

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Časoprostorové vztahy v dětském vyprávění
(Space-time relations in the narratives of preschool children)

Vedoucí práce: PhDr. Jasňa Šlédrová, CSc.

Vypracovala: Barbora Šmídová

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 20. 7. 2008

Poděkování:

Ráda bych poděkovala za psychickou i odbornou pomoc své matce a socioložce Olze Šmídové. Dále pak prof. Jiřímu Trávníčkovi, doc. Petru Bílkovi, doc. Otakaru Šoltysovi a PhDr. Filipu Smolíkovi za vlídné přijetí na konzultacích a především za cenné rady. Vřelý dík patří naší rodinné známé Jarce Kabátové, která mi poskytla azyl na své chatě v Těptíně, kde má práce vznikla, a svému psovi Koníkovi, který mi dělal po dobu psaní diplomové práce společníka a ochránce. Nemohu opomenout dík svým bohemistickým kamarádům za podporu a důvěru. Zvláštní poděkování patří V. Terakopovovi za úspěšný souboj s mým stávkujícím počítačem. Dík patří též vedoucí diplomové práce PhDr. Jasně Šlédrové.

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD	7
A. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. VYBRANÉ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K OSVOJOVÁNÍ ŘEČI	10
1.1 KOGNITIVNÍ TEORIE J. PIAGETA	10
1.2 TEORIE L. S. VYGOTSKÉHO.....	12
1.3 TEORIE CH. CRAWFORDA.....	14
2. POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE – CHARAKTERISTIKA DĚTÍ	14
2.1 KRITÉRIA VÝBĚRU DĚTÍ.....	14
2.2 ZVLÁŠTNOSTI DĚTSKÉ PSYCHIKY.....	17
2.3 VÝVOJ ŘEČI OD NAROZENÍ DO TŘÍ LET	17
2.4 PODROBNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.5 ČAS A PROSTOR	21
2.6 PROSTOR.....	21
2.7 ČAS.....	22
2.8 SCHOPNOST VYPRÁVĚT Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	22
3. FILOZOFICKÝ RÁMEC PRO ZKOUMÁNÍ DĚTSKÉHO VYPRÁVĚNÍ	23
3.1 KOGNITIVNÍ TEORIE VYPRÁVĚNÍ PODLE M. TURNERA (2007)	26
3.2 DISKURZIVNÍ PŘÍSTUP	28
3.2.1 <i>DISKURZIVNÍ KONCEPCE UČENÍ SE JAZYKU A KULTUŘE</i>	29
3.3 TROJÍ MIMÉZE P. RICOEURA.....	32
4. NARATOLOGIE	33
NARATIVNÍ OBRAT	33
4.1 CO JE VYPRÁVĚNÍ? – ZÁKLADNÍ POJMY TEORIE NARATIVU	33
4.1.1 <i>PŘÍBĚH</i>	34
4.1.2 <i>VYPRÁVĚNÍ</i>	34
4.1.3 <i>JEDNOTLIVÉ ČÁSTI NARATIVU</i>	35
4.2 TEORIE, KTERÉ SLOUŽÍ JAKO NÁSTROJ K ANALÝZE DĚTSKÉHO VYPRÁVĚNÍ 37	
4.2.1 <i>TEORIE V. LABOVA</i>	38
4.2.2 <i>GERGEN, K. J. – teorie dobrého vyprávění</i>	40
4.2.3 <i>JAZYKOVÉ FUNKCE R. JAKOBSONA A JEJICH VYUŽITÍ</i>	42
B. EMPIRICKÁ ČÁST	44
1. SBĚR DAT	44
1.1 PRVNÍ FÁZE NAHRÁVÁNÍ – DĚTI TŘÍLETÉ.....	46

1.2	DRUHÁ FÁZE NAHRÁVÁNÍ – DĚTI PĚTILETÉ	47
2.	ANALÝZA VYPRÁVĚNÍ TŘÍLETÝCH DĚTÍ.....	48
2.1	DĚJ A ZPŮSOBY DOSAHOVÁNÍ POINTY	50
2.2	VYTVÁŘENÍ ČASOPROSTORU	51
2.3	ČASOVÉ A LOGICKÉ USPOŘÁDÁVÁNÍ (CHRONO-LOGICKÝ ŘÁD)	52
2.4	SPECIFIKA DĚTSKÉHO MYŠLENÍ A DĚTSKÁ ŘEČ.....	54
2.4.1	<i>PREZENTISMUS</i>	54
2.4.2	<i>EGOCENTRISMUS</i>	55
2.4.3	<i>KONKRETISMUS</i>	56
2.4.4	<i>TOPISMUS</i>	57
2.4.5	<i>MAGIČNOST A FANTAZIE</i>	57
2.4.6	<i>PREKAUZALITA</i>	58
2.4.7	<i>SYNKRETISMUS</i>	59
2.5	POUŽITÍ ČASOVÝCH DEIKTIV	60
2.6	FUNKCE CITOSLOVCÍ.....	61
2.7	VLASTNÍ JMÉNA A JEJICH ZPŮSOB UŽITÍ.....	62
2.8	SPECIFICKÉ UŽITÍ NĚKTERÝCH SPOJEK.....	63
2.9	ANALÝZA VYBRANÝCH „VYPRÁVĚNÍ“	64
2.10	SHRNUTÍ	69
3.	ANALÝZA VYPRÁVĚNÍ PĚTILETÝCH DĚTÍ	70
3.1	ANALÝZA POHÁDEK	71
3.2	ANALÝZA PŘEVYPRÁVĚNÍ FILMU	76
3.3	PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA	81
3.4	DÍLČÍ ASPEKTY VYPRÁVĚNÍ PĚTILETÝCH DĚTÍ	86
3.4.1	<i>ČAS</i>	87
3.4.2	<i>MIMETICKÉ VS. DIEGETICKÉ VYPRÁVĚNÍ, SHOWING VS. TELLING</i>	88
3.4.3	<i>PROSTOR</i>	89
3.4.4	<i>KAUZALITA</i>	90
3.4.5	<i>POSTAVY</i>	91
3.4.6	<i>EVALUACE</i>	96
3.5	SHRNUTÍ	96
	ZÁVĚR	97
	NÁMĚTY PRO JAZYKOVOU VÝCHOVU DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	98
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	100
	RESUMÉ	104
	MASTER THESIS RESUMÉ.....	104
	PŘÍLOHA:	105

ÚVOD

Téma dětského vyprávění mě zaujalo již v průběhu studia. Navštěvovala jsem didaktický seminář doktorky Šlédrové, v jehož závěru měl každý vypracovat krátký referát na téma specifika v dětské řeči. Analyzovaly se nahrávky malých dětí z různých hledisek, především jazykových. Sledovali jsme, jaké slovní druhy děti přednostně používají, jak pracují s gramatikou a syntaxí atd. Velmi mě zaujaly samotné přepisy dětské řeči, oslovila mě jejich zvláštnost a míra, kterou se lišily od vyprávění dospělých. Dětské příhody byly vyprávěny vesměs v přítomném čase. Působily dojmem, jako když se dospělý snaží po probuzení rekonstruovat svůj sen, který se mu právě zdál, ale jeho smysl jako by mu stále unikal. Způsob, jakým děti dění kolem sebe vnímají, prožívají a jak svůj pohled na svět vyjadřují slovy, mi přišel velmi záhadný, a proto jsem se rozhodla toto téma zpracovat v diplomové práci. Téma jsem posléze dále konkretizovala a zaměřila se přednostně na časoprostorové vztahy ve vyprávění tří- až pětiletých dětí.

Upřímně řečeno, když jsem začala psát diplomovou práci, věděla jsem toho o dětech a zvláště o tom, jak děti vyprávějí, jak uchopují své vzpomínky a co si představují o budoucnosti, velmi málo. Jak tyto představy a dojmy reflektují skrze řeč a re-prezentují jako příběh? Ptala jsem se. Také mi přišlo zajímavé, že malé děti mají jiné vnímání, jejich „mozek“ je jiný (mentální procesy v něm se odehrávající) než ten dospělý a že to bude zřejmé z toho, jak dění kolem sebe vyjadřují jazykem a jak jej uspořádávají do epizod jen vzdáleně podobným tomu, čemu říkáme příběh. Měla jsem pocit a doufala jsem, že to vše se projeví v řeči. K řeči máme přístup, můžeme ji pozorovat, zachytit (zvěčnit) a zkoumat, kdežto „do hlav dětem nevidíme“. Další zajímavou věcí především pro reflexi prostoru mi přišla samotná velikost dětí. Jsou přece malé a tak se jim prostor musí jevit jinak než dospělým. Re-prezentují jej slovy také jinak, „z pohledu“?

Tyto postřehy pro mě byly popudem navštívit mateřskou školu a začít se dětí tázat na jejich prožitky. Nahrávky přepsat a začít tyto „záhady“ zkoumat. V první fázi nahrávání jsem se zaměřila na děti tříleté. Předpokládala jsem i na základě vlastní komunikační zkušenosti, že ve třech letech jsou již děti kompetentní plnohodnotně komunikovat, neuvědomila jsem si však, že v tomto věku ještě „neumí vyprávět“, vyprávět příběh v běžném (i odborném) slova smyslu. Přesto či právě proto mě jejich pokusy či „zárodky“ vyprávění přišlo důležité analyzovat, zkoumat „co ještě neumí“ a jakým způsobem tento „deficit“ kompenzují či překonávají, ať úspěšně či ne. Zaujalo mne na tomto úsilí právě dětské „kutilství“, schopnost vypomoci si jazykovými prostředky, které „jsou po ruce“, které si již osvojily, tedy jistá míra reflexe vlastní jazykové nekompetence a velká dávka tvořivosti.

V druhé fázi jsem nahrávala pětileté děti. Překvapilo mě, jak velký skok ve vývoji řeči (resp. vyprávění) se za tak krátkou dobu odehraje. Tyto dvě věkové skupiny budu proto zkoumat zvlášť a vzhledem k různému charakteru materiálu pomocí různých (neboť poněkud jinému předmětu přiměřených) analytických metod. V empirické části práce ukážu na specifika těchto dvou věkových skupin, na to, jak zřejmě probíhá vývoj schopnosti vyprávět, jak si dítě narativní kompetenci aktivně osvojuje.

Výchozím bodem se pro mě stala odborná literatura, která by se k tématu diplomové práce – časoprostorové vztahy v dětském vyprávění vztahovala. Když jsem ale začala shánět materiál, který bych mohla použít pro svou práci, snažila jsem se „chytit, čeho se dalo“. Do vyhledavačů v databázi knihoven a internetu jsem zadávala hesla: dětská řeč (child speech), řeč dětí, dětské vyprávění (child narrativ). Českých, ale i anglických prací o vyšších komplexnějších rovinách „získávání“ (učení) se řeči je překvapivě málo.

Většina odborných prací o české dětské řeči se zabývá fonetickým a fonologickým vývojem dětské řeči od jejího počátku. Mezi známé autory patří např. Ohnesorg a Vyštejn, tyto práce jsou především prakticky zaměřené. Další české práce se zabývají vývojem a rozšiřováním slovní zásoby dítěte a vývojem gramatických kategorií slov (např. Pačesová), rovinám vyšším, tj. vývojem větné struktury, se práce věnují jen velmi okrajově. Textem, vývojem komunikačních schopností tříletých až pětiletých, dialogem a vyprávěním, resp. vyprávěním v konverzaci, se žádná z českých prací nevěnovala (alespoň mně se žádnou takovou nepodařilo dohledat, ani mé vedoucí diplomové práce není taková literatura známa).

Během psaní práce (v roce 2007) vyšla kniha J. Trávníčka o vyprávění malých dětí, která se s mým tématem a mými prvními poznatky z velké části překrývala. To pro mne bylo zpočátku velkým zklamáním, přesto se nakonec díky Trávníčkově knize některé mé poznatky utvrdily, publikace mou práci obohatila a posunula mě jiným směrem.

Získala jsem mnoho knih, které řeší osvojování řeči na obecné rovině, zabývají se vztahem mezi řečí a myšlením, vztahem mezi řečí, myšlením a kulturou. Jakým způsobem funguje dětský kognitivní aparát? Jak funguje dětská psychika? Co je pro děti v daném věku charakteristické atp. Jak je možné, že se děti naučí mluvit v tak krátkém období? Na tyto otázky dávají různé teorie různé odpovědi. Usoudila jsem, že některé z těchto teorií tvoří vhodnější psychologicko-filozofický podklad pro mou analýzu než jiné, proto jsem jimi obohatila svou práci. Vybraným teoriím se budu věnovat v následujících kapitolách.

Rámcem, resp. pozadím zkoumání dětských vyprávění je mi především diskurzivní psychologie, jež načrtává obraz sociálních aktérů, kteří si utváří porozumění v neustálé interakci, v komunikaci. Psychické se podle diskurzivních psychologů tvoří

v interakci se sociálním světem a skrze promluvy s druhými (i sebou). Interakce nejsou v této optice jen realizované, ale i utvářené používáním jazyka, akcentují symbolicko-komunikační podstatu lidské psychiky. Jazyk je zapuštěn v kultuře a současně je nástrojem kulturní reprodukce.

Samozřejmě jsem nemohla opomenout poznatky vývojové psychologie. Inspirativní pro mě byla zejména obsáhlá práce českého psychologa V. Příhody a některé dílčí poznatky M. Vágnerové. Za stěžejní dílo, týkající se vývoje dětské psychiky a zvláštností dětského myšlení považuji J. Piageta a L. S. Vygotského, jejichž myšlenky mi významným způsobem pomohly při analyzování nahrávek dětského vyprávění.

Jak již mnohokrát zaznělo, práce se zabývá vypravováním „příběhů“ dětmi. Nemohu tedy opomenout teorii vyprávění. Zásadními inspirativními autory se mi stala S. Rimmon-Kennanová, pomocí jejíhož konceptuálního aparátu vysvětlují základní narativní pojmy. Jako teoretický rámec pro samotnou analýzu nahrávek dětí využívám práce sociolingvisty V. Labova, který se zajímá nejen o strukturu narativu, ale především o jeho sociální funkci, a práci diskursivního psychologa K. J. Gergena zabývající se tím, co činí vyprávění „dobrým vyprávěním“, jaké jsou jeho konstitutivní prvky.

Tématem diplomové práce je vyprávění předškolních dětí. Děti v tomto věku se vyprávět teprve učí a je velmi zajímavé pozorovat, jak a kdy vyprávění příběhu vzniká a jak se schopnost vyprávět rozvíjí. Umět vyprávět příběh není nic samozřejmého, narativní struktury si osvojujeme až v průběhu života. Schopnost vyprávět je podle Ch. Crawforda, odborníka na kognitivní vědu, až čtvrtou vývojovou fází, která následuje po schopnosti osvojit si řeč (tzv. „fázi verbálního myšlení“). V mém zkoumání se tedy nejedná o poetiku vyprávění jako spíše o to, díky čemu je vyprávění možné a jakým způsobem se tato schopnost rozvíjí.

Z povahy problému vyplývá, že zpracování tématu nemůže být ryze lingvistické, ale má značné přesahy do jiných oborů, především do literární teorie, do vývojové psychologie, antropologie, sociologie (resp. sociolingvistiky), věd zabývajících se člověkem a kulturou a člověkem a myšlením.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. VYBRANÉ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K OSVOJOVÁNÍ ŘEČI

Vývoj řeči zkoumali už mnozí – filozofové, psychologové, psycholingvisté, neurologové. Základním problémem je otázka, zda si dítě osvojuje jazyk výhradně učením, nebo zda se na této dovednosti podílí nějaký vrozený mechanismus, který spouští interakce s prostředím, tedy především s určitým jazykem. Předkládám zde některé významné teorie, které se tímto problémem zabývají a jež jsou obohacující pro analýzu narativů malých dětí.

Pro analýzu dětské řeči mě inspirovala teorie J. Piageta, především jeho charakteristika egocentrického vnímání předškolního věku a s ním související specifika dětské psychiky, dále práce L. S. Vygotského, ve které se zabývá specifickým způsobem utváření pojmů u dětí, resp. tím, jakým způsobem dochází k propojení jazyka jakožto společenské instituce s myšlením dítěte. V neposlední řadě jsem vycházela z poznatků Ch. Crawforda, který pohlíží na narativ z hlediska lidského vývoje. Jednotlivé poznatky z těchto teorií budu aplikovat v empirickém zkoumání dětského vyprávění (viz empirická část diplomové práce).

1.1 KOGNITIVNÍ TEORIE J. PIAGETA

Inspirativní prací je pro mne teorie významného psychologa 20. století J. Piageta (1966, 2001), který zdůrazňoval důležitost procesu interakce s lidmi a předmětným prostředím při osvojování jazyka. Při studiu kognitivního vývoje dítěte věnuje značnou pozornost řečovému vývoji.

J. Piaget se snažil popsat změny, ke kterým dochází během ontogeneze. Odlišil proto specifická stadia poznávací činnosti v různých obdobích vývoje člověka. V rámci každého stadia se pak pokusil popsat specifické struktury myšlení jedince. Piaget prozkoumal, jak se během vývoje jedince tyto struktury myšlení mění, transformují.

Pokud se v jeho pracích soustředíme pouze na vývoj řeči, potom dle něho dítě prochází stadiem symbolizace předmětů a postupného zjišťování, že předměty existují, i když je právě nevnímá (senzomotorické stadium), rozvojem vlastní řečové činnosti, symbolizací vnějšího světa i vnitřních psychických představ (předoperační stadium), schopností se znaky manipulovat (stadium konkrétních operací) a vývojem řeči induktivně deduktivní povahy (stadium formálních logických operací).

Piagetem navržená stadia kognitivního vývoje jedince:

Vývojové stadium	Věk	Typické znaky
1. senzomotorické	0 až 2 roky	Důležitými procesy jsou: motorická aktivita, vnímání a experimentování. Dítě odlišuje sebe sama od ostatních objektů. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální reprezentaci nepřítomného objektu.
2. předoperační	2 až 7–8 let	Důležitými procesy jsou: řeč, tvoření představ a jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyka. Myšlení dítěte je egocentrické, vidí vše jen ze svého hlediska, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dítě ještě nechápe určitá pravidla činností, určité operace. Dokáže třídit objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá.
3. konkrétních operací	7–8 až 11–12 let	Důležitými procesy jsou: logické myšlení a operování s abstraktními pojmy. Dítě je schopno pochopit identitu. Chápe stálost počtu objektů (6 let), stálost hmotnosti objektů (9 let). Dokáže třídit objekty podle několika charakteristik. Experimentuje s objekty, ale nesystematicky.
4. formálních operací	11–12 a více let	Důležitými procesy jsou: abstraktní, formálně logické operace. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno usuzovat „jestliže, pak“. Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesetkalo. Operace se spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dokáže pracovat oběma směry (přímo i vratně).

Dětské promluvy jsou podle J. Piageta dvojího typu. První nazývá „egocentrickou řečí“ a tu druhou „socializovanou řečí“. Egocentrická řeč neslouží ke sdělování. Je to řeč pro sebe, která nepočítá s hlediskem druhé osoby. Je především řečí dítěte o sobě, při které se snaží být středem pozornosti. Jde spíše o monolog a dítě příliš nezajímá, zda ho ostatní poslouchají.

Tato řeč je vedlejším produktem dětského egocentrismu. Z projevů egocentrické řeči J. Piaget vysuzoval, že jazyk odráží myšlení, ale neformuje ho, že naše myšlenkové pochody omezují a formují to, co jsme schopni sdělovat, že dítě není od počátku svého vývoje adaptované na sociální prostředí kolem sebe, a teprve postupně v tomto směru

dospívá a přizpůsobuje mu své vyjadřovací schopnosti. Egocentrickou řeč ve vlastním slova smyslu a její funkci ve svém výzkumu opomímám, jelikož mé nahrávky dětské řeči byly pořizovány v dialogu. Zabývám se rysy egocentrického myšlení ve vyprávění (ne v „izolované řeči pro sebe“).

Oproti tomu socializovanou řečí dítě sděluje myšlenky ostatním. Dle J. Piageta platí následující schéma vývoje řeči: mimojazykové autistické myšlení – egocentrická řeč a egocentrické myšlení – socializovaná řeč a logické myšlení. V této souvislosti je třeba zmínit dalšího významného autora zaměřeného na studium řeči ve vztahu k vývoji myšlení L. S. Vygotského (1971), jehož poznatkům bude věnována následující kapitola.

Zvláště zjištění egocentrického charakteru dětského myšlení se pro mě stalo velmi inspirativní při zkoumání dětského vyprávění, další specifika dětského myšlení jako prezentismus, synkretismus a topismus, které J. Piaget u dětí vysledoval, aplikuji při analýze nahrávek. Těmto pojmům a jejich ilustracím se budu více věnovat v samotné analýze.

1.2 TEORIE L. S. VYGOTSKÉHO

Egocentrická řeč byla sporným tématem mezi L. S. Vygotským a J. Piagetem. L. S. Vygotský (1971) pojímal egocentrickou řeč jako řeč pro sebe, která nepotřebuje posluchače a která má několik funkcí: expresivní, kdy dítě bez ohledu na posluchače vyjadřuje své pocity, regulační, kdy dítě řídí slovními pokyny své vlastní chování a může fungovat též jako prostředek myšlení. Základní odlišnost se tedy projevuje v tom, že egocentrická řeč se dle Vygotského nachází mezi vnější komunikační řečí a řečí vnitřní. Vzniká na sociálním základu, a to přenesením chování dítěte v jeho sociálním prostředí do jeho vlastních vnitřních psychických funkcí. Dítě v určitých situacích myslí nahlas a rozmlouvá samo se sebou, stejně jako dříve rozmlouvalo s reálnými lidmi. Časem se tato mluva k sobě změní ve vnitřní řeč, která se v dospělosti stane podstatou myšlení jak autistického, tak logického. Jeho „schéma“ má tedy následující podobu: „sociální řeč – egocentrická řeč – vnitřní řeč“ (Vygotskij 1971, s. 72).

L. S. Vygotský vychází z předpokladu, že vývoj řeči a myšlení má odlišný filogenetický původ. Podle jeho teorie se řeč vyvíjí pro komunikační potřeby, zatímco myšlení souviselo s praktickým řešením problémů a odvíjelo se od překonávání konkrétních překážek při uspokojování základních potřeb. Na určitém vývojovém stupni se tyto dvě funkce spojily a řeč začala sloužit myšlení. L. S. Vygotský předpokládá, že filogeneze a ontogeneze jsou paralelní. Rekonstrukci evolučního vývoje odvíjí od zákonitostí vývoje dětí, v němž existuje předintelektuální stejně jako předřečové stadium. U dítěte se podle něj nezávislý vývoj myšlení a řeči ukončí a myšlení se stává verbální a řeč intelektuální.

Dítě nachází podmínky života či představy již hotové, a to zobecněné v jazyce, tedy soustavě slovních znaků. Dítě si osvojuje již ustálené významy, které jsou společensky zařazované ve slovech jazyka, a učí se je také ve vzájemné interakci s dospělými a vrstevníky. „Nutnost, aby si dítě osvojilo řeč, tkví v samotném způsobu jeho života, v jeho nesamostatnosti, v jeho závislosti na jednání okolních lidí“ (Vygotskij 1971, s. 112).

Vygotského práce *Myšlení a řeč* (1971) je ale na rozdíl od Piagetovy zaměřená úžeji, tj. ne na celkový psychický vývoj dítěte, ale pouze na psychiku jedince ve vztahu k jazykovému znaku, na vztah myšlenky a slova. Zajímá ho, jaký je vztah mezi myšlením a řečí z hlediska vývoje jedince. Jak již bylo naznačeno, základem Vygotského úvah je slovo (jeho význam a funkce) a to, jak se slovo stává pojmem v průběhu vývoje dítěte. Proč zrovna slovo? Vychází z analýzy, která rozčleňuje složitý jednotný celek v jednotky, které mají všechny základní vlastnosti celku.

Z tohoto předpokladu mu vychází jako ideální jednotka pro výzkum slovo a jeho význam, v něm je svázán uzel jednoty. Slovo v sobě obsahuje skryté zobecnění, což je zvláštní verbální akt myšlení, který odráží skutečnost jinak, než se ona odráží v bezprostředních počtcích a vjemech. Je tak základem pro dorozumívání mezi lidmi (bez určitého zobecnění by nebylo porozumění možné). Myšlení odráží skutečnost jinak než počitek, protože spočívá v zobecněném odrazu skutečnosti. Význam slova je aktem myšlení a řečí (jazykem) zároveň. Řeč je tak prostředkem sociálního styku a funkcí myšlení. Psychická činnost člověka je vždy odrazem něčeho, co má význam, tedy znaku. Významy jsou již předem společností vypracované a člověk se k nim během svého vývoje postupně dopracovává. V jazyce je uloženo kulturní dědictví, jazyk je tedy nejen prostředkem společenského styku, ale i poznání světa. Když člověk znaky používá, provádí tím změny ve vnějším světě, ale tyto změny mají zároveň vliv na jeho vnitřní procesy. Zprostředkované psychické funkce vznikají pouze ve společnosti lidí (v interakci). U malých dětí se psychické procesy nutně vytváří nejprve v jeho vnější činnosti, teprve postupem času se zvnitřňují. Dítě nejdříve „zajímají“ bezprostřední potřeby, jsou emocionálního obsahu, později se navozuje předmětné vnímání a mění se v konkrétní obraznou představu, pak se stále více opírá o slovo, nabývá stále více zprostředkovaný charakter a stále více se stává složitou logickou pamětí a spojuje se s abstraktním myšlením.

Vztah mezi myšlením a řečí není během lidského vývoje konstantní. Myšlení a řeč mají různé genetické kořeny, ale v jistém bodě se obě linie protnou, myšlení se stává verbálním a řeč se stává intelektuální. Pro zjišťování vztahu mezi myšlením a řečí používá L. S. Vygotsky metodu zkoumající proces vytváření pojmů, zkoumání funkčního užívání slova a jeho vývoje. Jakým způsobem se stává slovo pojmem, nezávislým na bezprostřední zkušenosti, jakým způsobem se naplňuje významem, jak se vytváří celkový pojmový aparát, jak se tvoří systém. Myšlení se tedy podle L. S.

Vygotského realizuje ve slově.

Jeho teorii budu aplikovat na některé dílčí aspekty dětských promluv, především při zkoumání používání časových dektiv a vlastních jmen. U používání těchto slov je zřejmé, že slovo a pojem nejsou ještě v dětské mysli sjednoceny, slova mají pro dítě specifický význam odlišný od toho slovníkového, denotativního. Děti časová deiktiva hojně užívají, mají funkci v jejich promluvách, resp. vyprávění, přesto však nemají ještě stálý a přesný denotativní význam.

1.3 TEORIE CH. CRAWFORDA

„Chris Crawford je americký kognitvista a odborník na umělou inteligenci, který se zabývá mentálním vývojem dítěte (resp. člověka). Ve své teorii navazuje na poznatky Piageta, které dále rozvíjí. Ch. Crawford rozděluje vývoj do čtyř fází, fáze „narativního myšlení“ se u dětí podle něj dostavuje až jako v pořadí čtvrtý stupeň ve vývoji jejich dovedností. Tři předchozí jsou prostorové myšlení, sociální myšlení a verbální myšlení.

Prostorové myšlení si dítě osvojuje hned po narození. S prostorem se musí dítě vyrovnat ihned po narození, identifikuje předměty v zorném poli svého pohledu. Sociální myšlení – v této fázi si dítě ustanovuje vztahy mezi tím, kdo je ono a kdo jsou jiní. Kolem sebe si začíná vytvářet jakousi síť vztahů, bližších i vzdálenějších. Jazykové myšlení dává dítěti dva důležité atributy: temporalitu a jednání ve smyslu samostatné aktivity. Přitom časovost nám umožňuje myslet z hlediska minulosti a budoucnosti. Jazyk dává dítěti možnost, aby si uvědomilo, že je subjektem svých vlastních činů.

Narativní myšlení. Schopnost vnímat vyprávění jako časový sled slov, která jsou ještě nějak – kauzálně uspořádána, se podle vývojových psychologů nedostavuje před druhým rokem života. Klíčem k tomu, aby si dítě nad jazykovým myšlením vybuodovalo ještě myšlení narativní, je podle Ch. Crawforda kauzalita. Narativní myšlení tak podle něj dovršuje mentální vývoj. Myslíce narativně, pohybujeme se v situacích. Zároveň je jakýmsi trychtýřem, do něhož se vlévají tři předchozí stadia. Vyprávění není jen enkláva uvnitř jazyka, je též jazykově-příčinný sled situací, v nichž vystupují jednotliví aktéři a zároveň je určen svým místem“ (cit. dle Trávníčka 2007, s. 17).

2. POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE – CHARAKTERISTIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 KRITÉRIA VÝBĚRU DĚTÍ

Proč jsem si vybrala děti od tří do pěti let? Tímto věkem je vymezeno vývojové stadium lidského života nazvané podle vývojových psychologů předškolní věk (Říčan, Vágnerová, Příhoda a další), které je typické jistými charakteristikami, jež se liší od

charakteristik dospělého člověka a zásadními zlomy v lidském životě (jednotlivá specifika budou osvětlena níže). Z mého pohledu se toto krátké období jeví velmi zajímavým z hlediska rozvoje řeči (jazykových schopností), během něj se dítě naučí používat tak rozsáhlý nástroj, jako je jazyk. Tato fáze je však fází přípravou, nedokonalou. Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince. Samotný rozsah a především obsah pojmu odpovídá způsobu nazírání na svět očima dítěte, které se od toho našeho dospělého ještě značně liší.

Přesto už jsou děti v tomto věku schopny téměř „plnohodnotně“ komunikovat s dospělými a mezi sebou. Ke konci tohoto období začínají chápat rozličnost situací, ve kterých komunikace probíhá. V této době je řeč nejvíce expanzivní, od 3 let je dítě schopno tvořit poměrně složité věty, velmi rychle se rozšiřuje slovní zásoba, zdokonaluje se v obsahu i formě (Pačesová 1979). Děti v tomto věku jsou schopny téměř normálně konverzovat. Začínají se učit vyprávět, sdělovat své vzpomínky, plánovat budoucnost, a konstruovat tak svou identitu. S většími celky, jako je vyprávění, mají ale malé děti v tomto období ještě problémy, není to pro ně jednoduché ne z hlediska jazykového, ale mentálního stavu. Děti jsou si toho, že narativ vykazuje strukturu celku, vědomy, zdá se, že znají zákonitosti a pravidla příběhu (pravděpodobně z příběhů dospělých a pohádek, které jsou jim vyprávěny), ale samo vyprávění je pro tříleté děti velmi problematické. Pociťují, že to nedokážou, a i explicitně tuto neschopnost vyjadřují. Následující ukázka tento jev ilustruje. Další zvláštnosti dětského vyprávění, které se objevují v této ukázce, budou analyzovány v empirické části práce.

T: Nechceš vyprávět nějakou pohádku?

D: Jo.

T: Třeba o Karkulce?

D: Jo. O Karkulce. Ale já nevím, já neumím. Pomoz mně třeba.

T: Tak byla jedna holčička...

D: Jedna babička ... červený čepeček. Já to neumím říct.

T: No a kam šla ta Karkulka?

D: Do lesa... vysoký les.

T: A za kým šla?

D: Já nevím, k babičce.

T: A koho potkala cestou?

D: Vlka. Babičko, vy máte velké uši. Babičko, vy máte velké zuby? To abych mohla sníst. Ham. Zuby a Karkulku spolkla, hm. A tím pohádka konec.

(Matěj, 3 roky)¹

V průběhu předškolního věku se ale situace rychle mění. Ke konci tohoto období už děti vyprávějí, i když jejich projevy se od našich představ „dobrého vyprávění“² ještě liší.

Neschopnost vyprávět větší celky může souviset také s tím, že schopnost chápat minulost, přítomnost a budoucnost se v ontogenezi vyvíjí relativně pozdě. Předškolní dítě žije stále ještě přítomností. Čas vnímá prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou subjektivně významné (dnes půjdu po obědě, Vánoce jsou, když chodí Ježíšek apod.) Dítě se v nazírání světa projevuje koncentrací na přítomnost. Malé dítě má tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Aktuální významnost nějakého dění přispívá k subjektivnímu zkreslení představy o jeho trvání. S tím vším souvisí i vztah dítěte k času, není pro něj důležitý a mnohdy (zdá se) je spíše obtěžující. Dítě nespěchá, minulost a budoucnost nemají v tomto věku přesnější význam (Vágnerová 2000). Není schopno minulost a budoucnost reflektovat, proto ji možná neumí reprodukovat ve formě vyprávění. Zdá se, že to není znalostí gramatiky či rozsahem slovní zásoby nebo představivostí, protože v rámci hry je dítě plně řečově kompetentní a ve své fantazii dokáže slovně (často pomocí dramatické formy) plně vytvořit a zaplnit fikční svět. „Hra je způsobem vyjádření vlastní interpretace a reality a postoje ke světu, eventuelně i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak problematická. (...). Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. Ve hře může dítě zpracovat zkušenost, jak samo chce“ (Vágnerová 2000, s. 110).

D: Zahrajem na indiány, že já sem Vinetů a někdo je zloděj a my ho musíme chytat a tábor a já jsem náčelník a mě musíte poslouchat a kdo bude Old Šetrhend, ten zvedne ruku. Tak kdo bude?

D, D: Já, já...

D: Musíme banditu chytat, poznáme ho, má oranžový tričko a je to holka.

T: Čauves, tak co dělaj indiáni? Střílej bandity?

D: Ale jedině jeden. Tak jsme zastřelili Inčičunu. Vinetů a to bandita byl převlečeněj

¹ Legenda ke zkratkám u přepisů nahrávek: T - tazatel, R – rodič, D: dítě (D1, D2 – používáno, pokud je rozhovor veden s více dětmi). Rozhovory jsou přepsány podle pravopisné normy, je zachována hovorovost, resp. nespisovnost projevu.

² Termín používá J. K. Gergen, přesnou definici naleznete v kapitole J. K. Gergen - dobré vyprávění.

za indiána a teďka se chtěj pomstít.

T: A jak jste poznali, že je převlečeněj?

D: Hm, protože my jsme rudý tváře a on je bledá.

T: A co jste s ním provedli?

D: Chytili jsme ho a rovnou nechali opalovat na totemu.

T: Vy jste krutý.

(Jirka, 3 roky)

V tomto věku má dítě základní informace o sobě, své rodině, lidech, kteří se vyskytují v jeho blízkém okolí (mateřská školka, přátelé), o přírodě a věcech, které ho obklopují. Chápe a je schopno podávat jednoduché definice (např. vysvětlit své blízké příbuzenské vazby) a chápat jednoduché vztahy.

2.2 ZVLÁŠTNOSTI DĚTSKÉ PSYCHIKY

Dětská psychika se v tomto období vyznačuje určitými zvláštnostmi, kterými se liší od vnímání dospělých. Na základě těchto odlišností vnímá dítě svět jinak a jinak ho i interpretuje. Jednotlivé zvláštnosti mají také vliv na podobu vyprávění malých dětí. Těmito zvláštnostmi jsou podle J. Piageta (1966, 2001) prezentismus, egocentrismus, syktretismus, topismus, konkretismus, používání fantazie a magičnosti pro vysvětlení jevů kolem sebe. Děti v předškolním věku nejsou schopny logického kauzálního myšlení, pro vysvětlení příčiny a následku používají tzv. quazi-kauzality.³ Předpokládám, že specifika dětského myšlení se budou projevovat i v jejich verbálním vyjadřování (ať svým obsahem, či formou vyprávění), viz analýza nahrávek dětské řeči (empirická část práce). Jednotlivé pojmy budou vysvětleny a ilustrovány na příkladech z nahrávek dětské řeči v empirické části práce.

2.3 VÝVOJ ŘEČI OD NAROZENÍ DO TŘÍ LET

Pro lepší pochopení vývoje řeči předškolního věku uvádím stručnou charakteristiku nejranějšího stadia, kdy začíná dítě mluvit a jak tento vývoj v raných fázích dětství probíhá.

Vývoj řeči je v mnoha pohledech podobný výuce cizí řeči dospělého člověka. Porozumění řeči se rozvíjí mnohem dříve než její používání. Nejprve se vytvářejí neverbální způsoby dorozumívání: mimika, intonace, gesta, tón hlasu, teprve potom řeč verbální. Kojenec dokáže na základě intonace ve 12. týdnu rozlišit veselost a smutek

³ Termíny zavedl J. Piaget (1966, 2001), důkladně budou osvětleny níže, v empirické části práce.

podle intonace. Sociální význam řeči je již v tomto věku zřejmý.

Řeč se vyvíjí v několika fázích. Její celkový je ovlivněn hlavně vrozenou schopností člověka naučit se mluvit, stavem mluvidel a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá (viz níže).

V první fázi – hned po narození, dítě křičí. Je to vlastně reflexní reakce na změnu dýchání. Kolem šestého týdne se začíná křik diferencovat. Nejprve silně reaguje na nepříjemné situace (křik) a později s rozvojem vnímavosti se začne i měkce ozývat při pocitu spokojenosti (broukání). Zprvu jde o náhodné zvuky, jakousi hru mluvidel, na kterou má vliv i nevyvinuté artikulační svalstvo a poloha dítěte většinou vleže. Takto se projevují i děti neslyšící, protože se jedná o pudové zvuky. Koncem prvního roku už dítě jakoby rozumí některým slovům – umí si přiřadit některé zvuky ke konkrétním jevům či situacím. Dítě se také samo snaží o svůj vlastní slovní projev.

V druhé fázi – kolem prvního roku, dítě začíná napodobovat a chápat slova. Nejprve se vyjadřuje jednoslovně a doprovází řeč mimikou. První slova bývají „zkomolená“, ale řeč se rozvíjí a výslovnost se postupně upřesňuje. Kolem druhého roku je dítě již schopno mluvit v krátkých větách.

