránit a expandovat „self,“ cílem je stát se mocným a autonomním činitelem. „Communion,“: úsilí individua ztratit vlastní individualitu splynutím s druhými, účast na něčem, co je jiné či větší než „self,“ vztahování se k ostatním s cílem dosáhnout blízkosti a intimity.) McAdams rozlišuje témata podle toho, jak korespondují s uvedenými dvěma centrálními motivačními tendencemi. Takto chápané téma je „trž narativního obsahu,“ daný tím, co jednající osoba v příběhu (opakovaně) chce či k čemu směřuje. Zdůrazněním různých témat v osobním příběhu je tak „tvarována,“ lidská identita.

Podle McAdamse děti teprve od určitého věku jednají podle déledobějších tendencí uspořádaných v čase a zaměřených k cíli. Dítě na prvním stupni školy má motivy, ale nemá ještě identitu, tj. má motivy, ty ale ještě nejsou „přeloženy,“ do centrálních témat jeho osobního příběhu. Je tu však dispozice formovat identitu podle určitých tematických linií, což je důležitým úkolem dospívání. Z hlediska uvedených dvou základních skupin témat se McAdams při popisu identitní problematiky zaměřuje na: 1) Klíčové události (nuclear episodes): zde se jedná o významné události v příbězích a jejich přiřazení k tematickým liniím. 2) Perspektivní zaměření: v širším smyslu se jedná o životní plány, cíle a perspektivy. V užším smyslu - s využitím Eriksonova pojetí „generativity,“ - popisuje McAdams tzv. „generativní scénáře,“ (generativity scripts), které jsou součástí „identity jako životního příběhu,“. 3) Personifikované obrazy sebe a druhých (pro něž je užito termínu „imagoes,“). 4) Hodnoty a přesvědčení (zde McAdams užívá - v návaznosti na Eriksona - termín „ideological setting,“).

b) Konstruktivistické pojetí:

Východiskem konstruktivistického pojetí identity je předpoklad, že skutečnost, a tedy také „sebe,, konstruujeme ve společenské a kulturní praxi, a to především prostřednictvím jazyka. Identita je jazykovou konstrukcí, je „textem,, a to textem z podstatné části narativní povahy (Shotter, Gergen, 1989). Někteří takto orientovaní autoři (v našich krajích například Bačová, 1999) se vymezují oproti pojetí identity, které představuje např. Erikson, a odmítají chápat identitu jako jakési „osobnostní jádro,, či „pravé já,, tj. něco, co patří do „vlastnictví,, či „výbavy,, jednotlivce. V sociálně konstruktivistickém pojetí jednotlivec - v rámci určité tradice, určité kultury, určitého vládnoucího sociálního pořádku, a v rámci určité sdílené diskursivní praxe, v určitém prostoru konvencí pro vytváření vyprávění - konstruuje svou identitu jako „text,, jako „příběh,,. Sdílené konvence, podle nichž dochází k narativní konstrukci skutečnosti, charakterizuje Gergen (1997) takto: 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. Takovýmto způsobem lze generovat souvislost a směřování v událostech lidského života.

Osobní identita je tedy pro konstruktivisty diskursivním výkonem, prováděným prostřednictvím historicky vytvořených a společensky sdílených pravidel pro produkování narativního diskursu. Gergen říká, že limity identity jsou dány formami příslušné narativní tradice. Člověk se vždy identifikuje jako kdosi, kdo se pohybuje časem v určitém směru k určitému hodnotou obdařenému cíli. K tomu se mu nabízí určitý repertoár „žánrů“, „zápletek“, „charakterů“ atd., které převládají v dané kultuře. Mezi konstruktivisty existují různé akcenty: na jedné straně je zdůrazněno, že identita jednotlivce je konstruována v rámci určitých forem diskursu, v nichž se uskutečňuje určitý systém vládnoucích sociálních vztahů a sociálního pořádku, identita jednotlivce je tak „textem,, či příběhem, který je z podstatné části „napsán,, daným společenstvím. Na druhé straně je zde důraz na přijímání odpovědnosti za „svůj,, příběh, jehož prostřednictvím člověk spoluvytváří společenství, takto se může stát autorem či spoluautorem nejen „svého,, příběhu, který „píše,, z materiálu tradice a kultury, ale také příběhu společenství, kterého je součástí.

Ve výše uvedeném kontextu je možné položit otázku: jak dospívající konstruují příběhy a identitu „svých“ protagonistů (fiktivních i skutečných), neboli: jaké jsou jejich „texty (příběhy) identity“? V prostoru této práce bych prozatím tuto otázku formuloval skromněji, tedy: jak lze takovéto konstrukce adekvátně popisovat? T. R. Sarbin, jeden ze zakladatelů narativní psychologie, ve svých pozdějších pracích navrhuje nahradit termín „konstrukce“ výrazem „poetika“, který podle něho více reflektuje, oč se při vytváření příběhů jedná. V této souvislosti užívá vyjádření „poetika identity“. Otázka by tedy mohla také znít: jaká je poetika vyprávění dospívajících? V tomto bodě udělám krátkou odbočku směrem k beletrii.

ČAPKOVSKÁ INSPIRACE

Při pokusu o popis a teoretizaci způsobu, jakým sedmáci vytvářejí své příběhy, se odrazím od románu Karla Čapka „Povětroň“. Tento román se pozoruhodným způsobem dotýká toho, co je to konstrukce příběhu. Čapek zde nejen vytváří příběhy, což je jaksí v románech obvyklé, ale činí zde tématem samotný způsob, jakým jsou příběhy „vymyšleny“. Budu zde částečně sledovat linii, kterou ve svém komentáři k tomuto románu naznačil J. Pechar (1989). Tento

autor upozorňuje na skutečnost, že Čapkův román zachycuje „proces, jakým literární fikce vzniká v myšlení autora“. O čem je ale vlastně Čapkův román? Je to vyprávění o člověku, který doslova „spadne z nebe“, o člověku který byl nalezen ve zříceném letadle smrtelně zraněn, ohořelý, v bezvědomí a kterému chybí jméno, tvář i jakýkoliv doklad totožnosti. Neví se o něm téměř nic: ani kdo je, ani odkud kam letěl. Nad jeho nemocniční postelí se postupně vystřídá několik lidí, kteří na základě několika náznaků vyprávějí příběh o tom „kdo to je, odkud se vzal a kam směřoval“. Tedy, jinak řečeno, Čapkův román je o „narativní konstrukci identity“ a o různých druzích „narativní imaginace“.

Pechar ve svém komentáři k Čapkovu románu upozorňuje na dvojí druh konstrukce příběhu, který se uplatňuje v příběhu básníka na jedné straně a v příběhu jasnovidce na straně druhé. Ukazuje, že básníkův příběh je konstruován především na základě chronologické a příčinné souvislosti, a tuto logiku básníkovy konstrukce nazývá *syntagmatickou*. Příběh jasnovidcův je naproti tomu z podstatné části konstruován na základě analogií a protikladů jednotlivých prvků, tuto logiku jasnovidcovy konstrukce nazývá Pechar *paradigmatickou*. Ještě než se pokusím o určité zobecnění týkající se tohoto dvojího druhu narativní konstrukce, ukážu krátce, jak básníkův a jasnovidcův příběh vypadají.

Básník na počátku svého vyprávění vznáší požadavek příčinné souvislosti. Nejprve si zrekapituluje několik málo „dat“, která má k dispozici, tj. skutečnost, že za horkého, vichrného dne se zřítilo letadlo, pilot uhořel, pasažér byl smrtelně zraněn a zůstal v bezvědomí. Poté začíná budovat příběh tak, aby konečný pád letadla vyplynul „příčinně a zákonitě“. Ptá se, proč a kam pasažér letěl za tak prudké bouře, a odpovídá si: vracel se odněkud překotně domů. A opět se ptá proč, na což odpovídá svým příběhem, který je celý zbudován jako řetězec navzájem ze sebe vyplývajících následků. Z hlediska toho, o čem bude v této práci dále řeč, je důležité, že kauzální konstrukce básníkovy příběhu se odvíjí od konce, z hlediska směřování k určitému cíli, byť nedosaženému.

Zcela jinak buduje svojí konstrukci jasnovidce. Narozdíl od básníka si udržuje určitý odstup od časového a kauzálního řádu, na počátku například říká: „jaká bída je naše chápání v čase“ či „události nejsou můj obor, dívám se na život v celosti“. Jasnovidce se od počátku pokouší vyhmátnout jakýsi „celkový životní tvar“. Nezdržuje se příliš fakty a podrobnostmi, a začíná „pocitem ohromného životního rozsahu“. Poté se v řadě variací a obměn začíná objevovat jakési schéma, které jasnovidce formuluje jako „samota versus konflikt“. Toto schéma vyvstává zčásti také z jakési vágní kauzality (nepoznal matky - střety s otcem), především se však vynořuje z řady obměn, z jakéhosi přediva podobností a analogií (moře, dálky, cizí země, bezcílnost, opuštěnost - střet, boj, obrana). Velká část příběhu se poté odvíjí jako další a další obměny tohoto vzorce.

Jasnovidcovy vyprávění má jednoduchou kauzální strukturu. Je to příběh o adeptovi vědy, který poté, co je se svými objevy odmítnut autoritou, zanechá vědy a vrhne se do bezcílného a dobrodružného života. Po letech náhodou narazí na článek dávající za pravdu jeho dřívějšímu bádání, spěšně se vrací domů, přičemž jeho letadlo havaruje. To, co však v konstrukci vyprávění výrazně převládá, jsou obměny a variace na onen „celkový životní tvar“, tvořený především polaritou „samota - konflikt“. Tento tvar či vzorec zde není pouze obměňován, ale také rozvíjen. Na počátku příběhu mladý adept vědy pracuje v cukrovaru, kde je uvedený vzorec vyjádřen jako „kampaň, honičky, křik - a osamělé snění“. Zabývá se chemickými výzkumy, spočívajícími „v samotářském snění v laboratoři - zároveň však také v popírání a bourání dosavadní vědy“. Poté se vyskytuje na Kubě, která je popisována jako „země udělaná z letargie a horečného vzrušení“. Žije „osamělým životem daleko od domova“, zároveň je však „dohlížitelem, křičícím na lidi“. Je zde charakterizován jeho alkoholismus, kde opět nacházíme tentýž vzorec: „samota - či vzdor“, „led opuštěnosti - či vzteklý a poskakující plamínek“. Postupně k polaritě „samota - konflikt“ přistupuje ještě třetí prvek. Tento prvek je nejprve

přítomen v podobě chemických vzorců, šestiúhelníků, strukturálních formulí objevujících se v tichu osamělého bádání v laboratoři. Poté je tento prvek dále obměňován v dalších částech příběhu, kde se objevuje jako hvězdné konstelace v kosmické prázdnotě, či jako osamělé civění na šestiúhelníkové tapety na stropě.

Básníkův a jasnovidcův příběh jsem si vybral jako výchozí bod pojednání o „narativní imaginaci“ sedmáků mj. také proto, že zvláště příběh jasnovidců představuje v jakési „karikatuře“ určitý posun, ke kterému dochází ve vyprávěních dospívajících ve srovnání s mladšími dětmi, a který je patrně projevem v tomto období se prudce rozvíjející schopnosti abstrakce. Čapek sám v doslovu k tomuto románu označuje jasnovidcův příběh jako „abstraktní, intelektuální konstrukci“. Ještě než však přistoupím k vlastnímu pojednání příběhů sedmáků, pokusím se o krátké zobecnění týkající se výše uvedených dvou typů narativní konstrukce.

DVA DRUHY KONSTRUKCE PŘÍBĚHU

Dva druhy konstrukce uplatňující se v příběhu básníkově a jasnovidcově byly v návaznosti na Pechara (1989) nazvány konstrukcí syntagmatickou a paradigmatickou. Je třeba si položit otázku, nakolik je použití těchto pojmů vzhledem tradici jejich užívání oprávněné. Co se týče oprávněnosti užití, zdá se bez problémů pojem syntagma či syntagmatický, označující zřetězení prvků promluvy stojících vedle sebe „in praesentia“. Způsob konstrukce vyprávění, odvíjející se na základě časových a kauzálních souvislostí, je možné bez váhání nazvat syntagmatickým. Určitá potíž však vzniká s termínem paradigmatický. Paradigmatický vztah je vztah prvku promluvy k jinému prvku, jímž může být nahrazen. Řada prvků, z nich může být proveden výběr za účelem nahrazení, tvoří paradigma. Saussure (1996), od něhož se toto pojetí odvíjí, výrazu paradigma neužívá, nýbrž hovoří o „asociačním plánu“, v němž prvky vytvářejí „virtuální mnemotechnickou řadu“. To znamená, že každý člen syntagmatického řetězce je potenciálně (což pro Saussura znamená v paměti) spojen s určitou řadou prvků, s nimiž má něco společného. Řada prvků určitého paradigmatu je si v nějakém ohledu podobná, paradigma vždy znamená cosi „stejného v různém“, jakési „společné jádro“, vzorec či invariant. Právě toto „stejně v různém“ je základem možných substitucí a obměn. Paradigma je tedy možné definovat jako „pole možných obměn“. Paradigmatický vztah, tak jak o něm byla doposud řeč, je vztahem virtuálního k aktuálnímu, je to vztah existující „in absentia“.

Také v konstrukci, jež zde byla v návaznosti na Pechara (1989) nazvána paradigmatickou, se jedná o obměny. Jak bylo ukázáno na příběhu jasnovidcově, předivo této konstrukce se odvíjí řadou obměn určitého vzorce. Nejsou to však obměny pouze virtuální, tak jak o nich byla řeč výše, nýbrž jsou to obměny aktuálně uskutečněné „in praesentia“ v promluvě vyprávění. Otázka zde zní: Je možné užívat pojem paradigma či paradigmatický, jenž byl prozatím vymezen jako „pole možných obměn“, také pro obměny uskutečněné „in praesentia“ v promluvě vyprávění? Určitý náznak takového pojetí vidím u Jakobsona, který sice nemluví o paradigmatu, ale o „metaforickém postupu“. Podle Jakobsona (1995) může rozvíjení promluvy probíhat po dvou sémantických liniích: jedno téma se spíná s druhým buď podobností, nebo soumezností. Důležité je, že Jakobson zde hovoří o „rozvíjení promluvy“, ne o pouhém nahrazení. V podobném duchu zde budu chápat paradigmatický vztah nikoliv jen jako možné nahrazení, ale také jako způsob rozvíjení promluvy, jako jeden z možných způsobů odvíjení přediva vyprávění. *Paradigmatická konstrukce znamená postup od jednoho prvku vyprávění k druhému tím, že je uskutečněna jedna z variant „pole možných obměn“ tvořící určité paradigma. Tím se tato konstrukce liší od postupu syntagmatického, který se pohybuje od jednoho prvku k druhému na základě časových, kauzálních či k cíli orientovaných vztahů.*

SYNTAGMATICKÁ NARATIVNÍ KONSTRUKCE

Časové, kauzální a k cíli orientované vztahy, z nichž sestává syntagmatická konstrukce, je možné užít jako kritéria, na jejichž základě lze vyvodit určitou posloupnost typů vyprávění podle vzrůstající komplexnosti a koherence (částečně podle Stein, Albro, 1997).

