

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Storytelling a jeho využití ve výuce VO a OSZ

The method of storytelling and its application in the Civics

Benjamin Schneider

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Německý jazyk – Základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Storytelling a jeho využití ve výuce VO a OSZ* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 12. 2021

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucímu této diplomové práce Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D. za jeho trpělivost, cenné rady a vstřícné vedení. Srdečný dík patří také Markétě Holé a Barboře Voráčové za poskytnutí rozhovoru a zapůjčení literatury. V neposlední řadě děkuji své rodině za významnou podporu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na témata narativity, vypravěčství a příběhů, a především na narativně-dramatickou metodu storytelling. Tato metoda má v práci ústřední místo a je zde zkoumán její didaktický potenciál ve vzdělávacích oborech Výchova k občanství a Občanský a společenskovední základ. Práce je rozdělena do dvou tematických částí, z nichž každá je zpracována v samostatné kapitole – do části filosofické a části didaktické. V první kapitole je věnován prostor narativitě jakožto antropologickému a filosofickému jevu a je nahlížena fenomenologickou perspektivou existenciálu spolubytí, řeči, porozumění a starosti. V této části práce je zdůrazněn nenahraditelný význam vyprávění a příběhů pro lidský pobyt ve světě, pro lidskou zkušenost a pro ontologické možnosti výchovy a vzdělávání.

V druhé kapitole je naznačena pestrost narativních forem a uvedena metoda storytelling. V této části je představena její metodologie a popsán proces přípravy storytellingové inscenace a storytellingového představení. V návaznosti na to jsou zde zároveň analyticky odvozeny možnosti této metody, pokud jde o její možné využití ve výuce obecně. V této části práce je formulováno několik zásadních průsečíků mezi storytellingem a pedagogickou činností, na příkladech je v tematické oblasti demonstrována využitelnost příběhu ve zmiňovaných vzdělávacích oborech.

Na základě rešeršistické a analytické práce se zdroji tak byly naplněny cíle práce – formulovat možnosti a metody pro aplikaci vypravěčství, příběhů a konkrétně metody storytelling ve výuce Výchovy k občanství a Občanského a společenskovedního základu.

KLÍČOVÁ SLOVA

storytelling, Výchova k občanství, Občanský a společenskovední základ, narativita, vyprávění, vypravěčství, příběh

ABSTRACT

This master thesis focuses on topics of narrativity, stories and the art storytelling, while fixing the biggest attention on the storytelling method – as a narratively-dramatical field of arts. The storytelling method stands in the very focal point of this thesis and its potentiality in the field of didactics and education are being examined – concerning specifically the school subject of the Civics. In this master thesis, two chapters have been designed – a philosophical one, and a didactics-concerning one. In the first chapter, narrativity has been analysed as an anthropological and philosophical phenomenon and viewed from the phenomenological perspective. In this part of the master thesis, the essential significance of narrativity, stories and storytelling for the human life, human experience and the capabilities of education have been expressed and emphasized.

In the second chapter, the variety of narrative forms has been outlined and the storytelling method has also been introduced. The methodology has been presented and the process of the preparations for a storytelling performance has been described in this part of the master thesis. As a follow-up to this, a possible application of the storytelling method in the education process has been analysed, while focusing specifically on the Civics.

After having worked on research and analysis of the literature, the goals of this master thesis have been achieved – to formulate and to sum up the methods and abilities of the storytelling method to be applied in teaching the Civics.

KEYWORDS

The storytelling method, the Civics, narrativity, story, storytelling

Obsah

1 Úvod.....	6
2 Příběh jako základní jednotka lidské mysli	9
2.1 Příběh jako existenciál	9
2.1.1 Příběh jako spolubytí.....	11
2.1.2 Příběh jako řeč a porozumění	22
2.1.3 Příběh jako starost	32
2.2 Příběh jako mocný nástroj.....	40
2.2.1 Příběh jako základ reflexe	41
2.2.2 Příběh jako klíč ke vzdělání	46
2.2.3 Příběh jako názornost	56
3 Závěr	62
4 Seznam použité literatury	64
5 Seznam příloh	66

1 Úvod

Tématem této diplomové práce je fenomén narativity a jeho didaktický potenciál ve vzdělávání. Pro účely této práce vycházím z předpokladu, že vyprávěný příběh může být zdrojem zábavy, odpočinku a sdílení s (blízkým) člověkem, skupinou a kulturou. Může však být nadto nositelem souboru znalostí, učiva, dovedností nebo snad hodnot či morálních konceptů? Jsou příběhy a narativa obecně klíčovou formou předávání zkušeností, vztahů ke světu a ostatním lidem či modelového pobytu ve světě? A pokud ano, jaké jsou tedy nejdůležitější znaky narativity, vyprávění a příběhů, aby byly vzdělávací, výchovné? A jak konkrétně lze využívat fenoménu narativity ve výuce Výchovy k občanství, Občanského a společenskovědního základu či filosofie?

Všechny tyto úvahy a otázky, které tvoří základní těžiště této práce, směřuji konkrétně k narativně-didaktické metodě *storytelling*. Jde o disciplínu na pomezí autorské tvorby a orální vypravěčské tradice, divadelní produkce, stand-upu a improvizací performance a textů tradičních a nových, moderních. Vedle své umělecké a zábavné funkce má také svou antropologickou a vzdělávací rovinu. V této formě slovesné produkce se totiž propojuje literární a dramatický zážitek s bytostně lidskou touhou po dobrodružstvích, po snění, po ponaučení a po přesazích s téměř magickým sdílením vypravěče a posluchače. Mám za to, že toto je společným jmenovatelem narativity a vzdělávání, a rozvedu to na následujících stránkách.

K narativitě, vyprávěným příběhům a *storytellingu* mám relativně blízký vztah. Nejenže již od dětství (jako ostatně každý, kdo poslouchal v dětství pohádky, příběhy, vtipy či historky) vyrůstám a žiji v kontextu množství kulturně podmíněných příběhů (nejčastěji pohádek, biblických příběhů či mýtů, bájí a pověstí), a mám tedy k nim osobní, bytostný vztah, ale snažím se k nim skrze množství akademických a profesionálních úhlů pohledu vedle toho vztahovat a reflektovat je (stejně jako narativitu obecně) ve světle svého učitelského povolání. K tomu mě podstatnou měrou přiblížilo seznámení s organizací Storytelling CZ, z.s., která se zabývá obrodou vypravěčství v jeho mnoha tradičních i moderních podobách. Aktivní i pasivní účast na mnoha workshopech, festivalech a jiných událostech této organizace mě přivedla k intenzivnímu zájmu o vypravěčství a jeho didaktický potenciál.

Z profesionálního hlediska mě na *storytellingu* jako formě narativity fascinuje jeho formální jednoduchost v porovnání se striktně divadelními formami na jedné straně a komplexnost (pokud jde o uchopení tématu) na straně druhé. Jakkoliv se za názvem pocházejícím z anglického jazyka skrývá zdánlivě tak banální fenomén, jakým je vypravěčství, lze v něm nalézt mnoho užitečného pro pedagogickou praxi, a to právě pro předmět s často tak komplexními a složitými tématy a obsahy, jakým je právě *Výchova k občanství* a *Občanský a společenskovědní základ*. Jde o předměty, které v nejzásadnější míře pomáhají vychovávat aktivní a kriticky uvažující členy společnosti a jejichž metodika tomu často není zcela adekvátně (formálně ani obsahově) uzpůsobena. Metoda *storytellingu* má dle mého názoru díky naznačenému potenciálu významnou šanci pomoci zvýšit atraktivitu, efektivitu a dosah obou těchto vzdělávacích oborů.

Abych tyto své předpoklady upřesnil, rozvedl a potvrdil, budu se v této práci věnovat zejména následujícím dílčím tématům:

- 1) narativita, vyprávění a příběhy jako fenomény z filosofické a antropologické perspektivy
- 2) *storytelling* jako samostatná dramatická a didaktická metoda
- 3) podoba a kvalita existujících *storytellingových* projektů.

Pro lepší přehlednost rozdělím tuto diplomovou práci do dvou velkých kapitol, které budou sledovat nastíněná dílčí témata. V **první kapitole** se budu zabývat narativitou a příběhy jako filosofickými a antropologickými fenomény. Zde mě budou zajímat oba fenomény jako obecně lidské aspekty pobytu ve světě, které člověku usnadňují či dokonce svým způsobem podmiňují jeho pobyt (*Dasein*) ve světě a pomáhají mu získat ve světě patřičnou ukotvenost, orientaci. Nutno podotknout, že obzvláště v této kapitole budu vycházet především z fenomenologických (částečně také ze strukturalistických) pozic, a ukážu tak narativitu v jejím specifickém světle.

Druhou kapitolu věnuji zmíněné disciplíně *storytelling*, jejímu původu, jejím konkrétním technikám a metodám, jejím směrům a jednotlivým podobám. Zde budu rozebírat podstatu *storytellingu* jako nejen literárně-dramatické formy, nýbrž také jako didaktické (či didaktizující) metody. Na základě závěrů z první kapitoly provedu analýzu i syntézu poznatků o *storytellingu* vzhledem k jeho filosofickému, antropologickému, a především didaktickému hledisku. Zajímat mě v této kapitole bude nejprve právě obecně didaktická využitelnost této metody, její výhody i úskalí či obory, ke kterým je tato metoda

obzvláště vhodná. Dále ovšem v této kapitole přikročím k analýze využitelnosti *storytellingu* ve Výchově k občanství a Občanském a společenskovědním základu, zmíním a rozeberu konkrétní možnosti zapojení *storytellingu*, narativitu a příběhů do výuky těchto vzdělávacích oborů, a to z didaktického hlediska. Jako analytická kritéria mi poslouží v největší míře stupeň aktivity žáků, využití organizačních forem či podoba případných žákovských výstupů. Zároveň v této kapitole v základních obrysech nastíním konkrétní proces *storytellingové* přípravy. Tato závěrečná kapitola má ambici stát se zásadním argumentem podporujícím mou úvodní hypotézu, že příběhy a narativita tvoří spolu s kritickou reflexí nenahraditelný základ lidské zkušenosti a lidského poznání i vzdělání.

Metodologické zázemí této práce tvoří vedle analytické práce se zdroji také rozhovory s vypravěči a se zástupci vypravěčské organizace Storytelling CZ a analýza narativně orientované výuky.

Mým cílem v této práci je zmapovat dosud ne zcela prozkoumané pole metodické a didaktické práce oborů Výchovy k občanství a Občanského a společenskovědního základu. Považuji za důležité poukázat na hluboký význam narativity pro lidskou zkušenost, pro lidský pobyt, a tedy pro výchovu a vzdělávání. Mou největší ambicí je na těchto stránkách nastínit základní možnosti, pravidla a techniky didaktického využití příběhu a konkrétně metody *storytellingu* ve výuce společenských věd a filosofie. Bohužel však není v možnostech této diplomové práce stát se plnohodnotnou didaktickou příručkou *storytellingu*. Má ovšem ambici stát se inspirativním vhledem do této problematiky a vzbudit zájem o téma využití *storytellingu* (a narativity obecně) ve výuce, a co možná nejkvalifikovaněji se tak snažit o inovativní přístup k výuce.

Mým záměrem je v této práci co možná nejinspirativněji otevřít její téma, a pomoci tak vylepšit didaktickou úspěšnost a prestiž Výchovy k občanství a Občanského a společenskovědního základu.

2 Příběh jako základní jednotka lidské mysli

2.1 Příběh jako existenciál

Básnický bydlí člověk, tak nazývá jednu svou knížku Heidegger. Proč básnický? Báseň se řekne německy *das Gedicht*. A teď ti logik řekne: ‚To je jen básnění, to není žádná filosofie, tam není žádná jistota.‘ Jenže jak *Gedicht* vzniklo, *Ge* je předpona, která se dává k dovršení smyslu slova, ale *dicht* v němčině znamená zhušťovat, zahušťovat. A co to je zhušťování, zahušťování? To je *legein*, to je usebírání. Co se děje v básni? No v básni se zhušťuje celý svět. Celý svět. Ale je v tom nejenom určitost, ale je tam i neurčitost. Je tam i nejistota, je tam i riziko.¹

Vyprávění a příběhy mají a měly pro člověka vždy nezanedbatelný význam, člověk je příběhy obklopen neustále – denně, celoživotně a na nejrůznějších místech či v nejrozmanitějších situacích. Mívají podobu například vtipů, popisů dne či zpravodajských relací, které nesou leckdy poměrně povrchní, banální sdělení a mají obvykle ontický charakter. Neplatí, že by snad tato sdělení neměla svůj praktický význam pro každodenní chod společnosti a život jednotlivce v jeho běžném obstarávání. Jejich podstata ovšem místo v jakési bytostné hloubce tkví daleko více v pomíjivosti všedního dne. Bylo by sice pošetilé považovat kupříkladu běžnou předpověď počasí za zcela bezvýznamnou informaci, nelze však samozřejmě jí samotné přikládat rozměr hluboce *smyslotvorný*.

Dále se ovšem jedná i o takové chvíle, ve kterých probíhá dejme tomu vyprávění pohádek dítěti před spaním, četba knihy či sledování filmu. Tyto chvíle bývají naplněny o něco méně banalitou či pouhou ontickou věcností a každodenností a slouží obvykle kromě sdělení určité informace také k pobavení, uvolnění, odpočinku nebo ovlivnění postoje na pomezí ontického a ontologického rozměru existence (politická, kulturní, morální či jiná preference). Tyto situace a tato sdělení samy o sobě plní funkci pouhého všedního obstarávání, všedních manipulací či přesvědčování k zastávání určitých víceméně užitných hodnot, jakými je například praktické morální ponaučení, politický program nebo nákup jistého druhu zboží či služeb. V širším, ontologickém kontextu však již mohou představovat jeden z aspektů

¹ HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 25.

pobytu v pravém heideggerovském slova smyslu, neboť leckdy nesou znaky dalšího rozměru narativity, ke kterému se dostanu již vzápětí.

Nyní však ještě stručně k rozměru narativity z předchozího odstavce: politické, reklamní či kulturní projevy nesou ve zlomových a přechodových momentech života jednotlivce i společnosti zásadní situační smysl a hodnotu. Lze tak poměrně snadno a přehledně sledovat například sociopolitický přechod politického režimu poválečného Československa do jeho socialistické podoby a s tím spojenou proměnu rétoriky a narativu (!) zejména v oblasti výkladu dějin. Příkladem budiž vyzdvižení husitského hnutí na straně jedné a jisté averze vůči meziválečnému Československu na straně druhé. V kontextu života jednotlivce se nabízejí především literární díla, žánry a směry, které člověk v určitém věku preferuje a kterými se nechává ovlivnit. Jistě záleží právě na věku, pohlaví, kulturním a národnostním kontextu, ze kterého daný jedinec vyrůstá, nicméně ze stupně jeho psychosociálního či morálního vývoje, jak je definovali např. Jean Piaget či Lawrence Kohlberg, lze vysledovat jisté vzorce v preferované literatuře, která je určující pro danou životní etapu či generaci. Je jistě atraktivní pro dětské čtenáře získávat především dobrodružné, do jisté míry snad zjednodušené, stále však platné obrysy světa a možností pobývání v něm. Naproti tomu nejstarší příjemci literatury již spíše hledají jakési dokreslení kontur světa či odpovědi na případné otázky po smyslu či vlastní konečnosti, jakkoliv toto tázání nemusí být vždy v nejužším slova smyslu ontologické či bytostné.

V čistě ontologickém slova smyslu nicméně mají příběhy, vyprávění a narativita ještě přinejmenším jednu velmi důležitou rovinu. Do jisté míry vycházejí na této rovině ze zmíněných převratných dějinných momentů a zlomů (resp. tyto momenty samy tvoří) a stojí v základu přinejmenším té následující kulturní éry. Mnohem častěji a výrazněji však tvoří literární kontext a fundament celé nové kultury – jsou to příběhy a díla, které lze označit jako „*epoch-making*“ (utvářející jistou epochu).² Mluvím na tomto místě o takových kulturotvorných literárních památkách, jakými jsou například židovský Talmud a na něj navazující texty včetně apokryfní tradice, jakákoliv světová mytologie či lidová slovesnost. Literární díla, o kterých jsem se ve zkratce zmiňoval v předchozím odstavci, z těchto kořenů pak vyrůstají. Jsou to nositelé a hybatelé lidské kultury, způsoby pojetí tohoto světa a kosmu, mody vztahu ke světu a kosmu či vyjádření transcendence – vyjádření nevyjádřitelného.

² Srov. RICŔEUR, Paul. *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007. Knihovna novověké tradice a současnosti, str. 268.

Nemluvě o zásadních, hlubokých odborných textech filosofického či jiné vědeckého charakteru, které sice nejsou narativně koncipovány, nicméně se narativitou či jejími obsahy a produkty především na poli humanitních a společenských věd velmi často kriticky zabývají.

Jistě je tento pokus o výčet všech rozměrů narativity nevyčerpatelný, je ovšem mou smělou snahou nahlédnout v této části práce fenomén narativity jako výchovného a didaktického formátu alespoň v hrubých konturách.

Vzhledem k tématu mé práce a charakteru této kapitoly se právě zde zaměřím především na ten poslední (ryze ontologický) rozměr narativity a příběhů. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce se zde omezím na analýzu narativity jakožto filosofického a antropologického problému a jakožto aspektu lidského pobytu ve světě prizmatem následujících existenciálů:

- 1) spolubytí
- 2) řeč a porozumění
- 3) starost.

Tato analýza nejenže poukáže na potenciál i úskalí narativity jakožto filosofického a antropologického fenoménu, ale poslouží také jako zajímavé prizma pro druhou kapitolu o didaktickém využití metody *storytellingu*, čili jako základ pro tematické jádro této práce.

2.1.1 Příběh jako spolubytí

Hovada provázek, slovo lidí váže, *čteme v Jungmannově slovníku výmluvný doklad starého přísloví. Řečí jsme zkrátka vpojeni, vevázáni (a neustále vpojování a vevazování) do lidského společenství (a kultury), jako bychom spolu s ostatními vytvářeli tkaninu, text.*³

Člověk byl vždy tvor společenský, sdílející a sdílný a bez ohledu na daný obsah měl vždy potřebu se sdělovat svému okolí, příslušníkům svého druhu, své skupiny, svého kmene, své rodiny, svým nejbližším. A rozhodně nejjednodušší cestou ke sdělení byla přinejmenším

³ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 143.

od zrodu člověka jako takového *řeč*. Fenoménu a existenciálu *řeči* se budu zabývat sice až dále, nicméně už na tomto místě je třeba vyzdvihnout jeden z jejích nejpodstatnějších aspektů – její dialogický, společenský charakter. „*Pořád nějakým způsobem mluvíme. Mluvíme, poněvadž mluvit je pro nás přirozené,*“⁴ a to dokonce i když jsme sami a povídáme si sami se sebou. Samomluva však už sama v sobě nese právě partnerství, jistou formu dialogu – přinejmenším tedy v čistě lingvistickém *modelu odesílatele-textu-příjemce*, jak jej popsali Claude Shannon a Warren Weaver a jak jej nakonec převzala moderní jazykověda.

Už přinejmenším od antických dob, kdy „*pro řeckého člověka, který žil na veřejnosti, v ulicích a na náměstích, v gymnasiích a divadlech, znamenal hovor vůbec mnohem více než pro nás, moderní,*“⁵ jsou řeč a příběh (či alespoň jistá forma narativu) především ve své orálně předávané podobě veřejným, společenským fenoménem. Je jasné, že moderní člověk se oproti tomu antickému či obecně vzato archaickému více uzavírá do školních budov či kulturních institucí, do uzavřeného prostoru svého pracoviště či do soukromí svého domova k obrazovkám a stránkám tiskovin – slovo, řeč a příběh tak prožívá soukroměji, daleko více pomocí písma než mluvené řeči. Znamená to tedy, že by byla moderní a postmoderní doba nesena společenskou izolací, privatizací a úpadkem veřejného prostoru, společenství, spolubytí? Neztrácí (post)moderní člověk schopnost, vůli, ochotu či příležitost ke spolubytí, sdílení a obcování ve společenství, na veřejnosti? Neustálý rozvoj digitálních technologií tomu rozhodně přinejmenším nebrání.

Snad nikomu v dnešní době není úplně neznámá nebo cizí konzumace především současných uměleckých děl (hudbou počínaje, knihy neopomíjeje a kinematografickou či televizní produkcí konče). Je skutečně pravda, že je nejčastěji přijímáme o samotě či nejvýše s našimi nejbližšími, což ubírá celkovému dojmu na jeho sdílení s ostatními příjemci. Naproti tomu veřejně (rozuměj před vícero příjemci, ve společenství s nimi) produkovaná příběhová linka – *narativ* – má větší potenciál a dosah. Ve společenství diváků či posluchačů se rodí kromě individuálního prožitku každého z nich také zážitek společný: „*Společná představa vede ke společnému zážitku a společné, sdílené zkušenosti. To jsou jedinečné možnosti, které skýtá živé vyprávění.*“⁶ Vzniká tak zdánlivě paradoxní proces, kdy každý

⁴ HEIDEGGER, M.: *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, str. 45.

⁵ PATOČKA, Jan. *Sókratés: Přednášky z antické filosofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, str. 82.

⁶ PISKAČOVÁ, Michala. *Vyprávění jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 88.

z posluchačů vnímá vyprávěný příběh sám, individuálně, ale přesto obklopen ostatními. Bezprostřední reakce spoluposluchačů, spolupříjemců během vyprávění, obsah příběhu, stejně jako jeho případná následující reflexe už vyžadují společenskou účast, zaujatou a sdílnou interakci s ostatními posluchači.

„Člověk jako zóon logon echon je bytostí, která může naslouchat rádu celku, která je schopna ho poznat, a tedy i slovem vyjádřit.“⁷ Živé veřejné vyprávění před publikem má nepřekonatelnou moc přivádět člověka k porozumění logu, rádu vyjádřenému v řeči. Při takové příležitosti veřejné produkce si každý v publiku nejprve sám u sebe ve společném poslechu rozšiřuje svůj vlastní horizont zkušenosti o světě, Finkovskou „zónu nitrosvětské zkušenosti“⁸. Ve vnímání reakcí ostatních a v případné následné reflektivní či dokonce kritické interakci s ostatními posluchači zohledňující vyslechnutý příběh se pak utváří a modifikuje společný jmenovatel, společný horizont zkušenosti všech zúčastněných. Vyprávění tak jinými slovy sjednocuje publikum na základě různých emocionálních prožitků, které v každém z posluchačů vyvolá. Tím, že příběh osloví některou zkušenost z individuálních empirických horizontů jednotlivých posluchačů, vzniká prostor pro spojení a sjednocení těchto jednotlivých horizontů do jednoho společného.

Z tohoto jednoho společného horizontu vylpynuvšího z mnohosti těch individuálních pak vyrůstá společný narativ a dále *narativní identita* ve chvíli, kdy posluchači daný narativ přinejmenším v jakési základní podobě přijmou za vlastní. Narativní identita společenství (nejčastěji národa či etnika) se ovšem nezrodí a nerozvíjí sama od sebe. Na tomto místě berme společný jazyk, určité společně obývané území a určitou společnou zkušenost o světě jako její víceméně samozřejmé a základní předpoklady. Teprve z nich vyrůstá možnost reflexe přijímaných příběhů a narativů na individuální i společenské úrovni. Ludwig Feuerbach tuto možnost popisuje sice až s jistou jednoduchostí, zato však velmi pregnantně:

Dvou lidí je zapotřebí k vytvoření člověka – duchovního, stejně jako tělesného: společenství člověka s člověkem je první princip a kritérium pravdy a obecnosti. Sama jistota a jsoucnosti jiných věcí mimo mne je mi zprostředkována jistotou o jsoucnosti nějakého jiného člověka mimo mne. Co vidím sám, o tom pochybuji, co vidí i druhý, to je teprve jisté.⁹

⁷ PELCOVÁ, N.: *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 44.

⁸ Srov. tamtéž, str. 203.

⁹ FEUERBACH, L.: *Zásady filosofie budoucnosti a jiné filosofické práce*. [V Praze]: Nakladatelství Československé akademie věd, 1959, str. 160.

Ve spolubytí s ostatními lidmi, v obklopení jsoucny a fenomény vystupujícími do horizontu našich individuálních světů i toho společného se otevírá prostor pro jakési základní naivní předporozumění jsoucným a fenoménům ve světě, společenství a světu jako celku a vlastnímu individuálnímu místu v nich. Spolubytí v rámci rodiny, širšího společenství, obce či národa má však ještě jednu velice zásadní dimenzi, a to rozměr reflexe a kritického (možná až filosoficky pochybuujícího) přístupu k danému příběhu či narativu. Tato nutně společná, kolektivní reflexe, pochybnost či úvaha vede jednotlivce i společenství k neustálému přezkoumávání či podrobování narativu a narativní identity kritickým zkouškám a prosévání toho stále platného a nosného. Ze zbylého vyrýžovaného „zlata“ pak lze narativní identitu dále rozvíjet. Narativní identita se tak neustálým obrušováním slovesné tradice stává „*poetickým řešením hermeneutického kruhu*.“¹⁰

Příběh, narativ – a nejtýpčtější snad mýtus – vyzývá na účasti na společenském životě, na společenské zodpovědnosti, starosti o společné, veřejné věci.¹¹ Vzorovým příkladem budiž vyprávění jako výchova a vzdělávání nejmladší generace, její začleňování do společnosti, její socializace, často jako součást například přechodových rituálů. Jedná se o výjimečnou událost s významným společenským charakterem. Při takové příležitosti přechází mladá generace o něco blíže dospělosti (resp. do ní v daném konkrétním momentu přímo vstupuje), zatímco dospělé generace si připomínají daná výchovná poučení a mohou ve vyprávěném příběhu nalézat další dosud nerozpoznané aspekty a roviny. Pro tuto podkapitolu je ovšem nejdůležitější spoluúčast, spolubytí všech generací na takových velmi často narativně podbarvených rituálech, při kterých dochází k určité reintegraci daného společenství. Právě vyprávění a příběhy jsou v takových chvílích onen „*tmel, který zachovává společenství*.“¹²

V průběhu historie až do současnosti plnila a stále plní psaná literatura i slovesnost několik zásadních funkcí. Mám zde na mysli především několik z nich – a to **funkci estetickou** či **zábavnou**, které poskytují člověku nezbytný oddech od všední každodennosti, jítří a tříbí jeho emoce a vkus, **funkci výchovnou a informativní**, jejichž význam tkví v předávání tradice nejmladší generaci a jejímu dalšímu připomínání v budoucnu, a **funkci společenskou** (resp. socializační), která zásadním způsobem pomáhá vytvářet a udržovat

¹⁰ RICŔEUR, Paul. *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 352.