V třetí fázi – kolem třetího roku, většina dětí již souvisle mluví. Mohou se však ještě hojně vyskytovat špatně (z hlediska výslovnostní normy) vyslovované hlásky, především sykavky, L, R a Ř. V tomto věku se řeč dítěte dostává do nové úrovně – vyjadřuje myšlenky, pocity, plány, nápady, upřesňuje se a obohacuje.

Ve čtvrté fázi – mezi čtvrtým a sedmým rokem, se řeč dítěte vyvíjí do souvislého a gramaticky správného projevu. Dítě se dokáže plně vyjadřovat a zároveň chápat slovní projev druhých lidí. Začíná rozlišovat konkrétní a abstraktní pojmy, zvyšuje se formální i obsahová stránka řeči. Kolem sedmého roku se řečové funkce (hlavně výslovnost) fixují v mozkových centrech řeči.

Pro zajímavost uvádím přehled slovní zásoby v závislosti na věku (J. Balašová, 2003): 1,5 roku – 70 slov, 2 roky – 250 slov, 3 roky – 1 000 slov, 4 roky – 1 500 slov, 5 roků – 2 000 slov, 6 let – 2 750 slov, 12 let – 7 000 slov, dospělý – 10 000 slov (přibližné údaje pro průměrného jedince). Popis vývoje dítěte vypracován dle Balašová 2003, Ohnesorg 1948, Pačesová 1979, Vyšejn 1995.

2.4 PODROBNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Charakteristiku předškolního věku jsem čerpala z knihy Ontogeneze lidské psychiky (1971), kterou napsal V. Příhoda. Z knih zabývajících se vývojem dětské psychiky byla tato informačně nejobsáhlejší a z hlediska vývoje dětské řeči nejvíce

inspirativní.⁴ Z knihy jsem vybrala ty „momenty“, které se týkají řeči a rozvoje dětské psychiky (z toho úhlu pohledu, který by podle mě mohl být důležitý pro řeč – např. charakteristika paměti apod.).

Ve věku kolem tří let se podle Příhody stále více diferencují zkušenosti dítěte s okolím. Dítě tak postupně dostává podněty k rozlišení vlastní činnosti od toho, co se děje venku. Důležitým momentem je, když dítě začíná chápat samo sebe, vyděluje se z dějového celku. Takto se zakládá reálný podklad duševního života dítěte. V jazyce se tento fakt projevuje tak, že dítě přestane samo sebe označovat 3. osobou. Užití „já“ v jazyce sice není přímým odrazem vědomí, ale postupně se pojem „já“ ustáluje a nabývá konkrétního významu.

Až do 3. roku žije dítě v přítomnosti, budoucnost ho v podstatě nezajímá, nicméně minulá zkušenost se už projevuje ve volbě předmětů, které působí na jeho chování. Mezi 2. a 3. rokem je už dítě velmi hovorné. Mluví k osobám ve svém okolí, ale také samo k sobě (viz egocentrická řeč). Monolog při hře je mu náhradou za společnost. Počátkem 3. roku si dítě rádo hraje vedle jiných dětí, ale mluví jakoby k sobě. V tomto věku už je schopno adresovat jiným osobám různé pokyny a výzvy, navazuje kontakt s dětmi, ale hovor probíhá ještě bez výměny „skutečných myšlenek“, bez skutečné komunikace (z hlediska výměny informací).

Osvojení řeči představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte. Řeč je společenská instituce, která v sobě obsahuje celou lidskou kulturu. Třetí narozeniny jsou pro vývoj dítěte významným mezníkem, společně s řečí se mu dostávají názory společnosti. Důležitou pomůckou pro vývoj řeči jsou pro dítě pohádky (viz níže). Dítě si tento složitý jazykový systém osvojí za velice krátkou dobu, dá se říct, že v šesti letech už je plnohodnotným partnerem v dialogu. Podmínkami pro vznik řeči jsou orientace v prostředí, vývoj pohybového aparátu a posléze porozumění vztahu vnímaných zvuků k činnostem a věcem v celkové situaci.

Paměť tříletého dítěte rozpoznává předměty, které vidělo jen jednou, pokud ho dostatečně zaujaly, a je schopno si vzpomenout na událost s latentní dobou 5 měsíců. V čase neumí události ještě umístit, jedinečně podle důležitých momentů ze svého života (bylo to v létě, padal sníh apod.), ale umí už z nich těžit pro své chování, takže minulost na něj působí. Se zvýšením mnemotechnických schopností se v podstatě rozšiřuje jeho orientace v prostoru. V jeho slovníku se odráží mnoho věcí i velký počet slov. Tím, že už nejsou předměty a osoby zapomínány, dokáže dítě chápat i některé vztahy mezi nimi. Věci třídí ještě podle účelu ve vztahu k sobě a právě tak je i definuje. Pro intelektualizaci dítěte v tomto věku hraje velkou roli jeho fantazie a hraní her především tematických (viz výše).

⁴ Vývojem dětské psychiky se u nás dále zabývají P. Říčan, J. Langmeier, Z. Matějček a další.

Po třetím roce se mění vztah dítěte k vrstevníkům, při hře ubývá monologizace, počínají se kamarádství, řeč začíná mít socializační funkci. Vyprávění souvislejších celků činí dítěti velké obtíže, dá se říct, že toho téměř nejsou schopny. Vyprávění je značně mezerovité z pohledu nás dospělých, chybí mnoho charakteristických znaků, přesto je ale patrné, že náznak narativní struktury je přítomen. Zvláštností dětského vyprávění je emfáze⁵, kterou dítě vyjadřuje opakováním slov a frází. Velkou úlohu v rozvoji řeči, fantazie a intelektuálních schopností má pohádka⁶. Po 3. roce už dítě sleduje delší vyprávění, považuje ho za realitu a postupně k němu vyvíjí kritiku. Fantastické myšlení ve hře a zálibě pro pohádku je reakcí na mezerovitost v situacích, v nichž dítě žije. Fantastické myšlení se uplatňuje také v řeči dítěte, takto malé děti často mluví jen proto, aby mluvily, jaksi ze hry.

Dětské uvažování je synekdochické. Pozorovací schopnost dítěte je podřízena zákonu vedlejších znaků. Při pozorování dítě zachytí jen jednu část celkového dojmu, která se mu pak stane signálem celého předmětu. Má tak „neúplné“ vidění věcí, z čehož vyplývá, že o nich a vztazích mezi nimi pravděpodobně i jinak přemýšlí.

Kolem 4. roku dochází k velkému vývojovému skoku tím, že dítě je schopno si mnemotechnicky vyvolávat minulé dojmy s latencí stále vyšší. Paměť má velký význam pro rozvoj pojetí vlastní osobnosti a její kontinuity. Důležitost a impresivnost události je u dítěte jiná ve srovnání s dospělými a ryze individuální. V tomto věku už začíná mít jistou představu o budoucnosti. Pokročilá mnemotechnika působí značné změny, takže nastává období samočinného myšlení.

V této době se slova začínají naplňovat hlubším významem. Obrisy, které předcházejí pojmy, nabývají nejen nových znaků, získaných zkušeností, ale jejich znaky se stávají postupně podstatnějšími. Místo dřívější synkretické a konkrétní mluvy, byť i velmi výrazné, dochází tímto procesem k obohacování významu slov k rozvoji mluvy, analytické, abstraktní, povšechné. V tomto období se zvyšuje generalizace, přesto jsou z hlediska „vědecké“ logiky děti ukvapené. Dítěti postačí takové úsudky, které se mu v praxi osvědčují. Tvoří je skoro vždy intuitivně, z vcítění se do situace, její analýzu na podstatné složky ještě není schopno vytvořit, smysl každé nové situace se snaží pochopit ze srovnání s jinými situacemi, které vypadaly celkově stejně nebo měly některé podobné složky. Zobecnění pomocí analogie je nejčastější metodou dětského usuzování.

Pokrok dětského myšlení se jasně odráží i v dětských dotazech, charakteristických

⁵ Citově silně zabarvený důraz vedoucí k zesílení komunikativního účinku řeči (Encyklopedický slovník češtiny 2002, s. 123).

⁶ Vlivem pohádky na rozvoj dětské myšlení a řeč se ve svých pracích zabývají např. J. Travníček (2007), B. Bettelheim (2000) či K. Čukovskij (1981).

otázkách „proč“, „jak“. Snaží se pátrat po příčinách „snad všeho“. Dětský pojem kauzality je ale psychologický a funkcionální, obsahuje vždycky tvůrcův úmysl, takže je v něm skloubena v jednotu kauzalita a teologie.⁷ Všechny věci jsou někým udělány, myslí si dítě. Piaget nazývá toto myšlení prekauzálním. Přesto i tento způsob pojetí příčinnosti je velkým psychickým pokrokem, umožňuje totiž dítěti vytvořit si svůj „světový názor“. Dítě má specifický způsob logického myšlení, který je podmíněn konkrétností a synkretismem dětského nazírání, jež je dosud na stupni neúplné diferenciacie pojmů, takže neúplná zobecnění ještě neumožňují postihování vztahů mezi členy přírodních a sociálních situací. Proto výsledky dětského myšlení projevují egocentrické a fantastické pojetí odrazu skutečnosti.

Po třetím roce je prostorové vidění přiblíženo typu vidění dospělých, ale přece jen jeví jisté kvalitativní odchylky, které jsou způsobeny jednak tím, že dítě ještě nemá tolik zkušeností, jednak také tím, že vše vidí z jiného úhlu pohledu, v jiné perspektivě. Orientace v čase je mnohem abstraktnější a neurčitější než v prostoru. Čas je u dětí hodně spjat s jejich individuálními zážitky.

„I když pro dítě existuje minulost a budoucnost, je základním znakem tohoto věku prezentismus. Pro globálnost časoprostorových vztahů se zdají dítěti věci jednoduché nadměru složité a naopak. Je zřejmé, že kategorie složitý-jednoduchý, přítomný-věčný, okamžik-trvání nejsou dosud dítětem rozlišeny. Tato pojmová splývavost má pro tvoření světového názoru základní význam, neboť působí jeho primitivnost a psychologickou obrysovitost. Příčinné vysvětlování musí pak být osobní“ (Příhoda 1971, s. 247).

2.5 ČAS A PROSTOR

Vzhledem k tomu, že má práce je zaměřená především na časoprostorové vztahy a jejich interpretaci skrze vyprávění, zmíním ještě ve stručnosti, jak děti vnímají čas a prostor. V analýze nahrávek se pokusím nalézt stopy tohoto odlišného způsobu chápání prostoru a času, přičemž vycházím z poznatků M. Vágnerové (2000).

2.6 PROSTOR

„Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru. To znamená, že dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé. Neumí dobře odhadovat prostorové

⁷ Pro ilustraci jevu si vypůjčuji příklady z knihy J. Langmaiera (1991) – „Hory vznikly tak, že tam někdo nasázel kameny a ty mu vyrostly. Hvězdy a měsíc dal někdo na oblohu, někdo napustil vodu do rybníka atp.

vztahy. Hodnotí je podle toho, jak je vnímá, tj. jak se mu jeví. Diferenciace polohy nahoře a dole je již správná, ale k takové decentraci, která by umožnila rozlišovat polohu vpravo a vlevo, dítě ještě nedozrálo. Pozice pozorovatele je z tohoto hlediska proměnlivější, je ve vztahu k vnímaným objektům méně přesně fixována“ (Vágnerová 2000, s. 111.)

2.7 ČAS

„Pojem času se rozvíjí pomalu. V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří dítě čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné. Prezentismus v nazírání světa se projevuje koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění. Má tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Aktuální významnost nějakého dění přispívá k subjektivnímu zkreslení představy o jeho trvání, tj. jeho časové dimenze. S tím vším souvisí i vztah dítěte k času, není pro něj důležitý a mnohdy je spíše obtěžující“ (Vágnerová 2000, s. 112).

2.8 SCHOPNOST VYPRÁVĚT Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Narativní myšlení podle Trávníčka (2007) završuje mentální vývoj člověka, narativní myšlení není možné bez zvládnutí kauzality. Ta v mysli dítěte postupně nahrazuje prostorové vnímání času jakožto neusouvztaženého sledu situací či bodů vnímání, které tyto situace spojuje na základě vztahu příčiny a následku v sekvenci. Kauzalita jakožto jádro narativity je tak podmínkou prožitku času a samou podstatou paměti. Děti jsou samozřejmě schopny jak vnímat, tak produkovat narativy i v prekauzálním období, tj. před osmým až desátým rokem života. Jedná se však pouze o primitivní narativy ego-centrického a aditivního charakteru. To znamená, že „události jsou [v nich] spojeny na základě osobního zájmu, a ne na skutečném časovém sledu“ (Jean Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, 1927; cit. dle Trávníček 2007, s. 19) a jejich kompozice nemůže být jiná než „slepovaná“. Nacházení kauzálních vazeb mezi událostmi předpokládá schopnost uvědomit si intencionální povahu jednání postav, tedy schopnost vcítění. Jinak řečeno, objev kauzality představuje objev druhých a světa, jenž je na subjektu nezávislý: „Teprve schopnost vnímat jinak než singulárně dává kauzalitu“ (Trávníček 2007, s. 22). „Přechod mezi těmito dvěma fázemi se samozřejmě děje poznenáhlu, jak to dosvědčují pseudokauzální či kauzálně defektní mininarativy dětí kolem pěti let“ (Trávníček 2007, s. 28).

O vývoji řeči z hlediska schopnosti produkovat vyprávění uvažují i psychologové Stein a Albro (1997, volně dle Chrz 2007). Předpokládají, že vývoj narativních struktur

je založen na dětském porozumění lidské intencionalitě a k cíli zaměřenému jednání. Podle těchto autorů děti používají své poznání týkající se záměrnosti a cílesměrnosti jednání pro organizaci obsahu, struktury a koherence vyprávění, které generují. Autoři shrnují rozsáhlou literaturu týkající se výzkumů dětského porozumění záměrnému jednání. Lze předpokládat, že přibližně od věku 2 ½ děti disponují bohatým pracovním poznáním lidské záměrnosti a k cíli zaměřeného jednání. Chápejí a vyjadřují důvody pro „chtění vykonat určité jednání“ a poznávají a rozlišují situace, ve kterých ony či další lidé jednají, aby dosáhli specifických cílů. Jsou schopny chápat příčiny a následky pocíťování různých emocí a spontánně se vyjadřují o událostech, na něž zažívají emocionální reakce. Hovoří také o svých cílech a míněních, které vedou k jejich plánům a k jednání, a chápejí situace, v nichž jsou cílům kladeny překážky. Základním předpokladem narativní strukturace je chápejí kauzálních a časových vztahů spočívající na vzájemné koordinaci dvou či více různých schémat do jednoho vzorce.

Podle Mandlera (1984, cit. dle Chrz 2007, s. 20) „si většina dětí osvojuje jakousi rudimentální strukturu příběhu okolo 3. roku. Od raného dětství vyslechnou děti řadu příběhů s obdobnou strukturou, což umožňuje postupné utvářejí jakési abstraktní reprezentace. Mandlerem popsané mentální schéma se skládá z těchto uspořádaných prvků: situace, počáteční událost, cíl, pokus, výsledek. Prostřednictvím tohoto schématu je možné jak chápat, tak generovat příběhy.“ Podle Sutton-Smithe (1986, cit dle Chrz 2007, s. 21) „jsou děti schopny produkovat příběhy okolo 3. a 4. roku. Zatímco dvouleté dítě je schopno vyprávět, co dělalo včera, teprve děti okolo 3. a 4. roku jsou schopny vyprávět jakési primitivní příběhy. Přitom však příběhy dětí asi do 5. až 7. roku vykazují strukturu, kterou Sutton-Smith nazývá téma s variacemi. Narativní struktura ve vlastním slova smyslu, se objevuje až po 5. roce, a to v příbězích, kde se hrdina potkává s nějakým druhem konfliktu či překážky.“

3. FILOZOFICKÝ RÁMEC PRO ZKOUMÁNÍ DĚTSKÉHO VYPRÁVĚNÍ

Lingvistika, filozofie, psychologie a další spřízněné vědy si již dlouho kladou otázku, zdali jazyk ovlivňuje lidskou mysl a lidské chování, a pokud ano, jakým způsobem. Jeden úhel – jeden způsob odpovědi nabízí kognitivní věda. Kognitivisté tvrdí, že existuje cosi jako prožitková úroveň zkušenosti, která může či nemusí být reflektována, případná reflexe pak může najít výřez ve slovech, která mohou být eventuálně zformovaná do vyprávění. Primární, původní zkušenost je chápejí jako „přirozený postoj“, ve kterém jedinec ve svých percepcích ještě není vyčleněn z okolního světa. Jakákoliv verbalizace je tedy něčím dodatečným. Zkušenost, resp. zakoušejí, je tedy něčím percepčním či kvazi-percepčním. Propracovanou podobu

takového chápání vztahu vyprávění a života představuje pojetí úrovní reprezentace zkušenosti. Za jednoho z představitelů kognitivní vědy je považován M. Turner, jehož pohled na vyprávění, resp. příběh, předkládám v následující kapitole.

V knize *Literární mysl* (2007) rozvíjí Turner názor, že literární myšlení (literary mind) předchází myšlení jako takovému, tzn. „že příběh není dítětem jazyka, ale naopak jazyk je dítětem příběhu“ (komentář z přebalu knihy). Příběh v jeho pojetí tvoří základní princip myšlení; pomocí něho dokážeme chápat a interpretovat zkušenosti jiných lidí, proto je většina našich zkušeností, našich poznatků a našeho myšlení organizována jako příběhy. Literární myšlení tak není žádným zvláštním druhem myšlení, ale jedná se podle něj o myšlení základní. Z toho vyplývá, že příběh je součástí druhových kognitivních procesů a vrozených dispozic.

Z jiného úhlu pohledu pohlíží na vztah myšlení a řeči diskurzivní psychologie a lingvistika svým jazykovým zaměřením. Jedná se o řadu přístupů, které rozlišování mezi jazykovou zkušeností a jejím vyjadřováním, tj., v mém úhlu pohledu mezi životem a vypravováním považují za nedůležité. Jako text či diskurz je chápáno nejen vyprávění samotné, ale také ten, kdo vypráví (subjekt vyprávění), i to, o čem vypráví (objekt vyprávění – vyprávěný příběh). Ostatně právě vyprávění jako reflexivní re-prezentace zkušenosti slovy umožňuje rozdělit svět na subjekt a objekt a dokonce učinit objektem vypravování, tedy reflexe, sebe sama. Život sám je textem, diskurzem či vyprávěním, zkušenost sama má narativní strukturu. Zkušenost je již cosi smysluplného, tedy interpretovaného jako něčí a nějaká zkušenost. Jedním z komplexních způsobů a prostředků, kterým se lidská zkušenost utváří a neustále přetváří, je právě vyprávění. Snad není náhodou, že etnografové (Cortazzi 1993) dosud neobjevili žádný kmen, žádné lidské společenství, které by neumělo vyprávět. Vyprávění jako kulturní forma, jakkoliv odlišná od našich post/moderních západních konvencí a zdánlivě exotická, se vyskytuje od úsvitu lidstva a ve všech i neliterárních kulturách a společenstvích.

Diskurzivně psychologický přístup je mi blízký z různých důvodů. Přednosti tohoto úhlu pohledu mi objasnili především psychologové Harré a Grillet.

Přední diskurzivní psychologové jako Harré a Grillet (2001) a další, původně též kognitivisti, nazývají nový diskurzivní směr jako revoluci v psychologii. Na rozdíl od mentalistické psychologie, která považuje za základ psychického fungování mentálních struktur, kdy se obsahy vědomí jen „oblékají do slov“ a vyjadřují navenek, načrtávají obraz sociálních aktérů, kteří si utváří porozumění v neustálé interakci, v komunikaci. Psychické se tedy tvoří v interakci se sociálním světem a skrze promluvy s druhými (i se sebou). Interakce nejsou v této optice jen realizované, ale i utvářené používáním jazyka, akcentují symbolicko-komunikační podstatu lidské psychiky. Jazyk je vlastnictvím všech, ale nepatří nikomu. Symboly, které jsou základem sociálního světa a umožňují komunikaci, jsou kulturně naučeny a výrazně sdíleny a směřovány. Jazyk je v kultuře zapuštěn a současně je nástrojem kulturní reprodukce, ba i kulturní změny.

Autoři zpochybňují smysl předpokladů o existenci hypotetických mentálních struktur a poukazují na to, že je nelze ověřit přímo. Do hlav nelze (naštěstí) nahlížet. Proč tedy nevyužít přímé ověřitelné důkazy, které jsou k dispozici. Odvolávají se na početné empirické výzkumy, které dokumentují, že základní kognitivní procesy, jako je vnímání, sémantická a epizodická paměť jsou formované diskurzivní aktivitou. Diskurz je v tomto ohledu formativním prostředkem, zdrojem a sám je výsledkem diskurzivní kulturně ukotvené aktivity lidí.

Dále autoři zpochybňují předpoklad mentalismu, podle kterého jsou mentální struktury univerzální a historicky neměnné. V dnešní době na základě empirických především antropologických a dalších zjištění je toto hledisko neudržitelné. Poukazují na to, že když se člověk zkoumá v izolaci od celého kontextu diskurzivní praxe, nemůžeme se o něm dozvědět nic podstatného. Podle jejich slov se lidská mysl rodí v interakci s jinými bytostmi, a to způsobem, který je určovaný jazykovou, sociální a kulturní praxí dané komunity.

Autoři ruší dichotomii mezi individuálním/psychickým a sociálním/společenským. Nejen společenské normy, ale především používání společného jazyka vysvětluje, že o věcech nepřemýšlíme jako o izolovaných jednotkách. Jazyk řídí dokonce i to, jakým způsobem události cítíme, prožíváme, jak integrujeme různé epizody do celku – příběhu. Pomocí příběhu rozumíme (my lidé) svému jednání a svým pocitům.

Harré a Grillet zpochybňují i další z předpokladů kognitivní psychologie, podle něhož si člověk vytváří všeobecné reprezentace prostředí, které slouží jako programy pro budoucí jednání. Argumentují tím, že člověk není nějaký přístroj, ale bytost, která strukturuje novou zkušenost aktivně a vždy jí přiděluje konkrétní význam. Ne samotná situace, ale její interpretace rozhoduje o lidském jednání. Jinak řečeno člověk je bytost sebe-reflexivní, která se aktivně podílí na vlastním sebeutváření nikoli biologicky naprogramovaná či kulturně zcela determinovaná.

Další důvod pro odmítnutí všeobecných reprezentací je spjatý s rolí diskurzu. Události a objekty nemají význam samy o sobě, ale jsou spjaty s diskurzem, ve kterých se vyskytují a ve kterých fungují.

Jedná se o dva odlišné úhly pohledu, ale jak se zdá ve výzkumné praxi, na úrovni sledovaných jevů, spočívá hlavní rozdíl v tom, že zatímco kognitivisté popisují vyprávění z hlediska předpokládaných mentálních schémat, která lidé jakoby „mají“ a pak užívají, sociální konstruktivisté hovoří o určitých formách diskurzivní praxe či o kulturně sdílených narativních konvencích. Přitom však na rovině konkrétního popisu není většinou rozpor tak zásadní, jako je tomu v případě paradigmat, na kterých jsou příslušné popisy založeny (např. popis určitých řetězců událostí, jejich časové uspořádání, kauzální vztahy a cílesměrná orientace). Přes výše popsanou argumentaci považují oba přístupy jako vzájemně se doplňující. Diskurzivní přístup

může doplnit ryze kognitivistický přístup o sociální, kulturní a historický kontext.⁸ Na druhou stranu, kognitivistické pojetí umožňuje modelovat strukturu narativního modu poznání, což by mohlo být přínosným doplněním diskurzivního pojetí. Nelze také opomenout, že diskurzivistický přístup z kognitivismu vychází (např. významní psychologové jako Harré a Grillet vyšli z kognitivismu) a často se ke němu i hlásí jako ke zdroji, ale sociolingvisticky jej formuje a posouvá k diskurzu, diskurzivní praxi.

Přestože některé kognitivistické předpoklady není možné přímo potvrdit, nelze je podle mého ani vyvrátit. Je možné a jistě i pravděpodobné, že třeba i zvířata, která neovládají řeč, mají jisté porozumění pro příběhy, chápou některé situace na základě rámců či scénářů (viz níže).

Jistým pojítkem mezi oběma pohledy je teorie o trojí mimézi P. Ricoeura (2000). P. Ricoeur je ovšem solitér, který se ani k diskurzivní, ani ke kognitivní psychologii nehlásí a zajímá ho prostě vypsání jako součást praktického rozumu „fronézis“ a jako způsob re-representace, která činí čas lidským. Tyto tři různé (avšak vzájemně se doplňující) pohledy na problematiku vztahu mezi myšlením a řečí budou podrobněji probrány v následujících kapitolách.

3.1 KOGNITIVNÍ TEORIE VYPRÁVĚNÍ PODLE M. TURNERA

Kognitivisté přistupují k mysli jako součásti těla, lidská konceptuální struktura a mechanismy rozumu povstávají z našeho senzomotorického systému mozku a těla a jsou jimi také utvářeny. Mysl neznamená jen algoritmy a procesy, ale také vazby k prostředí a tělu. Důležitý je pojem scénáře jako předchůdné vědomosti, který lidem umožňuje interpretovat situace, které zažíváme nesčetněkrát.

Scénář je strukturou, která popisuje příslušné sekvence událostí ve specifickém kontextu. Kognitivisté pojmují příběh jako předpřipravenou vrozenou strukturu, tzv. mentální příběh, který pospojovává a drží jednotlivé scénáře pohromadě, je jakýmsi přirozeným interpretačním klíčem. Vyprávění nechápou jako výsledek procesu učení se řeči a komunikaci, jako postupně vytvořený nástroj pro uchopování zkušenosti, ale jako předpokladovou strukturu, jako způsob, jímž si organizujeme své myšlení, tj. způsob, který předchází myšlení pojmovému (kognitivní proces par excellence).

„Vyprávění je důležitým zdrojem analogického myšlení, neboť poskytuje výhodné kognitivní a komunikační prostředí, v němž lze sledovat to, jak situace a události, jinde nesouvislé a izolované, tvoří jednotu a řád“ (Turner 2007, s. 258).

⁸ . V dnešní době už kognitivisté ve svých pracích uvažují o mentálních strukturách jako strukturách kulturně a historicky podmíněných.

Vyprávění nechápu kognitivisté jen jako jazykovou konstrukci, ale především jako svébytný druh porozumění. Narativní představivost, schopnost myslet v příbězích je základním nástrojem myšlení, je to hlavní prostředek zpracování informací, nahlížení do budoucnosti, uchopování minulosti, paměti. Příběh chápaný jako mentální činnost je trvalý a zároveň důležitější než kterýkoliv konkrétní příběh, utváří naši zkušenost. Základním příběhem se v této teorii rozumí malý příběh událostí v prostoru (př. „Vítežene mraky po obloze“ (Turner 2007, s. 123). Z těchto mikropříběhů vzniká náš svět. Nebo jinak řečeno, věty jsou malé příběhy, které pocházejí z velkých příběhů. Dokonce i metafory jsou mini-příběhy a příběhy jsou metaforami. Myšlení v příbězích „je nutný lidský biologický vývoj a nevyhnutelná zkušenost normálního lidského dítěte. Svě zkušeností rozumíme tímto způsobem, protože jsme vývojem utvořeni tak, abychom rozpoznávali předměty a události a spojovali je do malých příběhů podle lidských měřítek takovým způsobem, který je pro nás užitečný za předpokladu, že máme lidské tělo“ (Turner 2007, s. 58).

Jazyk považuje Turner za sekundární, tvrdí, že původem jazyka je parabola, že jazyková mysl je důsledkem a podkategorií literární mysli. Příběhy vykazují strukturu, zahrnují předměty, události, činitele a pohyby, hlediska a zaměření, představová schémata atd. Parabola vytváří strukturu pro hlas tím, že do něj promítá strukturu z příběhu. Gramatika je tak vlastně vytvořena z literární mysli, z příběhu právě pomocí paraboly. Abstraktní příběh se podle M. Turnera nachází v prvním mentálním prostoru a má konceptuální strukturu, abstraktní gramatická struktura, nacházející se v druhém mentálním prostoru má gramatickou strukturu, největší abstraktní struktura, kterou sdílejí obě, společně sídlí v generickém prostoru. Z této koncepce vyplývá, že věty jsou příběhy. Jestliže chceme vyprávět určitý příběh, použijeme určitou gramatiku a naopak, když někdo používá nějakou gramatiku, přiměje nás to k tomu, abychom mysleli na odpovídající příběh. Příběh (myšlení) a gramatika mají podobnou strukturu, protože gramatika vychází z příběhu. Svět nelze uchopit jinak než skrze příběh, vyprávění, protože vyprávění spojuje izolované prvky, dává světu tvar a řád.

„Pokud gramatika vzniká prostřednictvím paraboly, je pak založena na všem, co je obsaženo v narativní představivosti. Je založena na smyslech a jejich podkategoriích, na pohybových schopnostech a na vjemové a konceptuální kategorizaci a výsledkem jsou abstraktní struktury, jako jsou představová schémata a dynamické a integrační konotace. Tlak na gramatiku pochází částečně z konceptuální aktivity, částečně z komunikačního cíle a částečně z vnitřního uspořádání systému“ (Turner 2007, s. 167).

Zvládnutí jazyka, viděno z této perspektivy, pomáhá dítěti v mentálním vývoji, neboť mu umožňuje vyjadřovat myšlení a rozumět tomu, jak vyjadřují myšlení jiní lidé. Pokud gramatika vzniká na základě paraboly, mohlo by zvládnutí jazyka napomoci dítěti rozvíjet se i jiným způsobem. „Gramatická struktura odpovídá příběhové struktuře, dvě struktury se smíchají v jednu gramatickou konstrukci, v rámci paraboly může

proběhnout také zpětná projekce ze smíšení ze vstupních prostorů“ (Turner 2007, s. 234).

Vývoj gramatických konstrukcí by tedy podle kognitivistů mohl podpořit učení příběhové struktury, mít vliv na poznávání dítěte a ovlivnit jeho myšlení. Gramatika obsahuje mnoho prostředků k označení toho, které mentální prostory se mají vybudovat a jak mají být propojeny, takové prostředky jsou např. slovesné časy, způsoby, spojky atp.

Lidská bytost má jen jediný pohled, který je pokaždé lokální, ale na druhou stranu zapomínáme, že tento pohled je jediný, máme představu, že „všichni kolem“ vidí tentýž příběh. Uvažujeme takto proto, že máme představivost. V představách můžeme zaujímat různá hlediska (z perspektivy různých osob, prostoru, času), oprostít se od singularity. Běžné myšlení dokáže časové a prostorové zaměření a hledisko posouvat velmi dobře, tato schopnost zanechává stopy na struktuře jazyka. „Narativní představivost operuje s obrovským předpokládaným pozadím, operuje s nesmírným nevyčleněným rámcem všeho toho, co se předpokládá, aniž je nutné o tom mluvit. Příběh chápeme jako něco jednotného“ (Turner 2007, s. 173). Vyprávění je vlastně svébytným druhem porozumění.

3.2 DISKURZIVNÍ PŘÍSTUP

Na začátku této kapitoly nemohu opominout významnou teorii mluvních aktů J. Austina (Austin, 2000), která dala zásadní podnět ke zkoumání symbolických aktivit. Zařazení mluvních aktů do širších souvislostí jednání (lidské interakce) doceňuje působení mimojazykových faktorů, tzn. širšího komunikačního kontextu, v němž se řečové jednání uskutečňuje a v němž se zásadním způsobem projevuje vztaženost znaku k uživatelům a komunikačním záměrům. Děláme to, co říkáme, tím, že to říkáme a že to říkáme nějakým způsobem. Teorie mluvních aktů spočívá v tom, že uskutečňujeme určitý druh jednání, když něco říkáme, mluvení má určitý sociální účinek, dopad, nejde o pouhý převod reality do slov.

J. Austin zkoumal jednotlivé dopady – účinky promluv. Za jakých podmínek způsobuje užití slov něco jiného, i když vyslovujeme stále ta stejná slova. Zjistil, že výčtu a klasifikace okolností, se není možné dobrat. Je to tím, že promluva není na kontextu jen závislá, ale sama kontext tvoří. V samotných promluvách je obsažen i klíč k jejich interpretaci. Diskurzivní směry Austinovu teorii obohatily o vysvětlení, jak se i další reality (objekty, identity, ideologie) utvářejí promluvami. Předmětem studia diskurzivně orientovaného výzkumu jsou proto pravidla a metody, kterými členové společnosti definují situace, ve kterých se nacházejí.⁹

⁹ „Analýza diskurzu je analýza komunikace vyrůstající z lingvistických tradic. Snaží se aplikovat

3.2.1 DISKURZIVNÍ KONCEPCE UČENÍ SE JAZYKU A KULTUŘE

Psychické jevy chápe diskurzivní psychologie (Harré a Grillet, Halliday, White a další) jako funkce jazyka a kultury. Podstata lidské kultury je specifická schopnost člověka používat symbolizaci, pomocí které vytváří a přisuzuje jevům význam. Psychické se utváří v závislosti na jazykovém kontextu a interakcích s jazykovými strukturami. Subjekt – zde dítě – vystupuje v takovéto realitě jako vysoce aktivní činitel. Sociální aktivita se děje z velké části prostřednictvím řeči. Mě zajímá, jak dítě konstituuje sociální systém, interpretační model prostředí, ve kterém se nachází. Dále jakým způsobem konstituuje realitu prostřednictvím narativních struktur, jak se učí vyprávět, zacházet s narativní strukturou – tzn., jakým způsobem uchopuje nejen bezprostřední svět kolem sebe, ale i své vzpomínky, paměť a očekávání budoucích dějů, jak si buduje svou vlastní sociální identitu.

Není to tak, že někdo učí dítě „záhadám“ sociálního systému, systému vědění, systému hodnot atd. Ještě než jde dítě do školy, hromadí velkou škálu informací o těchto věcech, a to především díky učení se jazyku (mnoho „záhad“ je v jazyce/řeči zakódováno), díky malým změnám v každodenní řeči, doma, v mateřské školce, na ulici, celkově v kontaktu s ostatními lidmi. Dítě nežije a nepoznává v izolaci, žije s druhými lidmi, jeho poznání se opírá o jazyk, proto je vždy kulturně podmíněné, ne univerzální. Jazyk sám je součástí reality, jazykový systém je součástí sociálního systému. Systém symbolů a významů je utvářen v interakci mezi lidmi. Jedno nemůže být pochopeno bez druhého. Sociální systém se tak dá chápat jako systém sémiotický, jako systém významů, který je realizován skrze jazykový systém. Jde o to, že jazyk „žije v užívání“ (Wittgenstein) a řeči se učíme spolu s pravidly užívání (pravidla úcty a etikety, jak, kdy, co, kde, proč říkat).

Takovým typem pravidel se zabývá např. pragmatika dialogu, jedná se o pravidla, která je nutno dodržovat, aby komunikace měla nemanipulativní, kooperativní charakter. Filosof Paul Grice formuloval v roce 1967 čtyři maximy, jimiž se má komunikant řídit, aby komunikace byla pro obě strany přínosem. Maxima kvantity vyžaduje sdělování přiměřeného množství informací. Maxima kvality vyžaduje předkládání pouze těch informací, o jejichž pravdivosti je mluvčí přesvědčen. Maxima relevance vyžaduje soustředěnost na téma, neodbíhání od problému.

Diskurzivní psychologie přistupuje k jazyku jako ke komunikační činnosti, která úzce souvisí s ostatními činnostmi. Nesnaží se význam definovat, ale popsat fakt, který

lingvistické přístupy vypracované při analýze věty na analýzu komunikace, nebo se snaží na základě studia komunikace lingvistické přístupy zásadně přepracovat (Encyklopedický slovník češtiny 2002, s. 37).

věta nebo vyprávění vyjadřuje vzhledem k činnosti, k níž se jazykový výraz vztahuje. Poznat, jak se výrazy používají, jakou funkci v komunikaci plní, co v dané situaci znamenají, a okolnosti, při kterých se používají. Důležitý je zde komunikační cíl, tedy to, čeho chce mluvčí dosáhnout.

Dítě se od narození stává společenským tvorem, tzn. jakýmsi skladem sociálních významů. Důležité je, že je obklopeno textem od narození, je participantem ještě dříve, než se samo naučí mluvit. Stopy dialogického jednání lze vyzorovat už v předřečovém období vývoje, i když v této fázi realizuje samozřejmě celý dialog ten člověk, který se o dítě stará. Když je s dítětem v kontaktu (koupe ho, krmí atp.) provází tento kontakt řečí, odpovídá na jeho zvukový projev, na jeho výraz v tváři, jako by to byl náznak dialogu. Dospělí tak poskytují dětem příležitost učit se strukturu dialogu ještě dávno předtím, než dítě ovládá jazyk. Podle T. Weeksové (cit. dle Slančová 2004, s. 22) „děti vědí, kdy mají reagovat, kdy se v protidialogu ozvat, a to i tehdy, když ve smyslu plnohodnotného dialogu nemají ještě co říct.“

Specifická podoba a kvalita jazyka v dialogu, kterého je dítě účastníkem, hraje při osvojování jazyka klíčovou roli. Tím, jak se dítě socializuje, rozšiřuje se a mění jeho pohled na svět kolem sebe, mění se jeho sociální systém, přebudovává se sklad významů, jeho poznání není neutrální, ale sociálně a kulturně podmíněné. To lze pozorovat v jednotlivých fázích jazykového vývoje dítěte.

