
vápryvěj mi nocě...

jíiř čínrávtek

akj si dtěi josvojíu běpříhy

rypjavěv mi coně...

říji tráčívnek

jka is tědi jívosjou řípyběh

pryvájěv mi noěc...

řjií níkrátčev

kaj si ditě sovojují přybíhě

pěrjyváv mi cěno...

ijíř čnívárket

ajk is tidě ujovosíj břěpíhy

Jiří Trávníček
Vyprávěj mi něco...
(Jak si děti osvojují příběhy)

Pistorius & Olšanská
Paseka
2007

Tato kniha byla redakčně a nakladatelsky připravena
v rámci semináře Nakladatelská praxe
na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze
ve spolupráci s ateliérem Grafický design
a nová média na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v Praze.

Vznikla v rámci grantového projektu 405/04/1095
Problémy teorie vyprávění a grantu Rozvojového programu
MŠMT ČR pro rok 2007 Literatura jako výchova k rozumění.

Vychází za laskavého přispění Nadace Českého literárního fondu.

© Jiří Trávníček, 2007

Layout © Petr Bosák a Daniel Pošta
(Grafický design a nová média), 2007

ISBN 978-80-87053-07-2 (Pistorius & Olšanská)

ISBN 978-80-7185-829-4 (Paseka)

- 1. Úvod: vymezení tématu a přístupu 11**
- 2. Vyprávění jako účast (první stadium) 13**
- 3. Mentální vývoj dítěte 17**
- 4. Kauzalita 19**
- 5. Kdy a jak se vyprávění stává svébytnou enklávou v rámci jazyka? 23**
- 6. Od dvou do pěti 27**
- 7. Pohádka 31**
- 8. Vyprávění jako uspokojování zvědavosti (druhé stadium) 37**
- 9. Skutečnost-fikce 43**
- 10. Vyprávění jako časový rámeček (třetí stadium) 47**
- 11. Příběh a podstata, narativita a diskurzivita 53**
- 12. Závěr: shrnutí, tabulka 59**
- 13. Literatura 63**

„Proč chceš, abychom pořád četli Pohádku o chudé noční košilce?“

„Protože to tam je.“

(dcera Judita,
když jí byly tři roky)

1. Úvod: vymezení tématu a přístupu

Jak a kdy vyprávění příběhu povstává a jak se rozvíjí? Jaké jsou jeho zdroje? Čeho se v nás dovolává? A co nám naopak umožňuje? Ve kterém okamžiku našeho mentálního a sociálního vývoje jsme schopni vnímat, jakož i vyprávět příběhy? Jak si příběhy osvojujeme? Na tyto otázky jsme se rozhodli v naší knize odpovídat, jakkoli to občas bude spíše tak, že dané otázky si vyžádají otázky další. Hledání předchůdné půdy vyprávění – a o ni nám jde především – je tak namnoze hledáním podmínek její platnosti než generováním jednoznačných odpovědí. Ostatně samotná otázka „Co to jsou zdroje vyprávění?“ nevykazuje předmět o jasných hranicích. Nejedná se primárně o otázku po morfologii (poetice) jako např. u vyprávěče, postavy či čtenáře. Jde o otázku po tom, díky čemu je tato morfologie vůbec možná. Nejde tedy ani o otázku, kterou by bylo možno uzavřít pouze do teorie literatury. Z toho plyne, že tak úplně nelze napsat ani historický přehled toho, kdo a kdy se k danému problému vyjádřil. Je nutno najít oblast, z níž je možno shora vytyčené otázky nějak sledovat, a to nejenom reflexivně (spekulativně), ale pokud možno i empiricky. Za tuto oblast jsme si zvolili řeč dětí a to, jak se postupně vyvíjí. Řečí dětí miníme jejich přístup k vyprávění, ať již jako jeho původců nebo posluchačů (čtenářů). Nutnost obojího pohledu – tvůrčího (autorského) a recepčního (vnímatelského) – se ukázala jako nezbytná. Z povahy problému tedy vyplývá, že snad ani nelze zvolit přístup jiný než mezioborový. Naše útlá knížka je tedy založena na průniku vývojové psychologie a teorie vyprávění. Vývojový aspekt se vůbec ukazuje pro naše zkoumání jako klíčový. Teorie vyprávění s ním vesměs nepočítá; věnuje se „vyprávění“, „gramatice vyprávění“, „narativní kompetenci“, „narativnímu rozumění“, „narativnímu myšlení“, „narativitě“ jako takovým – bez ohledu na to, že se nějak rodí, vyvíjejí, proměňují a případně i ztrácejí. V menší míře ke slovu přichází i antropologie. Dílčí místo tu má i literární historie, zejména její narativní žánry (pohádka, román, povídka ad.); to proto, že v ní lze nalézt často překvapivé paralely (vývojové i strukturní) k tomu, co nabízejí pozorování dětské řeči.