<u>typ vyprávění:</u>	<u>časové vztahy:</u>	<u>kauzální vztahy:</u>	<u>cílesměrnost:</u>
<i>deskriptivní sekvence:</i>	ne	ne	ne
<i>časová sekvence:</i>	ano	ne	ne
<i>kauzální sekvence:</i>	ano	ano	ne
<i>cílesměrná sekvence:</i>	ano	ano	ano

a) Deskriptivní sekvence:

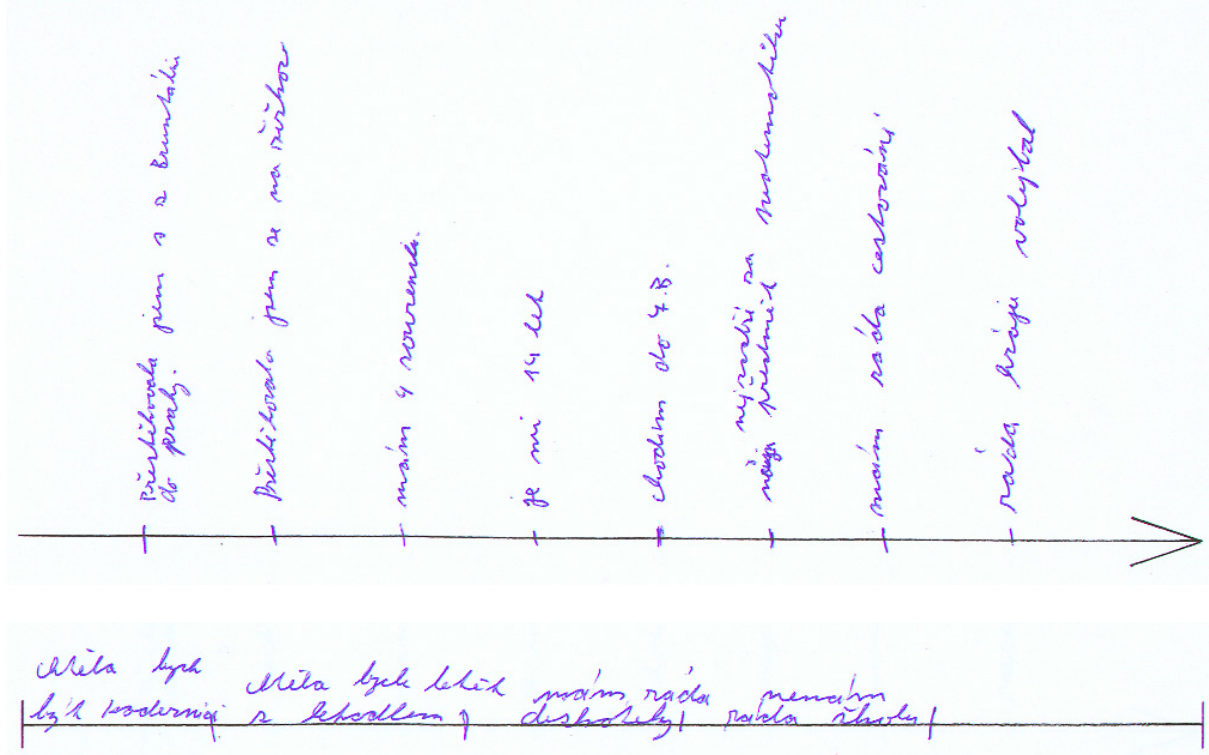
Tento typ vyprávění je tvořen spojeními typu „a“, to znamená že nemá časovou strukturu. V dětských vyprávěních se tyto sekvence obvykle vyskytují v úvodní části, kde jsou charakterizovány postavy a situace. Pouze velmi zřídka sestává z deskriptivní sekvence celé vyprávění. Takový případ se u sedmáků objevil v téměř čisté podobě ve třech případech, dvakrát jako fiktivní vyprávění a jednou v případě autobiografického materiálu. Vyprávění tvořené od začátku do konce deskriptivní sekvencí ukazuje následující příklad.

Příklad 1 (David P., 7. A):

Byl jednou jeden chlapec jménem Tomáš, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / no tak, bylo mu třináct / chodil moc rád do školy / jeho nejlepší kamarád byl Pavel / jeho zájem byl fotbal / televize / chodil moc rád ven s přáteli / ... / no, rád pracoval s tátou na zahradě / moc rád měl rodiče / často chodil k babičce / rád taky jezdil na kole / hrál moc rád počítačové hry / rád si četl / byl chytrý / měl moc rád ve škole angličtinu, zeměpis, tělocvik / neměl rád češtinu / chodil do školy do ..., na Havličák / byli trošku chudí / uměl dobře vařit / nebyl drzý na rodiče / byl hodný / ke kamarádům se choval slušně / uměl docela dobře mluvit anglicky, německy / už nevím, co bych říkal / jeho nejlepší přítel byl, třeba ... taky Tomáš / bylo mu dvanáct let / chodil také na Havličák / měl skoro samý ..., stejný záliby / jeho nejoblíbenější jídlo byly špagety / chodil moc rád k babičce na chatu / měli svoji chatu ... také / jeho záliby byly televize, počítač / ... / žil v ulici Bořivojova / jeho seriál nejoblíbenější byl Divoký anděl / chodil spát tak ... okolo desátý / vkusně se oblékal / byl velký, hubený / moc rád pracoval s tátou na plotu / právě staví barák / v Psárech / s náma do třídy už chodí sedm let / mě už nic nenapadá

Toto vyprávění lze chápat buď jako dlouhou úvodní část, po které Davida už „nic nenapadá“, nebo jako nahrazení žánru „vyprávění“ žánrem „charakteristika postavy“. Vyprávění začíná, podobně jako mnoho jiných, popisem toho, co je pro danou postavu obvyklé, nedočkáme se zde ale onoho „jednou ...“, po kterém by následovala řada událostí, vyprávěč jako by se bál vstoupit do časového řádu. Ještě vzácnější je deskriptivní sekvence v případě životopisných vyprávění. Vzhledem k tomu, že východiskem vyprávění je zde časová osa, hraničí v takovém případě deskriptivní sekvence s ignorováním instrukce, jak je možné ukázat na následujícím příkladu

Příklad 2 (Andrea M., 7. B):



Jmenuji se Andrea. Je mi 14 let. Mám čtyři sourozence. Chtěla bych být kadeřnicí. Jsem teď 7. B. Nejradši mám matematiku. Také mám ráda cestování. Mám ráda volejbal, plavání, vybíjenou, basketbal. Chtěla bych někdy letět letadlem. Také mám ráda diskotéky. A nemám ráda školu.

Narozdíl od předcházejícího případu, je zde v jakési minimální míře obsažena časová struktura. V případě čáry představující život „doteď“ se vyznačení prvních dvou bodů, tj. dvojího přestěhování, pohybuje v rámci instrukce a má časovou strukturu. Poté však následuje až do konce charakteristika sebe a své situace. Také v případě čáry celého života se Andrea pouze v první části jakž takž pohybuje v prostoru instrukce, tj. vyznačuje na časovou osu v určitém pořadí svá přání, orientovaná do budoucnosti. Poté však přejde k pouhému výčtu svých preferencí, tj. pohybuje se již mimo prostor vymezený instrukcí a mimo časový řád.

b) Časová sekvence:

Tento typ vyprávění je tvořen spojeními typu „potom,,“, jedná se tedy o vztah časové následnosti. V těchto vyprávěních, či jejich částech, je popisována řada po sobě jdoucích událostí, které jsou spojeny časově, pouze v zanedbatelné míře také kauzálně. Ve srovnání s dětmi mladšího školního věku se u sedmáků tato vyprávění vyskytují pouze velmi zřídka. Zatímco v případě devítiletých dětí výrazně dominuje struktura vyprávění, kterou je možné nazvat „řada činností“, ve dvou třídách sedmáků se tento typ vyprávění objevil jen ojediněle, a to ještě nikoliv v tak typické podobě, jako u mladších dětí. Jako ilustraci lze uvést následující část vyprávění.

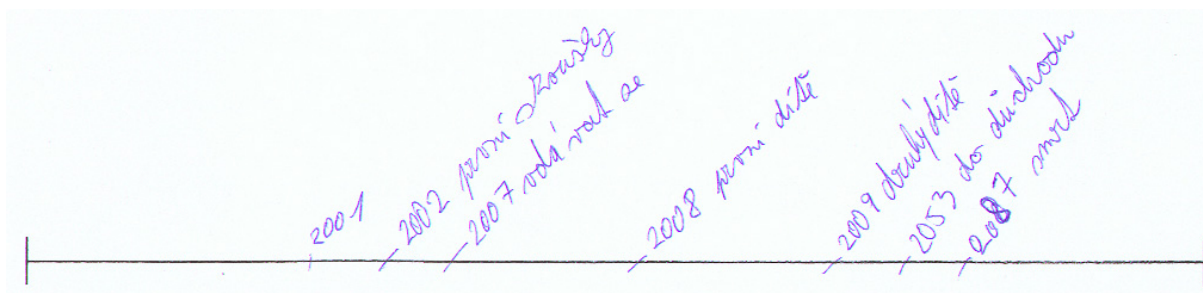
Příklad 3 (Eliška S., 7. A)

a Karolína rodičům přinesla kytičku / kterou natrhala venku na louce / a potom když tam přišla / tak si ukrojila bábovku / a nalila si mléko / a když to vypila a snědla / tak šla ven jezdit na kole / a jednou spadla s kola / potom teda šla domů / protože měla odřeninu / a maminka jí na to řekla / že je nešikovná / a potom si šla teda Karolína lehnout do postele / a četla si knížku o delfínovi / kterou přečetla polovinu / a potom šla zase ven / a šla běhat někam s kamarádama / šli do kina / na nějak vesmír / když to skončilo / tak šla domů / a když byl podvečer / tak si opejkali buřty / jako rodina / a potom se Karolína koukala na televizi / a potom šla spát /.../ a Karolína potom odjela k babičce / na prázdniny na tři dny / tam šla s babičkou potom na procházku / a potom zašly k sousedům / tam si Karolína hrála s Terezou / a potom když šla Karolína s babičkou domů / tak Karolína pak byla unavená / tak si rovnou lehla a spala / a když se ráno probudila / tak si četla / než pro ní přišli kamarádi / a šli potom jezdit na kole / to je asi konec

Typickým rysem těchto vyprávění je jakási absence skutečného zakončení, tato vyprávění jsou takřikajíc „nekonečná“ v tom smyslu, že mohou skončit prakticky kdykoliv, aniž by se něco podstatného dělo s celkovým vyústěním vyprávění. Vedle vazeb typu „potom“ se v těchto vyprávěních v omezené míře vyskytují také kauzální spojení, není to však kauzalita „příběhotvorná“, tak jak o ní bude řeč dále. V uvedeném vyprávění například Karolína spadne s kola, následkem čehož si způsobí odřeninu, na což jí maminka řekne, že je nešikovná. Takovýto kauzální řetězec se však ztrácí v nekonečném proudu dalších „potom a potom“, aniž by se následkem takového zřetězení vyprávění odvíjelo „odněkud někam“.

Zatímco ve fiktivních vyprávěních sedmáků jsou sekvence strukturované pouze časově čímsi ojedinělým, v případě autobiografických vyprávění je takováto struktura velice častá. Jedná se o chronologické uspořádání důležitých minulých událostí, stejně tak jako časové uspořádání toho, co člověk očekává, přeje si či plánuje do budoucna. Určitou mezní podobu zde představují jakési přesné „časové rozpisy“ nejen minulého, ale i budoucího života, jak ukazuje následující příklad.

Příklad 4 (Kristýna Ch., 7. A):



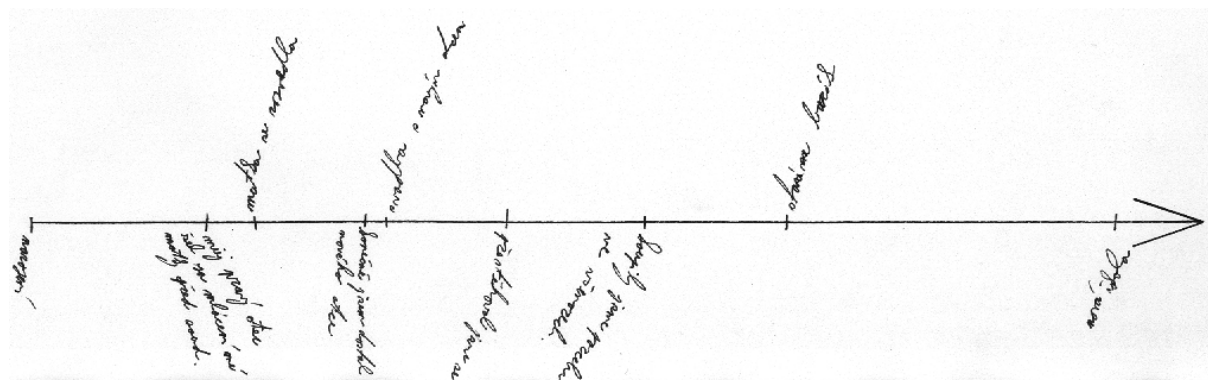
V roce 1988 jsem se narodila. 1991 jsem šla do školky, 1999 jsem se stěhovala na Prahu 8. 2000 jsem se stěhovala podruhé přes chodbu. 2001 je mi 13 let, chodím do 7 třídy. 2002 bych chtěla udělat zkoušky. 2007 bych se chtěla vdát a pracovat jako sekretářka. 2008 bych chtěla mít první dítě a 2009 druhý, ráda bych chtěla mít holčičku a chlapečka (páreček). 2053 půjdu do důchodu a 2087 rychlou smrt možná i pozdějc.

Zde je potřeba plánovat s určitou dávkou humoru dovedena ad absurdum. Vyprávění obsahuje časové seřazení toho, co bylo, a především toho, co a kdy přesně by mělo být. Jedná se o stručné vyjádření u dívek tohoto věku běžného životního scénáře, který obvykle obsahuje události jako dodělání školy, nalezení práce, sňatek, rození dětí atd. Na rozdíl od jiného druhu do budoucna orientovaných vyprávění (o nichž bude dále řeč), však jednotlivé události ve významnější míře neplynou jedna z druhé a netvoří tak kauzální řetězec směřující k plánovaným cílům, spíše se jedná o jakýsi seznam životních plánů.

c) Kauzální sekvence

Tento typ vyprávění sestává ze sekvence událostí spojených kauzálními vztahy. Jak bylo naznačeno výše, kauzální vztahy lze rozlišovat také podle toho, nakolik jsou podstatné jako prvek utvářející předivo vyprávění. Takováto „příběhotvorná“ kauzalita je velmi často součástí k cíli orientovaného přediva vyprávění, a jako taková bude předmětem následujícího oddílu. Ve vyprávěních sedmáků však lze nalézt také takové kauzální vazby tvořící předivo vyprávění, které nejsou ve významnější míře cílesměrně orientované, a to především v těch částech autobiografií, kde děti vyprávějí, jak se jejich život odvíjel k bodu, kde se nyní nalézají. Jako příklad lze uvést následující autobiografické vyprávění.

Příklad 5 (Václav S., 7. A):



Nejdůležitější částí života je to, že jsem se narodil. Narodil jsem se 5. 8. 85 v Praze. Můj pravý otec byl (je) křivák a podrazák. Protože nás mlátil, tak se matka rozvedla a vzala si jiného (lepšího). V první řadě jsem se do školy těšil, ale když jsem zjistil, co je to zač, začal jsem školu nenávidět. Nejhorší na tom je, že má teta (sestra mé matky) je učitelkou. Není to tak špatný, protože mi pomáhá se školou. Pak jsme se ze Žižkova přestěhovali do centra Černý Most. Sídlíště není tak hrozné, ale nová škola. Nikoho jsem tam neznal a ani mě první rok mezi sebe nevzali. Ten první rok byl můj nejhorší. No a teď jsem tady.

Události vyznačené Václavem na čáře dosavadního života, spolu s autobiografickým vyprávěním, tvoří příběh, jemuž dominuje kauzálně zřetěžená řada událostí. To, že otec mlátil matku, vedlo k soudu a k následnému rozvodu. To umožnilo, aby se matka znovu vdala a Václav měl nového otce. Ve vyprávění není explicitně obsaženo, zda je následné přestěhování a řada z něho plynoucích událostí důsledkem příchodu nového otce do rodiny. Součástí příběhů jsou však často také kauzální inference „více či méně“ vyplývající z ne zcela jasně daných věcí

(na této skutečnosti je založen mj. detektivní žánr). V tomto smyslu je součástí kauzálního řetězce i to, že přestěhování je „více či méně“ či „tak nějak“ důsledkem předcházející řady příčin a následků. Toto přestěhování má dále za následek nutnost přechodu do nové školy na sídlišti, což s sebou nese Václavův „nejhorší rok“ a návrat do staré školy. Podle autorů tzv. „modelu kauzální sítě“ (Magliano, 1999) je míra koherence vyprávění dána množstvím událostí v příběhu, které jsou součástí kauzálního řetězce. V tomto smyslu je Václavova autobiografie zkonstruována jako „dobrý příběh“ kauzálně propojující podstatnou část vyprávěných událostí. Avšak pojetí, které chápe koherenci vyprávění pouze jako míru kauzálního zřetězení, nebere v úvahu již zmíněnou podstatnou vlastnost „dobrých příběhů“, a to je jejich cílesměrná orientace.

d) Cílesměrná sekvence

Různá pojetí vyprávění a příběhu se zpravidla shodují v tom, že souvislost příběhu je souvislostí cílesměrnou. To, co dělá z řady událostí příběh, je schéma záměrného jednání (Stein, Albro, 1997). Toto schéma bývá obvykle popisováno jako sekvence „cíl - jednání - výsledek“ či „cíl - pokus výsledek“. Podle Mandlera (1984) sestává typická struktura příběhů z následujícího uspořádání: na počátku je nastolena *situace*, v níž jsou uvedeny postavy, poté následuje *počáteční událost*, se kterou obvykle vyvstává určitý *cíl*, poté následuje řada *pokusů* dosáhnout cíle a tyto pokusy přinášejí určité *výsledky*, tj. buď úspěch či selhání. Takováto cílesměrná struktura vyprávění se začíná v zárodečné podobě objevovat již ke konci předškolního období a je postupně upevňována v průběhu mladšího školního věku (Chr, 2002, v tisku). Jako příklad fiktivního vyprávění strukturovaného cílesměrným narativním schématem lze uvést následující příběh.