Zpočátku vývoje, jak potvrzují i přepisy nahrávek tříletých dětí, se na první pohled zdá, že je velký rozdíl mezi dětským světem významů, mezi jejich řečí a dětským vyprávěním a vyprávěním dospělých (nekompletní chápání času, jiné chápání kauzality, prostorových vztahů, neschopnost dodržování zásad vyprávění – expozice...). Postupně, v interakci s jinými lidskými bytostmi a celkovým zráním myslí, se ale dětská řeč zdokonaluje. Lidská mysl je určována (dle diskurzivní psychologie) jazykovou, sociální a kulturní praxí dané komunity. Jazyk řídí dokonce i to, jak události cítíme, prožíváme, jak integrujeme rozličné epizody do smysluplného celku, či vytváříme příběhy, pomocí nichž zdůvodňujeme nebo si vysvětlujeme naše jednání atp. (Většina jazykové interakce je obecně učení se struktuře prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ve všech jeho aspektech, materiálech, logice, institucích a společnosti obecně.)

Sociální struktura, tj. organizace společnosti, podle diskurzivistů (Halliday 1975) prostupuje všemi formami interakce a výměny významů mezi členy společnosti. Když se dítě „učí“ kultuře z obyčejného každodenního života, z jazykové interakce mezi členy společnosti, musíme předpokládat, že dekoduje (interpretuje), co slyší správně, způsobem, který je důležitý pro pochopení kontextu situace a situace samotné, ale že interpretuje i způsob, který je relevantní v kulturním kontextu, poznává kulturu samotnou. To předpokládá, že jazykový systém musí být koherentní nejen sám v sobě, ale také koherentní s kulturou.

Text chápe Halliday (1975) jako jazyk v akci, základními vlastnostmi textu je podle něj význam a „volba“. Text je sémantická jednotka, která reprezentuje výběr z možností. Vše, co je řečeno, předpokládá pozadí, co mohlo být řečeno, ale řečeno nebylo. Text je chápán jako aktualizace potenciálního významu. Všechno, co dítě řekne, je interpretováno jako vzorec výběru významů, které vytvářejí jeho sémantický systém v čase. Když chápeme takto text, jako volbu, můžeme tím vysvětlit, že matka nebo člověk, který je s dítětem v úzkém kontaktu (já – badatel) rozumí všemu nebo mnohému, co dítě řekne, na rozdíl od člověka, který nezná dítě ani kontext, ve kterém se text realizoval. Řeči úplně malých dětí (tj. do 2–3 let může být rozuměno jenom s odkazem na kontext situace. Můžeme uvažovat o tom, že pozdější jazykový vývoj dítěte je založen na progresivní svobodě systémů, odpoutávání se, postupné zbavování se závislosti na situačních omezeních. Když dítě vstupuje do modu dospělých lidí, není už tolik ovládáno bezprostřední situací. To ale neznamená, že není bezprostřední vztah mezi významy, které dítě vyjadřuje, a prostředím, ve kterém význam existuje.

Později se v řeči dospělých situace stává zobecněnou – tzv. rámcem¹⁰. Pro určitá vyjádření toho a toho užíváme určitých zobecněných struktur, vytváříme si tzv. situační typy. Každý situační kontext aktivuje určité potenciaální významy, některé jsou využity, jiné zůstávají v pozadí (skryty). Nutno zjišťovat, jakým způsobem (v dané situaci) určitý text čerpá prostředky z jazykového systému? Jak můžeme pozorovat významy, které dítě zakóduje při určité příležitosti v relaci k potenciálnímu, které leží za textem? Jak dítě konstruuje systém? Z vývojového hlediska je důležité, do jaké míry je vytvořena potenciačnost systému (ne jen to, co je dítě schopno říct), soustředit se také na to, co je v pozadí řečeného. Badatel by měl být schopen nejen analyzovat určitou část textu, ale též odhadovat předpokladové struktury (rámce) a být schopen ukázat volby, které uplatňuje, jež jsou vyjádřeny těmito strukturami. Ukázat soubor voleb z prostředků, které má dítě k dispozici, z toho, co dokáže použít (najít podkladové struktury, i když dítě dělá „chyby“). Můžeme takto rozeznávat základy narativní

¹⁰ „Pojem rámec či rámcování zavedl známý sociolog Erving Goffman v knize *Frame analysis* (Goffman 1986). Rámce představují jakási schémata, vzorce, scénáře organizující naši zkušenost, vědění a jednání, dokonce i emocionální prožívání. Umožňují účastníkům orientace v určitých situacích, usnadňují efektivní spolupráci a dosažení cílů. Rámcování je spolupráce při vytváření sdílené definice situace (o co tady jde, o co tady půjde), definice subjektů a objektů a jejich vzájemných vztahů. Rámce předurčují, jak jsou lidé do hry vtaženi a angažováni v ní. Jsou produkovány aktivně a postupně účastníky v komunikaci. Rámcování souvisí se sociální kategorizací. Kategorie mají své příběhy a scénáře, ve kterých hrají své role. A naopak kulturně typizované scénáře počítají s jistými identitami a vztahy mezi nimi“ (Šmídová 2007, s. 95).

struktury (př. aktant – akce – důsledek akce atp.). Z určitého pohledu může být text smysluplný ani ne tak kvůli tomu, co má mluvčí na mysli, resp. co říká, ale protože my víme (tušíme), co má na mysli, co chce sdělit. Předpokládá se, že probíhá určité sladění s tím, co od mluvčího očekáváme, co jsme schopni pochopit. Předpokladem komunikace je porozumění.

Nabízejí se další otázky ke zkoumání? Jakým způsobem dítě zakóduje významy? Jakým způsobem se vztahuje sémantický systém, který už má dítě osvojeno v tomto stadiu, k procesu jednání a chování, k jeho zkušenosti? Jak dítě vyjadřuje to, co se ho právě týká nebo týkalo? Jak se vyvíjí oblast zkušenosti a prostředky k jejímu vyjádření? O sémantickém systému uvažujeme nejen z hlediska konceptualizace, ale také z hlediska funkčního, tedy jaké funkce dané řečové operace v daném situačním kontextu plní. U malých dětí jsou sémantické komponenty specifické pro určitý kontext či situaci, v dospělém jazyce jsou komponenty více obecné (existují obecné vlastnosti situace v abstraktním slova smyslu – je to esenciální struktura situace neboli rámec).

3.3 TROJÍ MIMÉZE P. RICOEURA

P. Ricoeur (2000) je toho názoru, že vytvoření dějové souvislosti je nápodobou jednání. Vývoj narativní aktivity lze podle něj rozdělit do tří druhů mimetické aktivity. První představuje vývoj předpokladů pro narativní strukturaci, který spočívá v porozumění řádu lidského jednání, v druhé fázi se jedná o vývoj narativní strukturace v užším slova smyslu, ve vývoji schopnosti chápat či produkovat vyprávění. Třetí okruh se zaměřuje na „žitá vyprávění“ a jejich vývoj. Klíčová je pro tento okruh tzv. „narativní identita“ – tj. osobní identita jakožto příběh, který žijeme.

TROJÍ MIMÉZE:

Aby mohlo dojít k vytvoření příběhu či k jeho porozumění, musí děti nejprve „předporozumět“ řádu lidského počínání, které Ricoeur (2000) nazývá mimésis I. Jedná se o osvojení určitého schématu, který se skládá z prvků, jako jsou cíle, motivy, činitelé, okolnosti, interakce a výsledky. K tomu se dále váže pochopení určitých norem a hodnot, které jsou vázány v dané kultuře s určitým typem jednání. Důležitou součástí přednarativního porozumění je pochopení strukturace jednání z hlediska časové dimenze. Tato fáze je fází přípravnou, tvoří jakési pozadí, z něhož vyvstanou reálné příběhy. Mimésis II. je ztvárněním mimésis I., to je aktivní produkování příběhů. A konečně mimésis III. je to, jak se vyprávění vztahuje k životu a ovlivňuje zpětně lidské jednání. Vyprávění „fiktivního“ příběhu se stává určitým modelem, který umožňuje re-deskripci jednání.

4. NARATOLOGIE

NARATIVNÍ OBRAT

V průběhu minulého století se pojem narativní (a narace) stal ústřední metaforou ve všech oblastech lidského myšlení, nejen na úzkém poli literární vědy. Je tomu tak např. v pracích o psychice S. Freuda a C. G. Junga, rovněž ve filozofii (např. v pracích Paula Ricoeura), ale i v praktické terénní práci v oblasti antropologie a psychologie. Sociologové dokonce hovoří o narativním paradigmatu. Stalo se tak proto, aby byla naznačena šířka problematiky. Myšlenkou narativního směru je to, že život je vytvářen skrze převypravování vlastních zkušeností a skrze předvádění různých akcí.

Všechny lidské bytosti směřují k tomu, aby si uspořádávaly a dávaly význam svým životním zkušenostem a snaží se proměnit své zkušenosti v příběh; a tím, že vyjadřují vybrané aspekty svých zkušeností předváděním vlastních příběhů, mění se příběhy v tvůrce – dávají tvar životům a vztahům. „V předvádění vlastního vyjadřování spočívá ta skutečnost, že naší kulturu znovu-zakoušíme, znovu-prožíváme, znovu-tvoříme, znovu-vyprávíme, znovu-určujeme, znovu-formujeme. Předvádění neuvolňuje nějaký původní existující význam, který je spící ukryt v textu... spíše předvádění je samo o sobě tvůrcem“ (White a Epston 1990, cit. dle Chrz 2007, s. 20).

Analogicky uvažuje i známý literární teoretik J. Culler: „Skrze příběhy se snažíme porozumět věcem, ať už uvažujeme o svém životě jako o vývojovém procesu, ubírajícím se určitým směrem, nebo když sami uvažujeme, co se odehrává ve světě. Vědecká vysvětlení uchopují věci tak, že je podřídí určitým zákonitostem – kdykoli bude existovat a a b, nastane i c –, ale v životě tomu tak není. Život se neřídí vědeckou logikou příčiny a následku, nýbrž logikou příběhu, kde rozumět znamená představovat si, jak jedna věc ústí v druhou, jak mohlo k něčemu dojít. Prostřednictvím možných příběhů se snažíme pochopit události. Narativní struktury jsou všudypřítomné“ (Culler 2002, s. 92).

Důležitou sociální funkcí narativů je to, že nám ukazují, jak funguje lidský život, jak „vypadá“ svět, ve kterém žijeme, jaké jsou jeho zákonitosti. Narativ nám také umožňuje nazírat, a tedy hodnotit věci z různých pozic a perspektiv, a tak rozumět důvodům jednání jiných lidí (jejich pohnutkám), které by pro nás bez schopnosti vyprávět pravděpodobně zůstaly nesdělitelné, intuitivní.

4.1 CO JE VYPRÁVĚNÍ? – ZÁKLADNÍ POJMY TEORIE NARATIVU

Práce se, jak jsem již několikrát zmínila, zabývá vyprávěním „příběhů“ dětmi. V následující kapitola bych proto ráda vymezila některé klíčové pojmy z této oblasti.

Tyto koncepty jsou více či méně analyticky relevantní: slouží jako prisma i nástroj analýzy a interpretace empirického materiálu. Co činí vyprávění vyprávěním? Jaké jsou jeho konstitutivní prvky a rysy? V následující kapitole, v analýze dětské řeči, se budu o tyto termíny opírat.

4.1.1 PŘÍBĚH

Může být chápán jako druh (zde verbální) výpovědi. Za základní charakteristiku příběhu bývá již od dob Aristotelových dějová osnova – „plot“ (tj. logicky a kauzálně strukturované řazení událostí příběhu). Dějová osnova totiž vytváří z jednotlivých událostí příběhu smysluplný celek, dává událostem, jež jsou zachycovány, určitý směr a význam. Dějovou osnovu tedy můžeme chápat jako určitou strukturu, pomocí které vzniká příběh.

Důležitou vlastností příběhu je „vypravovatelnost“.¹¹ Kvalita „vypravovatelnosti“ (či reportovatelnosti) odkazuje k důležitému faktu, a to, že je příběh k tomu, aby byl vypravován, tedy někomu po-dán, pře-dán, „řečen“. Způsob reprezentace je stejně jako dějová osnova podstatnou součástí každého příběhu.

4.1.2 VYPRÁVĚNÍ

Vyprávění je podle S. Chatmana (2008) nejběžnější způsob předávání příběhu. Základem každého vyprávění je vypravěč – funkce, role či osoba, která zprostředkovává příběh posluchači. Přenosnost příběhu představuje nejsilnější důvod pro tvrzení, že příběhy jsou skutečně struktury nezávislé na jakémkoliv médiu. Příběh zjevně představuje celek, neboť je tvořen částmi – událostmi a existenty¹² –, jež se liší od toho, co utvářejí. Události v narativu spolu navíc souvisejí a navzájem se předpokládají. Vystupují na scénu již uspořádané. Příběh, který S. Chatman označuje jako narativ, představuje určité sdělení, proto předpokládá dva účastníky, původce a příjemce.

Důležitou vlastností nartivů/příběhů je to, že evokují nějaký svět potenciálních dějových detailů, z nichž řada není zmíněna, lze je však doplnit, totéž platí i o postavě. Na základě toho, co je přímo řečeno, si můžeme představit jakékoliv množství doplňujících podrobností. Narativ/příběh vyvolává a vytváří pocit kontinuity pomocí určitých prvků. Vnímatel příběhu se obvykle spokojí s hlavními „body“ příběhu a jeho mezery vyplňuje díky znalostem získaným v běžném životě a zkušenosti s jiným vyprávěním.

¹¹ Culler (2002) definuje vypravovatelnost jako kvalitu příběhu, která vede k tomu, že tento příběh recipienta zaujme jako něco, co stojí za přečtení, resp. vyslechnutí.

¹² Existenty jsou podle Chatmana (2008) postavy a prostředí, z nichž je tvořen příběh (viz níže).

Důležitou vlastností vyprávění je koherence¹³. „Narativní existenty by měly od jedné události ke druhé zůstat stejné. Hodnocení je významnou součástí vyprávění. Pro vyprávění není důležitá přesná podoba jazykové manifestace, ale logika příběhu. Už od Aristotela se má za to, že události v narativech jsou zásadním způsobem souvztažné, že se zřetězují a jedna z druhé vyplývají. Jejich posloupnost není podle tradičního názoru čistě lineární, nýbrž příčinná. Tato příčinnost může být odkrytá nebo skrytá“ (Chatman 2008, s. 46).

Zajímavé je, že naše mysl neustále pátrá po struktuře, a tam, kde je to nutné, si ji doplní. Důležitou roli hraje kauzalita, kauzální prvek při interpretaci vyprávění. Příjemce mu rozumí, doplňuje ho, soudí. Toto „protože“ a „aby“ vyvozujeme na základě běžných předpokladů o světě.

Aristotelovo pojednání o začátku, středu a konci – konstrukt, výtvar kompozice (diskurzivně zpracovaný příběh). Narativ bez osnovy je logicky nemožný. Princip „kauzality“, tendence vnímání kauzality příběhu je zjevně konvenční, ale jistým způsobem zásadní. Efekt „reality“, „pravděpodobnosti“ je kulturní jev. Co tvoří jeho základ? Podle G. Genetta (2005) je to veřejné mínění, ideologie zdravého rozumu. Podle strukturalistů jsou pravděpodobnostní normy ustavovány předcházejícími texty – nikoli pouze skutečnými diskurzí, nýbrž texty „patřičného“ chování ve společnosti, kulturou.

4.1.3 JEDNOTLIVÉ ČÁSTI NARATIVU

V následující kapitole se pokusím vymezit jednotlivé součásti narativu, které budou podstatné pro analýzu dětských vyprávění. Pro vyložení jednotlivých pojmů budu vycházet především z knihy S. Rimmon-Kennanové *Poetika a vyprávění* (2001) a z poznatků S. Chatmana (2008).

4.1.3.1 ČAS PŘÍBĚHU

Verbální narativy signalizují čas příběhu nejen pomocí celého souboru gramatických prostředků, jako jsou slovesný čas, způsob a slovesný vid nebo díky adverbium, ale i prostředky sémantickými. Důležitou roli hraje situovanost příběhu.

Čas není jen tématem či motivem příběhů, ale – a to především – jeho konstitutivním prvkem. A není jen konstitutivním prvkem příběhu, ale i textu. O čase pojednává a v čase se děje a uskutečňuje sám proces či akt vyprávění.¹⁴

¹³ „Spojitost textu implikující jeho vnitřní organizovanost, vlastnost a výsledek kognitivních procesů“ (Encyklopedický slovník češtiny 2002, s. 217).

¹⁴ G. Genette akt vyprávění nazývá „*naration*“.

V běžném lidském povědomí existuje představa o ideálním chronologickém pořádku, která bývá někdy nazývána „přirozenou chronologií“. Podle S. Rimmon-Kennanové ale ve skutečnosti nacházíme přísně dodržovanou posloupnost jen v příbězích s jedinou linií či pouze jedinou postavou. Ve chvíli, kdy se v příběhu vyskytuje více postav, události mohou být simultánní a příběh je často spíše vícelineární než jen unilineární. Důležité je také sledovat, zdali pořádek událostí v textu odpovídá pořádku událostí v příběhu, tedy chronologickému uspořádání dějů. U formalistů je tento rozdíl vyjádřen pojmy fabule¹⁵ a syžet¹⁶. Hlavní typy nesouladu mezi uspořádáním příběhu a uspořádáním textu jsou známé jako ohlédnutí se zpátky – retrospekce, či předjímání budoucích dějů – anticipace (Rimmon-Kennanová 2008).

4.1.3.2 SHOWING VS. TELLING

„Rozlišování dvou způsobů vyprávění, zprostředkovaného čili vlastního a zdánlivě bezprostředního či scénicky-imitativního, je jedním z nejstarších výsledků teoretických úvah o vyprávění. Představuje pojmové jádro Platonovy opozice „diegesis – mimesis“ (Stanzel 1988, s. 177). Základem je rozlišení opozice tematizované zprostředkovanosti a iluze bezprostřednosti. Narativní formy mají podobu zprávy, komentáře, popisu, nenarativní čili dramatické formy mají podobu rozhovoru či dramatizované scény.

V anglosaské tradici se používá termínů showing a telling, jsou převzaty od W. C. Bootha, amerického naratologa. Všichni vypravěči a pozorovatelé nám mohou své příběhy předávat buď primárně jako scénu či jako shrnutí, nebo, a to nejčastěji, jako kombinaci obojího. Moderní rozlišování mezi předváděním (showing) a vyprávěním (telling) řeší vypravěcí situaci poměrně dobře. Showing znamená předvádění na scéně, bez komentářů vypravěče, jen prosté ukazování toho, co se děje, showing může mít podobu dialogů, přímě řeči postav. Tyto termíny se velice hodí na charakteristiku dětských vyprávění.

4.1.3.3 POSTAVA

Jednou z možností je pojetí postavy jako paradigmatu rysů. Postava je stejně jako událost základním stavebním prvkem narativu, jak je obsaženo slavném výroku Henryho Jamese „Čím jiným je postava než-li vymezením příhody? Čím jiným je

¹⁵ „Přirozená řada událostí, popř. jednotlivá příhoda, která je jakožto materiál realizována v epickém díle prostřednictvím syžetu“ (Slovník literární teorie 1977, s. 108).

¹⁶ „Označení pro systém tematických složek, jak vyplývá z celkové konstrukce a z celkového průběhu epického díla“ (Slovník literární teorie 1977, s. 377).

příhoda nežli ilustrací postavy?“ (cit. dle Rimmon-Kennanové 2001, s. 43): V narativech je postavy používáno jako strukturujícího prvku, předměty a události existují kvůli postavě a ve vztahu k ní jsou koherentní.

4.1.3.4 KAUZALITA

„Pro vyprávění není důležitá přesná podoba jazykové manifestace, jako spíše logika příběhu. Už od Aristotela se má za to, že události v narativech jsou zásadním způsobem souvztažné, že se zřetězují a jedna z druhé vyplývají. Jejich posloupnost není podle tradičního názoru čistě lineární, nýbrž příčinná. Tato příčinnost může být odkrytá nebo skrytá“ (Chatman 2008, s. 46). Zajímavé je, že naše mysl zatvrzele pátrá po struktuře, a tam, kde je to nutné, si ji doplní. Kauzalita, kauzální prvek, je jedním z nejvýznamnějších rysů narativu. Příjemce mu rozumí, doplňuje ho, soudí.

4.1.3.5 PROSTOR PŘÍBĚHU A PROSTOR DISKURZU

V definici prostoru se opírám o poznatky S. Chatmana (2008). „Stejně jako je dimenzí událostí příběhu čas, dimenzí jeho existence je prostor. Prostor příběhu se skládá z existentů, tak jako čas příběhu se sestává z událostí. Události nemají prostorový charakter, i když se v prostoru odehrávají. Prostorové jsou však entity, které uvádějí události v chod nebo jsou jimi ovlivňovány. Ve verbálním narativu je prostor příběhu vzdálen čtenáři dvojnásobně, protože zde schází ikoničnost a analogie (kterou nabízí třeba film). Prostor diskurzu můžeme definovat jako ohnisko prostorové pozornosti.

Jak verbální narativy vyvolávají obrazy v prostoru a obrazy prostoru příběhu? Dá se uvažovat přinejmenším o třech způsobech: přímé užití verbálních kvalifikátorů (př. obrovský, kulatý atp.), odkaz na existenty, jejichž parametry jsou a priori standardizované, tj. nesou s sebou vlastní kvalifikátory (př. mrakodrap) a srovnání s takovými standardy (př. pes velký jako kůň). To jsou explicitní způsoby. Obrazy však mohou být vyjádřeny i pomocí jiných obrazů (věta: „Jan zvedl jednou rukou osmadvadesátikilovou činku“ implikuje velikost Janových bicepsů)“ (Chatman 2008, s. 106).

Další důležitou okolnost představuje to, čím vnímání prostoru se popisuje. Jako čtenáři jsme závislí na očích, jimiž se díváme – na očích vypravěče, postavy, implikovaného autora.

4.2 TEORIE, KTERÉ SLOUŽÍ JAKO NÁSTROJ K ANALÝZE DĚTSKÉHO VYPRÁVĚNÍ

Dětská vyprávění, resp. pokusy o vyprávění zkoumám z hlediska normy, měřítkem je mi kulturní standard – „plně rozvinutý narativ“ tak, jak ho definuje

V. Labov (1991) a tzv. „dobré vyprávění“, jehož charakteristiku navrhl psycholog J. K. Gergen. Gergen zodpověděl otázku, co činí příběh „dobrým“ vyprávěním a jaká musí splňovat kritéria, aby jím byl. Jednotlivé přístupy budou podrobně probrány v následujících kapitolách.

Tato norma bude pro mě východiskem k rozeznání jakýchkoli zárodků a pokusů o vyprávění, i když tyto zárodky nejsou zcela úspěšné z hlediska běžně sdílené kulturní normy. Z performance re-prezentace, z vypravování je možné poznat a pochopit kompetence reálného vypravěče nejen ve smyslu dosažení (úspěch, efekt vyprávění na posluchače), ale ve smyslu evidentního úsilí i orientaci na jisté cíle, ke kterému již malý mluvčí užívá, třeba neuměle, narativní prostředky a formy. Svoji analýzu orientují nejen na plně rozvinuté formy, ale i na ty momenty promluv, kdy ve snaze vyprávět je již v pozadí vidět „vzor“, narativní forma.

4.2.1 TEORIE V. LABOVA

Vyprávěním dětí se zabýval významný sociolinguista V. Labov (1991). Zkoumal velký vzorek dětí v Americe, zajímal ho narativ v interakci – jak vznikají historky a jak lidé narativ strukturují. V. Labov se na rozdíl od mnohých literárních teoretiků a lidí zabývajících se vyprávěním (např. Aristotela, Proppa a dalších) zajímal nejen o strukturu narativu, ale současně také o sociální funkci narativu. Narativ chápe jako jazyk v interakci – je vyprávěno pro někoho (s ohledem na někoho). Tentýž příběh může být vyprávěn různě pro různé lidi. Výhoda jeho přístupu tkví v tom, že zvýznamnil dialektiku strukturální a sociální funkce narativu. Na základě analýzy „běžných“ narativů generoval a vytvořil vzorce narativů a zásady „zdravého rozumu“ toho, co je a není chápáno mluvčími jako narativ. Vytvořil jakýsi „ideální typ“ (vygenerovaný z obrovského množství reálných vyprávění) – stanovil měřítko minimálního a plně rozvinutého narativu.

Některé struktury jsou pro narativ obligatorní (bez nich nelze mluvit o narativu), jiné fakultativní. Mezi obligatorní komponenty narativu patří zápletka a rozuzlení. Zápletka tvoří zárodek narativu, míní se jí, že stav 1 se změní na stav 2. Důležitou součástí je kauzalita (důležitá roli pro posouzení zápletky hraje funkce zdravého rozumu). Minimální narativ je podle V. Labova tvořen minimálně dvěma tzv. „narativními větami“, jejichž pořadí je podmíněné. Pokud věty zaměníme, změní se smysl, a tak vzniká jiný příběh.

Narativ je chápán dialogicky, je sérií odpovědí na imanentní otázky – „stimuly“ (potenciálního i reálného) publika. Plně uspořádaný narativ má podle V. Labova takovou strukturu:

OTÁZKY „publika“	ODPOVĚDI
O čem to je?	ABSTRAKT
Kde kdy kdo co?	ORIENTACE
Co se stalo? A pak...	KOMPLIKACE
Co vlastně?	EVALUACE
Jak to dopadlo?	RESULT
Jak se to vztahuje k současnosti?	CODA

Během analyzování dětských nahrávek se pokouším odpovídat na otázky, které narativ klade, a hodnotím odpovědi na ně, jsou-li řádné, přesvědčivé, koherentní, akceptovatelné atp., tážu se tedy po efektu odvyprávěného příběhu, po účinnosti jeho koprodukcce.¹⁷ Narativ plní dvě sociální funkce, referenční (informace o událostech, které se staly) a evaluační (hodnotící). Komplikace má sociální hodnotu, pomocí otázky „Je to vůbec příběh?“ se ptáme po zápletku příběhu, tj., má-li příběh zápletku. Abstrakt, Orientace mají především referenční funkci. Result a Coda má funkci evaluační. Pořadí otázek, které narativ klade, není závazné, je však podstatné. Řazení událostí v příběhu má samo o sobě svůj důvod, svou evaluační hodnotu.

Zásadní je, že narativ je zapuštěn v kultuře (pravidla pro to, jak se co vypráví, co je vhodné k vypravování atp.) Kulturní hodnoty, kulturní smysl se soustřeďuje ve vyprávění kolem pointy. Pointa je chápána jako jistá kulturní hodnota. Děti jsou teprve ve fázi přípravné, nevědí o „důležitosti“ pointy pro vyprávění, teprve postupně zjišťují, že tomu tak je. Dospělí jim naznačují, co je na vyprávění cenné. Snaží se pomocí dialogu s dětmi o zhodnocení, uzavření příběhu, o pochopení toho, proč je vlastně vyprávěn. Při vyprávění dítěti pomáhají, aniž o tom třeba sami vědí (viz později). Hodnocení je podle V. Labova důležitou součástí vypravování, děti mnou zkoumané ještě ale moc nehodnotí, nezaujímají postoj (explicitně verbálně) k tomu, co vypráví. Odstup diferenciací a distance producenta – subjektu od svého vlastního výtvaru ostatně vyžaduje velkou sebe-reflexivní praxi. Tomu se teprve učí.

Implicitní hodnocení je ve vyprávění všudypřítomné, už jen samotný výběr událostí a jejich řazení má evaluační význam, to proč je příběh vyprávěn zrovna takto a ne jinak hraje důležitou roli. Zákonitě je hodnocení mezi komplikací a result(em): „Jak to dopadlo?“ – je vždy hodnotící.

Teorie V. Labova je pro mě cenným zdrojem, díky metodám výzkumu, které se

¹⁷ Viz Austin a jeho teorie mluvních aktů.

pokusím uplatnit na materiálu, jenž jsem získala (na nahrávkách malých dětí). Budu zkoumat, jaká je povaha elementů, ze kterých se jejich vyprávění skládají, jsou-li referenční nebo evaluační, dále pak funkci řazení elementů a popis struktury vyprávění na základě Labovovy „typologie“ částí vyprávění (abstract, orientace, komplikace, evaulace, result, coda). U dětského vyprávění je zajímavé především to, co vynechávají, jak nedoplňují potřebný kontext či ho dodávají až retrospektivně nebo jak kontext vytvářejí jinými než narativními prostředky (viz analýza).

Zásadní (jak již bylo řečeno) je pro příběh (vyprávění) pointa (dosažení ideje, hlavní myšlenky, cíle vyprávění), proto se při své analýze zaměřím na to, jakým způsobem děti pointy dosahují, a zdali jí vůbec dosahují. Pointu v dialogickém pojetí Labovovy koncepce zjišťujeme pomocí otázky „Proč to vypráví/vyprávěl?“ Bylo-li vypravěčem odpovězeno na tuto implicitní otázku publika, pak má vyprávění nějaký efekt. Zkoumám prostředky, které k dosažení pointy vedly, výběr slov, kategorií, typů kauzality, typů perspektiv. Všechny formy a procedury, pokud přispívají k pointě, fungují jako evaluace (hodnocení). Sociálně zajímavé je, jaké hodnoty či sdílené sociální normy dítě používá pro popis událostí, jakým způsobem hodnotí chování aktérů příběhů (včetně sama sebe, pokud je to příběh o něm).

Zajímavé je ale opět i to, co nedělá (jak nehodnotí, a to zejména tam, kde se to očekává). Hlavní zde není strukturální povaha elementů, ale jakou funkci plní „uvnitř“ narativu a jaký má efekt na posluchače. Pro dosažení pointy je důležitá motivovanost (cílesměrnost) celého vyprávění, něco se vypráví z nějakého důvodu. Ostatně vypravování je aktem či sémantickým gestem, symbolickým jednáním. U dětí je vyprávění často bezdůvodné, je to je katalogizace akcí, jak „jdou po sobě“, kauzalita funguje zcela nahodile, pokud vůbec funguje. Kauzalita výrazně přispívá ke koherenci příběhu, ale u vyprávěnek dětí často zcela chybí kauzální propojení vět. Zvláště fungují ona dětská „místa nedourčenosti“, často je ve vyprávění spousta nadbytečných a pro pointu nedůležitých informací, ale to, co by posluchač očekával a „potřeboval“, chybí.

Abstrakt může být jádrem narativu, sumarizuje obsah a hodnotí (např. byla to legrace, tak si to poslechni), získává půdu pro předvedení konkrétního narativu, naproti tomu koda je akord zakončení, poučení nebo zobecnění. Je signálem toho, že vše důležité už bylo řečeno. Například v pohádce má koda jasné signály, u běžných vyprávěnek dětí často ale zcela chybí.

4.2.2 GERGEN, K. J. – teorie dobrého vyprávění

Další inspirativní teorií pro analýzu dětského vyprávění se mi stala teorie K. J. Gergena, který také chápe příběhy jako základ sociálního života. Pomocí příběhů se svět i vztahy stávají srozumitelné a i my sami se jimi děláme srozumitelnými pro sebe

i okolí. K. J. Gergen definoval to, co činí příběh „dobrým“ vyprávěním, jaké musí splňovat kritéria, aby jím byl. Dobré vyprávění je pro mou analýzu jakýmsi typem. Děti zdaleka nesplňují kritéria stanovená K. J. Gergenem, ale je zajímavé, v čem je nesplňují a jakým způsobem tento „deficit“ nahrazují. K. J. Gergen se zabýval autobiografickým vyprávěním (tzv. self-narratives) a budováním vlastní identity skrze příběhy. Vzhledem k tomu, že většina příběhů, které mi děti vyprávěly, jsou z jejich života, považuji tuto teorii za vhodnou. Analýzy tak mohou přispět k širšímu pohledu na osobnost dítěte z hlediska utváření jeho vlastní identity v sociálním světě.

Příběh je tvořen událostmi („events“), které jsou systematicky seřazeny – to jim dává jistý smysl a logiku. Tzv. „Self-narratives“ patří do obecného diskurzu, jsou jeho formou: obecný diskurz (např. jak se staví příběh, jak vypadá pravda, co je skutečné a co fiktivní) se mění v časoprostoru. Naše já, naše Self identita, je tedy ovlivněna tím, kdy a kde žijeme, podle aktuálního diskurzu, ve kterém žijeme a do kterého jsme aktivně zapojeni. Umění vyprávět („narrative skills“) se učíme v dialogu ve styku s jinými lidmi.

Pro posouzení pravdivosti příběhu jsou nejdůležitější kulturní kritéria či kritéria zdravého rozumu, tedy pro to, co musí vyprávění splňovat, aby vypravěč mohl být považován za pravdomluvného/pravdivého. Spíše než na faktech závisí pravdivost na konvencích vyprávění.

K. J. Gergen (1994) se zaměřuje stejně jako V. Labov na vyprávění a jeho sociální funkci. Přínosná je mi jeho teorie „dobrého vyprávění“, pro K. J. Gergena je podstatný efekt, který má vyprávění na posluchače. Gergen vyzdvihuje důležitost pointy vyprávění, to jak a jakými prostředky je pointa dosahováno, tvoří základ jeho definice „dobrého vyprávění“ (viz níže).

Struktura dobrého vyprávění se podle K. J. Gergena skládá z těchto částí:

1. Ustanovení „hodnotného“ („valued“) konce znamená, že dobrý konec musí obsahovat nějakou hodnotu, hodnotový rámec, v němž dobří/zlí hrdinové tvoří šťastné/nešťastné konce. Hodnoty jsou dány kulturním kontextem (bez kultury nemá smysl o hodnotách mluvit, a tudíž ani „vytvořit“ vyprávění).

2. Výběr událostí („events“) se musí vztahovat ke konci, resp. k pointě. Podle toho, jak se k pointě vtahují, jsou i vybírány. Pokud nemají ke konci žádný vztah, pak nemají ve vyprávění smysl.

3. Řazení událostí dává událostem kontext, tvoří jejich logiku, základy řazení jsou ale opět dané kulturním kontextem. Seřazené události tvoří vnitřně koherentní systém znamení (sign), která vedou ke konci. V současnosti je nejrozšířenější konvencí chronologické řazení událostí.

4. Stálostí identity je myšleno, že postavy v příběhu musí mít stabilní identitu, která má navíc v příběhu nějakou funkci, to znamená, je relevantní pro pointu. Pokud se

identita během vyprávění změní, příběh ji musí umět vysvětlit.

5. Kauzální propojení poskytuje vysvětlení výsledku událostí (konce), musí odpovídat běžným standardům (co je běžně přípustné považovat za kauzální).

6. Znaky ohraničení příběhu („Demarcation Sign“) jsou signály naznačující, že příběh začíná a končí, toto kritérium je silně konvenční a historicky a kulturně podmíněné.

Osobní příběhy jsou prostředky pro tvoření identit. I když denní minivyprávění o sobě nesplňují vždycky kritéria správného vyprávění, mají vždycky základní strukturu danou jistými okolnostmi.

4.2.3 JAZYKOVÉ FUNKCE R. JAKOBSONA A JEJICH VYUŽITÍ

Jakých funkcí jazyka děti nejčastěji užívají? Využívají jazyk jinak než dospělí? Na tyto otázky může pomoci odpovědět teorie jazykových funkcí Romana Jakobsona (1995). Roman Jakobson se zaměřoval na jazyk z hlediska jeho užití, z hlediska jeho funkcí. Jazyk musí být zkoumán ve veškeré různotvárnosti svých funkcí, říká. Funkce jazyka odvozuje od konstitutivních činitelů každé řečové události, každého aktu slovní komunikace.

Základními činiteli jsou „MLUVČÍ, který posílá SDĚLENÍ ADRESÁTOVI. Aby mělo působnost, vyžaduje sdělení nějaký KONEXT (kontext/situaci), k němuž poukazuje, vnímatelný adresátem, dále vyžaduje KÓD, plně nebo alespoň částečně společný mluvčímu a adresátovi a konečně KONTAKT (komunikační kanál), fyzický, sociální a psychické spojení mezi mluvčím a adresátem, umožňující oběma zahájit komunikaci a setrvat v ní (Jakobson 1995, s. 77).

Každý z těchto činitelů určuje jinou jazykovou funkci. Každá promluva ale neplní jen jednu funkci, spíše je důležitá hierarchie funkcí, podle toho nač se mluvčí promluvou orientuje především. Toto vyjadřuje pojem ZAMĚŘENÍ. Za důležitý aspekt komunikace považuje Jakobson také ZPĚTNOU VAZBU, dialogičnost. Upozorňuje na zapuštěnost komunikace a jazyka v kultuře. Za základní funkci považuje Jakobson funkci POZNÁVACÍ (orientaci rozmluvy na kontext), tedy funkci referenční, která má přinášet sdělení o něčem.

Dá se říct, že u malých dětí je POZNÁVACÍ funkce oslabena, nejde jim ještě tak moc o sdělování informací, ale spíše o sdílení, berou komunikaci jako součást kontaktu s druhým člověkem. Tuto funkci zaměřenou na kontakt nazývá Jakobson funkcí FATICKOU. Tato komunikace slouží k připoutání a udržení partnerovy pozornosti. Další významné místo v promluvách dětí zaujímá funkce EMOTIVNÍ neboli expresivní,

kteřá je koncentrovaná k mluvčímu, „... mívá k přímému vyjádření postoje mluvčího k tomu, o čem hovoří. Směřuje k vytvoření dojmu jisté emoce (...) Čistě emotivní vrstva v jazyce je prezentována citoslovci. Ty se liší od prostředků referenčního jazyka jak svou zvukovou podobou, tak svou úlohou syntaktickou (nejsou součástí vět, nýbrž jejich ekvivalenty)“ (Jakobson, s. 78).

