

AUTOBIOGRAFICKÉ VYPRÁVĚNÍ V OSMÉ TŘÍDĚ

Vladimír Chrz

OBSAH

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

VÝCHODISKA NARATIVNÍHO PŘÍSTUPU

MOŽNOSTI NARATIVNÍ ANALÝZY AUTOBIOGRAFICKÉHO ROZHOVORU

Konstrukce školního neúspěchu

Vyprávění jako ztvárnění jednání

Fotbal jako životní příběh

Povaha narativní konstrukce

Filosofie dosahování úspěchu

Drogy, fetišáci a já

Modalita: chci - mohu - měl bych

Obrazy sebe a „těch druhých“

„Byl jsem grázl“: teorie vývoje

Klíčové události

Co mě v životě nejvíc naštvě

Hodnoty a přesvědčení: co je dobré – oč má cenu usilovat – jak je správné jednat

Plány, cíle, perspektivy

Ztvárnění jednání a narativní struktura

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V průběhu druhého pololetí jsem se žáky 8. B „Hnědé školy“ vedl autobiografické rozhovory. Těchto rozhovorů se zúčastnily všechny dívky ze třídy, tj. Denisa C., Andrea M., Monika H., Verona G., Alena B., Marika G., Lenka O., Jolana B. a pouze jediný chlapec Martin G. (ostatní dva chlapci Petr Z. a Štěpán H. se po větší část druhého pololetí ve škole nevyskytovali). Rozhovory byly vedeny individuálně v oddělené místnosti v době vyučování a měly následující strukturu: První část rozhovoru, která nebyla výslovně zaměřena na autobiografická témata, se týkala současné situace ve škole, doma a mezi vrstevníky. Následovala „projekční“ část za použití obrázku „postav na stromě“ (viz část „Obrazy sebe a těch druhých“). Tato část byla původně užitá pro facilitaci dalšího vyprávění, ukázalo se však, že je zdrojem velice zajímavých dat. Na úvod vlastní autobiografické části byla položena otázka po prvních či raných vzpomínkách, poté následovala instrukce vyprávět o svém životě, tj. o tom, co se přihodilo od nejstarší vzpomínky až do současnosti. Dále následovaly otázky typu: „Co tě dokáže nejvíc naštvat?“, „Co konkrétně tě kdy nejvíc naštválo?“, „Co ti dokáže udělat největší radost?“ a „Co konkrétně ti kdy udělalo největší radost?“ Na závěr rozhovoru bylo nastoleno téma budoucích plánů, cílů a perspektiv. Tato osnova nebyla dodržována zcela striktně, tj. tam, kde se žáci rozvyprávěli sami od sebe, byl této jejich aktivitě ponechán volný prostor, někdy za cenu vynechání některých částí osnovy rozhovoru. Vyprávění byla nahrávána na diktafon a poté v mírně redukované podobě přepsána.

Po sebrání a přepsání rozhovorů vznikla otázka, jak s těmito texty nakládat. Protože jsem se již v sedmé třídě, a předtím u dětí mladšího školního věku, zabýval způsoby narativní

konstrukce ve fiktivním i autobiografickém vyprávění, nabídla se zde možnost podívat se na autobiografické rozhovory v osmé třídě prizmatem narativního přístupu.

VÝCHODISKA NARATIVNÍHO PŘÍSTUPU

Řekne-li se narativní přístup, pak tím může být myšlena řada věcí. Zmíním se pouze o některých z nich, které považuji za relevantní v kontextu této práce. Jednak: Narativní přístup může znamenat určitý způsob sběru dat. V této souvislosti bývá užíván termín „narativní rozhovor“. Logika užití této metody je následující: proč si vymýšlet nějaký umělý způsob sběru dat, když je zkušenost přirozeně organizována v příbězích. Proto je užitečné stimulovat zkoumanou osobu k vyprávění, čímž je možné získat zkušenost v přirozené formě. V takovém případě nevyplývá strukturace ani tak z aktivity tazatele či z předem připravené formy rozhovoru, jako spíše ze samotné formy, která je vlastní procesu vyprávění. (Hendl, 1977).

Narativní přístup však nespočívá jen v metodě sběru dat. Příběh či vyprávění jsou klíčovými pojmy určitého obecnějšího teoretického a metodologického rámce, který bývá někdy nazýván „hermeneuticko-narativní přístup“ (Čermák, 1999). V tomto rámci je příběh chápán jako interpretace života, výzkumník se tak ocitá v roli toho, kdo interpretuje interpretace ztvárněné prostřednictvím příběhů zkoumaných osob. Také výzkumníci samotní chápou své konstrukce a interpretace jako vyprávění či příběhy. To znamená, že nejen zkušenost a porozumění zkoumané osoby, ale také zkušenost a porozumění výzkumníka jsou chápány jako vyprávění.

Vedle způsobu sběru dat a teoreticko-metodologického rámce je však vyprávění především samotným předmětem výzkumu. Tedy, příběh je nejen perspektivou pohledu na zkoumanou skutečnost, jak je naznačeno výše, ale také tím, na co skrze tuto perspektivu nahlížíme. Toto vyjádřil T. Sarbin (1986) v práci „Vyprávění jako základní metafora pro psychologii“, kde hovoří o potřebě nahradit dosavadní mechanistickou metaforu metaforou příběhu. Užívá zde metodu identifikace tzv. „základních metafor“ (root metaphors), jejímž autorem je S. C. Pepper, který v práci „World Hypotheses“ z roku 1942 rozlišil čtyři základní perspektivy, z nichž lze nahlížet skutečnost. Těmito perspektivami jsou mechanicismus, organicismus, formismus a kontextualismus. Každá z těchto perspektiv je založena na tom, že na svět nahlíží skrze určitou metaforu. V případě mechanicismu je touto metaforou stroj, v případě organicismu živý organismus, v případě formismu uspořádání založené na vnímání podobností a v případě kontextualismu historická událost. Sarbin pro formující se narativní přístup přijímá rámec kontextualismu a jako jeho základní metaforu chápe příběh. Vyprávění příběhu je podle Sarbina organizujícím principem lidské psychiky, to znamená, že člověk vnímá, představuje si, myslí, cítí a činí morální rozhodnutí ve shodě s narativními strukturami.

V této práci jsem se pokusil vzít vážně některé z výše uvedených předpokladů. Začal jsem tím, že jsem osmáky stimuloval k vyprávění. Ve shodě s východisky narativního přístupu jsem předpokládal, že o myšlení, prožívání, jednání či identitě se mohu něco dozvědět tak, že se zaměřím na způsob jejich narativní strukturace. Následující pojednání je pokusem vedoucím tímto směrem.

MOŽNOSTI NARATIVNÍ ANALÝZY AUTOBIOGRAFICKÉHO ROZHOVORU

Hlavní otázka, kolem které krouží tato práce, je: Co lze dostat z autobiografického rozhovoru při použití narativního přístupu? Při hledání odpovědi na tuto otázku se nejprve zaměřím na rozhovor Martina G., v další části pak také na další rozhovory.

Konstrukce školního neúspěchu

Podle Brunera (1986, 1996) je vyprávění nástrojem, jehož prostřednictvím dáváme význam své zkušenosti. To, že význam zkušenosti je narativní konstrukcí, která je způsobem, jakým jsou události zřetězeny ve smysluplné sekvenci, je možné ukázat na počáteční fázi Martinova rozhovoru týkající se zhoršení v češtině.

C: Já se ještě vrátím ke škole. Hele, řekni mi, jak vlastně ..., ty si říkal, že tak jako, z těch předmětů, že trochu drhne ta čeština, vid'.

M: No.

C: A řekni mi o tom něco. Jako jaký to je, jaká je třeba domluva s paní učitelkou R?

M: S paní učitelkou R. ..., docela těžká domluva. Vy to třeba řeknete, třeba něco řeknete správně a ona to třeba neslyší a už dává špatný známky ..., z toho. Nebo vy nejste ve škole a ona hned písemku, ... to třeba ... umíte a ona hned písemku a z toho máte třeba pětku a takhle se mně nasbíraly známky a z toho ... čtyřku ... a teď už mám trojku, zase se to zlepšilo.

C: Trojku, jo ...?

M: No ... teď mám všechny dobrý známky.

C: A v pololetí byla čtyřka?

M: No v tom prvním pololetí byla ... čtyřka.

C: Jo, jo.

M: A teď bude trojka a samý jedničky, dvojky ...

C: Hm, hm.

M: Teď se to zlepšilo na dvojku, ale ... když paní učitelka R. chybí.

C: Jo takhle, vona chybí, jo? Jo hele a řekni mi, takhle s tou češtinou - vono většinou je to tak, že člověku nákej předmět nejde, to má skoro každej - vod začátku, vod začátku ti tak jako ta čeština šla miň?

M: Ne, já vod začátku jsem byl jako ..., dobrej na učení. Já jsem byl vždycky dobrej na češtinu, já jsem vždycky, když jsem dostával vysvědčení, tak vyznamenání.

C: Jo, jo.

M: To akorát osmička ...

(...)

C: A loni, loni né eště? Nebo, když si mluvil, s tou češtinou, loni si problémy neměl?

M: Ne, já jsem měl vyznamenání.

C: Loni?

M: V sedmý třídě.

C: Aha, jasné, no totiž právě žejo, když třeba, ty když mluvíš, tak je to naprosto perfektní, žejo. Čili: Máš problémy spíš se psaním, nebo z čeho schytáš ty špatný známky?

M: Prostě když nepůjdu do školy, já třeba něco nevím, voni probíraj novou látku, já třeba nevím, já to chci třeba zvopakovat, potřeboval by sis to napsat ...

C: Jo.

M: Vona to nezvopakuje a pak mám špatný známky já.

C: Jo, jo. A z čeho jsou ty špatný známky, jako ..., z diktátů, nebo jako z čeho?

M: No ... z diktátů ne, to jako třeba zkoušení.

C: Ze zkoušení, jo. Jasné.

M: Já ... třeba něco nevím a vona mě zkouší. Já říkám: „Paní učitelko, já jsem nebyl ve škole, já za to nemůžu“. „No tak se to doučte“. Ale já nevím, na co třeba ..., tak se to doučím ..., já

jsem týden po nemoci, nemůžu ani ven, já si to ... od někoho opsat. Já jsem přišel ten den do školy, první hodinu. A jak jsem to moh opsat, celej sešit?

C: Hm, takže kdyby si měl říct, jaká je teda ... Jaká si myslíš, že je příčina, jako těch potíží s tou češtinou?

M: No ted' ..., psaní ..., když jsem zkoušeněj a ...

C: A co ..., co by jako mohlo ..., co by mělo bejt jinak, třeba, aby ty problémy nebyly?

M: Aby paní učitelka poslouchala ... nás, abysme něco řekli, aby to udělala ..., ale když mluvíme, aby nás poslouchala, jestli to je správně, nebo ..., že špatný známky potom máme my.

C: Jasně, rozumím.

Zde je „rozvinuta“ konstrukce porozumění školnímu neúspěchu spočívající v přisuzování příčin tohoto neúspěchu učitelce. Tedy: proč špatná známka? Protože paní učitelka neposlouchá a neslyší co říkají správně. Dále také proto, že zkouší, i když žáci chyběli a nestihli si to opsat, a přitom jim ani nezopakuje zameškanou látku. Opakovaně je zde řečeno, že špatné známky pak mají oni, čímž je ještě (implicitně) naznačeno, že ona je příčinou, zatímco oni to odnášejí, tudíž špatně hodnocena by měla být vlastně ona.