¹¹ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorové lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 22.

¹² PISKAČOVÁ, Michala. *Vyprávěctví jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 23.

kolektiv. Nezbytností pro skutečně opravdové naplnění těchto funkcí a autentickou podobu vyprávění je citlivé, otevřené a empatické vzájemné naladění vypravěče a posluchačů, jejich opravdové společné bytí (chtělo by se archaicky říct *obcování*), jejich skutečné spolubytí.

V takovém spolubytí je teprve možný oddech, třibení vkusu, vzdělávání, začleňování do společenství či jeho tmelení a společná reflexe individuálního i kolektivního horizontu zkušenosti o světě. Vzhledem k pedagogickému a didaktickému zaměření této práce a charakteru této podkapitoly se zde proto zaměřím na funkci výchovnou a společenskou, které se setkávají ve fenoménu *socializace*. Jde o vědomý, cílený proces začlenění typicky mladého člověka do daného společenství v rámci určité kultury a do spolubytí s ostatními příslušníky tohoto společenství, přičemž „*v této souvislosti je namístě poznamenat, že příslušnost k národní pospolitosti je výsledkem socializace, nikoli nahodilosti narození.*“¹³

Spolubytí je tak do jisté míry stejně předpokladem jako také výsledkem narativní socializace člověka – čili jeho ukotvení do společenství a kultury a jejich identity pomocí vyprávění a příběhů. Nejlépe a snad i nejefektivněji probíhá narativní socializace probíhá jako v buberovském slova smyslu dialogicky či interaktivně koncipované vyprávění.¹⁴ Při takovém předávání příběhu jeho příjemci nezůstávají v pouhé pasivitě, ale mohou do něj více či méně aktivně zasahovat a korigovat tak jeho plynutí. Děje se tak nejen například smíchem či jiným emocionálními reakcemi posluchačů při aktu vyprávění, ale třeba také odpověďmi na otázky položené vypravěčem, vlastními otázkami, reakcemi na své spoluposluchače či dokonce vlastní kritickou reflexí příběhu – ať už při samotném vyprávění nebo po jeho skončení. Výstižně to ukazuje až poněkud lingvistická úvaha Ireny Vaňkové o dialogickém charakteru řeči a narativity: „*Hovoří se ‘o něčem’, a někdy se hovoří bez nutnosti spojovat sloveso s předmětem: akcent je položen na činnost samu a její průběh (...) a také na komunikační partnery: hovoří se s někým nebo k někomu.*“¹⁵

Jinými slovy dochází při aktu vyprávění k otevřenému a empatickému naladění vypravěče na posluchače a posluchačů na vypravěče a společně i na vyprávěný příběh. Ten zde plní jakousi katalytickou výchovně-socializační funkci. Touto aktivní účastí posluchačů

¹³ HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 89.

¹⁴ „*V dnešním světě, kde dominuje psaný text a jeho mnohdy jen letmé čtení nad skutečným děním (mluvené) řeči, má právě toto rozměr zcela zásadní: řeč jako dění vycházející z těla, dění dialogické, situačně zakotvené, lidsky autentické, odehrávající se v bezprostředním kontaktu rozmlouvajících partnerů (...)*“ (VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 183).

¹⁵ Tamtéž, str. 131.

(nejčastěji žáků) na vyprávění dochází k jejich tvorbě i vlastní sebetvorbě (účasti na vlastní výchově).

Zásadním bodem výchovy a (narativní) socializace je také iniciace, počáteční okamžik příslušnosti jednotlivce k danému společenství. V momentu mytické narativní iniciace ovšem dochází k zařazení člověka nejen do skupiny či obce, nýbrž také do jakéhosi mimospolečenského – metafyzického a téměř až mimolidského, a přesto od lidstva neoddělitelného – horizontu okolního světa přírody, horizontu kosmu a transcendence.¹⁶ A právě nejvíce v iniciačním rituálu, v okamžiku vlastního přechodu z jedné podoby a jednoho stavu do druhého, se ukazuje jako velmi podstatný průvodce celým iniciačním procesem, zaručující bezpečný přechod průběhem celého začlenění. V primitivních či tradičních společenstvích jím bývá např. šaman či kněz, v moderní společnosti tuto úlohu přejímají vedle starších rodinných příslušníků nejčastěji učitelé, kteří se *„stávají pro žáka důležitými, stávají se často vzory a rádci, ovlivňují jeho jednání, hodnotovou hierarchii, zájem a nadšení pro obor nebo určitou činnost.“*¹⁷

Do určité míry jde ovšem často o pouhé vedení či vměstňávání žáků do kategorií ekonomických zájmů našeho průmyslu, obchodu a hospodářství podle aktuálních společenských potřeb. Tato oblast vzdělávání a výchovy sice není zcela zanedbatelná – pro materiální přežití a fungování celku má dokonce zásadní význam – nicméně výchova nesmí rezignovat rovněž na *„jakési 'přicházení k sobě samému', soustředění na to podstatné, všeobecně lidské. Znamená to převzít dobrovolně odpovědnost za druhého, znamená to však také možné nebezpečí pasivně přejímat zvyky, morálku, konvence a nároky společnosti, v níž žiji.“*¹⁸ Jakkoliv může narativ, příběh sloužit k autentickému, skutečně svobodnému bytí a rozvinutí lidské podstaty, může vést i k jejich redukci na onticky pragmatické obstarávání, nivelizovanou povrchnost všedního života. Tato vrstva lidského bytí se pak zákonitě promítne i na rovinu existenciálu spolubytí:

Dneska nám podsouvají naše vlastní možnosti rodiče, škola, tradice, nepravé umění, (...). Čili tohle všechno jsou takové útoky, že člověk (a jeho duše) je tak strašně navrstvený a tak strašně zaházený,

¹⁶ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 24.

¹⁷ Tamtéž, str. 148.

¹⁸ Tamtéž, str. 95.

že je skoro jako hnojiště. Takže potom musí člověk k sobě nepravým způsobem, tj. raušem z alkoholu nebo z drog nebo z pocitu moci v politice.¹⁹

Jak se této povrchní redukci, nivelizaci a pragmatizaci bránit? *Básnický bydlí člověk*, říká Martin Heidegger v názvu jednoho ze svých zásadních děl, ve kterém se můžeme dočíst, že „teprve básnění nechává bydlení být bydlením. Básnění je to, co nechává člověka bydlet ve vlastním smyslu. Avšak jak nabýváme obydlí? Budováním. Básnění – jako to, co nechává bydlet – je budování.“²⁰ Spolubytí v příběhu a ve vyprávění, zmiňovaná narativní identita, jsou prostředky zabydlování do společenství, jeho kultury a dějin.²¹ Narativní identita tvořená příběhy a vyprávěními, která slýcháme ať už od rodičů či prarodičů před spaním, ve škole v rámci probírané látky či ve veřejném prostoru například při připomínce a výkladu výročí historické události, tvoří kostru našeho společného (spolu)bydlení ve světě a vztahování se k dosud neznámým horizontům v kontextu toho, co paradoxně často již velmi dobře známe. Totiž „všechno, co ve světě poznáme, poměřujeme tím, jak je to u nás doma: v naší rodině, v našem kulturním společenství, v naší krajině a zemi, u nás. (...) Je to norma, která pro nás zakládá jinakost i prožívání opozice ‘vlastní a cizí’.“²²

Tuto kostru, získávanou v primární rodině, ve škole či veřejném prostoru, můžeme podrobovat nejprve individuální a posléze i společné reflexi a pochybnosti, utvářet, a tříbit si tak vlastní horizont naší nitrosvětské zkušenosti. Jedině kritickým a reflektujícím přijetím narativní identity můžeme překonat mělkost všedního pragmatismu a dosáhnout pravé autenticity a svobody v obcování s ostatními, ve spolubytí s nimi.

Vyprávění a příběhy, *narativ*, jsou našimi jazykovými a řečovými prostředky a obrazy pro vytváření a upravování horizontu světa. Nejprve jejich prostřednictvím vrůstáme do světa (přínejmenším tedy do světového horizontu naší kultury) a zakoušíme v nich bezpečí, pohodlí a domov. Člověk „prostřednictvím řeči vrostе mezi své nejbližší – do své rodiny, „obce“, do národa (...), do specifického světa tvořeného jazykovým a kulturním společenstvím. Bude se v té řeči cítit doma, pohodlně, samozřejmě, bezpečně, bude mu navždy prvním a přirozeným jazykem.“²³ Vedle svého socializačního a výchovného

¹⁹ HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 78.

²⁰ HEIDEGGER, M.: *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, str. 87.

²¹ Srov. RICŔEUR, Paul. *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 351.

²² VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 16.

²³ Tamtéž, str. 254.

potenciálu má narativita právě tuto zabydlující kapacitu – a to ve dvojitým smyslu. Zaprvé jde o **synchronní rovinu**, která člověka včleňuje do v danou chvíli existujícího společenství a oslovuje v něm pocit spoluzodpovědnosti za společenství.²⁴ Zadruhé se jedná o **rovinu diachronní**, která k danému společenství, jeho duchovní a narativní identitě neodmyslitelně připojuje jeho celou historickou, duchovní a narativní tradici a zároveň předpokládá její další aktivní vývoj.²⁵

V rámci **synchronní vrstvy narativity** a jejího společenského významu je třeba zmínit jeden ze základních stavebních kamenů národní narativní identity – a to **jazyk, řeč**. Tyto dva fenomény existují s lidstvem od jeho prvopočátku, lze je „*chápat jako hlavní atribut lidství*“.²⁶ Tento fundamentální lidský znak nabývá u každého jednotlivého člověka sice jiné konkrétní podoby (neboť každý z nás má vlastní specifický způsob verbální i mimoverbální komunikace), nicméně všichni jsme vázáni jistými jazykovými či řečovými pravidly (gramatickou stránkou jazyka počínaje a řečovou etiketou konče), která nás nejen onticky v pragmatických aspektech řeči a pobytu, ale také ontologicky – na rovině spolubytí – propojují s ostatními.²⁷ Podobnou souvislost lze vztáhnout i na nejen primárně lingvistický, nýbrž také narativní aspekt řeči, kdy „*řeč a schopnost mluvit prostřednictvím pohádek, říkadel, písní, přísloví apod. je tematizována a metaforizována jako nezbytná podmínka celistvého 'lidství'*“.²⁸

Zásadní překážkou ve spolubytí v kontextu jazyka a řeči pak bývá neznalost daného jazyka či neschopnost řeči vůbec. Takový defekt či handicap zásadním způsobem jedinci znemožňuje přístup a začlenění do společnosti, účast na veřejných věcech, a především na plném spolubytí s ostatními. Přinejmenším se takovým způsobem handicapovaný člověk ostatním zdá nenormální, divný, zaostalý, hloupý, a naopak člověk slyšící, rozumějící a hovořící působí schopně, inteligentně a alespoň „standartně“.²⁹ Na základě jazykového či řečového nedostatku pak často docházelo a dochází ke společenské exkluzi a ostrakizaci – společenství v takovém případě svého znevýhodněného člena nedokáže nebo nechce přijmout do svých řad a pomoci mu jeho překážky překonat. Hluchoslepá Helena Kellerová

²⁴ Srov. VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 149.

²⁵ Srov. HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 91.

²⁶ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 256.

²⁷ Srov. tamtéž, str. 193.

²⁸ PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 84.

²⁹ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 131.

to popsala výstižným postřehem, totiž „že slepota člověka odděluje od světa, zatímco hluchota od lidí.“³⁰ Zajímavostí budiž v celospolečenském měřítku také pravděpodobná motivace pro vznik českého označení našich západních sousedů – „Němec“ je někdo *němý*, někdo, kdo neumí mluvit (naší řečí), a v širším slova smyslu někdo, kdo nerozumí (naší řeči).

Jakkoliv jsou sice jazyk a řeč klíčovými činiteli v procesu formování společnosti, jeho upevňování a utváření či kultivaci existenciálu spolubytí, nejsou jejich jedinými výsostnými původci. Mezi ně patří ještě také množství mimojazykových nebo na jazyku nezávislých prvků, mezi nimiž bych rád vyzdvihнул fenomén emocionality a fenomén humoru. Pomocí jazyka a řeči sice – ať už individuálně, nebo častěji ve spolubytí – vytváříme mnohé zásadní aspekty naší tradice, kultury a rozvíjíme také existenciál spolubytí, nezanedbatelnou roli na něm mají právě emoce a humor. Emoce nás svými libými či odpornými ladí na spolubytí s ostatními a humor společnosti pomáhá tmelit: „*To znamená, že ve smíchu je vždy nutně přítomno nějaké tajné srozumění, spoluúčastenství s lidmi, ať už skutečnými, přítomnými nebo iluzorními. Smích dokonce společnost vytváří, musí odpovídat určitým potřebám života, musí mít společenský význam.*“³¹

Na **rovině diachronicity** se člověk vztahuje primárně nikoliv ke společnosti, jehož je nebo by chtěl být aktuálně členem, nýbrž ke spolubytí v rámci tradice, narativní identity napříč časem, dějinami a jejich výkladem. Tento spolupobyt s tradicí vychází z kolektivních horizontů zkušenosti o světě, které měli naši předci a vůbec předchozí generace a které daly vzniknout základním motivům, obrazům, pohybům či archetypům v dané kultuře, tradici a identitě. V předávání a pokračování narativní tradice vždy docházelo ke vstupu do společnosti s předchozími generacemi, a to jak na poměrně doslovném významu, tak i v přeneseném slova smyslu. Doslova přizvání do společnosti předešlých pokolení (zajímavé je začlenění tohoto diachronního, vertikálního společnosti s „*těmi, kdo nás předešli do Boží slávy*“ do liturgie mnoha křesťanských církví) znamená převzetí jistých vzorců vnímání a interpretace světa či chování v určitých archetypálních situacích. Zároveň má toto pozvání podobu zakotvení, zabydlení v určité ontologické jistotě, že horizont světa, jak jej má mé společnosti, znám a dobře mu rozumím, a patřím tedy nejen do svého

³⁰ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 244.

³¹ PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 222.

společensví, ale také do jeho horizontu světa. O tom se ostatně můžeme přesvědčit v následujícím citátu:

'Primitivní', archaický člověk neuznává v dílčích projevech svého vědomého jednání žádný úkon, který dříve nepředvedl nebo nezažil někdo, kdo nebyl člověkem. Dělá to, co již dělal před ním někdo jiný. Jeho život je nepřetržitým opakováním gest zavedených jinými. Toto vědomé opakování určitých paradigmatických gest je projevem původní ontologie.³²

Modernímu a postmodernímu člověku se takový přístup k tradici často může zdát překonaný, zastaralý či prostoduchý. Oproti poměrně nejasnému, nejistému a Baumanovsky „tekutému“ vztahu dnešního lidstva k tradici, vlastní identitě či vlastnímu pobytu má však tento archaický (a v pozitivním slova smyslu primitivní) způsob vztahování k diachronnímu společensví až ontologický význam. V tomto vztahování lze sice do jisté míry vnímat na první pohled povrchní, vyčpělá archetypální a paradigmatická gesta a úkony (vykonaná *in illo tempore*, v onom mytickém čase). Skrze toto zakotvení do **diachronního společensví** s předky či mytickými bytostmi figurujícími v narativní tradici a do **synchronního společensví** se spoluposluchači či spoluúčastníky rituálu spojeného s vyprávěním však také dochází k nalezení nebo připomenutí smyslu a dosahování blaženosti z nalezeného smyslu a svého místa ve společensví.³³

Diachronní rovina spolupobytu a spolubytí nese ještě jeden zásadní aspekt, který je na tomto místě třeba zmínit, a to proces zpřítomňování narativní tradice a předchozích generací. Paul Ricoeur tento postup označuje pojmem *retence* a rozumí jím zpřítomňování minulého v přítomném. Nejedná se přitom ovšem například o pouhé sdělení a propojení historického data a patřičné události. Jde daleko spíše o zpřítomnění oné události, přiblížení jejího průběhu, osobního pohledu či vzpomínky alespoň některého z jejích účastníků. Jistě s plynutím času se obrušuje také leccos z autenticity dané retence, nicméně právě proto je nanejvýš důležité důkladně zachovávat kolektivní paměť, narativní tradici a narativní identitu. Jeden z autorových postřehů k této věci zmiňuje právě jednu z možností konzervace autentické kolektivní paměti i její rizika:

Kanonickým příkladem je v tomto ohledu příklad vyprávění přejatých z úst předků: můj dědeček mi mohl v letech mého dětství vyprávět o událostech, jež se týkají bytostí, které jsem nemohl poznat. (...) Paměť předka se částečně kříží s pamětí jeho potomků, a toto

³² ELIADE, M.: *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Praha: OIKOYMENH, 2019, str. 10-11.

³³ Srov. tamtéž, str. 34.

překřížení vzniká ve společné přítomnosti, jež sama může vykazovat všechny stupně, počínaje intimitou 'my' až po anonymitu reportování.³⁴

Implicitním a na první pohled skrytým ohledem retencionality kolektivní narativní identity je způsob, jakým je do ní a celkově do světa člověk Heideggerovsky „vržen“. Lidská vrženost do světa, kolektivního horizontu zkušenosti o světě a narativní identity naznačuje jistou nesvobodu, nutnost, s jakou je třeba tento horizont a identitu přijmout, či absenci jakékoliv možnosti horizont a identitu nepřijmout, resp. přijmout nějaké jiné. Místo pojmu a konceptu vrženosti se nabízí přiléhavější termín „*'dědictví' (Erbe), který byl zvolen kvůli svým zvláštním konotacím: vrženost totiž každému nabízí jedinečnou konfiguraci podílu možností, které nejsou ani zvolené, ani imperativní, nýbrž získané a podané. K dědictví navíc patří to, že může být předáváno, přejímáno, že se jej lze ujmout.*“³⁵ Ke konceptu dědictví se ovšem kromě možnosti jej převzít a naložit s ním svobodně váže také otázka jistého závazku nejen vůči předkům či minulým generacím, ale také vůči samotnému obsahu dědictví. Jde tak o výmluvné pojetí skutečně svobodného nakládání s dědictvím, které sice skýtá jisté pole volnosti či možností, nicméně také volá po zodpovědnosti a proti svévoli. Jinými slovy implikuje bytostnou lidskou potřebu „*'splatit svůj dluh' tomu, co je a bylo.*“³⁶

Vedle právě rozebraného závazného vztahu k minulosti a diachronnímu společenství a spolupobytu vyjadřuje pojem dědictví také nárok směrem k budoucnosti, směrem k zodpovědnému předávání tradice dalším generacím, a tím pádem k dalšímu diachronnímu společenství právě s nimi. Předávaná narativní tradice či identita, vyprávění a příběhy tak pro další pokolení mohou znamenat nejen zcela ontické, pragmatické vydechnutí či pobavení, ale i také morální a výchovné poselství či základ pro jejich vlastní narativní identitu. Právě tento tradicí předávaný narativ v nich stejně jako v nás „*vzbuzují city značné etické intenzity jednak v rejstříku vroucí vzpomínky, jednak v rejstříku proklínání, popuzení, oplakávání, soucitu anebo výzvy k odpuštění.*“³⁷ Tento narativ, jím vyvolaná citová hnutí a jejich kritická reflexe nejenže spoluvytvářejí dějiny a jejich narativní interpretaci, ale také pomáhají lidem se v takovém narativu patřičně zabydlet.

Pro dosažení takového prožívání a zabydlení v narativní identitě a sdíleném horizontu zkušeností o světě jsou ovšem klíčové existenciály *řeči* a *porozumění*, kterým se budu

³⁴ RICŔEUR, P.: *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 163.

³⁵ Tamtéž, str. 108.

³⁶ Tamtéž, str. 215.

³⁷ Tamtéž, str. 268.

věnovat v následující podkapitole. Tyto dva existenciály jsou úhelnými kameny celého fenoménu narativity a s ní spojené kolektivní sdílené identity, spolubytí postaveného na sdílené tradici a společném narativu. Existenciál spolubytí a potřeba sdílení je však jedním z jejich základních předpokladů a hrají roli obzvláště v dnešní často povrchní a nivelizované postmoderní době, kdy se leckterá společenství zplošťují a přicházejí o svou tak dlouho opečovávanou jedinečnost a kulturní hloubku. Spolu s Irenou Vaňkovou tak v závěru této podkapitoly vyjadřuji zbožné přání směrem k zachování především těch nosných a klíčových fundamentů narativní kultury: „*Dokud je snad čas, je třeba se nad tím vším nejen zamýšlet, ale zároveň se také starat, aby tu bylo pořád co sdílet – a aby zcela nezmizela vůle ke sdílení.*“³⁸

2.1.2 Příběh jako řeč a porozumění

*Řeč otevírá a v otevřenosti udržuje oblast, v níž člověk na zemi a pod nebesy obývá dům světa.*³⁹

V předchozí podkapitole jsem na několika místech zmínil *řeč* jako bytostný a takřka nezpochybnitelný aspekt lidského pobytu, a to sice se zaměřením na existenciál *spolubytí*. Jde ovšem o natolik významný fenomén, že si ve fenomenologické tradici *řeč* – a v úzké souvislosti s ní i *porozumění* – našly pevné místo mezi existenciály.⁴⁰

Již dříve jsem naznačoval, že pro skutečné *porozumění* (sobě samému, horizontu světa a v konečném důsledku možná i celému bytí) je klíčové společenství, *spolubytí* a přinejmenším snad korekce, kterou člověku dává jeho okolí. Stejně tak jsou však důležité i jazyk a *řeč*, kterou dané společenství utváří, kterou hovoří, kterou si vypráví své příběhy a která je danému společenství vlastní. Lidská touha po porozumění – po vyjádření srozumitelnou řečí – formulovaná výmluvným pojmem *privace* tak zároveň zakládá nutkavý, bytostný pohyb tázajícího se člověka za dalším významným existenciálem –

³⁸ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 15.

³⁹ HEIDEGGER, M.: *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, str. 175.

⁴⁰ Srov. JANSKÁ, A.: *Daseinsanalýza Medarda Bosse*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, str. 15.

starostí. Anna Hogenová v této souvislosti zmiňuje tázání jako klíčovou sílu, neboť „duše jinou existenci nemá, než skrz otázky a skrz napětí, které se v těch otázkách vlastně vytváří. A to napětí je vlastně tím pohybem.“⁴¹

Jde o napětí a touhu směřující skrze řeč k pochopení řádu věcí, řádu světa – k dosažení a porozumění *logu*. Narativita často tvoří jakousi prvotní, naivní osu takového logu, řádu v chápání světa. Vyprávění a příběhy zpracovávají a stavějí elementární stavební kameny pro základní, naivní horizont lidské zkušenosti o světě, vždy svět nějakým způsobem interpretují a umožňují jeho více či méně kritickou reflexi nebo rozpravu o jeho konkrétním narativním vyobrazení. Příběhy jistě zásadním způsobem oslovují emocionální složku člověka, nezanedbatelnou roli ovšem pro jejich co možná nejlepší porozumění hraje i lidský rozum. Nelze sice měrou a způsobem kritické reflexe srovnávat zkušenost narativity (např. v podobě mýtu) se zkušeností vědy či filosofie, avšak jeden cíl je oběma hlediskům společný – totiž že „*je důležité dostat se 'zpět k věcem samým': k věcem, jak člověku samy sebe ukazují.*“⁴²

V předchozí podkapitole jsem z hlediska existenciálu *spolubytí* rozebíral příběh jako prolínání, stmelování a vzájemnou korekci individuálních horizontů, „zón nitrosvětských zkušeností“. Prvním a základním předpokladem pro skutečné porozumění je ovšem zabydlení v takovém individuálním horizontu – přijetí světa, společenství a jejich příběhu, do kterého jsme byli vsazeni či dokonce vrženi a ve kterém máme možnost být autenticky a svobodně. Zabydlení do horizontu zkušenosti a zároveň do logu probíhá dle mého názoru dvěma sice odlišnými, zároveň však komplementárně propojenými způsoby.

Prvním způsobem je vrůstání do světa ve významu ritualizovaného a na archetypálních motivech či gestech postaveného narativu, který přes svou možnou kulturní či intelektuální hloubku zůstává ve své podstatě naivní. Jedná se o nejčastěji o mytologická či folklorní prizmata. *Druhou cestou* je zabydlování skrze kritický, pochybující a tázající přístup ke světu, společenství i sobě samému, jak jej v mnoha různých podobách známe již od dob prvních antických filosofů. Ani jeden ze zmíněných procesů nepovažuji samostatně za zcela správný, efektivní a nosný, neboť prvnímu chybí kritická reflexe a druhému srozumitelnost naivního, přirozeného jazyka a chápání. Zmíněná komplementarita obou způsobů lidského

⁴¹ HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 11.

⁴² VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 23.

vyrůstání do světa a tradice tak vychází z naivní narativní tradice (mytologického či lidově slovesného charakteru) a pokračuje neustálou kritickou reflexí a revizí, jak je známa nejpatrněji snad z Platónských mýtů.⁴³ Obě cesty lidského vztahování a přibližování ke světu tak „společně určují, že svět je místo prostoupené rozumným řádem, vesmírným rozumem, na němž člověk jako bytost rozumná a myslící může participovat.“⁴⁴

Naivita a jistá formální jednoduchost mytologické či folklorní narativity neznamena v kontextu této práce ani jakkoliv primitivní zjednodušení světa a horizontu zkušenosti, ani Komenského růžové brýle, jde spíše o empiricky založené paradigma nezátížené kritickým tázáním či formální filosofickou pochybností. Zároveň jsou ale zásadní nosné a kulturotvorné příběhy jaksi podvědomě reflektovány a revidovány neustálým (často orálním) předáváním, množstvím drobných autorských obměn a aktualizací.⁴⁵ Tímto dlouhodobým obrušováním dochází ke vzniku a dotváření významných mytologických či folklorních systémů, do kterých se zabydlují příslušníci daného společenství či kulturního okruhu a ze kterých vyrůstá již poměrně kritická filosofie, historiografie či humanitní vědy obecně.⁴⁶

„Člověk je živočich, který má řeč, ale řeč není jenom to, co slyšíš jako slova, to je mluvení. Ale tomu říkání je třeba rozumět, roz-umět.“⁴⁷ Mýtus a folklorní narativita jsou naivním, pozitivně vzato primitivním porozuměním. V takové narativitě obsažené archetypální motivy a jejich rituální opakování zajišťují naivně ukotvenému člověku pocit jistoty a bezpečí, neboť poskytují srozumitelné odpovědi na zásadní, bytostné lidské otázky. Ve svém stálém, cyklickém a často rituálním opakování dodává a ošetřuje mýtus člověku jeho horizont světa a zkušenosti o něm, uspokojuje lidskou potřebu mít svět naplněný významem, řádem a smysluplnou řečí – *logem*. Přijetí mýtu a jeho archetypů znamená pro člověka – vedle nalezení vlastní totožnosti a horizontu – také únik od nevyhnutelnosti a nesnesitelnosti světového dění či alespoň jejich osvětlení a zmírnění.⁴⁸

⁴³ Srov. ELIADE, M.: *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Praha: OIKOYMENH, 2019, str. 104.