Malé děti nacházejí v citoslovcích velkou zálibu, nahrazují jimi celé výpovědi. Tvoří i svá vlastní a originální citoslovce. Citoslovce hrají ve vyprávění děti důležitou funkci, u větších dětí jsou používána v dialogických pasážích, *někdo řekl ...*, *zvíře udělalo ... a on: Au*. Jsou to především příslovce onomatopoická, která napodobují zvířecí řeč a jiné zvuky a především zvyšují emocionální účinek. V některých případech (ale minimálně) mají hodnotící funkci. Někdy je pomocí citoslovců hodnocen i žánr příběhu „*a já pak ha ha ha*“. Emotivní funkce jazyka je u nich velmi silně přítomna.

Další Jakobsonovou funkcí je KONATIVNÍ funkce, která je odvozena od orientace na adresáta. Vzhledem k egocentrickému vnímání malých dětí je i tato funkce v pozadí či užívána jiným způsobem než u dospělých.

Funkce METAJAZYKOVÁ je zaměřena na kód. „Komunikace“ o jazyce, vyjednávání pravidel užití, snaha pochopit, co vlastně bylo řečeno, hraje významnou roli v komunikaci dospělých s dětmi. Metajazyk je vlastně jakousi korekcí a upřesňováním dětských promluv. Ale i samy děti si jsou jazykového kódu vědomi, cítí, že něco vyjádřit je pro ně těžké nebo že to vůbec nedokážou. A tuto „neschopnost“ reflektují a nezřídka očekávají pomoc a podporu.

Poslední funkcí je funkce POETICKÁ zaměřená na sdělení samo. Poetická funkce je běžné jazykové činnosti spíše podřízená či se stává přídatnou složkou. Poetiku promluvy jsou děti schopny vyjadřovat tím, jak opakují některé obraty, orientují se na rým a dávají najevo svůj požitek během vyslovování slov či výpovědí, které plní spíše „okrasnou“ funkci než funkci referenční. Poetická, expresivní a fatická (rituální)¹⁸ funkce vyprávění vystupuje u dětí v komunikaci silně do popředí. Výrazně tedy charakterizuje tuto komunikační situaci/kontext jako situaci sociální, kdy se způsob komunikace poměrně výrazně odlišuje od „normální“ situace vyprávění v komunikaci.

¹⁸ Tento termín zavedl B. Malinovski, význam je totožný s Jakobsonovou funkcí fatickou.

B. EMPIRICKÁ ČÁST

1. SBĚR DAT

Při získávání a zpracování dat a pohledu na ně (tj. nahrávky dětí) jsem se volně nechala inspirovat metodami „školní etnografie“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005), základem metodologie pro mě bylo přirozené sociální prostředí dítěte – mateřská škola nebo domov dítěte. Hlavním východiskem byl pro mě přímý terénní výzkum v mateřské školce či doma u dětí, při kterém jsem pořizovala nahrávky a psala si tzv. „polní poznámky“ – informace o tom, v jaké situaci byla nahrávka pořízena, jaká byla atmosféra při nahrávání, kde přesně se nahrávání odehrávalo – v jakém prostředí, co se při nahrávání dělo – typy akcí, informace o důležitých neverbálních aktivitách dětí (např. v humorných situacích smích), o činnosti učitelky mateřské školy a o mně, doplňovala jsem informace o situaci, ve které rozhovor probíhal, o významu řečeného (který by byl těžko dohledatelný pouze ze slyšeného materiálu) atp.

Projevy dětí (a samozřejmě nejen dětí) mají totiž indexikální povahu, často je nemožné pochopit významy mimo kontext, ne snad proto, že by slova měla různý obsah, ale proto, že se jejich význam mění s formou, s technikami či metodami jejich říkání. K porozumění a k fenoménu významu se dá přiblížit pouze pozorováním toho, co lidé se slovními vzorci a případně dalšími znakovými systémy skutečně dělají. Pozorovatel-tazatel musí vstoupit do diskurzu lidí, které zkoumá, a pokusit se postihnout podobu jejich světa, důležitá je „správná“ interpretace a empatie. Snažila jsem se tak uchopit sociální prostředí v jeho komplexnosti, zachytit různé perspektivy: perspektivu badatele, perspektivu učitelek a hlavně perspektivu dětí, srze jejich vztah k situaci, životu, jejich vidění světa uchopované, vyjadřované pomocí jazyka. Pro roli výzkumníka jsem považovala za nejdůležitější přirozenost, splynutí s prostředím, navázání intimity, zkrátka přestat být pro děti někým cizím, což se myslím podařilo velmi rychle nejen díky mé otevřenosti, ale především díky spontánnosti a otevřenosti malých dětí.

Jsem si vědoma, že badatel svou akcí v interakcích prostředí může narušit přirozenost chování aktérů, ale podle mého subjektivního dojmu si na mě děti velice brzy zvykly a chovaly se přirozeně, především mám pocit, že děti své chování ještě neumí natolik přizpůsobovat různým situacím, nezvládají se pohybovat v různých situačních rolích tak jako dospělí. Trochu jinak tomu bylo u učitelky mateřské školky, u které bylo zjevné, že se přede mnou chová jinak, než by se chovala sama s dětmi, byla to pro ni jiná (neobvyklá) situace. Přesto bylo její chování velmi vstřícné, snažila se do mých rozhovorů nezasahovat, někdy mi dokonce svými otázkami pomáhala informace

zjišťovat. Při druhé fázi nahrávání mi dokonce půjčovala děti zvlášť. Důvěřovala mi natolik, že je nechala samotné (tedy se mnou) bez dozoru.

Část nahrávek mi pořídily maminky dětí, které jsem požádala, aby vedly se svými dětmi běžný přirozený rozhovor (pokud možno tak, aby děti nevěděly, že jsou nahrávány, aby byla forma dialogu co možná nejpodobnější reálné situaci) a snažily se jich ptát na minulou zkušenost a plány do budoucna – např. otázkami typu: „Co jsi dělal včera ve školce?“, „Kam pojedeme o prázdninách?“ atp. Ukázalo se, že tří- až čtyřleté děti takové typy rozhovorů unavují, nebaví, nejsou schopny komunikovat tímto způsobem, nejsou schopny vyprávět (viz níže), chtějí si hrát, něco vymýšlet, nebo něco fyzicky dělat a svou aktivitu komentovat, chtějí být při mluvení aktivní, sama řeč pro ně není plnohodnotná aktivita. Když mi maminky předávaly kazety s nahrávkami svých dětí, často se usmívaly. Říkaly, že mají pocit, že jejich děti asi nejsou „normální“, že jim to vyprávění vůbec nejde. Nikdy předtím se nad tím nezamýšlely.

„Z globálního pohledu na řečovou komunikaci je pro porozumění textu (stejně jako pro porozumění jakýmkoliv jiným jevům) podstatné to, co recipient od textu očekává. Různé druhy vstřícných postojů k percipovanému textu. Recipient ještě dříve, než začne text skutečně vnímat a mentálně reprezentovat, si zpravidla vytvoří na základě své předchozí zkušenosti s podobným typem textů, na základě zkušeností s tímž produktem ze stejného prostředí, na základě zkušeností s podobným typem komunikačních událostí určitou představu o obsahu a stavbě textu (někdy i o užitých komunikačních prostředcích) a s touto představou vstupuje do komunikační události, přistupuje k textu“ (Nebeská 1992, s. 61).

Maminky totiž automaticky instinktivně přistupují ke svým dětem jako k dětem (jako k malým tvorům, kteří se liší od těch dospělých, komunikují na jiné úrovni), nevnímají nedokonalosti v jejich projevech, neuvědomují si, že se jedná o jiný typ komunikace. Jsou jakoby přednastaveny na tento odlišný typ komunikace. Základem je pro ně snaha porozumět, proto dětem při rozhovoru s nimi pomáhají, upřesňují jejich výpovědi, ptají se velmi explicitně. I mně se stalo něco podobného. Když jsem přepisovala první nahrávku dětských vyprávění, zjistila jsem, že za děti automaticky hodnotím jejich příběhy a dopovídám za ně konce vyprávěnek, nebo jsem to na nich vymáhala pomocí otázek typu: „A jak to dopadlo? Určitě dobře, vid’?“ a tak podobně. Čímž jsem si znehodnotila část svých dat, protože na nich nelze zjistit, zdali by děti ukončily svůj příběh nějakým shrnutím či hodnocením či ne. Rodiče udělají za děti mnoho vypravěčské práce. U dětí tříletých to ani jiným způsobem nejde, děti takto malé nejsou samy schopny tvořit tak složité struktury, jako jsou narativy, nejsou schopny tvorby delšího souvislého koherentního celku. Je nutné jim pomáhat, ptát se jich a doříkávat.

Upřímně řečeno, ani já jsem s dětským vyprávěním před samotným nahráváním neměla příliš velké zkušenosti a také mě dost zaskočilo, že tříleté děti v podstatě

nevyprávějí.

Takto malé děti ještě nejsou plně „schopny“ myslet slovy, resp. pojmy, slovními formulami jako dospělí. Jejich mysl je zčásti zpočátku, jak víme z předchozího textu (viz kap. Piaget), spjata jen s konkrétními obrazy a s konkrétní činností, kterou děti vykonávají. Nejsou ještě schopny abstrakce.

Další typy nahrávek jsem pořídila já osobně. Některé tak, že jsem hlídala malé děti a vedla rozhovory, jiné tak, že jsem si několik měsíců chodila hrát s dětmi do mateřské školky a při hře pořizovala nahrávku. Nahrávání probíhalo ve dvou etapách asi s půlročním odstupem (jelikož jsem při přepisu prvních nahrávek zjistila, že jsou pro mé účely nedostatečné a že musím zkusit při nahrávání ve školce ještě jiné postupy, především dotazovat se dětí samostatně, resp. izolovaně, a ne ve skupině).

1.1 PRVNÍ FÁZE NAHRÁVÁNÍ – DĚTI TŘÍLETÉ

V první fázi jsem „vzpovídávala“ třídu, ve které byly tříleté, výjimečně čtyřleté děti. Snažila jsem se též klást otázky zaměřené na minulost (na jejich osobní zkušenost, která mně byla neznáma, ale i na tu, kterou jsme prožily spolu při mých předchozích návštěvách, abych zjistila, jakým způsobem a zdali odlišně než já děti tuto společně prožitou zkušenost reflektují). Snažila jsem se, aby mi děti něco vyprávěly. Ptala se jich, co dělaly, co v budoucnu plánují dělat, nestalo-li se jim něco zajímavého a tak podobně. U některých dětí jsem si nechala převyprávět pohádku, kterou si samy zvolily.

U takto malých dětí se dá mluvit o vyprávění opravdu v zárodku, samy nejsou schopny vyprávět delší úsek, chybí jim kauzální propojení vět, ale pokud se jich tazatel doptává způsobem „a jak to bylo potom, co se stalo pak, jak to dopadlo“, jsou schopny odpovídat. Z tohoto je patrné, že mentální narativní struktura je již připravena, čeká jen, kdy bude moci být použita. Děti chápou řadu událostí jako příběh. Avšak samy reflektují, že jim vypravování dělá potíže, že by rády dokázaly vyprávět, ale pociťují, že je to nad jejich síly. Ale chápou, co po nich člověk-tazatel chce. Ani převyprávět známou pohádku není pro takto malé děti jednoduché, dobře zvládají počáteční formuli, např. „byl jednou jeden král, byla jednou jedna holčička a ta se jmenovala Červená karkulka“, ale hned vzápětí se jim příběh „rozpadá“; pokud se v pohádce objevuje dialog, jako v Karkulce „Proč máš tak velké oči...?“, tak ho děti přehrávají s radostí a přesně podle originálu.

Dalším problémem při pořizování nahrávek bylo velké množství dětí ve školce (tj. zhruba deset ve třídě a na zahradě dvojnásobek). Byla jsem pro ně zdrojem zábavy a nového neobvyklého zážitku, proto se všechny děti snažily za každou cenu upoutat mou pozornost, a tak bylo velmi těžké udržet jedno téma hovoru.

1.2 DRUHÁ FÁZE NAHRÁVÁNÍ – DĚTI PĚTILETÉ

Další část mého zkoumání se zaměřila na děti pětileté. Byla jsem překvapena, jak velký zlom a skok se za krátké dva roky odehraje, děti takto staré velmi rády mluví a chtějí si povídat o čemkoliv.¹⁹ Byla jsem poučena z předchozích návštěv, a tak jsem požádala učitelku mateřské školky, jestli bych nemohla mluvit vždy jen s jedním dítětem. Byla velmi vstřícná a mému požadavku vyhověla.

Na začátku jsem chtěla dětem pomoci, trochu se s nimi seznámit a zbavit je trémy. Zvolila jsem proto pro děti lehký úkol, když jsem viděla, jak už jsou jazykově zdatné, a nechala je povědět pohádku dle jejich volby. Musím říct, že jsem až litovala, všechny děti chtěly nějakou říct, čím delší, tím lepší. A zvládaly to bravurně. Ne že bych si nerada poslechla pohádky z mládí O koblížkovi, O Karkulce, O Šípkové Růžence, ale tyto pohádky neměly chybu, děti mají opravdu úchvatnou mechanickou paměť. Usoudila jsem tedy poté, co jsem jich pár transkribovala, že u pětiletých dětí nemá smysl zkoumat vyprávění vyprávěných pohádek, protože pohádky byly řečeny bez jediného zaváhání a „chyby“, leckterý dospělý by to takto bez přípravy jistě nezvládl. Dotazovala jsem se tedy dál, věděla jsem o některých zážitcích, které děti prožily ve školce, resp. se školkou, např. o výletě do Berouna, o karnevalu a podobně, a na ty otázky směřovala. Zdá se, že různé děti mluví o stejných zážitcích velmi podobně, podobným způsobem (viz dále). Další otázky směřovaly k vyvolání nějakého emotivního zážitku, k příběhu, který „stojí za to“ vyprávět, jako třeba: „Stalo se ti něco dobrodružného nebo něco strašně strašidelného, kdy ses opravdu bál/a, nebo něco legračního, cos zažil, kdy ses musel/a smát?“

V poslední fázi jsem nechala děti převyprávět děj oblíbené knížky nebo filmu. Také jsem se podle vzoru psychologa V. Chrze (2007), který se zabývá dětským vyprávěním, ale na rozdíl ode mne vyprávěním starších školních dětí, nechala inspirovat metodou nedokončeného příběhu, kdy tazatel navodí situaci, začátek příběhu, a dítě ho má pomocí fantazie dokončit. Ukázalo se, že jen velmi málo dětí dokáže na místě takový příběh vymyslet. Podařilo se mi získat pouze dva takové příběhy, ale jelikož mi připadají zajímavé a rozhodně si neodporují s ostatními daty, budu i tyto při analýze využívat.

Přestože jsem nahráváním a zpočátku i transkribováním strávila hodně času, jelikož jsem použila veškerý nahraný materiál, nakonec jsem udělala redukci a vybrala z většího vzorku, tj. 40 dětí, deset z každé kategorie a použila jen některá vyprávění pro ilustraci problému, kterým se zabývám. Také si nemyslím, že můj výběr by ovlivnil mé závěry. Pro rigorózní výzkum bych musela mít vzorek samozřejmě větší, protože

¹⁹ Ke stejným poznatkům docházejí též vývojoví psychologové a především významný ruský autor K. Čukovskij (1981).

individualita každého dítěte je jiná, každé vyrůstá v jiném prostředí a s jiným mentálním vybavením a charakterem, ale v mém zkoumání nejde o generalizaci, spíš o ukázání toho, jak děti (mnou vybrané) v těchto letech vyprávějí, jaká jsou specifika dětského vyprávění v porovnání s normou.

2. ANALÝZA VYPRÁVĚNÍ TŘÍLETÝCH DĚTÍ

Jak bych charakterizovala vyprávění tříletých? Co mě při nahrávání překvapilo na první pohled (jakožto člověka, který nemá s dětským vyprávěním příliš velké analytické zkušenosti)? Jednoduše to, že takto malé děti nevyprávějí. Měla jsem hypotézu (představu), že učení se jazyku jde ruku v ruce s vyprávěním, že učení se slovům (resp. pojmům) a větám, učení se konverzaci probíhá zhruba stejným tempem, jako „narativní socializace“. Čekala jsem, že pokud jsou děti jazykově kompetentní, což už v tomto věku jsou (Pačesová 1979, Příhoda 1971 atd.), dovedou i vyprávět. Ale není tomu tak. Vyprávění je těžký a komplexní útvar, musíme se jeho pravidla naučit. Jde o to, že ve vyprávění na rozdíl od předvádění člověk sám ze sebe učiní objekt, který popisuje a zaujímá k němu stanovisko.

Vyprávět v první osobě není nic snadného, neboť systematické používání zájmena-deiktiva „já“ znamená referovat současně k sobě jako k vyprávějícímu subjektu vypravování a také k „já“ objektu – k postavě „já“ v ději. „Já“, které chce vyjádřit vlastní „já“, potřebuje zkrátka další „já“. Na tento jev shodně poukazují jak naratologové (F. K. Stanzel, P. Bílek a další), tak diskurzivní psychologové a teoretici diskurzu (např. Harré a Grillet). Textový objekt „já“, postava, může být navíc představen jako subjekt. Postava „já“ může být re-prezentována jako myslící, cítící a mluvící subjekt. F. K. Stanzel (1988) ji nazývá reflektorem. „Já“ zastupuje v autobiograficky laděném vyprávění jak autora, tak vypravěče, tak i plejádu postav (může vystupovat i v dalších textových rolích – v roli adresáta a publika). Objevuje se tak v řadě textových rolí v různých rovinách narativu (v ději i mimo děj) a odkazuje k reálné osobě, kterou předpokládá.

Další problém způsobuje kauzalita, která je základní stavební jednotkou vyprávění. Jak již bylo řečeno v kapitole vývojové psychologie, dětská mysl není v tomto věku ještě zcela uzpůsobena pro chápání cílesměrného jednání, které je s kauzalitou spjato.

Kultura zahrnuje slovník motivů, říká Rom Harré (2001), které jsou s jednáním a kategoriemi jednajících osob spojené a z chování činí smysluplné jednání, tím, že ho tak vyjadřují. Rámec, kterým je příběh, je sledem událostí a situací a v nich zapojených a angažovaných postav. Jejich jednání a vztahy jsou vyjádřeny motivy, které artikulovány buď explicitně či implicitně vyplývají z vývoje událostí a okolnostního jednání postav. Motivů jsou odpovědí na otázku, „proč“ postava dělá, co dělá, a jak to

může dopadnout. Jde tedy o důvody jednání, které jsou ovšem implikovány všemi prostředky a vyžadují jisté kulturní vědění. Malé děti ještě se samozřejmými předpokladovými strukturami zdravého rozumu (kultury) neumějí pracovat, prostě proto, že je dobře neznají. Není to ovšem jen otázka mentální zralosti, ale kulturní znalosti. Podobnou neznalost, neobeznámenost s praktickým věděním, které je „samozřejmou“ součástí kultury či zdravého rozumu, lze pozorovat i u cizinců, kteří docela dobře znají jazyk, ale ne kulturu a způsoby a postupy, jak interpretovat jednání, hodnotit a jak je popisovat či vyprávět (dělat slovy) se musí znovu učit. Jejich vlastní jinak samozřejmý kulturní vzorec je otřesen, zjišťují, že se do kultury musí znovu socializovat, že nelze výrazy a příběhy své kultury jednoduše „přeložit do té druhé“, aniž by se mnohé „ztratilo v překladu“.

Vyprávění dětí tříletých nelze považovat za vyprávění v pravém slova smyslu, ale za pokusy, což je ale velmi důležité. Děti takto malé nejsou schopny samy vytvořit souvislý konzistentní a koherentní celek, text se nám jeví jako vyprávění jen za pomoci doplňujících otázek. Dospělý, resp. tazatel vnáší svými otázkami strukturu. Ptá se, kde se to stalo, kdy, co a jak to dopadlo. Podle odpovědí dětí je zřejmé, že zárodek narativní struktury je v jejich myslích již přítomen, že si již nějakou představu vytvořily a že se na tento, byť nedokonalý model re-prezentace samy orientují. To svědčí o tom, že již chápou, že vyprávět příběh je něco jiného než mluvit, povídat si. Na tzv. „narativizující otázky“, kterými se podporuje vyprávění v interakci, dokážou děti vcelku dobře (z hlediska dospělého pohledu) odpovídat, chápou, co se po nich chce. Ale podle reakcí je takový způsob komunikace a sebe prezentace příliš nebaví, chtějí si hrát a ne být tázány, odpovídání je obtěžuje, což dávají svými výpověďmi najevo.

R: A co jste dělali s Pájou?

D: Já nevím. Pusti to.

R: Si nepamatuješ, s čím jste si hráli?

D: Ne nepamatuju ... ještě tohle a bude to, jo? Je to tak?

R: No ale to mi musíš ještě něco říct.

D: Já už to dál nepamatuju, já nechci.

R: Ty si nepamatuješ, co si dneska dělal?

D: Ne nepamatuju. Pusti to, pusti to, honem to pusti.

(Jindra, 3 roky)

Zvláštní jsou samostatné pokusy o vyprávění – delší nedialogické (myslím dialog mezi tazatelem a dítětem) celky, které vykazují některé typické rysy narativní struktury především pomocí úvodní a závěrečné formule, ale samotná zápleтка či vývoj děje je řešen velice zvláštním způsobem; těmito typy nahrávek, kterých bohužel není mnoho,

se budu detailně zabývat v závěru kapitoly. Důležitá je ale také zprostředkovanost vypravěčem jako druhový znak vyprávění, zda se dítě pokouší o zprostředkování – podle mého pozorování ano, ale tyto pokusy často selhávají (viz níže). V závěru kapitoly budu též zkoumat vyprávění v dialogu, kde dětské pasáže tvoří delší celek a tazatel jim do vyprávění zasahuje málo. Představím a budu analyzovat ta vyprávění, u kterých je zřejmě viditelný zárodek narativní struktury.

2.1 DĚJ A ZPŮSOBY DOSAHOVÁNÍ POINTY

R: Tak chceš nějakou pohádku jednodušší vyprávět?

D: Jo o Karkulce. Já nevím, pomoz mně. Jo, pomoz mně třeba.

R: Tak byla jedna holčička...

D: Jedna babička, červený čepeček.

R: No a?

D: Čepečku se měla Červená karkulka.

R: A kam šla ta karkulka?

D: Do lesa, vysoký les.

R: A za kým šla?

D: K babičce.

R: No a koho potkala cestou?

D: Cestou? Vlka co?

R: Potkala vlka.

D: Babičko, vy máte velké uši, to aby viděla ... Babičko vy máte velké zuby. To aby mohla sníst. Ham. Zuby a Karkulku spolkla. A tím je pohádky konec.

(Matěj, 3 roky)

„Neochotu“, či „neschopnost“ souvislého a koherentního vyprávění řeší Matěj velmi rychlým spěním k pointě, resp. ke konci příběhu. Je ale velmi zajímavé, že Matěj již chápe, že příběh je příběhem, hlavní je pro něj to, že „to nějak dopadlo“. Jen (kulturně) nevhodně řadí, resp. vybírá klíčovou událost – pointu.

V podstatě ho nezajímá děj, chce už mít vyprávění rychle za sebou. Závěr, kdy rituálně přehrává řeč vlka, si vyloženě „užívá“, používá velice expresivních neverbálních prostředků. Opravdový šťastný konec pohádky nereflektuje. Vrcholem je pro dítě právě ona dramatická scéna sežrání babičky. Dítě se zde asi orientuje na neobvyklé, reportovatelné akce, osoby a události (jako je sežrání babičky), nechápe kulturní hodnotu pointy. Přestože spěje k pointě jako vyvrcholení příběhu, hodnotově ji mívá a evidentně to nereflektuje.

T: Co děláte ve školce s pani učitelkama?

D: Deme na zahradu, na chvílku... A do domečku.

T: A co děláte na zahradě?

D: Běháme, sedáme ... do domečku sedáme, deme na můsteček. „Děti, obídek!!!“

T: Kdo to říká?

D: Paní učitelka.

(Jindra, 3 roky)

Malé děti – tříleté – jsou více zaměřené na stavy a na objekty než děti starší, které jsou zaměřeny na děj samotný; malé děti ulpívají na detailech, jako by věci a místa v sobě implicitně obsahovaly nějaké akce. Učí se evidentně kontextualizovat, co, jak, kdy, kde se dělá/děje, a tedy proč (reflektuje motivy jednání). Více než slovesa používají pro popis toho, co třeba dělaly, podstatných jmen. Tento jev odpovídá poznatkům týkajícím se rozvoje slovní zásoby (Pačesová 1979, Čukovskij 1981).

D: Do kroužku, do kroužku se měli dát. No my jsme to tak chtěli.

R: A šli jste ven?

D: No, na zahradu. Je velký lopaty. Můsteček.

R: A co jste dělali?

D: No hráli, zahrála autobusem.

(Petra, 3 roky)

T: A byly jste včera na výletě, holky?

D1: Jo.

T: Kde?

D1: Někde v ??? A tam jsme měli polívku a potom jsme měli ještě kolínka a omáčku.

T: V restauraci jo.

D2: A papali jsme. A mám doma velkéj ba'oh.

(Jindra a Mirka, 3 roky)

2.2 VYTVÁŘENÍ ČASOPROSTORU

S orientací v časoprostoru mají děti optikou standardu „normálního“ či „plně rozvinutého vyprávění“²⁰ evidentně problémy. Koncepty (zvláště času) u nich nemají

²⁰ Charakteristiku plně rozvinutého narativu podává V. Labov, viz kap. 4.2.1).

jasné hranice, když se jim něco stalo (těžko říct kdy, ale jasně v minulosti), použijí např. příslovce „zítra“. Nemají ještě plně zakotvené funkce gramatických kategorií i jistých lexémů – především časových a prostorových adverbíí (což jim ale nebrání v jejich hojném užívání). Pociťují, že tato slova (časová určení) jsou ve vyprávění důležitá, samo užití signalizuje, že s jistým ukotvením děje do nějaké doby (času) počítají, považují je za nezbytné. Soudím tak z opravdu hojného (a z hlediska standardu mylného) výskytu těchto slov. Podrobněji se tématu budu věnovat níže.

2.3 ČASOVÉ A LOGICKÉ USPOŘÁDÁVÁNÍ (CHRONOLOGICKÝ ŘÁD)

Zvláštní záležitostí u tříletých dětí je zacházení s kauzalitou (jak již bylo řečeno, pětileté děti s ní explicitně téměř nepracují, už samotné chronologické aditivní řazení, *a pak a pak* či jen *a-a-a*, jim postačuje k vytvoření pořádku. Ke stejným poznatkům dochází i J. Trávníček (2007).

Věk tří let je charakterizován neustálými otázkami „*a proč? A proč?*“. Kdo se někdy s takto starým dítětem potkal, ví, o čem mluvím. Děti se ovšem ptají oním „proč“ i na věci, na které není zvykem si takové otázky takto klást. To je často důvodem rozpaků dospělých („*Proč je teta tolik ošklivá?*“, „*Proč nemáte žádné vlasy?*“). Dětem ještě není svět, ve kterém žijí, jasný, potřebují nalézat příčiny jevů a dějů, které vidí kolem sebe, a tak, i když to není nutné, kauzalitu explicitně vyjadřují. Nadhodnocují ji, jako by předpokládaly, že úplně vše má nějaký výslovný (explicitní) jednoduchý důvod. Výpovědi (ne však vyprávění) tříletých jsou plné důvodových vět uvozených spojkou „protože“, ale tato kauzalita je nadbytečná a velmi často zcela nesmyslná (nelogická z pohledu nás dospělých, resp. z hlediska kultury, do které je řeč zapuštěna). J. Piaget nazývá tento jev „prekauzalitou“ či „kvazikauzalitou“ (1966).

Děti během proto/vyprávění nadužívají (oproti jakési „normě“ dospělých) analogie. Analogii ale užívají na základě jiných parametrů, aplikují podle jiných pravidel, než tomu jsme svědky u dospělých. Kvazikauzalita pomáhá dětem vysvětlovat svět kolem nich, vysvětlovat jevy v souvislostech (kontextualizovat), ale není konstitutivním prvkem vyprávění. Není vysvětlením typu *jestliže-pak, když-tak*. Tedy příčiny (důvodu) a následku.

U dětí tříletých je oproti pětiletým kladen důraz na stav, detail a důvod tohoto stavu. Pokud jeví dítě o nějakou věc velký zájem, dokáže ji opsat do velmi podrobných detailů. Při povídání si malé děti hodně pomáhají citoslovci, nacházejí v nich zalíbení a prožívají radost, když je užívají, zároveň jim poskytují velký významový potenciál, jedním slovem mohou nahradit celou výpověď. A tuto výpověď emocionálně zabarvit. Jejich nedostatečná schopnost vyjádření se také projevuje v imitaci celých úseků řeči dospělých. Používají celé dialogy či fráze pro charakterizaci prostředí. Jejich výpovědi

jsou vysoce expresivní (viz následující ukázkou).

D: Byl jeden Tomáš a jeden Godol a ty měli stříšku a měl uhlák a měl osobní vagóny a Tomáš měl eny kalabel. A pak jely na nádraží a tak se odpočinuly a pak to skončilo.

T: A co udělaly ty mašinky na tom nádraží?

D: No a tam zastavily a potřebuje, potřebuje vodu. Víš? A potřebuje vodu tam dobít, protože vel tak. „Dusí se... Pomóc, pomóc! Blízko mě ve zdi! Vagony venku. Honem, musíme pomoct! Hej rup, hej rup. Nemůžu se hýbat! Nemůžu se hýbat! Já vám dám! Já vám dám! GRRRR! Já vám nučím!!! Pomóc!“ A tak skončila pohádka.

(Vojta, 5 let)

Reflexe toho, že vyprávění má nějaké zásady, nějakou formu, se u malých dětí jasně projevuje. Je to téměř jistě dáno kulturní tradicí a vyprávěním pohádek. I když příběh nedává „žádný“ smysl, nechybí formule jako „Byl jednou jeden... a zazvonil zvonec a je konec.“ atp. Tato strukturně-formální vlastnost naopak chybí u vyprávění starších dětí (pokud tedy nevyprávějí pohádku, která jim byla vyprávěna). Myslím, že to je právě zaměřením na děj a jednotlivé zaznamenávání proběhnuvších či plánovaných akcí. Časoprostorové rámcování, oddělení toho, co je uvnitř příběhu a vně, je možná pro děti už samozřejmé a počítají podvědomě s tím, že i pro posluchače. Formální strukturní předpoklady a konvence jsou také založeny na sdílení samozřejmých kulturních a jazykových předpokladů.

Pro zkoumání promluv takto malých dětí jsem nemohla příliš uplatnit metody narativního zkoumání (jak činím u zkoumání nahrávek pětiletých), protože se jedná spíše o dialogy či jakási torza příběhů.

V první části výzkumu mi přišlo zajímavé ilustrovat, jak se specifika dětské psychiky, jako je egocentrismus, prezentismus, topismus, synkretismus, kvazikauzalita²¹ projevují v dětské řeči. V další části se budu věnovat specifickému používání slov označujících čas (především časovými deiktivy), používání vlastních jmen, citoslovcí a některých spojek). Užití těchto druhů se velmi liší od toho, jak je užívají dospělí.

Na závěr provedu analýzu větších (nedialogických) celků, které naznačují zárodek narativní struktury. Ukážu, jak tyto „narativy“ fungují, jak je dosahováno účinku na posluchače/čtenáře, jakými specifickými prostředky dosahují určitého sdělení, jak zacházejí se základními prvky narativu – s úvodní a závěrečnou formulí, jak konstruují zápletku. Také se zaměřím na to, v čem se liší od vyprávění dospělých.

²¹ Termíny zavedl J. Piaget (1966, 2001).

2.4 SPECIFIKA DĚTSKÉHO MYŠLENÍ A DĚTSKÁ ŘEČ

2.4.1 PREZENTISMUS

Neschopnost vyprávět větší celky může souviset také s tím, že schopnost chápat minulost, přítomnost a budoucnost se podle M. Vágnerové (2000), J. Piageta (1966), V. Příhody (1976) a dalších v ontogenezi vyvíjí relativně pozdě. Prezentismus vyjadřuje dětskou vlastnost chápat svět jen v daném okamžiku, v přítomnosti, bez vztahu k minulosti a budoucnosti. Předškolní dítě žije stále ještě přítomností. Čas je vnímán prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou subjektivně významné a blízkými zdůrazňované. Prezentismus v nazírání světa se projevuje koncentrací na přítomnost. Malé dítě má tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Aktuální významnost nějakého dění přispívá k subjektivnímu zkreslení představy o jeho trvání. Pro dítě nemá minulost a budoucnost přesnější obsah. Není příliš schopno minulost a budoucnost reflektovat, natož ji reprodukovat ve formě vyprávění. Nejasné chápání času se projevuje i ve slovní zásobě dítěte, časová příslovce jsou tříletými dětmi užívána málo, pokud ano, je evidentní, že nemají ještě přesný význam (viz podrobněji níže).

T: A budete si péct buřty?

D1: Ano.

D2: Ne.

D1: Budeme opejkat buřty až zejtra.

T: No prej dneska.

D1: My jdeme na táborák teďka.

(Petr a Anička, 3 roky)

V této ukázce je výše řečené ilustrováno, děti vlastně nevědí, co budou dělat, každé je jiného názoru, jedno tvrdí, že ano, druhé ne. Deiktická slova teďka, zejtra nemají reálný význam (denotát), dle mých informací nevypovídá o realitě ani jedno z nich. Přesto je děti užívají, chtějí jimi nějakou informaci o průběhu dění podat.

D: Ve třetí jsem měla v pátek narozeniny. Já jsem měla v pátek narozeniny, když můj strejda a Zdenka a Péťa přijeli a babička.

T: A dali ti nějaký dárky?

D: Dali a příští rok v pátek budu mít zase.

(Mirka, 3 roky)

Zde je čas příběhu spjat s individuálním prožitkem dítěte. Důležitý je pro dítě věk, událo se to, když mu bylo tolik a tolik, zde slovní spojení ve třetí znamená, že dítěti byly tři roky. Za povšimnutí stojí užití slova pátek, nemá zde stejný význam jako pro dospělé. Jde spíše o určení nějakého dne, protože příští rok v pátek bude mít zase. U dětského vyprávění je také časté užití „nepravých“ časových vět (jako v této ukázce), časovost je nahrazena událostí příjezdu blízkých osob, nejedená se o časové určení, ale pro dítě tento fakt časový význam má.

T: Ty taky pojedíš na školku v přírodě?

D: Až budu velká.

T: Hm, a to bude kdy?

D: Až příště, někdy sedmnáct. To bude dlouho dlouho dlouho trvat.

(Zuzka, 3 roky)

Tato ukázka předvádí mlhavou budoucí perspektivu dítěte. Jak bylo řečeno, děti mají tendence přeceňovat časový úsek podle subjektivního vnímání. Představa odjezdu na školku v přírodě je pro ni velmi vzdálená, tuto délku vyjadřuje pomocí svého věku: někdy sedmnáct. A pomocí opakování slova dlouho. Zajímavé, jak již implikují „trvání“. Čas vyprávění a čas vyprávěný.

D: Já jdu dneska do parku s kamarádkou.

T: Jo a s mámou taky?

D: Jo i s kamarádkem dva. A moje kamarádka je větší než mě a on chodí ještě víc než moje kamarádka, kterému je pět.

T: Jo?

D: Jo, ještě dlouho než.

T: A odkud znáš tu kamarádku?

D: Oni bydlej tady. My jdeme do parku dneska. A víš, proč já jdu po spa a nejdřív do parku?

T: Nevím.

D: Protože moje máma má něco dlouhého a to je dlouhý jak ten spaní. Takže já musím jít po spa.

(Anežka, 3 roky)

2.4.2 EGOCENTRISMUS

Egocentrismus neboli sebestřednost znamená, že se dítě orientuje pouze na vlastní

osobu, vyžaduje pochvalu, je citlivé na trest, aby okolí přednostně sloužilo jeho potřebám a zájmům. Egocentrismus, termín převzatý od J. Piageta (Piaget, 2001), s prezentismem velmi úzce souvisí. Piagetova zjištění nasvědčují tomu, že děti přecházejí od sebestředného myšlení, kdy vše nahlíží ze svého hlediska, k takovému usuzování, které jim umožní postavit se na místo druhých. J. Piaget definuje egocentrické myšlení jako přechodnou, mezistupňovou formu myšlení, jež z hlediska genetického, funkčního a strukturního stojí mezi autistickým myšlením a zaměřeným rozumovým myšlením. Je to tedy přechodný stupeň, spojující genetický článek, mezistupňový výtvar ve vývoji myšlení.

Egocentrismus je všudypřítomný v dětských projevech v celém předškolním věku (viz i analýza vyprávění pětiletých). Pokud jim je něco jasné, nemají potřebu to nijak vysvětlovat ostatním. Tento jev je dobře pozorovatelný na způsobu užívání vlastních jmen či osobního zájmena *my*. Tato slova fungují v projevech dětí zvláštním způsobem, jako by tím, že se vlastní jméno použije, bylo řečeno vše, *my*-adresáti máme vědět, co se v daném „pojmu“ skrývá, ale v realitě (pokud tedy nejsme důvěrně známá osoba jako rodič či neznáme situaci, kontext) nemáme tušení, kde se tady ten či onen vzal, kdo to je a proč dělá to, co dělá. Je zde evidentní, že děti volí určitá slova, ale neumějí je dobře kontextualizovat, nechápou, že slova žijí v užívání a z užití plyne jejich smysl. Také nejsou schopny se „vcítit“ do perspektivy druhého, nechápou, že ten druhý má jinou zkušenost, zkrátka že neví, co vědí ony. Egocentrismus se také projevuje v užívání vlastních jmen. Děti užívají vlastní jména často a jaksi samozřejmě, pro ně samotné mají slova svůj jasný význam, ale ne tak pro posluchače.