Příklad 6 (Václav K., 7. A):

Byl jednou jeden chlapec jménem Tomáš, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / jednoho dne třeba / hm ... jednoho dne šel Tomáš městem / kde našel trh / jako někde u toho města / jak tak šel tím trhem / ... tak se koukal, co tam všude prodávaj /.../ hm, tak jak šel tím trhem / tak se mu tam zalíbila / jedna věc, do který se prostě / kterou musel prostě mít / jenomže byla moc drahá / a on neměl u sebe skoro žádné peníze, no / tak přemýšlel, jak se k té věci dostat / a napadlo ho zeptat se rodičů / jestli by mu na tu věc nedali / a rodiče mu řekli, že / že si to musí odpracovat / no tak se jich zeptal Tomáš jak / a oni mu řekli / třeba tři úkoly mu dala maminka / hm, podojit krávu třeba, nebo já nevím / no potom nakrmit slepice / a potom ten třetí úkol ... / tak ten třetí úkol / dát seno do toho, jak se tomu říká, do stáji / no tak začne vod ty krávy / podojí krávu / podojí z ní asi dva, nějaký dva kbelíky / tý, toho mlíka / přinese to domů / položí to tam / a de si pro zrní / de nakrmit slepice / no a nakrmí ty slepice / no, až je nakrmí / no tak si de pro seno / a dá seno do stáji / když už všechny úkoly splní / tak řekne mamince / že už to všechno udělal / a ať se přesvědčí / maminka se přesvědčí / kráva podojená / slepice nakrmený / a seno je ve stájích / no tak, tak mu za tu práci poděkuje / a dá mu za to nějaký ty peníze / na to, co chtěl / a jinak už nevím / no a tak šel / když mu maminka dala peníze / tak jí taky poděkoval / šel na ten trh ... / šel na ten trh / a tam viděl tu hračku / no tak si jí šel koupit / co sem to vůbec říkal / nějakou věc, žejo / no takže si jí šel koupit / no, když si jí koupil / tak s tím běžel domů / vlastně, nebo já nevím ... / no a tam s tou věcí si pořád hrál / no a já, já to dál, už to asi nevymyslím

V uvedeném vyprávění postupuje konstrukce následujícím způsobem. Po uvedení postavy dochází k počáteční události (která je uvedena typickým „jednoho dne ...“), kdy Tomáš na trhu

spatří věc, „kterou prostě musel mít“. Vyprávění se zde odvíjí od základního příběhotvorného prvku, tj. od cíle. Cíl lze obecně definovat jako potřebu či přání dosáhnout určitého stavu, popřípadě se určitému stavu vyhnout. Uvedené vyprávění obsahuje explicitní výpověď o cíli, tj. o Tomášově potřebě koupit si cosi na trhu. Další část struktury cílesměrné konstrukce představují pokusy, tj. jednání protagonisty vedoucí k dosažení cíle. Tomášovy pokusy a s nimi související dění představují kauzálně propojenou řadu událostí, které postupně vedou k dosažení cíle, tj. zakoupení příslušné věci. Narozdíl od předcházejícího příkladu se tedy kauzální předivo odvíjí směrem k předem pojatému cíli. Řada Tomášových pokusů má strukturu trojího úkolu, což je kanonické schéma užívané především v pohádkách. Poslední část cílesměrné struktury představuje výsledek, tj. výpověď o dosažení či nedosažení cíle. V uvedeném vyprávění vede splnění úkolů k žádoucímu výsledku, tj. k zakoupení příslušné věci. Zvláštností uvedeného vyprávění je určitá abstraktnost pojatého cíle, kterým je „věc, kterou musel mít“, aniž by bylo specifikováno, co přesně (s výjimkou místa, kde se hovoří o „hračce“). Toto je jeden z řady projevů určité „obecnosti“ uplatňující se ve vyprávěních sedmáků. Je to mj. právě určitá míra „obecnosti“, spíše než cílesměrná orientace, která tato vyprávění výrazně odlišuje od vyprávění mladších dětí. O této „obecnosti“, kterou lze chápat jako projev dosahování stádia „formálních operací“, bude ještě řeč dále v části zabývající se konceptuální strukturou vyprávění.

Cílesměrná vyprávění sedmáků nemají vždy tak kanonickou formu, jako je tomu v případě uvedeného vyprávění. Řada cílesměrných vyprávění spočívá v řešení určitého dilematu či konfliktu a v překonávání překážek, jak ukazuje následující vyprávění.

Příklad 7 (Marika G., 7. B)

Byla jednou jedna dívka jménem Nikola , která žila se svými rodiči v domku na kraji města / no a ta Nikola měla jít na trh nakoupit / a když šla nakoupit, tak tam potkala jednoho kluka /.../ no a von se jí zeptal, jak se jmenuje / vona řekla, že se jmenuje Nikola / vona se pak jeho zeptala, jak se jmenuje / von řekl Honza / no a von jí pozval / von jí pozval k muzice / že si s ní pude, si s ní pude zatančit / a vona řekla, že jó / no tak vona šla pak domů / šel taky domů / no, pak se měli setkat / u tý muziky třeba / no, tam tancovali /.../ no, tak tancovali / pak šli domů / vona se do něj zamilovala / ale její máma jí to nedovolila / aby se s ním setkávala / ale vona jí neposlechla / ale furt se s ním setkávala / protože byla do něho zamilovaná / a von do ní / no, ten kluk jí pak řekl / jestli by s ním neutekla / a vona řekla, že se bojí / protože její máma je zlá / no, ale stejně spolu utekli / utekli spolu / její máma jí všude hledala, ale nenašla jí / voni se pak vzali / a pak, jak se vzali / tak šli ... / tak se vrátili k mámě, vona ... / no a už ... / už jí to dovolila / aby spolu byli, když už se vzali / no, pak byla na ni hodná, když už s vzali / oni měli spolu dítě / no ... nevím už

V tomto vyprávění není cíl vyjádřen tak explicitně na začátku, jako v předcházejícím případě. Zde se cíl vyprávění objevuje postupně, i když je implicitně přítomen již v situaci, kdy Nikola na trhu potká kluka. Základní příběhotvorný prvek, jakési jádro příběhu, se zde vynořuje až ve chvíli, kdy je řečeno, že Nikola se do kluka zamilovala a její máma jí to nedovolila. Cíl, daný zamilovaností protagonistky, zde naráží na překážku, která je překonána útekem, z čehož plyne řada dalších událostí vedoucích ke svatbě a smíření s matkou. V tomto vyprávění, podobně jako v mnoha dalších, je stěžejním prvkem konstrukce příběhu konflikt a způsob zacházení s ním. Jako odpověď na překážku, konflikt či dilema děti produkují různé cílesměrné strategie, tj. různé způsoby, jakým se odvíjí dějové předivo vzhledem k cílům, prostředkům a výsledkům. Jednou z důležitých cílesměrných strategií je přehodnocení prostředků vedoucích k vytyčeným cílům. Příkladem takovéto cílesměrné strategie je následující vyprávění.

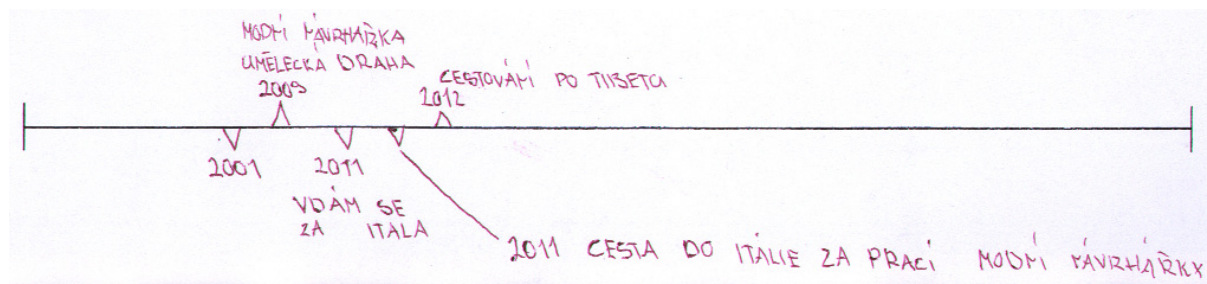
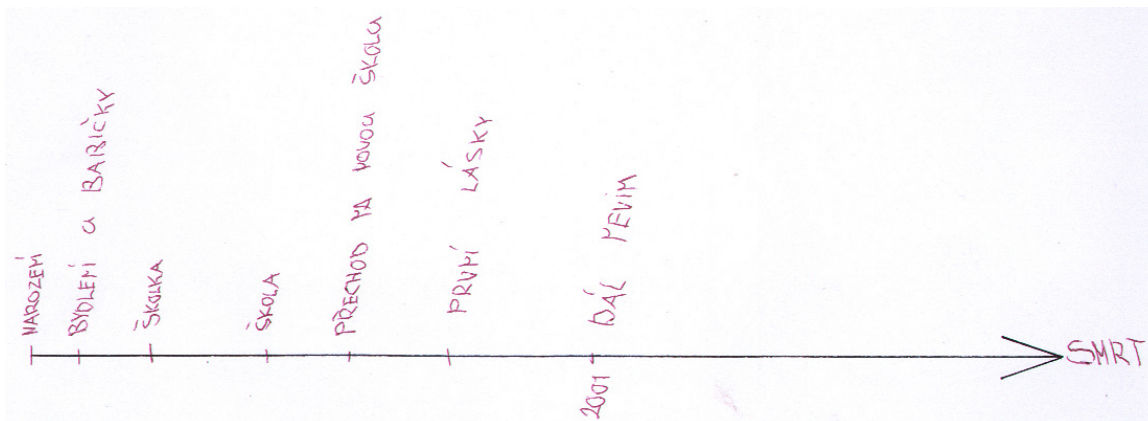
Příklad 8 (Monika H., 7. B):

Byla jednou jedna dívka jménem Estera, která žila se svými rodiči v domku na kraji města / a chodila do sedmé třídy / a chtěla se vyučit kadeřnicí / pokud jí to šlo / a když né, tak přinejhorším na prodavačku / no a tak se snažila, aby se vyučila / snažila se, měla dobrý známky / ale zlobila ve škole / měla blbý známky, poznámky / a dvojky z chování / a to se jí moc nepovedlo / a šla jednou domů / když už vyšla školu / a řekla mámě, prostě / že se nemůže na nic vyučit / protože má blbý chování, blbý prospěch / no tak mamka jí za to trochu vynadala / ale potom se šla vyučit na prodavačku / ne vyučit, ale ... / bez výučního listu šla dělat prodavačku / to je všechno /

Zde je na počátku vyprávění jasně formulován cíl, tj. „vyučit se kadeřnicí“ nebo „přinejhorším na prodavačku“. Další část vyprávění obsahuje líčení pokusů, které končí neúspěchem. Jedná se o pokusy dosáhnout dílčího cíle, tj. prospěchu ve škole, který je prostředkem k dosažení cíle „něčím se stát“, ať již kadeřnicí či prodavačkou. Neúspěch v dosažení tohoto dílčího cíle, který je překážkou v dosažení hlavního cíle, vede k určitému přehodnocení, a to jak cílů, tak prostředků. Protagonistka Estera zde jednak opouští lepší variantu svého hlavního cíle, tj. spokojí se s prodavačkou. Dále však zásadním způsobem přehodnocuje chápání školního úspěchu jako podmínky či prostředku uplatnění v životě. Dilema tak vyúsťuje v následující řešení: je možné vyjít s matkou a uplatnit se ve světě i bez prospěchu ve škole a bez vyučení.

Cílesměrná vyprávění se vyskytují také v autobiografických vyprávěních sedmáků. Zde je třeba odlišit již zmíněný typ vyprávění, který spočívá v určitém seznamu životních cílů, plánů či přání (příklad 4). Takováto vyprávění sice obsahují důležité životní cíle, chybí jim však kauzální propojení událostí směřujících k jejich dosažení. Jinak je tomu v případě následujícího autobiografického vyprávění.

Příklad 9 (Linda J., 7A)

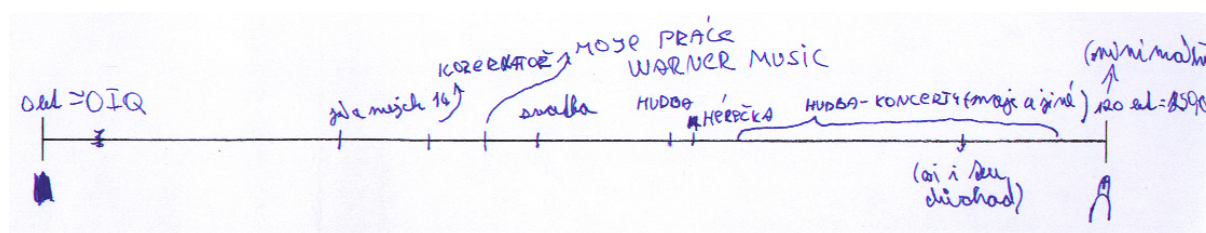
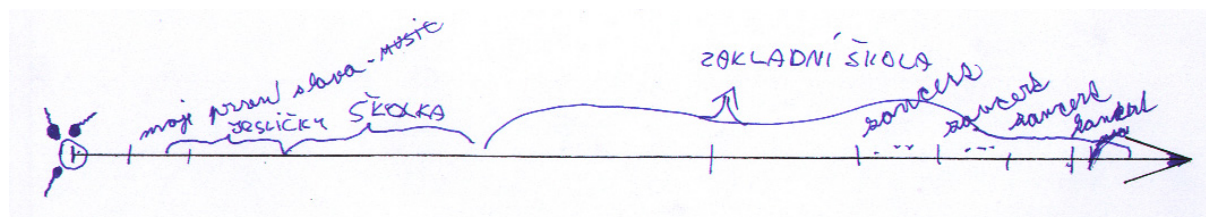


Jmenuji se Linda, je mi 14 let a od první třídy vím, že budu Módní návrhářka, také sem začala od 1. A chodit malovat a kreslit k akademické malířce. Sem přesvědčená, že budu na UMPRUMKU. V budoucnu vidím svoji kariéru jako slavná Italská módní návrhářka, jestliže byste se ptali, proč Italská, protože si vezmu Itala.

Zde tvoří jak události vyznačené na čáře života, tak také autobiografické vyprávění určitou kauzálně zřetěženou, k cíli orientovanou linii. Je zde vytyčen jasně formulovaný cíl, tj. „od první třídy vím, že budu módní návrhářka“, přičemž nejen budoucnost, ale i část minulosti je ztvárněna jako linie směřující kauzálním zřetěžením k tomuto cíli. Tato kauzální a k cíli orientovaná konstrukce je tvořena následující řadou: Od první třídy chodí malovat k akademické malířce, což je v kauzálním vztahu „umožnění“ k následujícímu, včetně vytyčeného cíle. Dále tato řada pokračuje plánovaným studiem na UMPRUM, uměleckou dráhou módní návrhářky a sňatkem s Italem, který umožní stát se „slavnou italskou módní návrhářkou“. Mimo bezprostřední vztah k této životní linii je pouze „cestování po Tibetu“. Jeden z článků kauzálního řetězce je zde vyjádřen zcela explicitně, a to spojení mezi sňatkem s Italem a působení v Itálii. Tedy: „jestliže byste se ptali, proč italská, protože si vezmu Itala“.

Podobný případ kauzálně a cílesměrně zkonstruované životní linie obsahuje následující autobiografický materiál.

Příklad 10 (Linda S., 7 A)



Začalo to tak, že můj táta potkal mámu a dali se dohromady, a dali „to,“ dohromady – no a pak jsem vznikla já, potom můj imaginární bratr. Můj táta byl a pořád je hudebník, takže jsem po něm zdělila hudební sluch a prý talent hrát. V dalších letech bych chtěla pracovat u WARNER MUSIC. Chodit celý dny na koncerty TATA BOYS ... zároveň bych si chtěla zahrát ve filmu ...