V čem spočívá uvedená konstrukce? Předně: jedná se o vyprávění o určité „potíži“. Podle Brunera (1996) je základním elementem vyprávění „potíže“ (trouble). Vyprávění příběhu vždy obsahuje prvek obvyklého, „řádného“, očekávaného. Teprve na pozadí tohoto obvyklého se může objevit něco, co narušuje „řádné“ očekávání, pro toto „něco“ užívá Bruner termín „potíže“. Tato „potíže“ uděluje pohyb běhu události, který směřuje buď k nastolení původního řádu, nebo ke změně s novým uspořádáním. „Potíže“ je tedy tím, co příběh „pohání“ a co ho činí hodným vyprávění. Bruner dále předpokládá, že vyprávění konstruuje důvody a ospravedlnění, týkající se odpovědnosti aktérů vzhledem k „potíži“.

V uvedeném úryvku Martin vypráví, že neúspěch v češtině není obvyklou záležitostí, tj. výslovně zdůrazňuje, že byl „vždycky dobřej na češtinu“ a že „ted' se to zlepšilo na dvojku“. Ve vyprávění je tato „potíže“ zdůvodňována, tj. pojata jako něco, za co může paní učitelka R., když neslyší správné odpovědi a nedává dostatečnou možnost doplnit si zameškanou látku. Zdůvodnění či ospravedlnění „potíže“ zde má podobu kauzální souvislosti: „protože neslyší - špatná známka“ či „protože nedá možnost doplnit si - špatná známka“. Tato kauzální souvislost tvoří cosi jako „zápletku“ zdůvodňujícího vyprávění, je způsobem, jakým je „rozvinuta“ konstrukce školního neúspěchu.

Vyprávění jako ztvárnění jednání

V čem tedy spočívá uvedené vyprávění? Jak bylo ukázáno, dochází zde ke kauzálnímu zřetězení událostí do smysluplné sekvence. Tímto způsobem jsou postavy (žáci a učitelka) postaveny do určitých pozic a je jim přidělena příslušná míra odpovědnosti za vyústění, tj. za špatný prospěch. Podle Bamberg (1997) spočívá vyprávění v konstrukci určitého uspořádání, ve kterém člověk situuje „sebe“ (self) vzhledem k druhým. V aktu vyprávění je rozvrhováno uspořádání jednajících postav jakožto aktérů či příjemců akcí. Konstrukce děje příběhu je tak „ztvárněním jednání“ (Aristotelovo *mimésis praxeós*).

Stěžejním pojmem tohoto pojetí je termín „agency“, tj. způsob a míra, v níž se člověk chápe jako aktivně působící a jednající aktér. „Agency“ je (vnímaná/chápaná) kapacita jedince jednat vzhledem k okolnostem, schopnostem, závazkům atd. Jde o to, nakolik a jakým způsobem je v moci jednající postavy dosáhnout žádoucího či vyhnout se nežádoucímu. V tomto smyslu se pojem „agency“ zčásti překrývá s pojmem „locus of control“. V případě

„vnitřního místa kontroly“ se člověk chápe jako ten, který přijímá odpovědnost za své jednání a kdo má alespoň část svého „osudu“ ve svých rukou. V případě „vnějšího místa kontroly“ má člověk tendenci se zbavovat odpovědnosti a přisuzovat úspěch či selhání vnějším silám.

S vědomím problematičnosti českého ekvivalentu výrazu „agency“ lze použít provizorní termín „agentivní uspořádání“. Zde se jedná o rozvržení příběhu z hlediska toho, „kdo-komu-co-dělá“. Bamberg (1997) si v rámci analýzy „agentivního uspořádání“ všímá jednak pozic jednajících postav z hlediska jakési „syntaxe jednání“ (zde je základní dimenzí agens - patiens, tj. aktér - příjemce akce) a jednak druhu působení, tj. obsahu jednání (zde se jedná o typ predikátu, nabízí se možnost využít systém Todorovových „narativních transformací“). V rámci zkoumání „agentivního uspořádání“ bude třeba najít způsob, jak zachytit komplexnější vzorce ve smyslu „kdo-komu-co-dělá“ a všimnout si způsobů, jakým jsou konstruovány vztahy vzhledem k odpovědnosti jednotlivých postav.

Fotbal jako životní příběh

Uvedený příklad Martinovy konstrukce školního neúspěchu ukazuje vyprávění jako cosi, co vzniká v prostoru určité „potíže“, která je výjimkou z obvyklého. Jedním ze způsobů narativního přístupu k rozhovoru je pokoušet se porozumět takovému „potížím“ a hlavně způsobům, jakým jsou tyto „potíže“ řešeny, zdůvodňovány či ospravedlňovány. To, co dělá vyprávění vyprávěním a příběh příběhem, však pravděpodobně není pouze Brunerovsky chápaná „potíž“. Důležitou vlastností vyprávění je jeho schopnost poskytovat životu souvislost a směřování. To lze ukázat na další části Martina rozhovoru.

C: A řekni mi. Kdy si s tím fotbalem začal?

M: Já ... jsem začal od pěti let. Od pěti let jsem ..., mě se to nějak líbilo. Já jsem se třeba díval na televizi na fotbal. Já jsem měl strašně rád balóny, já nevím proč. Já jsem jako malý dítě žebrol, ... do ruky a kopal jsem je. Já už jsem si dělal třeba ..., já jsem udělal, třeba pět šest nožiček jsem udělal, v pěti letech, pak už jsem udělal, zkusil jsem to, jestli to dokážu.

(...)

M: Hrál jsem za SK ..., tam jako kluci moc dobrý nebyli. Jako nadávali, já jsem chtěl, ne jako že, jako nadávat jim taky. Já sem chtěl jenom, aby sem byl dobrej. Aby mě zkoušel a takový, aby mě trénoval. Pak jsem odešel odtamtud a pak sem šel do Viktorky - tam jsem byl, v SK ..., asi čtyři roky - a pak jsem šel do Viktorky a jsem tam.

C: Jo, jo, no a jak si to představuješ dál, kdyby to šlo tak, jak by si chtěl, s tím fotbalem?

M: Já bych chtěl zůstat v tý Viktorce, protože fandím Viktorce, a kdyby to, kdyby sem moh jít do nějakýho silnějšiho týmu, tak bysem šel. Prostě jestli bysem se tam chytil.

C: Jo, jo, jo.

M: Kdyby sem se chytil v nějakým lepším týmu, třeba ve Spartě.

(...)

C: Já se tě teďka zeptám: Jak si tak představuješ svojí budoucnost? Zkus mi tak jako říct, co tak jako čekáš vod života a jak by to mělo být podle tebe.

M: Moje budoucnost ..., já si představuju tak, že už by sem měl být v budoucnosti už dávno ten fotbalista, mít nákou ženu ...

V Martinově vyprávění tvoří fotbal základní tematickou linii, tj. důležité „vlákno“ přediva životní souvislosti. Poté, co je dotázán na začátek své fotbalové dráhy, podává Martin fotbal jako něco, po čem od dětství toužil, tj. cíl jeho směřování je obdařen hodnotou. Poté vypráví o tom, jak „zkoušel, jestli to dokáže“, jak se mu to postupně dařilo a na co ve svém úsilí

narážel. Přítomností Martina „vyprávěného času“ je současný bod, kdy je úspěšným hráčem Viktorovy Žižkov. Budoucí perspektivou je pak vzestup k dráze profesionálního fotbalisty. Propojit život předivem souvislosti znamená napojit současné aktivity na minulá přání a budoucí cíle. Tímto způsobem dostávají Martinovy sportovní aktivity smysl, účel a hodnotu a stávají se tak součástí koherentního smysluplného příběhu.

Povaha narativní konstrukce

Výše bylo naznačeno, že vyprávění je ztvárněním jednání. Stěžejní otázkou je, jakým způsobem k tomuto ztvárnění dochází. Na to je možné odpovědět: konstrukcí dějové souvislosti neboli „zápletky“. P. Ricoeur předpokládá, že východiskem narativní konstrukce je určité přednarativní porozumění řádu lidského jednání. Dějová souvislost ztvárnující jednání předpokládá osvojení určitého schématu sestávajícího z prvků jako jsou cíle, motivy, činitelé, okolnosti, interakce a výsledky. K těmto předpokladům dále patří porozumění symbolickým významům, hodnotám a normám vyznačujícím v dané kultuře řád lidského jednání a vedle toho také určitá strukturace jednání z hlediska časové dimenze.

Teprve na základě takového předporozumění je možná vlastní konstrukce dějové souvislosti ztvárnující jednání. Jde o konfiguraci toho, co bylo prefigurováno v rámci předporozumění jednání. Člověk si v průběhu vývoje osvojuje řadu způsobů, jak vtiskovat své zkušenosti a svému jednání narativní strukturu. Kognitivní psychologie v této souvislosti hovoří o mentálních strukturách, které umožňují chápat, reprodukovat, popřípadě vytvářet vyprávění. Podle Mandlera (1984) disponuje člověk jakousi abstraktní reprezentací narativní struktury, jejímž typickým příkladem je následující uspořádání: na počátku příběhu 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. Ricoeur (1984) říká, že přednarativní porozumění řádu lidského jednání je prostřednictvím narativní konstrukce „syntagmatizováno“. Jednání či zkušenosti je takto vtištěna časová, kauzální a cílesměrná struktura.

Narativní konstrukce sestává jednak z řady událostí či jednání následujících za sebou. To však ještě z takovéto řady nečiní dějovou souvislost. Abychom mohli hovořit o dějové souvislosti či „zápletkce“, je třeba, aby alespoň některé z těchto událostí vyplývaly jedna z druhé. A konečně je třeba, aby takováto řada kauzálně zřetězených událostí byla jednotným celkem, který má „začátek, prostředek a konec“ a který má zpravidla také určité směřování. Jak je vidět na Martinově vyprávění o fotbalové dráze, příběh je tím, co dává událostem lidského života souvislost a směřování.

Z hlediska způsobu, jakým jsou ve vyprávění tvořeny souvislost a směřování, je možné rozlišit dva druhy konstrukce nazvané v návaznosti na strukturalistickou lingvistiku konstrukce *syntagmatická* a *paradigmatická* (Pechar, 1989). Zatímco syntagmatický vztah je zřetězením prvků promluvy stojících vedle sebe „in praesentia“, je paradigmatický vztah vztahem prvku promluvy k jinému prvku, jímž může být nahrazen. V návaznosti na toto rozlišení označuje paradigmatická konstrukce 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 konstrukce syntagmatické, tj. od postupu, který se pohybuje od jednoho prvku k druhému na základě časových, kauzálních či k cíli orientovaných vztahů (Chr, 2002 b, 2002 c). Těmto dvěma typům narativní konstrukce bude věnována pozornost v závěrečné části, a to v souvislosti se vztahem narativní struktury a ztvárnění jednání.

Filosofie dosahování úspěchu

Na Martinovo vyprávění o fotbalové dráze bezprostředně navazuje pasáž, ve které je otevřeno téma možností dosahování úspěchu.

C: ... No a jak se to ..., jak se to tak jako vůbec stane, že třeba člověk má v tom fotbalu úspěch a jako ..., může se tomu věnovat, jako musí pro to ..., jak se to stane, že ..., máš o tom nějakou představu?

M: To se může stát každému, když to chce ..., když to chce prostě jako ..., chce být ..., něco dokázat, tak to dokáže. Prostě každé to dokáže, není to těžký. Prostě musí chodit na tréninky, pravidelně, poslouchat trenéra, všechno, co mu řekne, to udělá. Prostě já mám na to názor, že kdo by chtěl, tak to udělá každé, i lempl.

C: Myslíš?

M: Já to myslím, že jo.

C: Jo, jo.