Egocentrismus se také projevuje v tématech dětského vyprávění, mluví jen o tom, co se bezprostředně týká jejich vlastní osoby, povídají o tom, co dělaly ve školce, co dělaly s rodinnými příslušníky atp. Obecně se dá říct, že egocentrické „myšlení slovy“ je přítomno v každém okamžiku dětského vyprávění.

2.4.3 KONKRETISMUS

Konkretismus znamená, že myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty. Až mezi 9. a 12. rokem se vyvíjí kritičnost, a poté porozumění pro abstraktní termíny, schopnost abstraktního myšlení. Konkretismus se projevuje také v časovém a prostorovém vnímání. Na rozdíl od dospělých je myšlení předškolních dětí vázáno na konkrétní činnost. J. Piaget charakterizuje tuto fázi jako takovou, pro niž je charakteristické názorné a intuitivní myšlení. Je to myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci a vázané, jak již bylo řečeno výše, především na přítomnost. To je ovšem také spojitelné s narativem, který má vždy i obecnější metaforický smysl (Ricoeur 2001). Učením se vyprávět se děti učí také zobecnění, abstrakci. Narativní kulturní jazykové prostředky (a sociální struktury) jsou nástroji rozvíjení a utváření

mysli.

2.4.4 TOPISMUS

Svět dítěte je omezen i prostorově, pro dítě existuje jen ten prostor „zde a nyní“, který je schopno pojmout svým akčním rádiem, tj. děti znají, vnímají a interpretují jen prostor, ve kterém žijí a jednají, a o něm také vyprávějí. Nejčastěji zmiňovaným prostorem je prostředí mateřské školky.

R: Co jste dělali ve školce?

D: No jo, třeba koníčky.

R: Koníčky?

D: Hm.

R: A co jste dělali s těma koníčkami?

(Emil, 3 roky)

2.4.5 MAGIČNOST A FANTAZIE

Předškolákovi při orientaci podle M. Vágnerové (2000) při uchopování a interpretaci světa pomáhá magičnost a fantazie, aby se pro něj svět stal srozumitelný a přijatelný. Aby měl nějaký uchopitelný tvar. Tato fantazie se projevuje ve hře i vyprávění. Když jsem jednou hlídala dvě holčičky, hrála jsem si s nimi na prince a princezny. To, jak dívky budovaly fikční svět hry, mě fascinovalo. Každý vymyšlený detail měl své místo, každíčký detail hrál speciální roli:

D: Já tady, tady mám dokonce pyžamo, svlíknu se. Já jdu do pyžama.

T: Už?

D: Protože jenom jako, ale já musím doopravdy. Víš?

T: Proč musíš doopravdy? Aby už ses pak nemusela převlíkat do pyžama?

D: Nééé.

T: Tak proč?

D: Protože je jenom jako noc, ale musím doopravdy.

T: Ale proč?

D: To by mě zatkli, to se tu musí. Princezny to musí takhle dělat, ta jsi, no králové to nemusí, princezny to musí, malý holky, víš?

(Eliška, 4 roky)

Podíl fantazie se projevuje i u tzv. nepravých lží, tj. konfabulací smyšlenek. Předškolák kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami. Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich skutečnosti přesvědčeno. Rozdíly mezi fikčním a reálným světem, přechody mezi různými světy nejsou ještě pevné. Oba světy jsou pro děti stejně reálné (Eco 1997, Doležel 2003). Fantazie má v tomto období harmonizující význam. Dítě má potřebu přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. Dětská fantazie se projevuje i animismem. Takový výklad reality umožňuje lepší orientaci ve světě. Dítě věcem lépe rozumí, pokud jim přiřítá vlastnosti živých bytostí. Modelem pro vysvětlení různých jevů mu je jeho vlastní činnost. V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní produkce.

2.4.6 PREKAUZALITA

Pokrok dětského myšlení se jasně odráží i v dětských dotazech, charakteristických otázkách „proč“, „jak“. Pátrají po různých příčinách. Dětský pojem kauzality je ale psychologický a funkcionální, obsahuje vždycky tvůrcův úmysl, takže je v něm skloubena v jednotu kauzalita a teleologie. Všechny věci jsou podle dětských představ někým udělány. J. Piaget (2001, 1966) nazývá toto myšlení prekauzálním. Přesto i tento způsob pojetí příčinnosti je velkým psychickým pokrokem, umožňuje totiž dítěti vytvořit si svůj „světový názor“. Dítě má specifický způsob logického myšlení, který je podmíněn konkrétností a synkretismem dětského nazírání, jež je dosud na stupni neúplné diferenciací pojmů, takže neúplná zobecnění ještě neumožňují postihování vztahů mezi členy přírodních a sociálních situací. Proto výsledky dětského myšlení projevují egocentrické a fantastické pojetí odrazu skutečnosti.

D: No. Sýkorky jedí rohlíky, protože ty jsou tlustý, sýkorky a jedí rohlíky. Rohlíky jsou taky tlustý, tak voni je jedí. (...) Já jim to tam nasypu a jeden bude hledat žížalu a sní si ji, víš? ... tam malinký takový ptáček se může změnit, protože voni to ptáčky dělají, že se vobjevjej ve vajíčkách.(...) Bude se jim to dobře papat, protože jsem to trochu připálila, to voni mají rádi ptáčky. Voni budou papat toho v té trávě, ale kdyby to našli, tak to by bylo dobrý, protože to ptáčky dělají...

(Majda, 3 roky)

Z této ukázky je patrné, že malé děti mají odpověď opravdu na všechno. Povaha narativu dětem vysvětlení umožňuje, protože je to podobná tautologie. Příčina je vysvětlitelná podle toho, jak to dopadlo, co následovalo. Pomáhají si zejména analogií a samozřejmě fantazií. Chybí jim ještě mnoho informací, aby pochopily svět v jeho

komplexnosti, v „common sense – v zdravém rozumu“ mají velké množství mezer, které potřebují zaplnit. A tak tyto mezery zaplňují a opravdu důmyslným způsobem.

2.4.7 SYNKRETISMUS

Synkretismus znamená celostnost prožívání a chování, dítě je zaměřené na určitou činnost, neumí vše najednou. Nedokáže ani odlišovat různé situace, chápat různé perspektivy, vše vidí v jednom celku, ze svého pohledu.

Ve vyprávění se podle Trávníčka (2007) synkretismus projevuje nejasnou hranicí mezi světem vyprávěného „uvnitř“ a světem „vně“, mezi časem vyprávění a mezi časem, o němž se vypráví, malým dětem zůstává zastřeno povědomí o tom, co je skutečnost a co fikce. Charakter vyprávění je magický. Děti si ještě plně neuvědomují jeho tvořenost, tedy že je vymyšlené, nediferencují přesně mezi realitou fikční a „reálnou“. Mají pocit, že vše, co je říkáno, je realita, proto se taky často bojí u sledování večerníčku a jiných pohádek. Nejde o to, v duchu diskurzivních přístupů, že by vyprávění a vyprávěný příběh nebyl realitou či „světem“ svého druhu (pojem fikční a malé světy o tom svědčí), světem, ve kterém žijeme. Jde o to, že součástí kultury a narativity je oddělování a artikulace oddělenosti těchto světů konvenčními prostředky. Jinak řečeno vyprávění odkazuje a ukazuje svoji vyprávěnost, že bylo někým vytvořeno, že je arte-faktem.

Pro ilustraci tohoto jevu si vypůjčím zkušenost J. Trávníčka s jeho malou dcerou. Trávníček (2007, s. 37) píše: „Když bylo naší Kláře tři a půl roku a měla se narodit naše druhá dcera, žena Klárce povídala, že až se Klárka třeba jednou probudí, maminka a tatínek nebudou doma, neboť budou v porodnici; může se tady stát, že u ní bude maminka od Honzíka (sousedka), tak aby se nelekla. Klárka to celé poslouchala s velkým zájmem a pak řekla: „Povídej mi to ještě jednou.“ Vyprávění pro ni bylo tak strhující, že ho odmítala vzít ve funkci, v níž bylo původně zamýšleno – jako instrukci pro její chování. Tato schopnost být pozřen příběhem však u dětí pomalu pomíjí, jakkoli vůči ní nejsme uchráněni ani v dospělosti.“ Zde je důležité již to, že děti ještě nerozumějí jednotlivým „sociálním funkcím vyprávění“, čili proč se toto takto v interakci vůbec vypravuje (Gergen 1994). Neumí číst metatextové signály.

V další části se budu věnovat specifickému používání slov označujících čas (především časových deiktiv), používání vlastních jmen, citoslovcí a některých spojek. Užití těchto slovních druhů se velmi liší od toho, jak je obvykle užívají dospělí.

Na závěr provedu analýzu větších celků, které naznačují zárodek narativní struktury. Ukážu, jak tyto „narativy“ fungují, jak je dosahováno účinku na čtenáře, jakými specifickými prostředky dosahují určitého sdělení, jak zacházejí se základními prvky narativu, s úvodní a závěrečnou formulí, jak konstruují zápletku.

2.5 POUŽITÍ ČASOVÝCH DEIKTIV

Za základ svých úvah o používání časových deiktiv dětmi jsem zvolila teorii L. Vygotského (1971). Jak již bylo naznačeno, Vygotský zkoumá vztah mezi myšlením a řečí, základní jednotkou výzkumu je mu slovo (jeho význam a funkce) a to, jak se slovo stává pojmem v průběhu vývoje dítěte. Významy jsou již předem společností vypracované, ale člověk se k nim během svého vývoje postupně dopracovává. Časové pojmy jsou pro dítě ještě „zatemněné“, jelikož dětská mysl nedokáže ještě pochopit jejich způsob užívání. Sama deiktiva žádný význam nemají – nemají materiální korelát jako např. „pes Bilbo“, jejich význam vzniká až v konkrétním projevu.

Příčinou je pravděpodobně to, jak již bylo řečeno výše, že schopnost chápat minulost, přítomnost a budoucnost se vyvíjí v ontogenezi pozdě. Děti chápou svět jen v daném okamžiku, v přítomnosti, bez vztahu k minulosti a budoucnosti. Předškolní dítě žije stále ještě přítomností. Časová deiktiva nemají pro děti přesný význam, přesto je velmi často používají, vědí, že funkcí těchto slov je umisťovat děj do nějakého času. Čas je relační.

D: Ve třetí jsem měla v pátek narozeniny, když můj strejda a Zdenka a Pěťa přijeli a babička.

T: A dali ti nějaký dárky?

D: Jo dali, ale příští rok v pátek budu mít zase.

(Irena, 3 roky)

D: ...Když jsem šla do školy, tak jsem spadla. Když jsem šla zejtra na procházku, tak jsem spadla.

(Zuzka, 3 roky)

...Mařence poručila, ať vytře podlahu. A jednou ... a nikdy ... a občas řekla ježibaba Jeníčkovi ...

(Eliška, 4 roky)

T: A budete si péct buřty?

D1: Ano.

D2: Ne.

D1: Budeme opejkat buřty až zejtra.

T: No prej dneska.

D1: My jdeme na táborák teďka.

(děti, mateřská školka, 3 roky)

T: A kdy se ti to stalo?

D: Náký pondělí.

(Eliška, 3 roky)

Zajímavé je, jak se děti drží právě toho pojmenování jednotek-objektů, nikoli relací, souvztažností. Pokud chtějí děti říct, že něco trvalo delší časový úsek, vyjadřují to pomocí opakování slov, příslovečná určení míry jako i stupňování jsou jim v tomto věku ještě neznámé (Pačesová 1979, Čukovkij 1981).

D: Já jsem tam točil kolotočem. (...) Pořád, pořád, pořád a pořád.

(Matěj, 3 roky)

D: Až příště, někdy sedmnáct. To bude dlouho dlouho dlouho trvat.

(Pěťa, 3 roky)

2.6 FUNKCE CITOSLOVCÍ

Další významné místo v promluvách dětí zaujímá vedle již zmíněné expresivní funkce. Funkce emotivní²² neboli expresivní, která je koncentrovaná k mluvčímu, ...míří k přímému vyjádření postoje mluvčího k tomu, o čem hovoří. Směřuje k vytvoření dojmu jisté emoce (...) Čistě emotivní vrstva v jazyce je prezentována citoslovci. Ty se liší od prostředků referenčního jazyka jak svou zvukovou podobou, tak svou úlohou syntaktickou (nejsou součástí vět, nýbrž jejich ekvivalenty).“ (Jakobson 1995, str. 78).

Malé děti nacházejí v citoslovcích velkou zálibu, nahrazují jimi celé výpovědi. Tvoří i citoslovce své vlastní, originální. Citoslovce hrají ve vyprávění děti důležitou funkci, u dětí jsou používána také často v dialogických pasážích, pomocí nich je dialog vytvořen. Jsou to především příslovce onomatopoická, která mají pro děti zvláštní magické kouzlo. Děti často napodobují zejména zvířecí řeč a především zvyšují emocionální účinek. V některých případech mají evidentně hodnotící funkci. Někdy je pomocí citoslovcí naznačen a zhodnocen i žánr příběhu „a já pak ha ha ha“ (na konci příběhu), a tedy s odstupem od příběhu je vypravěčem hodnocen celý odvyprávěný příběh (V. Labov toto nazývá externí evaluací). Emotivní funkce jazyka a orientace na expresi vlastních pocitů a dojmů během vyprávění příběhu je u dětí velmi silně přítomna.

T: Copak jste dneska dělali na cvičení?

²² Termín přejat od R. Jakobsona (1995).

D: Dělal jsem hrr do hlavy a jsem vyrazil zuby a dal sem bradu. (velmi emocionální projev)

(Jirka, 3 roky)

R: Kde jste dneska byli, Matěji?

D: Byli jsme plavat a dělal jsem vydrýska a tam tě plác, plác, plác. To nebyla šipka.

(Matěj, 3 roky)

T: A na co jste si hrály s Májou?

D: My jsme tam udělali v autě, dííí, no. Vono to bylo takový srandičky.

(Kristina, 3 roky)

V těchto třech pasážích mají citoslovce funkci přísudku, nahrazují slovesný tvar. Predikují. Nahrazují sloveso, které je pro narativ klíčové (Ricoeur 2000). Výpověď se tak stává více emotivní a expresivní. U dětí jsou citoslovce pronášena s výraznou intonací. Tato onomatopoická citoslovce imitují jevy reálného světa, jsou zdánlivou kopií reality.

D: No a tam zastavili a potřebuje, potřebuje vodu. Víš? A potřebuje vodu tam dobít, protože vel tak. „Dusí se... Pomóc, pomóc! Blízko mě ve zdi! Vgony venku. Honem, musíme pomoct! Hej rup, hej ruo. Nemůžu se hýbat! Nemůžu se hýbat! Já vám dám! Já vám dám! GRRRR! Já vám nučím!!! Pomóc!“ A tak skončila pohádka.

(Vojta, 3 roky)

D: Babičko, vy máte velké uši, to, aby viděla ... Babičko vy máte velké zuby. To, aby mohla sníst. Ham. Zuby a Karkulku spolkla. A tím je pohádka konec.

(Matěj, 3 roky)

Tyto ukázky jsou složitější, nesou zárodky narativu. Citoslovce fungují opět jako přísudky, jen zde je zajímavé sledovat, jak se s citoslovci pracuje v dialogu.

2.7 VLASTNÍ JMÉNA A JEJICH ZPŮSOB UŽITÍ

Charakteristika vyprávění je taková, že jde jistým způsobem o užití jazyka bez kontextu, kontext je tvořen vypravováním, „prázdný“ prostor je postupně zaplňován postavami s určitým charakterem, které se pohybují v určitém čase a prostoru, něco se jim děje, něco zažívají a celé vyprávění směřuje k určitému cíli, proto se vypráví. Na vyprávění je nejdůležitější pointa. U dětí tomu tak úplně není, ony příběh, postavy atd. znají a nepotřebují nikomu nic vysvětlovat.

Zvláštní roli v dětském vyprávění hrají vlastní jména, objevují se snad ve všech vyprávěních v hojném počtu, ale fungují zvláštním způsobem, jako by tím, že se vlastní jméno použije, je řečeno vše, my-adresáti máme vědět, co se v daném „pojmu“ skrývá, ale v realitě (pokud tedy nejsme důvěrně známá osoba jako rodič nebo neznáme kontext situace) nemáme tušení, kde se tady ten či onen vzal, kdo to je a proč dělá to, co dělá. Myslím, že na tento případ by se dala aplikovat teorie L. S. Vygotského, kdy pojem ještě není sdílený, není utvořený a není spjat s obecným povědomím. Vlastní jména děti milují a potřebují, když nevědí, kde se co stalo, komu atp., tak jim vůbec nevadí najít zástupné jméno pro všechno. Nechápu, že se jedinečná osoba může či musí posluchači představit jako případ obecnější kategorie, aby sdílení významu bylo možné.

R: No tak co si chtěl povídat?

D: My jsme koupili koláč, jeli jsme metrem a jeli jsme do Ďáblic.

R: Dyť to není pravda, nejeli jste do Ďáblic.

D: Ale jo, jeli.

(Matěj, 3 roky)

2.8 SPECIFICKÉ UŽITÍ NĚKTERÝCH SPOJEK

Nejčastěji používanou spojkou ve vyprávění malých dětí je slučovací spojka a, což souvisí s tím, že pokud děti říkají, co zažily, nepoužívají kauzality, ale prostého aditivního řazení a-a-a... Zvláštní je ale užívání spojky ale, která má význam odporovací. Ve většině nahrávek je spojka ale užívána dětmi ve stejném významu jako spojka a, tzn. ve významu slučovacím. Je tomu tak pravděpodobně ze stejného důvodu, jako je „neadekvátní“ používání časových deiktiv, děti potřebují věty spojovat a tuší, že toto slovo slouží k tomuto účelu, nejsou si však vědomy jeho „pravé“ funkce, jeho odporovacího významu.

D: Já mám žlutej a modrej, ale ty mi koupila máma.

(Martina, 3 roky)

D1: Já jsem se taky bál.

T: Hodně?

D2: Jo, ale já taky.

(Petr a Jirka, 3 roky)

D: Já jsem byla na procházce, ale vedle babičky, ale u babičky, když jsme šli s mamkou a tatínkem. (Eva, 3 roky)

D: Já mám doma ještě nové cvičky, ale ty modrý.

(Kája, 3 roky)

U posledních dvou ukázek se zdá, že spojka *ale*, funguje částečně jako vymežovací částice, konkretizuje obsah předchozího sdělení, zároveň však i jistým způsobem větné členy spojuje.

Spojka *když* uvozuje v dětských vyprávěních časové vedlejší věty. Na samotném užití spojky není nic moc zvláštního, zvláštní je význam časových vět.

... byla jsem u babičky, když jsme šli s maminkou a tatínkem.

(Marta, 3 roky)

... já jsem měla v pátek narozeniny, když můj strejda a Zdenka a Pěťa přijeli.

(Eva, 3 roky)

... Když jsem byla červeňák, tak já jsem si myslela, že jdu po o, ale jdu po spa, já jsem přišla pozdě.

(Anežka, 3 roky)

Tyto dvě ukázky jsou dostatečné pro ilustraci daného jevu. Čas je pro děti evidentně spjat s konkrétní činností, čas objektivní – kulturně vytvořený (jako vnímání dnů, jak jdou po sobě ap.) děti ještě nechápu, časové pojmy jako pondělí, za týden, včera pro děti nemají přesnější obsah (viz předchozí kapitola), proto časové informace nahrazují činnostmi, které považují za významné. Často subjektivní časové určení bývá spjato s osobami blízkými dítěti. Ve třetí ukázce je čas spjat s typem třídy, kterou dívka navštěvovala, je to jeden z častých atributů charakterizace času (minulosti), podobně jako věk dítěte. Ricoeur (2000) říká, že čas lidský je časem činnosti, zaplněným událostí, ne astronomický. Je to čas zkušenosti.

Spojka protože je v tomto období hojně užívána, souvisí to s potřebou dítěte pochopit svět, vytvořit řád, přestože je to jen čistě osobní svět a řád, má svou hodnotu. Spojka protože je vlastně odpovědí na dětské velmi frekventované otázky „proč?“. A je uvozením jejich vlastních odpovědí.

2.9 ANALÝZA VYBRANÝCH „VYPRÁVĚNÍ“

Všichni vypravěči a pozorovatelé nám mohou své příběhy předávat buď primárně jako scénu (showing), nebo primárně jako shrnutí (telling), nebo, a to nejčastěji, jako kombinaci obojího. Děti často ve svých vyprávěních tíhnou k showing spíše než k samotnému vyprávění jako zprostředkování vypravěčem. Napodobují akce, které se jim přihodily, dramatickým způsobem. Velice oblíbeným prostředkem v dětských vyprávěních je imitace dialogů i s výrazným užitím neverbálních prostředků (intonace,

smích, důraz, mimika) a hojně používání citoslovcí. Vypravěčský komentář děti minimalizují, i když se mění scéna, nepotřebují to nijak komentovat či vysvětlovat. Jejich vyprávění se podobá sledování filmu, obrazy se nám míhají jakoby před očima, nastane střih a ocitáme se jinde a v jiném čase, aniž by nás někdo nějakými signály na to upozornil. Názorným příkladem jsou následující ukázky:

Si sou z depa a hledaj svoje vagony. Tak. Přišel do stanice, do depa ... ňák to neumim, to se musim naučit, že jo? Přijel godon ... do stanice, do depa ... a voni mu ztratily Tomáše ... velkou rychlost ... Jednoho rána říkali: „Víš, co je pořádná dřina? Říkali. Byli z toho tak udýchaní, že ... Jednoho rána je dřina jako, šel k depu, jak ňáká mašinka volá o pomoc. A zvonec. Tys vykolejil. Honem honem, musíme pomocný vlak. Hej rup. Šipky udělali ... Udělali mi takovou radost, že ... Jupí, díky pane kontrolore. A chcete dlouhou pohádku?

(Vojta, 3 roky)

Dítě nerámkuje své vyprávění, nenaznačuje žádnými prostředky, že bude vyprávěno, začíná přímo popisem akce, ale chybí mu postavy, které akci vykonávají, jsou „skryty v koncovce slovesa“ (nevyjádřený podmět). Dítě ale evidentně (viz výše) reflektuje svoji neschopnost vyprávět, chápe vyprávění jako něco, co se musí naučit, přesto to nevzdává a pokračuje dál.

Z následujícího předvádění, velmi silné dramatizace, je jasný nějaký konflikt, který se dítě pokouší vyjádřit. Jedná se o čirou mimezi, hlas vypravěče je zcela eliminován, zaznívají jen útržky dialogu a citoslovečná imitace děje. Že vše nakonec dobře dopadlo, je evidentní. Dobrého konce je opět docíleno imitací řeči postavy, která má silné (radostné, kladné) emocionální zabarvení. Signalizace konce je naznačena možným dalším vyprávěním.

D: Byl jeden Tomáš a jeden Godol a ty měli stříšku a měl uhlák a měl osobní vagóny a Tomáš měl eny kalabel. A pak jely na nádraží a tak se odpočinuly a pak to skončilo.

T: A co udělaly ty mašinky na tom nádraží?

D: No a tam zastavili a potřebuje, potřebuje vodu. Víš? A potřebuje vodu tam dobít, protože vel tak. „Dusí se... Pomóc, pomóc! Blízko mě ve zdi! Vgony venku. Honem, musíme pomoct! Hej rup, hej ruo. Nemůžu se hýbat! Nemůžu se hýbat! Já vám dám! Já vám dám! GRRRR! Já vám nučím!!! Pomóc!“ A tak skončila pohádka.

(Vojta, 3 roky)

Tato „pohádka“ má více narativních signálů, nechybí úvodní ani závěrečná formule, která odděluje oba časoprostory uvnitř a vně příběhu. Samotný konflikt je

řešen stejně jako v předchozí ukázce, na rozdíl od ní však není vyřešen, pohádka skončí – z normativního hlediska – uprostřed zápletky.

T: Tak chceš nějakou pohádku jednodušší vyprávět?

D: Jo o Karkulce. Já nevím, pomoz mně. Jo, pomoz mně třeba.

T: Tak byla jedna holčička...

D: Jedna babička, červený čepeček.

T: No a?

D: Čepečku se měla Červená karkulka.

T: A kam šla ta karkulka?

D: Do lesa, vysoký les.

T: A za kým šla?

D: K babičce.

T: No a koho potkala cestou?

D: Cestou? Vlka co?

T: Potkala vlka.

D: Babičko, vy máte velké uši, to aby viděla ... Babičko vy máte velké zuby. To aby mohla sníst. Ham. Zuby a Karkulku spolkla. A tím je pohádka konec.

(Matěj, 3 roky)

Tato pohádka je dialogická, dítě by nejspíš ještě souvislého převyprávění nebylo schopno. „Neochotu“, či „neschopnost“ souvislého a koherentního vyprávění řeší druhý vypravěč-chlapeček nikoli žádostí o podporu, ale velmi rychlým spěním k pointě. V podstatě ho nezajímá děj, chce už mít vyprávění rychle za sebou. Tazatelka svými dotazy směřuje k substantivním (místo verbálním) charakteristikám děje, tento rys je však přítomný u více dětských vyprávění, jako by objekty, místa či postavy v sobě nesly dějový potenciál, skrytou akci.

Závěr, kdy vypravěč přehrává řeč vlka, si vyloženě „užívá“, používá velice expresivních neverbálních prostředků. Opravdový šťastný konec pohádky ho nezajímá. Vrcholem je pro dítě právě ona dramatická scéna sežrání babičky. Konec pohádky je signalizován pomocí pohádkové závěrečné formule.

R: Co děláte ve školce s pani učitelkama?

D: Deme na zahradu, na chvílku... A do domečku.

R: A co děláte na zahradě?

D: Běháme, sedáme... do domečku sedáme, deme na můsteček. „Děti, obídek!!!“

R: Kdo to říká?

D: Paní učitelka.

(Michal, 3 roky)

Zde je vypovídáno o tom, jak probíhal pobyt v mateřské školce. Dítě popisuje jednotlivé činnosti, tak jak šly chronologicky za sebou, jednotlivé události jsou aditivně řazeny. Zvláštní je to, jakým způsobem dítě ukončuje časový úsek strávený na zahradě a tvoří tak z promluvy koherentní celek, imituje (bez uvození) řeč paní učitelky. Po těchto slovech se ze zahrady odchází.

Tatínek pracuje v bance. A maminka vaří snídani. Potom vstáváme a oblékáme se. A dítě jí snídani a med. Jdeme do školy a oblékáme se takto. Natáhnu si plášť a jdu. Do auta. A lev v kleci. Medvěd šel moc rychle a přivede medvěda zpátky do klece.²³

Vyprávění je výčtem akcí, bez jakéhokoliv kauzálního propojení. Na této ukázce je zajímavé, že se zde dítě neoznačuje ještě jako „já“, seberefrenčnost je z vývojového hlediska nejdůležitější, ukázka pochází od dítěte, kterému je teprve 2,5 roku, což je doba, kdy se sebepojetí vytváří, u tříletých dětí je používání „já“ úplně běžné. Sebezahrnutí mezi ostatní, užívání zájmena my, už dítě umí.

Následující ukázky jsou zajímavé svou substantivností. Při analýze vyprávění mi cennými poznatky přispěl ruský autor Kornel Čukovský (1981). Čukovský uvádí, že v dětské řeči zpočátku, do druhého roku, převládají podstatná jména, ta jsou posléze vytlačena slovesy, která jsou nakonec vytlačována převládajícími přídavnými jmény. Ve vývoji dětské řeči, stejně tak jako myslí, se tedy nejprve objevuje stadium předmětů (zaostření na věci, zvířata a lidi kolem sebe), posléze etapa příběhů a nakonec je stadium hodnocení.

Má zkušenost při interpretaci dětských povídaní je téměř totožná, jen věková hranice je o něco málo posunuta. Některé děti tříleté jsou v mých nahrávkách ještě ve fázi substantivní a až pětileté se posouvají směrem k dějovosti, k příběhům. Tříleté děti v mých „vyprávěních“ užívají i hojně přídavných jmen (či přívlaskových vět), ale spíše než hodnocení v nich vyjadřují povahu předmětu, popisují vlastnost bez hodnotícího příznaku, například líčí, jakou barvu má daná věc a podobně.

Následující ukázky ilustrují tuto zajímavost, zvýšenou míru zaměření na

²³ Vypůjčeno od J. Trávníčka (2007), ukázka je citací z knihy J. Applebeeho. J. Trávníček ale příběh neanalyzuje, Vyprávění se mi zdá velmi zajímavé a specifické, proto činím jeho rozbor.

substantiva, na stavy a objekty samé.

T: Co dělá ten Čupera, já ti to pustim, ale nejdřív mi řekni, co dělá.

D: Pije alkohol. Rum.

M: Přijde čert.

D: Přijde čert a Čupera jde na léčení.

T: A jak je to dál?

D: Nevim. Jde zase do restaurace.

T: Co dělá v té restauraci?

D: Je zase lump.

T: Potom.

D: Alkohol.

T: A jak vypadá Čupera, popiš mi ho, jak vypadá.

D: Já ti to ukážu.

T: Ale nejdřív to řekni, pak se spolu podíváme.

D: Takhle má tu čepici zelenovou a pak byl z toho zelenej.

T: A z čeho?

D: Takhle velký, ale neměli jazejček.

T: Mysli, že jo.

D: Nose. Já to chci pustit.

T: Tak to tam jdi dát. A jak vypadá ta jeho kamarádka?

D: Takhle, já ti to tam ukážu.

(Mánička, 3 roky)

R: No tak řekni, co jsme dělali s Jančou a Májou? Kde jsme byli a co jsme dělali?

D: My jsme byli na té kolotoči, na té zebře, hm. S Májou. Na klouzačce a pak jsme večeřeli.

R: Co?

D: Nudle, nudle takový.

R: A na co jste si hrály s Májou?

D: My jsme tam udělali v autě, dííí, no. Vono to bylo takový srandičky.

R: Co jste dělali ve školce?

D: No jo, třeba koníčky.

R: Koníčky?

D: Hm.

R: A co jste dělali s těma koníčkami?

D: Do kroužku, do kroužku se měli dát. No my jsme to tak chtěli.

R: A šli jste ven?

D: No, na zahradu. Je velký lopaty.

R: A co jste dělali?

D: No hráli, zahrála autobusem.

(Jarka, 3 roky)

T: A co budeme dneska dělat?

D: Dneska, já chci na písek a nebo do koutku, jedu autem, jo.

T: Autíčka jezdící tam jsou jo,

D: Jo.

T: Co tam ještě je v tom koutku?

D: Klouzačka a míčky.

(Viktor, 3 roky)

2.10 SHRNU TÍ

Vyprávění dětí tříletých nelze považovat za vyprávění v pravém slova smyslu. Děti tříleté nejsou schopny samy vytvořit souvislý a koherentní celek. Ale už je zřejmé, že zárodek narativní struktury je v jejich „diskurzivních myslích“ přítomen.

Reflexe toho, že vyprávění má nějaké zásady, nějakou formu, se u malých dětí jasně projevuje. Je to téměř jistě dáno kulturní tradicí a vyprávěním pohádek. Protože, i když příběh nedává „žádný“ smysl, nechybí formule jako „Byl jednou jeden... a zazvonil zvonec a je konec“ atp. Děti reflektují, že základem vyprávění je zápletka, nedokážou ji však ztvárnit za pomoci kauzálně propojených vět, pomáhají si však specifickými mimetickými prostředky, imitací promluv či citoslovci.

Citoslovce mají v dětských vyprávěních nezastupitelné místo, u dětí jsou používána často v dialogických pasážích, pomocí nich je dialog vytvořen. Citoslovce většinou plní funkci přísudku, nahrazují slovesný tvar. Výpověď se tak stává více emotivní a expresivní. Jsou to především příslovce onomatopoická.

Tříleté děti jsou více zaměřené na stavy a na objekty než děti starší, které jsou zaměřeny na děj samotný, malé děti ulpívají na detailech, jako by věci a místa v sobě implicitně obsahovaly nějaké akce. Často používají pro popis toho, co třeba dělaly, podstatných jmen.

S orientací v časoprostoru mají evidentně problémy, koncepty (zvláště času)

u nich nemají jasné hranice. Když se jim něco stalo (těžko říct kdy, ale jasně v minulosti), klidně použijí příslovce zítra. Nemají ještě plně zakotvené funkce gramatických kategorií i jistých lexémů – především časových a prostorových adverbii (což jim ale nebrání v jejich hojném užívání). Pociťují, že tato slova (časová určení) jsou ve vyprávění důležitá, samo užití signalizuje, že s jistým ukotvením děje do nějaké doby (času) počítají, považují je však za nezbytné.

Při pozorování a analýze nahrávek dětí tříletých se mi také potvrdilo, jak se specifika dětské psychiky v tomto období, jako je egocentrismus, prezentismus, topismus, synkretismus, kvazikauzalita, odrážejí v dětské řeči.

3. ANALÝZA VYPRÁVĚNÍ PĚTILETÝCH DĚTÍ

Při analýze nahrávek pětiletých dětí se ukázalo jako velmi nosné vytvořit z materiálu čtyři typy souborů. Jak již bylo řečeno, nejprve jsem se ptala dětí, jestli neznají nějakou pohádku, kterou by mi mohly vyprávět. Pohádky považuji za kulturní produkt, za jakýsi narativní vzor, pomocí poslouchání a opakování slyšených pohádek se děti učí tomu, jak se vypráví. To znamená, že by vyprávění mělo mít nějaký úvod, střed a závěr, že vyprávění by mělo směřovat k pointě, že vyprávění se odehrává v nějakém čase a prostoru, že se vypráví o něčem a o někom a také pro někoho. První typ souboru se tedy zabývá analýzou pohádek vyprávěných dětmi samotnými, od vyprávění pohádek jednoduchých, které pětileté děti již ovládají bezchybně, až po pohádky komplikovanější, které mají různé odbočky a epizody (viz níže).

Druhý soubor tvoří nahrávky – vyprávění viděného oblíbeného filmu či seriálu. Filmový materiál nabízí obrazově zpracovaný příběh, který má ucelenou strukturu (začátek, střed, konec – vyústění), ale není vyprávěním, jelikož chybí zprostředkovatel příběhu. Děti se vyprávění filmů nebránily, ale z nahrávek je vidět, že je to velmi obtížný úkol, protože vyžaduje velkou míru abstrakce. Děti mají vybrat důležité informace, aby charakterizovaly, o co ve filmu šlo, co se tam dělo a jak to dopadlo. Snaží se převést scénář do vypravování. Musí provést transformaci z obrazu do slov, z jednoho modu do zcela odlišného modu. Filmové zpracování je mimetické, na rozdíl od diegetického zprostředkování vypravováním. Děti musí příběh abstrahovat, dát ho do slov a následně zprostředkovat.

Třetím souborem jsou příběhy ze života dětí. Narativní zpracování života považuji za velmi náročný úkol, jelikož životní zkušenost nemá tvar, život je složitý a rozmanitý, události v něm nemají ohraničení (jako u pohádky, kde je dána forma i obsah, nebo u filmu, kde už je příběh zpracován jako nějaký celek, i když ne prostřednictvím vypravěče). Vypravěč života musí selektovat, co je důležité, co je hodné vyprávění, důležitost událostí je závislá na common sense – na kulturně sdílených předpokladech,

kterým se ale dítě teprve postupně učí. Musí nejen selektovat (co?), ale události ještě „smysluplným“ způsobem spojit (jak?).

Soubor „příběhů-vyprávěnek ze života“ ještě rozdělím na dvě části, na vyprávění v pravém smyslu²⁴, na příběhy s narativní strukturou a na pouhé výčty aktivit (dějů), které za vyprávění nejdou považovat, ale děti tímto způsobem vyprávění nahrazují (či se mu vyhýbají).

3.1 ANALÝZA POHÁDEK

Na začátku svého dotazování v mateřské školce jsem se ptala dětí, jestli neznají nějakou pohádku, kterou by mi mohly vyprávět, což děti uměly. Pohádky jednoduché, které nemají žádné či jen minimální množství epizod, mají menší množství postav a příběh je řazen chronologicky, děti umějí možná lépe než dospělý. Pohádky jsou hotové kulturní produkty, které dětem slouží jako vzor pro vyprávění jiných příběhů. Pohádky jsou dětem říkány opakovaně, děti se je vlastně učí nazpaměť (a „mechanickou“ paměť by dětem v tomto věku mohl závidět leckterý dospělý).

Pohádka hraje ve vývoji dítěte důležitou roli. Když se podíváme na tři konstitutivní prvky vyprávění – úvodní formule, závěrečná formule, minulý čas, podle nichž můžeme částečně zjistit, jak dítě dovednost vyprávět aktivně zvládlo, zjišťujeme, že se jedná o tři stavební pilíře pohádky (Trávníček, 2007).

Pohádka je pro dítě tohoto věku hlavním zdrojem vyprávění, ale stejně tak modelem pro jeho pokusy o vyprávění. Pohádka je dětskému světu něčím bytostně vlastním. Především svou vypravěčskou doceleností a přehledností. Pohádka není narativně záladná. Je logická, a to zejména po časově-příčinném způsobu. Co v ní bylo započato, musí být dokončeno. Pohádka zakládá očekávání a toto očekávání naplňuje. (Trávníček 2007)

Zajímavé je se zaměřit, jaké typy pohádek se vyprávějí dětem, jak složité narativy, jak starým dětem, které se děti naučí samy zprostředkovat, sdělovat. Nejjednodušší se zdají být pohádky, které mají jen jednu dějovou linii, bez odboček, a takové, kde sledujeme jednu, maximálně dvě postavy zároveň, důležité je také množství „záchytných“ dramatických scén (viz závěrečný dialog „Babičko, proč máš tak velké uši...“ u Červené karkulky, nebo závěr pohádky Jeníček a Mařenka). Děti čtyř- až pětileté jsou již schopny takovéto jednoduché pohádky převyprávět i modifikovat podle svých představ. Už je začíná vyprávění bavit, samy chtějí vyprávět.