Pokud se jedná o samotný empirický materiál, pak je trojí povahy: jde (1) o (narativní) pozorování vlastních dcer Kláry (nar. 1999) a Judity

(nar. 2002); (2) pozorování z rodin přátel a známých, jakož i pozorování učitelek mateřských a základních škol; (3) pozorování převzatá z odborné literatury.

Můj dík patří všem, kdo přispěli radou, upozornili mě na další podnětnou četbu a byli ochotni přičinit k textu v jeho zárodečné podobě kritické poznámky. Tedy: Petru A. Bílkovi, Alici Jedličkové, Tomáši Kubíčkoví, Ondřeji Sládkovi, Josefu Prokešovi a ženě Olze. Za pozorné (a zároveň osobitě kritické) přečtení rukopisu děkuji Kateřině Volné. Zvláštní místo v tomto defilé díků si zasluhují dcery Klára a Judita jakožto mé hlavní průvodkyně (ba učitelky) po vývojových tajích vyprávění a toho, jak funguje. Jejich zásluhou jsem se dozvěděl více i o literatuře, jejíž zkoumání je hlavní sférou mého odborného obcování.

2. Vyprávění jako účast (první stadium)

Měli jsme s mou starší dcerou Klárkou, zejména v době mezi jejími třemi a čtyřmi roky, takový malý večerní rituál. Společně jsme se dívali na televizní večerníčky. Klárka byla jejich velmi pozornou divačkou. Přitom se vždy stávalo, že když večerníček skončil, vyžadovala, abych jí ho ještě jednou převyprávěl. Sedla si mi na klín a já jsem musel ještě jednou vyprávět o Rumcajsovi, jak napálil knížete pána, o Rákosníčkovi, jak vyvázl z další šlamastyky s hvězdami, o zatoulaném Broučkovi, jak se přece jenom našel a vrátil se do chaloupky, o Bobovi a Bobkovi, kteří slavně vyhráli automobilové závody... V této chvíli se zrodilo i mé první podezření o vztahu dětí k příběhu: proč si Klárka nechává vyprávět něco, co už před chvílí viděla, a co jí proto nepřinese nic překvapivého či nového? Zná dokonce pointu i rozuzlení večerníčkovského příběhu, takže jí mé převyprávění nemůže poskytnout odpovídající napětí. Tedy: proč má dcera chce, abych jí večerníček ještě jednou převypravoval? Nedaly se samozřejmě vyloučit důvody zcela „praktické“. Klárka věděla, že po večerníčku následuje umývání a pak už jen postýlka. Možná že si tedy chtěla prodloužit chvíli, než bude muset ulehnout. V těchto chvílích bývají děti obzvláště vynalézavé. Nabízí se však i další důvod, tentokrát takový, který vrhá světlo na samotné vyprávění a příběh. Klárka si nenechávala vyprávět televizní večerníček proto, aby se něco dozvěděla a aby se to dozvěděla napínavým způsobem, nýbrž – proč vlastně? Možná proto, aby některé věci lépe pochopila. A to jí daleko více umožňovalo vyprávění zprostředkované (jazykové) než přímé (televizní). Jinými slovy: dožadovala se instance vypravěče, tj. toho, kdo dá věcem řád, kdo je zorganizuje do přehledného sledu a hodnotové hierarchie. To televizní pohyblivé obrázky neumějí, alespoň ne v míře, v níž je to možné v rámci jazyka. Televizní či filmové pohyblivé obrázky jsou schopny nabídnout rychlou a plastickou představu, ale pro dítě je to pouhá „věc“, objekt k pozorování, tedy něco cizího. Tím se dostáváme k dalšímu důvodu Klárčiny potřeby převypravování. Dítě ve věku kolem tří let zřejmě ještě tak netouží vnímat příběh jako strukturu „jak to nakonec dopadne“. Jeho zvědavost není to prvotní; prvotní je, že si to chce užít. V daleko větší míře touží tedy po účasti na této struktuře, po tom,

