

**Aneta Doskočilová: Vyprávění dětí školního věku – jejich folkstories. Bakalářská práce. – posudek vedoucího**

Autorka si zvolila úkol provést repliku slavného výzkumu B. Suttona-Smithe. (Ten druhý slavný výzkum daného autora se týkal dětských her na Novém Zélandu.) Tedy repliku přiměřeně redukovanou. Sutton-Smith ve druhé polovině 70. let sbíral dětská vyprávění po několik let s několika spolupracovníky. Jejich sbírka nakonec obsahovala jeden či více příběhů od více jak 350 dětí ve věku 2 – 10 let. Autorka sbírala příběhy v září roku 2012. Celkem získala sbírku příběhů od 50 žáků ve věku 8–15 let (10 dívek a 8 chlapců 3. ročníku; 10 dívek a 8 chlapců 6. ročníku; 7 dívek a 7 chlapců 9. ročníku). Všechny příběhy přepsala a prezentuje přehledně uspořádané v Příloze (s. 68–89).

Sutton-Smith se svým týmem podrobil příběhy dětí rozboru pomocí několika různých přístupů. Autorka si z nich vybrala jeden, a to ten, který Sutton-Smith převzal od E. K. a P. Marandových (*Structural models in folklore and transformational essays*. The Hague: Mouton, 1970). Ten se věnuje třídění toho, jak vypravěči v příběhu zacházejí se silami, které se střetávají v zápletkce – a údajně jednotlivými třídami vystihuje vývojová stádia, jimiž děti prochází při osvojování si práce se zápletkou příběhu. Jedná se o následující „úrovně“: 1. Žádná odpověď na konflikt; 2. Selhání; 3. Zrušení; 4. Přeměna. (Definice jednotlivých tříd a to, jak autorka řešila jejich nejasnou prezentaci v díle Suttona-Smithe, najdeme v kapitole 5.1.1 *Problém teoretické citlivosti* – s. 24–26.) V souhrnu se jí u svých dětí podařilo zjistit určitou vývojovou tendenci přechodu od 3. ke 4. úrovni jen u sledovaných dívek. Rozdíly zjistila spíše mezi dívkami a chlapci: mezi těmi bylo těch 37%, 12% či 14% vypravěčů, v jejichž příbězích hrdina ani nikdo jiný na deprivaci či ničemnost (*villainy*) nijak nereaguje nebo snaha o reakci selhává; mezi nimi se v 9. ročníku náhle objevil 57% podíl vypravěčů, v jejichž příbězích nedojde k definitivní likvidaci deprivace či ničemnost (když podíl těchto příběhů 4. úrovně ze 37% ve 3. ročníku stoupl na 62% v 6. ročníku a klesl na 29% v 9. ročníku).

Ve druhém kroku se autorka rozhodla prozkoumat příběhy svých dětí z hlediska povahy konfliktu – v inspiraci přístupem Marandových a Suttona-Smithe, kteří při definicích výše zmíněných čtyř druhů zacházení se silami, které se střetávají v zápletkce, zmiňují to, že se může jednat jednak o „deprivaci“, jednak o „ničemnost“ ohrožující hrdiny. V preferenci pro ten či onen druh konfliktu pak nezaznamenala vývojovou tendenci. Opět však zaznamenala rozdíly mezi dívkami a chlapci: dívky dávaly přednost příběhům o deprivaci (v 90%, 80%, 86%), zatímco chlapci volili příběhy o deprivaci a ničemnosti tak půl na půl (deprivaci v 50%, 62%, 43%). Zkoumání souvislosti mezi volbou povahy konfliktu a úrovní zacházení s konfliktem zdá se jednoznačné výsledky nepřineslo: snad krom toho, že všechny příběhy 1. úrovně, ve kterých se nereaguje, se týkaly ničemnosti; a že většina příběhů, ve kterých se reaguje úspěšně, případně se konflikt řeší definitivně (3. a 4. úrovně), se týkaly deprivace.