Jako ukázkou „bravurního“ vyprávění předkládám pohádku O koblížkovi, kterou povídal jeden pětiletý chlapec v mateřské školce. Viděli jsme se poprvé v životě, byl

²⁴ Viz teorie V. Labova a K. J. Gergena, které byly osvětleny v teoretické části práce.

ochoten jít se mnou do vedlejší místnosti a povídat mi. Přestože byl trochu nervózní, „pohádka nemá chybu“. Je přesnou kopií pohádky vyprávěné rodiči dětem.

T: Tak že bys mi zkusil říct třeba nějakou pohádku?

D: Vo koblížkovi? Žili, byli jednou jedna babička a babička se rozhodla, že dědečkovi uvaří koblížek a tak ho dala na pánev nebo kam.

T: Kam ho dala? To nevíš? Asi na plotnu ne?

D: Na plotnu, dala, osmažila ho na másle a dala ho vychladnout na okno a koblížek měl dlouhou chvíli a řekl. Tak si seskočil dolů a kutálel se po cestě a potkal zajíčka.

Koblížku koblížku, já tě sním. Ne zajíčku, já ti zazpívám písničku. Já, koblížek, koblížek na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl a tobě taky uteču. A kutálel se dál. A potkal medvěda. Koblížku, koblížku, já tě sním. Nejez mě medvěde, ti zazpívám písničku. Já, koblížek, koblížek, na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl a zajíčkovi jsem utekl tobě taky uteču. A kutálel se. A potkal vlka. Koblížku, koblížku, já tě sním. Nejez mě vlku, ti zazpívám písničku. Já, koblížek, koblížek na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl, a zajíčkovi jsem utekl, medvědovi jsem utekl a tobě taky uteču. A kutálel se a potkal lišku. Koblížku, koblížku, já tě sním. Já ti zazpívám písničku, ti zazpívám písničku. Já, koblížek, koblížek na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl, zajíčkovi jsem utekl, medvědovi jsem utekl, vlkovi jsem utekl a tobě taky uteču. Liška byla chytrá a měla na koblížek chuť a tak mu řekla, já jsem tě neslyšela koblížku, zazpíváš mi tu písničku ještě jednou a než to dopověděl, tak udělala chramst a koblížka snědla.

(František, 5 let)

Pohádky složitější, s množstvím epizod a postav, a jejichž děj se odehrává na více místech současně, ještě pětiletým dětem dělají trochu problémy. V ukázce předkládám pohádku O Šípkové Růžence. Kdybych ale danou pohádku neznala, asi by se mi v ději nepodařilo zorientovat. Přesto si s tím ale holčička Eliška (5 let) neláme hlavu, ze suverenity jejího vyprávění plyne, že ví, co říká, a že vyprávěnému rozumí, i když tomu tak v reálném výsledku není, závěr a konec je ale pohádkový. Kde se objevují zádrhele a v čem se pohádka liší od té „dospělé“, ukážu v následujícím rozboru. Vyprávění pohádky o Šípkové Růžence je velice dlouhé, vypravěčce nebylo nutné při vyprávění pomáhat, doplňovat informace, sama vyprávěla plynule, suverénně, bez zaváhání. První dvě věty jsou identické s klasickou pohádkou, pomocí úvodní formule jsme uvedeni do pohádkové říše, kde se právě narodilo děťátko, Růženka (fakt pojmenování vlastními jmény hraje pro děti důležitou roli, zde je jméno spjato s pointou příběhu). Po úvodní

formuli se ale příběh začíná „rozpadat“. Svě postřehy budu řadit do textu pohádky, aby byl můj výklad přehlednější. Pokud si chcete pohádku přečíst v celku, naleznete ji v příloze na konci práce.

Bylo jedno království a tam se jim narodilo děťátko. Pojmenovali ho Růženka. Až jednou jeli do stálého paláce a jeho milenka, její sestřička tam byla s roztrhanýma šatama a vůbec jakýma těma nejošklivějšíma. Jeho sestra, která se stala královnou se hned lekla.

Zde už je vyprávění značně nepřehledné, vypravěčka používá množství přivlastňovacích zájmen, která ale není k čemu vztáhnout. Nevíme, kdo jel, koho je to sestřička atd.

Hnnnn. Takhle to asi udělala. A potom zakřičela: „Ano to jsem já, tvoje sestra.“ A hnedka potom řekla: „Já jsem se měla stát královnou.“ A král řekl: „Jenže já jsem si oblíbil tu druhou.“ A rozčílila se a poslala je ven.

Dialog je velkým pomocníkem při vyprávění dětí. Zde nám mnohé objasňuje. Je zde pomocí něj vytvořen konflikt, zápletka, z něhož plyne následující děj. Také je pomocí dialogu charakterizována postava – zlá sestra.

Potom, když byli venku, přišla k nim jedna babička a řekla, láska je víc nežli zlost. Za šest dní, řekla ta zlá sestra. Za šest dní se píchne Růženka o trn a zaroste celý kraj. A naníc už tak růže káceli. Vlastně ne. Když byli venku, přišla za nima ta stará babička a řekla: „Láska je víc nežli zlost.“ A tedy řekl: „Proč si nám to říkala, dyť já to vim.“ A potom zase odjeli a všechny růže sekali a řekli.

Na scéně se objeví deus ex machina – kouzelná babička, která říká poselství. Podle vyprávění není zcela jasné, jak se má vztahovat k ději. Ale posluchači, který zná pohádky, je jasné, proč to dítě říká. Opět je zde důležitá promluva postavy, která prorokuje zlo. Králova (???) promluva je zde zcela nadbytečná.

A švadleny všechny řekly: „Pojďte, máte se oženit. Byl tam jeden mladý krásný princ a druhý starší princ a ten řekl princezně, kdyby tu měli medvěda, že jim to ukáže. A princezna řekla, že mají. A tak řekl, že s tím medvědem bude bojovat, ať ho pořádně nekrmí. Tak teda jo. Akorát ten mladej vymyslel, ať převlíkne takovýho pána. Tak se musel umejt. A tak teda potom se převlík do medvědí kůže. Potom ráno ho pustili ven na

ten boj. Dělal rámus a vyšel za ním, bojoval a bojoval. A zapíchnul najednou toho medvěda. A potom ten myslivec, kterej mu půjčil tu kůži, se na něj kouknul a řekl ten pán, au něco mě tady vzadu nabodlo. A tam měl zabodnutou kudlu, vyndal mu to a potom ho převlík, vyvlíknul. Tak. Potom šel. Tak.

Je tu náhlý přechod bez jakýchkoliv narativních signálů do jiné situace, prostě udělá skok a náhle jsme jinde, na scéně se objevují švadleny, které k někomu mluví, není jasné ke komu, opět nám posluchačům dochází, komu asi na základě naší zkušenosti s pohádkami, pokud čteme dál, na scéně se objevuje princezna a princové. Odehrává se zde scéna s medvědem, které chybí komentář vypravěče, je to spíš předvádění na scéně než vyprávění. Chybí odůvodnění, proč se děje to, co se děje, nevíme, jakým způsobem se to dotýká hlavní myšlenky příběhu a jak tato epizoda přispívá k pointě.

A jednou k nim přišla ta zlá sestra. Převlíkla se za švadlenu a byla a řekla a oni jeli pryč. A řekli, ať tam neotvívá a ona byla zvědavá a otevřela to. Byla tam švadlena. A jo a ta švadlena: „Pojď, Růženko, pojď. Pojď za mnou.“ A Růženka řekla: „Můžu si zkusit také, co děláte vy?“ A ona řekla: „Ano.“ A hned se do toho pustila a píchla se o jehlu a hned usla a všichni, kdo tam byli, usli. Spali tvrdě a tím pádem ta zlá setra si vyzkoušela, jaké by to bylo, kdyby měla korunu. Nandala si to a zasmála se. Ale viděl to jeden pán a šel do města a zavolal toho mladýho prince: „Princi, princezna usla v komnatě a všichni.“ A on teda šel. A oni nepustili a zatkli toho pána a on řekl: „Pusťte ho.“ Ale nepustili, ale vydal se na tu cestu. Musel tam sekat růže, růže, až se prosekal až k zámku a tam vyšel až do komnaty a odehnal tu paní, tu zlou setru. Políbil jí a to je konec pohádky. Všichni byli šťastní a to je konce.

Motivace jednání postav není vysvětlena, částečně se můžeme domýšlet, že sestra jedná takto proto, že je zlá. Opět zde hrají důležitou roli dialogy. Tato část pohádky je velmi propracovaná. Vše, co vypravěčka říká, je důležité, děj nabírá spád a směřuje k pointě. Zvláštní je, že šťastný konec je podán ve velké zkratce. Druhý princ, který bojoval s medvědem, mizí beze slov ze scény, jeho funkce není vůbec objasněna.

Tento příklad ilustruje, jak je pro děti obtížné vyprávět, nalezneme v něm typické znaky dětského vyprávění: nedostatečné hodnotící komentáře vypravěče, přesouvání z jedné scény vyprávění do jiné bez jakékoli narativní signalizace přechodu, jednání a motivy postav jsou často zatajeny, důležitou funkci v dětských vyprávěních hraje dialog, děti jsou schopny velmi dobře imitovat dialogické pasáže a tím posouvají děj kupředu, někdy pomocí dialogů vyjadřují postoj k vyprávění či jím charakterizují

postavy.

Třetím typem, „bohužel“ ojedinělým, je pohádka dítětem zcela vymyšlená. Požádala jsem jednu holčičku, jestli by nemohla sama vymyslet pohádku. Je dobré si povšimnout, jaké atributy potřebuje pro vyprávění pohádky, aby vyprávění splňovalo žánr pohádky. O to, aby mi děti říkaly zcela vymyšlené příběhy či pohádky, jsem se pokoušela u všech pětiletých dětí. Všechny ostatní mi ale odpověděly, že to neumí nebo nedokážou. Možná, kdybych s nimi trávila více času či jim dala víc prostoru na rozmyšlenou, tak by se to podařilo. I na tomto je vidět, že vymyslet si fiktivní příběh na požádání není pro děti jednoduchý úkol (ale pro leckterého dospělého také ne, každý si jistě vzpomene, jak nelehké bylo na základní škole vymyslet jakoukoliv slohovou práci).

T: Jo? A nedokázala by sis vymyslet sama nějakou pohádku? Úplně novou?

D: Hm, já to neumím, nebo jednu bysem zkusila.

T: Tak to zkus. To vůbec nevadí, když se to nepovede.

D: jednou bylo jedno koťátko a to koťátko vůbec nemělo rádo myši, nelovilo vůbec žádný myši, ale pořád holčička, jménem třeba Terežka, říká, lov tady myši, lov, máme tady myši celý dům a kočka řekla pořád mňauky, mňau, že ne ne ne a nechce se jí. Když jednoho dne tak kráčela pode dvoře, uviděla myš, ale najednou na ní měla chuť. Říká si, ne, ne, ne, já jí nechci chytit, ne, ale chytila jí a holčička měla takovou radost, že jí za to dala mléčko, mlíko.

T: No tak to je moc hezká pohádka. Děkuju.

(Jindra, 5 let)

Základním pohádkovým atributem je úvodní formule Jednou bylo jedno koťátko a pomocí této formule vypravěčka uvádí do příběhu hlavní postavu, od které, protože je to kočka, se očekává chytání myši (významná práce s „common sense“ – počítá s kulturní znalostí kategorie kočka a jejích aktivit a vlastností), další postavou je holčička, jménem třeba Terežka. Autorka jako by věděla, že vlastní jméno je důležitá charakteristika postavy, proto retrospektivně informaci o jméně dodává. Hlavní zápletka se uskutečňuje prostřednictvím dialogů, předváděním postav na scéně. Končí to tím, že kočka chytí myš a je odměněna. Chybí zde odůvodnění změny stavu (kočičího postoje, proč náhle chytá myši), ale ve vyprávění tento fakt nepůsobí rušivě, můžeme ho chápat jako nějaký mentální obrat v životě kočky, který není racionálně odůvodnitelný. Závěrečná formule také chybí. Celkové zhodnocení příběhu může být implicitně (nikoli výslovně) skryté v odměně za chycení.

3.2 ANALÝZA PŘEVYPRÁVĚNÍ FILMU

Jak již bylo řečeno, filmový materiál nabízí obrazově zpracovaný příběh, který má ucelenou strukturu (začátek, střed, konec – vyústění), ale není vyprávěním, chybí zprostředkovatel příběhu. Převypravování filmů je velmi obtížný úkol, protože vyžaduje velkou míru abstrakce, děti mají vybrat důležité informace, aby charakterizovaly, o co ve filmu šlo, co se tam dělo a jak to dopadlo. Jde o to převést scénář do vypravování a tento scénář zredukovat na relevantní informace pro děj, resp. pointu. Musí provést transformaci z obrazu do slov, z jednoho modu do zcela odlišného modu. Filmové zpracování je mimetické, na rozdíl od diegetického zprostředkování vypravováním. Děti musí příběh abstrahovat, dát ho do slov a následně zprostředkovat.

Příklady, které následují, jsou různého charakteru, od téměř nezprostředkovaného vyprávění, které je jen sledem náhodně vybraných scén z filmu, jež jdou po sobě sice chronologicky, ale celkové kauzální směřování k pointě je téměř nulové, přes příběh vyprávění divadelního představení, který vykazuje podobné rysy, jen je o něco víc koherentní, více odpovídá reálu, ale míra zprostředkovanosti je také malá (tento příběh je také zajímavý tím, že nemá konec proto, že autorka musela v půlce představení odejít, přesto si tento příběh sama z nějakých, mně neznámých důvodů sama zvolila), poslední ukázka je na vysoké vypravěčské úrovni, chlapeček je schopen shrnout děj do několika vět (o co šlo, kdo byl hlavní hrdina, a jak to dopadlo) a ještě zaujímá vypravěčský hodnotící postoj k tomu, co vypráví.

PŘÍBĚH Č. 1

D: Jednou. Jmenovala se ta pohádka Sama doma. A jednou rodiče spěchali na letiště, ale zapomněli kluka. Velkýho. A ten teda zůstal sám doma a nějaký lupiči chtěli ukradnout toho kluka, ale ono se jim to nepodařilo, protože když jel to auto, ty lupiči v tom, tak se schoval jako, předváděl za Mikuláš, to byly Vánoce a pak šel, rychle spěchal do takovýho zámku a tam se modlili všichni lidé, on tam potkal jednoho pána a toho se strašně bál, protože a pak ještě utíkal a pak si šel koupit kartáček a paní řekla nějakému pánovi, kterej s ní prodával, řekla, jestli není tady kartáče a on zase přišel ten pán a rychle ukradnul ten kartáček a utíkal, policie za ním, ale ten kluk proklouzl těma lidma a ten policajt rychle spěchal za ním, ale viděl pár lidí, až byl doma a tam nějaký kamna mluvily a pak zase si něco uvařil, sněd to a pak sjel schodů na sáních, dorazil až na sních a tam spadnut z těch sání do sníchu. A pak šel a zase viděl ty dva lidi, takže utíkal, převlíknul se zase za toho Mikuláše, pak potkal Mikulášku a ta mu řekla, že zase v tom zámku a že tam zase něco říká, ale kouknul se tam, že už tam není, ale vycházel z toho zámku a ten kluk se ptal, jestli dostane nějaký dárek a taky jestli nedostane nějaký bonbón. Bonbón dostal, ale dárek taky dostane a najednou už ty rodiče letěli v letadle a tatí a maminka se ptala, máme všechno zavřené doma? A všechno si vzala? A

maminka si vzpomněla, že nevezala toho malého kluka. Takže se bála a jeden pán říkal zase, že ztratil brýle a to nevadilo, ale vadilo, že ztratila toho kluka.

T: A jak to dopadlo nakonec?

D: No dopadlo, že byl sám a pak přijeli, už byly pod stromečkem dárky a on se choval tajně a

(Jindra, 5 let)

Styl budí dojem, že se jeho příběh jakoby odehrává před očima, že sleduje výseky z filmu a následně „zapisuje“. Složitá role vypravěče, který má vyprávět příběh, který v tu samou chvíli sleduje – resp. který mu běží hlavou, navozuje dojem, jako by vypravěč při vypravování viděl svůj příběh před sebou a tyto jednotlivé scény popisoval, nedbá na posluchače, má-li příběh smysl, neptá se, proč vypráví a že pro někoho vypráví. Je často třeba domýšlet, co se vlastně přihodilo. Výběr je pro posluchače nahodilý, zvláště u popisů filmu či oblíbené knížky vybírá dítě pasáže, které jemu připadají něčím významné, ale posluchač se v celku téměř vůbec nevyzná. Vyprávěnky připomínají vyprávění snů dospělými, míhají se představy či děje, ale jejich spojitost je čistě nahodilá, bez kauzality a často nám ani chronologické řazení událostí k pochopení nepomůže.

Vyprávění působí dojmem překotnosti a neuspořádanosti, což je částečně dáno tím, že děti používají nepříliš rozvité věty spojené spojkami a. O funkčnost příběhu se nedbá. Jednotlivé události nejsou vysvětleny a dostatečně propojeny s jinými událostmi. Někdy jsou události detailně vyobrazeny, právě podobně jako scény ve filmu, to vede k tomu, že je stimulována především vizuální představitel recipienta. Tento styl vede k tomu, že si posluchač představuje konkrétní obrazy příběhu, ale souvislosti mezi nimi často postrádá, či si je domýšlí na základě zkušenosti s podobnými příběhy. Chybí vysvětlování souvislostí mezi jednotlivými událostmi, komentáře, hodnocení. Typickým znakem je časté užívání přímé řeči.

Rámcem tohoto příběhu je dán již tím, že má být vyprávěn film, a to film *Sám doma* (resp. dle vypravěče *Sama doma*), dále už vypravěč nemá potřebu příběh rámcovat, dávat signály pro to, že příběh začíná (nebo končí), příběh je jistým způsobem chronologicky uspořádán, to mu dává jistý smysl, jednotlivé scény jsou však vybrány náhodně (nepřispívají k směřování k pointě), v počátku sledujeme akci rodičů (jak odlétají a zapomněli syna doma), poté bez jakýchkoliv signálů sledujeme akce onoho kluka, co zůstal sám, je to sled (jako záběry kamery) na akce – výseky scén – které spolu souvisí jen tím, že jedna následuje po druhé. Před koncem vyprávění a jakoby pointou je návrat, opětovné zaměření „kamery“ na rodiče, kteří si uvědomili zapomnění syna, a návrat domů, kde ho najdou mezi dárky. Většina děje je předváděna pomocí dialogů. Hodnocení na konci a v podstatě i během příběhu skoro není. To, že to asi dobře dopadlo, nám dochází pouze na základě naší zkušenosti. Explicitní vyjádření

chybí.

PŘÍBĚH Č. 2

D: Jo pak jsem měla ještě takový strašidelný. Já jsem se jednou dívala na divadlo. A tam hráli, já nevím, jak se to jmenovalo, to jsem zapomněla, s mámou jsem tam byla, teda s babičkou jsem tam byla, s babičkou maličkou, a tam strašně to bylo strašidelný, jedna holčička šla do takovýho lesa.

T: Jako ta divadelní hra, jo?

D: No. Ta jedna holčička šla do takovýho lesa a kde ta holčička zabloudila a potkala vlka takovýho."

T: A není to Červená karkulka.

D: Ne. To bylo úplně jiný a ten vlk jí trochu olíznul a ona řekla, ta holčička, která se ztratila, tak ta řekla: vlku, co to děláš, ale ten vlk nerozuměl a tak odběh zase, se ztratil v tom lese a Karkulka, teda holčička šla za svojí tetičkou, babičkou, maminka ji tam poslala za babičkou.

D2: Ale to je úplně to samý co Červená Karkulka.

T: Mně to taky tak připadá.

D: Ale pak nemohla najít tu její chaloupku, protože ona zabloudila v jiným lese. A tam našla veverku a zeptala se jí, veverko, nevíš, kde bydlí moje babička? A veverka udělala hlavou: mmm. A šla dál, protože měla oříšek. A pak potkala zase ta holčička takovýho datla, protože ten datel zabloudil taky jako ona.

T: A to bylo strašidelný, to ses bála?

D: No to jsem se bála hodně. Tak pak tam bylo něco strašidelnýho.

T: Aha.

D: A ta holčička povídá, nevíš, kde bydlí moje babička? Datel udělal: mmm. A kloval zase dál do stromu. Tak holčička furt bloudila a bloudila, až našla takovou hezkou chaloupku, byla odemčená, tak vešla dovnitř. Byla ta jedna hezká postýlka. I stoleček tam byl a jak tu postýlku zhlédla, protože se jí chtělo spát, tak si do ní lehla a usla. A jenže v té chaloupce.

D2: Byli tři medvědi?

D: Nééé. Bydlela jedna veverka, protože ta postýlka jedna byla malá taková. A pak přišla ta veverka, protože vona vlastně měla ten svůj byteček na zemi. A ta holčička mi byla semka takhle. A protože se sklonila ta holčička, tak se tam vešla. A sklonila se až na tu postýlku, takže tam takhle zachumlala a usnula, ale pak přišla ta veverka a říkala, kdo leží v té mé postýlce. A to ta holčička spala jako dřevo. A ta veverka: radši odkrej tu peřinu (dram), ještě tu mám peřinu a polštář (dram). Tak spala na zemi. Když se ráno ta holčička probudila, tak šla ven opatrně a všimla si té veverky. Tak šla opatrně ven.

A pak šla se projít a počkat, jo a ta holčička jak šla tak potkala vlka.

D2: Zase toho stejného?

D: Néééé, to není stejnej a ta holčička povídá tomu vlkovi, vlku, jestli mě sežereš? Ale vlk nerozuměl a tak tu holčičku sežral.

T: Fakt? To je nějaká kruťácká pohádka, jestli si nevymejšlíš.

D: Jo, sežral.

T: A co ta veverka?

D: Ta už tu holčičku v tý posteli neviděla. A tak šla sbírat oříšky. Ale pak viděla toho vlka, ten tam ležel, ležel, protože ho bolelo břicho. Jo a ta holčička. A ta holčička, jak byla v tom vlkovi, tak z tý holčičky, ... protože ta holčička ... To jsem neviděla. No. A to už jsem dál neviděla, protože už jsme museli jít domů.

T: A vy jste šli v půlce představení domů?

D: Hm.

T: Že jste odešli? A proč jste museli jít domů?

D: Protože jsme jeli ještě k tetě.

T: Aha.

(Petra, 5 let)

Holčička rámcuje svůj příběh tím, že půjde o něco strašidelného, něco hrozně strašidelného, kdy se opravdu bála. Převypravuje divadelní přestavení, které navštívila s babičkou. Vypráví opět podobně jako mluvčí v předchozí ukázce, jako kdyby se jí děj právě odehrával před očima, nezprostředkovaně, popisuje jednotlivé scény, jak šly za sebou, cestu holčičky lesem a její setkávání se zvířátky, které je charakterizováno pomocí dialogu (zvířátka se vyjadřují pomocí citoslovcí); zvláštní je, že to, co vypráví, není vůbec strašidelné (efekt, který vypravěčka na začátku iniciovala), vypravěčce stačilo říct, že to strašidelné je, a tím hodnotící funkci vypravěčce vyčerpává. A má dojem, že to takto stačí, tento rys není u dětí vůbec neobvyklý, setkáme se s ním v mnoha vyprávěních (viz další ukázky). Další zvláštností je, že vypravěčka si zvolila příběh, u něhož nezná konec, jelikož musela během představení odejít, je zjevné, že jí to došlo, až když se dostala do bodu, kdy nemohla pokračovat, protože konec pohádky neznala.

PŘÍBĚH Č. 3

T: A nemáš nějak oblíbenej film, na kterej se koukáš?

D: No, na piráty z Karibiku, na ale kreslený.

T: A o čem to je?

D: Že prostě tam to vede jedna holka, která je hrozně dobrá a má v sobě krev korzára.

(...)

T: A kde jí vzala?

D: To se s ní narodila, protože její otec černý korzár. No a bojuje tam proti zlejm a má tam ještě hodně moc kamarádů a ty plujou na lodi, bojujou a je to jenom o tom, že se snaží zabít toho nejhlavnějšího zlého. (nic)

T: A jak to dopadne?

D: Dobře, že ho zabijou, protože ta holka, co má korzárovou krev, von na ní hodí šavli a chce jí hosit do krku, hodí jí málem do krku a vona udělá takhlenc, takže vona se ta šavla zachytí a ona to vrátí.

T: Tak to se musím podívat někdy, já jsem neviděla ani ty hraný, prej sou taky dobrý.

D: To jsou, ta znám taky, ale neznám trojku. Já znám jenom dvojku a jedničku.

T: A to je o něčem podobným?

D: Ne, to vůbec není podobný.

T: A to je o čem?

D: Jednička je o tom, že tam bojujou proti kostlivcům.

T: A kdo?

D: Ty piráti jako Jack Sperou, to byl nejhlavnější hodnej a ten nezemřel, ten ve dvojce ho sežral kraken, to byla jejich loď, která měla v sobě to, s který vylezala vždycky chobotnice, hrozná.

T: Která vylézala z té lodi jo?

D: No. Ale z té zlý a ta pak sežrala Jacka Sperou. No a oni se pak, v té trojce, jsem viděl kus, že se vydali do nekonečna a ještě dál a tam se vydali, protože tam žil ten kraken a tam byl Jack Sperou. No ale vůbec pak nevím, jak se dostal ven. No já chodim za Jacka Sperou někdy na karnevalu.

T: No teďka jste měli karneval?

D: No to jsem šel za Jacka Sperou.

T: No a co ten karneval, co jste tam dělali na tom karnevalu?

D: No, já jsem tam nebyl úplně od začátku, já jsem přišel až pozdějc, no to jsme šli na svačinu, na my jsme se pak, to už jsem tam byl, vyhlašovali, říkali jsme si... třeba já jsem řek, že jsem Jack Sperou a rád pluju na lodi a takhlen všichni říkali. Pak jsme tam ještě tancovali a pak jsme si šli svlíknout masky a pak jsme šli ven, ne v maskách jsme šli ven a pak jsme šli ještě jenou ven, na zahradu, protože před tím jsme šli do parku.

(Vojta, 5 let)

Třetí příběh je z hlediska „dobrého vyprávění“ nejdokonalejší, přestože není příliš

rozsáhlý. Chlapec charakterizuje-hodnotí hlavní hrdiny jako nejhlavnější dobře a nejhlavnější zleji, kteří proti sobě bojují, takovouto abstrakcí vymezuje celý příběh. Bylo to o tom a tom, dělo se tam to a to a dobře to skončilo, dobro zvítězilo nad zlem. Přesto si také pro vyústění – závěr – příběhu pomáhá čirým líčením scény (popisem), předváděním na scéně (mimeticky).

3.3 PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA

Pokud jsem se ptala dětí, co se jim stalo o prázdninách, co dělaly ve škole, „nevydolovala“ jsem z nich žádné „dobré vyprávění“ (viz K. J. Gergen 1994). Místo vyprávění následoval výčet akcí a jednání. Jako by se děti chtěly vyprávění vyhnout. Není to ale jen znak dětské řeči, často tak jednají i dospělí, když jim položíme otázku tohoto typu. Proto jsem přemýšlela dál, jak se ptát. Ideální mi přišly otázky na nějaký výjimečný zážitek, na akci, které je příběhutvorná sama o sobě. Vytvořila jsem jakousi půdu pro vyprávění či v termínech sociolingvisty V. Labova abstrakt (tzn. odpověď na otázku: O čem to bude? A i jistým způsobem Co to bude? – jaký typ vyprávění). Proto jsem se jich zeptala na výjimečné zážitky: Stalo se vám něco hrozně strašidelného? Kdy ses moc bála? Nebo něco hodně legračního? Co ti přijde k smíchu? atp.

Další typ otázek byl takový, že ještě než jsem se vyptávala samotných dětí, ptala jsem se učitelky mateřské školky, jestli neví něco zajímavého, co se dětem přihodilo. Například jsem se takto dozvěděla, že se jedné holčičce právě narodila sestra, tak jsem se jí zeptala, jak to probíhalo. Příběhy, tak jak jsou řazeny, ukazují vývoj od mimetického „vyprávění“ (tím myslím čiré předvádění na scéně, popis sledu akcí, s minimální přítomností vypravěče) po vyprávění v pravém slova smyslu.

T: No a stalo se ti někdy něco strašně strašidelného? Že si se opravdu bála?

D: No. Když jsme byli na pouti a tam jsme jeli do strašidelného domu s mámou jenom a mně málem ulítla čepice. Byly tam strašidly, strašidlo a pak tam ještě byla kostra a ty strašidla na nás hodili síť, ale mě se nedotkla, mámy se jenom dotkla, pak jsme jeli dál a bála jsem se.

T: Jo? Křičela jsi strachy a máma?

D: Máma ne.

T: Máma se nebála jo. A čeho si se bála nejvíc?

D: Kostry a ty síť, že nás unese.

T: Že vás unese někam. Tak to teda muselo být strašidelný. A bylas tam ještě na nákejch jinejch atrakcích, když jste byli na tý pouti?

D: Jo byli, tam byl ještě jeden strašidelný dům a tam jsme dali jako takovou kartičku,

sem tam byla jenom sama s Rýšou, tam byl takovej válec, sem do něho vlezla, ten válec se točil dokola a my jsme se točili za ním, takže po hlavě dolů.

T: A nebylo ti z toho špatně?

D: Pak jsme jeli na takových jezdících schodů, takhle jsme dali tam nohy a to jsme museli opatrně, jinak nás to svezlo nikam jinam.

T: A kam?

D: No to já ještě nevím.

D: A pak jsme šli nahoru a to jsou takový schody a Rýša tam nejde, protože se bojí.

A pak tam je velká klouzačka, s tou sjeďeš dolů na trampolínu, vyskočíš a běžíš zase na ten válec, na ty schody.

(Barborka, 5 let)

Abstrakt – tzn. o čem příběh bude, jsem za vypravěčku udělala já, když jsem ji požádala, aby mi pověděla něco strašidelného, kdy se třeba bála. Tím je vytvořen rámec pro vyprávění. Vypravěčka sama nenaznačuje (úvodní formulí), že začíná vyprávět, ale vzhledem k dialogičnosti procesu považuji její reakci za adekvátní. Na začátku popisuje prostor, kde se bude děj odehrávat, pouť, a strašidelný dům, do kterého jela s mámou jenom, toto „jenom“ lze interpretovat tak, že jich na pouti bylo více, jak se pak ukáže v dalším vyprávění, následuje sled akcí, jeli a něco viděli a něco se jim stalo, vypravěč ustupuje do pozadí (před očima se nám mihá cesta po strašidelném domě). Konec je evaluativní: bála jsem se.

Pokračování příběhu sledujeme také spíše „očima prožívajícího já“ než zprostředkovaně, ocitáme se spolu s „vyprávějším“ silně prožívajícím Já v dalším strašidelném domě. To, že se minulost stává přítomností, ukazuje užití deiktických příslovcí, např. takhle jsme tam daly nohy, dítě akci jakoby znovu prožívá a přehrává tak, jak to vidělo před tím. Dalším jasným ukazatelem je přechod z užití minulého času sloves do přítomného. A vrcholem přenesení minulých dějů do přítomnosti, do času vyprávění, je zapojení mě (tazatele) do děje, jako bych i já se právě ocitala ve světě strašidelného domu: A pak tam je velká klouzačka, s tou sjeďeš dolů na trampolínu, vyskočíš a běžíš zase na ten válec, na ty schody. Směřování k pointě v příběhu chybí, přesto na základě dramatizace si můžeme vyvodit evaluační závěr, bylo vyprávěno proto, že to byl pro dítě silný a napínavý zážitek. Důkazem je, s jakým prožitkem se dítě odpoutalo od přítomnosti, dostalo se do minulosti, která se mu náhle stala přítomností.

T: Tak. Napřed se vás zeptám, jestli mi povíte nějakou dobrodružnou historku, co se vám stala?

D: Já vim.

T: Nebo něco legračního?

D: Mně se jedna taková srandovní stala. Já jsem jednou šla s mámou na procházku a to šli jsme do lesa sbírat houby a u jedny houby jsme viděli dvě veverka (smích).

T: A co dělaly ty veverka.

D: Ty veverka si z toho lámaly a zahazovaly na stromečky.

T: A co vy jste dělali?

D: My jsme se schovali za stromy a trochu jsme tam na ně koukali a voni nás viděly, tak utekly na stromy, kde měly oříšky.(smích)

(Mirka, 5 let)

Na tomto příběhu je vidět, že děti ještě nechápu, že je rozdíl mezi vtipným zážitkem (realitou) a jejím zprostředkováním, že aby vtipný zážitek ze života vtipně vyzněl, musí být vtipně vyprávěn (tzn. musí být užito specifických prostředků k dosažení účinku). Smích a intonace je důležitým evaluativním pomocníkem dítěti při vyprávění. Pomocí smíchu je v tomto příběhu vytvořena vlastně pointa. Jinak je příběh opět sledem po sobě jdoucích akcí, bez kauzálního propojení. Umístění příběhu do určitého prostoru na začátku příběhu je pro dětská vyprávění charakteristické, tento prostor bývá vylíčen podrobně, do detailů, často až (z mého pohledu) nadbytečně. Pro děti je důležitější, kde se něco odehrálo, spíše než kdy se něco odehrálo, časová určení často chybí.

T: A co ty? Máš taky nějakou příhodu?

D: Já jsem pak ještě zažila ještě jednu. Ta byla strašně srandovní. Já jsem jednou šla zase s babičkou na jednu návštěvu a to jsem ještě mi byly čtyři roky, teda když byly dlouhý prázdniny, tak jsem šla s babičkou a my jsme tam viděli, protože ta jedna pani, já jsem ji ještě neznala, tak ta měla morče a to morče bydlelo v takový, v takový, jak se tomu říká, v kleci. A tam mělo jako .. a měla ještě králíka a to morče mělo tam záchod takovej a pak tam mělo ještě dům a pak ještě tam mělo takový dvířka, kterými se lezlo a ten králíček jednou šel, protože on měl taky klec a šel k tomu morčeti, protože si myslel, že je to jeho klec, protože měl stejnou klec. A pak první šel králík, pak šlo morče a pak jak se tam viděli, tak udělali mhlé a králík udělal mmm a to morče taky udělalo mmmm a pak začali chnu chnu chnu, takhle to furt dělali, furt si něco povídali nějak, ale vlastně si nerozuměli, protože to měli každé jinou řeč. Jo a pak když jsem tam byla, tak jsem pak viděla toho králíčka a pochovala jsem si ho, von tím ouškem jedním, takhle mi udělal tady takhle.

T: Pod nos.

D: Takhle šimral a já jsem pšíkla (smích).

(Pěťa, 5 let)

Tento příběh má velmi podobnou strukturu jako ten předchozí. Opět dítě předznamenává, rámcuje, svou historku jako velmi humornou. A tento efekt resp. pointa je opět dosahována jen tím, že je jako takový představen, a pomocí smíchu na závěr. Kauzální propojení chybí, opět jde jen o sled akcí. Jiný je tento příběh svým zaměřením na detail, popis prostoru, klece morčete a králíčka. Pro vývoj či posun děje kupředu ale nehraje velký význam, je nadbytečný, spíše děj zpomaluje a efekt legrace tím ničí. V tomto příběhu je zastoupena i časová charakterizace, kdy se to dělo: ...to jsem ještě mi byly čtyři roky, teda když byly dlouhý prázdniny. Časová specifikace je u dětí velice osobní, ony samy jsou mírou času. Umisťování se do minulosti pomocí věku (kolik dětem tehdy bylo) je velice častý jev, pro děti velmi důležitý. Podobně tak fungují nějaké významné události, které jsou jako významné spjaty se životem dítěte, bylo to, když byly prázdniny, když byly Vánoce atp.

T: A co ty? Už máš něco vymyšlenýho?

D: Já jsem byla v ozdravovně, to je takovej velikánskej dům a tam jsem si takhle jednou hrála s mojí kamarádkou Mariánkou a ta mi ... A tam byl takovej kopeček a na něj chtěla vylízt a sklouzla se a to tak měla naraženou ruku. To je všechno.

T: A pomohlas jí nějak?

D: Jo pomohla.

T: A co se dělo pak?

D: Tak přijela sanitka a odvezli ji a přivezli ji strašně strašně moc pozdě večer.

T: A co jste jí řekli?

D: Aby si příště dávala pozor a aby tam nelezla.

(Kamilka, 5 let)

Stejně jako předchozí příběhy je pro vypravěče důležité, kde se děj odehrál, opět relativně detailně vzhledem k rozsahu příběhu: ...Já jsem byla v ozdravovně, to je takovej velikánskej dům. Popis místa nemá žádnou úlohu v ději. Zde je jasná pointa – holčička si zlomila ruku. Evaluace příběhu je učiněna na konci, ale až po té, co jsem se holčičky zeptala. Řeč, kterou na závěr pronáší, má morální rozměr, ale zdá se, že je převzatá z řeči dospělých, je to to, co se říká v takovýchto situacích.

T: A s kým jste tam byli?