⁴⁴ PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 42.

⁴⁵ Srov. OTČENÁŠEK, J.: *Antropologie narativity – problematika české pohádky*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, 2012, str. 29.

⁴⁶ Srov. tamtéž, str. 36.

⁴⁷ HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 144.

⁴⁸ Srov. ELIADE, M.: *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Praha: OIKOYMENH, 2019, str. 76.

Je tedy logické, že odvrácení od mýtu, jeho archetypu a cyklicity a příklon k lineárnímu pojetí dějin a řádu světa znamená pro archaické či primitivní společnosti, jak je známe z vlastní historie či v současnosti z některých světových regionů, vážné ohrožení – ne-li přímo zničení, resp. ztrátu – vlastní narativní identity či narativního horizontu a bytostné znejistění ve věci vlastní existence. Pro člověka je tak často snazší „bydlet“ v bezpečí mýtu než přijmout sice nejistý, zato však zodpovědný a v konečném důsledku svobodný osud v lineárně dějinném narativu, což „svědčí o jeho žití po reálném a jeho hrůze, že bude zavalen bezvýznamností profánní existence, a tím sám sebe ‘ztratí’.“⁴⁹ Až moderní evropský člověk ovlivněný skepsí vůči mýtu vycházející z antické filosofické tradice, lineárním pojetím dějin křesťanské teleologie směřujícím k poslednímu soudu a osvícenskou racionalitou se naplno vzdává naivního narativu a odmítá jej být sebemenším způsobem začlenit do svého horizontu vidění a chápání světa.⁵⁰

V naivním narativním modelu však stejně jako ve filosofii či vědě platí, že teprve jasným řečovým a jazykovým vyslovením, pojmenováním či označením myšlenky můžeme vůbec začít rozumět, chápat a znát. Porozumění se tak primárně odehrává v horizontu přirozeného světa, k němuž se vztahujeme prostřednictvím řeči a přirozeného jazyka, který se stal a stává naším „domovem bytí“.⁵¹ V jazyce a řeči je obsažen obraz světa a horizont naší zkušenosti o něm – podobně jako pro děti „neexistuje“ nic, pro co neznají jazykové výraz, také dospělí lidé mívají těžkosti s vyjádřením určité skutečnosti či mínění, pokud nemají po ruce vhodný jazykový ekvivalent či patřičné sociokulturní hodnocení.⁵² Jazyk v sobě nese poměrně pestrou a bohatou kulturní (narativní) tradici a řadu často na první pohled poměrně nejasných a implicitních hodnotových a zkušenostních struktur, kterou přejímají již děti spolu s osvojováním jazykových pravidel. Pedagogicko-psychologickou zajímavostí je obecně známá zkušenost, že s rostoucím věkem si při studiu jazyka stále hůře osvojujeme nejen gramatické zákonitosti či slovní zásobu, ale také i zmíněné hlubší struktury dané řeči.⁵³

Spolu s řečí tedy „artikulujeme“ a rozvrhujeme horizont našeho světa. Existenciál řeči prorůstá a objímá takřka všechny dimenze lidství – *tělesno* s fyzickou stránkou mluvení, *duševno* při formulaci řeči, *duchovno* vzhledem k intelektuálním a transcendentním

⁴⁹ ELIADE, M.: *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Praha: OIKOYMENH, 2019, str. 81.

⁵⁰ Srov. tamtéž, str. 131.

⁵¹ Srov. VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 16.

⁵² Srov. PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 23.

⁵³ Srov. VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 101.

obsahům, *společenství* v rámci komunikačního dialogu a tak dále. V jazyce a řeči se vyjevuje základní lidská přirozená, neredukovatelná a ve své naivní podobě nereflektovaná zkušenost o světě, ze které teprve vyrůstá zkušenost kritická a očištěná, zkušenost vědecké a filosofické reflexe. Lze tak říct, že „*jazyk je neuvědomovaným zdvojením světa*.“⁵⁴ Jazyk a řeč (resp. my lidé jakožto jejich uživatelé) mají ve své běžné podobě tendenci k degradaci, nivelizaci a upadání do svých nejpovrchnějších významů a rovin. Tím jazyk, řeč a jejich mluvčí často zcela rezignují na své hluboké, nosné, kulturotvorné, až ontologické struktury, které jsem zmiňoval v předchozím odstavci.

Pro skutečné porozumění – ať už ve své naivní, či kriticky reflektující – je klíčem návrat „*k věcem samým, k tomu, jak se člověku samy ukazují*.“⁵⁵ V kontextu tohoto návratu, tohoto vztahování k věcem a k horizontu našeho světa hraje naprosto zásadní roli právě existenciál řeči jakožto svébytný modus bytí. V řeči jsme (tj. mluvíme) prakticky neustále – při komunikaci s druhými, při poslechu či četbě, během mlčenlivého zamýšlení, při pouhém bytí „jen tak“, ba dokonce ve spánku během snu. Ukazuje se v celé řadě těchto situací, do jaké míry jsme ve svém lidství na řeči závislí.⁵⁶ Básnictví v Heideggerově pojetí pak specifickým způsobem zdůrazňuje řeč jako zvláštní, významný a bytostný modus pobytu. Nejde o básnictví ve smyslu poezie jakožto literárně vědeckému vymezení vůči próze a dramatu, spíše se jedná o hyperonymum těchto tří literárních druhů, o jednu z cest pro lidské zabydlení ve světě skrze jazykové bohatství, skutečné porozumění, smysl a řád.

„*Principem, bytností řeči je to, že se cosi velmi starého, jakoby odevždy ve své neměnné podobě přítomného neustále znovu rodí a obrozuje ve svém aktuálním vystávání*.“⁵⁷ Právě v řeči se nejlépe ukazují zmíněné hodnotové a zkušenostní struktury, oslovují naše vlastní individuální zkušenostní horizonty, naše prekoncepty a naše vlastní předporozumění sobě samým a celku světa – jinými slovy stojí v základu našeho skutečného porozumění. V češtině lze navíc „porozumění“ elegantně etymologizovat – teprve když něčemu (po)rozumím,⁵⁸ mám z toho tedy „rozum“, došel jsem hlubokého – a nikoliv banálně povrchního – pochopení této věci, tohoto fenoménu, který se mi ovšem nejprve musel chtít

⁵⁴ PATOČKA, J., POLÍVKA, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslavených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, str. 131.

⁵⁵ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 23.

⁵⁶ Srov. HEIDEGGER, M.: *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, str. 45.

⁵⁷ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 112.

⁵⁸ Nejčastěji na základě jazyka, řeči, resp. schopnosti toto porozumění jazykově formulovat.

vyjevit do jasné, pochopitelné neskrytosti. Skutečně kulturotvorný a nosný příběh či mýtus tak lze v jejich naivní jednoduchosti chápat jako „*to, co se vynořilo z Léthé; ze zapomenutosti, kterou můžeme chápat právě jako každodenní ponořenost do běžného, všeobecného předporozumění světa.*“⁵⁹

Příběh, mýtus a celý orální narativ i přes svou počáteční naivitu neztrácí svou hloubku a ontologický význam, neboť už „na počátku bylo Slovo,“ jak se dočteme v Janově evangeliu. Slovo, narativita a orální kultura obecně tak stojí v základech civilizace a lidství vůbec, slovo je základním lidským činem, vztahem k sobě samému, společenství, světu i kosmu. Často může takové naivní porozumění chápáno jako v negativním slova smyslu jako primitivní, nicméně na těchto stránkách považuji za důležité vyzdvihnout jeho potenciál jakožto podhoubí pro vznik a rozvoj pochybnosti, tázání a reflexe jakožto základů filosofie a kritického myšlení.

Na tomto místě je třeba zmínit spor mezi univerzalistickým a relativistickým pojetím člověka a narativní kultury. Podle *univerzalistů* je narativní základ lidství všem lidem a kulturám společný a veškeré rozdíly jsou v zásadě pouze marginálního charakteru; stejně tak všechny jazyky vycházejí v tomto pojetí lidství ze stejného základu. Zato *relativisté* chápou každou kulturu jako svébytnou a jedinečnou už od jejího prvopočátku, každá z nich hledí na svět svým specifickým prizmatem a má svůj vlastní, na ostatních kulturách v podstatě nezávislý horizont zkušenosti, což se zákonitě určitým způsobem odráží i v různosti konkrétních jazyků. Není mou ambicí tento spor rozřešit, sám se ovšem kloním na stranu relativistů. Každá kultura má nicméně svůj vlastní horizont přirozeného světa a zkušeností o něm (ovlivněných např. geografickými či klimatickými okolnostmi), ze kterého vytváří svou naivní mytologii a narativitu obecně. Z tohoto narativního základu pak vyrůstá její naivní antropologie, kosmologie a metafyzika. Z dějin filosofického myšlení pak známe vznik a rozvoj světových filosofí se skutečnou mírou kritiky a metody, počínajících se často právě ze svých specifických naivních základů.

„*Člověk nezačíná svou zkušenost nikdy od začátku, nikdy nepřijímá chaos, ale svět. V tom je korelace člověka a světa. Proto přirozený svět.*“⁶⁰ Člověk rozumí světu a svému horizontu zkušenosti o světě vždy na základě jistého příběhu a narativu (tedy skrze sdílení známého

⁵⁹ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 29.

⁶⁰ PATOČKA, J., POLÍVKA, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, str. 130.

sociokulturního kontextu) na straně jedné a na straně druhé prostřednictvím toho, že odmítne vše možná až příliš snadno přijatelné, jednoduché. V narativní tradici se uskutečňuje na symbolické a metaforické rovině předávání a aktualizace smyslu dějin a lidského pobytu. Každý předávaný narativ, každá část předávané tradice musí v zájmu svého přežití a zachování svého významu kromě svého vlastního tradování procházet také ohněm vlastního obrušování a obměny, aby mohla být nadále srozumitelná a aktuální. Vedle více či méně (jakkoliv třeba orálně) kodifikované tradice je tak žádoucí si udržovat prostor pro dosud neproběhnuvší, neuskutečněné či nekodifikované potenciality – známé třeba ve formě apokryfní „tradice“. Mezi těmito dvěma kulturními pilíři vzniká Heideggerovská spára (*die Fuge*), z jejíhož napětí vyvstávají nejen odpovědi na již položené zásadní lidské otázky, ale také rezervoár otázek nových. Na tomto napínavém koloběhu stojí celá kulturní tradice a její reaktivační proces.⁶¹

Na tomto místě musím opět navázat na přechozí kapitolu a v ní rozebíraný existenciál *spolubytí*, který má v kontextu narativity s existenciálem porozumění určité styčné plochy a průsečíky. Narativ a z něj vycházející příběhy jsou jakýmsi ve společenství sdíleným horizontem, společnou zkušeností, představou a soustředěnou naladěností na tradici.⁶² Vypravěč ve svém vyprávění vykračuje vstříc porozumění posluchačů tím, že vychází ve svém příběhu vždy z jednoduchých, pro danou kulturu a narativní tradici běžných a ustálených archetypů, archetypálních gest a formulí a opakuje je. Tyto znaky společně utvářejí určitou tradiční symbolickou „gramatiku“, která v kontextu dané kultury zakládá kostru porozumění světu a horizontu zkušenosti.⁶³

Žádné řeči, žádnému vyprávění tak nemůže být rozuměno vždy stejným způsobem – žádný příběh také nesmí být konzervován do jedné jediné podoby, interpretace. Ta je vždy ovlivněna nejen okolnostmi, ve kterých se vyprávění odehrává, a tradicí, ze které vyprávění vyrůstá, nýbrž také především zkušenostmi a prekoncepty (čili předporozuměním) všech posluchačů a vypravěče samotného. Vypravěč musí pro dobré a srozumitelné předání příběhu rozumět nejen příběhu, který vypráví, ale měl by zároveň znát (či přinejmenším důvodně předpokládat) a chápat porozumění a předporozumění svých posluchačů – měl by jinými slovy disponovat předporozuměním jejich předporozumění. Porozumění příběhu,

⁶¹ HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 177.

⁶² Srov. PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 89.

⁶³ Srov. tamtéž, str. 25.

korekce a reflexe tohoto porozumění se tak děje a jde vždy ruku v ruce se společenstvím a aktivním účastenstvím vypravěče i posluchačů, kteří „*nejsou pasivními konzumenty uměleckého produktu, ale jsou součástí příběhu, vyprávění, hry.*“⁶⁴ Z tohoto společenství se teprve rodí sdílený horizont zkušenosti a společnou reflexí pročištěné porozumění. Společným, soustředěným, pozorným a vstřícným naladěním vypravěče i posluchačů se odehrává nejen samotný poslech příběhu, ale zároveň i jeho převzetí, zařazení do celkového narativu, jeho reflexe, rozvíjení a další předávání.⁶⁵

Vyprávění a narativita obecně tak kromě jiného nesou zásadní socializační a výchovný význam nejen ve smyslu společenském, který je nutno zařadit do významné souvislosti nejen s existenciálem *spolubytí*, nýbrž také v kontextu existenciálu *porozumění*. Příběh zde figuruje jako katalyzátor pochopení sebe sama, své pozici v synchronním i diachronním společenství, ve světě, přijetí světa, kosmu či transcendence. Jde o porozumění holistické – a nikoliv fragmentované – bytostně, ontologicky hluboké – a nikoliv onticky, pragmaticky technizované – a autentické.⁶⁶ Důležitým momentem porozumění je v souvislosti s výchovou a socializací vlastní prožitek, empirie, které poměrně snadno a efektivně umožňují a vytvářejí jistý emocionální vztah – zájem. Ve výchově příběhy a vyprávění vzbuzují zájem poměrně velmi snadno – včetně palety různých emocionálních prožitků, umocňujících vztaženost k příběhu – a iniciují Diltheyovo „*zaujaté nazírání*“ na předávanou tradici, projevující se již často na první pohled tak dětinskými otázkami jako „a proč?“ či „a jak to, že...?“⁶⁷

Učitel před žáky často figuruje jako vypravěč disponující předporozuměním jejich předporozuměním – jejich prekoncepty o sobě samých, o společenství, jehož jsou nebo se stávají součástí, o světě a kosmu, jejich horizonty zkušenosti. Horizont zkušenosti každého člověka obsahuje vždy jistou mírou předporozumění, jakýchsi naivních sociokulturních *výkladových vzorců*.⁶⁸ Ty by měl učitel ve výchovném procesu zohlednit, neboť z nich kromě vyprávění či narativu samého vyrůstá také možnost jejich kritické reflexe a dalšího rozvoje – tedy výchovy. Jakkoliv se tato práce doposud nese ve zdánlivě nekritickém tónu vůči

⁶⁴ PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 89.

⁶⁵ Srov. tamtéž, 2013, str. 89.

⁶⁶ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorové lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 197.

⁶⁷ Srov. tamtéž, str. 140 a 142.

⁶⁸ Tzv. **konzeptuelle Deutungsmuster**, srov. SCHÜTZ, Alfred. *Gesammelte Aufsätze*. Dordrecht: Springer Netherlands, 1972.

naivnímu pojetí světa a naivní narativitě, nejde zde o jejich nepokrytou glorifikaci. Vycházím totiž z předpokladu, že veškeré poznání jakožto rozšiřování horizontu našeho přirozeného světa probíhá metodou indukce. Přirozený svět skutečně poznáváme, chápeme a budujeme na základě jednotlivých naivních a poměrně jednoduchých faktů, poznatků a prožitků. Teprve výchova – typicky zprostředkovaná vypravěčem v podobě staršího příbuzného či učitele – provádí člověka reflektivním a stále kritičtější procesem až po ty komplexnější strukturám. Induktivní metodou tak z mýtu vyvstává kritický a pochybovačný *logos* vědy a filosofie, který nazpět ovlivňuje naivní narativitu mýtu.

V kontextu výchovy, vzdělávání a socializace se skrze příběhy a narativitu – a v širším slova smyslu i skrze vědu a filosofii – dostáváme k zacyklenému kruhu (či možná ke spirále) předávané tradice. V jeho rámci je nutnou socializační podmínkou pro skutečné a autentické začlenění do společenství ono porozumění společnému kolektivnímu horizontu a narativu. Pro takové autentické porozumění je klíčovým a nenahraditelným katalyzátorem společenství spoluposluchačů (spolužáků) a figura učitele, kteří daný narativ zprostředkovávají, předávají, interpretují a hodnotí. Skutečného porozumění lze tedy dosáhnout pouze v dialogu – nejprve se sebou samým (se svým Já a svým předporozuměním) a následně i s druhým (s nějakým Ty, s komunikačním partnerem a jeho prekoncepty) – existenciál *spolubytí* tak hraje pro existenciál *porozumění* ústřední roli. S tím souvisí i význam, který nese mluvené slovo, orálně (a nikoliv písemně) předávaný narativ. Ten v sobě obsahuje sice oproti psané literatuře a její tradici méně kritické intelektuální šíře, hloubky či abstrakce, na druhou stranu má potenciál rezonovat celou lidskou bytostí a vytvářet v sobě a okolo sebe společenství, zajišťující svou neustálou kontinuitu a reflexi.

Porozumění světu – čili vytvoření autentického horizontu zkušenosti – a již samotné sebeporozumění a sebepoznání vyrůstá na úrodné půdě existenciálu *spolubytí* a společenství. V něm si skrze zpětnou vazbu či různé korekce upravujeme a opravujeme vlastní narativ, který o sobě máme ať už jako jednotlivce či určitý kolektiv. Poznáváme se tak ve vlastní narativní historii a identitě, kterou o sobě aktivně vyprávíme a redigujeme. Tato kritická redakce – motivovaná kritickými korekcemi ze strany našeho společenství – může mít kromě výchovného a socializačního i léčivý, terapeutický potenciál.⁶⁹ Vedle socializační, výchovné a léčivé funkce má porozumění ještě jeden úkol – pochopení, zařízení a obstarání našeho místa ve světě, struktury našeho bytí, našeho *Dasein*. Jde vlastně o formu dalšího

⁶⁹ Srov. RICŒUR, P.: *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 351.

existenciálu, kterému se budu věnovat v další podkapitole, – existenciálu *starosti*. Patočka píše o porozumění výstižně jako o původním „*obstarávání věcí (zacházení s nimi, jejich vytváření, oprava i ponechání tak, jak jsou), porozumění našim možnostem a tomu, čemu ty možnosti odpovídají, co je otevírá. (...) Heidegger tomu dává jméno starost.*“⁷⁰

Celý fenomén vyprávění a příběhů je jakýmsi vevazováním do narativní tradice, do příběhové, řečové tkaniny – *textu* – jakkoliv „pouze“ ústně předávané. „*Výraz řeč je v první řadě **deverbativum** (...): implikuje děj, aktivitu s lineárním, časovým průběhem.*“⁷¹ Řeč a jazyk se rodí ve své naivní přirozenosti, autenticitě či dokonce nepřipravenosti na straně jedné a určité tradice na straně druhé, což jsou některé z typických znaků orální narativity, jak o ní bude řeč v druhé kapitole této práce. Jak jsem již naznačil, žádný jazyk a žádná řeč nejsou pouhým souborem fonetiky, gramatiky a slovní zásoby, ani navzdory zakonzervovaným systémem sociokulturních „tradičních“ hodnot, nýbrž autentickým a dynamicky se rozvíjejícím horizontem zkušenosti jednotlivce či určitého společenství. Netřeba snad proto příliš rozvádět, jak velkým přínosem byla pro evropskou kulturu např. reformace se svým důrazem na srozumitelné národní jazyky a jejich sociokulturní specifika či jaký význam má osvícenství se svým kritickým přístupem mimo jiné k rigidně konzervativním tradicionalistickým tendencím.

„*Ze strany účastníka, resp. účastníků rozhovoru jako by tu šlo možná nejen o sebezapomenutí řeči, ale i o sebe-zapomenutí, zapomenutí na sebe v živlu řeči, můžeme dodat, v dění řeči.*“⁷² Stejně jako při řeči běžně zapomínáme na to, jak přesně mluvíme, jak přesně hýbeme mluvidly, zapomínáme na písmena, hlásky, slabiky a slova, zapomínáme také na čas, zapomínáme na konkrétní okolí v dané situaci, zapomínáme na sebe a noříme se do plynutí řeči. V takovém (sebe)zapomenutí procházíme mlhou a přicházíme k obsahům, významům a smyslům, které jsou v probíhající řeči na zběžný poslech nepřítomny – aprezentovány – a musí nám teprve vyvstat do neskrytosti.⁷³ Takové vyvstávání vyžaduje právě řádné řečové, až narativní sebezapomenutí – rozplynutí sebe sama v přijímaném vyprávění, tichou kontemplaci a čekání na skryté, vyvstávající významy, kterým chceme

⁷⁰ PATOČKA, J., POLÍVKA, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, str. 91.

⁷¹ VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 133.

⁷² Tamtéž, str. 103-104.

⁷³ Srov. PATOČKA, J., POLÍVKA, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, str. 48.

a máme porozumět. Jistě není v tomto kontextu žádoucí dovolit či přímo aplikovat zapomenutí na narativní tradici samotnou – tu je třeba opečovávat a předáváním tříbit jako cenný kov a věnovat jí část své nejbytošnější starosti. Jako oslí můstek k další podkapitole – věnující se právě existenciálu starosti – tak zdvihněme varovný prst: „*Spolu s Walterem Benjamine* *jsme vyslovili lítost nad smrtelně nebezpečnou proměnou, jíž by byl přechod lidstva do takového stavu, v němž by již nikdo neměl žádnou zkušenost, kterou by mohl někomu sdělit.*“⁷⁴

2.1.3 Příběh jako starost

*Člověk nepoznává nic, co nemiluje, a čím hlubší a úplnější má být poznání, tím pevnější, silnější a živější musí být láska, ano, vášeň.*⁷⁵

Příběhy, narativita a výchova vždy sloužily jako péče o tradici, čili o kontinuitu jazyka, řeči, společenství, kolektivní horizont zkušenosti o světě a pochopení vlastního místa v něm. Projevují se tak jako jedna ze svébytných a bytošných forem existenciálu *starosti*. Narativita je nositelkou mnoha funkcí – které ještě rozeberu o několik stran později – a mezi nimi se tyčí funkce výchovná, socializační či iniciační jako starost o právě zmíněnou kontinuitu s výraznou výchovnou ambicí.⁷⁶ V příběhu, mýtu a narativu se uskutečňuje obstarávání naivního logu – tedy ve filosofickém slova smyslu kriticky nereflektovaná péče o naivní řád, jednotu a trvání chápání světa, kosmu, společenství i sebe sama. Takový naivní logos a jeho obstarávání mají nadindividuální charakter, který zajišťuje trvání určitého kolektivu, a zájem daného společenství na zachování své kontinuity, jednoty a řádu může často převyšovat zájem jednotlivého příslušníka či jít přímo proti jeho individuálnímu zájmu.⁷⁷ Bohužel se nezřídka jedná o nivelizovaný řád rigidní tradice, politické moci či ekonomických zájmů, které jsou zaslepeny vůči hledisku věčnosti (*sub specie aeternitatis*) či bytošné starosti o skutečné bytí a hluboké vědění. Neberou většinou ohled na nic než

⁷⁴ RICŔEUR, Paul. *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 382.

⁷⁵ PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 163.

⁷⁶ Srov. tamtéž, str. 20, 24 a 33-34.

⁷⁷ Srov. tamtéž, str. 20.

na pragmatickou užitnost a jejich jediným prizmatem bývá *hic et nunc* – tedy v zásadě instantní, povrchní a užitná obstarávání lidských věcí.⁷⁸

Ve výchově to znamená pouhý nácvik praktických znalostí a dovedností bez vztahu k nejhlubšímu celku a v narativním kontextu pak rezignaci na ontologické, bytostně hluboké příběhy a spokojení s úrovní nenáročné, oddechové a skoro až bezduše estrádní zábavy, která není s to člověka dovést k jeho nejhlubšímu, nejbytostnějšímu lidství. Skutečný příběh či mýtus ale nemá jako svůj prvořadý cíl jednotlivce potlačit či zotročit, nýbrž jej dovést k „posvátnému Středu – „pupku světa“ (...). *Hledání cesty ke středu je někdy hledáním svého vlastního středu, 'sebehledáním', a smyslem každé cesty je zasvěcení (iniciace) do tajemství bytí nebo života.*“⁷⁹ Jde tak o hledání, objevování a „vynalézání“ logu, řádu v řečovém aktu (jak tento mnohovýznam ono řecké slovo v sobě elegantně sjednocuje), *starostlivé* tradování a předávání tohoto logu dále ve výchově. Takovým předáváním pak není zachována pouze samotná tradice, nýbrž je s její pomocí udržována a rozvíjena lidská existencialista, lidský pobyt, který z tradice zásadním způsobem vyrůstá.⁸⁰

Člověk by tak měl být jakožto *zoon logon echon* ve výchově veden k naslouchání nejhlubšímu řádu – celku kosmu i světa, společenství i sobě samému – tomu napínavému vyprávění, které vyžaduje nejen pasivní přijímání, ale také odpověď v podobě starosti o příběh sám, o svět, společenství i sebe sama. Výchova a vzdělávání však nespočívají v pouhém naivním narativním tradování, jakkoliv by tak člověk mohl být doveden ke vskutku hlubokému a plnému bytí. Teprve filosofická pochybnost a skepse – snad nejpregnantněji ztělesněná v Platónově *metanoii*⁸¹ – člověka vede ne „k“, ale „do“ pravé plnosti a hloubky, do skutečného zabydlení v ní.