Také zde je vyjádřeno určité životní směřování, které však není tak výrazné a jednoznačné jako v předcházejícím případě. Část životní linie je zde zkonstruována jako kauzální řetězec

vedoucí z minulosti až k vytyčeným cílům, tj. od talentu zděděného po tátovi, přes chození na koncerty, konzervatoř až po vlastní hudební (a hereckou) kariéru.

PARADIGMATICKÁ NARATIVNÍ KONSTRUKCE

Jak již bylo řečeno výše, paradigmatická narativní konstrukce postupuje od jednoho prvku vyprávění k druhému tím, že uskutečňuje jednu z variant „pole možných obměn“ tvořící určité paradigma. Dochází zde k rozvíjení a obměňování určitého vzorce či invariantu, o nalézání či vytváření podobného, o vyhmátnutí „stejného v různém“. Zatímco v případě syntagmatického příběhotvorného postupu se předivo vyprávění odvíjí řadou „věcných“, tj. časových, kauzálních, k cíli orientovaných souvislostí, v případě paradigmatického způsobu konstrukce je předivo vyprávění tvořeno podobnostmi, analogiemi či paralelami. Tyto dva druhy představují dva navzájem se doplňující a jeden ze druhého vyrůstající způsoby konstrukce příběhu. Jako jednoduchý příklad paradigmatické konstrukce lze uvést úvodní část fiktivního vyprávění.

Příklad 11 (Kamil S., 7. A):

Byl jednou jeden chlapec jménem Pepa, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / rád hrál hry / který mu vůbec nešly / měl třeba rád jednu holku / která ho vůbec nechtěla / měla jinýho / ten kluk třeba ho chtěl zmlátit / že tu holku otravoval / ten kluk se na to nezmoh

Zde postupuje konstrukce příběhu řadou těchto variací: „rád hrál hry - nešly mu“, „měl rád holku - nechtěla ho“, „chtěl zmlátit soka - nezmohl se na to“. Dochází zde k obměňování a rozvíjení určitého vzorce neúspěchu či selhání. Přestože se zde, tak jako v dalších případech, jedná především o obměny týkající se roviny významu, je zde v případě prvních dvou členů této paradigmatické variace také výrazná obdoba syntakticko-gramatická. V případě třetího členu této variace již syntaktická a gramatická obdoba z větší části chybí, tento člen je obměnou vzorce již jen „co do významu“, i když ho lze do formy částečně syntakticky shodně převést, jak ukazuje výše uvedená parafráze „chtěl - nezmohl se“.

Komplexnějším a na první pohled méně zjevným příkladem paradigmatické narativní konstrukce je následující část vyprávění líčícího události, které protagonistka prožívá se svojí kamarádkou na chatě.

Příklad 12 (Simona J., 7. A)

no, tak třeba / byly u řeky / opalovaly se / no, přišli třeba rybáři / začali chytat ryby / no tak Zuzana s tou svojí kamarádkou se šly koupat / no, chytily se do vlasců / třeba, těch rybářů / a postupně se z toho dostávaly, no / se zamotaly, no a dostaly se z toho / já nevím / třeba přestřihly nebo něco / no, no vylezly z vody / šly se opalovat / no, a pak šly domů / no a byl večer / tak si udělaly ohýnek třeba / no a pak šly spát / no a druhý den ráno jely nakoupit / no nakupovaly / no a pak se děvčata, se šly podívat kulečnick / no a ztratily se, třeba / no ..., co dál / no tak se bály / a začaly hledat ty svoje rodiče / každá, žejo / no a, no a byly asi hodinu v tom, na tom trhu / už nevím / no a pak se postupně našly nějak / třeba u auta se sešly / nebo něco takovýho

Zde je možné vidět paradigmatickou konstrukci sestávající ze dvou variací. První variací tvoří chycení se, tj. zamotání se do vlasců rybářů a následné vyproštění přestřiháním. Obměnou tohoto děje je druhá variace, kdy dívky šly nakoupit a ztratily se, hledaly svoje rodiče, až se postupně našly. Dva členy konstrukce spojené paradigmatickým vztahem je možné parafrázovat jako „zamotání se - vymotání se“ a „ztracení se - nalezení se“. „Stejně v různém“

zde tvoří určitý vzorec, který je základem proporčního vztahu „zamotání se má ku vymotání jako ztracení ku nalezení“. Tak jako v mnoha jiných případech zjevných a srozumitelných analogií, není takový vzorec snadné formulovat v abstraktní rovině, takový pokus by vedl pouze k další parafrázi, snad o něco obecnější než dvě výše uvedené. Důležitou součástí tohoto vzorce je aktivní jednání na straně dívek, které nebyly vymotány ani nalezeny, ale vymotaly se a našly se samy.

Jak již bylo naznačeno, syntagmatická a paradigmatická narativní konstrukce se navzájem doplňují a překrývají. To lze ukázat na krátkém úryvku z delšího vyprávění.

Příklad 13 (Tomáš B., 7. A)

vzal si kolo a jel se project ke stáji / tam byl jeho kůň Billy / Johnny si sed na svého koně Billyho / a se svým koněm se jel project do kraje

Tato část vyprávění je konstruována jak na základě syntagmatických, tak také paradigmatických vazeb. Protagonista se jede projet na kole ke stáji, což je spojeno kauzální vazbou typu „umožňuje“ s následující projížděkou na koni. Tato kauzální vazba je tedy syntagmatickou konstrukcí. Současně je však spojení mezi členy zmíněné kauzální vazby také konstrukcí paradigmatickou. Je dvojí obměnou určitého invariantu, majícího zde téměř totéž vyjádření „jel se project“.

Podobně jako v případě syntagmatické narativní konstrukce, se také paradigmatické variace liší mírou, v níž jsou takřikajíc „příběhotvorné“, tj. úlohou, jakou hrají z hlediska celkového směřování a vyznění příběhu. Prozatím zde byly ukázány pouze krátké úryvky z delších vyprávění, kde nebylo možné ukázat význam těchto konstrukcí pro celek vyprávění. Úlohu paradigmatických variací v kontextu celku příběhu je možné ukázat na příkladu následujícího vyprávění.

Příklad 14 (Michala N., 7. A)

Byla jednou jedna dívka jménem Petra, která žila se svými rodiči v domku na kraji města / Petra se vypravila za babičkou / nastoupila na autobus, třeba číslo 235 / a měla s sebou knížku / a do té knížky se tak začetla, že zapomněla vystoupit / a dojela někam, kde vůbec nevěděla, kde je / tak čekala na autobus, až pojedou zpátky / a samozřejmě si četla knížku / a tři autobusy jí ujely / no, a teď už byl večer / a tak Petra už řekla / no dobře, knížku nechám na pokoji / radši / a poje ..., počkám teda na poslední autobus / snad mi neujede / no, tak teda nastoupila / a když, když teda dojela k té babičce / tak jí babička vynadala / jako, kde se toulá, a takový / a že jí to trvalo dlouho / že vo ní měli rodiče strach / že už volali / a no Petra vysvětlila babičce, co se stalo / a když teda jela zpátky vod babičky / tak zase nastoupila na autobus / zase si vzala svoji knížku / a opět se do ní začetla / a odjela zase někam úplně na druhou stranu / kam nechtěla / a když se podívala na to, jak autobusy jezdějí / tak zjistila, že to byl poslední autobus, kterej tam jel / takže teď se musí domů dostat nějak jinak / tak se šla podívat kolem / jestli někde není nějaká tramvajová zastávka / tak tam byla zastávka, kde jezdila tramvaj číslo dvacetčtyři / tři / a třeba devět / no a tak tam ..., tak třeba nastoupila na devítku / a jako ..., nevěděla, kam jede / protože vůbec tyhle trasy nepoužívá / no, tak nastoupila na devítku / vystoupila vo dvě stanice dál / a tam našťěstí jela tramvaj / která jela k ní domů / takže Petra když se vrátila / tak byla tak unavená / že druhý den měla chřipku / a rodiče jí vynadali / a měla domácí vězení

Hlavní linii příběhu tvoří opakované ztracení se v městské dopravě „s hlavou v knížce“. Zde se celým příběhem vine řada obměn určitého vzorce, tyto obměny tvoří následující řadu: „začetla se - dojela jinam“, dále „začetla se - ujelo jí to a dojela pozdě“, a poté ještě „začetla se

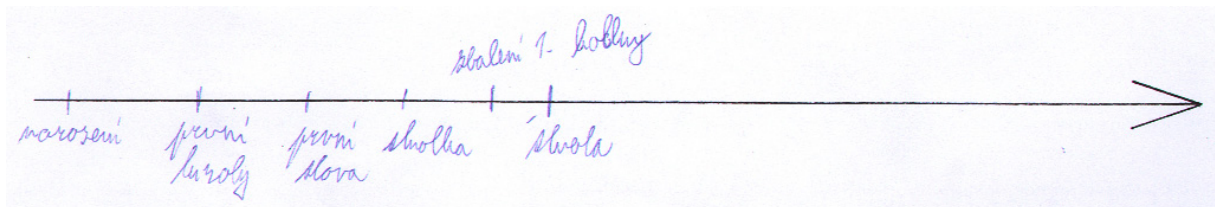
- a opět dojela jinam“. Vedle toho se zde ještě dvakrát opakuje varianta jiného, byť souvisejícího vzorce, a to: „dojela pozdě - dostala vynadáno“. Členy této paradigmatické konstrukce jsou kauzální vazbou tvořená syntagmata, která ve svých obměnách vytváří určitý invariantní vzorec, který je možné v úhrnu formulovat jako: „začtení se - dojetí jinam či pozdě - sankce“.

V uvedeném případě se jedná se o příběh, jehož syntagmatická konstrukce je velmi prostá, Petra se opakovaně začítá, následkem čehož dojde tam i zpátky pozdě, a v obojím případě dostane vynadáno. Naproti tomu, z hlediska své paradigmatické struktury, tvoří tento příběh poměrně bohaté předivo obměn a korespondencí. Tyto vícenásobné obměny dávají vyniknout významu vyprávění, je to příběh „o té, která se - s hlavou v knížce - neustále ztrácí v bludišti městské dopravy, následkem čehož jí všichni vynadají, až z toho chuděra onemocní“. Skutečnost, že paradigmatická konstrukce dává vyvstat významu, otevírá problematiku, která bude zčásti pojednána v oddíle týkajícím se konceptuální struktury vyprávění.

Paradigmatické vztahy lze - jakožto důležitý konstrukční prvek vyprávění - nalézt také v autobiografickém materiálu sedmáků. Zatímco syntagmatická konstrukce vytváří životní linii prostřednictvím časových, kauzálních či cílesměrných vazeb, paradigmatická konstrukce - podobně jako v případě fiktivního vyprávění - formuje životní linii prostřednictvím obměn určitých tematických invariantů či vzorců.

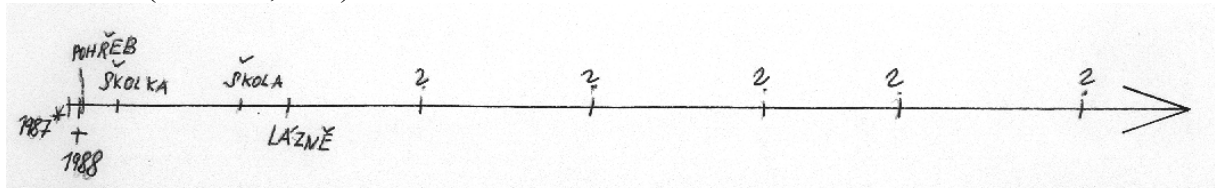
Jednoduchý příklad paradigmatické konstrukce je možné ukázat na následující řadě životních událostí vyznačených na čáře dosavadního života. Zde tvoří podstatnou část linie dosavadního života jakási variace na „první věci“, tj. „první kroky“, „první slova“ a „sbalení první holky“.

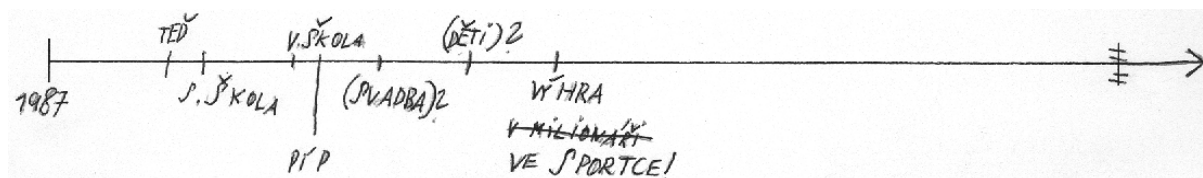
Příklad 14 (Jan Š. 7. A)



Komplexnější příklad paradigmatické variace uplatňující se při konstrukci životopisného vyprávění představuje následující autobiografický materiál.

Příklad 15 (Lukáš L., 7. A)





Narodil jsem se v roce 1987. V roce 1988 mě matka upustila a pak na mě šlápla (nepřežil jsem to). O rok později mě oživil jeden čaroděj. Potom jsem začal chodit do školky a pak do školy. Dále bych chtěl vystudovat střední a pak vysokou školu. Pak bych chtěl založit rodinu a najít si práci. Potom bych chtěl vyhrát ve sportce asi 8 000000. To je vše.

Zde je podstatným prvkem autobiografického vyprávění, i ztvárnění životních událostí na obou časových osách, paradigmatická konstrukce, která je tvořena dvěma variacemi. První variace - ztvárněná jak v první části čáry dosavadního života, tak i na počátku vyprávění - sestává ze smrti a zázračného oživení krátce po narození. Druhá variace na totéž téma je graficky znázorněna na konci čáry celého života. Zde je čára označující konec života několikrát přeškrtnuta a je přidělena šipka ve směru dalšího pokračování. Invariant, jehož obměnami jsou obě variace, lze formulovat jako „překonání smrti“.

Paradigmatickou narativní konstrukci lze ukázat také na výše uvedeném příkladu 13. Zde je v první části řeč o tíživé situaci, kdy původní otec mlátil celou rodinu. Tato situace je nakonec vyřešena, a Václav „konečně dostal nového otce“. V další části biografie se Václav v souvislosti s přestěhováním na Černý most dostává do nové školy, kde nikoho nezná a kde ho nepřijímají mezi sebe, což zažívá jako „nejhorší rok“. Poté svůj životopis zakončí: „No a teď jsem tady“. Václava tedy nejprve deptal původní otec - a dostal jiného, lepšího. Poté ho deptala nová škola - a dostal jinou. Není zde sice výslovně řečeno, že lepší, avšak vyznění vyprávění k takové interpretaci do jisté míry opravňuje. Opět se zde dostáváme k faktu, že z vyprávění plynou inference, často ne nutně a jednoznačně, ale spíše „tak nějak“ či „více méně“. Ze závěrečného „no a teď jsem tady“, následujícího bezprostředně po popisu trápení v minulé škole, „více méně“ plyne, že školu, ve které se nyní nachází, chápe Václav jako lepší. Ve Václavově vyprávění lze tedy vidět - vedle výrazné syntagmatické struktury - také ne zcela explicitně vyjádřenou paradigmatickou konstrukci sestávající ze dvou variací: „jiný, lepší otec“ a „jiná, lepší škola“. V takovýchto případech je namísto otázka, nakolik je takováto paradigmatická variace konstruována ve vyprávění, či nakolik tuto variaci přináší takřkajíc „sám život“. Tuto otázku lze ještě rozšířit: Co s sebou přinesl „sám život“, co z toho ve vyprávění ztvárnil ten, jehož příběhu nasloucháme, a co z toho je naším vlastním vyprávěním? Ve vyprávění přivádíme ke slovu to, co s sebou život přináší, avšak toto „přivádění ke slovu“ se může dít mnohým způsobem. Jedním z cílů tohoto příspěvku je poukázat na prostor možností, které dospívající mají při ztvárňování svého životního příběhu. Nelze však zakrývat také prostor možností, které máme my sami jako výzkumníci při vyprávění o tom, co nám děti vyprávějí.