D: S maminkama a tatínkama. Jo a taky tam byl jeden pán bez nohy, kterej neměl nohu a my jsme se ho ptali. My jsme jednou šli ven na procházku, tak jsme se ho ptali to a on mi řekl, on nám řekl mamince i mně, to že když mu bylo devět, tak to takhle šel jednou

na hřiště a tam se to takhle zavěsil nohama dolů a tam viděl takovej šroub a ty kalhoty se mu na to začaly namotávat a jak se namotávaly ty kalhoty, tak se to zakroutilo a pak se to takhle utrhlo.

T: Že se mu na tom utrhla celá noha?

D: No jedna celá noha. A bylo to až pocat'.

T: A nestrašil vás jenom?

D: Ale bylo to hrozně napínavý.

T: No to je teda hrozně napínavý (smích).

(Barborka, 5 let)

Tento narativ je poměrně vyspělý, dívka velice „šikovně“ dokázala vytvořit vyprávění ve vyprávění, příběh o pánu bez nohy je prezentován jako příběh, který jí vyprávěl pán, když byla v ozdravovně. Příběh o noze je prezentován jako historka. Zde je vidět dětská fantazie a vypravěčský um, dívka neimituje pánovu promluvu, ale přetváří ji po svém. Dělá to tím, že se přemístí přímo do děje, který popisuje zevnitř příběhu. V závěru hodnotí i akt vyprávění pána: ...Ale bylo to hrozně napínavý.

T: No a ted' schválně mi řekni, jak si vyprávěla o tý vtipný historce s tou babičkou. Tak jak to teda bylo s těma klíčkama?

D: Jako babičku jsme zavřeli na chodbu. A já jsem opatrně, aby to nikdo neslyšel, rychle zamkla dveře (smích) a táta to uviděl a tak se začal smát. Babička chtěla odemknout, třikrát to tam dělala a já jsem ji pustila (smích).

(Zdeňka, 5 let)

V tomto vyprávění je pointa řečena hned na začátku a pak je teprve vysvětlováno, jak děj probíhal, než se dostal do bodu pointy. Prospekce (předvídání, či odhalení pointy dřív) je u dětí také běžný jev, viz následující příběh. Vyprávění není sice rozsáhlé, ale vykazuje prvky „dobrého vyprávění.“ Pointa je jasně vysvětlena (smích je zde pomocným prostředkem), věty jsou kauzálně propojeny, dokonce je nám odhalen záměr vypravěče.

T: Povíš o tom, o tvój sestřičce?

D: Ano. Tak jo. Anička se narodila, když šla mamka k tomu doktorovi a tak jí musel hned vzít do porodnice. A stalo se to, když jsem byla ve školce.

T: A ráno jste se s mámou ještě viděli?

D: Jo, ráno ještě jo. Až odpoledne ne.

T: A jak to bylo? Ty jsi přišla ze školky...

D: A prostě ... A táta jak tam byl, řekl, jsi ségra, máme Aničku. A já jsem říkala, to ne, tati, to si děláš legraci (smích). A tak řekl táta, tak se na ní půjdem zítra podívat, babička tě veme po o a jak jsme přišli domů, tak jsem se ptala, tati, viděl už si Aničku? A táta řekl, ano viděl, ale vypadá, jako jsi vypadala ty, když jsi byla malá.

T: Tak to asi proto, že jste sestry, ne?

D: No, to jo (smích). A pak to jsme se tak dohodli a já jsem začala kreslit obrázek, že ho dneska dovezem mamce a Aniče.

T: Co jsi namalovala?

D: Aničku a dáreček a nákej dort a pak kytku.

T: no tak to je krásnej dárek. No a dneska tam půjdete jak, do tý porodnice?

D: Že mě vyzvedne babička po o. A pojedem prostě do tý porodnice buď taxíkem nebo tramvají, jestli to tam někdo zná.

T: A táta je v práci, jo? Ten tam nemůže jít s tebou.

D: Nemůže. Když mě babička vezme po o a on půjde trošku dřív, z práce.

T: Jo. A tak se tam potkáte?

D: Hm.

T: A co budeš teďka dělat jak je to volno?

D: Teďkon budem hodně navštěvovat mamku. Budem tady v Praze, nikam nepojedeme a budem navštěvovat mamku, a Aničku i (smích), to jo. Pak budem chodit ven a já už se těším, až Aničku budu mít, kdyby jí pustili jako, kdyby bylo volno, tak by to bylo dobrý, hm.

(Simona, 5 let)

Tento narativ už je také velice vyspělý. Vypravěčka dokáže sledovat a propojovat různé časoprostorové linie, výpovědi jsou kauzálně propojeny, události v příběhu jsou postupně hodnoceny, dialog je uvozen promluvami vypravěče, má svou důležitou funkci ve vyprávění, posouvá ho do vysoce osobní a emotivní roviny, v dialogu je předveden humor. Vyprávění sleduje narození sestřičky a zároveň život vypravěče v této chvíli, děj se posune až do budoucnosti, kdy vypravěčka plánuje svou návštěvu porodnice a následující volné dny. Závěr příběhu je otevřený, ale pointa tkví v hodnocení, resp. přání, aby to dopadlo tak a tak.

3.4 DÍLČÍ ASPEKTY VYPRÁVĚNÍ PĚTILETÝCH DĚTÍ

V dalších kapitolách se budu věnovat dílčím aspektům vyprávění. Vyprávění je narativními teoretiky chápáno jako sled událostí. Událost definuje S. Rimmon-Kenanová (2001) velice jednoduše, a to jako něco, co se stalo a co může být vyjádřeno

slovesem. Události jsou hlavními stavebními jednotkami příběhu. Za jeden z nejdůležitějších aspektů považuji to, jak se události kombinují v sekvence a sekvence v příběh. Dva hlavní principy kombinace událostí jsou časová posloupnost a kauzalita (viz výše).

3.4.1 ČAS

Čas je jednou z nejzákladnějších kategorií lidské zkušenosti. Jednotlivci i celé společnosti uspořádávají svůj život na základě časových kategorií (v noci spíme, o víkendu nic neděláme a tak dále). Čas je tedy společenská konvence, kterou si společnost stanovila, aby dala životu řád. Čas není jen tématem či motivem příběhů, ale, a to především, je jeho konstitutivním prvkem. A není je konstitutivním prvkem příběhu, ale i textu.

V běžném lidském povědomí existuje představa o ideálním chronologickém pořádku, která bývá někdy nazývána „přirozenou chronologií“. Podle S. Rimmon-Kennanové (2001) prý ale ve skutečnosti nacházíme přísně dodržovanou posloupnost jen v příbězích s jedinou linií či pouze jedinou postavou. U dětí je tato „přirozená chronologie“ nejobvyklejším časovým uspořádáním událostí v příbězích, jelikož dětské narativy jsou ještě v zárodku, nejsou příliš komplikované, většinou obsahují malý počet postav (dost často jen postavu vypravěče), proto se zdá, že je pro ně toto uspořádání nejvíce přirozenou formou. Tento způsob řazení událostí je v mých nahrávkách zastoupen nejčastěji. Chronologické propojení událostí (a pak... a pak) většinou nahrazuje propojení kauzální.

Ve chvíli, kdy se v příběhu vyskytuje více postav, události mohou být simultánní a příběh je často spíše vícelineární než jen unilineární. I tento typ uspořádání se v dětském vyprávění vyskytuje, pokud dítě „sleduje“ jednání více postav a popisuje více různých dějů. Málokdy jsou však tyto linie propojeny či objasněny. Spíše „leží“ několik uzavřených úseků (epizod) vedle sebe, bez názaku vztahu mezi nimi (viz např. pohádka O šípkové Růžence).

Významné je také sledovat pořádek událostí v textu, to, jestli odpovídá pořádku událostí v příběhu, tedy chronologickému uspořádání dějů. Hlavní typy nesouladu mezi uspořádáním příběhu a uspořádáním textu jsou známé jako ohlédnutí se zpátky – retrospekce, či předjímání budoucích dějů – anticipace. Na dětských vyprávěních budu sledovat, jakým způsobem řadí události v narativě, vrací-li se dětský vypravěč do minulosti příběhu, aby něco objasnil či dovysvětlil, nebo předjímá-li budoucí události. Retrospekce poskytují informace o minulosti postavy, události či linii příběhu právě zmíněné v textu.

Retrospekce jsou u dětských vyprávění častým jevem, ale mají jinou funkci než u vyprávění dospělých. Děti něco říkají a během tohoto říkání mají pocit, že je třeba

něco dovysvětlit, přidat nějaké informace. Tento fakt stojí za pozornost, jelikož naznačuje, že děti opouštějí své egocentrické vnímání a začínají počítat s osobou posluchače, i když zatím jen v malé míře. Některá dětská vyprávění začínají pointou, která je následně vysvětlována (jak k tomu došlo). Prospekce nejsou příliš časté. V podstatě jsem ji vysledovala jen v jednom vyprávění, kde je použita zcela nezáměrně (řekla bych náhodně): ...ale vycházel z toho zámku a ten kluk se ptal, jestli dostane nějaký dárek a taky jestli nedostane nějaký bonbón. Bonbón dostal, ale dárek taky dostane... Dívka zde předvídá, co se bude dít, ale pokud dočteme (resp. doposlechneme) příběh do konce, o dárku nepadne ani slovo.

U dětských vyprávění také stojí za to sledovat, kdy se jejich příběhy odehrávají. Explicitní časové charakteristiky. Na rozdíl od prostoru, kdy děti ulpívají na detailech, časové umístění je v jejich příbězích spíše výjimkou. Má to jistě svou příčinu ve vývoji jedince, ve zrání jeho způsobu myšlení. Čas je vnímán prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou subjektivně významné. Když se čas nějak vymyká běžnému stereotypnímu běhu, tak mají děti časový úsek potřebu zvýznamnit. ...*A to ještě o velikonočních prázdninách, o těch velkých, to se mi přihodilo to..., ...jednou jsem šla zase s babičkou na jednu návštěvu a to jsem ještě mi byly čtyři roky, teda když byly dlouhé prázdniny.*

Dalším až „obsesivním“ časovým ukazatelem je věk dítěte, resp. kolik dítěti (vypravěči) bylo, když se stala ta či ona událost (viz i předchozí ukázka).

3.4.2 MIMETICKÉ VS. DIEGETICKÉ VYPRÁVĚNÍ, SHOWING VS. TELLING

Všichni vypravěči a pozorovatelé nám mohou své příběhy předávat buď primárně jako scénu, nebo primárně jako shrnutí, nebo, a to nejčastěji, jako kombinaci obojího. Showing znamená předvádění na scéně, bez komentářů vypravěče, jen prosté ukazování toho, co se děje, showing může mít podobu dialogů, přímě řeči postav.

Děti často ve svých vyprávěních tíhnou k showing, spíše než k samotnému vyprávění. Napodobují akce, které se jim přihodily dramatickým způsobem. Velice oblíbeným prostředkem v dětských vyprávěních je imitace dialogů i s výrazným užitím neverbálních prostředků (intonace, smích, důraz, mimika). Vypravěčský komentář děti minimalizují, i když se mění scéna, nepotřebují to nijak komentovat či vysvětlovat. Jejich vyprávění se podobá sledování filmu, obrazy se nám míhají jakoby před očima, nastane střih a ocitáme se jinde a v jiném čase. Názorným příkladem je „vyprávění“ filmu *Sám doma*.

3.4.3 PROSTOR

V této kapitole se budu zabývat explicitním zobrazením prostoru v dětském vyprávění. Pro pětileté děti je zobrazení prostoru výrazným atributem vyprávění. Potřebují své příběhy umisťovat. Funkce prostoru by se dala rozdělit do dvou skupin.

První prostorové charakteristiky dokreslují děj, umisťují ho do prostoru, základní prostorové charakteristiky se nijak výrazně neliší od užití dospělými; uvádím pár příkladů pro představu: *jsme byli u moře, poslala nás do nemocnice, kráčela pode dvoře* atp.

Další funkcí prostorových vyjádření je náhrada za děj. Děti mají spjatá určitá místa s určitými ději, samotné místo v nich pravděpodobně evokuje činnost, která v tom či onom místě probíhá. Místo je tedy jakousi synekdochou, v níž je obsažen nejen prostor sám, ale i akce v něm se odehrávající. Soudím tak u pětiletých vzhledem k pozorování dětí tříletých, u kterých je tato substituce zcela běžná. Na otázku „Co děláte?“ děti odpovídají následujícím způsobem: *...chodíme tam do kuchyňky, Nebo ještě s klukama děláme to, že bud' chodíme někam do pokojíčku, tam stavíme hrady.*

Podobně jako u charakteristiky postav hrají i při popisech prostoru (resp. míst) důležitou roli vlastní jména. Vlastní jména děti milují a potřebují, když nevědí, kde se co stalo, komu atp., tak jim vůbec nevádí najít zástupné jméno pro všechno. Jedné holčičce, poté co vyprávěla o tom, jak byla v Berouně, se už všechno dělo jenom v Berouně.

Některé děti při popisu prostoru nadbytečně ulpívají na detailech, jejich popis je příliš obšírný, nadbytečný, nijak nepřispívá k budování pointy, má spíše opačný efekt, vyprávění se jeví jako zdouhavé, pomalé, dá se říct, že až nudné (zajisté je tato vlastnost společná i mnoha dospělým vyprávěčům). Př.: *...a to morče bydlelo v takový, v takový, jak se tomu říká, v kleci. A tam mělo jako .. a měla ještě králíka a to morče mělo tam záchod takovej a pak tam mělo ještě dům a pak ještě tam mělo takový dvířka, kterýma se lezlo...* Celý příběh naleznete v příloze.

Posledním typem využití prostoru ve vyprávěních dětí je takové, kdy prostor sám tvoří pointu, je částečně aktérem příběhu. Sama akce je právě taková, protože se odehrává právě na tomto místě. Typickou ukázkou je příběh z pouti, kdy je postavou „prožívajícího a vyprávějícího já“ hýbáno aktivitou prostoru. Sám prosto je činný. Dalo by se říct, že prostor je v tomto příběhu hlavním aktérem.

D: ...tam byl takovej válec, sem do něho vlezla, ten válec se točil dokola a my jsme se točili za ním, takže po hlavě dolů.

T: A nebylo ti z toho špatně?

D: Pak jsme jeli na takových jezdících schodů, takhle jsme dali tam nohy a to jsme museli opatrně, jinak nás to sveze nikam jinam.

T: A kam?

D: No to já ještě nevím.

D: A pak jsme šli nahoru a to jsou takový schody a Rýša tam nejde, protože se bojí.

A pak tam je velká klouzačka, s tou sjedeš dolů na trampolínu, vyskočíš a běžíš zase na ten válec, na ty schody.

3.4.4 KAUZALITA

„Pro vyprávění není důležitá přesná podoba jazykové manifestace, jako spíše logika příběhu. Už od Aristotela se má za to, že události v narativech jsou zásadním způsobem souvztažné, že se zřetězují a jedna z druhé vyplývají. Jejich posloupnost není podle tradičního názoru čistě lineární, nýbrž příčinná. Tato příčinnost může být odkrytá nebo skrytá“ (Chatman 2007, s. 46). Zajímavé je, že naše mysl zatvrzele pátrá po struktuře, a tam, kde je to nutné, si ji doplní. Důležitou roli hraje kauzalita, kauzální prvek. Příjemce mu rozumí, doplňuje ho, soudí. Toto „protože“ vyvozujeme na základě běžných předpokladů o světě, počítaje v to i účelný ráz řeči.

Tento fakt je velice „výhodný“ pro děti jakožto tvůrce příběhů (resp. narativů), děti v tomto věku jsou dle J. Piageta ještě v prekauzálním období, nemají ještě dostatečné schopnosti pro uvědomění si cílesměrného jednání, proto je kauzální propojení v narativech ještě „nedostatečné“, jednotlivé události často prostě řadí chronologicky za sebou (a pak a pak). Spojovacích výrazů (spojek a tak, a proto, protože) používají málo, přesto mysl dospělého si kauzální souvislosti domýšlí.

„Kauzalita může být implikována chronologií či získat samostatný explicitní status.“ (Rimmon-Kennanová 2001, s. 26)

Princip „kauzality“, tendence vnímání kauzality příběhu, je zjevně konvenční, ale jistým způsobem zásadní. Efekt „reality“, „pravděpodobnosti“ je kulturní jev. Co tvoří základ? Podle G. Genetta (1995) je to veřejné mínění, ideologie zdravého rozumu. Podle strukturalistů jsou to pravděpodobnostní normy ustavované předcházejícími texty – nikoli pouze skutečnými diskurzí, nýbrž texty „patříčného“ chování ve společnosti.

Narativní myšlení, které podle J. Trávníčka (2007) završuje mentální vývoj člověka, není myslitelné bez zvládnutí kauzality. Ta v mysli dítěte postupně nahrazuje prostorové vnímání času jakožto neusouvztažněného sledu situací či bodů vnímání, které tyto situace spojuje na základě vztahu příčiny a následku v sekvenci. Kauzalita jakožto jádro narativity je tak podmínkou prožitku času a samou podstatou paměti. Děti jsou samozřejmě schopny jak vnímat, tak produkovat narativy i v prekauzálním období, tj. před osmým až desátým rokem života. Jedná se však pouze o primitivní narativy ego-centrického a aditivního charakteru. To znamená, že „události jsou [v nich] spojeny na základě osobního zájmu, a ne na skutečném časovém sledu“ (Jean Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, 1927; cituje Trávníček 2007, s. 19)

a jejich kompozice nemůže být jiná než „slepovaná“. Nacházení kauzálních vazeb mezi událostmi předpokládá schopnost uvědomit si intencionální povahu jednání postav, tedy schopnost vcítění. Jinak řečeno, objev kauzality představuje objev druhých a světa, jenž je na subjektu nezávislý: „Teprve schopnost vnímat jinak než singularně dává kauzalitu.“ (Trávníček 2007, s. 22). „Přechod mezi těmito dvěma fázemi se samozřejmě děje poznenáhlu, jak to dosvědčují pseudokauzální či kauzálně defektní mininarativy dětí kolem pěti let.“ (Trávníček 2007, s. 28).

Podobným způsobem uvažují i psychologové Stein a Albro (1997). Předpokládají, že vývoj narativních struktur je založen na dětském porozumění lidské intencionalitě a k cíli zaměřenému jednání. Podle těchto autorů děti používají své poznání týkající se záměrnosti a cílesměrnosti jednání pro organizaci obsahu, struktury a koherence vyprávění, které generují. Autoři shrnují rozsáhlou literaturu týkající se výzkumů dětského porozumění záměrnému jednání. Lze předpokládat, že přibližně od věku 2 a půl roku děti disponují bohatým pracovním poznáním lidské záměrnosti a k cíli zaměřeného jednání. Chápu a vyjadřují důvody pro „chtění vykonat určité jednání“ a poznávají a rozlišují situace, ve kterých ony či další lidé jednají, aby dosáhli specifických cílů. Jsou schopny chápat příčiny a následky pocíťování různých emocí a spontánně se vyjadřují o událostech, na něž zažívají emocionální reakce. Hovoří také o svých cílech a míněních, které vedou k jejich plánům a k jednání, a chápou situace, v nichž jsou cílům kladeny překážky (Stein, Albro 1997). Podle Mancusa (1986) je základním předpokladem narativní struktury chápání kauzálních a časových vztahů spočívající na vzájemné koordinaci dvou či více různých schémat do jednoho vzorce.

Podle Mandlera (1984) si většina dětí osvojuje jakousi rudimentální strukturu příběhu okolo 3. roku. Od raného dětství vyslechnou děti řadu příběhů s obdobnou strukturou, což umožňuje postupné utváření jakési abstraktní reprezentace. Mandlerem popsané mentální schéma se skládá z těchto uspořádaných prvků: situace, počáteční událost, cíl, pokus, výsledek. Prostřednictvím tohoto schématu je možné jak chápat, tak generovat příběhy. Podle Sutton-Smithe (1986) jsou děti schopny produkovat příběhy okolo 3. a 4. roku. Zatímco dvouleté dítě je schopno vyprávět, co dělalo včera, teprve děti okolo 3. a 4. roku jsou schopny vyprávět jakési primitivní příběhy. Přitom však příběhy dětí asi do 5. až 7. roku vykazují strukturu, kterou Sutton-Smith nazývá téma s variacemi. Narativní struktura ve vlastním slova smyslu se objevuje až po 5. roce, a to v příbězích, kde se hrdina potkává s nějakým druhem konfliktu či překážky.

3.4.5 POSTAVY

Postava je stejně jako událost základním stavebním prvkem narativu. Souhlasím se slavným výrokiem Henryho Jamese (cit. dle Rimmon-Kennanové 2001, s. 43): „Čím jiným je postava nežli vymezením příhody? Čím jiným je příhoda nežli ilustrací

postavy?“ V narativech je postavy používáno jako strukturujícího prvku, předměty a události existují kvůli postavě a ve vztahu k ní jsou koherentní.

Jak fungují postavy v dětských vyprávěních? Jakým způsobem jsou charakterizovány (případně) hodnoceny?

V charakterizaci postav ve vyprávěních ze života dětí se projevuje dětský egocentrismus. Pro děti jsou aktéři příběhů známy, a proto nemají potřebu posluchači o nich dodávat jakékoliv informace, dá se říct, že charakterizace postav pomocí přívlastků či přívlastkových vět je nulová. Postavami v dětských příbězích jsou jim dobře známé osoby, osoby z nejbližšího okolí – tatínek, maminka, babička, dědeček, a jejich kamarádi. Děti mají asi pocit, že když samy osoby důvěrně znají, zná je i posluchač.

Zvláštní roli v dětském vyprávění hrají vlastní jména, objevují se snad ve všech v hojném počtu, ale fungují zvláštním způsobem, jako by tím, že se vlastní jméno použije, bylo řečeno vše, my-adresáti máme vědět, co se v daném „pojmu“ skrývá, ale v realitě (pokud tedy nejsme důvěrně známá osoba jako rodič) nemáme tušení, kde se tady ten či onen vzal, kdo to je a proč dělá to, co dělá. Posluchač si musí domýšlet z kontextu vyprávění, o koho se asi jedná. Někdy jsem se dětí ptala, o kom vlastně mluví, kdo je to zač. Po mé otázce mi to vysvětlily (viz druhá ukázka).

Myslím, že na tento případ by se dala aplikovat teorie Vygotského (1971), kdy pojem ještě není sdílený, není utvořený a není spjat s obecným povědomím. Vlastní jména děti milují a potřebují, když nevědí, kde se co stalo, komu atp., tak jim vůbec nevádí najít zástupné jméno pro všechno. Jedné holčičce, poté co vyprávěla o tom, jak byla v Berouně, se už všechno dělo jenom v Berouně.

... tam byl ještě jeden strašidelný dům a tam jsme dali jako takovou kartičku, sem tam byla jenom sama s Rýšou, tam byl takovej válec, sem do něho vlezla, ten válec se točil dokola a my jsme se točili za ním, takže po hlavě dolů.

(Sandra, 5 let)

D: To jsme hráli Karakason, k nám přijela totiž Inka a Jirka a Jirka mě furt nějak lochtá a zlobí.

T: A to je nákej kamarád, jo?

D: Ne, to je už tatínek, ale nemá žádný děti s Inkou. Jenom, který už choděj do školy, do nejvyšší třídy a je to Péta a Terka.

(Jitka, 5 let)

Pojmenovávání vlastním jménem považují děti za důležitou charakteristiku narativu. Jedna holčička si vymýšlela vlastní pohádku o koťátku a holčičce, jméno holčičky doplňuje retrospektivně, protože považuje tuto charakteristiku za nezbytnou:

D: ... jednou bylo jedno koťátko a to koťátko vůbec nemělo rádo myši, nelovilo vůbec žádný myši, ale pořád holčička, jménem třeba Terezka, říká ...

(Markéta, 5 let)

D: Ne. Bylo tam hezký sluníčko, to jo, viděli jsme tam tři medvídky, Vojtu, Kubu a Matěje, pak jsme tam byli na obědě na svíčkový, svačiny jsme si vzali hodně s sebou, my jsme se tam šli podívat na kozlíka Marka, pak jsme tam viděli i poníky a psa.

(Evička, 5 let)

S podobnou samozřejmostí, jako jsou užívána vlastní jména, je užíváno zájmena my (jsme něco dělali), to znamená vypravěč a ještě někdo další, ale kdo je ta další postava nebo postavy, není z vyprávění jasné. Dítě se nedokáže vcítit do role posluchače, neví, že posluchač u jednání nebyl a že neví, o koho dalšího se jedná.

T: A nestalo se ti něco strašidelného? Kdy ses třeba bála?

D: Ne. Ale v jedné jeskyni jsem se teda dost bála. V takovém lese my jsme se tam šli podívat do jedné jeskyně, na to, my jsme tam viděli netopýry a to a taky tam bylo na stěně takový obří oko, tam bylo vyřezaný.

(Karolína, 5 let)

Postavy (osoby dětem blízké) v příbězích něco dělají, jednají, ale ani toto jednání nepřispívá k jejich hodnocení či charakterizaci. Častým jevem v dětském vyprávění je užívání přímé řeči, skoro se dá říct, že postavy více mluví, než jednají (či jednají mluvením). Z přímé řeči víme, jak postavy mluví, ale opět toho není užito pro hodnocení postavy. Přímými řečmi děti spíše posouvají děj dopředu, nahrazují jimi zprostředkované vyprávění. Je pro ně evidentně jednodušší předvádět než vyprávět v pravém slova smyslu. (O nahrazování vyprávění předváděním na scéně pojednám v následující kapitole).

V jednom z příběhů je charakter postavy klíčem k zápletce. Charakteristika zde slouží jako příčina, motiv příběhu. Charakteristika postavy je vymezením příběhu i důvodem samotného aktu vyprávění. Tato a následující „historka“ je v mých nahrávkách ojedinělá.

D: ...Jo a taky tam byl jeden pán bez nohy, kterej neměl nohu a my jsme se ho ptali. My jsme jednou šli ven na procházku, tak jsme se ho ptali to a on mi řekl, on nám řekl mamince i mně, to že když mu bylo devět, tak to takhle šel jednou na hřiště a tam se to takhle zavěsil nohama dolů a tam viděl takovej šroub a ty kalhoty se mu na to začaly namotávat a jak se namotávaly ty kalhoty, tak se to zakroutilo a pak se to takhle utrhlo.

(Barborka, 5 let)

V dalším příběhu logika děje plyne z charakteru postav, pomocí charakteristik vysvětluje chronologii, proč se něco děje právě takto a ne jinak. Pro nás dospělé se tento příběh zdá humorný, protože odráží kvazikauzální dětské chápání jednání. Přesto má příběh svou koherentní logiku.

T: A co děláte?

D: Já musím jít hned spát, já jsem nejmenší, Julinka musí jít hned pak po mně, za chvíli po mně, máma jde jako třetí a táta jde jako poslední.

T: A jak to, že jde jako poslední?

D: Protože je z nás největší.

(Leontýnka, 5 let)

Explicitní hodnocení se vyskytuje ve vyprávění pohádek. Ale zde se nedá mluvit o tom, že by hodnotily děti samy, jelikož pohádky přebírají jako hotové produkty. Jedná se tedy spíše o citaci. V převypravování filmů či seriálů jsou jednotlivé postavy v některých případech hodnoceny, jindy je hodnocení či charakteristika také zcela vynechána.

Zajímavé je převyprávění filmu *Sám doma*, příběh je podán jako sled akcí, náhodně vybraných, děje se tak předváděním na scéně spíše než vyprávěním. Přitom příběh je o zlých lupičích, kteří se snaží vykrást dům, v němž se ale nachází malý kluk, kterého rodiče zapoměli vzít s sebou na dovolenou. Příběh sám si o hodnocení hrdinů říká (např. statečný chlapec, zlí lupiči atp.), přesto dívka hodnotit či charakterizovat postavy vůbec nepotřebuje, jejich charaktery považuje za samozřejmé (nebo je nepovažuje za důležité). Zajímavé je, že hlavního hrdinu, malého kluka, charakterizuje (retrospektivně – tzn. tuto informaci potřebovala pro posluchače doplnit) jako velkého. Vidí ho svými očima, pro ni je už velký.

D: ...A jednou rodiče spěchali na letiště, ale zapoměli kluka. Velkýho. A ten teda zůstal sám doma...

(Anežka, 5 let)

Explicitní charakteristika postav je u dětí v tomto věku spíše výjimečná. Přesto se v některých vyprávěních vyskytuje. Tato charakteristika pomáhá budovat hlavní osnovu příběhu. Dobro bojuje proti zlu.

T: A o čem to je?

D: Že prostě tam to vede jedna holka, která je hrozně dobrá a má v sobě krev korzára.

(...)

T: A kde jí vzala?

D: To se s ní narodila, protože její otec černý korzár. No a bojuje tam proti zlejmu a má tam ještě hodně moc kamarádů a ty plujou na lodi, bojujou a je to jenom o tom, že se snaží zabít toho nejhlavnějšího zlého. (nic)

T: A jak to dopadne?

D: Dobře, že ho zabijou, protože ta holka, co má korzárovou krev, von na ní hodí šavli a chce jí hosit do krku, hodí jí málem do krku a vona udělá takhlenc, takže vona se ta šavla zachytí a ona to vrátí.

(Vojta, 5 let)

D: Jednička je o tom, že tam bojujou proti kostlivcům.

T: A kdo?

D: Ty piráti jako Jack Sperou, to byl nejhlavnější hodnej a ten nezemřel, ten ve dvojce ho sežral kraken, to byla jejich loď, která měla v sobě to, z který vylezala vždycky chobotnice, hrozná.

(Jirka, 5 let)

Pomocí toho, co postava dělá, je vytvořen velmi zručně její charakter.

T: A máš nějakou oblíbenou pohádku? Která tě baví?

D: Jo, baví mě jedna. Emil neplecha, ne, Emilovy další skopičiny.

T: A co to je?

D: To je z knížky. A tam Emil strašně zlobí. To je jeden kluk, kterej tam strašně zlobí a jednou dokonce pověsil svojí sestřičku na stožár a vono jí to strašně bavilo, protože se dívala všude, točila se, hrozně jí to bavilo.

T: Co ještě dělal za skopičiny?

D: Třeba že zavřel, ale to bylo omylem, omylem zavřel tátu na záchodě. ...

T: A co se pak dělo?

D: No, von ten táta se zkusil, on slyšel Emila, takže a slyšel, blablabla, a takže zkusil otevřít, nešlo mu to, takže zařval EEEEmileee, a von to neslyšel, on si povídal, ale Emil to vůbec nevěděl, on za to nemoh a táta pak se zkusil vylézt takovou škvírkou, takovým okýnkem, no ale zůstal tam viset uprostřed, takže nohy měl dovnitř a hlavu měl venku. To pak šel Emil pohladit prasátko a najednou si všim toho svýho táty a táta řek, rychle zaběhni pro Alfréda, běžel tryskem pro Alfréda, za nim přišel, pořád nevěděl, proč tak musej rychle spěchat a najdenou tam uviděl toho tátu, přines rychle žebřík a měl na něj vylézt a Alfréd odřezával ty dvířka, aby mohl vylézt a Emil držel deštník, aby na něj nepršelo, říkal mu pořád, hlavně že, abys nám neonemocněl, takže ti musim držet

deštníček, že jo tatínku. (smích) A on se na něj pořád zlobil a on nevěděl, že to udělal omylem, protože on si toho nevším. Von měl všelijaký takový skopičiny.

(Petr, 5 let)

3.4.6 EVALUACE

Narativ plní dvě sociální funkce, referenční (informace o událostech, které se staly) a evaluační (hodnotící). Hodnocení je podle V. Labova (1991) důležitou součástí vypravování, děti mnou zkoumané ještě ale moc nehodnotí, nezaujímají postoj (explicitně verbálně) k tomu, co vypráví. Hodnocení často nahrazují expresivitou, předváděním na scéně, není to narativní komentář, ale přímé přecházení z role vypravěče do role postav. Důležitou roli hraje smích, ve vypravování dětí je velice častou „náhražkou“ pointy (verbální). Děti se ještě příliš neumí umisťovat v příběhu, vypravěčský um nemají ještě zvládnutý. Nechápu ještě plně funkci vypravování.

Implicitní hodnocení je ve vyprávění všudypřítomné, už jen samotný výběr událostí a jejich řazení má evaluační význam, to, proč je příběh vyprávěn zrovna takto a ne jinak, hraje důležitou roli. Zákonitě je hodnocení mezi komplikací a result(em): „Jak to dopadlo?“ – je vždy hodnotící.

3.5 SHRNUTÍ

V první části analýzy se zabývám třemi typy souborů – vyprávěním pohádek, převyprávěním filmu a příběhem ze života dítěte. Tyto typy jsou pro mě zajímavé tím, že ukazují jistou vývojovou linii toho, jak se děti učí vyprávět. Nejjednodušší je pro děti reprodukovat či převyprávět již hotový konstrukt. Jednoduché pohádky, z jednou časovou linií (bez epizod) zvládají děti skvěle. Složitější pohádky činí dětem obtíže, nezvládají kauzálně propojovat jednotlivé části, vyprávění je tak nekoherentní a chaotické.

Filmový materiál nabízí obrazově zpracovaný příběh, který má ucelenou strukturu (začátek, střed, konec – vyústění), ale není vyprávěním, chybí zprostředkovatel příběhu. Prevypravování filmů je velmi obtížný úkol, protože vyžaduje velkou míru abstrakce. Dětská převypravování filmů jsou různého charakteru, nejčastějším typem je nezprostředkované vyprávění, které je jen sledem náhodně vybraných scén z filmu, které jdou po sobě sice chronologicky, ale celkové kauzální směřování k pointě je téměř nulové, jedno z vyprávění je na vysoké vypravěčské úrovni, chlapeček je schopen shrnout děj do několika vět (o co šlo, kdo byl hlavní hrdina, a jak to dopadlo) a ještě zaujímá vypravěčský hodnotící postoj k tomu, co vypráví.

Narativní zpracování života považuji za velmi náročný úkol, jelikož životní zkušenost nemá narativní tvar, život je složitý a rozmanitý, události v něm nemají

ohraničení. Příběhy ze života jsou podobného charakteru jako převyprávování filmů. Nejobvyklejší je tzv. mimetické vyprávění, kdy děti předvádějí události na scéně, nijak je nehodnotí, vypravěč ustupuje do pozadí. Události jsou řazeny aditivně, nejčastěji chronologicky, kauzální propojení často chybí. Pro dosažení účinku pointy si děti pomáhají dialogy. Některé děti jsou už ale vypravěčsky velmi zručné, jejich narativy se dají označit za vyprávění v pravém slova smyslu.

Obecně se tedy dá říct, že dětská produkce narativu se vyvíjí od mimetického zpracování skutečnosti (bez kauzálního propojení) až po vyprávění s vypravěčem, který stojí nad příběhem, vyprávění komentuje a hodnotí.

ZÁVĚR

Cílem diplomového úkolu bylo charakterizovat dětské vyprávění z hlediska vyjadřování časoprostorových vztahů v narativu. Dětské narativní texty jsem zkoumala v kontextu kognitivní a především disurzivní lingvistiky, která na rozdíl od mentalistické psychologie, jež považuje za základ psychického fungování mentálních struktur, načrtává obraz sociálních aktérů, kteří si utvářejí porozumění v neustálé interakci, v komunikaci. Psychické se tedy tvoří v interakci se sociálním světem a skrze promluvy s druhými (i s sebou). Interakce nejsou v této optice jen realizované, ale i utvářené používáním jazyka.

Klíčovým nástrojem pro analýzu nahrávek je teorie naratologie. Dětská vyprávění, resp. pokusy o vyprávění, zkoumám z hlediska normy, měřítkem je mi kulturní standard – „plně rozvinutý narativ“ tak, jak ho definuje V. Labov, a tzv. „dobré vyprávění“ navržené psychologem J. K. Gergenem. J. K. Gergen zodpověděl otázku, co činí příběh „dobrým“ vyprávěním a jaká musí splňovat základní kritéria, aby byl jako vyprávěný příběh rozeznán. Oba autory zajímají nejen strukturální vlastnosti narativu, ale současně (a to je pro mě nejvýznamnější) také sociální funkce narativu. Narativ chápou jako jazyk v interakci, tzn., že je vždy vyprávěno pro někoho, resp. s ohledem na někoho.

Pro analýzu řeči tříletých dětí jsem se nechala inspirovat teorií J. Piageta, především charakteristikou egocentrického vnímání předškolního věku a s ním souvisejícími specifiky dětské psychiky, v empirické části jsem pozorovala, jak se tyto zvláštnosti projevují v dětském vyprávění, z práce L. S. Vygotského uplatňuji myšlenku specifického způsobu utváření pojmů u dětí, především způsob užívání časoprostorových dektiv a vlastních jmen, sledovala jsem, jak se tato slova v konkrétních promluvách stávají pojmy, jakou úlohu plní v dětských promluvách a co je jimi dosahováno.

U tříletých dětí se dá mluvit o vyprávění opravdu v zárodku, samy nejsou schopny

vyprávět delší úsek, ve vyprávěních chybí (explicitní) kauzální propojení vět, ale pokud se jich tazatel doptává způsobem „a jak to bylo potom, co se stalo pak, jak to dopadlo“, jsou schopny odpovídat. Z tohoto je patrné, že mentální narativní struktura je již připravena, čeká jen, kdy bude moct být použita. Další část mého zkoumání se zaměřila na děti pětileté. Byla jsem překvapena, jak velký zlom a skok se za krátké dva roky odehraje, děti takto staré rády mluví a chtějí si povídat o čemkoliv. Vyprávění pětiletých dětí je v porovnání s tříletými mnohem delší a koherentnější. Jsou schopny na rozdíl od tříletých už jistým způsobem ztvárnit svoji osobní narativní zkušenost. Jejich vyprávění vykazuje více rysů tzv. „dobrého vyprávění“. Poznatky z analýz vyprávění jsou shrnuty na konci jednotlivých kapitol.