aby mohlo být větší součástí daného vyprávění. A tohle mu je schopno nabídnout spíše zprostředkované (jazykové) vyprávění, zejména v živé podobě, než pohyblivé (televizní či filmové) obrázky.¹ Pohyblivé obrázky dávají rychlou a jednorázově působivou představu, současně však zakládají odcizující bariéru. Klárka k vyprávění potřebovala nějaké „ty“, přičemž televize jí mohla nabídnout pouze „to“. Jinými slovy: příběh v tomto období pro ni nebyl roven „tomu, jak to nakonec dopadne“. Potřebovala k němu ještě něco víc. Byl jí roven tomu, „být při tom, jak to nakonec dopadne“. Účast na něm jí dávalo živé vyprávění v rámci jazyka. Přitom bylo znát, že jí nejde o jakékoli povídání; její povídání potřebovalo příběh, ale také potřebovalo, aby byl podán v důvěryhodném médiu. Ale především potřebovala situaci s přítomným vypravěčem, jí blízkým. Pokud bychom to měli vyjádřit kategoriemi Ferdinanda Saussura, tak mezi vyprávěním (jako označujícím) a příběhem (jako označovaným) ještě v této chvíli pro Klárku neexistoval vztah arbitrární, nýbrž vztah motivovaný. Motivovaný důvěryhodností (blízkostí) média, v němž je příběh podáván, stejně jako situaci blíženeckého sdílení. Rozhodující nebylo, co a jak se vyprávělo, ale to, že bylo možno se na tomto vyprávění podílet: „Vyprávěj mi něco.“ „Co, Kláři?“ „Něco dlouhého.“ Do období 2–3 let patří i to, co znají snad všichni rodiče, a sice záliba dětí nechat si vyprávět či číst stále stejné příběhy. U mladší dcery Judity byla tato potřeba ve věku kolem 3 let přímo manická. Nechávala si předčítat obsah knížek (např. *Kvak a Žbluňk*, *Huňaté pohádky na dobrou noc*), ale stejně si z deseti až patnácti příběhů vybírala pořád jeden či dva. Občas se nechala sice přesvědčit, že budeme číst i nějaký jiný, ale jako další musel být přečten některý z jejích oblíbených. Přitom kolikrát bylo vidět, že už ani nedává pozor, že jen tak nenápadně kontroluje, jestli je vyprávění takové, jaké ho už zná, tedy jestli se náhodou neodchýlím někam jinam. Zcela jistě nešlo o nové poznání, ba ani o potvrzení toho, že tohle už zná. Šlo spíše o rituál, chvíli, kdy ona, rodič a knížka spolu souznějí podle zavedených pravidel.

Úhrnný poznatek, k němuž jsme zatím dospěli, je ten, že vyprávění příběhu už představuje v mentálním světě tříletého dítěte víceméně svébytnou množinu, namnoze nezávislou na širší množině povídání.

¹ Vilém Flusser dokonce film za právoplatné vyprávění ani nepovažuje: „Filmy jsou manipulace příběhů.“

Dalším zjištěním budiž, že vyprávění příběhu ještě není vedeno „poznávacím hladem“, tedy nejde o to, něco zajímavého se dozvědět, a to napínavým způsobem. Je vedeno, aby se tak událo co nejvíce účastně. Vyprávění příběhu, za použití sémiotické triády, je více pragmatikou než sémantikou (téma, sdělení) a syntaxí (časově-příčinná organizace). Dostáváme poznatky, jejichž smysl se nám plněji vyjeví až poté, co budeme sledovat, co se s vyprávěním vývojově děje dále.