Uplatnění paradigmatického typu narativní konstrukce je výrazným rysem, kterým se vyprávění sedmáků odlišují od vyprávění dětí mladšího školního věku. Lze se domnívat, že tento rys nějak souvisí se vstupem do stádia „formálních operací“. Zároveň však je třeba uvést, že na určitém druhu paradigmatických konstrukcí jsou založena také vyprávění dětí předškolního období a počátku školy. Sutton-Smith (1986) ukazuje, že první dětské příběhy, které se objevují již mezi třetím a čtvrtým rokem věku, vykazují strukturu nazvanou „téma s variacemi“. V tomto věku děti ještě netvoří dějovou souvislost příběhu sestávající

z časových, kauzálních a k cíli orientovaných vztahů, nýbrž provádějí jakési „dosazování“ do určitého více méně invariantního vzorce. Invariantem zde obvykle bývá určitý děj, u něhož jsou pouze obměňování aktéři či objekty akcí, podobně jako je tomu ve hře „všechno lítá, co peří má“. Teprve mezi 5 až 7 rokem se objevuje syntagmatická narativní struktura ve vlastním slova smyslu, tj. kauzální a cílesměrně orientovaná dějová souvislost. Na počátku školního věku se vyskytuje jakýsi smíšený typ, ve kterém se uplatňuje struktura „témat s variacemi“ spolu s určitou zárodečnou formou dějové souvislosti (Chrz, 2002, v tisku).

Důležitou otázkou je, v čem se liší „předoperační“ paradigmatická narativní konstrukce od konstrukce, která se ve výraznější podobě objevuje v dospívání, tedy v období dosahování stádia „formálních operací“. Prvním podstatným rozdílem je, že paradigmatická narativní konstrukce dospívajících koexistuje spolu s rozvinutou narativní konstrukcí syntagmatickou, naproti tomu v předškolním věku je paradigmatická konstrukce jakýmsi předstupněm ještě nevyvinuté syntagmatické narativní struktury. Druhým výrazným rozdílem je abstraktnost paradigmatické konstrukce v období dospívání. Tato konstrukce je způsobem, jakým jsou ve vyprávění realizovány a rozvíjeny určité tematické linie (ve smyslu výše zmíněných McAdamsových „témat“). Jak již bylo zmíněno, paradigmatické variace v tomto věkovém období dávají možnost vyvstat významu, či jinými slovy, dávají vystoupit určité konceptuální struktury.

KONCEPTUÁLNÍ STRUKTURA

V otázce konceptuální struktury vyprávění se lze odrazit od dvou různých, částečně protichůdných pojetí. Na jedné straně stojí pojetí reprezentované A. J. Greimasem, podle kterého je podstatou vyprávění jakási hlubší „logika“, spočívající především v opozicích pojmů, tato „hloubková“, „achronní“, či „synchronní“, struktura generuje „povrchovou“, časovou a kauzální strukturu. Naproti tomu v Brunerově (1986) pojetí je konceptuální struktura záležitostí „paradigmatického modu“, který je jakýmsi protějškem, popřípadě doplňkem, „narativního modu“, tedy řádu příběhu a vyprávění. Je zvláštní, že Bruner označil protějšek narativního modu modem paradigmatickým, což mj. nepřímo implikuje, že řád příběhu je zde chápán jako řád syntagmatický. V takovém případě by nejen konceptuální struktura, ale také paradigmatické variace byly čímsi takřikajíc „mimo-narativním“.

Vyprávění dospívajících a jejich specifika ve vztahu k vyprávěním mladších dětí jsou výzvou k přezkoumání toho, čím je konceptuální struktura ve vztahu ke konstrukci vyprávění. V předcházející části byla naznačena možnost, že paradigmatické příběhotvorné variace dávají vyvstat určité konceptuální struktury. Jako příklad, na němž je možné uchopit tuto skutečnost, lze uvést následující příběh spolu s krátkým rozhovorem vedeným bezprostředně po jeho vyprávění.

Příklad 16 (Lukáš, L., 7. A)

Byl jednou jeden chlapec jménem Pepa, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / Pepova rodina byla chudá / museli si přivydělávat /.../ jednou když Pepovi ..., Pepa slavil dvanáctý narozeniny / tak se mu zjevila postava / a řekla mu / že má ... zvláštní schopnost / až jí objeví, tak musí být opatrný, co s ní bude dělat / Pepa to moc vážně nebral / ale další den se mu nechtělo vstávat / byl, byl líný / a nechtěl si dělat snídani / a najednou se mu objevila na stole / Pepa byl udivený / a nevěděl, jak se to stalo / pak si vzpomněl na postavu, která se mu zjevila / tak pak zkusil ještě něco si vymyslet, co by chtěl / vono se mu to taky objevilo / pak Pepa vstal / šel za svými rodiči a pověděl jim o tom / a rodiče mu řekli, aby o tom nikomu

moc neříkal a byl opatrný / ale Pepa nebral jejich rady vážně / a začal si vymýšlet všechny možné věci / vymyslel si dům, peníze / všechno co chtěl / potom začal bejt pyšnej na sebe / no ..., nakonec se stal králem / jednoho dne měl soudit nákej spor dvou lidí / jeden člověk druhýmu něco ukrad / no, a on ho nepotrestal / a všichni ty poddaný jeho / tak mu přestali věřit / a už ho neměli rádi / Pepa se divil proč jako / kde se stala chyba / no, a pak si vzpomněl, jak mu rodiče říkali / že to, aby by opatrný / no, pak se mu zase zjevila ta postava / a řekla, že už toho moc nepotřebuje / že už ví, co je správný a co ne / no a to je asi konec

(rozhovor: **L.** - Lukáš L., **Ch.** - Chrz)

Ch.: *Dobře, to bylo hezký ... to bylo hezký. Já se tě zeptám: Ten příběh sis úplně vymyslel, a nebo si trošičku, trošičku třeba použil něco, co už si znal, třeba z nějakého jiného příběhu?*

L.: *Trochu, většinu jsem si vymyslel*

Ch.: *Jo, to bylo hezký, totiž, to bylo takový, jako že to dávalo hlavu a patu. A co třeba si jako použil, nebo co v tom bylo jako z nějakýho jinýho příběhu?*

L.: *No, to zjevení*

Ch.: *Jo, no a to bylo v čem?*

L.: *To už si nevzpomínám.*

Ch.: *Nevzpomínáš, ale bylo to, bylo to hezký. Já se tě zeptám, protože to bylo opravdu takový jako ..., žejo, některý příběhy jsou takový, že jako, jak se říká, dávaj nákej smysl, třeba dávaj nějaký poučení, nebo jak se říká, něco znamenaj, jo. Dokázal by si třeba u tohohle příběhu, protože tam to bylo takový hodně jasný, já si myslím, že tomu příběhu rozumím, ale zeptám se tebe: Kdyby si měl jako úplně krátce říct, co ten příběh znamená, nebo jaký je z něj poučení, uměl by si to něk říct?*

L.: *No, možná*

Ch.: *Zkus to, já si myslím, že u tohohle příběhu to jde. Zkus to říct, jo.*

L.: *Lidi maj bejt opatrný na svou moc. Že maj bejt zodpovědný.*

Ch.: *Hm, dobře, dobře, moc dobře si to řek.*

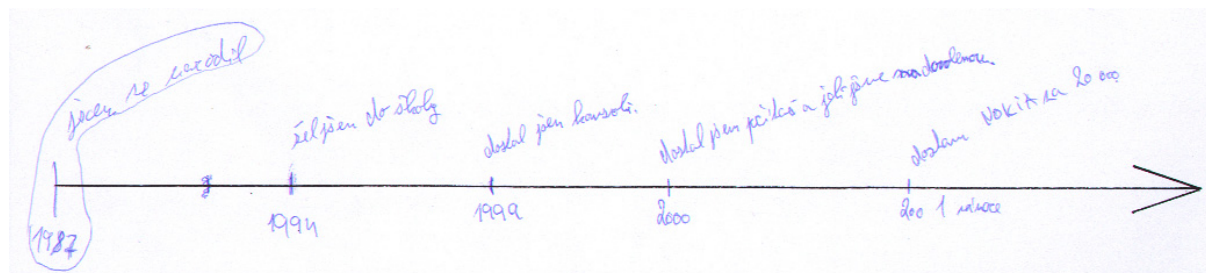
Vedle syntagmatické struktury, tvořené kauzálním předivem odvíjejícím se od získání kouzelných schopností až po Pepovo „zmoudření“, má toto vyprávění také výraznou paradigmatickou strukturu, sestávající z řady obměn určitého významového jádra. Nejprve je Pepovi zjeví se postavou sděleno, že se svou kouzelnou schopností musí opatrně nakládat. Pepa to nebere vážně a začne své schopnosti nezodpovědně zneužívat. Ve druhé variaci Pepa o své schopnosti poví rodičům, kteří mu řeknou, že má být opatrný, Pepa však jejich rady nebere vážně. Ve třetí variaci na toto téma má Pepa jako král soudit spor dvou lidí, nepotrestá však krádež tak, jak by měl, tj. opět špatně „váží“. Jakousi osnovu příběhu zde tedy tvoří trojí obměna vzorce, který spočívá v tom, že protagonista nebere svěřenou moc dostatečně vážně a odpovědně. Postupně zde vyvstává jakožto „stejně v různém“ určitá konceptuální struktura, kterou je možné formulovat jako „odpovědné zacházení se svěřenou mocí“.

Tento příběh ukazuje další podstatný rys vyprávění tohoto věkového období, a to je cosi, co je možné v návaznosti na Eriksona (1950) a McAdamse (1993) nazvat jejich „ideologičností“. Mimo jiné v souvislosti s rozvojem „formálních operací“ objevují se v tomto věku v dosud neobvyklé míře otázky jako „co je pravda“ a „co je dobré“, a to často ve velmi vyhocené a snad možno říci také „nezralé“ podobě. U Eriksona, který téma „ideologie“ učinil tématem psychologie dospívání („mysl dospívajícího je mysl ideologická“), není zcela jasné, znamená-li „ideologie“ oblast hodnot, přesvědčení či „světonázoru“ obecně, či spíše onu zmíněnou vyhocenou a „nezralou“ podobu. Uvedené vyprávění má výrazný „ideologický“ aspekt, protagonista na závěr „ví, co je správné a co ne“. V následujícím rozhovoru podává význam

svého vyprávění jako „Lidi maj bejt opatrný na svou moc. Že maj bejt zodpovědný.“ „Ideologické“ sdělení vyprávění dospívajících bývá vyjádřeno (či ho lze parafrázovat) ve formě jako: „je dobré ...“ či „je třeba ...“ nebo „je lepší to, než ono“. Na výše uvedeném vyprávění je možné vidět, že toto „ideologické“ sdělení, které sám vyprávějící na závěr interpretuje jako význam svého vyprávění, se podstatným způsobem kryje s konceptuální strukturou („odpovědné zacházení s mocí“), která vyvstává řadou paradigmatických variací

Jako příklad velmi jednoduché konceptuální struktury přítomné v autobiografickém materiálu lze uvést následující čáru života spolu s autobiografickým vyprávěním.

Příklad 17 (David P., 7. A):



Narodil jsem se, za 7 let jsem šel poprvé do školy, během dětství jsem prožil mnoho věcí, měl jsem playstation a teď mám počítač. Až vyjdu ze školy, jdu na střední a pak na gymnázium, až mi bude 22, tak se asi ožením a budu mít barák po tátovi a budu mít dítě, pak si najdu nějakou práci, budu si vydělávat a budu si užívat.

Hlavní tematickou linii zde tvoří různé variace na „dostat a mít“, ať již se jedná o playstation, počítač, mobil či barák po tátovi. Pozoruhodné zde je, že teprve až bude „mít“ barák po tátovi a dítě, najde si David nějakou práci a bude si vydělávat. To jenom podtrhuje skutečnost, že „mít“ zde znamená především „dostat“, nikoliv se k věcem dopracovat. (Zde je vidět, že bez určité míry „ideologičnosti“ se neobejde ani výzkumníkově vyprávění.)

Jak již bylo naznačeno výše, konceptuální struktura vyprávění často sestává z opozit pojmů, tj. z určitých polarit či protikladů. Podle Shardtů jsou koncepty navzájem uspořádány jako opozita, jejichž formální podobou je protiklad, zvrát a nahrazení. Tyto narativní struktury představují nejobecnější a nejabstraktnější rovinu příběhu (Shardt, 1999). V návaznosti na Lévi-Straussův rozbor mýtů bývá funkce příběhu chápána jako zprostředkování mezi protiklady jako „mužské - ženské“, „mrtvé - živé“, „kultura - příroda“, „nebe - země“ atd. Přestože Lévi-Straussovo pojetí se týká příběhů mytologických, je možné si z něho pro pochopení dětských příběhů vzít dvě myšlenky: Za prvé pojetí funkce příběhu jako zprostředkování mezi protiklady, a za druhé pojetí, podle kterého k tomuto zprostředkování dochází jakousi hrou kombinací, ve které z řady polarit vzájemným překrýváním vzniká komplexní konceptuální struktura.

Příběhy sedmáků se významně liší ve způsobu, jakým v nich vyvstávají pojmy či jejich opozita, a jakým dochází či nedochází k jejich zprostředkování či integraci. Jako příklad příběhu výrazně strukturovaného řadou polarit lze uvést následující vyprávění, jehož menší část již byla uvedena v příkladu 13.

Příklad 18 (Tomáš B., 7. A)

Byl jednou jeden chlapec jménem Johny, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / rodiče dali Johnymu dvacet penízek / aby koupil nějaké potraviny / Johny šel do města a koupil rohlíky, chleba a nějaké pití / vrátil se domů ke svým rodičům, dal to / a rodiče mu říkali, aby uklidil dům / a až to udělá, tak aby si moh vodpočinout / Johny ukli ..., zamet dvůr / nakrmil zvířata / uklidil dům / a pak si chvíli vodpočinul / vzal si kolo a jel se project ke stáji / tam byl jeho kůň Billy / Johny si sed na svého koně Billyho / a se svým koněm se jel project do kraje / v kraji byl les, velký, černý / a Johnyovi rodiče mu řekli / aby do toho lesa nechodil / jenomže Johny neposlechl / a s tím koničkem – Billy – do toho lesa šel / už byla tma a rodiče, Johnyho rodiče, se o něj báli / Johny se ale ztratil, a proto si sed na místo a volal o pomoc / druhej den ráno Johnyho rodiče ho šli hledat i s ostatními lidmi z vesnice / Johnyho rodiče šli do černého lesa a uslyšeli křik / běželi za tím křikem dál a dál / našli Johnyho a šli zpátky do domu / no, to už mě nic nenapadá

V první části příběhu Johny plní řadu úkolů od rodičů, po jejichž splnění bude mít volno. První dvojici pojmů zde tvoří „povinnosti - volno“. Ve svém volnu se Johny jede na kole, a poté na koničku projet do kraje, v němž je velký černý les, kam má zakázáno chodit. Tento zákaz přestoupí, v lese se ztratí a je druhého dne ráno rodiči nalezen a šťastně se vrací domů. K první dvojici „povinnost -volno“ se zde přidává řada dalších polarit: „poslušnost - neposlušnost“, „aktivní - pasivní“, „dospělý - dítě“, „člověk -zvíře“, „kontrola - spontaneita“, „ztráta - nalezení“, „dům - les (kraj)“, „den - noc“, atd. Jak je na této řadě možné vidět, dvojice pojmů stojících v opozici jsou různého druhu: Na jedné straně jsou dvojice, kdy jeden člen je opakem druhého, tomu se blíží například dvojice „aktivní - pasivní“. Většina dvojic je jiného druhu, tyto dvojice pojmů se sice do jisté míry vzájemně vylučují (někdy s určitým „fuzzy“, tj. plynulým přechodem, tak jako například v případě dvojice „den -noc“), nelze však pojímat jeden jako opak druhého.

Tento příběh je jedním z více příběhu sedmáků, ve kterém dochází k jakémusi ne příliš úspěšnému pokusu o překonání hranice, v tomto případě hranice „dům - les“, s níž se dále pojí celé předivo dalších polarit a hranic. Johny se vyskytuje v prostoru domova, s nímž souvisí poslušnost a aktivní vykonávání úkolů zadaných od dospělých. V tomto prostoru si tedy odpovídají uvedené dvojice svými póly „poslušnost“, „dům“, „aktivní“, atd. Po vykonání úkolů se Johny ocitá v prostoru volna, v kraji, v přírodě, jeho aktivita již není aktivitou poslušnosti rodičům, je to spíše aktivita „vezená jeho koničkem“. Další vývoj událostí však ukazuje, že „vyjet si sám na koničku“ vede ke ztrátě, pasivitě a nutnosti zásahu rodičů. Johnyho spontánní aktivita v prostoru volna se tak obrací v selhání a v pasivitu. Polarita „dům - les“ (a s ní celé další předivo polarit) tak zůstává z podstatné části nezprostředkována, hrance jsou v jistém smyslu neprostupnější než před začátkem vyprávění. Co je však potom funkcí takového vyprávění? Snad lze říci, že k jakémusi zprostředkování zde přece jen dochází, totiž v tom smyslu, že kde si neporadí a ztrácí se Johnyho spontánní aktivita, poradí si jeho rodiče, i tam sahá jejich moc, je to tedy aktivní zásah rodičů, který nějakým způsobem překonává hranici mezi „velkým černým lesem“ a domovem.