M: Že od toho jsou trenéři, aby naučili děti hrát, když je ..., když to platěj.

C: Jasně, jasně, dobře.

M: Co tak jako, klidně nebudu nejlepší, to jako ..., já jsem taky nedal třeba do prázdný brány góla předtím ... A teď je to něco jinýho, teď už umím kopat pravou, levou a všechno.

C: Jo, jo, dobře.

Zde je vyjádřeno určité „krédo“ týkající se možnosti něco v životě dokázat. Jednak je řečeno, že úspěchu ve fotbale může dosáhnout „každé, i lempl“, tj. dosažení úspěchu není chápáno jako něco, co by záviselo na zvláštních vlohách či schopnostech dotyčného. Také zde není žádná zmínka o podmínkách či příznivých okolnostech vedoucích k úspěchu, pouze je třeba něco pro to udělat, tj. „chodit na tréninky“ a „poslouchat trenéra“. Kromě toho je takový úspěch povinností trenérů „když je platěj“. Zde je vidět, že i v takovémto „krédu“ je přítomen určitý vzorec „agentivního uspořádání“, tj. jsou zde přiděleny pozice vzhledem k odpovědnosti za výsledek. Toto je možné dobře vidět také na rodičovských „krédech“ formulovaných v souvislosti se školním úspěchem dětí (Štech, 2001).

Martinova konstrukce životního příběhu jako úspěchu ve fotbale má tedy také svou životní filosofii. McAdams (1989, 1993) hovoří o tomto aspektu „identity jako životního příběhu“ jako o „ideologii“. „Ideologii“ označuje McAdams, v návaznosti na Eriksona (1950), oblast hodnot, přesvědčení či „světonázoru“. U Eriksona se téma „ideologie“ objevuje mj. v souvislosti s psychologií dospívání, kde je řečeno, že „mysl dospívajícího je mysl ideologická“. Erikson a v návaznosti na něho i McAdams poukazují na skutečnost, že dospívající bývají zaujati otázkami jako „co je pravda“ či „co je dobré“, přičemž tyto otázky a odpovědi na ně se objevují v často velmi vyhocené a „nezralé“ podobě. Cosi z této vyhocené podoby adolescentní „ideologie“ je patrné také u Martina, jak bude možné vidět na dalších částech jeho vyprávění.

Drogy, fet'áci a já

Po části rozhovoru pojednávající o rodině, zájmech, zálibách a o oblíbených filmech Martin sám - aniž by na to byl dotázán - otevřel téma drog.

M: Já se rád dívám taky na ..., drogy jak berou. Mě to zajímá, protože se někdy ptaj ve škole a já to třeba potom vím.

C: Jasně, jasně. Hele a setkal ses ve svém okolí třeba jako s někým malérem tohodle druhu, nebo jako, máš nějakou zkušenost s někým, komu se taková věc přihodila?

M: No rozhodně. Můj bratranec. Já mám v rodině tolik feťáků, prostě, že to je ...

C: Jo, jo, jo. A jak to spíš dopadá, tyhle věci jako ..., v tom tvém okolí jako ...?

M: Dopadá to tak, že se z toho zblázněj ..., pak maj krizi a jdou na léčení a pak se z toho vylécej a pak jdou zas ...

C: Jo, čili to vyléčení jako většinou není ..., není jako konečný, jo. Že se to vrací, jo?

M. Jo.

C: A setkal ses s někým, komu se podařilo se z toho jako dostat, nebo víš o někom, kdo tak jako prostě našel v sobě tolik síly, že ...?

M: Vim, moje švagrová. Moje švagrová se z toho dostala, vona taky fetovala. Měla teď dítě, se jí narodilo, tak toho ..., přestala.

C: Jo, jo. Co ..., čím myslíš, že to je, že tak jako někdo tohle dokáže? Jako dostat se z toho, to musí bejt strašně těžký.

M: Odvaha ... Že to chce ...

C: Jo, jo.

M: Prostě že má ..., miminko, prostě to miminko, jestli ho chce, tak to musí udělat.

C: Jasně, jasně.

M: Jako to je ..., fetovat ..., prostě si zbytečně kazí sebe ... Bude žít tak ..., jestli bude, si ničt sám sebe, mě ne. Já nevím, prostě, kdyby fetoval můj táta, nebo takhle, já bych tam nebyl.

C: Jo, jo, jo ..., rozumím.

Martin začíná tím, že zdůvodňuje svůj zájem o téma drog postojem učenlivého a pohotového žáčka. Poté se ukazuje, že se ho toto téma dotýká pravděpodobně hlouběji, tj. skrze řadu „feťáků v rodině“ (výrazu „rodina“ zde Martin užívá - podobně jako ostatní Rómové ve třídě - pro širší okruh příbuzných). Že je v této věci zorientován, ukazuje výstižně stručné naznačení jakéhosi scénáře cyklu drogově závislého: „závislost - „zbláznění se“, krize - léčení - vyléčení - a zas nanovo“. Poté vypráví o možnosti se z takového kruhu dostat. Jedná se o vyprávění o „pozitivní výjimce“ z obvyklého scénáře, dějová osnova tohoto vyprávění sestává z následující řady: „švagrová fetovala - měla dítě - dokázala přestat“.

Tato sekvence se nejprve odehrává na rovině, kterou Bruner (1986) označuje jako „krajinu akce“. Podle Brunera se vyprávění odehrává ve dvou „krajínách“, jednak v „krajíně akce“ a jednak v „krajíně vědomí“. (V souladu s českými „systemicky“ orientovanými autory, jako jsou Spitz či Strnad, v tomto případě nepřekládám „action“ jako jednání. Jde o to, že jak „krajina akce“, tak také „krajina vědomí“, jsou dvěma aspekty „ztvárnění jednání“.) V „krajíně akce“ je vyprávění sekvencí událostí a jednání zachycených „zvnějšku“, tj. z hlediska jakéhosi vševědoucího a všudypřítomného pozorovatele. Zde se věci pouze dějí, přičemž nejde o to, jak se komu jeví. Poté se v rámci rozhovoru vyprávění posouvá do „krajiny vědomí“. V této „krajíně“ jde o to, jak a kým je skutečnost vnímána či prožívána. Do této „krajiny“ patří vše, co jednající postavy vědí, myslí si či cítí, ale také to, co nevědí, nemyslí si či necítí (Feldman a kol., 1990). V „krajíně vědomí“ Martinova vyprávění je tedy důležité, že švagrová (a v obecnější rovině, do níž se vyprávění posunulo, jakýsi „generalizovaný odvykající drogám“) „chce“, má „odvahu“ a reflektuje a pociťuje určité závazky.

V závěrečné části uvedeného úryvku provádí Martin jakési „sebe-vymezení“ vzhledem k sebe-devastujícímu směřování fetujícího, o němž říká, že „ničt sám sebe ... mě ne“. To ještě podtrhuje prohlášením, že dokonce i kdyby fetoval vlastní táta, tak „by tam nebyl“. Z těchto

vyjádření zaznívá silná potřeba sebe-oddělení a zároveň jakéhosi sebe-vymezení na pozadí tématu drog a fetišů. Jedná se o jednu z několika podob Martinovy figury „já ne - to voní“, o níž bude ještě řeč dále.

Modalita: chci - mohu - měl bych

S „agentivním uspořádáním“, zmíněným výše, úzce souvisí vývoj „modality“ uplatňující se ve ztvárnění jednání. (Bruner 1986, Quigley, 2000). Zde se jedná o převládající způsoby, jakými se realizují přání či záměry jednajících postav. Řada kategorií modality odpovídá zhruba způsobovým slovesům jako „chtít“, „moci“, „muset“, „smět“ atd., v textu vyprávění však nemusí být modalita vždy takto vyjádřena. V příběhu například může být realizována modalita zákazu, aniž by zde bylo přítomno vyjádření „nesmět“ a pod. Ve vývoji dětského vyprávění je možné nalézt určitou tendenci spočívající v posunu od „chci“ (ve smyslu přání či potřeby) jakožto dominantní modality k většímu uplatnění modality „mohu“ (ve smyslu „jsem schopen“); k těmto modalitám teprve později přistupuje modalita typu „měl bych“ (ve smyslu závazku).

Kategorii modality je možné vidět u posledně uvedené části Martina rozhovoru. Ve vyprávění o překonání závislosti na drogách je zdůrazněna jednak modalita „chtít“ („že to chce“), dále modalita „být schopen“ („odvaha“) a konečně také modalita „závazku“ („to miminko, jestli ho chce, tak to musí udělat“). Podobně je možné registrovat kategorii modality u Martina vyjádření filosofie dosahování úspěchu. Zde je položen akcent na modalitu „chtít“, a to na úkor modality „moci“ ve smyslu „umět“ („kdo by chtěl, tak to udělá každý, i lempl“). Co se týče modality „měl bych“, ta je zčásti vyjádřena jako povinnost poslouchat trenéra („poslouchat trenéra, všechno co mu řekne, to udělá“), zčásti je delegována na trenéra („od toho jsou trenéři, aby naučili děti hrát, když to platěj“).

Obrazy sebe a „těch druhých“

Ve fiktivních i autobiografických vyprávěních dochází k ztvárnění protagonistů a dalších jednajících postav. McAdams (1993) ve své koncepci „identity jako životního příběhu“ popisuje tzv. „imagoes“, tj. jakési personifikované obrazy sebe a „těch druhých“. V případě autobiografických vyprávění se jedná o to, „jako kdo“ jsou zde vyprávějíci a „ti druzí“ ztvárnění. Tato otázka byla proto explicitně položena v rámci autobiografického rozhovoru v osmé třídě. K tomu se velmi dobře hodí obrázek „postav na stromě“ (viz obrázek 1), nad nímž bylo možné se osmáků zeptat „jako kdo se vidí“. To je užitečné upřesnit otázkami „co vybraná postava dělá“, popřípadě „proč“ atd. Pro zjištění typů interakcí s druhými je možné se zkoumaných osob zeptat, kdo z dalších zobrazených postav - kdyby byly zvolenou postavou - by jim nejvíc vadil a kdo by se jim naopak nejvíc zamlouval. Opět je užitečné upřesnit si, co tyto postavy dělají a proč. Následující část rozhovoru obsahuje Martinovy odpovědi na téma obrazu sebe a „těch druhých“.

C: Já teďka udělám takovouhle věc. Podívej se na to, na tenhle obrázek, a řekni mě tohle: Kdyby sis měl vybrat z těch postaviček některou, v který by si viděl sám sebe. Jo, čili když se tě zeptám: Jako kdo se vidíš? Jako koho by sis vybral, že seš to ty? Tak kdo by to byl tady z těch postaviček na tom stromě?

M: Asi on. (ukazuje na postavu stojící dole na zemi pod stromem - obrázek 1 - postava A)

C: Jo, jo, jo.

M: Protože já mám z výšek strach.

C: Počkej, takže co on tam vlastně dělá?

M: Stojí a kouká na ně asi.

C: Jo, a co si říkal o tom strachu, to sem nějak ...?

M: Že já mám strach jako z výšek.

C: Jo takhle, z vejšek, jo, jo, tak tomu docela rozumím. Jo ..., a jasně, jasně, čili jako líbí se ti, že tak jako stojí na tý zemi a že se nikde nešplhá.

M: Asi je nejslušnější.

C: Myslíš?

M: No, myslím že jo.

C: A podle čeho ..., podle čeho bys tak soudil?

M: Že asi neleze na stromy, že nedělá takový blbosti jako on.

C: Jo, jo ..., dobře, dobře. A když teďka si představíš, že ..., že tam tak stojíš a rozhlídneš se po těch ostatních, tak kdo by ti ..., kdo by ti tak jako nejvíc vadil?