Na okamžik by to snad mohlo vypadat, že zcela zavrhuji význam naivního horizontu lidské zkušenosti a (naivní) narativity – mytologii či lidové slovesnosti – a připisuji veškerý výchovný význam filosofii a vědě. Pravdou ovšem zůstává, že bez mýtu v celé své naivitě, kterou filosofie staví do světla pochybností a kritického tázání, který sama překračuje a ze kterého vlastně vyrůstá, by člověk nikdy nemohl „*probudit [svou] duši, uvolnit své*

⁷⁸ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 99-100.

⁷⁹ Tamtéž, str. 33-34.

⁸⁰ Srov. tamtéž, str. 21-24.

⁸¹ Srov. tamtéž, str. 45.

možnosti, zabezpečit své bytí a přivést se ke spolupodílení na bytí jsoucího.⁸² Toto výsostně lidské vzednutí v zásadě opisuje pohyb po hermeneutickém kruhu, kdy je výchozí (narativní) předporozumění podrobena pochybnostem, zkoumání a kritickému tázání, a je tak přetavováno do porozumění nového. Toto nové porozumění se samozřejmě projeví v dalších narativech – kruh se tak neustále opakuje. Provozování hermeneutického kruhu tak patří zásadním způsobem také do výchovy, kde se jeho užití stává starostí o žáka. Žák má mít ve výchovném a vzdělávacím procesu prostor a vedení pro to, aby přijímal dané narativy a s podporou učitele o nich pochyboval a podroboval kritickému tázání (resp. aby tak podroboval kritice svá vlastní předporozumění). Hermeneutický kruh znamená ve výuce pro učitele i žáky svobodu klást zásadní a důležité otázky, nalézat na ně odpovědi, a zakládat tak nové narativy.⁸³ Výchova jako starost o vlastní předporozumění se ovšem neomezuje pouze na dětská a mladická školní léta, neboť *„náš život, naše existence je, aniž bychom byli vychováni (a vychováváni) a také vychovávali, nemožná. Odkázanost člověka na výchovu trvá po celý jeho život.“*⁸⁴

Zpět však k narativitě, mýtu a příběhu samotným – stejně jako dobrý učitel ví, před jaké žáky a s jakými prekoncepty a předporozuměními předstupuje, začíná i dobrý vypravěč představovat svůj příběh s patřičným (před)porozuměním svých posluchačů a s ohledem na jejich očekávání, zkušenosti či naladění. Podle toho pak volí konkrétní příběh a ten pak v závislosti na takové (před)porozumění strukturuje.⁸⁵ Dobré vyprávění má kromě zásadního výchovného potenciálu ještě další, na první pohled banální rovinnou, která ovšem za svou zdánlivou povrchností skrývá netušené možnosti. Jde o příležitost vystoupit na chvíli z hektického shonu běžného ontického obstarávání, vstoupit do svátečnosti a nekonečnosti mýtu, a moci se tak dotknout ontologie – svého pravého lidství, svého pobytu, pravého bytí. Jakkoliv sice do jisté míry leckterému příběhu hrozí úskalí nivelizace či povrchnosti, nejedná se ještě nutně o důvod k rezignaci na (naivní) narativitu, neboť *„už Démokritos říkal: 'Život bez slavností je jako dlouhá cesta bez hospod.' Zaměření na každodenní účely má vždy*

⁸² PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 47.

⁸³ Srov. tamtéž, str. 141-143.

⁸⁴ Tamtéž, str. 241.

⁸⁵ Srov. PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 33-34.

*partikulární charakter, naproti tomu 'slavení slavností' je vždy usebráním a shromážděním celku.*⁸⁶

Nanejvýš zajímavým aspektem podobné narativní „slavnosti“ bývá společenství, které se u takové příležitosti schází, vytváří, upevňuje, nachází společný horizont a určitým způsobem jej fixuje, i když „slavnost“ vyprávění již skončila. Vypravěč totiž ve své naraci využívá jistých poměrně pevných struktur – tradičních formulí a tradiční narativní „gramatiky“⁸⁷ – kterým dané společenství rozumí, které udržují danou tradici při životě a jejichž opakované užívání stmeluje posluchače navzájem i s danou narativní a kulturní tradicí.⁸⁸

Vyprávění a narativita *obstarávají* nejen pro jednotlivce, ale také pro společenství několik zásadních rolí. Vedle zmíněné výchovy, socializace, terapeutického potenciálu či „prostého“ vystoupení z chodu běžného obstarávání nelze opomenout *funkci léčivou, magickou a jednající*. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce je všechny shrnu do jediné – *funkce konativní*. U této sjednocené narativní funkce tkví moc a síla mluveného slova v potenciálu vytvářet (resp. zachovávat) společenství a příběhem jej proměňovat. Spočívá dále v potenciálu prostřednictvím narativního dialogu léčit duši (a v psychosomatickém prodloužení i tělo) či v potenciálu transcendentními cestami dovádět člověka k vlastnímu pobytu, k existenci – k vyvstávání z pozadí vlastního běžného každodenního obstarávání. Slovo, řeč a vlastní identita nestojí na pouhém pasivním přejímání daného narativu, nýbrž nutí člověka k aktivní účasti, přejímání zodpovědnosti a až dychtivé starosti o svůj pobyt a ve spolubytí s ostatními i za celý svět⁸⁹, v jehož počátcích a základech stálo – jak ostatně známo z Janova evangelia – právě Slovo.

Troufám si však říci, že zdaleka nejvýznamnější funkcí narativity je *funkce ontologická* a *metafyzická*, které k jejich naplnění vede na první pohled překvapivě *existenciál porozumění*. Při bližším zkoumání jde již ovšem o poměrně logickou cestu – člověk vykazuje ve svém lidství bytostnou potřebu rozumět věcem svým i světovým, mít své vědění a chápání ohraničené horizontem zkušenosti, v jehož hranicích je vše provázáno smyslem

⁸⁶ PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, str. 202-203.

⁸⁷ Srov. PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 23-25.

⁸⁸ Srov. tamtéž, str. 31.

⁸⁹ Srov. ELIADE, M.: *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Praha: OIKOYMENH, 2019, str. 16.

a řádem a v jehož hranicích se může co možná nejplněji vztahovat ke světu.⁹⁰ Rozumění a chápání, jakkoliv třeba zatím pouze částečné, vede k větší otevřenosti vůči světu a možnostem vlastního pobytu v něm, tedy k naplněné a hluboké existenci ve vlastním horizontu, kterému skutečně rozumím.⁹¹ Rozumějící uchopování těchto možností tvoří ontologickou kostru lidského pobytu – nikoliv pouhou ontickou strukturu běžného obstarávání –, čili jádro právě pojednávaného existenciálu starosti.⁹² Vedle filosofie je nejvznešenější formou tohoto uchopování narativita v podobě heideggerovského básnictví, které člověka nechává vrůst do ontologických struktur pobytu skrze porozumění a bytovat, bydlet ve světě a svém horizontu.⁹³

Básnictví – u Heideggera nikoliv ve formě pouhé běžně asociované lyrické poezie – dodává lidskému pobytu velmi důležitý rozměr hloubky a obrazotvornosti „*ve zvláštním smyslu: nejsou to pouhé fantazie a iluze, nýbrž jako viditelná proniknutí toho, co je cizí, do podoby důvěrně nám blízkého.*“⁹⁴ Básnictví ve smyslu vrůstání do struktury bytí, do horizontu přirozeného světa vzniká z bytostného chybění, nedostatku – z privace. Tou myslím v kontextu této práce chybění pravého bytí, skutečného pobytu a jeho struktury – horizontu. Klíčem k zahlázení takového nedostatku nemůže být nic zdánlivě samozřejmějšího než řeč, narativ, logos – charakterizované ve fenomenologické tradici jako „*domov bytí*“.⁹⁵ Člověk soustředěný do každodenního zařizování a obstarávání své životní onticity však dříve či později začne pociťovat privaci vlastní ontologie, nedostatek skutečného bytí ve svém horizontu, deficit vlastního pobytu. Proto se po bytí začne tázat – nejprve nejasně, neartikulovaně a neúplně, později však prostřednictvím řeči a narativity, v ideálním případě pak nakonec v podobě filosofického tázání – a tázat se vlastně již nikdy nepřestane.⁹⁶ Prostřednictvím smysluplné řeči se mu také dostává odpovědi – ať už naivně narativních, nebo kriticky filosofických. A nejde o jen tak leccjakou řeč, nýbrž o řeč heideggerovsky básnickou – jen ta dokáže obrazně (a tedy poměrně srozumitelně) pojmout

⁹⁰ Srov. VAŇKOVÁ, I.: *Nádobá plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 74.

⁹¹ Srov. PATOČKA, J., POLÍVKA, J.: *Tělo, občanství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, str. 74-76.

⁹² Srov. tamtéž, str. 91.

⁹³ Srov. HEIDEGGER, M.: *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, str. 87.

⁹⁴ Tamtéž, str. 105.

⁹⁵ Srov. VAŇKOVÁ, I.: *Nádobá plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 16.

⁹⁶ Srov. HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 84.

odpovědi právě na ty nejbytnější otázky, neboť „*básník se stane básníkem tím, že si vyhmátne vlastní cestu k bytí.*“⁹⁷

Rizikem – a zároveň i výzvou – zůstává neustrnout v nalezených odpovědích navždy a nenechat se ukolébat lhostejností, nýbrž se naopak neustále nechávat oslovovat privací a z ní dalšími vyvstanuvšími otázkami. Jedině tak může člověk znovu a znovu (a přesto vždy nově) přicházet k tomu, „*v čem je doma*“⁹⁸, čili k existenciálům spolubytí, řeči a porozumění. Ty jsou pro existenciál starosti skutečně nezbytné. Právě řeč a jazyk na určitém území a v kontextu jisté kulturní (resp. národní) tradice vytvářejí základní prostor pro vznik a rozvoj společenství a jeho neustálé opečovávání.⁹⁹ Jde o péči a starost, které mohou mít až zmíněný léčivý charakter, s jehož pomocí jednotlivec např. v rámci psychoterapie užívá slov, řeči a jazyka s „*cílem nahradit útržky nesrozumitelných a nesnesitelných příběhů soudržným a přijatelným příběhem (...)*“¹⁰⁰ Jednotlivec i společenství tak mají nejen možnost, ale i nutnost a povinnost – starost – aktivně utvářet svůj vlastní příběh a narativ, své vlastní dějiny, které pak následným subjektivním předáváním přecházejí do „objektivní“, víceméně kodifikované tradice.¹⁰¹

Tato tradice pak danému jedinci i společenství pomáhá utvářet individuální či kolektivní identitu, zajišťující horizont přirozeného světa vyjádřený ve srozumitelné řeči a vyzývající k vlastnímu převzetí, pokračování a předávání dalším generacím, které ji mají posouvat dále či dokončovat.¹⁰² Důležitým problémem nicméně zůstává rozvrhování vztahu k minulé, uplynulé tradici, která člověku interpretuje jeho současnost a pomáhá mu prefigurovat budoucnost, resp. se po ní tázat.¹⁰³ Mircea Eliade v tomto kontextu ukazuje základní rozdíl mezi člověkem tradičním a moderním, který „*spočívá v tom, že moderní člověk přisuzuje stále větší význam historickým událostem, tedy těm 'novotám', které pro*

⁹⁷ HOGENOVÁ, A., SLANINKA, M.: *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019, str. 126.

⁹⁸ PATOČKA, J., POLÍVKA, J.: *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslavených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, str. 124.

⁹⁹ Srov. HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 67.

¹⁰⁰ RICŔEUR, P.: *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 351.

¹⁰¹ Srov. tamtéž, str. 302.

¹⁰² Srov. HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 91-93.

¹⁰³ Srov. RICŔEUR, P.: *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 248-249.

*tradičního člověka znamenaly buď bezvýznamné setkání, nebo porušení norem (...), které proto bylo třeba periodicky vyhánět (...).*¹⁰⁴

Jedná se o problematiku často sporných, kontroverzních či přímo fatálních dějinných událostí a jejich tradování či interpretaci – čili začlenění do řádu narativního horizontu a narativní identity jedince či společenství. Zatímco „naivní“ archaický člověk zabezpečuje cyklicitu svého naivně dějinného horizontu magickými či náboženskými rituálními narativními akty, a zbavuje tak nepříznivé události jejich fatální nezvratnosti¹⁰⁵, moderní člověk pojímá dějiny lineárně a jejich narativním předáváním se zařiká opakování historických tragédií zabránit a předcházet.¹⁰⁶ Svě dějiny – včetně jejich nepříznivé stránky – tak moderní člověk má a zná v jejich objektivní danosti (tj. že fakticky proběhly a že je nelze jednoduše odestát), to však ještě neznamená jejich definitivní, absolutní a neměnnou platnost či pevně danou interpretaci, tak typickou pro rigidní, umrtvenou konzervativní tradici. Naopak kritické předávání a přejímání jakkoliv třeba tragického narativu a jeho kritická reinterpretační otevírá prostor pro pozitivní a konstruktivní refiguraci minulého, současného i budoucího horizontu zkušenosti o světě.¹⁰⁷

K této pozitivní refiguraci a následné tradici lidského (nejen) dějinného horizontu a narativu patří její nanejvýš podstatný aspekt vyvstávající z existenciálu *spolubytí* – a totiž pojetí narativu jako dědictví. Tím ovšem nemyslím odkaz pevně a rigidně zakonzervovaný či neměnný, nýbrž kulturní pozůstatek ve své dynamické, životné a potenciálem naplněné podobě. Takové dědictví přímo vybízí k tomu, aby bylo přejímáno, aktivně uchopováno a dále předáváno.¹⁰⁸ Toto aktivní přejímání a předávání narativní tradice často mívá průběh oddělování příslovečného zrna od nánosů nejrůznějších plev – ať už v podobě mýtu postrádajícího jakýkoliv kulturní, společenský nebo historický význam či ve formě falešných, resp. účelových interpretací minulosti a přítomnosti.¹⁰⁹ Význam starosti a péče o narativ a s ním spojený horizont zkušenosti – co možná bez jakýchkoliv zbytečných či škodlivých nánosů – lze dobře vyjádřit s Pavlem Hoškem: „Z téhož důvodu Masaryk

¹⁰⁴ ELIADE, M.: *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Praha: OIKOYMENH, 2019, str. 124-125.

¹⁰⁵ Srov. RICCEUR, P.: *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007, str. 150.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, str. 271.

¹⁰⁷ Srov. tamtéž, str. 309.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, str. 108.

¹⁰⁹ Srov. HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 166.

opakovaně připomíná Machiavelliho bonmot, že státy se udržují idejemi, ze kterých vznikly (a hynou, když se od nich odvracejí).¹¹⁰

Stojí za opětovné ujištění, že udržování takových idejí, takového horizontu, dědictví a daru se neděje a nikdy nesmí dít pomocí jejich prosté a sprosté konzervace, nýbrž skrze vysvobozování z jejich němého zakletí¹¹¹, které se odehrává naopak prostřednictvím živého, dynamického, společenského a neustále nově promlouvajícího daru jazyka a řeči.¹¹² Závěrem je tak třeba odpovědět Paulu Ricoeurovi a Walteru Benjaminovi na jejich obavu z možné narativní uzavřenosti a nesdílnosti lidstva, vyjádřenou v závěru předchozí podkapitoly, nadějnou vizí: „*Máme za co být vděční. Byli jsme obdarováni. A to zároveň znamená, že máme z čeho rozdávat. Důležitým rozměrem přijetí daru je podělit se o něj s ostatními. Gabe ist Aufgabe, jak se to pěkně rýmuje v němčině: dar je úkol.*“¹¹³

¹¹⁰ HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 150.

¹¹¹ Srov. VAŇKOVÁ, I.: *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007, str. 256.

¹¹² Srov. tamtéž, str. 253.

¹¹³ HOŠEK, P.: *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018, str. 172.

2.2 Příběh jako mocný nástroj

Žádná moc na světě (...) nemůže zabránit vypravěči pohádek, aby vypravoval těm, kteří mu chtějí naslouchat. A tak ani já neporuším starý zákon všech pohádkářů a budu vyprávět tak dlouho, dokud toho bude zapotřebí a dokud můj hlas nalezne uši, které se předním neuzavřou.¹¹⁴

Pohádky, mýty a vyprávění měly vždy velkou moc. Hýbaly dějinami, určovaly ducha doby, vytyčovaly identitu národů i jiných skupin lidí, vychovávaly, měřily čas i pomáhaly na čas zapomenout. A ty nejlepší se vždy také dokázaly prodat, prosadit mezi ostatními – není ostatně divu, že jsou příběhů (jakkoliv třeba pouze reklamních) plná tržiště, obchody a nákupní domy. Jde o místa s mnoha ušima, která mohou naslouchat. Místa, kde – ať už přímo doslova, nebo pouze metaforicky – na piedestalu stojí schopný vypravěč, lákající posluchače k účasti na svém napínavém příběhu, který jim přece *musí* sdělit. Ve snadno stravitelné, srozumitelné a kompaktní formě se v příběhu posluchačům dostává obsahu, který se dostává pod kůži a rezonuje s jejich potřebami a tužbami, smutky i radostmi, jejich prekoncepty a snad i žízněmi po neznámu. Osoba vypravěče s jeho specifickými vlastnostmi a schopnostmi, rysy a nezbytné náležitosti jeho příběhu nebo také cesty, kterými dokázal své vyprávění přivést na světlo světa před své publikum – to vše patří do předmětu této kapitoly.

Široké, teoretické a abstraktní pojetí narativity, jak jsem jej předestřel v předchozí kapitole, je tak nyní třeba zúžit do jeho praktické roviny a otevřít tak samotné tematické jádro této práce. Tato kapitola má totiž ambici otevřít téma příběhu vedle jeho hluboké a ontologické roviny také v jeho ontickém, praktickém a pragmatickém smyslu slova. Nebudu zde již mít na zřeteli vyprávění a narativitu jako filosofické či antropologické fenomény, nýbrž příběhy v jejich konkrétních podobách a jako nástroj pro naplnění mnoha účelů, naznačených na předchozích stránkách. Obzvlášť klíčová pro mě v této i v následující kapitole bude metoda *storytelling*, kterou zde ve stručnosti představím a vyzdvihnu její možnosti. Ústředním prizmatem pro mě pak bude didaktický význam a potenciál narativity a příběhu, zejména však právě s ohledem na konkrétní metodu *storytelling*. Dostanu se tak

¹¹⁴ KÜBLER, R.: *Pohádky měsíčního kamene*. Bratislava: Petrus, 2018, str. 47.

k příběhům z literárně vědecké, performativní a didaktické perspektivy, což jsou úhelné kameny této práce.

Klíčové pro mě v této kapitole budou následující tři okruhy, tvořící obsahovou i formální strukturu této části práce:

1. pestrost narativních forem a jejich kulturní význam
2. představení metody *storytelling* ve své dramatické formě, ve své jednoduchosti a obecně didaktickém potenciálu
3. didaktický potenciál *storytellingu* ve společenských vědách a občanské výchově

Na základě filosofické roviny narativity, jak jsem ji představil v předchozí kapitole, tak v této části práce představím metodickou a obecně didaktickou bohatost příběhů, kterou pak v závěru této kapitoly upřesním a dokreslím v oblasti výuky společenských věd a filosofie. Na těchto stránkách bych rád inspiroval a povzbudil učitele různých aprobací – především však těch humanitních a společenských věd – k cílené a konstruktivní didaktické práci s příběhy všeho druhu. Jeví se mi tak na tomto místě jako více než případné pro tuto práci vzít za své úvodní věnování citovaných Pohádek měsíčního kamene: „*Všem, kteří jsou si ještě vědomi moci pohádek*“¹¹⁵!

2.2.1 Příběh jako základ reflexe

„Musel jsem přihlížet, jak se málem všichni lidé zde starali téměř jen o své obchody. Sjednávali a obchodovali, prodávali a nakupovali, žili jen proto, aby hrabali, a nikdy neměli dost. A ode mne, ode mne chtěli, abych je večer bavil historkami!“ (...) „*Ano, chtěli, abych jim vypravoval nicotné, kratochvilné a zábavné historky. Něco, při čem by museli zapomenout sami na sebe. A moje pohádky, ty, které vyprávím, aby se v nich lidé nacházeli, ty poslouchat nechtěli.*“¹¹⁶

Dnešní (post)moderní svět je plný textů, mluvení a jiných literárních či orálních forem – od vyprávění pohádky či čtení knihy dítěti před spaním, přes obligátní školní povinnou četbu či vedení čtenářských deníků až po zdánlivě bezbřehou nabídku dramatické, performativní,

¹¹⁵ KÜBLER, R.: *Pohádky měsíčního kamene*. Bratislava: Petrus, 2018, str. 9.

¹¹⁶ Tamtéž, str. 18.

kinematografické či herní produkce. Již na první pohled jde o bezbřehý soubor narativních forem bez jakéhokoliv zřejmého pojítka a zjevné vzájemné souvislosti. Je zde však jedno hledisko, které v kontextu této práce považuji za zásadní, a tím je funkce literárního (resp. orálně předávaného) díla.

Konkrétní přístupy k rozdělení a pojmenování funkcí literatury a literárních děl se v detailech pochopitelně různí, já se v této práci přidržím toho, jak je definuje Michala Piskačová: „*Jde o funkci či schopnost socializační, vzdělávací, historiografickou, zábavnou, múzickou, uchování tradice, obřadní a rituální (...). Vyprávění ovšem může mít prostřednictvím účinků slova také funkci léčivou a magickou.*“¹¹⁷ Jistě nebývají zpravidla v jednom konkrétním literárním či narativním tvaru přítomny všechny funkce, vždy ale ta právě přítomná zprostředkovává předání určité informace, umělecký zážitek či snahu alespoň „*na chvíli vystoupit z určenosti našich životů.*“¹¹⁸

Žádný literární ani orálně předávaný text však nezůstává u svého samotného účelu, u své funkce. Pestrost, která se ukazuje v oblasti literárních a textových funkcí, lze vypořádat analogicky i v oblasti formy sledovaného textu. Jakkoliv jde o jeden z nezákladnějších aspektů literární práce, je na druhou stranu v procesu literární a vypravěčské práce nejen volba tématu a sdělení, ale také výběr vhodného žánru a rozsahu jednou z jejích nezákladnějších a nejnáročnějších složek. V tomto ohledu jde vlastně o elementární aspekt literární práce, projevující se neustálým bojem mezi autorskou snahou o co nejhlubší a nejkompaktnější vyjádření určité myšlenky či tématu na straně jedné a dosažení co možná nejsnazší čtenářské nebo posluchačské přístupnosti, srozumitelnosti na straně druhé. Markéta Holá ze spolku Storytelling CZ k tomu přidává poměrně výmluvnou zkušenost: „*Určitě je možné zvolit formálně velmi složitý vyprávěcí styl, ale pro posluchače pak bude velmi náročné zorientovat se v ději i obsahu.*“¹¹⁹

Informaci, téma či myšlenku, které chce autor sdělit a předat, je jistě možné zprostředkovat dílčími a formálně velmi jednoduchými žánry a tvary v podobě např. zprávy, dialogu, vysvětlivky, vtipu, historky či obecně známé pohádky. Jsou to formy, které každý velmi dobře zná a alespoň pasivně ovládá a které ve společnosti a jejím každodenním provozu plní svůj jasně vymezený praktický účel. Přesto nelze orální a písemnou komunikaci

¹¹⁷ PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 28.

¹¹⁸ Tamtéž, str. 4.

¹¹⁹ Příloha 1, str. 3.

redukovat na pouhou pragmatickou nutnost na způsob orwellovského newspeeku, v naší řeči a v mnoha našich sděleních často následujeme naši potřebu hloubky nebo určitého přesahu v takové podobě, jakou nabízí nejlépe forma příběhu a narativity. Všimněme si ostatně tendence leckterého řečníka začít vyprávět či vzpomínat už při pouhém přípitku. K příběhům se uchylujeme častěji, než si uvědomujeme – zkrátka kdykoliv k tomu jen dostaneme příležitost.

Ústředním tématem této práce je ovšem metoda storytelling, kterou je právě v tuto chvíli třeba představit a nejprve ji odlišit od ostatních – jakkoliv třeba také narativně založených – forem komunikace, slovesnosti či literatury. Běžnému sdělování informací či obyčejnému každodennímu vyprávění chybí oproti této metodě patřičná dramatizace a vědomá dramaturgická práce s příběhem, kterou představím a rozeberu v následující podkapitole. Blíže má však storytelling k divadelní produkci či stand-up komice. Herec nebo komik zpravidla při představení vystupuje do popředí a stojí v centru pozornosti, kde prezentuje určitou pevně předepsanou roli. Performativním specifíkem vypravěče je oproti tomu zůstat spíše neutrálním mluvčím, který sice může během vyprávění vstoupit do jednotlivých postav například prostřednictvím přímých řečí, ale stále před diváky zůstává především jako nezaujatý, vševědoucí interpret nahlížející univerzum příběhu zvenku, z nadhledu ptačí perspektivy.¹²⁰ Podobně se odlišuje storytelling i od pouhého předčítání pevně daného textu (typického pro autorská čtení) – tato metoda představuje mnohem volnější tvar, jehož variabilita přispívá k přitažlivosti a interaktivitě, projevující se „*přímým kanálem komunikace mezi vypravěčem a posluchačem, který je pro storytelling tak významný.*“¹²¹

Vypravěčství a ani jeho specifickou formu storytelling ovšem nelze redukovat na pouhé obyčejné vyprávění či pohádkářství, ani je s nimi směřovat. Ostatně už samotné pohádky, které snad lze v jejich vrcholné podobě považovat za prvotní zdroj moudrosti a hluboké zkušenosti, můžeme v současnosti nezřídka znát v jejich banální, povrchní, schematické a nivelizované podobě. Přispívá k tomu jeden ze základních rysů pohádek, jak jej popisuje Jaroslav Otčenášek: „*Prostředí, v němž se ději pohádky odehrává, je obvykle schematizované a jeho popisy nejsou většinou příliš vyčerpávající. Pohádky obecně pracují s ustálenými slovními spojeními, schematizovanými postavami a všeobecně známými*

¹²⁰ Srov. Příloha 1, str. 1.