3. Mentální vývoj dítěte

V této chvíli na nás čeká otázka, kdy a jak se odděluje vyprávění od pouhého povídání. Než se jí však budeme zabývat, je potřeba udělat – alespoň obrysově – exkurz do stadií, jež této narativní kompetenci předcházejí. – Chris Crawford, americký odborník na umělou inteligenci, počítačové hry a kognitivní vědy, soudí, že „narativní myšlení“ (*narrative reasoning*) se u dětí dostavuje až jako v pořadí čtvrtý stupeň ve vývoji jejich dovedností (autor je nazývá „moduly“). Tři předchozí jsou „prostorové myšlení“, „sociální myšlení“ a „verbální myšlení“.

Prostorové myšlení. Jde o první dovednost, kterou si dítě osvojuje ihned po narození. Prostor tvoří vstupní souřadnice, se kterými se dítě při svém vstupu na svět musí vyrovnat. Identifikuje předměty v zorném poli svého pohledu, vyhodnocuje jejich velikost a vzdálenost vůči sobě samému. Převládajícím (ne-li zcela jediným) způsobem kontaktu s prostorem jsou zrakové vjemy. Jean Piaget (se svou spolupracovnicí Bärbel Inhelderovou) rozlišuje dva vývojové podstupně: prostorovou přítomnost a prostorovou obraznost. První z nich je ranější a ve vnímání dítěte je vázána na přítomnost předmětu. Jakmile předmět není přítomen, mizí i jeho mentální obraz v mysli dítěte. Vyšší stadium pak tvoří schopnost dětské mysli podržet obraz i po dobu jeho fyzické nepřítomnosti; v této fázi je dítě schopno vnímat předmět už nikoli jako smyslový vjem, nýbrž jako koncept, obraz („geometrickou intuici“) – tuto schopnost dítě nabývá mezi svým druhým a čtvrtým rokem. Prvotní struktura, s níž se musíme vyrovnat, má tedy podobu „toto-tady“, nejdříve na úrovni senzomotorické, posléze na úrovni obrazné představivosti. Prostor si podle Piageta (a Bärbel Inhelderové) dítě neosvojuje „čtením“ nebo vnímáním předmětů a jejich vlastností, nýbrž od počátku přímým činem zaměřeným na jednotlivé objekty: „Dětská geometrie je založena na experimentu, teprve poté se stává deduktivní, i když ne každý experiment má povahu experimentu fyzikálního.“

Sociální myšlení. V této fázi dítě ustaluje vztahy mezi tím, kdo je ono a kdo jsou jiní. Mezi jinými pak dochází k dalšímu členění: matka – jiní; jiní blízcí – jiní jiní; jiní více blízcí – jiní více vzdálení atd. Dítě si

postupně své pole dále člení na okruh těch, kdo jsou mu blízcí, kdo jsou vůči němu neutrální a kdo ho eventuálně ohrožují, dále pak těch, kdo jsou mu nadřazení (rodiče a dospělí) a kdo jsou mu rovní (jiné děti). Takto si kolem sebe buduje jakýsi kruh vztahů, přičemž tato schopnost je založena na spojení zrakových a sluchových vjemů. Podle Katherine Nelsonové již devítiměsíční dítě sleduje pohled dospělého, dokáže se dívat ve směru jeho prstu, samo ukazuje.

Jazykové myšlení. Zatímco první dva moduly jsou podle Crawforda společné řiši zvířecí i lidské, ve třetí z nich se člověk od říše zvířecí od-poutává. Jazykové myšlení už je zcela založeno na zvukových vje-mech. Dává dítěti dva důležité atributy: temporalitu a jednání ve smyslu samostatné aktivity (intence). Přitom časovost nám dává schopnost myslet z hlediska minulosti a budoucnosti. Řečeno úhr-nem: jazyk dává dítěti možnost, aby si uvědomilo, že je subjektem svých vlastních činů. Podle Jacquese Lacana tím, že vstupujeme do jazyka, se odtrhujeme od toho, co je reálné, od matčina těla.