M: Hm, asi on (ukazuje na postavu houpající se na laně - obrázek 1 - postava B), že by do mě bouchnul.

C: Jasně, jasně. Že by do tebe moh bouchnout. Dobře, a naopak, kdo by ..., kdo by jako ..., kdo by se ti zamlouval, nebo kdo by ti připadal tak jako fajn, kdyby ses rozhlíd, koho by ses nebál?

M: Asi jeho, no (ukazuje na postavu ležící na zemi - obrázek 1 - postava C).

C: Jo? Proč?

M: Že spí.

C: Že spí (smích) ... dobře.

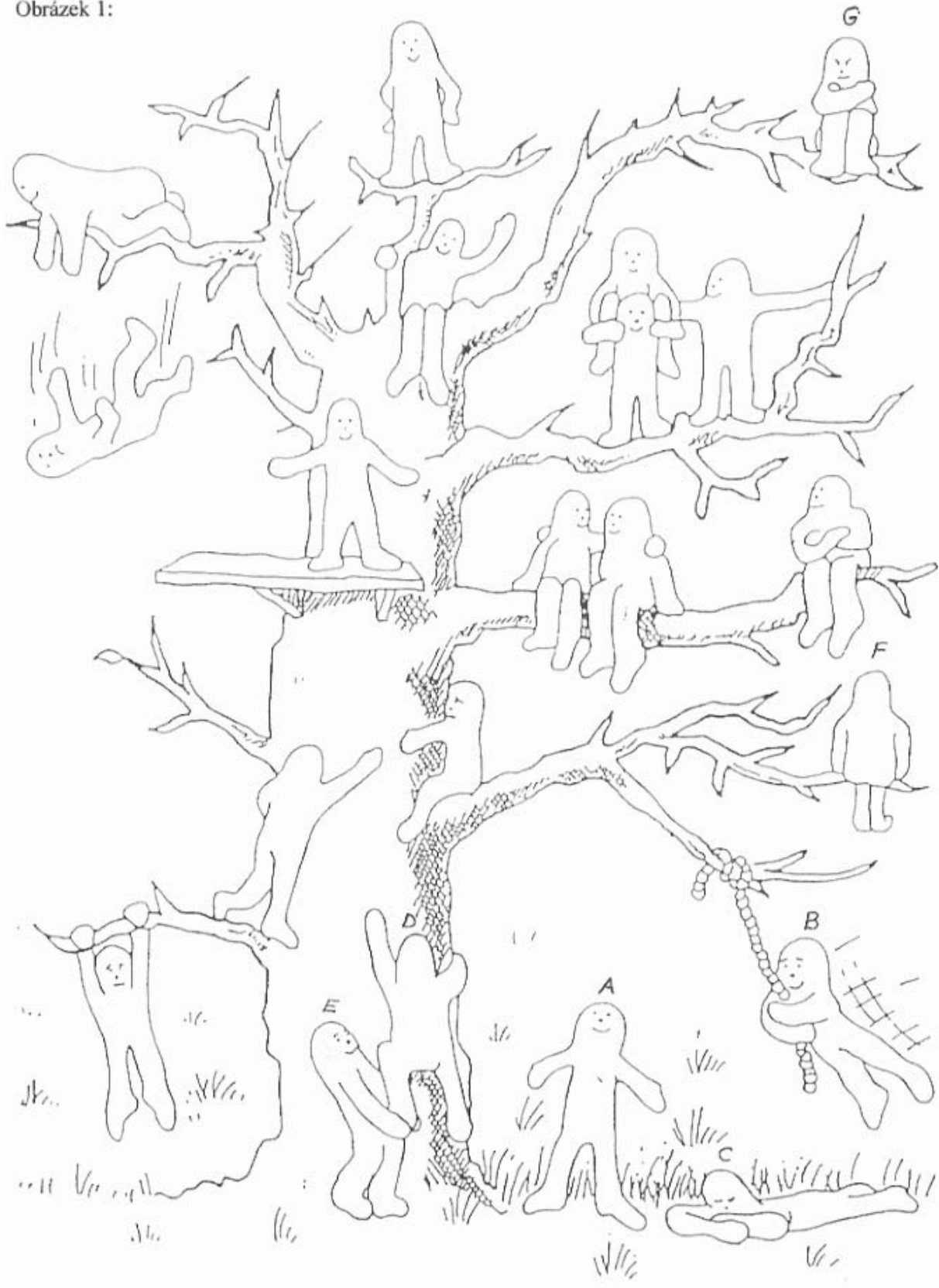
Martin zde na otázku, „jako kdo“ se vidí, vytváří následující sebeobraz: Vidí se jako ten, který stojí na zemi pod stromem, protože má strach z výšek; jako ten, který se kouká na ostatní postavy na stromě; jako ten, který „neleze na stromy a nedělá takový blbosti“ jako ostatní, a je tudíž „nejslušnější“. Dále jako ten, kterému vadí postava houpající se na větvi, protože by do něho mohla bouchnout, a kterému se nejvíc zamlouvá postava hovící si v leže na zemi, a to proto, „že spí“. Konstrukce takového sebeobrazu spočívá v rozvržení určitého postavení v rámci nabízených typů pozic a mezilidských interakcí. Podobně jako v dalších částech Martinova vyprávění je zde konstruován určitý vzorec „agentivního uspořádání“ ve smyslu „kdo-komu-co-dělá“, a to ve velmi jednoduché a čitelné podobě. Zvolené „postavení“ na zemi je zdůvodněno jednak strachem z výšek, k tomu je však přidána také určitá hodnotová či morální interpretace, na zemi stojící človíček je ten, který neleze na stromy, tj. „nedělá takový blbosti“ jako ostatní.

Také u ostatních osmáků obsahují obrazy sebe a druhých konstruované nad obrázkem „postav na stromě“ zřetelný vzorec agentivního uspořádání, popřípadě také určitý hodnotový a morální řád. Na otázku „jako kdo“ se vidí, vybrala Andrea postavu, které někdo pomáhá lézt nahoru na kmen stromu „za děčkama“ (obrázek 1 - postava D). Postava, která jí pomáhá, je Denisa (postava E). Na otázku, kdo by jí štvál, odpovídá, že „namyšlenej“ sedící stranou na větvi zády k ostatním (postava F). Opět je zde „krystalicky“ znázorněno, „kdo-komu-co-dělá“ a je zde naznačen určitý hodnotový „prostor“. Denisa se šplhá „za děčkama“, cíl jejího snažení jsou tedy „ti druzí“ nahoře ve větvích. „Ty druhé“ zde reprezentuje také pomáhající kamarádka a od kolektivu se odvracející „namyšlenej“. Součástí vzorce agentivního uspořádání je také určité emocionální prožívání. Například Monika vidící se jako postava stojící s rozpraženými rukama (obrázek 1 - postava A), která „stojí a kouká“, odpovídá na otázku, kdo by jí nejvíc štvál: „nazlobený nahoře vpravo“ (postava G). Na otázku, kdo by jí

byl sympatický, ukazuje na mávající postavu usazenou ve větvích, který „je veselej, má náladu“ (postava H).

V Martinově rozhovoru se stal sebeobraz konstruovaný nad obrázky „postav na stromě“ východiskem dalšího autobiografického vyprávění.

Obrázek 1:



C: Dobře, ty si říkal, že se bojíš vejšek. Hodně, nebo jako ...?

M: No tak ..., moc né, no ale, když je to nějaká velká vejška, tak se mi klepou nohy.

C: Jo. Takhle, já se ptám protože to docela dobře znám. Sem byl asi před čtrnácti dny na Petřínský rozhledně a musel sem hodně, hodně zatnout zuby, abych tam vylez nahoru.

M: Já bych tam nešel. Mě by tam nikdo nedostal.

C: Nedostal?

M: Ne, já ..., když mám strach, že to ...

C: Jo, byl si někdy ..., třeba někdy takhle na nějaký rozhledně nebo věži, kde sis to moh jako vyzkoušet?

M: Na televizní věži jsem byl.

C: Aha ..., to je daleko vejš.

M: No já vím, já jsem vo tom nevěděl. Já myslel, že to není tak daleko.

M: Já sem jel výtahem až nahoru ...

C: Počkej a to je Kam až se dá vyjet tím výtahem?

M: Až úplně na tu rouru ..., na tu rouru takhle.

C: Jasně. Čili daleko vejš, než je ta restaurace, teda jo?

M: Nojo.

C: Jo, a ..., no né, tak to je strašně vysoko, to je daleko vejš než Petřínská rozhledna. A teďka ty si vyjel tím výtahem a najednou si byl nahoře. To musel bejt šok, ne?

M: No a já jsem vystoupil z výtahu a už jsem viděl tu ... Já jsem zpátky vlezl do výtahu, no a odjel jsem zpátky do ...

C: No, jo, jo ...

M: Já sem ..., sem se klepal.

C: To ..., né tak to se nedivím. Ale to je trošku tím, že vlastně ty, když si to vyjdeš sám, tak porát jako si na to zvykáš, žejo, přizpůsobuješ se tomu, kdežto když najednou se tam vobjevis, tak to musí bejt ... Jo, jo ...

M: Aspoň kdyby to řekli, ale voni mi nic neřekli, já jsem se málem ... zabil. Já mám z výšek strach.

Zde je opět východiskem vyprávění určitá „potíž“, tj. strach z výšek. Výše bylo naznačeno, že tento strach má v Martinově vyprávění určitou morální konotaci. Ten, který má z výšek strach, je současně také ten, který je „nejslušnější“, naproti tomu ti, co se šplhají ve výškách, „dělají blbosti“. Poté, co byl přímo dotázán, byl-li někdy na nějaké rozhledně, kde by si mohl svůj strach z výšek „ozkoušet“, vypráví Martin o svém nezdařeném výstupu na žižkovskou televizní věž. Martinova „potíž“ vyústí v neúspěch, za který však mohou „ti druzí“. V „krajině akce“ je dějová osnova vyprávění tvořena sekvencí: „vyjel výtahem nahoru - vystoupil z výtahu - vlezl zpátky do výtahu - odjel dolů“. „Pointa“ vyprávění se však odehrává v „krajině vědomí“. Martin „viděl tu (výšku)“, byl jí zaskočen a dostal strach. Podstatné je, že Martin předem „nevěděl“, že je to tak vysoko, tj. „myslel si“, že nikoliv. Na vině jsou zde „ti druzí“, kteří mu o tom neřekli: „Aspoň kdyby to řekli, ale voni mi nic neřekli, já sem se málem zabil. Já mám z výšek strach“. Vedle Martinova strachu z výšek jsou to tedy především „ti druzí“, kdo mohou za neúspěšnou návštěvu televizní věže. Podobně jako v konstrukci školního neúspěchu, ve vyprávění o drogách a feťácích, či v sebeobrazu „slušňáka“, který neblbne jako ostatní, jedná se také zde o další obdobu figury „já ne - to voni“.

„Byl jsem grázl“: teorie vývoje

V autobiografickém vyprávění představuje zvláštní téma způsob, jakým vyprávějící rozumí vlastnímu vývoji a jeho příčinám. Podobně jako ve výše uvedeném případě „kréda“ či „filosofie“ týkající se možnosti dosahování úspěchu, jedná se i v případě „teorie vývoje“ o jakýsi obecnější rámec (metanaraci), na jehož pozadí může docházet k vyprávění či převyprávění příběhu. Příklad takovéto „teorie vývoje“ obsahuje následující část Martinova rozhovoru.

C: Když si řekneš: když jsem byl malej, nebo když jsem byl hodně malej, co se ti tak vybaví?