Ve třetím kroku se autorka rozhodla prozkoumat příběhy z hlediska „stylu řešení konfliktu“: zda je hrdina aktivní, zda je pasivní a proti ohrožení vystupují další aktéři příběhu, nebo zda při boji s ohrožením spojí své síly ve spojení s dalšími aktéry. Z hlediska vývojového je pak zajímavé, že volba aktivity hrdiny má sedlovitý průběh (59%, 35%, 79%) a že v 9. ročníku ani v jednom příběhu neřešili vypravěči konflikt pomocí spojení hrdiny s dalšími aktéry. Autorka pak opět zjistila výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami, neboť ti výrazně častěji používali k řešení konfliktu aktivitu hrdiny. Na druhou stranu autorka nezjistila, na rozdíl od Suttona-Smithe, že by dívky častěji volily spojení hrdiny. Co se týče souvislosti mezi volbou stylu řešení konfliktu a úrovní zacházení s konfliktem je

zajímavé, že k selhání v reakci na deprivaci či ničemnost (2. úroveň) docházelo jen u aktivity samotného hrdiny. Využití dalších aktérů či společenství hrdiny s nimi tedy v daných příbězích vede jen k úspěšnému řešení konfliktu, případně definitivnímu. Co se týče souvislosti mezi volbou stylu řešení konfliktu a jeho povahy, zdá se, že dané děti v případě ničemnosti nechávají reagovat samotného hrdinu častěji než v případě deprivace.

Dodejme, že ta třídění příběhů si autorka vždy zjednotila kontrolovatelným způsobem prostřednictvím zápisu volby zatřídění a její argumentace u každého jednotlivého příběhu – její selektivní kódování tak probíhá před zraky čtenáře. Výsledky axiálního kódování korelací třídění příběhů s věkem, pohlavím a mezi jednotlivými tříděními autorka prezentuje v tabulkách (s. 89–96).

To, že se autorce nepodařilo potvrdit ta dvě zjištění Suttona-Smithe (že by děti s věkem přecházely od příběhů, v nichž se na deprivaci či ničemnost nereaguje, k příběhům, ve kterých je konflikt definitivně zažehnán; že by dívky častěji než chlapci volily společenství hrdiny s dalšími aktéry), nepovažuji za neúspěch. Naopak, považuji to za zcela legitimní výzkumné zjištění a příspěvek do diskuse. Navíc pak autorka získala řadu zajímavých vhledů do toho, jaké mají děti školního věku sklony při konstrukci vlastních fiktivních příběhů. Vhledů, které v jejich citlivosti ke konkrétnímu v tomto stručném textu posudku nelze zprostředkovat a které autorka rekapituluje a domýšlí v kapitole *Diskuze* (s. 57–59). A navíc, autorka má své vlastní souhrnné výzkumné zjištění.

Co se týče vyprávění fiktivních příběhů (*folkstories*), zdá se, že dětem ve 3., 6. a 9. ročníku ZŠ není vlastní tak, jako dětské hry. Nezdá se, že by měly připravenou sbírku oblíbených, které by kdykoli byly schopné dát k dobru. Nezdá se, že by se vyprávění fiktivních příběhů věnovaly třeba ve škole o přestávkách tak, jako svým hrám. Na druhé straně jim to není cizí. Nějakou průpravu jistě získaly i v rámci výuky českého jazyka. Bezradné nebyly ani děti 3. ročníku. I mezi jejich příběhy lze nalézt takové, které mají poetiku a vtip srovnatelnou s těmi od dětí nejstarších – byť jsou kratší, méně rozpracované.

Mezi příběhy pak lze rozlišovat podle volby povahy konfliktu (deprivace vs. ničemnost), dle volby vyústění konfliktu (bez reakce, při selhávající reakci, při reakci úspěšné a při definitivním řešení konfliktu s deprivací či ničemností) a dle volby strategie aktivizace postav reagujících na konflikt s deprivací či ničemností (aktivita, pasivita či společenství hrdiny). Zdá se, že u dětí sledovaného věku nejsou tyto volby otázkou nějaké výrazné vývojové gradace zvládnutí kognitivní či afektivní problematiky zacházení se zápletkou příběhu. Zdá se, že pokud nejsou jen otázkou osobní orientace, pak souvisí s orientací genderovou – a tak zopakujme: dívky v drtivé většině dávají přednost příběhům o konfliktu s deprivací před příběhy o konfliktu s ničemností (u chlapců je to tak půl na půl); dívky se téměř všechny vyhýbají příběhům bez reakce na deprivaci či ničemnost či s reakcí, která selhává (u chlapců se s touto menšinou lze setkat častěji, a to i v 9. ročníku); dívky výrazně častěji než chlapci volí při reakci na konflikt s deprivací či ničemností pasivitu hrdiny – aktivitu přenechávají dalším aktérům (chlapci volí většinou aktivitu hrdiny).

V celku tedy soudím, že autorce se podařilo úkol splnit velmi úspěšně. A doporučuji její bakalářskou práci k obhajobě.