¹²¹ Tamtéž, str. 2.

*vlastnostmi těchto postav.*¹²² Jistou schematičnost lze vysledovat zcela jistě i u nejs sofistikovanejšího narativního či literárního útvaru – může jít o Aristotelovu Poetiku, Freytagovy fáze příběhu či čtyři nezbytné prvky příběhu, jak je uvádí britský učitel, vypravěč a storytellingový lektor Andrew Wright – postavy, čas, místo a děj.¹²³ Ani storytellingu se některá schémata zcela jistě nevyhnou, nicméně je nositelem jednoho zásadního aspektu, který jej propojuje s literaturou – ať už v její jednodušší nebo i sofistikovanejší podobě – a odlišuje oba přístupy ke zpracování příběhu od běžné komunikace a především od jednoduchého, banálního a ontického vyprávění, jakým je například tuctová historka bez hodnotné pointy či laciný vtip. Tím lakmusovým papírkem je „*vědomá práce s příběhem, (...) metoda, vědomé využití vypravěčských technik k upoutání posluchačovy pozornosti a co nejplastičtějšímu a nejzajímavějšímu předání příběhu.*“¹²⁴

Jakkoliv může takovýto způsob práce na vypravěčské adaptaci příběhu působit na první pohled složitě, pro běžného vypravěče až příliš náročně nebo až nadměru komplexně, opak je až překvapivě nasnadě. Zahraniční – a především americká a britská – literatura překypuje návody a technikami, díky kterým lze příběh nejen adaptovat a nacvičit, nýbrž také při vystoupeních variovat do mnoha různých podob, verzí či interpretací. Zářným příkladem může být cvičení, v jehož rámci má vypravěč za úkol vytvořit čtyři různé úvodní verze určitého příběhu – cholerický, flegmatický, sangvinický a melancholický.¹²⁵ Vedle zmíněné žánrové i obsahové pestrosti se v této technice projeví vědomá práce s příběhem – a to konkrétně tím, že se vypravěč čtyřmi verzemi téhož obsahu může dostat k tak potřebné reflexi nejen příběhu samotného a jím zamýšleného efektu, ale především svého vypravěčského stylu.

Vzhledem k nezanedbatelnému významu funkcí literatury a narativity, jak jsem je spolu s Michalou Piskačovou představil výše, zde musím nyní vyzdvihnout jednu z nich – jde o funkci vzdělávací, díky níž příběhy umožňují posluchači nahlížet na svět komplexně, a přesto z různých perspektiv zároveň nebo se empaticky vcítit do pozice jiného člověka. Narativita tak v didaktickém ohledu upozorňuje na jeden z nešvarů současného školství – totiž že „*dnešní žáci a studenti mohou být studnicemi dílčích informací, které se ovšem nikde*

¹²² OTČENÁŠEK, J.: *Antropologie narativity – problematika české pohádky*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, 2012, str. 28.

¹²³ Srov. WRIGHT, A.: *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995, str. 139.

¹²⁴ Příloha 1, str. 2-3.

¹²⁵ Srov. RAMSDEN, A., HOLLINGSWORTH, S.: *The Storyteller's Way: Sourcebook for inspired storytelling*. Gloucestershire: Hawthorn Press, 2013, str. 74.

*nestýkají se skutečným životem a – řekněme – s moudrostí založené na osobním prožitku a jeho reflexi.*¹²⁶

Tato kritická reflexe osobní zkušenosti vyjádřené v příběhu velmi snadno asociuje počátky antického filosofického myšlení, zrodivšího se ze zpochybňované a kriticky reflektované mytologie a narativity obecně. Snad se nedopustím přílišného fantazírování s myšlenkou, že nebýt dobrého a zásadního příběhu (např. mýtu), nebylo by co klást na misky vah a podrobovat kritické úvaze – čili nebylo by o čem filosofovat a duchovnímu životu by se nemuselo dostávat tak zásadních podnětů a rozvoje. Sami členové spolku Storytelling CZ přiznávají narativitě v tomto ohledu exkluzivní význam: *„Příběh je ‚základní jednotka lidské mysli‘, tuhle formuli rádi používáme. Příběhem přemýšlíme, příběhem si pamatujeme, naše smysly se pojí s příběhem. (...) Protože to znamená, že máme v rukou formu, kterou mají lidé primárně spojenou s něčím příjemným.*¹²⁷

Třebaže se zde rozhodně nechci uchýlovat ke zjednodušujícím závěrům jako například, že by snad příběhy a narativa byly v evropské kultuře tím nejcennějším dědictvím a nejvýznamnějším základem západní civilizace, je ovšem třeba přiznat tomuto fenoménu nezastupitelné místo v základech západního světa. Již v předchozí kapitole jsem na několika příkladech ilustroval význam onoho narativního podhoubí, které evropským národům, konkrétním skupinám lidí i jednotlivcům prostřednictvím mýtů, legend, jednotlivých historických narativů či literatury zprostředkovává nejen jejich specifický kulturní odkaz, ale které jim pomáhá utvářet jejich identitu, potřeby i vizi dalšího vývoje.

Z této lidské a společenské narativní podstaty vyrůstá ve svých nesčetných konkrétních podobách vypravěčské řemeslo – kromě jiných také metoda storytelling, jejíž konkrétní metodiku a techniky představím v následující podkapitole.

¹²⁶ PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 36.

¹²⁷ Příloha 1, str. 5-6.

2.2.2 Příběh jako klíč ke vzdělání

Příběh je něco, co všichni známe, a i když každý máme rád jiné příběhy a chápeme jinak jejich význam, máme v sobě zakořeněnou touhu naslouchat příběhům a nechat se jimi pohltit. Příběhem se učíme nejen sami o sobě, ale i o světě. Díky pohádkám se učíme rozlišovat dobro a zlo, příběhy nás seznamují s jinými zvyky, rituály, národy. Říká se, že příběh je nejkratší cesta mezi lidmi.¹²⁸

Mnoho z nás si snad z vlastních školních a studijních let ještě dobře vybaví onu nespokojenou, ne-li třeba ironickou otázku „K čemu mi tohle v životě bude?“ nebo možná také frustraci z vyčerpávající snahy proniknout do komplikované látky či abstraktního tématu. Z opačné perspektivy – tedy zpoza učitelské katedry – nemusejí být vyhlídky výrazně optimističtější. Každý učitel, který se kdy snažil o dobrou a poctivou didaktickou přípravu na svou výuku, by pravděpodobně mohl dosvědčit náročnou práci ve snaze vnést do vyučované látky atraktivitu, propojení s reálným a prožívaným světem či alespoň praktickou a pragmatickou využitelnost daného učiva.

Poněkud snad s didaktickým aspektem této práce ještě předbíhám, nicméně neotevřel jsem s ním tuto podkapitulu náhodou. Celá tato práce má za téma narativitu (a její konkrétní formu – storytelling) s cílem naznačit její nemalý didaktický potenciál. Mám totiž rovněž za to, že postava učitele a postava vypravěče mají několik zásadních společných vlastností a ambic, jakkoliv se mohou obě tyto role v jiných bodech lišit. Vedle zcela esenciálního nároku na pozornost určitého publika a vokálního a verbálního projevu má učitel podobně jako „vypravěč za cíl poutavě vyprávět příběh a výsledkem může být pobavení, zamyšlení, rozesmutnění atd. – záleží na typu a naladění příběhu.“¹²⁹ Samozřejmě není možné vypravěčství s učitelstvím zaměňovat nebo je snad až nekriticky směšovat – mezi oběma disciplínami panují i přes vzájemné průsečíky určité rozdíly a některých oblastech mohou být storytelling s učitelstvím prakticky neslučitelné. K tomu se však dostanu na následujících řádcích a stránkách, kde představím metodu storytelling, její techniky a postupy a možnosti v didaktické oblasti.

¹²⁸ Příloha 1, str. 5.

¹²⁹ Tamtéž, str. 2.

V první řadě je ovšem třeba rozvést metodologické rozdíly mezi storytellingem a učitelstvím a vybranými dramatickými formami, kterých jsem se dotknul již v předchozí podkapitole. Poměrně výmluvné vyjádření poskytla v tomto ohledu Markéta Holá ze spolku Storytelling CZ, ve kterém poměrně jednoznačně odlišila storytelling od autorského čtení, divadla a jiných zprostředkování určitého pevně daného textu – a to především s ohledem na živost, flexibilitu a přitažlivost příběhu. V případě pevně daného formátu (chtělo by se až říci přímo scénáře) vzniká mezi předčítajícím či hercem a jeho posluchači určitá abstraktní bariéra, a i ten nejpřitažlivější příběh může takovou konzervací a narušeným propojením s prezentujícím na lákavosti, naléhavosti i na srozumitelnosti.¹³⁰ Těchto svízeli si nelze nevsimnout například u mnohých biblických textů, které se vzhledem ke své dlouhodobé a dlouhotrvající fixaci do současné podoby pro mnoho posluchačů mohly stát spíše souborem vzletných frází a zvláštních výrazů než živým Slovem.

S podobnými problémy se může potýkat i divadelní produkce, která se oproti autorskému čtení a storytellingu vyznačuje ještě určitým personálním specifikem. Zatímco zkušený vypravěč si při přípravě a zkoušení vypravěčské inscenace vystačí zpravidla sám¹³¹, realizace divadelního představení bývá dílem celého týmu umělců a dalších profesí – herci počínaje, neopomíjeje přitom režiséra a dramaturga a scénografem či kostymérem konče. Komplikovanost inscenačního procesu se tak může u storytellingu oproti divadlu výrazně zmenšit, protože „*vypravěč si ale svůj příběh [sám] chystá, soustředí se na obsah i na formu, hledá hlasy pro své postavy (aby král mluvil na začátku stejně jako v závěru), přemýšlí nad dynamikou příběhu, temporytmem (...) atd.*“¹³² Jde o velmi silnou devizu storytellingu, zároveň však také o jeho velkou a zásadní náročnost pro vypravěče. Nejtatraktivněji však tato metoda oproti klasickému divadlu může na diváky působit svou živostí, pružností a chybějící oponou a vyvýšenou scénou – tedy bariérou mezi umělcem a jeho diváky.

Ve výše uvedeném lze nalézt některé společné jmenovatele s profesí učitele, třebaže ji není možné řadit mezi umělecká povolání. I učitel předstupuje před své žáky na jednu stranu sice po odborné (a tedy obsahové) stránce připraven, na druhou stranu už však není veden ani svazován „scénářem“ učebních osnov a plánů. Má volnost po svém uchopit poměrně štědrý a benevolentní Rámcový vzdělávací program, a ušít tak své pedagogické působení

¹³⁰ Srov. Příloha 1, str. 2.

¹³¹ Srov. Tamtéž, str. 8.

¹³² Tamtéž, str. 3.

na míru svým žákům. Jsou tak nastaveny základní systémové podmínky k tomu, aby v českém školství skončily tendence vzdělávání pro znalosti samotné a ustoupily o něco živějšímu, atraktivnějšímu a otevřenějšímu vzdělávání pro život. Tím nemyslím prostou redukci vzdělávání na mechanické předávání pragmatických znalostí a dovedností pro výkon konkrétního povolání, spíše mám na mysli odbourání zkosnatělých školometských ambicí o předání zaprášené látky, vhodné nejvýše k tomu, „*aby si i skladník ve šroubárně mohl přečíst Vergilia v originále*“¹³³. Rozhodně zde neobhajují rezignaci na předávání i takovéto zdánlivě zbytečné látky – rozhodujícím kritériem by ovšem měl být vzdělávací cíl, kterého chce učitel dosáhnout – především pak vzdělávací cíle, zájmy a potřeby žáků samotných, mezi něž ostatně patří zejména cíl a zájem vůbec získat vzdělání.

Výše jsem již naznačil značný potenciál a výrazně výhodné vlastnosti narativity a storytellingu v porovnání s některými obecnějšími dramatickými oblastmi. Nyní je však na místě zmíněné aspekty konkretizovat, a ukázat tak fungování storytellingu v praxi. Těmi jsou výběr tématu pro vypravěčskou inscenaci, volba jeho konkrétního zpracování a vůbec podmínky pro úspěšné provedení storytellingové inscenace.

Dramaturgie je oblast, která storytellingu skýtá velmi široké možnosti. Oproti divadelníkům, předčítajícím autorům nebo i učitelům, kteří mají prezentovanou látku poměrně pevně danou, disponuje vypravěč při výběru námětu a jeho konkrétním zpracování takřka nekonečnou řadou možností – není zkrátka vázán autorovým zadáním a zpracováním tématu, nýbrž se se jej zpravidla chápe kreativně po svém a především si jej sám zvolí a připraví. V praxi se to podle Barbory Voráčové a Markéty Holé ze spolku Storytelling CZ projevuje ve dvou základních aspektech – v otázce autorskoprávní a otázce výběru konkrétního tématu pro příběh.

V otázce autorství jde o to, zda vypravěč prezentuje svůj vlastní, tedy osobní nebo autorský příběh, nebo zda nějaký převezme. Převzatá vyprávění je možné zde rozdělit ještě na literární produkty současné a produkty lidové slovesnosti či literární díla staršího data vzniku – typicky pohádky, bajky, mýty či legendy. Autorskoprávní problém se týká pouze první zmíněné skupiny, protože na tu se vztahují autorská práva a jejich veřejnou prezentaci v rámci výdělečné vypravěčské produkce by došlo k jejich porušení. Obecně známý Ochranný svaz autorský, pověřený Ministerstvem kultury České republiky pro řešení

¹³³ Marečku, podejte mi pero [film]. Režie Oldřich LIPSKÝ. Československo: Ústřední půjčovna filmů, 1976.

autorskoprávní agendy především v oblasti hudební produkce, sice literární díla ve svém portfoliu má, nicméně příliš intenzivně se této oblasti nevěnuje. Navíc podle zkušeností Markéty Holé ani není zpravidla nutné tuto právní problematiku vůbec řešit – zejména díky sdílení či „darování“ příběhů mezi vypravěči¹³⁴ nebo zániku autorských práv ve smyslu §27 autorského zákona.¹³⁵

V otázce výběru tematického zaměření jde již o jádro dramaturgické práce. Z hlediska autorského práva může sice převzetí cizího příběhu nebo díla do vlastního portfolia znamenat práci navíc, z pohledu literární přípravy to však přináší pro vypravěče významné ulehčení – příběh stačí pouze převzít, nanejvýš v případě potřeby jej upravit a už jen vyprávět. Takto převzaté příběhy bývají u vypravěčů oblíbené, protože nebývají příliš náročné na přípravu a vedle toho ještě často skýtají určité prověření časem a u posluchačů sbírají zaručený ohlas.¹³⁶ Pro dosažení téhož efektu s vlastním autorským či osobním příběhem musí proto vypravěč vyvinout nepoměrně vyšší úsilí, které popíšu již na následujících řádcích.

K ohlasu a atraktivitě storytellingu, příběhů i narativity obecně zároveň patří i ta jejich vlastnost, že je možné je prezentovat prakticky kdekoliv, kde je k tomu dostatečný prostor a klid¹³⁷ – může jít o školní třídu, stejně jako o shromáždění okolo táborového ohně, kavárnu, festival či sousedskou slavnost. Podle místa a zaměření či naladění události dochází také k výběru konkrétního příběhu, resp. jeho tématu, což je zpravidla úkol vypravěče. Nemusí na to ovšem nutně být sám: „*Příběh vybíráme podle tématu události, příběhy mohou vybírat, nebo si příběh zvolí sám vypravěč bez zadání tématu.*“¹³⁸ Taková volnost může jistě působit dojmem obsahové neukotvenosti, jejím potenciálem je však na druhou stranu možnost přizpůsobit vyprávění i jeho téma publiku a jeho očekáváním, vkusu, potřebám a prekonceptům. To je ostatně jeden z významných didaktických prvků storytellingu, když

¹³⁴ Srov. Příloha 1, str. 15.

¹³⁵ Srov. § 27 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121#p27>

¹³⁶ Srov. Příloha 1, str. 8 a 12.

¹³⁷ Srov. tamtéž, str. 11.

¹³⁸ Tamtéž, str. 10.

připustíme jeho konstruktivistickou tendenci navazovat na prekoncepty a dosavadní znalosti žáků a posluchačů a atraktivní seznamování s něčím novým.¹³⁹

Po úspěšném výběru tématu příběhu ovšem vyvstává zásadní problém, který úzce souvisí s výsledným cílem a efektem vypravěčství – tedy se samotným uvedením a představením před publikem. Tím problémem je otázka: Jak si připravit libovolný příběh od prvotního nápadu, resp. převzetí až k jeho inscenovatelnému tvaru? Izolované útržky zahraniční literatury a v ucelené formě obě zástupkyně spolku Storytelling CZ strukturují tento proces přípravy storytellingové inscenace do dvou základních fází, které na následujících řádcích uvedu a rozeberu – jde o **fázi literární (dramaturgickou) a fázi interpretační**.

Literární fáze se týká v naprosté většině případů autorských příběhů – tedy těch, které si vypravěč sám vytváří, nebo těch převzatých, které si z velké části upravuje do nové podoby. Zde ještě neprobíhá práce na performativní složce vyprávění, ale vypravěč se soustředí výhradně na jeho obsah. Nejprve si zvolí téma či látku, o kterých chce vyprávět, a následně se věnuje jejich důkladnému literárnímu a dramaturgickému zpracování, které probíhá z velké části písemnou formou, a jejich analýze. Za tímto účelem spolupracuje vypravěč často se storytellingovým lektorem.

*To je někdo, kdo nás přípravou textu vede – dává nám zadání, nabídky různých cest, vymýšlí pro nás cvičení. Člověk na základě zadání lektora píše texty, kterých je ve výsledku ve výsledku velké množství, a pro závěrečný tvar se jich často většina vyřadí. Ale není to zbytečná práce, protože si tak člověk vytvoří plastický obraz světa, ve kterém se příběh odehrává, a postav, které v něm vystupují.*¹⁴⁰

V této části přípravy tak vznikne příběh ve své písemné, vybroušené a relativně ustálené podobě. Tento fixní tvar ale vypravěč nicméně nebude při svých vystoupeních úzkostlivě do posledního písmene reprodukovat, tato písemná forma slouží spíše jen jako literární předloha či kostra, databáze barvitě vylíčených postav a prostředí či zápletek v ději. Přítomná postava lektora zde ovšem neplní funkci spoluautora, scénáristy, dramaturga či snad dokonce režiséra, jeho úloha je pouze kritická, konzultantská, v zásadě supervizní. Zkušený vypravěč navíc lektora potřebuje s přibývajícimi zkušenostmi stále méně, v ideálním případě vůbec. Jinými slovy jde v této části vypravěčské práce o detailní analýzu tématu příběhu, jeho děje, postav, prostředí, pointy a dalších složek, na jejímž základě pak

¹³⁹ Srov. BELL, Steve. *Storyline, Feelings and Respect*. A paper presented at the International Storyline Conference held in the Aalborg Congress and Culture Centre, Aalborg, Denmark 6 to 8 November 2000, str. 2.

¹⁴⁰ Příloha 1, str. 12.

dojde k jejich přijetí či zavržení. Nutno podotknout, že u převzatých příběhů velká část této literární fáze často odpadá – vypravěč si jednoduše „*pojmenuje hlavní a vedlejší témata. Promyslí si, zda zachová převzatou strukturu příběhu, nebo si ji nějak upraví, a pak přejde k části interpretační (...)*“.¹⁴¹ Stejný krok k druhé fázi vypravěčské práce nyní učiním i já.

„*Příběh ale není nikdy naučen slovo od slova, vyprávíme tzv. ‘ze srdce’*“¹⁴² říká o jednom z klíčových aspektů interpretační fáze Barbora Voráčová. V tomto momentu je příběh již připraven a vypravěč se tak soustředí na jeho narativní inscenaci a interpretaci – v zásadě jej „*secvičuje*“. Uvozovky jsem zde ovšem uvedl naprosto záměrně – v této části storytellingové přípravy totiž nejde o zkoušení v divadelním slova smyslu, který jsem nastínil již výše. Vypravěč není hercem, který by se učil slovo od slova celou svou roli – ani nepředstavuje roli v kinematografickém či divadelním kontextu a významu, nýbrž je jakýmsi neutrálním mluvčím, který může do jednotlivých postav vstoupit a vždy je po chvíli opět opustí. Přesto si ale daný příběh zapamatovat musí – jak jinak by jej mohl předat – nejedná se však o memorování fixního textu, nýbrž o osvojení základní syžetové kostry, postav a prostředí. Těžiště tohoto vštěpování spočívá sice do jisté míry již v literární fázi, ve fázi interpretační však dochází k upevňování zapamatovaného příběhu a výsledný narativní produkt díky tomu nakonec získává základní kontury a pevnější tvar.

Tato forma však nesmí ustrnout v jediné statické verzi – příběh by tím ztratil na své živosti. Barbora Voráčová to vysvětluje a dokresluje následujícími slovy: „*účel celého procesu práce s příběhem je, že vypravěč je na svůj příběh absolutní odborník a zná ho tak dobře, že jej může vyprávět kdykoliv jinými či podobnými slovy, může jej přizpůsobit publiku nebo místu, může jej měnit podle potřeby.*“¹⁴³ Rozhodně se v případě změn nebo přizpůsobování ovšem nejedná o zásadní změny tématu nebo v základní dějové kostře. Jde spíše o vynechávání či vkládání vsuvek, vysvětlení, komentářů nebo dílčích témat, a především o volbu vhodného jazyka a složitosti vyprávění. Jinými slovy se zde odehrává dialog mezi vypravěčem a příběhem, který si připravuje.¹⁴⁴

Další často proměnlivou složkou živého vyprávění je vypravěčův hlasový a tělesný projev. Ten odráží na jedné straně vypravěčovy rétorické schopnosti a dovednosti, na druhou

¹⁴¹ Příloha 1, str. 12-13.

¹⁴² Tamtéž, str. 13.

¹⁴³ Tamtéž.

¹⁴⁴ Srov. RAMSDEN, A., HOLLINGSWORTH, S.: *The Storyteller's Way: Sourcebook for inspired storytelling*. Gloucestershire: Hawthorn Press, 2013, str. 1.

stranu zároveň také jeho aktuální i dlouhodobou psychosomatickou kondici. Tento pojem vyjadřuje vypravěčovo rozpoložení, stav duševní i fyzické (ne)pohody a zároveň i jeho připravenost podat kvalitní performativní výkon, ve kterém bude právě hlasový a tělový projev adekvátně odpovídat obsahu vyprávění.¹⁴⁵ Sebezkušenější vypravěč však nemůže v obsahové ani rétorické oblasti zcela spoléhat pouze na svou aktuální ani dlouhodobou psychosomatickou kondici. V samostatné přípravě i v té za pomoci lektora jsou základním stavebním kamenem zkoušená vyprávění příběhu nanečisto, což obzvlášť za přítomnosti kritických lektorských uší přináší nejen tak důležitou obsahovou zpětnou vazbu stran příběhu samotného, ale také posun formální, rétorické stránky vyprávění – „*tedy pracujeme s hlasem, intonací, gesty, mimikou, interakcí... A to trénujeme tak dlouho, až chceme vyprávět publiku, až cítíme připravenost.*“¹⁴⁶

V případě rétorických dovedností je třeba zdůraznit, že je není možné zcela ztotožňovat s dovednostmi hereckými či tyto dva předpoklady performativních umění zaměňovat. Vypravěč neztvárňuje příběh herecky – za výrazného přispění svého těla –, předává jej především verbálně, mimoslovní komunikační prostředky má k dispozici pouze podpůrně, což vychází z neutrální vypravěčské „masky“, díky které může vypravěč podle potřeby střídat mezi svou rolí vypravěče a rolí některé z postav. Vypravěčství tak skýtá možnost odvyprávět příběh jak s širokou paletou mimoslovních výrazových, tak s využitím pouhých několika málo rétorických poloh – to vše v závislosti na vyprávěném příběhu, jeho ladění, množství postav apod. Zároveň v platnosti zůstává další rozdíl mezi vypravěčstvím a herectvím – a totiž, že se osobě vypravěče nedostává takové pozornosti jako osobě herce. Do určité míry je to snad způsobeno současnou přemírou divadelní, a především kinematografické a jiné audiovizuální produkce, nejvýrazněji se ale od sebe obě disciplíny odlišují rozdílným pojetím příběhu samotného. Zatímco herec komunikuje s diváky kromě slov zásadním způsobem také právě svým tělovým projevem, vypravěč v tomto směru ustupuje do pozadí a nechává promlouvat sám příběh. Pregnantně tento aspekt storytellingu popisuje Barbora Voráčová: „*Pro nás je důležité, aby si divák odnesl svůj vlastní příběh ve své hlavě, ne aby obdivoval vypravěče, jaká umí dělat gesta nebo jak je pohotový.*“

¹⁴⁵ Srov. PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 75.

¹⁴⁶ Příloha 1, str. 13.

*Vypravěč je jakési médium pro příběh, nechává ho skrze sebe proudit tak, aby si ho ostatní uměli představit a prožít.*¹⁴⁷

*Výpadek paměti samozřejmě také může nastat, ale zkušený vypravěč má příběh většinou tak dobře vrytý pod kůži, že i když mu něco vypadne, zpravidla ví, jak navázat. Navíc je u vyprávění stěžejním prvkem autenticita, takže klidně může přiznat, že mu něco vypadlo a musí se kousek vrátit. Může z toho pak být ještě hezký vtíp.*¹⁴⁸

Tento nežádoucí prvek storytellingové produkce nás pomyslným obloukem přivádí k samotnému jádru problému této práce – k vyprávění samotnému, kontaktu s publikem, a nakonec i k didaktické rovině této metody a disciplíny. Obecenstvo hraje v rámci storytellingu naprosto klíčovou roli. Nejenže by nebyť posluchačů nebylo komu vyprávět – jak ostatně naznačuje úvodní citát této kapitoly – zároveň ale publikum také významnou měrou ovlivňuje esenciální aspekty vyprávění – volbu příběhu, akcentovaná témata, způsob vypravěčova vystupování, dynamiku příběhu, intenzitu a konkrétní způsoby interakce vypravěče s diváky a mnoho dalšího. Obrazně řečeno tak je „*publikum pro vypravěče něco jako plátno pro malíře – přijde k němu, a podle toho, co vidí, vypráví.*“¹⁴⁹

Didaktickou terminologií řečeno je jedním z vypravěčských klíčů k úspěchu práce s prekoncepty a preferencemi posluchačů, o kterých má vypravěč do jisté míry přehled i před samotným vystoupením, ale které si během svého vyprávění průběžně ověřuje. Může jít například o klíčové otázky ve zlomových bodech příběhu, hlasováním o pokračování příběhu či nabídkou na spolupřiběh (vymyšlení vtipného jména pro epizodní postavu, návrhu kusu jejího oblečení či účesu...). Jde na jednu stranu o nesnadnou a nejistou techniku, kterou obzvláště dětské a dospívající obecenstvo rádo pokouší a obrací proti vypravěči, kvůli čemuž méně zkušený vypravěč s posluchači příliš nekomunikují. Na druhou stranu lze však častějším vyprávěním i v tomto ohledu získat potřebnou jistotu a díky častým interakcím s publikem nechat o to silněji zaznít poselství příběhu, a zvýraznit tak maximální možný potenciál vyprávění.¹⁵⁰ Zároveň je při zkoušení vypravěčského stylu a interakce s posluchači podstatné, „*aby byl vybraný přístup vypravěči přirozený, na křečovitost a nepřirozenost jsou posluchači citliví.*“¹⁵¹

¹⁴⁷ Příloha 1, str. 14.