Při srovnání vyprávění tříletých a pětiletých mi svými poznatky přispěl ruský autor K. Čukovský, který je toho názoru, že v dětské řeči zpočátku, do druhého roku, převládají podstatná jména, ta jsou posléze vytlačena slovesy. Ve vývoji dětské řeči i stejně tak jako myslí se tedy nejprve objevuje stadium předmětů (zaostření na věci, zvířata a lidi kolem sebe), posléze etapa příběhů a nakonec se stadium hodnocení. Má zkušenost při interpretaci dětských vyprávění je téměř totožná, jen věková hranice je o něco málo posunuta, většina tříletých dětí je ještě ve fázi předmětů, jejich vyprávění je velmi substantivní, děti pětileté jsou už výhradně v etapě příběhů, stadium hodnocení se u nich začíná teprve v náznamech objevovat.

NÁMĚTY PRO JAZYKOVOU VÝCHOVU DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Mezi pedagogy, lingvisty (jako např. B. Bernstein) a sociology (P. Bourdieu) panuje shoda v tom, že rozvinutost jazykového kódu výrazně přispívá ke školní úspěšnosti žáků, a tedy k budování jejich sebevědomí a celkovému vývoji osobnosti. Jazyk je zásadním médiem vzdělávání i výchovy. Jazykové dovednosti – kompetence – jsou předpokladem, na kterém školní výchova a vzdělání staví. Již v první třídě se často předpokládá, že jsou děti již plně jazykově rozvinuté, což, jak dokazuje řada výzkumů a také mé nálezy, není tak úplně pravda. Děti sice mají už bohatou slovní zásobu, zvládají používat funkčně gramatické kategorie, ale složitější útvar, jako je vyprávění, které je základem řady předmětů (vlastivěda, český jazyk ap.), jim v předškolním věku činí ještě značné obtíže. Zkoumala jsem přitom děti z plně kulturně a jazykově rozvinutého prostředí z pražských Vinohrad (které chodí do školky, což už samo o sobě ukazuje na včasnou míru sociální integrace).

Přestože učitelky často při přijímání dětí do základní školy chtějí po dětech, aby vyprávěly, soustředí se primárně na to, jestli nemají vadu řeči, zda dobře vyslovují, a pokud nikoli, dají jim odklad, či je pošlou k logopedovi. V přípravě učitelů a zjevně i při interakci s dětmi ve školce a škole nehraje znalost narativní kompetence dostatečnou roli. Učitelky stejně jako rodiče sice dětem čtou, i když i to je v dnešní době otázkou, občas vedou děti k tomu, aby řekly básničku nebo výjimečně

reprodukovaly pohádku, ale neuvědomují si, jak důležité je, aby se děti sami naučily vyprávět ve smyslu zprostředkovávat své zkušenosti, ať už literární nebo životní, slovy. Toto velice rozvíjí tvořivost a mysl, pomocí vyprávění dítě začíná reflektovat sebe i druhé, čímž se učí empatii a rozvíjí sebevědomí. Vyprávění je velice náročná mentální činnost, což se ukazuje i na mých nahrávkách.

V době vizuálních médií nemůžeme zřejmě očekávat, že se dětem bude více číst a že si děti budou více číst, spíše budou sledovat dramatizované příběhy (ne příběhy vyprávěné). Učitelé by si měli uvědomit, že kompetence vyprávět, tak jak se dá pochopit z jejich konkrétních projevů, není využita jako způsob, kterým se diagnostikuje sociální a mentální zralost dítěte, tudíž i jeho připravenost na školu. Ostatní komunikační kompetence jsou předpokladem k učení se ostatních speciálních dovedností a znalostí, které dítě ve škole získává, včetně schopnosti pobývat v kolektivu a spolupracovat s ostatními. Často dospělí obdivují děti, které v předškolním věku umějí počítat nebo se podepsat, ale neuvědomují si, že schopnost dobře vyprávět ukazuje na vysokou schopnost abstrakce, empatie, záměny perspektiv, reflexe a sebereflexe, schopnost komplexně uspořádat vztahy a soustředit se na celek, utvářet celek složený z částí, aby byl víc než jen celek z částí, že dítě skrze schopnost vyprávět pochopí lidské motivy (kauzalitu).

Dospělí by měli schopnost vyprávět podporovat postupně i vyprávěním vlastních příběhů dětem, mluvit o svých zážitcích, převyprávět, co společně s dětmi dělali, jak si hráli, podporovat je k vlastnímu tvoření vyprávění vhodnými otázkami. Dětská vyprávění by měli poslouchat se zaujetím, nenápadnými otázkami je posouvat dopředu, směřovat jimi k pointě, či jejich vyprávění doplňovat. Zajisté je vhodné číst dětem hodně pohádky a jiné příběhy a pak si s nimi o nich povídat. Zajímavou hrou s vyprávěním a pomůckou k rozvíjení myšlení je variování konců na přání dítěte, nebo dítě si může zvolit námět příběhu a rodič jim příběh zpracuje do narativu a tím dítě pochopí, že jeden příběh je možné vyprávět více způsoby nebo se odlišnými vrcholy, resp. pointami může zcela změnit.

Tyto náměty by mohly být východiskem pro širší specializovanou práci na rozvíjení narativní komunikace v instituci školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Aristotelés (1996): Poetika. Praha, Svoboda.

Atkinson, R. L. a kolektiv (1995): Psychologie. Praha, Victoria Publishing.

Austin, J. L. (2000): Jak udělat něco slovy. Praha, Filosofia.

Balášová J. (2002): Kapitoly z logopedie. Praha, Vysoká škola J. A. Komenského.

Bachtin, M. M. (1980): Román jako dialog. Praha, Odeon.

Bettelheim, B. (2000): Za tajemstvím pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době. Praha, Lidové noviny.

Cognitiv Sémantics: Meaning and Cognition (1999): Eds. Allwood, J.: Gerdenfors, P. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing company.

Cortazzi, M. (1993): Narrative Analysis. London, The Falmer Press.

Crystal, D. (ed.) (1987–94): The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge.

Culler, J. (2002): Krátký úvod do literární teorie. Brno, Host.

Čechová, M. a kol. (2000): Čeština – řeč a jazyk. Praha, ISV.

Čukovskij, K. I. (1981): Od dvou do pěti. Bratislava, Mladé letá.

Doležel, L. (2003): Heterocosmica: fikce a možné světy. Praha, Karolinum.

Eco, U. (1997): Malé světy. In: Česká literatura, č. 6.

Elliot, A. J.: Child Language (1981). Cambridge, Cambridge University Press.

Encyklopedický slovník češtiny (2002). Praha, Lidové noviny.

Filipec, J.; Čermák, F. (1985): Česká lexikologie. Praha, Academia.

Genette, G. (2005): Rozprava o vyprávění. Praha, Dauphin.

Gergen, K. J. (1994): Chapter 8: Self-Narration in Social Life. In: Realities and Relationships: Soundings in Social Construction: Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Giddens, A. (1999): Sociologie. Praha, Argo.

Gleason, J. B. (1988): Language and socialization. In.: Development of Language and Language Researchs. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Grepl, M. a kol. (1997): Příruční mluvnice češtiny. Praha, NLN.

Halliday, M. A. K. (1975): Learning How to mean: Explorations in the Development of Language. London, Edward Arnold.

Harré, R., Gillett, G. R. (2001): Diskurs a myseľ: (úvod do diskurzívnej psychológie). Bratislava, IRIS.

Hausenblas, K.: (1972): Výstavba jazykového projevu a styl, Praha, AUC.

Hudson, R. A. (1980): Sociolinguistic. Cambridge University Press.

Chatman, S. (2008): Příběh a diskurz. Brno, Host.

Chrz, V. (2007): Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu. Praha, Psychologický ústav AV ČR.

Jakobson, R. (1995): Lingvistika a poetika. In: Poetická funkce. Jinočany, H & H, 1995.

Krčmová, M. – Richterová (1978): Metodika jazykové výchovy v předškolním věku.

Praha, SPN.

Labov, W. (1991): Language in the Inner city: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W., Waletzky, J.: Oral version of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis. "Special Vol. Of Journal of Narrative and Life History, Vol. 7: 3 – 37

Lakoff, G., Johnson, M. (2002): Metafory, kterými žijeme. Brno, Host.

Langmeier, J. (1991): Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha, Avicenum.

Matějček, Z., Langmeier, J. (1986): Počátky našeho duševního života. Praha, Pyramida.

Nebeská, I. (1992): Úvod do psycholingvistiky. Jinočany, H & H.

Ohnesorg, K. (1948): Fonetická studie o dětské řeči. Praha, Filosofická fakulta university Karlovy.

Příhoda, V. (1971): Ontogeneze lidské psychiky. Díl 1, Vývoj člověka do patnácti let. Praha, SPN.

Pačesová, J. (1979): Řeč v raném dětství. Brno, Univerzita J. E. Purkyně.

Piaget, J. (1966): Psychologie inteligence. Praha, SPN.

Piaget, J., Inhelderová, B. (2001): Psychologie dítěte. Praha Portál.

Pražská skupina školní etnografie (2005): Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha, Karolinum.

Ricoeur, P. (2000): Čas a vyprávění. Praha, OIKOYMENH.

Rimmon-Kenanová, S. (2001): Poetika vyprávění. Brno, Host.

Říčan, P. (1990): Cesta životem. Praha, Pyramida.

Silvermann, D. (1993): Membership Categorization: Description as a socially organized Activity. In.: Interpreting qualitative Data, London.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2002). Praha, Academia.

Stanzel, F. K. (1988): Teorie vyprávění. Praha, Odeon.

Šebesta, K. (1999): Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha, Karolinum.

Šulová, L. (2006): Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy. In: Pražské sociálně vědní studie. Praha, FSV.

The linguistic encyclopedia (2003): London and New York, Routledge.

Trávníček, J. (2007): Vyprávěj mi něco: jak si děti osvojují příběhy. Praha, Paseka.

Turner, M. (2005): Literární mysl. O původu myšlení a jazyka. Brno. Host.

Vágnerová, M. (2005): Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha, Karolinum.

Slovník literární teorie (1977). Praha, ČS.

Vygotskij, L. S. (1971): Myšlení a řeč. Praha, SPN.

Vágnerová, M. (2000): Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál.

Vyštejn, J. (1995): Dítě a jeho řeč. Beroun, Baroko & Fox.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá charakteristikou dětského vyprávění z hlediska vyjadřování časoprostorových vztahů. Dětské narativní texty jsou zkoumány v kontextu kognitivní a především diskurzivní lingvistiky. Východiskem práce se stala teoretická část, která je založena na studiu dostupné domácí a zahraniční literatury zabývající se dětským jazykovým obrazem světa z hlediska vývojové psychologie, vyjadřováním času a prostoru v češtině a teorií naratologie. Empirická část vychází z analýzy autentických textů, resp. nahrávek dětských vyprávění. Diplomantka sledovala, jakým způsobem se děti předškolního věku učí vyprávět, zaměřila se na děti tříleté a pětileté a sledovala specifika tvorby narativu v těchto dvou životních fázích, tzn., sledovala, jakým způsobem vyvíjí dětská schopnost vyprávět. V závěru práce diplomantka zhodnotila současnou reálnou péči o rozvoj jazykové výchovy v předškolním věku.

MASTER THESIS RESUMÉ

The aim of this thesis is to describe children's narration with a stress on spatio-temporal. Children's narrative texts are described in the context of cognitive and mainly discursive linguistics. The theoretical part analyzes available Czech and foreign specialized literature on children's language from the perspective of developmental psychology and different narrative theories, and further on literature on expression of time and space in Czech. The empiric part of the thesis presents analysis of authentic recordings of children's narration. The aim of this part is to describe how pre-school children, namely three and five year old children, learn to narrate and how the narrative skill is being developed. The conclusion tries to sum-up present care of language education of pre-school children.

PŘÍLOHA:

T: Máš tady nějakou oblíbenou restauraci?

D: Ano.

T: A dovedeš mě tam, kde pak je?

D: Táhle, dává, ty si dáš malý pivo.

T: No, asi ne.

D: A ty si dáš malý pivo?

T: Mám si dát malý pivo?

D: Hm.

T: Tak jo, já si dám malý pivo. Co si dáš ty?

D: Limonádku

T: A jakou?

D: Tu červenou, co sem tam měla. Máš korunky?

T: Mám korunky, kolik potřebujem korunek?

D: Jeden, dva.

T: Jenom dvě korunky potřebujem?

D: Jeden takhle.

T: Pět korun potřebujem, jo. A ty máš ňuká?

D: Nemám.

T: No to si ale nedáš limonádku. Ledaže bys poprosila paní v obchodě, že by ti jí dala zadarmo.

D: Aha, já tam s tebou dojdu.

T: A co potom?

D: nevim.

T: A nechceš jít do té restaurace?

D: emmm

T: Kolik je hodin?

M: jedenáct bude.

(Emilka, 3 roky)

T: Byl to pejsek nebo fenka?

D: Fenka

T: Tak to bude Blaženka.

D: Blaženka.

T: Pamatuješ se na blaženku od Míši. Na toho Malého pejska?

D: Ano. Hele přičko. Tři jedna ted' (běh)

T: Počkáme na maminku, vona nemůže běhat, víš? Ona má Vilíka a oni jsou moc těžkopádný.

Jé co to tady je za obchod?

D: Co? Co to bylo? Co to je tady za obchod? Tři jedna ted' smích. Chceš kakat?

T: Co?

D: Chceš kakat?

T: Ted' ne broučku? To mi dáváš na co?

D: To je.. mně chce čůrat.

T: Na co to máš?

D: Na čůrání.

T: Jako na utření, ten lísteček.

D: Hm. Tak uděláme ala hop. Ono uděláme ala hop. Tak budu. Musíš chyt...

T: Co vidíš?

D: Pejska s pánama, ale tam je druhej pán a druhej pán a pejsek. Podívej.

T: Jakou má barvu?

D: Bílou.

T: Ten vypadá jak z nějakýho filmu, vid'?

D: Hm. Viděla jsi ho? V televizi?

T: Viděla. Podobného.

D: Ano.

T: Hurvínek má taky pejska, jakpak se jmenuje?

D: Žeryk.

T: A co dělá?

D: Už tam asi u Spejbla eee u Spejbla spinká.

T: A umí mluvit Žeryk?

D: Von umí Žeryk jenom štěkat.

T: A je hodnej ten pejsek nebo zlej? Štěká hodně na lidi?

D: Ano.

T: Ano.

(Pěťá, 3 roky)

D: Smaženej sýr.

T: S čím?

D: S tatarkou a bramborem.

T: Nedáme si něco zdravějšího?

D: Já chci, já chci smaženej sýr.

T: A k pití?

D: limonádu.

T: Jakou?

D: Ten dusík, ale maj zavřeno.

T: proč myslíš?

D: Podívej, maj zavřeno.

T: Tak musíme jít jinam.

D: Maj zavřeno?

T: Asi jo. Tak kam jdeme.

T: Tak nemaj zavřeno.

D: Dolů chci.

(Emilka, 3 roky)

D: Maminko, pomůžeš mi s nim.

M: Co mám dělat?

D: Ty to ty to, maminko, ná... a tohle je s těma ušima.

M: Já si dám matonku a ty si dáš taky matonku, ne?

D: Já si dám taky smaženej sýr.

M: No počkej, to ješt nevím.

T: Já si dám malý pivo.

T: Jsem si dala malý pivo.

D: Já jse ti říkala, že si já ti já ti ja ti tobě říkala, že si musíš dát malý pivo, takový lehounký.

T: desítku.

D: No, desítku, ty si musíš dát. Desítku a pak, hele maminko, začíná pršet.

M: Ale ne, copak si má dát? Po tom pivu?

D: Smaženej sýr.

M: Hele a nedáme si těstoviny s kuřecím masem v sýrové omáčce?

D: Ne, já to chci maminko mít, tady jsme byli s tou Rozárkou, tady jsme byli.

M: A co jsme si dávali?

D: Smaženej sýr.

M: A co ještě?

D: Tatarku.

M: A co ještě?

D: Vona ta Rozárka papala jenom...

D: Já si dám maminko dám ... já si dám smaženej sýr s tatarkou a bramborem.

M: No tak jo.

T: A objednáš si to sama u pána?

D: Ano.

T: A co si mám dát já?

D: Po tom pivu si dáš smaženej sýr, tak si to pivo ochutnej.

T: Na zdraví.

D: Na zdraví. Ťuk (smích)

T: Výborný pivo, desítka.

D: Desítka. Já chci maminko si sama to objednat.

M: Dyt' jo.

T: A mně taky objednáš smažený sýr?

D: Ano.

T: Ale já si ho dám s hranolkama, jednou s b bramborem a jednou s hranolkama.

D: Ano.

T: Kam jdeš? Ne, on přijde pán, víš?

D: Aha. On přijde. Oni ty druhý dveře mají, nemají otevřeno.

T: Tak co teda objednáš? Zkus si to.

D: Že chci smaženej sýr.

T: A pro Míšu?

D: Taky, hranolkama. S tatarkou? Ano? Máš ráda tatarku?

T: Jo. A ty?

D: Taky jo. Ty si to ulomila?

T: To už tady bylo. To už tady leželo.

D: Aha. Dej si to tadyhle.

T: Co?

D: To pivo. A tu matonku, dej si tady.

T: Kde je ten pán? Vid'. Tak říkej.

T: Ty jsi se styděla pána.

D: Hm.

T: Tak příště.

D: Tak ten lísteček, támhle padaj.

T: A dokud padaj?

*D: Nevim. To je od těch, jak tam nahoře padaj ty lístečky, ale .. ty si to taky našla tohle.
Ano?*

T: Hm.

D: Já jsem to taky našla, to sem tu vyndala.

T: Kdy přijde táta?

D: Nevim.

T: Odpoledne?

D: Odpoledne. Po práci.

T: Počkej, von vlastně dneska nepřijde, von jde do hospody.

D: Tady jsem maminko. A mi budeme tady kousíček a von se nevrátí.

T: No von přijde v noci, víš?

D: Aha.

T: Po pivu, jako Čupera.

D: Von neměl pivo.

T: Čupera? Von měl ty rumy, vid'?

D: Hm.

T: Co pije táta?

D: Pivo. A ty piješ rum?

T: Ne, skoro nikdy.

D: Ten Čupera z rumu.

T: Byl opilej, vid'?

D: Hm, byl moc opilej.

T: A pak měl ty halucinace, vid'?

D: Hm.

(Emilka, 3 roky)

T: Co bys dělala, kdyby přesto přišla?

D: Za klekánicí?

T: Hm.

D: Nic.

T: Utekla bys.

D: Ano, utekla. Tak tady to máte.

(Jarka, 3 roky)

T: Já se tě zeptám, jestli si byla včera taky na tom karnevale? Za co si byla?

D: Já jsem byla za princeznu.

T: No a jak to probíhalo ten včerejší den?

D: Bylo to tam hezký, měla jsem tam hodně kamarádů.

T: A ráno jste se připravovali jak na to? Doma ses už převlíkla?

D: Hm.

T: A kdo ti takhle pomohl?

D: Máma.

T: A jak si vypadala?

D: hezky.

T: A jaký jsi měla šatičky?

D: Modrý s vločkama.

T: A co jste dělali na tom karnevalu?

D: tancovali jsme, pak jsme taky ještě něco dělali, dělali jsme takovej model.

T: Jakej model?

D: Jsme jako chodili a takhle jsme nějak chodili divně a jako u toho jsme se takhle kroutili.

T: Jako modelky jste chodili?

D: No.

T: Hm, a měli jste nějakou soutěž, jako třeba kdo má nejlepší masku?

D: Měli.

T: A kdo to vyhrál?

D: Ela.

T: A ta byla za co převlečená?

D: Pirátku.

(Jana, 5 let)

T: No a co budeš dělat teďka, jak jsou ty volný dny?

D: No, my pojedeme na moře.

T: Na moře? A kam?

D: To ještě já nevím.

T: Co tam asi budeš dělat?

D: Budu tam jíst ryby, ovoce a plavat.

T: A myslíš, že už bude pořádný teplo?

D: Nevím.

T: A na jak dlouho tam jedete?

D: Na 14 dní.

T: Na 14 dní, tak to budeš mít skvělý. A s kým tam pojedáš?

D: S mámou, tátou, s bráchou.

T: A jak máš starýho bráchu?

D: Je mu čtyři.

T: Tak to je malej ještě. A hrajete si spolu? Na co si hrajete?

D: Na tatínka a na maminku.

T: A ty jsi maminka? Nebo tatínek?

D: Maminka (smích).

T: A jak to probíhá ty vaše hry?

D: Probíháme to, že se nám narodí miminko, já mám hodně Barbínek. Bud' se nám narodí Dáda nebo Pemprs.

T: Pemprs?

D: No.

T: A to je nějak kluk jo?

D: Ne, to je holčička.

T: A pak jim vaříte a něco takovýho?

D: Třeba krupicovou kaši.

T: A zeptám se tě, jestli tě napadá, co se ti kdy stalo hrozně legračního. Že se tomu museli všichni smát, i ty?

D: Ne.

T: Vůbec nic?

D: Ne, ale dělala jsem opičky. Opičky.

T: Jaký opičky?

D: No, že jsem, když někdo říkal, tak jsem to opakovala.

T: Jo, jako, že jsi se opičila po lidech.

D: No.

(Vanda, 5 let)

D: Jednou. Jmenovala se ta pohádka Sama doma. A jednou rodiče spěchali na letiště, ale zapomněli kluka. Velkýho. A ten teda zůstal sám doma a nějaký lupiči chtěli ukradnout toho kluka, ale ono se jim to nepodařilo, protože když jel to auto, ty lupiči v tom, tak se schoval jako, předváděl za Mikuláš, to byly Vánoce a pak šel, rychle spěchal do takovýho zámku a tam se modlili všichni lidé, on tam potkal jednoho pána a toho se strašně bál, protože a pak ještě utíkal a pak si šel koupit kartáček a paní řekla nějakému pánovi, kterej s ní prodával, řekla, jestli není tady kartáče a on zase přišel ten pán a rychle ukradnul ten kartáček a utíkal, policie za ním, ale ten kluk proklouzl těma lidma a ten policajt rychle spěchal za ním, ale viděl pár lidí, až byl doma a tam nějaký kamna mluvily a pak zase si něco uvařil, sněd to a pak sjel schodů na sáních, dorazil až na sních a tam spadnut z těch sání do sníchu. A pak šel a zase viděl ty dva lidi, takže utíkal, převlíknul se zase za toho Mikuláše, pak potkal Mikulášku a ta mu řekla, že zase v tom zámku a že tam zase něco říká, ale kouknul se tam, že už tam není, ale vycházel z toho zámku a ten kluk se ptal, jestli dostane nějaký dárek a taky jestli nedostane nějaký bonbón. Bonbón dostal, ale dárek taky dostane a najednou už ty rodiče letěli v letadle a tatí a maminka se ptala, máme všechno zavřené doma? A všechno si vzala? A maminka si vzpomněla, že nevezala toho malýho kluka. Takže se bála a jeden pán říkal zase, že ztratil brýle a to nevadilo, ale vadilo, že ztratila toho kluka.

(Jindra, 5 let)

D: Máma si ze mě udělala včera legraci na karnevale.

T: A jakou?

D: Že když když pudu za vložku, tak vždycky řeknu sněží a bouchnu sebou o hlavu a pak mi ještě říkala, abysem si neumlátila hlavu (smích).

T: A proč si měla takhle padat na hlavu.

D: No protože máma si ze mě tak chtěla udělat legraci, protože jsem vložka.

T: A vložky padaj na hlavu (smích)

D: (smích) ještě paní učitelka řekla, když jsme se předváděli, tak řekla, že my už nechceme sních, že chceme jaro.

T: A co tys na to řekla?

D: Já jsem pokrčila ramenama, totiž já jsem nevěděla, co říct (smích).

D2: Počkej Týno, měla jsi říct, příště půjdu za jaro (smích), až bude zima.

D: Já jaro nebudu. Já mám doma třeba indiánku, draka.

T: A ještě mi řekni, co jsi dělala o prázdninách? Ted'ka jak bylo to volno.

D: To jsme hráli Karakason, k nám přijela totiž Inka a Jirka a Jirka mě furt nějak lochtá a zlobí.

T: A proč?

D: Protože je hrozně rozdováděnej.

T: A to je nákej kamarád, jo?

D: Ne, to je už tatínek, ale nemá žádný děti s Inkou. Jenom, který už choděj do školy, do nejvyšší třídy a je to Péta a Terka.

T: To jsou jejich děti, jo?

D: To jsou jejich děti, ale už hrozně velký.

T: Takže už to nejsou žádný děti vlastně.

D: Noo (smích). Skoro budou rodiče.

T: A dneska někam jedete, jak je to volno?

D: No. My jedem na chalupu.

T: A co tam budeš dělat? Co tam tak děláte?

D: Pracujeme venku, my tam máme totiž strašně velkou zahradu a tam máme asi půlku bláta a střepů, takže my zasazujem trávu a teď jsme chtěli zasadit pažitku, ale to jsme nestihli.

T: A ty to taky děláš?

D: No.

T: Ty umíš zasazovat pažitku?

D: No to se vždycky jenom tak posypou ty semínka a pak se t ušlape nějak něčím, ale zrovna ne botama.

T: A čím se to šlape?

D: My máme takový prkýnka a provázek, to si uvážem na to prkýnko a takhle to děláme.

T: Takže tam jenom pracujete a neděláte žádnou legraci, ani zábavu?

D: To ne.

T: I večer pracujete?

D: No večer už ne.

T: A co děláte?

D: Já musím jít hned spát, já jsem nejmenší, Julinka musí jít hned pak po mně, za chvílku po mně, máma jde jako třetí a táta jde jako poslední.

T: A jak to, že jde jako poslední?

D: Protože je z nás největší.

T: A to i když se ti nechce jít spát, tak musíš jít spát, jo?

D: Hm, ale jednou jsem byla hodně vzhůru, už dvakrát, jsme se dívala na Indiány Jonese, tak jsem mohla bejt dlouho vzhůru. ... A to ještě o velikonočních prázdninách, o těch velkých, to se mi přihodilo to, že mně se náck začaly zdát zlý sny a Julinka vyrobila

takovej ten, po čem se mi zdaj hezký sny a to Julinka vyrobila, z kaštanů, kyticěk provázků.

T: A jaký sny se ti zdály špatný?

D: Třeba o strašidlech, nebo jak Gábina byla za tu za kostru, tak mně se třeba zdálo o tý kostře. Ta měla takovou strašidelnou masku.

(Leontýnka, 5 let)

D: Mně se zarazil do nohy kámen.

T: Kdy?

D: Když mi bylo čtyry.

T: A co jsi dělala?

D: No sem spadla z kola

T: A to jsi byla kde?

D: V takovym lese. U toho, taky v Berouně, my jsme tam jeli na kole z koce jsem spadla a zarazila jsem si do nohy kámen, tady....

T: A co jsi pak dělala?

D: Pak jsem brečela a táta mě vez na svym kole. Aségra táhla svý a mý.

T: A co jste pak dělala?

D: My jsme to pak loupali a loupali a ted' to neloupeme. Necháme to tam raději zarůst, aby mě to moc nebolelo....

(Zdenka, 5 let)

T: A co budeš dělat ted' o prázdninách?

D: Ne, my půjdeme na tábor jako vždycky...

T: A co děláte na táboře?

D: My jsme šli na mušketýry ted', ted' nevíme, co nás tam čeká, třeba žáby, žabí tábor... (smích)

T: A proč se jmenuje tam ten mušketýrskéj, co jste tam dělali?

D: My jsme měli takový dřevěný meče a dostali jsme takový hábitky. A dkyž jsme šli na jeden průchod, tam bylo celý tábořiště, to jsme tam museli takhle dát nahoru meče a to jsme museli říkat, jeden za všechny a všichni za jednoho.

T: A hrály jste nějaký hry?

D: Jo. Já jsem si tam házela koulema na jednoho kluka, na Láďu, jmenoval se, jsem ho dvakrát strefila a on mě ani jednou. A přitom chodil do školy.

(Jindra, 5 let)

T: A máš nějakou oblíbenou pohádku? Která tě baví?

D: Jo, baví mě jedna. Emil neplecha, ne, Emilovy další skopičiny.

T: A co to je?

D: To je z knížky. A tam Emil strašně zlobí. To je jeden kluk, kterej tam strašně zlobí a jednou dokone pověsil svojí sestřičku na stožár a vono jí to strašně bavilo, protože se dívala všude, točila se, hozně jí to bavilo.

T: Co ještě dělal za skopičiny?

D: Třeba že zavřel, ale to bylo omylem, omylem zavřel tátu na záchodě. ...

T: A co se pak dělo?

D: No, von ten táta se zkusil, on slyšel Emila, takže a slyšel, blablabla, a takže zkusil otevřít, nešlo mu to, takže zařval EEEEmileee, a von to neslyšel, on si povídal, ale Emil to vůbec nevěděl, on za to nemoh a táta pak se zkusil vylézt takovou škvírkou, takovým okýnkem, no ale zůstal tam viset uprostřed, takže nohy měl dovnitř a hlavu měl venku. To pak šel Emil pohladit prasátko a najednou si všim toho svýho táty a táta řek, rychle zaběhni pro Alfréda, běžel tryskem pro Alfréda, za nim přišel, pořád nevěděl, proč tak musej rychle spěchat a najdenou tam uviděl toho tátu, přines rychle žebřík a měl na něj vylézt a Alfréd odřezával ty dvířka, aby mohl vylézt a Emil držel deštník, aby na něj nepršelo, říkal mu pořád, hlavně že, abys nám neonemocněl, takže ti musim držet deštníček, že jo tatínku. (smích) A on se na něj pořád zlobil a on nevěděl, že to udělal omylem, protože on si toho nevšim. Von měl všelijaký takový skopičny.

(Petr, 5 let)

Bylo jedno království a tam se jim narodilo děťátko. Pojmenovali ho Růženka. Až jednou jeli do stálého paláce a jeho milenka, její sestřička tam byla z roztrhanýma šatama a vůbec jakýma těma nejošklivějšíma. Jeho sestra, která se stala královnou se hned lekla. Hnnnn. Takhle to asi udělala. A potom zakřičela, ano to jsem já, tvoje sestra. A hnedka potom řekla, já jsem se měla stát královnou. A král řekl, jenže já jsem si oblíbil tu druhou. A rozčílila se a poslala je ven. Potom, když byli venku, přišla k nim jedna babička a řekla, láska je víc, nežli zlost. Za šest dní řekla ta zlá sestra. Za šest dní se píchne Růženka o trn a zaroste celý kraj. A naníc už tak růže káceli. Vlatně ne. Když byli venku, přišla za nima ta stará babička a řekla, láska je víc nežli zlost a tedy řekli, proč si nám to říkala, dyť já to vim a potom zase odjeli a všechny růže sekali a řekli. A švadleny všechny řekly, podťte, máte se oženit. Byl tam jeden mladý krásný princ a druhý starší princ a ten řekl princezně, kdyby tu měli medvěda, že jim to ukáže. A princezna řekla, že mají. A tak řekl, že s tím medvědem bude bojovat, ať ho pořádně nekrmí. Tak teda jo. Akorát ten mladej vymyslel, ať převlíkne takovýho pána. Tak se musel umejt. A tak teda potom se převlík do medvědí kůže. Potom ráno ho pustili ven na ten boj. Dělal rámus a vyšel za ním, bojoval a bojoval. A zapíchnul najednou toho medvěda. A potom ten myslivec, kterej mu půjčil tu kůži, se na něj kouknul a řekl ten pán,

au něco mě tady vzadu nabodlo. A tam měl zabodnutou kudlu, vyndal mu to a potom ho převlík, vyvlíknul. Tak. Potom šel. Tak. A jednou k nim přišla ta zlá sestra. Převlíkla se za švadlenu a byla a řekla a oni jeli pryč. A řekli, ať tam neotvívá a ona byla zvědavá a otevřela to. Byla tam švadlena. A jo a ta švadlena: „Pojď Růženko, pojď. Pojď za mnou.“ A Růženka řekla: „Můžu si zkusit také, co děláte vy?“. A ona řekla: „Ano.“ A hned se do toho pustila a píchla se o jehlu a hned usla a všichni, kdo tam byli, usli. Spali tvrdě a tím pádem ta zlá setra si vyzkoušela, jaké by to bylo, kdyby měla korunu. Nandala si to a zasmála se. Ale viděl to jeden pán a šel do města a zavolal toho mladýho prince: „Princi, princezna usla v komnatě a všichni.“ A on teda šel. A oni nepustili a zatkli toho pána a on řekl: „Pusťte ho.“ Ale nepustili, ale vydal se na tu cestu. Musel tam sekat růže, růže, až se prosekal až k zámku a tam vyšel až do komnaty a odehnal tu paní, tu zlou setru. Políbil jí a to je konec pohádky. Všichni byli šťastní a to je konce.

(Eliška, 5 let)

T: A co ty? Máš taky nějakou příhodu?

D: Já jsem pak ještě zažila ještě jednu. Ta byla strašně srandovní. Já jsem jednou šla zase s babičkou na jednu návštěvu a to jsem ještě mi byly čtyři roky, teda když byly dlouhý prázdniny, tak jsem šla s babičkou a my jsme tam viděli, protože ta jedna pani, já jsem ji ještě neznala, tak ta měla morče a ten králíček jednou šel, protože on měl taky klec a šel k tomu morčeti, protože si myslel, že je to jeho klec, protože měl stejnou klec. A pak první šel králík, pak šlo morče a pak jak se tam viděli, tak udělali mhlé a králík udělal mmm a to morče taky udělalo mmmm a pak začali chnu chnu chnu, takhle to furt dělali, furt si něco povídali nějak, ale vlastně si nerozuměli, protože to měli každé jinou řeč. Jo a pak když jsem tam byla, tak jsem pak viděla toho králíčka a pochovala jsem si ho, von tím ouškem jedním, takhle mi udělal tady takhle.

T: Pod nos.

D: Takhle šimral a já jsem pšíkla (smích).

(Pěťa, 5 let)

D: Jo pak jsem měla ještě takový strašidelný. Já jsem se jednou dívala na divadlo. A tam hráli, já nevím, jak se to jmenovalo, to jsem zapomněla, s mámou jsem tam byla, teda s babičkou jsem tam byla, s babičkou maličkou, a tam strašně to bylo strašidelný, jedna holčička šla do takovýho lesa.

T: Jako ta divadelní hra, jo?

D: No. Ta jedna holčička šla do takovýho lesa a kde ta holčička zabloudila a potkala vlka takovýho.”

T: A není to Červená karkulka.

D: Ne. To bylo úplně jiný a ten vlk jí trochu olíznul a ona řekla, ta holčička, která se ztratila, tak ta řekla: vlku, co to děláš, ale ten vlk nerozuměl a tak odběh zase, se ztratil v tom lese a Karkulka, teda holčička šla za svojí tetičkou, babičkou, maminka ji tam poslala za babičkou.

D2: Ale to je úplně to samý co Červená Karkulka.

T: Mně to taky tak připadá.

D: Ale pak nemohla najít tu její chaloupku, protože ona zabloudila v jinym lese. A tam našla veverku a zeptala se jí, veverko, nevíš, kde bydlí moje babička? A veverka udělala hlavou: mmm. A šla dál, protože měla oříšek. A pak potkala zase ta holčička takovýho datla, protože ten datel zabloudil taky jako ona.

T: A to bylo strašidelný, to ses bála?

D: No to jsem se bála hodně. Tak pak tam bylo něco strašidelnýho.

T: Aha.

D: A ta holčička povídá, nevíš, kde bydlí moje babička? Datel udělal: mmm. A kloval zase dál do stromu. Tak holčička furt bloudila a bloudila, až našla takovou hezkou chaloupku, byla odemčená, tak vešla dovnitř. Byla ta jedna hezká postýlka. I stoleček tam byl a jak tu postýlku zhlédla, protože se jí chtělo spát, tak si do ní lehla a usla. A jenže v té chaloupce.

D2: Byli tři medvědi?

D: Nééé. Bydlela jedna veverka, protože ta postýlka jedna byla malá taková. A pak přišla ta veverka, protože vona vlastně měla ten svůj byteček na zemi. A ta holčička mi byla semka takhle. A protož se sklonila ta holčička, tak se tam vešla. A sklonila se až na tu postýlku, takže tam takhle zachumlala a usnula, ale pak přišla ta veverka a říkala, kdo leží v té mé postýlce. A to ta holčička spala jako dřevo. A ta veverka: radši odkrej tu peřinu (dram), ještě tu mám peřinu a polštář (dram). Tak spala na zemi. Když se ráno ta holčička probudila, tak šla ven opatrně a všimla si té veverky. Tak šla opatrně ven. A pak šla se projít a počkat, jo a ta holčička jak šla tak potkala vlka.

D2: Zase toho stejnýho?

D: Néééé, to není stejnej a ta holčička povídá tomu vlkovi, vlku, jestli mě sežereš? Ale vlk nerozuměl a tak tu holčičku sežral.

T: Fakt? To je nějaká kruťácká pohádka, jestli si nevymejšlíš.

D: Jo, sežral.

T: A co ta veverka?

D: Ta už tu holčičku v té posteli neviděla. A tak šla sbírat oříšky. Ale pak viděla toho vlka, ten tam ležel, ležel, protože ho bolelo břicho. Jo a ta holčička. A ta holčička, jak byla v tom vlkovi, tak z té holčičky, ... protože ta holčička ... To jsem neviděla. No. A to

už jsem dál neviděla, protože už jsme museli jít domů.

T: A vy jste šli v půlce představení domů?

D: Hm.

T: Že jste odešli? A proč jste museli jít domů?

D: Protož jsem jeli ještě k tetě.

T: Aha.

(Petra, 5 let)