Polarity pojmů, jež si ve vyprávění žádají zprostředkování, často představují určitá dilemata a konflikty, které dospívající řeší. To bylo možné vidět na posledním uvedeném příkladu a lze to ukázat také na následujícím vyprávění.

Příklad 19 (Jan Š., 7. A)

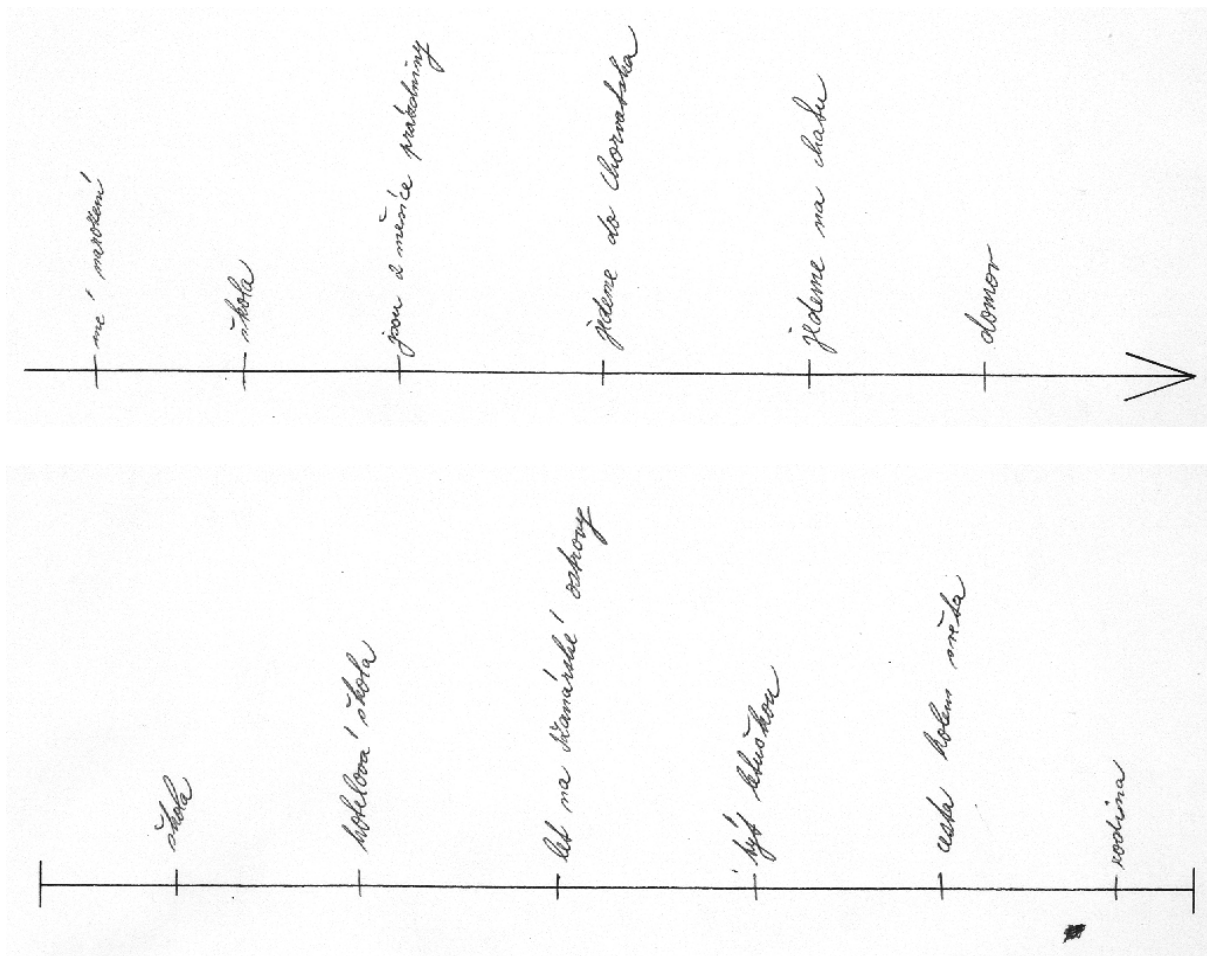
Byl jednou jeden chlapec jménem Josef, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / jel tam s ním jeho kamarád / Kamil / a jednoho dne se rozhodli, ze si zajdou na ryby / tak si zašli na ryby /.../ no a prostě šli na ryby / a Kamila moc rybaření nebavilo / ale Josef chtěl, aby šli

na ryby / protože jeho to bavilo / a prostě nehleděl na to, co se líbilo Kamilovi / a jednou když chtěl Kamil jet na kolo / řekl Josef, že prostě na kole nepojede / že to neumí a že ho to nebaví / ale to Kamila trošku štvalo / ale ještě si říkal, že prostě furt to je ještě docela dobrý / a jednou, když byla důležitá diskotéka / na kterou šli třeba všichni kamarádi, kluci / holky různý, všechno možný / když tam prostě chtěl Kamil jít / aby si tam zatancoval / a Josef prostě řekl, že ne / že se zase pude na ryby / tak Kamil už se naštvál / a zeptal se / a to budeš furt chodit na ryby / a prostě Josef řekl, že to je jediný, co umí / že prostě na kolo se nenaučil / no a že diskotéky ho nebavěj / tak Kamil řekl, že to by teda nebyli kamarádi / protože aby se jezdilo furt jenom podle jeho / to nejde / protože je to, prostě ..., jako ... omezování / no, prostě nemůže ... prostě to ... / že nemůže si dělat jenom to, co chce Josef / no, tak prostě vodjel / a žil si podle sebe prázdniny / a byly mnohem lepší / než když byl s Josefem / ale bylo mu to líto / protože byl rád s kamarádama / konec

Zde lze dvojici protikladů, mezi kterými se odvíjí předivo vyprávění, formulovat takto: na jedné straně kamarádství za cenu ztráty svobody - na druhé straně svoboda za cenu ztráty kamarádství. Je to příběh emancipace od dirigujícího kamaráda, který odmítá respektovat Kamilova přání a potřeby. Čím je ale toto vyprávění z hlediska předpokladu, že v příběhu dochází ke zprostředkování protikladných pojmů? Ani zde pravděpodobně nedochází ke skutečnému zprostředkování ve smyslu integrace protikladů, tyto protiklady jsou v příběhu postaveny jako „buď a nebo“, z čehož si Kamil nakonec volí alternativu svobody za cenu ztráty kamaráda a konstatuje, že je to tak lepší. Zde je možné opět ukázat to, co bylo výše nazváno „ideologičností“ vyprávění dospívajících. Příběh obsahuje výrazné sdělení o tom „co je dobré“, říká se zde jasně, že svoboda bez omezujícího kamaráda byla „mnohem lepší“. Na druhé straně patří toto sdělení k takřikajíc „zralejší“ podobě „ideologie“, vyprávějíci zde nezastírá, co Kamil ztratil tím, že si vybral svobodu bez omezování, tj. přiznává jeho lítost, „protože byl rád s kamarádama“.

Ve výše uvedených dvou příkladech zůstává polarita, která je základem konceptuální struktury vyprávění, více méně nezprostředkována. To samo o sobě nemusí být chápáno jako „vada“ těchto vyprávění, příběhy jsou často také o různých nepřekonatelných hranicích, které vedou mezi různými oblastmi skutečnosti. V příběhu Johnyho (př. 18) tak zůstává oblast „velkého černého lesa“ a všeho co s ním souvisí čímsi, co je za hranicí aktivního jednání, podobně v příběhu Kamilovy emancipace (př. 19) zůstává mezi svobodou a kamarádstvím nepřekonané „buď a nebo“. Zdá se, že existují „dobré příběhy“ o nepřekonatelných hranicích a neslučitelných protikladech. V některých vyprávěních sedmáků však k takovému zprostředkování mezi protiklady dochází. Příkladem takové úspěšné integrace a zprostředkování mezi pojmy, stojícími proti sobě v určité opozici, je následující biografický materiál.

Příklad 20 (Eliška S., 7. A)



Když jsem se narodila, byla jsem malá. Za šest let jsem šla do školy do 1. třídy. Uplynulo 10 měsíců a byly 2 měsíce prázdnin. Po prázdninách jsem šla do druhé třídy a takhle se to opakuje každý rok. Ted' chodím už do 7. třídy a za měsíc už budou prázdniny. Po prázdninách půjdu do 8. třídy a pak budu chodit už jenom 1 rok a půjdu na hotelovou školu, protože chci být letuškou. V mé budoucnosti bych se chtěla podívat kolem světa a hlavně na Kanárské ostrovy. Potom bych se chtěla věnovat své rodině.

Jak obě čáry života, tak vyprávění, nastolují protiklad povinností, školy a domova na jedné straně, a volna, dále a cestování na straně druhé. Počátek vyprávění je strukturován jako střídání školy a prázdnin, nebo ještě spíše jako čekání na to, kdy už zase budou prázdniny. Opozice „škola - volno“ je zde tedy od počátku čímsi konstitutivním. To je ještě zdůrazněno na čáře dosavadního života, kde jsou jako důležité události vyznačeny cesta do Chorvatska a na chatu. Ke dvojici „škola - volno“ zde přistupuje dvojice „doma - na cestách“. V úseku dosavadního života jsou zde tedy nastíněny určité protiklady bez výraznějšího zprostředkování mezi nimi. Toto zprostředkování je provedeno v části vyprávění a na čáře života týkající se budoucnosti. Jako řešení integrující protikladné póly je zde konstruováno cílesměrné vyprávění směřující k povolání letušky. Syntagmatická konstrukce tohoto vyprávění je tvořena studiem na hotelové škole, které umožní povolání letušky, které pak umožní cestování kolem světa, včetně Kanárských ostrovů. Povolání letušky je tak „figurou“, ve které je „smířen“ a integrován svět povinností a profese se světem dále a cestování, a je tak zprostředkováno mezi pojmy tvořícími konstitutivní protiklad vyprávění.

NARATIVNÍ LADĚNÍ

Podle McAdamse (1993) existují různé způsoby, jakými lidé chápou, že jejich přání a záměry jsou dosažitelné, na jedné straně je optimismus, naděje - na druhé straně nedůvěra a resignace týkající se možnosti splnění přání a dosahování záměrů. Z tohoto hlediska lze příběhy dělit podle toho, „jak dobře dopadají“, a co k takovému výsledku vede. Někteří narativní psychologové zde využívají typologii literárního teoretika N. Frye a rozlišují typy dějů nazvané podle tradičních žánrů: komedie, romance, tragédie, a ironie /satira/. Tyto typy dějů se liší podle toho, dochází-li například k dobrému vyústění vlivem šťastných okolností, nebo dosáhne-li protagonista nakonec svého heroickým úsilím navzdory různým protivenstvím a po projití řadou různých neštěstí, nebo dochází-li k tragickému vyústění a k resignaci před drtícím osudem atd. K. Gergen (1997) vyjádřil tyto typy dějů jako pohyb v čase v určitém hodnotovém prostoru, z tohoto hlediska rozlišuje progresivní vyprávění, vyprávění stability, regresivní vyprávění a jejich různé kombinace. Pojem narativní ladění, pocházející od McAdamse, bude v této práci označovat především určitý vzorec týkající se možnosti a způsobu dosahování přání a záměrů. Zároveň tento termín ponechávám otevřený dalším významům, které jsou obsaženy ve výrazu „ladění“ a které se zde pravděpodobně nepodaří postihnout.

Významnou odlišností vyprávění sedmáků ve srovnání s vyprávěními dětí mladšího věku je výrazně menší počet vyprávění s neproblematicky dobrým vyústěním. Jinak řečeno, tato vyprávění často takřkajíc „špatně dopadají“. Bylo by předčasné dělat nějaký závěr týkající se významu tohoto faktu, jedno z možných vysvětlení je, že sedmáci jaksí poctivěji reflektují své konflikty a dilemata. Jakýsi mezní případ narativního ladění představuje následující vyprávění.

Příklad 21 (Dana K., 7. B)

Byla jednou jedna dívka jménem Karina, která žila se svými rodiči v domku na kraji města / chodila ven s velkou partou / tam bylo plno holek a kluků / zpívali si venku / potom Karina šla domů / a potom tam byl nějaký problém s matkou a s tátou / potom voni se pohádali / Karina šla ven a neukázala se doma asi tejdén / potom pro ni ..., potom jí prostě hledali / a nemohli jí najít / potom Karina přišla sama domů / a prostě prosila rodiče, aby ..., aby už se prostě nehádali /.../ no, tak se nic nestalo / a vona prostě zase šla zase do té party / tam se začli ..., naučit fetovat, kouřit / to vona se to taky naučila / potom jí za to rodiče mlátili / no a zase utekla / a takhle to furt bylo dál / potom Karina zase přišla do toho parku / no a potom už to bylo víc a víc horší / potom Karina šla do ústavu / jako do dětského domovu / tam byla až do osmnácti let / potom měla dítě / její muž se na ní ... / prostě jí nechal / no a potom Karina byla sama /.../ to už by takhle stačilo

Příběh je exemplárním příkladem regresivního vyprávění, které se odvíjí „od desíti k pěti“, tj. stále jen „hůř a hůř“. Nedochozí zde k žádnému významnějšímu zvratu, je to pořád jenom - řečeno slovy vyprávění - „víc a víc horší“. Základním laděním je zde jakýsi tragický fatalismus: na konfliktní rodinu reaguje protagonistka tím, že se sama spustí, nesoulad v rodině zopakuje ve vlastním partnerském vztahu a nakonec končí sama. Jiný příklad do jisté míry „tragického“ ladění představuje následující vyprávění.

Příklad 22 (Pavla J., 7. A)

Byla jednou jedna dívka jménem Linda, která žila se svými rodiči v domku na kraji města / když šla holčička jednou do školy / vrátila se domů / a doma měl být otec i matka / když

přišla, otec tam nebyl / Linda měla strach / její matka taky / a napadlo je, kam by otec mohl jít / řekly si, že chvíli počkaj / tak čekaly hodinu / když stále nepřicházel, tak se ho vydaly hledat / šly do lesa, do vesnice, za příbuznými, nikde nebyl / už je nenapadlo, už je nenapadlo, kam byl moh jít / tak se, tak se vrátily domů / a řekly si, že budou ještě čekat / další den ráno se vzbudily / a otec tam stále nebyl / Linda s matkou byly vystrašený / bály se, kde je, co s ním je / a otec stále nepřicházel / Linda ten den nešla do školy / aby se ..., aby mohla jít hledat ještě s matkou otce / šly zase do lesa, do vesnice / hledaly ho, volaly / za příbuznými šly / taky nebyl pořád / nemohly ho najít / tak se musely zase vrátit domů / a tam hledat, jestli jim nenapsal nějaký vzkaz / nic nenašly / otec nepřicházel / další den zase nepřišel / nikdo ho neviděl / Linda s matkou už věděly, že ho asi nikdy nenajdou / ale stále se o to pokoušely / nenašly ho / furt byly doma / čekaly, čekaly pořád / pořád nepřicházel / už nikdy nepřišel / kam se ztratil, to neví Linda / ani její matka / to už nikdy se nedozvědí

I tento příběh je možné označit jako „tragický“. Syntagmatická struktura vyprávění je krajně prostá: příběh se odvíjí v jakémsi stereotypním rytmu čekání a hledání, hledání a čekání, a ústí do „už nikdy“. Paradigmatická konstrukce vyprávění obsahuje opakované variace na „hledaly - nenašly“ a „čekaly - nepřišel“. Ladění příběhu postupně přechází od vystrašenosti a obav k trpělivé resignaci a beznaději. Vyprávění má v sobě jakýsi půvab a krásu, danou možná jeho zvláštním pomalým rytmem a především jeho zakončením, které - spíše než mluvenou řeč - připomíná konec nějaké smutné balady či elegie.

Také další vyprávění je příběhem o ztrátě otce, a je zajímavé právě ve svém kontrastu s vyprávěním předcházejícím.