M: No, když sem byl moc malej, tak jsem byl grázl.

C: Jo, jo.

M: Když jsem byl ..., já jsem byl tak rozmazlenej, že to ..., já nemůžu věřit, že jsem to fakt byl já.

C: Jo, jo.

M: Když mi to říkali.

C: A jak to vypadalo? Kolik ti tak mohlo bejt?

M: Tak čtyři.

C: Čtyři roky.

C: No a co to znamená, že si byl grázl?

M: Já sem byl tak sprostěj ..., všechno možný.

C: Jo, jo.

M: Mě to učil můj nevlastní strejda.

C: Aha, aha.

M: Já ..., von vždycky musel přijít, a já jsem byl tak drzej, že vždycky někdo musel přijít a mě musel někdo něco přinést. Jinak já sem nepustil do bytu. Já sem brečel celou dobu, dokud mi něco nekoupil.

C: Aha, aha.

M: A když mě kupovali, tak jsem jim potom nadával, že mi kupovali třeba hnusný věci.

C: Jo, jo.

M: Ale to sem třeba chtěl, ale já sem furt nadával, já jsem byl grázl, když jsem byl malej.

C: A to ti ..., to ti jako trpěli, jako že teda ...?

M: No, voni to trpěli.

C: I rodiče?

M: Třeba rodiče už měli jako nervy, ... jako na zadek a voni řekli: Nech toho! ... (smích)

C: Jo, jo. No a jak to říkáš, byl si grázl. Jak to bylo dál jako, to se nějak změnilo, nebo ... ?

M: No, to mi bylo třeba sedm let ..., už mi bylo sedm let, už sem byl normální, už sem nechtěl ani peníze, ani už sem ... Začala ta škola. Už sem měl strach chodit do školy, protože sem se bál, nevěděl jsem, co tady je ...

C: Jo, jo.

M: Když jsem začal chodit do školy, tak už sem potřeboval věci do školy, tak už sem peníze nebral, nebyl jsem takovej grázl. Jsem musel psát domácí úkoly a tak.

C: Takže čím si myslíš, že to teda bylo, ta změna, tou školou, nebo ještě něčím?

M: No tou školou a ještě ... No a něco jako ... Protože jinak, kdybysem nechodil do školy, tak možná bysem byl taky stejnej grázl.

(...)

M: Já jsem byl fakt grázl, když jsem byl malej. (...) To je příšerný. Pak sem brečel, že mám zlomenou ruku. Já jsem se každému smál, třeba. Já sem jako ..., nelitoval nikoho. Fakt ne. Ale teď bych nemoh dopustit na nikoho. To se hodně změnilo.

C: A čím to je - já už sem se teda ptal - ale čím to je, že se člověk takhle změní?

M: Dospíváním.

C: Jo, jo, jo.

M: Máš rozum už, tak už se změníš. Když nemá někdo rozum, tak bude furt blbej a nezmění se.

V kontextu celého Martinova rozhovoru je zde základní figurou „byl jsem sobecký grázl - teď jsem slušňák myslící na druhé“. Martin v předškolních letech je zde popsán jako rozmazlený a sprostý fracek, který si všechno vybrečel. Stěžejním momentem tohoto vyprávění je chápání procesu změny a jejích příčin. Tyto příčiny změny z „grázla“ k současnému stavu chápe Martin dvojím odlišným způsobem. Jinými slovy, Martin zde zastává cosi jako dvě různé „teorie vývoje“. Jako „teorii“ lze obecně označit každé (vědecké i běžné, sofistické i naivní) vysvětlení nějakého jevu, mající obvykle podobu stanovení příčinné souvislosti (př.: proč jsou v posledních letech povodně, proč stoupá či klesá kurs koruny, atd.). Podle první teorie se Martin stal „normálním“ vstupem do školy. Toto vysvětlení Martin rozvádí jednak tím, že měl strach z nového prostředí, jednak tím, že přestal vyžadovat peníze, protože potřeboval věci do školy. Jinak řečeno, Martin přestal být grázlem a stal se zralejším pod vlivem okolností či prostředí, tj. vstupem do školy. Jak sám říká, kdyby nechodil do školy, možná by grázlem zůstal.

Na druhý dotaz, čím to je, že se člověk takhle změní, dává Martin jinou odpověď: dospíváním. Toto dospívání spočívá v dostání rozumu: „Máš rozum už, tak už se změníš“. A kdo ho nemá, „tak bude furt blbej a nezmění se“. Zatímco první teorie je jednoznačně postavena na vlivu prostředí, ve druhé teorii není výslovně řečeno, co je podstatou dostání rozumu, tj. je-li to spíše zranění či spíše prostředí. Zkrátka: dospíváním člověk přijde k rozumu a tak se stane, že se změní. Martinovo vyprávění je příběhem o tom, který „dostal rozum“ a kterého „škola naučila“, takže přestal být grázlem. Minulé „grázlovství“ je zde možné chápat jako cosi, co Martin potřebuje jako určité pozadí pro své přítomné sebevymezení.

Klíčové události:

Podle Gergena (1997) sestává narativní konstrukce z výběru a uspořádání určitých událostí, které jsou relevantní z hlediska cílů a jim odpovídajících hodnot. McAdams (1993) se při popisu „identity jako životního příběhu“ zaměřuje na klíčové události a jejich přiřazení k určitým tematickým liniím. Příkladem takové klíčové události životního příběhu je následující část Martinova vyprávění.

C: No a ..., co tak ještě tak jako z toho tvýho života bylo důležitýho?

M: Moje narozeniny byly důležitý.

C: Který, každý, nebo ...?

M: Ne každý ne, ty desetiletý.

C: Když ti bylo deset. Aha a proč?

M: Protože jsem dostal takový dárky, že sem ..., že sem ještě byl ..., takovej ne už malej, ale nebyl jsem ještě dospělej. Byl jsem ještě dítě, hodně moc malý. A prostě jsem dostal takový dárky, že ..., to snad nikdo nedostal. Já jsem měl skoro půlku pokoje dárků.

C: Jo, jo, jo.

M: To bylo bezvadný, no. Prostě sem se těšil na ty dárky, já myslel, že dostanu třeba jeden, dva.

C: Jo, jo.

M: To bylo nádherný, to bylo nejhezčí z mého života, skoro. No, to sem byl ještě malej, no ale teď, teď budu mít za dva týdny narozeniny, patnáctý. Už jako nejsem malej, moc teda. A co už bylo, to už ..., pak nic v životě novýho nebylo tak důležitý.

Zde je popisována klíčová událost relevantní z hlediska přirozené dětské potřeby být obdarován svými blízkými. Martin vypráví o svých desátých narozeninách, kdy dostal neobvyklé množství dárků. Významnost této události vysvětluje Martin takto: „že sem ještě byl takovej ne už malej, ale nebyl jsem ještě dospělej“. Toto „ne už - ne ještě“ spolu s hodnotou obdarování činí z události desátých narozenin klíčovou událost Martinova životního příběhu. Tuto událost Martin ještě zvýznamňuje tím, že jí dává narativní strukturu. Podle zmíněného Brunerova pojetí činí události významuplnými a hodnými vyprávění určitá odchylna od očekávaného či obvyklého. Martin zde vypráví o dárcích jako o něčem, na co se těšil, ale co nečekal v tak hojně míře. Říká: „Já myslel, že dostanu třeba jeden, dva“. A konečně dává této události význam také Martinovo očekávání patnáctých narozenin, které bude mít za dva týdny. Martin si takto ujasňuje, co může - ve srovnání s tím, co ho potkalo o desátých narozeninách - očekávat, vzhledem k tomu, že už není „moc malej“.

V biografickém vyprávění je užitečné se zaměřit také na první či rané vzpomínky (McAdams, 1993). Tematizace takovýchto vzpomínek je dobrým výchozím bodem pro autobiografické vyprávění. Tyto vzpomínky často obsahují důležité životní téma, jak ukazuje následující část z rozhovoru s Monikou.

C: Když se řekne, když jsem byla malá, co se ti vybaví?

Mo: Táta.

C: Jo, jo, jo, A to, kolik ti tak jako bylo? Když si tak jako ..., když si jako tohleto vybavíš?

Mo: Čtyři?

C: Čtyři. Když si byla v tomhle věku, chodila si do školky, nebo si byla ...?

Mo: Do školky.

C: Chodila si do školky. A zkus mi tak jako úplně krátce říct, co tak jako ..., co tak jako se vod té doby stalo do teď. Co tak jako ti připadá důležitý z toho ...?

Mo: No nevím ..., si to vůbec nepamatuju.

C: Tak zkus tak jako říct těch pár věcí. (...) Byli ti čtyři roky, chodila si do školky, vzpomínáš si na toho tátu. Co tak jako bylo dál? Co tak bylo důležitýho?

Mo: ... do školky, ale potom táta zemřel a už mě nic nezajímalo.

C: Aha a to bylo kdy ..., jako ..., v jakým období, nebo kolik ti bylo?

Mo: Mě asi ..., táhlo na pět.

C: Jo takhle, takhle jako brzo, jo.

Podobně jako sebeobraz získaný pomocí obrázku „postav na stromě“, nesou v sobě i tyto vzpomínky určitý vzorec „agentivního uspořádání“, popřípadě také určitý hodnotový či morální řád. To je možné ukázat na ranných vzpomínkách z vyprávění Verony a Denisy.

C: Co si tak jako vybavíš, když si řekneš, když jsem byla hodně malá, co se ti tak jako vybaví, jako takový ty první vzpomínky?

V: Jako ... vzpomínky, co vím? Ne to co znám z vyprávění?

C: No, no, spíš co si opravdu pamatuješ.

V: Si pamatuju - já nevím - že ..., že děda ležel na posteli a já jsem šla k němu a donesla jsem mu třeba jídlo ..., biftek. Jako von měl u sebe vždycky lavór, takže mu ..., že sem šla a vodnesla jsem ho.

C: Hm.

V: Máma říká, že jsem byla dost malinká, když sem mu ...

C: Jo, jo. Říkala, kolik ti tak mohlo být, třeba?

V: Já ..., něk přes dva.

C: Když se řekne, když jsem byla malá, tak co si tak představíš? Když jsem byla hodně malá, tak co si tak představíš?

D: No, už vím. Mě bylo asi dva roky. Sem byla taková baculatá a že prej máma mě dala stoupnout a že sem prej padala na stranu, že sem se nemohla udržet. Nebo mě dala máma stoupnout, abych chodila, a že prej to nešlo.

C: Jo, a myslíš, že tohle si spíš pamatuješ, že ti to rodiče vyprávěli, a nebo vopravdu máš takovou vzpomínku, že si tohleto dělala?

D: Ne, to mi rodiče vyprávěli.

Verona ve své rané vzpomínce pečuje o dědečka, který leží v posteli, tj. nosí mu jídlo a odnáší lavór. Naproti tomu Denisa si vzpomíná na to, jak jí máma coby baculaté batole staví na nohy, aby chodila, a jak jí to nejde, jak se nemůže udržet a padá. V každé z těchto dvou vzpomínek je obsažen určitý vzorec „agentivního uspořádání“ ve smyslu „kdo-komu-co-dělá“, tj. je zde rozvržena určitá pozice z hlediska aktérů, příjemců akcí, typů interakcí atd. Verona je ve své vzpomínce aktivně působící postavou, druhem její aktivity je péče a příjemcem její aktivity je dědeček. Tato vzpomínka také vyznačuje určitý hodnotový a morální řád, smyslem Veronina konání je pomoc a péče o druhé. Denisa se nalézá v prostoru matčina přání „aby chodila“, tj. „měla by“, protože matka „chce“, ona ale „nemůže“. Také zde se ukazuje užitečnost kategorie modality (chci - mohu - měl bych) pro popis sebeobrazu přítomného v ranných dětských vzpomínkách. Tento sebeobraz je ztvárněn jako plastická prostorová figura stavění na nohy a pádu. Významné je také to, že tyto rané vzpomínky, jak obě dívky vypovídají, byly „konstruovány“ v interakci s rodiči.