¹⁴⁸ Tamtéž.

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 13.

¹⁵⁰ Srov. Tamtéž, str. 17.

¹⁵¹ Tamtéž, str. 14.

Z didaktického hlediska má storytelling, pokud jde o schopnost interaktivně propojovat zapojovat publikum, mnoho co nabídnout učitelské profesi a školství obecně. V přímém kontaktu s vypravěčem ani učitelem nesmí žák zůstat pouhým pasivním příjemcem dané látky, nýbrž má jedinečnou možnost stát se aktivním spoluvůrcem příběhu a látky – ověřovat s jejich pomocí své vlastní prekoncepty a hypotézy o světě a porovnávat s nimi vlastní žitou zkušenost. S tímto vlastním materiálem by měl žák vstupovat a přispívat do vzdělávacího a výchovného procesu stejně, jako posluchač do příběhu. Učitelé a vypravěči v tom musí své posluchače podporovat, aby tak společně vytvářeli a budovali věrný a smysluplný obraz světa, který společnými silami odkrývají, jak to ostatně chápe konstruktivistická teorie.¹⁵² Za účelem dosažení této interaktivity a maximální možné efektivity vypravěčství i vzdělávacího procesu jsou snad nejvhodnějším nástrojem tzv. klíčové otázky, jejichž cílem je kromě aktivizace žáků či posluchačů sdílení jejich prekonceptů, hypotéz, otázek či dosavadních znalostí a jejich provázání s nově vstřebávanou látkou příběhu, resp. učiva. Ačkoliv může jejich integrace do vyprávění či výuky působit dojem výrazné časové i didaktické či vypravěčské náročnosti na realizaci výuky či příběhu, mají klíčové otázky velký potenciál. Ten se často projevuje paradoxním zvýšením dynamiky i atraktivity celého procesu, jelikož tyto otázky mohou – pokud jsou vhodně zvoleny a formulovány – zásadním způsobem stimulovat zájem žáků a posluchačů o dané učivo či daný příběh. Zároveň také umožňují vyučujícímu neztrácet kontrolu nejen nad procesem výuky, ale také nad tematickým a časovým plánem výuky, díky čemuž může efektivněji přizpůsobovat svou výuku potřebám žáků i tematické a časové organizaci výuky.¹⁵³

Z organizačního hlediska ovšem nemusí být implementace metody storytelling do každodenní výuky zcela hladké – zatímco standartní storytellingová inscenace nebo storytellingový program mívá délku zpravidla 60-100 minut, školní den sestávající z vyučovacích hodin má poměrně pevnou strukturu, do které inscenace nemusí zcela vhodně zapadnout. Kvůli této rozdílnosti může být storytelling se standartním vzdělávacím procesem středního proudu obtížně slučitelný. V alternativních pedagogických směrech a alternativních školách (např. Montessori) lze poměrně často nalézt zajímavé příklady práce s příběhem, byť o storytelling v pravém slova smyslu se všemi jeho výše popsanými formálními náležitostmi nejde. Na druhou stranu ale nemusí být nejvyšší ambicí praktikovat

¹⁵² Srov. WOLFF, D.: *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1994, str. 421-422.

¹⁵³ Srov. WRIGHT, A.: *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995, str. 139.

výuku s využitím pravých storytellingových metod. Snad nejvíce učitelova schopnost dovedně a srozumitelně předat příběh nejenže může přebíjet rozdíly mezi školou tradiční a alternativní, zároveň však taky je velkou devízou pro školu, kde takový učitel působí, a pro žáky, které učí.¹⁵⁴

*„Žákům může storytelling pomoci nevnímat předměty odděleně, ale vidět svět v jeho přirozených souvislostech.“*¹⁵⁵ Takto pozitivně vnímá didaktický potenciál storytellingu Markéta Holá ze spolku Storytelling CZ a navazuje tak na trendy moderní pedagogiky, vycházející z principů celostní pedagogiky známých již např. od Johanna Heinricha Pestalozziho¹⁵⁶ či Jana Amose Komenského. V citovaném výroku lze poměrně explicitně číst ambici zvrátit atomizaci současného vzdělávání, ve kterém je žákům předáváno velké množství izolovaných informací bez náležitých souvislostí, kontextu či spojitosti k žité zkušenosti. Zároveň lze tento přístup rozšířit z původní „pouze“ vzdělávací roviny i na rovinu výchovnou, která od té vzdělávací není nikdy zcela oddělitelná. Role učitele snad jen málokdy spočívá v pouhém předání učiva a ověření jeho znalosti. K pedagogické práci naopak neodmyslitelně patří určitá míra hodnotového, morálního a místy snad až existenciálního vedení či doprovázení žáků – z fenomenologické perspektivy obsaženého v existenciálu starosti a spolubytí. Jistě existuje mnoho způsobů a cest, jak takovou výchovnou práci vykonávat, jsem však přesvědčen o tom, že narativita, vypravěčství a konkrétně storytelling se nabízejí jako jedinečné nástroje k tomuto účelu. V narativním zprostředkování určitého postoje, určité zkušenosti, hodnoty či morální zásady se totiž snoubí konkrétní a názorný pohled vyprávěného příběhu s odstupem od reálné situace, ke které se vyprávění vztahuje. Navíc může být takový příběh pro žáky a studenty přijatelnější, protože *„asi málokdo má rád, když mu říkáme „Podívej, co děláš! Takhle se nemůžeš chovat! Takhle se musíš chovat!“ Příběh není tak adresný a apelativní, a přesto – nebo možná právě proto – může mít mnohem větší efekt a dosah.“*¹⁵⁷

Se vzdělávacím nebo výchovným účelem lze určitě využít celou škálu příběhů rozličného tematického zaměření a s různou délkou, mírou vnitřní složitosti, interaktivity apod. Dle potřeby také není nutné využít daný příběh celý, zcela legitimní možností je didaktické

¹⁵⁴ Srov. Příloha 1, str. 18.

¹⁵⁵ Tamtéž, str. 21.

¹⁵⁶ Srov. KOCHER, D.: *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt: Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 1999, str. 124.

¹⁵⁷ Příloha 1, str. 4.

použít pouze určitou jeho část nebo nechat se jím inspirovat v rámci didaktické přípravy jiné aktivity či jiného didaktického materiálu.¹⁵⁸ Konkrétní podoby didaktické práce s příběhem a storytellingem v praxi – a se zaměřením na vzdělávací obory Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ – jsou už ovšem tématem následující, závěrečné podkapitoly této práce.

2.2.3 Příběh jako názornost

Příběh umožňuje vnímat věci v kontextu, a to je podle mě zcela zásadní dovednost, která by se měla především na prvním stupni rozvíjet. A to obzvláště v době, kdy přemýšlíme nad tím, kam vzdělávání posunout, přehodnocují se dosavadní strategie.¹⁵⁹

Již v předchozí podkapitole jsem naznačil, že využití narativity a příběhů (natožpak storytellingu) nemá v současném středním proudu českého školství vybudovanou příliš silnou, stabilní, respektovanou a didakticky propracovanou pozici. Přitom v podobném duchu, jakým promlouvá úvodní citát této podkapitoly, se nesou i základní pojetí a cíle vzdělávání formulované v základním kurikulárním dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu. Ten mě v této práci zajímá ve své verzi pro základní vzdělávání a pro gymnázia. V základním školství – nepříliš zatíženém těmi nejpřísnějšími studijními nároky – je přinejmenším na úrovni dokumentu samotného nastaven trend založený „na širokém rozvoji zájmů žáků (...) a na provázanosti vzdělání a života školy se životem mimo školu,“¹⁶⁰ na který rozšířeným množstvím látky a zvýšenými požadavky navazuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. V jeho pojetí cílem a smyslem vzdělávání „není předat žákům co největší objem dílčích poznatků a dat a fakt, ale vybavit je systematickou a vyváženou

¹⁵⁸ Srov. Příloha 1, str. 21.

¹⁵⁹ Příloha 1, str. 20-21.

¹⁶⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor 79-01-C/01 Základní škola*. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf, str. 8.

*strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe (...).*¹⁶¹

Tento kontextový a školu s praktickým životem propojující průsečík vypravěčství a vzdělávání tak skýtá široké a dosud netušené možnosti pro mainstreamové školství. Tam ostatně zmiňovaná kontextovost leckdy stále ještě pokulhává a v jeho rámci se vypravěčská či narativní práce využívá výrazněji snad jen na předškolní úrovni nebo na prvních stupních základních škol, se kterými bývá využití příběhů a narativní didaktická práce eventuálně nejčastěji asociována.¹⁶² V rámci vzdělávání na druhém stupni základní školy či na gymnáziu, kde nemusí být didaktický potenciál storytellingu a vypravěčství obecně na první pohled tak zřetelně patrný, se přesto nabízí jeho využití nejlépe snad do oblasti humanitních předmětů. V jejich rámci může do popředí vystoupit a k maximálnímu možnému didaktickému efektu přispět společenský rozměr vypravěčství, jak jsem jej představil v předchozí kapitole. Po obsahové stránce nabízí storytelling také širokou škálu mezipředmětových vazeb především v rámci humanitních předmětů, nicméně dokáže velmi dobře přesáhnout i do oblasti matematických či přírodních věd a dalších oborů.¹⁶³

Na tomto místě je však třeba již konečně představit konkrétní způsoby, jakými lze implementovat storytelling a vypravěčství do výuky oborů *Výchova k občanství* a *Občanský a společenskovědní základ*, a přispět tak k její větší pestrosti, názornosti, efektivitě a atraktivitě. Abych přehledně nastínil široké spektrum možného využití storytellingu a vypravěčství ve výuce, přiblížím zde ve vší stručnosti následujících pět možností:

1. jednotlivé storytellingové techniky
2. kazuistiky
3. motivační příběhy
4. storytellingové inscenace
5. žákovské zpracování příběhu.

¹⁶¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor 79-41-K/41 Gymnázium*. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>, str. 8.

¹⁶² Srov. Příloha 1, str. 20.

¹⁶³ Srov. tamtéž.

Ad 1.: „Příběhem je vždy potřeba zaujmout, potom je možné jej pochopit a zamyslet se nad ním. (...) cílem je probudit a rozprout fantazii, která právě vyvolává onen zájem o látku, a tedy chuť se učit.“¹⁶⁴ Mnohý učitel jistě v rámci své přípravné i přímé pedagogické práce zápasí s nezájmem žáků nebo abstraktností, suchopárností, ne-li až praktickou nevyužitelností určitého učiva. Hledá možnosti, kterými by svou výuku nebo některé téma oživil, učinil ho zajímavým nebo zaktivizoval své žáky – probudil v nich zájem. Samotné odvyprávění kompletního příběhu ještě ovšem nemusí do výuky přinést kýžený efekt, protože nemusí vybočovat ze zaběhnutého stereotypu nepříliš podnětné nebo naopak příliš abstraktní výuky. Naproti tomu účinnou strategií a účinným nástrojem může být cílené využívání motivačních nebo již dříve zmíněných klíčových otázek či kreativních úkolů, vybízejících žáky k vlastnímu invenčnímu – a přesto na učivo orientovanému – studijnímu výkonu. Zajímavým ilustrativním příkladem může být zadání ze vzdělávacího oboru Dějepis, kdy lze například položit „dotaz, co mohl Karel IV. nosit v kapse?“¹⁶⁵

V zásadě jde o srovnatelnou strategii a stejný druh techniky, jaké využívá vypravěč v literární části přípravy příběhu. Příkladem tohoto způsobu narativní didaktické práce v oborech Výchova k občanství či Občanský a společenskovední základ může být zadání: „Jak bude vypadat běžný den typického cholera a proč?“ Spadalo by do vzdělávacího obsahu Člověk a společnost k psychologickým tématům. Zadaný úkol tak nejen může splňovat vzdělávací účel (být schopen formulovat vlastnosti určitého temperamentového typu), nýbrž také do výuky vnáší prvek žakovské aktivity, interakce s učitelem a ostatními žáky a přejímání zodpovědnosti za své vzdělání. Navíc při dobře formulovaném zadání a vhodném načasování může velmi efektivně oživit výuku a výrazně zvýšit zájem žáků o probírané učivo. Tento způsob narativní didaktické práce sice plnohodnotně nekorresponduje storytellingu jako komplexní metodě, přesto však poměrně zdařile využívá jeho jednotlivých stavebních kamenů a principů.

Ad 2.: Pojmu kazuistika snad nezbavuje její užití v didaktickém a výukovém kontextu jejího původního významu, jaký má v oborech svého častějšího využití (právo, psychologie, psychiatrie...). Tím spíše vzhledem k tomu, že z velké části se jedná o disciplíny, jejichž předměty a poznatky jsou – byť ve stručnější a zjednodušené míře – prezentovány na základních školách i gymnáziích, považuji za důležité zařadit právě kazuistiky mezi

¹⁶⁴ Příloha 1, str. 19.

¹⁶⁵ Tamtéž, str. 20.

narativně využitelné didaktické metody. Disponují totiž značným didaktickým potenciálem v rámci teoretických tematických okruhů. Velmi důležitou a nenahraditelnou součástí metodického portfolia učitele může být forma kazuistiky u gymnaziálního vzdělávacího obsahu Občan a právo. Díky této formě je možné velmi názorně a srozumitelně na příkladu vysvětlovat, demonstrovat a ilustrovat často poměrně abstraktní a teoreticky laděné právní koncepty či pojmy, jakými jsou např. promlčení a promlčecí lhůta. Po formální stránce lze zcela jistě nalézt rozdíly mezi kazuistikou a storytellingem, přesto však zůstává ona „případovost“ či „příkladovost“ kazuistiky narativním fenoménem, který je vlastní i storytellingu. O to více může být tento formát pro vzdělávání – nota bene v oblastech Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ – inspirativní metodou.

Ad 3.: Motivační příběhy lze vzhledem k výchovně-vzdělávacímu charakteru školství¹⁶⁶ chápat a didakticky využívat v zásadě dvěma způsoby – jako prostředek vzdělávání a jako prostředek výchovy.

Na vzdělávací rovině je možné využít krátký tematický příběh (již přísně vzato podle metody storytelling) v úvodní – motivační – části výuky určitého tématu, resp. učiva. Hlavním účelem a záměrem pro zařazení takového příběhu jako otevření nové kapitoly je přitáhnout pozornost žáků, což *„je pro učení naprosto zásadní a souvisí s tím, zda nás látka zaujme nebo ne. A právě zaujetí, tedy ve školství dle mého názoru často opomíjená složka učení, je ve storytellingu kladeno na jedno z prvních míst.“*¹⁶⁷ Zájem a motivace výuku nejen pasivně přijímat, ale naopak se jí aktivně účastnit jsou patřičnými podmínkami k základním předpokladům úspěšného a efektivního vzdělávacího procesu, a storytelling může už v podobě motivačního příběhu velmi intenzivně přispět k jejich probuzení a rozvoji.

Na výchovné úrovni jsou motivační příběhy využitelné především v rámci zprostředkování základních hodnot a postojů či problematiky úspěšného a bezproblémového fungování jednotlivce ve společnosti. Proto má výchovná práce s motivačním příběhem blíže ke vzdělávacímu oboru Výchova k občanství na druhém stupni základní školy, zatímco tu vzdělávací lze vzhledem k většímu množství učiva o něco lépe vykonávat na úrovni gymnázií. Přesto je však v obecné rovině možné, ba dokonce nutné se výchovné i vzdělávací práci na obou zmíněných stupních škol. Inspirativním příkladem motivačních příběhů

¹⁶⁶ Srov. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor 79-01-C/01 Základní škola*. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf, str. 15.

¹⁶⁷ Příloha 1, str. 19.

s výchovným přesahem jsou tzv. Moral stories – příběhy věnující se zásadním problematickým fenoménům skupinového a společenského života (zejména v třídním kolektivu). Otvírají se v nich témata přátelství, podpory, spolupráce, skupinové dynamiky, šikany a dalších sociálně patologických jevů i mnohého dalšího. Zásadním motivačním okamžikem je zde samotné odvyprávění příběhu, který ovšem musí skýtat potřebné bezpečí a anonymitu bez zbytečné adresnosti či apelu, a jeho následná společná reflexe: „*o čem byl, co nám přinesl, jaký měl hlavní hrdina problém, jak se s ním vyrovnal, co bychom na jeho místě dělali my atd.*“¹⁶⁸ Taková narativně didaktická práce má potenciál nejen vychovávat a vést k pozitivním hodnotám jednotlivé žáky, ale také zároveň pozitivně ovlivňovat skupinovou dynamiku celého třídního kolektivu.

Ad 4.: Oproti předešlým možnostem má volba storytellingové inscenace pro učitele výraznou výhodu v organizačním a přípravném ohledu – vyprávění totiž zpravidla připraví a předvede profesionální vypravěč, kterého pedagog pouze pozve nebo na jehož inscenaci se třídou učitel dorazí. Tento formát se od motivačních příběhů i kazuistik liší délkou a vyšší mírou komplexity a obsahové propracovanosti – tím spíše je možné jej využít jako plnohodnotný didaktický materiál, nikoliv pouze motivačně. Jediným zásadním úskalím bývá časová náročnost storytellingové inscenace a případného návazného programu (např. debaty), kvůli čemuž nemusí být tento formát běžnému školnímu provozu zcela přístupný. I přes tento nedostatek, který je ostatně operativně řešitelný např. zařazením inscenace do dvouhodinovek, považuji tuto formu za poměrně atraktivní a didakticky přínosnou.

Rád bych zde onu atraktivitu i didaktický potenciál ilustroval na storytellingové inscenaci **Zrezivělé dětství**, kterou jako vypravěčský a vzdělávací projekt připravil spolek Storytelling CZ ve spolupráci se sdružením Dcery 50. let. Jde o vyprávění příběhů československých politických vězňů 50. let 20. století a jejich dětí. Jeho hlavními ambicemi bylo přinést svědectví o tomto období a o fenoménu politické perzekuce atraktivní, provokativní a názornou formou, posílit propojení mezipředmětových vazeb (v tomto případě mezi Dějepisem a Občanským a společenskovědním základem) a narušit bariéru, která často na různých vzdělávacích programech vzniká mezi žáky a prezentujícími. Markéta Holá hodnotí výsledné provedení této inscenace velmi pozitivně, ačkoliv se její formát na první pohled výrazně neliší od ostatních vzdělávacích programů s historickým zaměřením: „*Vždy nejprve proběhlo představení a poté diskuze s pamětníci. Tento projekt byl velmi*

¹⁶⁸ Příloha 1, str. 4.

*zajímavý, protože bylo znát, že prožitek příběhů v žácích a studentech vyvolává emoce a spolu s nimi i mnoho otázek, na které se pak pamětnic ptali.*¹⁶⁹

Učitel má samozřejmě možnost storytellingovou inscenaci připravit a prezentovat sám a svépomocí, díky čemuž se může dařit zapojovat příběhy do výuky častěji, a zvyšovat tak její pestrost i přitažlivost. To však s sebou nese výrazně vyšší nároky na přípravu výuky, navýšenou o přípravu příběhu a jeho nácvik, jak jsem je představil v předchozí podkapitole.

Ad 5.: Závěrečným, nejnáročnějším a didakticky zároveň nejkomplexnějším způsobem zapojení narativity do výuky je formát, kterého využívá projekt **Příběhy pamětníků** z dílny organizace Post bellum. Jde o projekt podobného zaměření jako Zrezivělé dětství – sběr vzpomínek pamětníků a jejich autentické zveřejňování. Zásadním rozdílem mezi oběma projekty ovšem je, že sběr vzpomínkových materiálů, přípravu příběhu i jeho výsledné zpracování neprovádí učitel ani profesionální vypravěč, nýbrž žáci a studenti sami, díky čemuž se *„prakticky a velmi atraktivní formou seznamují nejenom s obsahem příběhu, ale taky s jeho formální a technickou stránkou.*¹⁷⁰ Výsledný narativní produkt může mít mnoho podob – od výstavy pamětníkových fotografií s popisky, přes článek či písemně zveřejněný rozhovor, zvukový rozhovor nebo reportáž, až po formát Zrezivělého dětství.

Je tedy snad patrné, že se v oblasti přípravy může tento formát se storytellingem podobat, nicméně v oblasti prezentace se od sebe mohou zásadně odlišovat. Zásadními aspekty však zůstává narativní sběr materiálu a vysoká míra aktivity, zájmu a zodpovědnosti žáků, kterou od nich vyžaduje zapojení do takového projektu a studijní práce s tím spojená.

Tento výčet možností provázání výuky se storytellingem či narativitou není – a rozhodně ani nemůže být – kompletní. Přesto má však spolu s celou touto diplomovou prací naznačit sílu příběhu, jeho srozumitelnost, škálu jeho podob a jeho takřka všelidskou univerzalitu. Ve snaze nespokojit se s nudnou, na izolovaná fakta redukovanou a od žitého světa odtrženou výukou se už pouze připojuji k Barboře Voráčové: *„Zvolili jsme tedy nám nejbližší způsoby využití storytellingu – jako vzdělávacího prostředku a jako možnosti autenticky bavit publikum.*¹⁷¹

¹⁶⁹ Příloha 1, str. 23.

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 24.

¹⁷¹ Tamtéž, str. 7.

3 Závěr

V této diplomové práci jsem se tematicky zaměřil na obory filosofie a společenských věd, jejich didaktické pojetí v současném českém školství, a především na možnosti využití příběhů a narativního přístupu ve výuce těchto oborů, ztělesněného ve vzdělávacích oborech Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ. Specificky mě pak zajímala narativní a dramatická metoda *storytelling* a její didaktické využití v těchto oborech.

Vyšel jsem z předpokladu, že příběhy a narativita obecně jsou natolik jednoduchým a zároveň efektivním a atraktivním způsobem komunikace a předávání informací, hodnot a postojů, že zkrátka nemohou zůstat bez didaktického potenciálu. A že je didakticky nejen možné, nýbrž dokonce vhodné a efektivní tyto dva fenomény prostřednictvím *storytellingu* využít ve výuce – zejména v oborech Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ.

Vzhledem k tomu, že se ale tato práce nechce a ani nemůže stát v pravém slova smyslu metodikou narativního či *storytellingového* didaktického přístupu, bylo nutné ji po tematické i formální stránce rozvrhnout jiným způsobem, než jak tomu bývá u metodických materiálů. Tato práce je tak spíše elementárním představením narativní didaktiky a její apologetikou.

S tím souvisí rozdělení této diplomové práce na dvě zásadní kapitoly. V té první jsem se zaměřil na filosofické a antropologické pojetí narativity a příběhů a jejich ontologický význam. V této části práce jsem vycházel převážně z fenomenologické filosofické a antropologické tradice – což se projevilo analýzou narativity skrze existenciály *spolubytí, řeči, porozumění a starosti*. Mým cílem bylo načrtnout bytostnou, existenciální a ontologickou hloubku příběhů a vyprávění – a překonat tak jejich běžné vnímání jakožto povrchních či vyčpělých historek bez výraznějšího přesahu do všech oblastí lidského působení a života. Díky poměrně masivní práci s filosofickou a antropologickou literaturou se tak podařilo v této kapitole představit příběh „*jako nezbytnou podmínku celistvého lidství*“.¹⁷²

Druhá kapitola se oproti té první nesla již v méně abstraktním duchu, za cíl si místo nástinu obecného filosofického rámce kladla představení metody *storytelling* v její dramatické a inscenační podobě, a především její didaktické využití ve zmíněných

¹⁷² PISKAČOVÁ, M.: *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013, str. 84.

občanských a společenskovedních oborech. Nejprve jsem naznačil celé spektrum možných podob a forem příběhu, na jehož základě jsem pak o to názorněji mohl představit právě storytelling s jeho základními vlastnostmi i postupem přípravy storytellingové inscenace. Zároveň jsem však v jednotlivých bodech přípravy vypravěčského představení zmiňoval jejich přesahy do didaktické oblasti či do sféry učitelské práce. Samotným jádrem a vyvrcholením této kapitoly bylo vymezení několika základních způsobů narativně koncipované didaktické práce – v jejím rámci nemusí jít pouze o práci se storytellingem v jeho nejužším slova smyslu, naopak škála možností implementace příběhu do výuky je velmi široká. Zároveň jsem s využitím odkazů na první kapitolu této práce vyzdvihнул storytelling a narativitu obecně jako metodu s výrazně humanitním zaměřením.

Fakt, že ke storytellingu jako svébytné metodě chybí základní a konzistentní metodické i metodologické prameny, ve kterých by tato metoda byla souhrnně, přehledně a zároveň pestře popsána, a že jsem při zpracování této práce – a především na půdorysu druhé kapitoly – v zásadní míře „paběrkoval“ z mnoha dílčích publikací, v konečném důsledku zvýraznil mou původní motivaci pro zpracování tématu storytellingu jako dramatické a didaktické metody přehledným a souhrnným způsobem.

Mým cílem v této práci sice nebylo vytvořit propracovanou storytellingovou metodiku či příručku, vzhledem k nedostatku dostupných a přehledných metodických materiálů k této problematice jsem se ale pokusil toto téma přehledně, strukturovaně a srozumitelně otevřít. A zprostředkovat tak nejen sám sobě, ale i ostatním učitelům nebo didaktikům velký potenciál příběhů a vyprávění – pomoci nám všem objevit příběh jako základní jednotku lidské mysli.