Příklad 23 (Adéla K., 7. A):

Byla jednou jedna dívka jménem Marcela, která žila se svými rodiči v domku na kraji města / ráda chodila s kamarádkami ven / a rády spolu hrály různé hry / vesele se bavily / a jednou, když přišla domů / tak viděla svou maminku, jak brečí / a když se zeptala, co se jí stalo / tak maminka pověděla / že tatínek leží v nemocnici po autohavárii / Marcela to řekla svým kamarádkám / a rozhodly se, že tatínka navštíví / když přišly do nemocnice / tak měl tatínek ohromnou radost / a povídali si, jak se měla ve škole / a jak se učí / co dělá maminka / co dělá malá sestřička / a tak, prostě se bavili / a po ..., druhý den, když přišla Marcela za tatínkem / tak jí doktor řekl, že tatínek měl vnitřní zranění / a že to nepřežil / a to je celý

Toto vyprávění, i přes své „tragické“ vyústění, se ve svém ladění výrazně odlišuje od předchozího. Jeho syntagmatickou strukturu tvoří čtyři výrazně kontrastující scény: veselé hry s kamarádkami - smutek matky nad otcovou autohavárií - radost a pohoda návštěvy v nemocnici - zpráva o otcově smrti. Ve vyprávění lze vidět určitou paradigmatickou konstrukci: na jedné straně spolu koresponduje radost a pohoda první a třetí scény, na druhé straně pak smutek nad zprávami o neštěstích ve druhé a čtvrté scéně. Právě touto zvláštní kompozicí, která by si pravděpodobně zasloužila rozbor Lévi-Straussova typu (a:b=c:d atd.), se toto vyprávění výrazně odlišuje od předcházejícího. Tato kompozice zde rozehrává jakousi variaci řady polarit jako „láska - smrt“, „radost - smutek“, „konec - trvání“, „už nikdy - už navždy“ atd. Bylo by možné, v duchu Lévi-Straussových rozborů, uvažovat o prostředkující funkci tohoto vyprávění, překlenujícího hranici otcovy smrti jakýmsi „jak naposled - tak už navždy“. Snad v tom by potom mohl spočívat rozdíl od přecházejícího vyprávění, ústícího v resignovanou „už nikdy“.

Další výraznou variantu „tragického“ vyprávění představuje následující příklad. Jedná se o vyprávění, jehož úvodní část byla uvedena v příkladu 11.

Příklad 24 (Kamil S., 7. A):

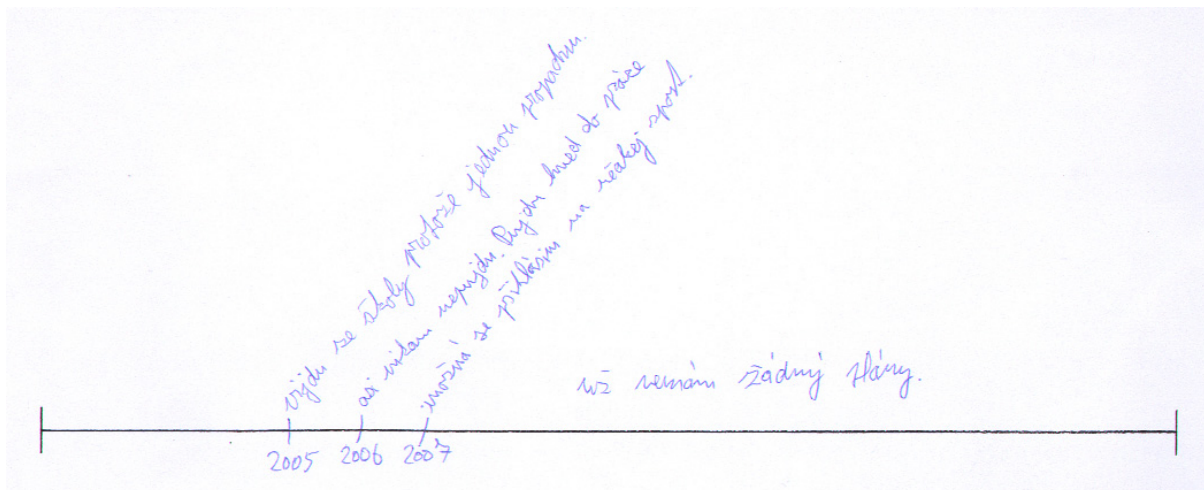
Byl jednou jeden chlapec jménem Pepa, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / rád hrál hry / který mu vůbec nešly / měl třeba rád jednu holku / která ho vůbec nechtěla / měla jinýho / ten kluk třeba ho chtěl zmlátit / že tu holku otravoval / ten kluk se na to nezmoh / a jednou třeba zakop / a málem spad na toho kluka / tam spad ze schodů / skoro se zabil / ona ta holka si myslela / že se jako kvůli němu pere / tak ho třeba měla ráda / neměl moc rád svý rodiče / byli rozvedený / měl radši, rád tátu než mamku / žil s tátou /.../ s tou holkou / pak až vyrostli, tak se oženili, no / měli třeba dvě děti / holku a kluka / Pepu a Pepinku / a byli pak starý / v důchodu / manželka mu zemřela / chodil furt do hospody pak / se vopil / pak ho přejelo auto / ty děti jak ho neměly rády /tak nešly ani na jeho pohřeb / hm, byly radši doma / hrály počítač / šly jednou do školy / jely autobusem / potom se vyboural / taky zemřely / no a dál už nevím

Větší část linie tohoto vyprávění tvoří jakási série variací na selhání, krachy, neúspěchy a neštěstí. To, co je na tomto vyprávění pozoruhodné a co mu dává ráz „dobrého příběhu“, je moment, kdy selhání se stává úspěchem a vede paradoxně k dosažení cíle. Tento bod vlastně zúročuje a zhodnocuje onu úvodní řadu selhání a neúspěchů, kde je řeč o Pepově nešikovnosti, o tom, že ho jeho vyvolená nechce, a že se nezmůže na to, aby zmlátil svého soka. Poté se však tato řada selhání dá zvláštním způsobem dohromady: následkem své nešikovnosti padá ze schodů na svého soka, což je omylem chápáno jako udatnost činěná kvůli vyvolené dívce, kterou si tímto získá. Jediný (byť stěžejní) úspěch v celém vyprávění je tedy důsledkem omylu. Jedná se o zvláštní figuru „úspěchu skrze selhání či omyl“, která se u Kamila objevuje také v jeho rozhovorech vedených s Dr. Kučerou v šesté třídě. Vzhledem k této figurě by se uvedené vyprávění dalo přiřadit také k typu dějové zápletky, kterou N. Frye nazývá „ironickou“. Po tomto jediném úspěchu se však vyprávění vrací do svého „tragického“ ladění a pokračuje sérií selhání a neštěstí až do konce

V rámci fiktivních vyprávění jsem se ve větší míře zaměřil na „tragická“ vyprávění, která v tomto období představují nepřehlédnutelný prvek. Bylo by možné se podobným způsobem zaměřit také na pozitivněji laděná fiktivní vyprávění a všimnout si například různých způsobů, jakými aktivní jednání protagonisty vede k pozitivnímu vyústění děje. Ve zbývajících částech tohoto oddílu krátce naznačím, jakým způsobem se určitý druh narativního ladění objevuje v autobiografickém materiálu. Zaměřím se zde na to, jakým způsobem může být úspěch ve škole narativně konstruován jako progresivní či regresivní vyprávění.

Příklad 25 (Tomáš H., 7. A)

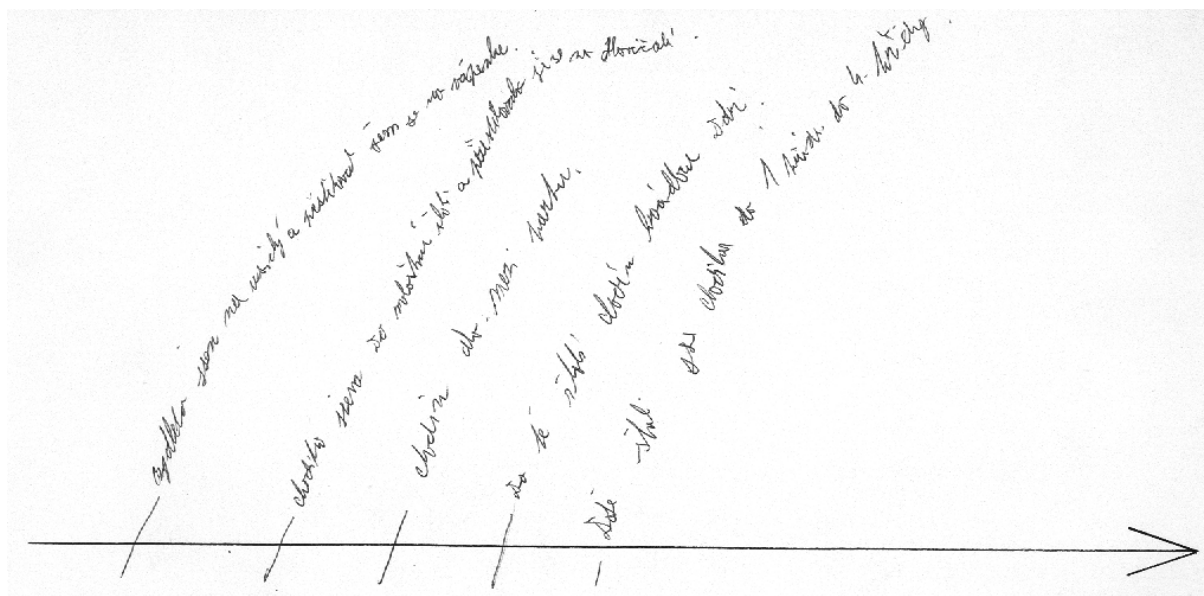
Narodil jsem se, nevím jak jsem vypadal, ale asi hnusně. Ved sem normální život, jed sem, učil jsem se chodit, pil sem atd. V roce 94 sem šel do školy. 1. den to tam bylo dost blbý. Jako v jediný třídě 1. sem dostal samý jedničky. A taky sem tam dostal nejvíc poznámek. Šlo to dál a dál, až jednou vyjdu, možná. Asi nepudu na nějakou školu a najdu si práci. Možná bych chtěl hrát fotbal, to sem tam nenapsal, že od 8 let sem hrál fotbal až do 11 let. Zrovna bych nechtěl bejt chudák, ale zase né nějaký boháč, ale jako fotbalista budu docela bohatej. Ale to je jedno. Chtěl bych bejt známej.



Podstatnou linií této autobiografie tvoří škola a školní úspěch. Přitom školní dráha je zde ztvárněna jako regresivní vyprávění vedoucí od samých jedniček v první třídě k plánovanému propadnutí. Tomáš zde výslovně zdůrazňuje, že samé jedničky dostal pouze v první třídě. Současně uvádí, že se chystá jednou propadnout. Opakovaně uvádí, že po škole nikam nepůjde a hned si najde nějakou práci. Vedle toho je zde načrtnuta jiná linie, která vede od hraní fotbalu v minulosti až po budoucí úspěšnou fotbalovou dráhu. Autobiografie je zde pojata jako vyprávění o tom, se kterým to sice ve škole jde od desíti k pěti, který to však jednou všem ukáže jako úspěšný fotbalista.

Případ, kdy je školní dráha konstruována jako progresivní vyprávění, a to na základě „fakt“ z tohoto hlediska takřka „neutrálních“, ukazuje následující autobiografický materiál.

Příklad 26 (Jolana B., 7. B):



Bydlela jsem na Husitský a přestěhovala jsem se na Vápenku. Chodila jsem na zvláštní školu a přestěhovala jsem se do této školy, protože jsem věděla učení na základní třídu. Ale do této školy jsem chodila od 1. třídy až do 4. třídy.

Jolana zde hovoří o dvojí změně školy: z Havlíčkárně do zvláštní školy a zpět. Takovouto dráhu by bylo možné pojmout různě, v tomto vyprávění je patrná zřetelná snaha podat tyto přesuny jako progresivní vyprávění. Jolana zde na základě řady fakt tvořících „fabuli“ provedla jakési „syžetové“ ztvárnění, čas jejího vyprávění a „vyprávěný čas“ se zde liší. To znamená, že nejprve uvádí, že chodila na zvláštní školu a přestěhovala se na Havlíčkárně, protože „věděla učení“. Její příběh je tedy příběhem dosaženého pokroku v důsledku jejích schopností. Teprve poté uvádí onu „regresivní“ část své školní dráhy, tj. skutečnost, že první čtyři roky začala na Havlíčkárně, odkud pak přešla do zvláštní školy. Jolanino vyprávění je tedy příběhem „té, která přešla ze zvláštní školy na normální, protože na to měla“.

FIGURÁLNÍ PROSTOR

Pojem figura zde neoznačuje jednotlivé jazykové vyjádření, ale je zde užíván - ve shodě například s G. Genettem - v globálnějším smyslu pro označení metafor, metonymií atd., které hrají roli jakýchsi modelů prožívaného, obývaného světa. Prostřednictvím těchto figur člověk „rozvrhuje„ své možnosti ve světě, který obývá (Ricoeur, 1977). V příbězích strukturujeme svět prostřednictvím figur (a jejich konstelací), jako je například „cesta“, „boj“, „hra“, „stavba“, „krajina“, „les“, „proud“, „hlubina“, „most“, „sít“, „tkáň“ atd. Takovéto figury lze chápat jako „základní metafory“, v jejichž smyslu přistupujeme ke světu. (Metafora někdy bývá - ne zcela správně - chápána jako jakýsi prototyp figury vůbec.) Jak bylo ukázáno výše (především v příkladu 18), v příbězích dochází k pohybu hrdiny mezi „místy“ v rámci řady opozic. Podle Lotmana (1970) se v příbězích jedná o opozice jako vysoký - nízký, pravý - levý, nebe - země, nahoře - dole, uzavřený - otevřený atd. Lotman ukazuje, že podstatným místem takového figurálního prostoru je „hranice„ (např. hranice mezi domem a lesem). Překračování takovýchto hranic je podle Lotmana „základní událostí příběhu“.

V otázce figurálního prostoru je možné se odrazit od zmíněného příkladu 18. Tento příklad je jedním z několika vyprávění sedmáků, ve kterých se jedná o překračování hranice mezi domem a lesem. V tomto vyprávění umožňuje prostor domu, krajiny a „velkého černého lesa“ plastickým způsobem rozehrát řadu polarit, jako je „poslušnost - neposlušnost“, „kontrola - spontaneita“, „aktivita - pasivita“ ad. Figurální prostor je v takovém případě jakýmsi „ztělesněním“ řady polarit tvořících konceptuální strukturu. Jak již bylo zmíněno, konstitutivním prvkem tohoto příběhu je hranice mezi domem a lesem. Prostoru domu odpovídá kontrola rodiči, poslušnost a aktivní vykonávání svěřených úkolů. Příběh je pokusem rozšířit prostor aktivního jednání také za hranice domu, do krajiny a především do „velkého černého lesa“. Tento pokus selhává, tj. jedná se příběh o neúspěšném překročení hranice. Následující příklad je dalším z řady vyprávění o neúspěšném překonávání hranice „dům - les“.

Příklad 27 (Jakub H., 7. B)

Byl jednou jeden chlapec jménem Martin, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / tam měl tři zvířata / psa a dvě kočky / Martin šel se psem ven /.../ šli lesem do vedlejší vesnice / za dalšíma kamarádama / který šli se psama / Martin zazvonil na Jirku / aby šel se psem s ním / pak s nimi byli někde v lese / byl tam dlouho / měl přijít večer domů do osmi, třeba / přišli pozdě / zaběhli se jim psi / takže přišli pozdě / hledali je po celém lese / zabloudili, no a

daleko je domů / pak našli cestu, ale byla špatná / pak tam našli psy na té špatné cestě / vrátili se domů /.../ museli zůstat doma

Vyprávění začíná tím, že Martin jde „se psem ven“, a končí domácím vězením. Základním prostorovým rámcem příběhu je tedy sekvence „dům - les - dům“. Narozdíl od předcházejícího vyprávění jde tentokrát protagonista do lesa s kamarády a se psy. Není snadné přesně formulovat tento rozdíl, avšak není pochyb, že „sám na koníčku“ a „s kamarády a se psy“ jsou různé figury. Pokus o rozšíření prostoru aktivního jednání a jeho selhání zde probíhá jiným způsobem. Zde se Martinovi a jeho kamarádům „zaběhli psi“, takže zabloudili. Pak sice našli cestu, „ale byla špatná“, a právě na této „špatné cestě“ našli své psy. Poté přišli domů pozdě a byli potrestáni tím, že „museli zůstat doma“. Závěrečné „domácí vězení“ tak ještě podtrhuje figurálně prostorovou stránku vyprávění. Důležité zde je, že příčinou zbloudění v prostoru volnosti a spontaneity je „zaběhnutí psů“. Jsou to psi, kteří mohou za to, že se chlapci octli na „špatné cestě“ a dorazili pozdě. Toto neúspěšné vykročení do prostoru volnosti, spontaneity a instinktů se od vyprávění uvedeného v příkladu 18 liší ještě v jedné podstatné věci. Nejsou to již rodiče, kteří překonávají hranici lesa a přivádějí chlapce zpět, chlapci se zde vrací sami a jsou za to potrestáni. Jiným příkladem o cestě do lesa, která skončila neúspěchem, je následující vyprávění.