Co mě v životě nejvíc naštvě

Jako užitečná se z hlediska narativního přístupu k autobiografickému rozhovoru ukázala otázka na situaci, která člověka dokáže nejvíc naštvat. Po položení této otázky bývá obvykle užitečné požádat o konkrétní specifikaci takové situace. Vyprávění o tom, co mě dokáže vytočit či co mě konkrétně naštválo, je jakýmsi běžným „žánrem“ sebevymezení. Z hlediska narativního přístupu je v odpovědích tohoto „žánru“ možné sledovat typické způsoby reakce na konfliktní či frustrující situace. Tato krátká vyprávění zpravidla obsahují určitý specifický způsob ztvárnění jednání a je v nich možné - podobně jako v ostatních uvedených částech autobiografického rozhovoru - identifikovat typické vzorce „agentivního uspořádání“ či hodnotového a morálního řádu.

C: Tak, hele já se tě zeptám, co tě tak jako dokáže v životě nejvíc naštvat?

M: Hodně naštvat? Třeba když mi někdo třeba nadává ..., když nemusí, když nemá proč.

C: Hm, hm.

M: To mě naštvě nejvíc. Když třeba dostanu blbou známku.

C: Jo. Hele zkus popsat takovou situaci, kdy ti někdo nadává a nemá proč. Jak to třeba vypadá?

M: Ty cikáne! ... a takový.

C: Jo, jo.

M: Tak von proklíná mě.

C: A co, jak ty na to reaguješ, tak seš naštvanej a co děláš?

M: No, tak prostě, když tam má mámu, tak to řeknu jeho mámě. Když tam nemá, tak já mu řeknu: Přestaň, nebo uvidíš! Von to přestane, a nebo ne. Když ne, tak mu začnu taky nadávat, a když mě bouchne, no tak se budu muset jako ..., taky prát. Ale nerad to dělám.

Martin zde nejprve specifikuje situaci, kdy mu někdo bezdůvodně nadává, a to pro Róma urážlivým způsobem. Poté popisuje svou reakci, která je explicitně formulovaným scénářem sestávajícím ze sekvence jednání s ohledem na alternativy, které v dané situaci připadají v úvahu. Jedná se o jakousi zdůvodňující gradaci prostředků, kdy k ráznějšímu kroku je přistoupeno teprve poté, co jsou vyčerpány všechny mírnější možnosti. Tedy: nejprve je třeba reagovat přes rodiče, pouze není-li to možné, je třeba rázně vyzvat agresora, aby toho nechal, není-li ani to nic platné, je možné začít taky nadávat a teprve poté, co dojde k napadení, je možné se začít prát. Zde se jedná o specifický druh vyprávění, jakýsi prototypický scénář akcí, který má funkci modelu ztvárňujícího jednání. Tento scénář říká, jak je třeba reagovat na verbální agresi, za jakých podmínek je možné přistoupit k jakému kroku a kdy už je možné se prát. Řada autorů se shoduje na tom, že jednou z důležitých funkcí vyprávění je zdůvodnění jednání (Bruner, 1996, Quigley, 2000). Toto zdůvodňování či ospravedlňování má často podobu zdůraznění okolností ve smyslu „nezbytí“ či „vyčerpání možností“. V tomto smyslu je Martinovo vyprávění také pečlivým zdůvodněním, kdy už se musí prát, i když nerad.

V autobiografických vyprávěních osmáků se vyskytly tři typy situací chápaných jako důvod k „největšímu naštvání“. Je to jednak situace *bezdůvodného nadávání* ze strany vrstevníků. Druhým typem situace je *zákaz* či „zarach“ ze strany rodičů. Poslední a nejrozšířenější typ situace, která je chápána jako „k naštvání“, představuje *lhaní a vymyšlení*. Tento typ lze ilustrovat následujícími úryvky z rozhovorů Verony, Aleny a Lenky.

C: Co tě tak jako dokáže vytočit, naštvat?

V: Maličkost.

C: A co třeba? Nebo zkus třeba říct ... Ještě jinak: Zkus říct, co tě tak jako ..., co si tak vzpomínáš, co tě tak jako nejvíc naštvalo, nebo co tě hodně naštvalo. Ňákou situaci.

V: No to, že naši Rómové si dokážou hrozně moc vymyšlet. A třeba, já chodím prostě s jedním klukem.

C: Hm.

V: A von je ..., von je cizinec, von je Bulhar. A voni všichni prostě, že já už jsem ..., něco s ním měla, že už ..., že už zná ... a takový. Mě to hodně štve. Prostě to sou drby, jo.

C: Jo takhle, takže ..., takže prostě to, že vlastně lidi z tvýho okolí si tak jako ..., jako vymejšlej a von to slyší a teď tomu třeba může věřit. Nebo mu musíš vysvětlovat, že to není pravda, jo?

V: Né, vono to je přesně vo ňom a vo mně. Takže mu nemusím nic vysvětlovat. Já akorát musím vysvětlovat, že si dokážou takhle ..., povídat.

C: Jo, jo, jo, takže todle, todle ti vadí, takhle. A jak ..., proč myslíš, že to třeba dělaj, jako myslíš, že ti Ňák chtěj ... ?

V: Že nemaj co dělat.

C: Není to proto ...

V: Nevědí, co maj dělat.

C: Není to proto, že by ti chtěli Ňák škodit, ale maj to takhle ve zvyku, prostě se tím baví. Jo, je to takovej program, vymejšlet si.

V: To je: „Právě dnes“.

C: Jo, jo, jo. (smích) Rozumím. Aha, no a tak to nedělaj jenom Romové, žejo. To dělá ..., to dělá kdekdo.

V: Já vím, ale ... to je přehnaný.

C: Já se tě zeptám teďka, co tě tak jako ..., co tě dokáže nejmíc naštvat? Co ti tak jako nejmíc vadí?

A: Když mi někdo lže.

C: Když ti někdo lže. Jo. A zkus mi třeba říct nákou takovou situaci, kdy ti někdo zalhal a kdy ti to tak jako hodně vadilo.

A: No, když sem potkala někoho, kdo se mi líbil, a neřek mi, že má dítě a že je ženatý.

C: Hm, no to je teda hodně blbý. No, tak to je jasný, to musí naštvat úplně každého. Jo, jo a jak třeba si na to reagovala? Jo, jako dokázala si mu to teda jako dát ..., mu to říct, jo? Nebo sis to spíš nechala v sobě a tak ses tím užírala? Jak na to dokážeš ...?

A: Začala jsem na něho ječet a odešla sem.

C: Jo, jo. No tak to je správný. To je lepší, než ..., než to v sobě dusit.

C: Já se tě teďka zeptám, kdyby si měla říct, co tě dokáže jako v životě nejmíc naštvat? Co tě tak jako dokáže vopravdu vytočit?

L: Když někdo něco tvrdí a není to pravda.

C: A není to pravda. Zkus popsat nákou takovou situaci, která se ti stala, kdy to takhle bylo a ty ses naštvala.

L: Když sem třeba byla na večerní diskotéce a třeba to vůbec nebyla pravda. A začali se se mnou hádat, no.

C: Počkej, teďka tomu úplně nerozumím. Byla si ..., co na tom jako ...?

L: Jako máma slyšela, že jsem byla na večerní.

C: Jo takhle, někdo jí řek a ... A proč myslíš, že jako, že jí to řek, že ...? Jako naschvál, že ti chtěl uškodit, nebo jenom tak něco plácnul, nebo ...?

L: Asi naschvál.

V případě Veronina vyprávění se jedná o vymyšlení nepravdivých „drbů“ ze strany ostatních Rómů. Toto je poté specifikováno na výmysl, že „už něco měla“ s klukem, se kterým chodí. Podle Verony si takto vymýšlejí proto, že „nemaj co dělat“. Verona zde tedy reaguje na dvě skutečnosti: jednak na to, že „naši Rómové si dokážou hrozně moc vymýšlet“, a dále na to, co je obsahem výmyslu, tj. na narčení týkající se citlivé záležitosti, zda už „něco měla“ se svým klukem. Alena ve svém vyprávění reaguje na situaci, kdy někdo, „kdo se jí líbil“, jí zatajil, že je ženatý a má dítě. Opět se tedy „k naštvaní vedoucí“ lhaní týká citlivého bodu partnerských vztahů. V případě Lenky jde o situaci, kdy si někdo vymyslel, že byla na večerní diskotéce, takže se to dozvěděla její matka. Zde je třeba říci, že večerní diskotéky, na rozdíl od odpoledních, jsou prozatím pro dívky z osmé třídy, jako je Lenka, více méně zapovězené. Lež, jež je zdrojem naštvaní, se zde tedy opět týká citlivého bodu, tentokrát dělání něčeho zakázaného.

Hodnoty a přesvědčení: Co je dobré - oč má cenu usilovat - jak je správné jednat

Jak již bylo několikrát naznačeno, ztvárnění jednání obsahuje vedle vzorce agentivního uspořádání také určitý hodnotový a morální řád. Tento aspekt se již výše objevil v řadě souvislostí, mj. v kategorii modalit: „chci“ - „mohu“ - „měl bych“. To, že v biografickém vyprávění je konstruován či reflektován určitý hodnotový a morální řád, lze ilustrovat

následujícím úryvkem z rozhovoru, který navazuje na výše uvedenou pasáž, kde Martin vysvětluje, kdy už se musí prát, i když nerad.

M: ... a když mě bouchne, no tak se budu muset jako ..., taky prát. Ale nerad to dělám.

C: Jo.

M: Spíš někoho bráním.

C: Hm, hm. Čili, stalo se ti někdy něco takovýho, že si musel někoho bránit?

M: Jo, já jsem viděl jednou vožralou ženskou a vožralýho chlapa a on jí mlátil jak do chlapa. To bylo, mrňavej chlap a von jí mlátil, jak do chlapa.

C: Hm.

M: A já jsem se zastal tý ženský, protože já ženský nemlátím a já na ně nedám dopustit.

C: Hm, hm.

M: I kdyby to byla neznámá. Mě je to úplně jedno, jestli to je bílá nebo černá nebo ... Tak sem se prostě zastal, a tomu ..., ten chlap utek.

C: Utek?

M: No.

C: Si udělal dobrej skutek.

M: No. Nebo já pomáhám každému prostě, když je nějaká stará ženská a potřebuje pomoct, tak prostě to rád udělám.

C: Hm, hm.

M: Proč ne, když to neudělá sama, tak jí pomůžu.

C: Dobře.

M: Tak sem naučenej a tak budu dělat.

C: A myslíš, že jako tohle, že to takhle děláš - to je moc správný - tak to, myslíš že to máš ze sebe, nebo, nebo že je to třeba výchovou, nebo, nebo jak k tomu člověk přijde, k tomu, že se jako chová slušně?

M: To naučili doma. Tak to mě naučili doma, tak to musím dělat.

C: Jo, jo, jo.

M: Když to umím, tak to dělám.