Narativní myšlení. První slova začíná dítě používat kolem svého prv-ního roku. Schopnost vnímat vyprávění jako časový sled slov, která jsou ještě nějak – kauzálně – uspořádána, se podle vývojových psy-chologů nedostavuje před druhým rokem života. Klíčem k tomu, aby si dítě nad jazykovým myšlením vybudovalo ještě myšlení narativní, je podle Crawforda kauzalita. Sám autor dokonce tvrdí, že „narativní myšlení je mentálním modulem, který byl původně vyvinut ke zvlád-nutí kauzality“. Narativní myšlení v jistém smyslu dovršuje náš men-tální vývoj. Ne že by člověk ve svém vývoji neměl potřebu další ab-strakce. Narativním myšlením jeho vývoj nekončí. Crawford však soudí, že vše, co přijde po tomto stadiu (indukce, dedukce, analýza, syntéza ad.), je již možno převést na narativní modul. Myslíme narati-vně, pohybujeme se v situacích, zatímco myslíme pouze logicky, jsme odkázáni na pojmy, tj. na abstraktní schémata. V tom spočívá podle Crawforda půvab i přednost narativního myšlení. Narativní myšlení tak v jistém smyslu uzavírá náš mentální vývoj, je posledním stadiem, bez jehož zvládnutí bychom byli neúplní. Zároveň je jakým-si trychtýřem, do něhož se vlévají tři předchozí stadia: vyprávění pří-běhu není jen enkláva uvnitř jazyka (jazykové myšlení), je to též časo-vě-příčinný sled situací, v nichž vystupují jednotliví aktéři (sociální myšlení), a zároveň je určen svým místem (prostorové myšlení).

4. Kauzalita

Udělalí jsme si již obrysovou představu o mentálním vývoji dítěte od narození až zhruba do školního věku. Z ní plyne, že klíčovým pojmem pro získání narativní kompetence, tj. pro osvojení narativního myšlení, je *kauzalita*. Věnujme se proto v této chvíli jí, a to zejména za přispění názorů Jeana Piageta, nejvěhlasnějšího psychologa dětského světa. Ve své knize *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (Vývoj pojetí času u dětí, 1927) Piaget zastává názor, že kauzalita je nedílnou (inherentní) součástí naší paměti jako rekonstrukce minulosti, a tedy i toho, jak vnímáme čas. Doslova tvrdí, že čas je neodmyslitelně obsažen v kauzalitě. Ostře se proto ohrazuje proti Bergsonovu pojetí času jako čistě duševního trvání (*durée*).² Toto pojetí nazývá „naprostým mýtem“. Autor zkoumá jednotlivé vývojové fáze dětí, přičemž si všímá, kdy – v kterém okamžiku – lze poznat, že dítě si tuto schopnost již plně osvojilo. Piaget dále na základě svých pozorování zastává názor, že – zejména pro raná vývojová stadia – je čas u dětí nedílně spojen s prostorem; je to právě kauzalita, jež v pozdějších stadiích přebírá původní funkci prostoru. Jinými slovy: to, co je zpočátku v mysli dítěte přítomno jako prostorový obraz, je později nahrazováno myšlenkovou operací. Dítě se v pojetí času posouvá od konkrétní představy, nutně tedy prostorové, k abstraktnímu konceptu (na bázi kauzality): „intelektuální uchopení časové sekvence předpokládá řazení, které je zcela odlišené od uspořádání prostorového“. Kauzalita tak přebírá roli koordinátora časových, časo-prostorových událostí. Představuje tak podle Piageta jakési stadium mentální zralosti dospělosti.