Příklad 28 (Štěpán H., 7. B)

Byl jednou jeden chlapec jménem Lukáš , který žil se svými rodiči v domku na kraji města / a jednou ten Lukáš šel za svými kamarády / třeba o vesnici dál / řekl si, že se zastaví pro pár kamarádů / a vyjdou si / třeba na čundr / tak šel pro toho kamaráda / vzali si věci, které potřebovali / a vyšli / šli do lesa, jeli / řekl si, že budou na chalupě / šli nasbírat pár hub / udělali si tam náč ..., takovou procházku / potom se vrátili domů / ty houby snědli / a bylo jim špatně / byly asi jedovatý /.../ potom jeden z těch kluků zavolal doktora / sanitku / ona přijela / vodvezla je do ... nemocnice / a zůstali tam / a byli otrávený / potom za nějaký čas se uzdravili / šli domů / a máma na ně nadávala / že už to nemaj dělat / to je asi všechno

Zde se ve srovnání s předcházejícími vyprávěními jedná o jiný druh „vyjítí do lesa“, totiž o „čundr“ či „vandr“. Lukáš zde vyrazí se svými kamarády za hranice všedního, vstříc lesu, přírodě a dobrodružství (což by snad v tomto věku mohlo být obsahem slova „čundr“). Dobrodružný svět „čundru“ se však stává nebezpečným světem jedovatých hub a končí otravou, vynadáním a zákazem. Také zde dochází k neúspěšnému „konci dobrodružství“, tj. k selhání pokusu o vykročení z hranic obvyklého směrem do prostoru lesa. Zatímco v předcházejícím vyprávění to byli „zaběhnutí psi“, nyní to jsou „jedovaté houby“ jakožto určitá figura ztělesňující nebezpečí či úskalí, které číhá v prostoru volnosti a spontaneity.

Příběhy o neúspěšné cestě do lesa patří k jakémusi obecnějšímu typu vyprávění o neúspěšných „koncích dobrodružství“, která jsou u sedmáků poměrně častá. Do této skupiny patří také následující vyprávění.

Příklad 29 (Václav S., 7. A)

Byl jednou jeden chlapec jménem Karel, který žil se svými rodiči v domku na kraji města / a ten Karel měl sedm kamarádů / a hráli spolu hry / a jeden den / nafoukli kajak / šli na řeku / sjíždět splav /.../ tak se třeba rozhodli, že seskočí z mostu / tam byl nad řekou most / železnej / no, tam skáčou celý den / je to baví / a pak tam přijde jeho babička a vynadá mu / že tam,

stejně se tam skákat nesmí / že to je nebezpečný / tak jeho kamarády pošle domů / od té doby tam už nesmí jezdit na chatu / no, to je všechno

Zde je tématem vyprávění dobrodružná a nebezpečná hra s vrstevníky, která končí zákazem dospělých a koncem s ježděním na chatu. Podobně jako v předcházejících vyprávěních, je zde tematizována a překračována určitá hranice mezi obvyklým, jistým, bezpečným - a neobvyklým, dobrodružným a nebezpečným. V předcházejícím případě byla jakýmsi ztělesněním takovéto hranice cesta do lesa. Ve vyprávěních dospívajících lze však najít i jiné figury ztvárňující překračování hranice. Zde je třeba udělat krátkou odbočku. V symbolice, kterou užívají příběhy různého druhu, existuje jakási omezená zásoba vyjádření pro protiklad, který je možné velmi obecně formulovat jako „ohraničené - bezmezné“. Z. Neubauer (1998) si pro takovýto protiklad vypůjčuje řecké označení PERAS A APEIRON. Častá symbolická vyjádření tohoto protikladu jsou „den - noc“, „dům - les“, „pevnina - hlubina (propast)“. S obrazy lesa a noci jsme se setkali v předcházejících vyprávěních. V uvedeném vyprávění je pro jakési balancování na hranici užito vyjádření „skákání z mostu“. Toto balancování se zde vyskytuje ve dvou obměnách, prvním vyjádřením je „sjíždění splavu“. Druhá užitá obměna, tj. „skákání z mostu“, využívá tradiční symboliky pro dvojici PERAS - APEIRON, která je zde ztvárněna jako „most“ a skoky do „propasti“ a „hlubiny“ pod ním.

V prostoru tradiční symboliky se částečně pohybuje také následující vyprávění, které v kontrastu s výše uvedenými „konci dobrodružství“ by bylo možné nazvat „konec idylly“ s rodiči.

Příklad 30 (Tomáš. H., 7. A)

Byl jednou jeden chlapec jménem Martin, který žil se svými rodiči v domku na kraji města /.../ tak třeba jeli na nákej výlet / a ... někam k moři / ten Martin tam sbíral to ..., sbíral ty ..., mušle / a máma s tátou se tam opalovali / kousla ho nějaká jedovatá ryba / tak museli ject do nemocnice / a vůbec si toho výletu neužili / museli tam bejt s tím Martinem v tý nemocnici / potom když s vrátili domů / tak už radši na žádněj výlet nejeli / to je konec asi

Počátek vyprávění vykresluje rodinnou idylku: dovolená u moře, rodiče se opalují a Martin sbírá mušle. Pak Martina kousne jedovatá ryba a s idyllou je konec, musí jet do nemocnice, vrací se domů a pro jistotu už radši nikam nejedou. Na jedné straně je zde obraz pohody: pláž, slunce, moře, mušličky - na druhé straně je zde cosi, co „vyplave z hloubky“ moře a co tuto pohodu „otraví“. Toto vyprávění dává tušit, jaký by mohl být smysl oněch častých „špatných konců“ vyprávění v tomto věku. To, co je zde zmařeno, tj. jakási bezproblémová pohoda s rodiči, je možná cosi, co v tomto období již jaksi přestává stačit. Již nestačí jen tak si „hrát s mušličkami“ v pohodě rodinného kruhu, byť na břehu moře. Důležité je také to, že rodinná idyla je zde „otrávena“ čímsi, co, jak již bylo řečeno, „vyplouvá z hloubky“. To vede k tomu, že „radši už na žádněj výlet nejeli“, je zde tedy vyjádřeno, že cosi je nenávratně pryč, cosi, o co již nemá smysl se pokoušet. Zde je vidět, že „špatné konce“ vyprávění mohou být vlastně velice adekvátním ztvárněním dilemat, která dospívající v tomto období prožívají.

Figurální ztvárnění lze najít také v některých příkladech uvedených v předcházejících částech. Za všechny je možné zmínit vyprávění uvedené v příkladu 12, kde se dívky užívající si volno na chatě při koupání zapletou do sítí rybářů, ze kterých se posléze vysvobodí, a to tím, že sítě přestříhnou. Obrazy přediva, sítě, zaplétání, vyproštění atd. jsou, jak ukazuje ve svých pracích například M. Eliade, rozšířenými figurami obsaženými v příbězích řady různých kultur a období. V souvislosti s vyprávěním o zaplétání do sítí a vysvobození přestříhnutím je třeba říci, že obrazná ztvárnění na sebe často upozorňují tím, že z hlediska věčných souvislostí, tj. na

rovině „doslovného čtení“, ne zcela dávají smysl. (Jiným signálem „obraznosti“ či metaforičnosti je skutečnost, že příslušné vyjádření je součástí řady obměn v rámci určité paradigmatické konstrukce.) Právě skutečnost, že na doslovné rovině zde něco „nehraje“, je jakýmsi příznakem „obraznosti“ příslušného vyjádření a výzvou k metaforické interpretaci (Ricoeur, 1977). Takto funguje zmíněné „přestřihnutí“, které svojí věcnou nesmyslností (málokdo chodí plavat s nůžkami) posouvá příhodu o zapletení do sítí rybářů a postupném vyproštění na obraznou rovinu.

Na závěr této části pojednávající o figurách a figurálním prostoru je třeba se zeptat: Čí figury, obrazy či metafory to jsou, o nichž je zde řeč? Tento příspěvek je veden snahou uchopit „narrativní imaginaci“ sedmáků, právě proto však cítím potřebu reflektovat prostor, ve kterém se při tomto pokusu pohybují. Tímto prostorem je, či spíše mělo by být, jakési setkání či dialog vyprávění sedmáků a mého porozumění, či snad je možné také říci, mého vyprávění. Je to jakési pokračování setkání, ve kterém byla jak fiktivní, tak také autobiografická vyprávění sedmáky produkována. Je-li zde tedy řeč o narrativní konstrukci, ladění či obrazných vyjádřeních, pak je zde myšleno to, co bylo produkováno ve zmíněném setkání, a co je dále „konstruováno“ v tomto textu, který se snaží v tomto setkání pokračovat a rozvíjet ho. Je třeba si přiznat, že je to dialog, ve kterém postupně výrazně převládá jedna ze stran původního rozhovoru, a kterému tak hrozí, že se stane monologem. A na samý závěr této části jedno osobnější sdělení, o němž si nejsem jist, patří-li ještě do „žánru“ této zprávy: Teprve v průběhu, či spíše v závěru práce, o níž zde tímto textem podávám zprávu, jsem si začal uvědomovat, že vstupování do prostoru dětských vyprávění je věcí, kterou by člověk měl dělat se skutečným respektem, to znamená s respektem k protějšku setkání či dialogu, jehož se stal účastníkem. Zároveň si uvědomuji, jak velmi jsem tomu v tomto textu vzdálen.

CHRONOTOP

Chronotop je komplexní kategorií, v níž je do jisté míry shrnuta problematika některých výše pojednaných témat. M. M. Bachtin (1980), který tento pojem zavedl, vymezuje chronotop jako „bytočný souvztah osvojených časových a prostorových relací,“. K. Gergen (1997), který tuto kategorii zmiňuje v rámci charakteristiky kulturně sdílených konvencí pro konstrukci smysluplného vyprávění, charakterizuje chronotop jako „základ pro reprezentaci událostí,“. Bachtinův chronotop je komplexní kategorií zahrnující nejen uspořádání časových a prostorových vztahů v konstrukci příběhu, ale také jednající postavu. Namísto formulace „základ pro reprezentaci událostí“ by proto bylo možná vhodnější chápat chronotop jako „základ pro reprezentaci jednání“. Je-li narrativní konstrukce chápána ve zmíněném Gergenově pojetí jako pohyb v čase směrem k určitému hodnotou obdařenému cíli, potom je to právě kategorie chronotopu, která tuto skutečnost velmi komplexním způsobem popisuje. Chronotop je podle Bachtina jakýmsi „ohniskem,“, organizujícím předivo událostí v příběhu, je tím, co dává jednotu nejen scénám, událostem a postavám, ale také idejím či hodnotám. Bachtin se mj. zabývá chronotopem „cesty“ a „překročení prahu“ a ukazuje, jak je v různých podobách ztvárněn moment životního zlomu, krize, přerodu, atd.

Jednoduchý příklad chronotopu - jakožto komplexní kategorie popisu narrativní konstrukce - je možné ukázat na autobiografickém materiálu Elišky S., uvedeném v příkladu 20. Zde se vyprávění odvíjí jako střídání dvojího „prostoru“. Je to jednak prostor domova, školy a povinností, a jednak prostor volna, dalek a cestování. Tyto dva různé prostory jsou určitým způsobem časově uspořádány, příběh se odvíjí v rytmu opakovaného střídání těchto dvou prostorů, v rytmu čekání na čas volna a prázdnin. Vyprávění se s určitou netrpělivostí vztahuje k nejbližší budoucnosti („po prázdninách půjdu do 8. třídy a pak budu chodit už jenom 1 rok“),

po níž má následovat řešení, tj. hotelová škola a po ní povolání letušky, umožňující propojit oba prostory, tj. prostor povinností a prostor cestování, v jeden jediný. Budoucnost je viděna jako čas rozepínající se do šíře, jako čas letů kolem světa a návštěvy Kanárských ostrovů. I tento čas však má svůj konec, tj. jednou bude vystřídán „časem rodiny“.

Na závěr velmi stručně naznačím několik typů vyprávění objevujících se u sedmáků a majících určitý vztah ke kategorii chronotopu. Poslední uvedený příklad náleží do skupiny vyprávění, která různým způsobem tematizují čas a prostor volna, dalek či dobrodružství. Zde existuje řada variant: běžný je čas a prostor víkendů na chatách, pobytů na prázdninách u babiček, časté jsou i cesty do dalek s rodiči. Jak ukazuje výše uvedený příklad, tématem je také spojení času a prostoru volna s časem a prostorem povinností. Jak bylo ukázáno v části zabývající se figurálním prostorem, rozšířeným typem vyprávění jsou příběhy o nezdařených „koncích dobrodružství“, typickou variantou jsou nezdařené cesty do lesa se sekvencí „dům - les - dům“ popřípadě také „den - noc - den“. Z hlediska časových a prostorových vztahů představují specifický druh příběhy o návratech, ať již se jedná o návrat do světa dětských her, či o znovunalezení ztraceného rodinného štěstí. Pozornost z tohoto hlediska by si zasloužily také dva uvedené příběhy o ztrátách otců. Další kategorii představují, třeba říci, že pouze u děvčat, příběhy o odchodu či útěku od rodičů, obvykle směrem k partnerským vztahům. Často jsou to současně příběhy o návratech a smířeních. A v neposlední řadě lze, v případě několika vyprávění, hovořit také o jakémsi „chronotopu vyjití ze školy“ do světa profesního uplatnění.

ZÁVĚR

Takto nějak tedy vypadají způsoby narativní konstrukce sedmáků a takto nějak je možné je popisovat. Nyní může přijít ta zajímavější část, tj. nyní je možné - s využitím navrženého způsobu popisu - pojednat identitu dospívajících jakožto narativní konstrukci. To lze učinit různým způsobem. Je možné při tom využít elementárnější druh materiálu, tj. buď fiktivní nebo krátká písemná autobiografická vyprávění, jaká byla pojednána v této práci. Fiktivní vyprávění mají tu výhodu, že poskytují určitou volnost a dávají prostor pro projekci, kromě toho je v nich více narativní formy. Autobiografická vyprávění mají zase takřkajíc „blíže k životu“, tedy alespoň k životu v jeho „faktičnosti“. Pro první krok směrem k popisu „identity jako narativní konstrukce“ může být takovýto elementárnější materiál vhodný a bylo by nejspíš škoda nevyužít zde presentovaná data také v tomto směru. To, co je však vzhledem k tématu narativní identity lákavé, je využití komplexnějšího typu dat, tj. především autobiografických rozhovorů.

LITERATURA

- BAČOVÁ, V.: Osobná identita ako text - sociálnokonštruktivistický pohľad na identitu. Sborník příspěvků z konference: Sociální procesy a osobnost, Brno 1999, 18-23.
- BACHTIN, M. M.: Román jako dialog. Praha 1981.
- BRUNER, J. S.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Harvard University Press 1986.
- ČAPEK, K.: Povětroň. Praha, Československý spisovatel 1965.
- DE SAUSSURE, F.: Kurs obecné lingvistiky, Praha, Academia 1996
- ERIKSON, E.: Childhood and Society. New York, Norton 1950.
- GERGEN, K.: Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. <<http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html>> 1997.
- JAKOBSON, R.: Poetická funkce. Jinočany, H&H 1995.

- CHRZ, V.: Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 52, 2002, 1, (v tisku).
- LOTMAN, J. M.: Struktura chudožestvennogo teksta. Moskva 1970.
- MAGLIANO, J. P.: Revealing Inferences Processes During Text Comprehension. In: Goldman, S. R., Graesser, A. C., van den Broek, P. (Eds.): *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. 1999.
- MANDLER, J. M.: *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Ass. 1984.
- 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.
- NEUBAUER, Z.: *O přírodě a přirozenosti věcí*. Praha, Malvern 1998.
- PECHAR, J.: *Od příběhu k románu: K poetice výpravné prózy*. Praha, Čs. spisovatel 1989.
- RICOEUR, P.: *The Rule of Metaphor*. Toronto, University of Toronto press 1977.
- RICOEUR, P.: *Time and Narrative*, vol. III. Chicago, University of Chicago Press 1988.
- SHOTTER, J., GERGEN, K. (Eds.): *Texts of Identity*. London. Sage 1989.
- 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.