Martin se tedy pere a aktivně čelí násilí nejen, když není vyhnutí, ale hlavně když je potřeba, tj. když někoho brání či někomu pomáhá. K „nezbytí“, spočívajícímu ve vyčerpání všech možností, zde tedy přidává rytířskou pomoc a ochranu slabších, především žen. Tento svůj rytířský postoj ilustruje Martin vyprávěním o tom, jak se zastal ženy, byť „vožralé“, kterou mlátil rovněž „vožralej“ chlap, a to „jak do chlapa“. Postoj, jehož je toto jednání výrazem, zde vyjadřuje ve formě jakéhosi „kréda“. Je třeba „pomáhat každému“, kdo to potřebuje, protože tak ho to „naučili doma“ a „tak to musí dělat“.

Martin zde tedy „ztvárňuje jednání“, tj. vypráví a tom, „jak je správné jednat“. Podle Ricoeura (1984) není žádné jednání eticky neutrální, tj. existuje vždy v rámci hodnotového či morálního řádu. Vývoj hodnotového a morálního aspektu vyprávění je možné dobře sledovat na příbězích vyprávěných dětmi mladšího školního věku (Chrz, 2002a). Tyto příběhy jsou vždy o určitých hodnotách, tj. dozvídáme se z nich, co je dobré, popřípadě co dobré není. V příbězích dětí na počátku školní docházky jsou častěji ztvárněny hodnoty ve smyslu „co je dobré“. Teprve později se ve výraznější míře objevují příběhy, ve kterých je ztvárněn hodnotový a morální řád v užším slova smyslu, tj. ve smyslu „jak je správné jednat“. K dimenzi „štěstí - neštěstí“ se tak teprve postupně přidává dimenze „správné - nesprávné“. Vzhledem k výše naznačené tendenci vývoje modalit by - s určitým zjednodušením - modalitě „chci“ či „přeji si“ mohla být přiřazena hodnota ve smyslu „co je dobré“, modalitě

„mohu“ či „jsem schopen“ hodnota ve smyslu „oč má cenu usilovat“ a modalitě „měl bych“ hodnota ve smyslu „jak je správné jednat“.

Martinovo rytířské „krédo“ a jemu odpovídající jednání se také vyznačuje určitým vzorcem modalita. Vyskytuje se zde jednak modalita „mohu“ či „jsem schopen. Jde o situace, kdy druhí si nemohou pomoci sami, jsou slabší atd. („potřebuje pomoc“, „když to neudělá sama“). Modalita „mohu“ je také na straně Martina („když to umím“). Vedle toho je zde modalita „měl bych“, tj. povinnost či závazek („tak to musím dělat“). Tedy: když si „nemohou“ pomoci sami a já „mohu“, tak to „musím“ udělat. Martin je zde aktivně působícím činitelem. Příjemci Martinových akcí jsou ti, kterým se děje příkoří nebo si nějakým jiným způsobem nemohou pomoci sami. Martinovo krédo ztvárňující jednání tedy obsahuje určitý vzorec agentivního uspořádání, modalita a hodnotového a morálního řádu.

Autobiografická vyprávění však neobsahují pouze hodnotové a morální výpovědi v užším slova smyslu, tj. ve smyslu „jak je správné jednat“. Častěji se zde dozvídáme o hodnotách ve smyslu „co je dobré“ či „oč má cenu usilovat“. Jak již bylo zmíněno, spočívá narativní strukturace přediva životní souvislosti ve výběru a uspořádání určitých událostí relevantních vzhledem k určitým cílům obdařených určitými hodnotami. Vyprávění tedy dává životu směřování ve směru určitých hodnot. Příkladem strukturace prožitého života jako směřování k určitým hodnotám ve smyslu „co je dobré“ či „co je lepší“ je následující úryvek z rozhovoru Denisy.

C: A zkus mě tak úplně krátce o sobě vyprávět, jako co se tak jako v tom tvém životě stalo vod té doby, když si byla hodně malá až do teď. Tak jenom tak trošku, co ti tak jako přijde nejdůležitější?

D: Že teď je větší sranda, poznala jsem víc lidí.

C: A zkus tak jako začít od toho, když si byla malá, tak, řekni pár takovejch těch nejdůležitějších věcí. Tak žila si tady s těma rodičema, žejo, na tom ..., říkáš, nejdřív na tom Kostnickým náměstí.

D: Tak to sme se potom odstěhovali. A od té doby sem víc poznala lidi

C: Hm.

D: Větší sranda byla.

C: Větší sranda pozdějc, než když si byla malá?

D: Hm.

C: V čem třeba jako?

D: Že ty lidi byli jiný, že ...

C: Ty pozdější, třeba kamarádi, jo?

D: Se to změnilo, že já nevím, že sem ..., víc chodím na diskotéky a tadyto.

C: Čili todle, todle je lepší, než takový to dětství, když si člověk hrál?

D: Hm.

Zde je prožitý život chápán jako něco, co se pohybuje ve směru „větší srandy“, „poznání více lidí“ či „chození na diskotéky“. Podstatná část toho, o čem Denisa vypráví, se točí kolem diskoték, kde se podle jejích slov „tancuje, povídá ..., sranda“. Také na otázku, co jí nejvíc naštvalo, líčí Denisa situaci na diskotéce, „když furt jeden člověk na mě koukal“. Podobně na otázku, co jí dokáže udělat největší radost, uvádí situaci, kdy někdo „důležitěj“, koho dlouhou dobu neviděla, přijde na diskotéku.

Plány, cíle, perspektivy

Hodnoty strukturující vyprávění se většinou netýkají jen prožité části života, tak jako v posledně uvedeném případě Denisy, nýbrž vyznačují určité směřování života vzhledem k tomu „oč má cenu usilovat“. Příkladem takového vytyčení životních cílů a perspektiv je následující úryvek z Martina vyprávění.

C: Já se tě teďka zeptám: Jak si tak představuješ svoji budoucnost? Zkus mi tak jako říct, co tak jako čekáš vod života a jak by to mělo být podle tebe.

M: Moje budoucnost ..., já si představuju tak, že už by sem měl být v budoucnosti už dávno ten fotbalista, mít ňákou ženu ...

C: No a zkus to tak jako uspořádat, tak jako co dřív a co pozdějc a kdy tak asi.

M: Já bych chtěl bejt dřív fotbalistou. Dřív.

C: Hm.

M: Pak by sem chtěl ňákou vilu (...) Já bych se chtěl dostat třeba ..., já nevím, třeba do Madridu a do Francie, takhle. Já bych se chtěl dostat do jiný země, tam si koupit vilu, najít si ňákou holku tam.

C: Hm.

M: Pak sem chtěl to, že by sem jako investoval pro postižený děti, ňáký peníze by sem dal v budoucnu. Pak by sem koupil pro postižený ňákej barák (...) a investoval bych tam peníze ňáký, na jídlo a takhle a (...) Nechtěl bych jako, já nejsem na peníze moc, já bych chtěl být bohatý, kdo by nechtěl, ale kdyby nebylo, tak by mi to tak nevadilo. By mi stačilo těch pět tisíc, šest tisíc jako (...) na ty věci, já mám rád, když se oblíkám hezky, jako. Já, mě to vůbec nevádí, kdyby sem utratil třeba na věci pět, šest tisíc, by mě to fakt nevadilo. Kdyby sem si to moh dovolit, tak jo.

C: Hm, hm.

M: Vidím to takhle. Kdyby sem chtěl utrácet jako hodně, tak to bych musel dávat každému, protože mám hodně bráchů, to by nešlo jenom abych se třeba oblíkal já, protože, to nejde. To bych musel kupovat i jim, a takhle.

Martin nejprve vyjadřuje vizi týkající se základní linie svého životního směřování, tj. fotbalu. Po realizaci fotbalové kariéry přichází potřeba „usadit se“. Místem „usazení“ je - v souladu s vizí fotbalové kariéry a také s tendencí (z pochopitelných důvodů častou u rómského etnika) odejít pryč - Madrid či Francie. Zde si Martin přeje mít dům a ženu. Potom se obrací k charitě, tj. uvádí řadu věcí, které by vykonal pro postižené děti. Zdá se, že Martina daleko víc přitahuje fotbalová sláva, kdežto bohatství, které uvádí, je spíše jakýmsi vedlejším produktem, na němž netrvá. Proto hned uvádí, že by se dokázal „uskrovnit“. Pro případ, že by přece jenom zbohatl, považuje Martin za samozřejmé, že by se o toto bohatství dělil se spoustou svých příbuzných. Součástí Martina sebepojetí je tedy opět pomoc druhým, podobně jako v případě vyprávění o rytířské pomoci slabším a potřebným.

V případě životních plánů a perspektiv se u rómských dívek v osmé třídě často vyskytuje podobný scénář, sestávající z cíle vyučit se, najít si práci, najít si partnera, vdát se a mít děti. Monika má v plánu jít se vyučit na kadeřnici popřípadě na barmanku. O tom, kde je takový učňák a co konkrétně to obnáší, má spíše mlhavou představu. Dále už si to „nepředstavuje“, teprve po určitém naléhání říká, že by se chtěla „vdát a mít dvě děti“. Podobně také Denisa se chce vyučit, „mít dvě děti“ a „hodného manžela“. Také Alena má v úmyslu se vyučit, původně chtěla na servírku nebo barmanku, ale nemůže to dělat kvůli problémům s páteří. Uvažuje proto také o kadeřnici. Po vyučení by si chtěla s kamarádkou najít byt, pak by se chtěla vdát, mít děti a chodit do práce. Nechtěla by bydlet „daleko od mámy“. Chtěla by se také podívat do Řecka, které viděla na obrázku a „hrozně se jí líbilo“. Marika by se chtěla vyučit kadeřnicí. O tom, kde je takový učňák, zatím ještě neví. Na otázku, co si představuje po

vyučení, lakonicky odpovídá: „vdaná, barák, auto“. Chtěla by bydlet na Slovensku v Humenném, kde má babičku a dědečka. Lenka by chtěla dělat prodavačku, neví ale, „jestli se jí to splní“. Zatím ještě nechce „vod mámy pryč“. Teprve, až bude mít práci, chce si zařídit svůj byt. Jolana se chce vyučit, ale zatím ještě neví čím, nechává to na později. Na otázku, jak by měl další život vypadat říká: „tak, jak má bejt“, což upřesňuje jako „aby netrpěla“. Dalšímu hovoru o budoucnosti se vyhýbá: „já nevím, co bude, co nebude“. Po určitém naléhání říká, že by chtěla jezdit do ciziny, posléze tuto cizinu specifikuje jako Alžírsko. Verona se ke své budoucnosti vztahuje s určitými obavami. Chtěla by se vyučit, zatím ještě neví na co, snad na kadeřnici. Co se týče vyučení, má strach, že když už teď se jí nechce chodit do školy, bude to na učňáku ještě horší. Kdyby se jí podařilo se v sedmnácti vyučit, chtěla by se ve dvaceti vdát, mít miminko, začít chodit do práce a najít si vlastní byt.

Ztvárnění jednání a narativní struktura

Výše bylo opakovaně ukázáno, že autobiografický rozhovor má narativní strukturu a že tato struktura je způsobem, jakým je ztvárněno jednání. Vyprávění rozvrhuje pozice v rámci „agentivního uspořádání“ a hodnotového a morálního řádu. Na závěr této spíše nesystematické řady pokusů o narativní přístup k autobiografickému rozhovoru se pokusím krátce naznačit, jak souvisí některé aspekty ztvárnění jednání a narativní struktura.