4 Seznam použité literatury

BELL, Steve. *Storyline, Feelings and Respect*. A paper presented at the International Storyline Conference held in the Aalborg Congress and Culture Centre, Aalborg, Denmark 6 to 8 November 2000.

CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0521774345.

DRÄGER-SPENCE, Stefanie. *Die simulation globale: Ein Dorf entsteht aus dem Nichts*. In: Praxis 3/98, ISSN 0032-7085, str. 279-290.

ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu: archetypy a opakování*. Třetí vydání. Přeložila Eva STREBINGEROVÁ. Praha: OIKOYMENH, 2019. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 978-80-7298-353-7.

FEUERBACH, Ludwig. *Zásady filosofie budoucnosti a jiné filosofické práce*. [V Praze]: Nakladatelství Československé akademie věd, 1959. Filosofická knihovna (Nakladatelství Československé akademie věd).

FREYTAG, Gustav. *Die Technik des Dramas*. 9. vyd. Lipsko: S. Hirzel, 1901.

HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993.

HOGENOVÁ, Anna a Michal SLANINKA. *Žít z vlastního pramene: rozhovory o životě a filosofii a Annou Hogenovou*. Praha: Malvern, 2019. ISBN 978-80-7530-164-2.

HOŠEK, Pavel. *Je to náš příběh: teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018. ISBN 978-80-7325-459-9.

JANSKÁ, Adéla. *Daseinsanalýza Medarda Bosse*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Radek SCHUSTER, Ph.D.

JONES, Derek a MEDLICOTT, Mary, ed. *By Word of Mouth: The Revival of Storytelling*. London: Albus, 1989.

KOCHER, Doris. *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt: Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 1999. ISBN 978-3860649695.

KÜBLER, Roland. *Pohádky měsíčního kamene*. Bratislava: Petrus, 2018. ISBN 978-80-89913-05-3.

Marečku, podejte mi pero [film]. Režie Oldřich LIPSKÝ. Československo: Ústřední půjčovna filmů, 1976.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor 79-41-K/41 Gymnázium*. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro obor 79-01-C/01 Základní škola*. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

OTČENÁŠEK, Jaroslav. *Antropologie narativity – problematika české pohádky*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, 2012. ISBN 978-80-87112-67-0.

PATOČKA, Jan. *Sókratés: Přednášky z antické filosofie*. Ed. I. CHVATÍK, P. KOUBA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25383-0.

PATOČKA, Jan a Jiří POLÍVKA. *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968-69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995. Oikúmené. ISBN 80-85241-90-0.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

PISKAČOVÁ, Michala. *Vypravěčství jako případ současné slovesné tvorby*. Praha: Brkola, 2013. ISBN 978-80-905714-3-3.

POWLING, Chris. *Storytelling in Schools – and Some Stories About It*. Reading: University of Reading, 1997. ISBN 978-0704910683.

RAMSDEN, Ashley a Sue HOLLINGSWORTH. *The Storyteller's Way: Sourcebook for inspired storytelling*. Gloucestershire: Hawthorn Press, 2013. ISBN 978-1-907359-19-4.

RICŔEUR, Paul. *Čas a vyprávění III*. Praha: OIKOYMENH, 2007. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 978-80-7298-105-2.

SCHÜTZ, Alfred. *Gesammelte Aufsätze* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 1972 [cit. 2021-8-10]. ISBN 978-90-247-5116-7. Dostupné z: doi:10.1007/978-94-010-2858-5.

SUNDERLAND, Margot. *Using Story Telling as a Therapeutic Tool with Children: Helping Children with Feelings*. Abingdon: Routledge, 2017. ISBN 978-0863884252.

VAŇKOVÁ, Irena. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.

WOLFF, Dieter. *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1994. ISSN 0342-3816.

WRIGHT, Andrew. *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. ISBN 978-0-19-473202-2.

Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). [online]. [cit. 28. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121>

5 Seznam příloh

Příloha 1 – Storytelling jako dramatická metoda a jeho didaktické využití

Storytelling jako dramatická metoda a jeho didaktické využití

Benjamin Schneider: Na začátek mám pro vás obecnou, i když nutnou otázku – co je to storytelling? To anglické slovo působí cize, nicméně jak by se dalo tohle „říkání příběhu“ obecně popsat v porovnání s jinými dramatickými formami?

Markéta Holá: Je to hodně různé. S různými performativními formáty toho má vyprávění leccos podobného, ale zároveň má i svoje nezaměnitelná specifika, která z něj dělají právě storytelling – čili právě vyprávění příběhu.

Například od divadla se tahle forma a metoda liší tím, že složky, které v divadle obvykle zastává více lidí (režie, dramaturgie, herectví), se u storytellingu propojují v jediné postavě vypravěče. Vypravěč si obvykle svůj příběh sám vybere, udělá si jeho rozbor, textově upraví a sám jej vypráví. Zároveň vypravěč nehraje role jako herec. Může vstupovat do postav prostřednictvím přímých řečí, ale stále zůstává před diváky i jako vypravěč, tedy postava, která příběh prožívá i nahlíží z venku. Často může divadelní postava v rámci inscenace vyprávět určitý příběh nebo jeho epizodu. Zásadní rozdíl ovšem spočívá v tom, že pro postavu v dramatické inscenaci příběh poměrně pevně napsal scénárista a herec ho reprodukuje pokaždé víceméně stejně, zatímco vypravěč si své vyprávění může upravit pro sebe a při každé příležitosti ho podat výrazně jinak. V tomto ohledu je storytelling svobodnější a volnější, na druhou stranu možná taky náročnější. Při divadelní inscenaci taky vzniká určitá bariéra mezi jevištěm a hledištěm, která u té vypravěčské často vůbec není nebo je přinejmenším setřena.

V tomhle ohledu má storytelling velmi blízko ke stand-up comedy. Podobnost těchto forem je nicméně v tom, že interpret si svůj výstup sám připravuje. Interpret komunikuje sám s diváky stejně jako vypravěč, stand-up komik může a nemusí mít roli, zato vypravěč

zpravidla bývá neutrálním mluvčím, který jenom v případě potřeby do jednotlivých postav a rolí vstupuje a zase se vrací do neutrální pozice. Primárním cílem stand-up komika je pobavit a rozesmát publikum, zatímco vypravěč má za cíl poutavě vyprávět příběh a výsledkem může být pobavení, zamyšlení, rozesmutnění atd. – záleží na typu a naladění příběhu.

Občas se storytelling zaměřuje s autorským čtením, kdy autor předčítá ze své knihy. Prezентuje tak svůj text, což často dělá i vypravěč, nicméně rozdílná je mezi autorským čtením a storytellingem forma komunikace. Vypravěč oproti předčítajícímu autorovi nikdy nepoužívá pevně daný text. Narušil by se tím přímý a nerušný kanál komunikace mezi vypravěčem a posluchačem, který je pro storytelling tak významný.

Barbora Voráčová: Storytelling je druh umění a zároveň způsob seberealizace a poznávání světa. Storytelling je metoda, jak vědomě pracovat s příběhem a osvojit si základní stavební prvky vypravěčského řemesla, ale i interpretační dovednosti a kreativní způsob uvažování.

Storytelling je blízký stand-upu i slam poetry, kdy jeden člověk vystupuje před publikem a nepoužívá žádné rekvizity či scénografii. Podstatou storytellingu je ale vždy příběh, tedy vyprávění, které má začátek, střed a konec.

BS: **Ted' jste vysvětlily rozdíl mezi storytellingem a jinými v zásadě profesionálními způsoby dramatické práce. Na druhou stranu každý z nás občas něco vypráví – vtip, denní zážitek, dětem před spaním. Jak se liší storytelling od takového „obyčejného“ vyprávění?**

MH: Storytelling od vyprávění, které provádíme každý den, odděluje vědomá práce s příběhem. Pokud vyprávíme dětem před spaním, snažíme se vzpomenout na obsah příběhu, formu našeho vyprávění

často vědomě neřešíme. Vypravěč si ale svůj příběh chystá, soustředí se na obsah i formu. Hledá hlasy pro své postavy (aby král mluvil na začátku stejně jako v závěru), přemýšlí nad dynamikou příběhu, temporytmem (kde bude tempo pomalejší, kde rychlejší, kde budou změny hlasitosti) atd.

Storytelling je metoda, vědomé využití vypravěčských technik k upoutání posluchačovy pozornosti a co nejplastičtějšímu a nejzajímavějšímu ústnímu předání příběhu.

BV: Rozdíl mezi storytellingem a „obyčejným“ vyprávěním je jednoduše v tom, zda člověk používá vypravěčské řemeslo vědomě, nebo ne. Metoda živého vyprávění – nebo-li storytellingu – přímo navazuje na tradici vypravěčství a tradiční lidové předávání příběhů, vyprávění jako techniku nebo metodu jednoduše posunuje do dnešního moderního světa. Protože se klasické vyprávění z našich domovů pomalu vytrácelo a stále mizí, přišla vědomá práce s příběhem, tedy řemeslo vyprávění zvané *storytelling*.

BS: **Příběh – ať už podaný reflektovaně profesionálním vypravěčem, nebo jen tak obyčejně – tak působí po formální stránce na první pohled strašně jednoduše, a přitom mám pocit, že se do vyprávění často vejde hodně hluboké sdělení nebo zásadní myšlenka. Je to tak?**

MH: To je podle mě přirozená a nutná vlastnost vyprávění. Abychom mohli sdělit hluboké myšlenky je potřeba zvolit adekvátní formu. Určitě je možné zvolit formálně velmi složitý vyprávěcí styl, ale pro posluchače pak bude velmi náročné zorientovat se ve formě i obsahu.

Navíc lidé příběhy znají, jejich strukturu poznávají od malička. Když se seznamují s pohádkami, velmi brzy pochopí strukturu příběhu – začátek, prostředek, konec. Později začnou chápat význam zápletky/zápletek. A tak se vlastně celý život seznamují

s komplexitou příběhu. To vypravěčům pomáhá. Jejich posluchači vědí, co je příběh a jaká je jeho obvyklá struktura. A pochopení příběhu přehlednou a jednoduchou formou posluchačům vlastně pomáhá, aby se stále v příběhu orientovali a nebyli zmateni.

BS: **Má tedy podle vašeho názoru a vašich zkušeností storytelling nějaký zásadně hlubší význam nebo funkci než „jenom“ předávání příběhů – např. na rovině společenské, filosofické, náboženské, vzdělávací, terapeutické...? Pokud ano, o co jde?**

MH: To je hodně otázek v jedné.

Podle mého názoru jde o hodnoty a myšlenky, jimiž jsou příběhy nositele. Nejsem psycholog a nemám na to data, ale asi málokdo má rád, když mu říkáme „Podívej, co děláš! Takhle se nemůžeš chovat! Takhle se musíš chovat!“ Příběh není tak adresný a apelativní, a přesto – nebo možná právě proto – může mít mnohem větší efekt a dosah.

Prožitek, který nám příběh přináší, může být velmi hluboký, ale posluchač je při něm „v bezpečí“. Mluví o věcech, které se dějí někomu jinému, ale poznání, uvědomění či hodnoty může převzít a reflektovat ve svém vlastním životě.

Pokud jde o konkrétní příklady v rovině filosofické, náboženské, terapeutické, to není úplně otázka na mě. Já se zaměřuju na pedagogiku – z téhle oblasti mě napadá jeden příklad za všechny.

V pedagogické oblasti hezky fungují příběhy, kterým se říká Moral stories. Ráda je v praxi používám, obzvlášť když se s určitou skupinou lidí setkávám opakovaně. Jde o příběhy, které se týkají různých oblastí problematiky ve skupině – např. spolupráce, pozitivní přístup, šikana, sebedůvěra a podobně. Jsou to krátké příběhy, které se povypráví, a pak se s žáky probírá, o čem byly, co nám přinesly, jaký měl hlavní hrdina problém, jak se s ním vyrovnal, co bychom na jeho místě dělali my atd. Přeneseme problém, který se ve třídě/skupině

objevil do roviny příběhu. Nikdo tedy nemusí mít pocit, že mluvíme adresně k němu, což umožňuje otevřenější komunikaci o problému.

BV:

Storytelling má velmi hluboký význam, protože spojuje prvky, které má rád každý a kterým každý rozumí. Příběh je něco, co všichni známe, a i když každý máme rád jiné příběhy a chápeme jinak jejich význam, máme v sobě zakořeněnou touhu naslouchat příběhům a nechat se jimi pohltit. Příběhem se učíme nejen sami o sobě, ale i o světě. Díky pohádkám se učíme rozlišovat dobro a zlo, příběhy nás seznamují s jinými zvyky, rituály, národy. Říká se, že příběh je nejkratší cesta mezi lidmi.

Storytelling tedy rozhodně může fungovat jako metoda sebeznání. Když se učíme příběhům naslouchat a také je vyprávět tak, abychom zaujali publikum, dozvídáme se ledacos také o sobě. To, jak chápeme příběh a v čem nás zaujal, je zcela jistě terapeutické a příběh je využíván v narativní psychologii, v dramaterapii nebo v hagioterapii, osobní příběh pak vlastně ve všech druhích terapie.

Společenský rozměr má storytelling také, protože společný příběh může sjednotit komunitu, vysvětlit jinakost v různých společenstvích, příběhy nám nechávají nahlédnout do osobního prostoru někoho jiného a lépe ho pochopit.

BS:

Jde tím pádem podle vás vnímat vyprávění, storytelling a narativitu obecně jako základní a nejautentičtější komunikační formu, jako hybatele společenského vývoje, jako „základní jednotku lidské mysli“? Jak se to projevuje ve vašem pojetí storytellingu a ve vašich příbězích?

BV:

„Příběh je základní jednotka lidské mysli,“ tuhle formuli rádi používáme. Příběhem přemýšlíme, příběhem si pamatujeme, naše smysly se pojí s příběhem, takže když například ucítíme nějakou vůni, připomene nám příběh. Jak se to projevuje v našem pojetí

storytellingu, je těžká a mnohvrstevnatá otázka, ale myslím, že se to projevuje hlavně tím, jak o příbězích přemýšlíme, a jak pracujeme s účastníky našich workshopů, aby oni příběh nahlédli jinak. Skrze sami sebe, skrze vypravěče v sobě.

MH: Ano. Je to velmi přirozená forma, a právě proto, že je každému tak blízká, má velké možnosti.

Když se na workshopech ptám na začátku lidí, co se jim vybaví, když se řekne vyprávění příběhů, vždycky jsou to velmi pozitivní asociace! A to je podle mě velmi důležitý postřeh. Protože to znamená, že máme v rukou formu, kterou mají lidé primárně spojenou s něčím příjemným.

BS: **Kdy, za jakých okolností a z jakých důvodů vzniklo sdružení Storytelling CZ? Jak byste popsaly jeho vývoj?**

MH: Tady ti líp odpoví Bára. Já bych to ve zkratce shrnula takto – Bára odjela před lety na Erasmus do Norska, tam se na škole seznámila se storytellingem, kterému se pak celý semestr věnovala a do kterého se hned zamilovala. Po návratu přesvědčila mě a několik dalších kamarádů divadelníků, abychom vyprávěli taky. Potom už se rozběhl poměrně rychlý vývoj – hledání témat, zkoušky, představení a založení občanského sdružení, dnes zapsaného spolku.

Protože v Čechách do té doby neexistoval žádný jiný takový spolek, jen sólo vypravěči, museli jsme se sami vyprávění naučit. Hledali jsme, kudy jít a na co se zaměřit. Na začátku jsme měli pár repertoárových představení o 4 až 5 vypravěčích a zaměřovali jsme se hodně na autorské příběhy. Později nám došlo, že víc vypravěčů v jedné inscenaci nemusí být výhoda (je to finančně i organizačně náročné) a pomalu jsme přešli k formátu jednotlivých vypravěčů s vlastním repertoárem. Stále poměrně často děláme tematické

inscenace o dvou vypravěčích (např. *At' žije republika* – o vzniku Československa, *Zrezivělé dětství* – o dětech politických vězňů 50. let atd.), ale hodně se zaměřujeme na to, co je běžné v zahraničí – že každý vypravěč má svůj vlastní repertoár, který neustále obohacuje a doplňuje. Díky tomu se mohou dělat programy pro děti, dospělé, konkrétní skupiny atd. Z organizačního hlediska jen domluvíme vypravěče, kteří tam budou, a ti už pak spolu ladí příběhy podle svých repertoárů.

BV: Je to tak, jak to popsala Markéta.

V roce 2011 jsem studovala v rámci Erasmu v Norsku obor Storytelling a do tohoto druhu umění jsem se zamilovala. Po příjezdu domů jsem o této metodě tak nějak pořád a neustále mluvila, až jsem v roce 2013 přemluvila své blízké přátele, abychom založili spolek a storytellingu se věnovali více. Začátek našeho spolku je spojen s inscenacemi *Všichni Teigeho muži* o prvorepublikových poetistických umělcích a *Slovosledi ve vlastní štávě*, což je inscenace složená z osobních příběhů našich kmenových vypravěčů. Vyprávěli jsme ve školách o básnících a zároveň v kavárnách sami o sobě. Zvolili jsme tedy nám nejbližší způsoby využití storytellingu – jako vzdělávacího prostředku a také jako možnosti autenticky bavit publikum.

BS: Je něco, co děláte a co považujete za důležité už od vzniku sdružení? Jak jste vypravěčsky pracovali v začátcích a jak se vaše práce případně vyvíjela? Je nějaký typ vyprávění a příběhů, na který jste se orientovali dřív, a nějaký jiný, na který se zaměřujete teď?

BV: Klademe důraz na to, aby živé vyprávění příběhů bylo něco, co může být lidem blízké a dostupné. Proto se snažíme vyprávět na různých místech, kde potkáváme diváky různého zaměření, zároveň tuto metodu přenášíme do škol, aby i děti a studenti mohli příběhům nejen

naslouchat, ale také se i s jeho pomocí učit. Je pro nás důležité, aby byl storytelling osobní záležitostí každého vypravěče nebo účastníka našich workshopů, aby vždy vypravěč vyzdvihl své přednosti, ale zároveň divákům dopřál dostatek prostoru a vlastní fantazie. Aby si mohli příběh sami představit a prožít spolu s hrdinou.

V začátcích spolku jsme pracovali při zkoušení společně „norskou metodou“ storytellingu, kterou jsem si přivezla z Erasmu – hodně jsme se zabývali metodologií a postupovali krok po kroku. Postupem času si ale vypravěči tuto metodu osvojili a mohli pracovat více samostatně. Dnes se tedy klasické zkoušení podle „norské metody“ věnujeme spíše s novými vypravěči a na workshopech, přičemž kmenoví vypravěči spolku už na příbězích pracují samostatně, lektor tedy funguje spíše jako takový dramaturg nebo konzultant v závěrečné fázi přípravy příběhu.

V začátcích jsme se hodně orientovali na autorské příběhy a osobní příběhy, poslední dobou se zase více zaměřujeme na příběhy už napsané – tedy na pohádky, mýty a obecně příběhy z různých kultur a koutů světa.

MH:

Leccos už tady zaznělo.

Zároveň v začátcích nás hodně učila Bára, předávala nám, co se naučila v Norsku. Později jsme si začali zvat každý rok lektora ze zahraničí na týdenní workshop, především z britské Emerson College. A teď se porozhlížíme po lektorech s jinými kořeny než Emerson College, ale bohužel od loňska není možné kvůli Covidu někoho přivést.

To, co ale zůstává naší obrovskou výhodou, je právě tým, který máme. Ve světě pracují vypravěči většinou sólově, my díky spolku zkoušíme společně, což přináší zpětnou vazbu, podporu i vhled a nápady dalšího člověka.

A samozřejmě poslední rok byl velmi specifický. V souvislosti s tím, že jsme po naprostou většinu roku ztratili možnost vyprávět živě pro posluchače na všech domluvených akcích, jsme hledali možnosti, jak se přizpůsobit situaci. Na jaře roku 2020 jsme živě streamovali na našich Facebookových stránkách a teď vypouštíme do světa vypravěčský podcast. Máme velkou radost, že se nám povedlo vyzkoušet nové formy, živé vyprávění se tím ovšem nenahradí.

BS: **Patří do vašeho vypravěčského portfolia i vyprávění a příběhy s výchovným a vzdělávacím přesahem? Jak přibližně velkou část vaší nabídky tvoří?**

BV: Ano, rozhodně patří! Vyprávění pro školy tvoří pevný základ naší nabídky, pro školy vznikla první inscenace a tvořit právě pro žáky a studenty nám dává velký smysl a je to základ práce spolku. Určitě to tedy bude okolo poloviny naší nabídky, když pomineme uplynulou dobu s Covidem.

MH: Patří a tvoří docela velkou část. Odhadla bych to zhruba na třetinu naší práce. Možná i trochu víc. Můj odhad je, že třetinu tvoří vzdělávací věci, třetinu repertoár pro dospělé a třetinu workshopy.

A samozřejmě každý vypravěč se zaměřuje na něco trochu jiného.

BS: **Pojďme přejít k tomu možná nejzákladnějšímu – jakou mívá storytellingová inscenace podobu a formu oproti ostatním formám, např. vzhledem k rekvizitám, k zapojení diváků, délce, využití scény a podobně?**

MH: To se nedá říct obecně. Poměrně hodně se to liší v konkrétních vypravěčských situacích, na kterých ty zmiňované okolnosti dost závisejí.

Školní představení se snažíme dělat na 45 minut. Jezdíme hodně do škol a zjistili jsme, že organizačně je pro školy jednodušší, když zabereme jednu vyučovací hodinu. Většinou jezdíme ve dvou vypravěčích.

Rekvizity až na výjimky (např. inscenace *Ať žije republika!*) nepoužíváme. V některých představeních diváky aktivně nezapojujeme, jsou pozorovateli (především u středních škol a druhých stupňů). Někdy s nimi v rámci představení komunikujeme, mohou se zapojit (např. u pohádek pro 1. stupeň, kdy žáci spolu s námi vyprávějí, hlasují o příběhu atd.). A někdy mohou sami ovlivňovat představení a aktivně se účastnit (např. v inscenaci *Ať žije republika* odcházejí kluci na frontu, dívky píší dopis z domova, v závěru se tvoří živý obraz atd.).

Při vystoupeních pro veřejnost záleží délka a další detaily na organizátorovi akce a množství vypravěčů. Vypravěči se většinou střídají po jednom příběhu a volba příběhů závisí na zadání od pořadatele. Příběhy vybíráme podle tématu události, příběhy mohou vybírat sami diváci, nebo si volí příběh sám vypravěč bez zadání tématu.

Rekvizity nevyužíváme, ale tím snáze vyprávíme v nejrůznějších prostředích – v divadlech, kavárnách, v galerii, u ohně...

BV:

Storytellingová inscenace nevyužívá většinou žádné rekvizity ani scénu. Někdy můžou být samozřejmě i výjimky, například v rámci výuky jsou různé pomůcky a rekvizity často výhodné. Nejčastěji to ale bývá tak, že do nějakého prostoru – divadla, školy, parku – přijedou dva vypravěči, někde si stoupnou a začnou vyprávět.

Zapojení diváků je využíváno ve velké míře, protože právě reakce diváků často určují, jak bude vypravěč vystupovat, jaké příběhy povypráví, čemu se bude věnovat, na co upozorňovat apod. Diváci jsou často zapojováni ve školách, a to interaktivně – sami něco vymýšlení, odpovídají na otázky, hrají hru apod. Délka vyprávění je

ve škole většinou určená délkou vyučovací hodiny, na festivalech či v divadlech se většinou blíží klasické délce inscenace, tedy 90 minutám.

BS: **Jaké specifické podmínky taková vypravěčská inscenace vyžaduje?**

BV: Ideálně by to mělo být tak trochu jedno, pokud ale není vypravěč přehlušen něčím jiným. Na festivalech je například potřeba, aby se vyprávění konalo v klidu a pozornost publika nebyla zbytečně odváděna třeba blízkým koncertem. Jinak ale je možné vyprávět kdekoliv – atmosféru vypravěč vycítí a reaguje na ni, tedy by ji měl umět i přizpůsobit svému vyprávění a publikum zaujmout. Příprava místa je většinou opravdu krátká – vypravěč si vyzkouší, odkud ho bude dobře slyšet a vidět, a může se začít.

MH: Ať už uvnitř nebo venku, musí to být klidné místo – na některých velkých akcích používáme mikrofon, ale tím se ztrácí něco z intimity živého vyprávění.

Důležité je taky vhodné osvětlení – nejen že posluchači vidí vypravěče, ale i opačně –, aby mohla probíhat i neverbální komunikace. Vypravěč se na diváky často dívá, někdy vypráví adresně konkrétním divákům, často reaguje na jejich chování a výraz tváře, což je taky jeden z velkých rozdílů oproti divadlu.

V souvislosti s tím, že nepotřebujeme scénu, můžeme vyprávět takřka kdekoliv. Ve třídě stejně dobře jako na zahradě.

BS: **Jak u vás zpravidla probíhá příprava inscenace po obsahové stránce od výběru tématu přes zkoušení až po výsledné provedení před publikem?**

MH: To je dost obsáhlá otázka.

Je rozdíl mezi přípravou autorského příběhu a přípravou již existujícího příběhu.

U autorského příběhu se prochází řadou cvičení z metodiky storytellingu. Tato práce má v mnohém společné prvky s autorským psaním.

Pokud tvoříme příběhy autorské, používáme k tomu postavu lektora. To je někdo, kdo nás přípravou textu vede – dává nám zadání, nabídky různých cest, vymýšlí pro nás cvičení. Člověk na základě zadání lektora píše texty, kterých je ve výsledku velké množství, a pro závěrečný tvar se jich často většina vyradí. Ale není to zbytečná práce, protože si tak člověk vytvoří plastický obraz světa, ve kterém se příběh odehrává, a postav, které v něm vystupují. Nemusím posluchači říct, jaké měla postava dětství nebo jak vypadal dům, kde vyrůstala, ale tyto informace jsou pro mě jako vypravěče důležité, abych měl svůj příběh usazený, měl za ním konkrétní představu. Této fázi se říká literární část.