Jak již bylo řečeno výše, v konstrukci přediva vyprávění lze rozlišit dva aspekty: syntagmatickou a paradigmatickou strukturu. *Syntagmatická struktura* je způsob, jakým se přáním, záměrům, událostem, akcím a jejich výsledkům dostává časového, kauzálního a cílesměrného uspořádání. Zkušenost je tak organizována předivem dějové souvislosti. Způsob, jakým je zkušenosti vtištěna určitá syntagmatická struktura, je možné sledovat na Martinově příkladu porozumění školnímu neúspěchu. Podle Brunera (1986) dochází ke konstrukci dějové souvislosti na základě určitého „hrubého materiálu“, který má často, jak již bylo řečeno, povahu určité „potíže“, která představuje výjimku z očekávaného. Tímto „hrubým materiálem“ (pro který Bruner používá výraz „fabule“) je v Martinově případě sekvence, jíž lze parafrázovat například takto: „byl vždycky dobrý na češtinu - náhle se zhoršil - teď už je to zase dobré“. Tento „hrubý materiál“ je východiskem pro Martinovu narativní konstrukci, jíž je zdůvodňující část „zápletky“, tj. kauzální souvislost „zhoršil se proto, že paní učitelka je pořádně neposlušná a nedá jim dostatečnou možnost si doplnit látku“.

Pro pochopení toho, jak vyprávění strukturuje řád zkušenosti a jednání, je však důležitý také druhý aspekt narativní konstrukce, který představuje *paradigmatická struktura*. Jak již bylo řečeno, paradigmatická konstrukce uskutečňuje jednu z variant „pole možných obměn“ tvořících určité paradigma. Dochází zde k rozvíjení a obměňování určitého vzorce či invariantu. Zatímco ve fiktivních vyprávěních představuje paradigmatická konstrukce postup od jedné části ke druhé v rámci téhož příběhu, tj. téže dějové souvislosti, v autobiografickém rozhovoru lze nalézt paradigmatické variace, které jdou napříč jednotlivými vyprávěními a jejich dějovými souvislostmi.

Příkladem paradigmatické struktury jdoucí napříč dvěma různými dějovými souvislostmi téhož rozhovoru je určitý vzorec, jehož dvě obměny představují jednak právě uvedené vyprávění o Martinově zhoršení ve škole a jednak výše uvedené vyprávění o nezdařeném výstupu na televizní věž. Také ve vyprávění o televizní věži je „hrubým materiálem“ určitá potíže, která je zároveň čímsi ne zcela očekávaným. Tento „hrubý materiál“ lze parafrázovat jako následující sekvenci: „vyjel nahoru - byl zaskočen výškou a dostal strach - na místě se obrátil a jel dolů“. Opět je tento „hrubý materiál“ východiskem pro vytvoření zdůvodňující

konstrukce spočívající v kauzální souvislosti „protože mu nic neřekli - byl nahoře zaskočen (a tudíž z návštěvy věže nic nebylo)“.

Co je oním invariantem, jehož obměnami jsou obě uvedené syntagmatické konstrukce? Pro přehlednost ještě jednou uvádím klíčové části obou Martinových vyprávění.

*„Prostě když nepůjdu do školy, já třeba něco nevím, voni probíraj novou látku ..., **já to chci třeba zvopakovat ... Vona to nezvopakuje a pak mám špatný známky já.**“*

*„Já jsem jel výtahem až nahoru ... No a já jsem vystoupil z výtahu a už jsem viděl tu ... Já jsem zpátky vlezl do výtahu, no a odjel jsem zpátky ... Já sem se klepal ... **Aspoň kdyby to řekli, ale voni mi nic neřekli, já jsem se málem ... zabil.**“*

V obou případech je zde určitý neúspěch, jednou špatná známka, podruhé nezdařená návštěva věže. Dále zde v obou případech přichází v úvahu jako vysvětlení příčiny neúspěchu určitý podíl na straně Martina: čeština mu dělá jisté problémy a z výšek má strach. Kromě toho v obou případech je vysvětlení potíže hledáno především na straně druhých: ne Martin, ale „vona“ či „voni“. A konečně v obou případech spočívá tato příčina (také) v tom, že cosi nebylo řečeno: „vona to nezvopakuje“, „voni mi nic neřekli“. Vzorec, jehož obměnami jsou obě konstrukce, tedy spočívá v tom, že za neúspěch nenesou odpovědnost Martin, ale „ti druzí“, a to tím, že „neřekli“. *Invariantem je zde tedy určitý vzorec „agentivního uspořádání“, vyznačující pozici aktérů vzhledem k výsledku, jímž je neúspěch či selhání.*

To, že je základem invariantu paradigmatických variací určitý vzorec „agentivního uspořádání“ a s ním související modalita a hodnotového a morálního řádu, je dobře vidět na příkladech paradigmatických konstrukcí ve fiktivních vyprávěních v sedmé třídě (Chrz, 2002 c). Jednoduchým příkladem je začátek vyprávění Kamila S. o chlapci jménem Pepa, který: „rád hrál hry - které mu nešly“, „měl rád holku - která ho nechtěla“, „chtěl zmlátit soka - nezmohl se na to“. Zde je obměňován určitý vzorec spočívající v neúspěchu či selhání. Tj. ať dělal, co dělal, ať chtěl, co chtěl, nevedlo to k úspěchu. Jak bylo naznačeno výše, „agentivní uspořádání“ spočívá také v tom, nakolik je v naší moci vykonat určité akce a dosáhnout žádoucích cílů. V tomto smyslu je invariantem paradigmatických variací uvedeného vyprávění určité „agentivní uspořádání“, ve kterém jsou přání, záměry či akce odsouzeny ke zmaru a ústí do prázdna. Jiným jednoduchým příkladem invariantu paradigmatických variací, který v sobě nese vzorec „agentivního uspořádání“, je vyprávění Simony J. Zde se dvě děvčata na prázdninách nejprve zamotají do sítí rybářů, z čehož se následně samy vyprostí. Následuje obměna tohoto děje, kdy se dívky ztratí na trhu, hledají svoje rodiče až se posléze samy najdou. V pozadí dvou obměn, tj. „zamotání se - vymotání se“ a „ztracení se - nalezení se“, je opět určitý vzorec „agentivního uspořádání“, tj. ke šťastnému vyústění vede aktivní jednání protagonistek, které se vlastními silami dostávají z různých šlamastik.

Na vyprávěních sedmáků bylo ukázáno, že paradigmatické variace dávají vyvstat určité konceptuální struktuře. Ve vyprávění Lukáše L. se protagonistovi Pepovi zjeví postava, která mu sdělí, že má kouzelnou moc a že s ní musí opatrně nakládat. Pepa toto varování nebere vážně a začne své schopnosti nezodpovědně zneužívat pro plnění svých přání. Pepa o své schopnosti poví rodičům, ti mu radí, aby byl opatrný, ani jejich rady však Pepa nebere vážně. Poté, co se stane králem, má Pepa soudit spor dvou lidí, nepotrestá však krádež, jak by měl, opět tedy „špatně váží“. V trojí variaci zde vyvstává určité významové jádro, určitá konceptuální struktura, kterou lze parafrázovat jako „odpovědné zacházení se svěřenou mocí“. Opět je tato v paradigmatických variacích vyvstávající konceptuální struktura výrazným vzorcem „agentivního uspořádání“ (jedná se zde o to, co je v moci protagonisty a za co je

odpovědný), modality (co protagonista chce, čeho je schopen a co by měl) a morálního řádu (Lukáš: „Lidi maj bejt opatrný na svou moc. Že maj bejt zodpovědný“).

Podobné vzorce ztvárňující jednání lze nalézt také v řadě polarit pojmů, jež tvoří konceptuální strukturu vyprávění. V příběhu Tomáše B., uvedeném podobně jako předcházející příklady v práci o „narrativní imaginaci sedmáků“, byla identifikována následující řada polarit: „aktivní – pasivní“, „poslušnost – neposlušnost“, „povinnost – volno“, „kontrola – spontaneita“. Vedle toho jsou zde také konkrétnější polarity, jako „dospělý – dítě“, „člověk – zvíře“, „dům – (kraj) les“ či „den – noc“, které určitým způsobem „ztělesňují“ polarity abstraktnější. Právě tyto konkrétnější polarity poukazují k tomu, že vzorce „agentivního uspořádání“ a hodnotového a morálního řádu jsou „ztělesněny“ v určitých figurách a figurálním prostoru. Podle Ricoeura (1977) prostřednictvím figur, jako je metafora, člověk „rozvrhuje“ své možnosti pobytu ve světě. Konstrukci figur a figurálního prostoru ve vyprávění lze tedy chápat jako rozvrhování pozic v rámci „agentivního uspořádání“ a morálního řádu. To je možné ukázat na výše popsaném příkladu Martina „strachu z výšek“, o němž byla řeč v rámci sebeobrazu tvořeného nad obrázkem „postav na stromě“. Martin se vidí jako ten, kdo stojí na zemi pod stromem, a to proto, že má strach z výšek. Podobně jako u výše uvedených případů, kdy se východiskem tvorby „zápletky“ vyprávění stává určitá „potíž“, lze také strach z výšek chápat jako „hrubý materiál“. Zde se tento „hrubý materiál“ potíže stává základem pro přetvoření ve figuru. To Martin činí tím, že říká, že postava stojící na zemi je „nejslušnější“, na rozdíl od těch, co se šplhají ve výškách a dělají tak „blbosti“. Protiklad „stát na zemi - šplhat se ve výškách“ se tak stává figurou ztělesňující morální protiklad „být slušný - dělat blbosti“. Takto se i strach z výšek může stát figurou ztělesňující morální řád.

LITERATURA

- Bamberg, M.: A Constructivist Approach to Narrative Development. In: Bamberg, M. (Ed.): Narrative Development: Six Approaches. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. 1997.
- Bruner, J. S.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Harvard University Press 1986.
- Bruner, J. S.: Culture of Education. Cambridge, MA, Harvard University Press 1996.
- Čermák: Hermeneuticko-narrativní přístup k validitě interpretace nálezu v kvalitativně pojatém psychologickém výzkumu. In: Heller, D., Sedláková, M., Vodičková, L. (Eds.): Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii. Praha, PsÚ AV ČR, 1999.
- Erikson, E.: Childhood and Society. New York, Norton 1950.
- Feldman, C. F., Bruner, J. S., Renderer, B., Spitzer, S.: Narrative Comprehension. In: Britton, B. K., Pellegrini, A. D. (Eds.): Narrative Thought and Narrative Language. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. 1990.
- Gergen, K.: Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. <<http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html>> 1997.
- Hendl, J.: Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha, Karolinum, 1997.
- Chrz, V.: Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku. Pedagogika, 52, 2002 a, 1, 59-75.
- Chrz, V.: Poetika identity: Kategorie popisu narrativní konstrukce. In: Čermák, I., Miovský, M. (Eds.): Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Sborník z konference. PsÚ AV ČR Brno, SCAN Tišnov, 2002 b, 40-47.

- Chrz, V.: Narativní imaginace u žáků sedmé třídy. In: Pražská skupina školní etnografie: 7. třída. Výzkumná zpráva. Praha, interní tisk 2002 c.
- 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.
- Pechar, J.: Od příběhu k románu: K poetice výpravné prózy. Praha, Čs. spisovatel 1989.
- Quigley, J.: The Grammar of Autobiography: A Developmental Account. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. 2000.
- Ricoeur, P.: Time and Narrative, vol. I. Chicago, University of Chicago Press 1984.
- Ricoeur, P.: The Rule of Metaphor. Toronto, University of Toronto press 1977.
- Sarbin, T. R. (Ed.): Narrative psychology: The Storied Nature of Human Conduct. New York, Praeger 1986.
- Štech, S.: Mobilizace dítěte: Rodičovské praktiky. In: Pražská skupina školní etnografie: „Co se v mládí naučíš...“ - Zpráva z terénního výzkumu. Praha, Universita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001.