Pokud jsme s textem hotoví, přichází část interpretační, kdy za pomoci vypravěčských a improvizčních cvičení pracujeme s celým příběhem, který jsme si vytvořili v literární části. V této fázi odkládáme text na papíru, nečteme jej, nememorujeme jej. Díky tomu příběh neztratí na živosti a nestane se naučenou rolí. Toto je velmi důležité, protože při každém vyprávění vypadá stejný příběh různě. Vypravěč reaguje na publikum, na okolnosti a není vázaný tím, že zná příběh slovo od slova. V této fázi přípravy se pracuje s dynamikou vyprávění, s temporytmem, s hlasem, s gesty. Tříbí se poměr základních složek příběhu – popisu, děje, přímé řeči.

Vypravěč se tedy neučí příběh z paměti, ale během cvičení si ho i přesto postupně dostává „pod kůži“. Vytváří si v hlavě obrazy základní kostry příběhu, aby si ji mohl při vyprávění snadno vybavit.

U příběhů, které již existují, z velké části odpadá literární část. Vypravěč musí hodně číst a hledat vhodný příběh. Pojmenuje si hlavní

a vedlejší témata. Promyslí, zda zachová převzatou strukturu příběhu, nebo ji nějak upraví, a pak přejde k části interpretační, která vypadá podobně jako u autorských příběhů.

BV: V podstatě vše výše popsané je elementární součástí storytellingové metody. V ní je krok po kroku popsáno, jak s příběhem pracovat.

Obecně se dá říct, že se zkoušení a práce na příběhu dělí na složku literární (či jinými slovy dramaturgickou) a interpretační. V té první složce je potřeba prozkoumat, co příběh publiku říká, proč mu ho chceme vyprávět, co mu příběhem sdělujeme. Rozebíráme postavy, prostředí, pointu příběhu, zabýváme se tím, co všechno je v příběhu důležité a co naopak méně. Zkoušíme si strukturu příběhu podle Freytaga či Campbella, zjišťujeme, co je potřeba do příběhové struktury dodat. Zkoušíme si kreativní cvičení, ať už improvizací nebo literární, kde řešíme poměr popisu, děje a přímých řečí.

A když má příběh podobu takovou, jakou bychom si představovali, a když mu plně rozumíme a víme, proč jej vyprávíme, začneme řešit interpretaci. Tedy pracujeme s hlasem, intonací, gesty, mimikou, interakcí... A to trénujeme tak dlouho, až chceme vyprávět publiku, až cítíme připravenost. Příběh ale není nikdy naučen slovo od slova, vyprávíme tzv. „ze srdce“ – účel celého procesu práce s příběhem je, že vypravěč je na svůj příběh absolutní odborník a zná ho tak dobře, že jej může vyprávět kdykoliv jinými či podobnými slovy, může jej přizpůsobit publiku nebo místu, může jej měnit podle potřeby.

BS: **Jaké předpoklady a nároky se ve vašem vypravěčském pojetí očekávají od vypravěče? Je vypravěč režisérem „filmových“ obrazů v posluchačově představivosti? Vystupuje sám za sebe a za svoje názory, nebo by měl „ustoupit“ do pozadí ve prospěch příběhu? A jak pracovat s trémou, výpadkem paměti, trapností nebo tichem?**

MH:

To normálně není jednotlivá otázka, ale rovnou celá oblast otázek!

Vypravěč musí ovládat a vědomě pracovat se svým hlasem i mimoslovními prostředky (gesty, mimikou, posturikou). A zároveň musí ovládat všechno ostatní, na co se ptáš. Ale většina vypravěčské práce je řemeslná, to znamená, že cvičením a častým vyprávěním se vypravěč zdokonaluje.

Odpověď na druhou část otázky asi neexistuje. Je to velmi individuální. Každý vypravěč je individuální. Někdo víc vstupuje do vyprávění a z pozice vypravěče jej komentuje, někdo stojí v pozadí a promlouvá jen skrz příběh. Důležité je, aby byl vybraný přístup vypravěči přirozený, na křečovitost a nepřirozenost jsou posluchači citliví.

Na práci s trémou, výpadky paměti a podobné těžkosti je mnoho cvičení, která jsou součástí přípravy vypravěče.

BV:

Říká se, že když jde divák z vypravěčského představení, tak by si měl říkat: „To byl ale skvělý příběh!“, a ne „To byl ale skvělý vypravěč!“ Pro nás je důležité, aby si divák odnesl svůj vlastní příběh ve své hlavě, ne aby obdivoval vypravěče, jaká umí dělat gesta nebo jak je pohotový. Vypravěč je jakési médium pro příběh, nechává ho skrze sebe proudit tak, aby si ho ostatní uměli představit a prožít. To je třeba pro mě velmi podstatný základ.

Myslím si, že vyprávět může opravdu každý a že by taky měl. Ne každý se v tom bude cítit dobře, ne každý bude mít dost humoru, někdo bude popisnější, někdo více herecký, to je vlastně úplně jedno. Důležité je, aby se vypravěč cítil dobře a nechal skrze sebe příběh promlouvat. A proto nepotřebuje žádné speciální nadání, jen vědomý trénink, pokoru k příběhu a chuť komunikovat s publikem.

Pokud jde o trému nebo pocit trapnosti, tak ty jsou součástí veřejného vystupování vždy a každý je prožívá jinak. Tím pádem otázku, jak s nimi nakládat, je těžké vyhodnotit. Mně ale třeba vždycky pomáhalo

si uvědomit, že tam nejsem od toho, aby na mě lidi koukali, ale abych jim vyprávěla příběh a oni si ho užili. Výpadek paměti samozřejmě také může nastat, ale zkušený vypravěč má příběh většinou tak dobře vrytý pod kůží, že i když mu něco vypadne, zpravidla ví, jak navázat. Navíc je u vyprávění stěžejním prvkem autenticita, takže klidně může přiznat, že mu něco vypadlo a musí se kousek vrátit. Může z toho pak být ještě hezký vtip.

BS: **Jak je to se se storytellingem a vyprávěním po právní stránce – především v otázce autorství, ve vztahu k OSA, nároky na finančně a pracovně právní ohledy veřejného vystupování vypravěčů?**

BV: Obecně platí, že příběhy jsou do toho, aby byly vyprávěny, takže se na ně autorská práva nevztahují. Vypravěči jsou většinou živnostníci nebo jsou placeni na autorské honoráře, protože se jedná o uměleckou činnost.

MH: Jak už to predestřela Bára – tradiční příběhy svou OSU nemají, takže se vyprávějí volně. Právní věci by se asi řešily v momentě, kdy by si vypravěč vybral příběh současného autora, ale to my neděláme. Tím pádem nemám konkrétní představu, jak to funguje.

Zároveň je časté, že si vypravěči příběhy navzájem „darují“ – po vyprávění si řeknou, že ho ostatní mohou sdílet dál. Je taková nepsaná slušnost, že pokud chci příběh, který slyším, vyprávět dál, zeptám se vypravěče, zda si jej můžu půjčit.

BS: **Kdybychom to měli zobecnit – co jsou podle vašeho názoru a vaší zkušenosti základní stavební kameny dobrého příběhu?**

MH: Hm, to možná líp shrne Bára a příručky autorského psaní. Především vnímám velký rozdíl mezi příběhem psaným a ústně předávaným.

Pro mě je dobrý příběh kombinací dobře vystavěného příběhu, zajímavých zápletek a dobře usazené pointy. Pokud mě téma příběhu osobně zajímá, pak jsem samozřejmě dobrý posluchač. Příběh, jehož téma mě neosloví, pak nevyprávím.

BV: Začátek, střed a konec. Popis atmosféry, umění vylíčit akci, hrané dialogy mezi postavami. Smysl pro to vnímat publikum a přizpůsobit se mu. Smysl pro detail, vtip a umění překvapit.

Je jich víc, než jsem čekala, ale v podstatě to vše v sobě má to první, co mě napadlo: začátek – střed – konec.

BS: **Jaké formáty příběhů Storytelling CZ preferuje a nejčastěji využívá a proč?**

MH: Storytelling CZ je spolek vypravěčů. Co vypravěč, to jiné preference. Proto je pro mě těžké na tuto otázku odpovědět. Díky tomu, že nás je více, je náš příběhový výběr velmi pestrý.

BV: Většinou se věnujeme příběhům autorským – příběhům o různých osobnostech či skutečných hrdinech nebo příběhům osobním či pohádkám, mýtům, klasickým i exotickým příběhům z různých kultur.

Výběr příběhu většinou záleží na každém vypravěči, pokud se nejedná o připravenou inscenaci. U nás jsou to především inscenace vzdělávací a poté příběhy osobní, tedy spíše dynamické a pak příběhy z různých koutů světa, kde jsou velmi různé spíše podle založení jednotlivých vypravěčů.

A proč tomu tak je – myslíme na to, co je podle nás důležité a podstatné vyprávět (třeba příběhy politických vězňů 50. let 20. století) a taky to, co chceme vyprávět my (u ostatních vypravěčů patří k těm nejzajímavějším příběhy tricksterů či erotické příběhy, u mě třeba spíš dojemné či hodně bizarní příběhy)

BS: Už jsme se několikrát dotkli významné role posluchačů při vypravěčském představení a nutnosti jejich propojení s vypravěčem. Jakým způsobem může vypravěč motivovat, aktivizovat nebo zapojovat publikum? Může svůj příběh publiku v reálném čase přizpůsobovat? Jak to pro něj může být náročné?

MH: Vypravěč se postupně učí pracovat s publikem. Je to vcelku náročné, protože nikdy dopředu nevíte, jaké publikum bude. Může být přejícné a spolupracovat, ale taky nemusí. Můžou tam být jedinci, kteří si schválně zkusí, co vydržíte, jak budete reagovat na netypický podnět. Proto začátečníci často komunikují s publikem méně. Ale když vypravěč získá větší jistotu, intenzivní interakce s publikem je pak velmi přínosná součást vyprávění, prohlubuje se tím pocit „tady a teď“ zážitku.

BV: Aktivní publikum je něco, co vypravěči určitě potřebují, dokonce je to jejich cílem. Chtějí totiž publikum oslovit a spustit tak jeho imaginaci. Vypravěč tak používá různé metody, jak publikum aktivizovat – může například pokládat otázky či hádanky. Lidé tak mohou odpovídat přímo nebo se zapojit například hlasováním. Dále může vypravěč používat přirovnání k tomu, co se skutečně děje teď a tady v prostoru, například zmínit, že princezna měla podobný šátek jako slečna v první řadě. Nebo když kolem jede sanitka, může její zvuk využít k tomu, aby publikum zbystřilo, protože se něco důležitého děje. Mladší publikum je možné zapojit i tak, že opakuje říkanku, zpívá si s vypravěčem, dělá nějaký určitý pohyb apod.

Přizpůsobení se publiku v reálném čase je jedna z podmínek toho, aby vypravěčské vystoupení fungovalo, a je to tedy pro vypravěče velmi důležité. Je to zároveň důležitou součástí tréninku. Je potřeba, aby byl vypravěč schopen vyprávět příběh a zároveň věnovat pozornost i publiku. Zkušený vypravěč je schopný posluchačům příběh přizpůsobovat tak, aby v nich rezonoval.

BS: **Jakým způsobem zohledňujete ve vaší práci zkušenosti, postoje nebo sociokulturní zázemí posluchačů?**

MH: Záleží na publiku, podle něj si musím před vystoupením položit několik důležitých otázek. Pracuji s dětmi, dospělými? Potřebuju je zapojit? Pokud zohledňujeme posluchačovy zkušenosti, umožňujeme mu, aby příběh víc prožil. Můžeme komunikovat s posluchači přímo, ptát se jich, jak to mají oni, nebo jak by reagovali, kdyby byly jednou z postav. Vždy ale záleží na příběhu, jestli se to pro něj hodí. Jestli díky tomu umocníme „poselství“, které chceme předat.

BV: To je těžká otázka a hodně souvisí s naší zakázkou. Pokud například vyprávíme pro rodiny s dětmi v rámci akce setkání pěstounů, můžeme dopředu vybrat příběhy, které s tématem souvisejí nebo naopak nevybrat příběhy, které jsou zaměřeny třeba na příběhy biologických rodin. Pak například taky víme, zda se chce publikum spíše bavit nebo se jedná o nějakou filozofickou konferenci, a my máme vyprávět zenový příběh, který se pak bude analyzovat. Pro vyprávění romským dětem můžeme zvolit romskou pohádku a požádat děti o učení nějakých slov či si společně zazpívat.

Publikum je pro vypravěče něco jako plátno pro malíře – přijde k němu, a podle toho, co vidí, pak maluje-vypráví. Většinou je to ovšem bohužel tak, že víme o publiku opravdu jen velmi základní a povrchní informace, a potom je tedy akcentování typu publika na vypravěčově schopnosti vcítění.

BS: **Jak vnímáte didaktický potenciál storytellingu? Hodí se podle vašeho názoru obecně do klasické výuky, spíš do alternativních pedagogických směrů, nebo úplně mimo standartní institucionální vzdělávací proces, případně i jinak?**

MH: Dá se říct, že se storytelling hodí do všech oblastí školství – do škol tradičních i alternativních. Pokud bychom měli učitele, kteří by byli

vybavení dovedností metody storytelling, je potom jedno na jakém typu školy jej využijí. Např. v Montessori se to vlastně do jisté míry děje – s příběhem se tu pracuje běžně, ovšem i podle mých zkušeností jsou učitelé připraveni často obsahově, méně už vědomě pracují na formálním předání příběhu, tedy pracují méně vědomě s příběhem jako vzdělávacím prostředkem. A bývá to opravdu působivé, když propojí např. příběh o Egyptě s vyměřováním polí i s praktickým nácvikem matematických znalostí.

Waldorfská škola taky pracuje s příběhy. ovšem s tím nemám osobní zkušenost. Podle toho, co jsem slyšela na jedné škole, učitelé raději čtou, než aby přímo vyprávěli, protože jsou limitováni často právě chybějící vypravěčskou průpravou.

Obecně si myslím, že nejlépe je využitelný storytelling na 1. stupni – tedy jeho využití zde je velmi široké. Taky k věku žáků na 1. stupni se vyprávění v nejrůznějších předmětech nebo i jen využití některých storytellingových cvičení velmi hodí. Jeho prvky se ale samozřejmě mohou uplatnit i na 2. stupních ZŠ a SŠ. Pořád zvažuju doktorát s tematikou využití storytellingu ve školství, tak je pro mě tohle téma hodně živé.

BV:

Podle mého názoru je využití storytellingu ve výuce vhodné v podstatě vždycky. Myslím si, že schopnost vyprávět a naslouchat je pro učení naprosto zásadní a souvisí s tím, zda nás látka zaujme, nebo ne. A právě zaujetí, tedy ve školství dle mého názoru často opomíjená složka učení, je ve storytellingu kladeno na jedno z prvních míst. Příběhem je vždy potřeba zaujmout, potom je možné jej pochopit a zamyslet se nad ním. Domnívám se, že jde storytelling do výuky zapojit opravdu vždycky, například prostřednictvím už pouhých drobných cvičení a technik. Jejich cílem je probudit a rozproudit fantazii, která právě vyvolá onen zájem o látku, a tedy chuť se učit.

Pokud je možné zapojit storytelling tak, že sám pedagog vypráví příběhy nebo využívá vyprávění třeba k popisu míst a situací, je to

skvělé, a mnozí učitelé to jistě dělají zcela běžně. Někdy to ale není možné s ohledem na nedostatek času, pak se ale dají požívat kreativní úkoly – například dotaz, co mohl nosit Karel IV. v kapse? Nad čím asi přemýšlel Edison, když se poprvé rozsvítila žárovka? Jak vypadala Napoleonova poslední porada před bitvou u Waterloo? Podobné úkoly je podle mého laického názoru neučitele možné zařadit vždy, nemusejí ani probíhat přímo ve výuce, mohou to být domácí úkoly, děti tak můžou třeba ve skupině vymyslet a ve dvojicích zahrát rozhovor Marie Curie-Sklodowské a Pierra Curie před tím, než obdrželi Nobelovu cenu atd. Je také motivační využít příběh ve výuce jako možný hybatel toho, co stihneme v hodině – například pokud stihneme vypočítat tyto příklady, princ se v pohádce posune k dalšímu úkolu a bude blíž k záchraně princezny... Mám ještě dobrý příklad z informatiky, kdy si studenti vytvářejí vlastní počítačovou hru – učí se vytvořit funkční příběh a zároveň s tím se učí to, jak má hra vypadat, co je potřeba udělat graficky, co naprogramovat apod.

Možností je opravdu mnoho a myslím, že často stačí málo, aby se pohled studentů na látku kompletně změnil.

BS: **Jaké vnímáte výhody i úskalí využití storytellingu ve výuce obecně? Hodí se storytelling lépe nebo praktičtěji do některých předmětů a oblastí, a do některých zase méně?**

MH: Leckoho asi přirozeně napadne, že se storytelling hodí více do humanitních předmětů. Ale viděla jsem jeho zajímavá využití i v jiných předmětech. Obecně se dá říct, že na 1. stupni jej lze jednodušeji využít ve všech předmětech. Široké možnosti v případném propojování mezipředmětových vazeb mi připadá velmi dobře využitelná – už jsem zmínila Montessori příběh o Egyptě, který spojuje historii, matematiku, společenské vědy a další. Příběh umožňuje vnímat věci v kontextu, a to je podle mě zcela zásadní dovednost, která by se měla především na prvním stupni rozvíjet.

A to obzvlášť v době, kdy přemýšlíme nad tím, kam vzdělávání posunout, přehodnocují se dosavadní strategie. Ostatně co si budeme říkat, je víc než na čase se školstvím nějak pohnout. Žákům může storytelling pomoci nevnímat předměty odděleně, ale vidět svět v jeho přirozených souvislostech.

BV: Částečně jsem se toho už asi dotkla dřív. Obecně se domnívám, že použití storytellingu ve výuce může vypadat zdánlivě snazší v humanitních předmětech, které na příbězích stojí tak nějak a priori – ovšem pravda to vlastně vůbec být nemusí. Příběh má každý vynálezce, chemik, panovník, bojovník apod., ten je možné vyprávět vždy.

Jsou ale i jiné složky storytellingu, které se dají využít, a to je kreativita v rámci učebního procesu. Pokud si studenti nepamatují vzorečky, mohou na jejich zkratky zkusit vymyslet mnemotechnický příběh na 30 vteřin a říct ho spolužákům. Množství aktivit, které se v rámci tohoto druhu umění dají dělat, je opravdu velké množství, je potřeba se ale naladit na typ myšlení, který pedagogům dovoluje jít touto cestou, nahlédnout svůj předmět novými očima a zkusit zakomponovat to nejzábavnější, co na světě existuje – příběh.

BS: **Má podle vás storytelling a narativita obecně kromě výuky i nějaký význam na rovině výchovné nebo terapeutické? Dá se s ním nakládat jako s nástrojem nebo prostředkem pro morální, osobnostní, léčivé nebo jiné usměrňování dětí a mládeže? Jak to podle vaší zkušeností probíhá, jak se na to lze připravit a jaká pozitiva či úskalí to s sebou nese?**

MH: O tomto už jsem se zmínila, když jsem mluvila o využití tzv. Moral stories.

BV: Storytelling má velkou moc v oblasti výchovné a terapeutické, souvisí dost s empatií a pochopením. Jakmile studenti či děti pochopí, jak se

nějaká postava z daného příběhu cítí, je pak mnohem jednodušší, aby si to vztáhli na sebe a vztahy se spolužáky ve třídě. Příběh obecně funguje velmi dobře v terapii, dá se na něm totiž ukázat nějaký křehký moment či problém, který zástupně za člověka zažívá postava, může být tedy často snazší o něm mluvit a otevřít se.

Výrazně pozitivním přínosem může pro žáky být podle mého názoru právě rozvoj empatie, pokud se samozřejmě práce s příběhem povede tak, jak má. Pokud se to nestane, může nastat úskalí – například neochota nebo neschopnost žáků o problému dále otevřeně mluvit. Obecně jsem ale velkým zastáncem používání příběhů ve výchově a terapii. Možnosti jsou široké – nemusí jít rovnou o celý komplexní příběh, je na to možné jít třeba jen drobně a lehce. Například se lze k terapeutickému nebo výchovnému problému vztáhnout přes pocity hrdiny – třeba Harry Potter se cítil u svého strýce a tety takhle – popíšeme si to spolu – cítili jste se tak někdy taky? Co by vám v té chvíli pomohlo? Chovali byste se stejně Jak byste se chovali jinak než Harry?

BS: **Pracovali jste jako sdružení se storytellingem jako s výukovou metodou, výukovým nástrojem? O jaké projekty šlo, jak byly tematicky zaměřené a na jakou cílovou skupiny byly plánované? Jakou měly didaktickou organizaci?**

MH: Mám za sebou velké množství projektů, které mají se storytellingem ve výuce hodně co do činění. Bylo by na dlouho už jenom je vyjmenovat všechny – na většině z nich jsem se podílela jako kmenová vypravěčka našeho spolku, některé z nich jsem realizovala jako učitelka na 1. stupni ZŠ. Napadají mě tři vypravěčské projekty, ve kterých jsem byla zapojená a na kterých se dá didaktický potenciál storytellingu velmi dobře ilustrovat.

Prvním z nich je projekt **Kreativní partnerství** od Společnosti pro kreativitu ve vzdělávání. Jde o projekt financovaný EU, jehož koordinátoři vyhledávají učitele a třídy, které se chtějí zapojit a pro ně

hledají konkrétního umělce. Ve spolupráci s ním pak vytvářejí určitý produkt, při jehož výrobě se seznamují s danou uměleckou disciplínou a zároveň se učí určité látce. Zadání od učitele může být například takové, že má ve své třídě problém s geometrií a chtěl by k jeho vyřešení pomoci od vizuálního umělce. V takovém projektu tak v jedné škole vytvořili 3D model ideálního města.

Sama mám osobní zkušenost s tímhle programem osobní zkušenost, když jsem učila na Montessori škole. Moje třída byla v prvním trojročí a chodila do ní velká část dětí z bilingvních rodin. Tihle žáci měli potíže s plynulým vyjadřováním v češtině a mým úkolem bylo je „rozpovídat“. A při výběru metod do výuky i v rámci projektu Kreativního partnerství padla volba zcela jednoznačně na storytelling.

Na tenhle projekt jsem měla necelé pololetí, každý týden probíhalo jedno setkání. Díky tomu byla práce kontinuální, ucelená a mohli jsme vcelku detailně prozkoumat jednotlivé storytellingové techniky. Od uvolnění fantazie, přes objevování struktury příběhu až k samotnému vyprávění. Projekt byl ukončen vystoupením dětí na festivalu storytellingu u příležitosti světového dne vyprávění a vyprávěly zde všechny děti ze třídy. Projekt měl úspěch a jeho hodnocení bylo velmi kladné.

Jako druhý příklad bych zmínila naši vypravěčskou inscenaci **Zrezivělé dětství** – představení o dětech politických vězňů 50. let. Vzniklo na objednávku spolku Dcery 50. let, které při školních debatách cítily bariéru mezi sebou a studenty. Poprosily nás proto, abychom si vybrali některé z jejich příběhů a ty potom zpracovali. To se také stalo a my pak spolu s pamětnicemi jezdili do škol. Vždy nejprve proběhlo představení a poté diskuze s pamětnicemi. Tento projekt byl velmi zajímavý, protože bylo znát, že prožitek příběhů v žácích a studentech vyvolává emoce a spolu s nimi i mnoho otázek, na které se pak pamětnic ptali. Pro mě osobně jde o jeden z nejsilnějších a nejdůležitějších projektů, jaké jsme dělali.

Nakonec musím zmínit **Příběhy pamětníků** organizované obecně prospěšnou společností Post Bellum v rámci jejich sbírky Paměť národa. Jde o projekt, v jehož rámci studenti hledají ve svém okolí pamětníka se zajímavým životním osudem, dělají s ním rozhovory a příběh píší. Post Bellum nás oslovilo, abychom s těmito studenty udělali workshop, kde jsme je učili, jak pracovat se sebranými informacemi, jak z nich vytvořit příběh. Jezdili jsme kvůli konzultacím dokonce za studenty přímo do školy. Důležité a skvělé bylo na tomhle projektu to, že se studenti prakticky a velmi atraktivní formou seznamovali nejenom s obsahem příběhu, ale taky s jeho formální a technickou stránkou. Vlastně si jinými slovy zkoušeli základy storytellingu, ačkoliv o storytelling v pravém slova smyslu vždy asi úplně nešlo.

BS: **Leccos tady už konkrétně zaznělo, ale dalo by se obecně říct, jaká jsou podle vás nejlepší, nejlépe nosné či nejvděčnější, nejoblíbenější společenské obsahy nebo témata, které se objevují ve vašich inscenacích?**

MH: Pokud jde o příběhy, ve valné většině případů jde o výrazné osobnosti historie. Vždycky je důležité vnímat osobnosti jako živé bytosti s jejich chybami i klady – jako lidi z masa a kostí – proto jsou vhodné sporné osobnosti např. Holan, Nezval, nebo naopak osobnosti, které jsou brány až pietně, jako byl např. Masaryk.

A tematicky je to různé, to se nedá shrnout. Velmi často – a to je pro příběhy obecně typické – zpracováváme téma vystoupení proti většině, zastávání zásadních morálních hodnot, otázky identity a podobně.

BS: **Využili jste některé své storytellingové projekty cíleně v rámci výuky Občanské výchovy / ZSV? Případně jakými výsledky a reakcemi, zpětnými vazbami nebo reflexemi od žáků?**

MH:

Že bych přímo na škole měla workshop v rámci ZSV, to říct nemůžu, ale určitě se toho naše práce týkala. Navíc jsem měla na workshopech několik učitelů ZSV.

V oblasti prvního stupně se ale určitě dá mluvit o představení *At' žije republika*. V téhle inscenaci se sice věnujeme vzniku republiky, ale začínáme už rokem 1850 – aby měli žáci společenský kontext. Jdeme přes mocnářství k válce a republikou končíme.

A rozhodně do ZSV můžeme řadit i inscenaci *Zrezivělé dětství*, kterou jsem už popisovala.

Myslím, že i workshop *Najdi svého hrdinu* je mezipředmětovým s vazbou na ZSV. Řeší se v něm hodnotové žebříčky, pojem hrdinství, zasahování do občanského prostoru, vlastní zkušenosti a podobně.