Kdy nejdříve je dítě konfrontováno s časem? Kdy si ho je nuceno poprvé uvědomit, třebaže nepřímou, ba instinktivně? Děje se tak na senzomotorické úrovni, když křičí hladem. V té chvíli má první zkušenost s časem (čekání). Senzomotorickou podobu má i jeho další zkušenost s časem, konkrétně tehdy, když se snaží dosáhnout na vzdálený před-

² Stejně tak Piaget odmítá Kantovo pojetí času jako čisté formy myšlení. Trvá na tom, že čas (i prostor) je vždy zatížen operačními vlastnostmi (konáním); vyplývá z nich.

mět a používá k tomu nějaké pomůcky (např. klacíku). V této chvíli je ve vědomí dítěte přítomen primitivní řád následnosti, jmenovitě mezi prostředkem a cílem. Vývoj pojetí času u dětí Piaget zkoumal na tomto pokusu: dítě bylo konfrontováno se situací, v níž se nacházejí dvě láhve otočené hrdly k sobě, horní je plná, dolní prázdná, takže voda postupně odtéká do dolní. Posléze dítě dostane obrázky (v počtu 6), na nichž jsou zachyceny jednotlivé fáze, nejdříve horní plná a spodní prázdná, nakonec naopak. Tyto obrázky jsou ještě uprostřed rozstříhány, takže dítě je nuceno skládat nejenom jednotlivé fáze procesu, ale i vzájemně si odpovídající poloviny jednotlivých obrázků. Na základě tohoto pokusu Piaget rozčlenil děti do tří vývojových stadií. V prvním stadiu děti nebyly schopny seřadit za sebe jednotlivé fáze toho, jak voda z horní láhve postupně protékala do spodní láhve. Ve druhém stadiu toho schopny byly, ale potíže jim činilo správně uspořádat rozstříhané obrázky. Ve třetím stadiu byly schopny obojího. Pro první stadium (4–6 let) je příznačné, že děti často postupovaly metodou pokusu a omylu: obrázky měly často přeházeny, ale prostřednictvím korigujících otázek dokázaly své omyly napravovat. Příznačné pro tuto fázi je bodové pojetí času; z jednotlivých bodů dítě ještě neumí poskládat sekvenci. Vnímání časové sekvence se liší od sekvence časového vnímání. Jinými slovy: u dětí tohoto stadia nefunguje schopnost transformace prostorového v časové; dítě si ještě jednotlivé fáze neumí převést na celkový pohyb. Dítě vnímá převážně prostorově, nikoli kauzálně. – Druhé stadium (6–8 let) se vyznačuje tím, že dítě je už schopno jednotlivé body spojit do časové série, ale na to, aby dokázalo koordinovat dva pohyby s rozdílnou rychlostí, mu ještě chybí mentální schopnost. – Tato schopnost se dostavuje až ve třetím stadiu (8–10 let); až na tomto stupni se dítě „zmocnilo samotné ideje času“, tedy kauzality. Pojetí času se stává plně uspořádané, nikoli už pouze intuitivní. Ve vývojové perspektivě tak Piaget názorně předvádí, jak se čas postupně osamostatňuje od prostoru. Děti prvního stadia např. většinou považují za staršího toho, kdo je větší (kdo zabírá více prostoru). Také si nedokážou představit, že dospělí stárnou, fakt, že sami stárnou, jim však potíže nečiní („Je tvůj dědeček každý rok starší? *Je stále stejně starý.* A tvá maminka? *Je také pořád stejně stará.* A ty? *Ne, já stárnu.*“ – Ron, čtyři a půl roku). Děti druhého stadia si již uvědomují, že mezi věkem a vzrůstem není přímá úměra, ale stále ještě tápou. Teprve děti ve třetím stadiu věk a vzrůst již jako spojitě nechápu.

I u jiných vývojových psychologů panuje shoda v tom, že osvojení kauzality³ je u dítěte bodem velkého mentálního obratu. Ne že by schopnost vnímat a vyprávět příběhy potřebovala kauzalitu. Dítě, jak již víme, tuto schopnost získává dříve (po druhém roku života). Podle Piageta však děti do věku 7–8 let svá vyprávění konstruují na čistě ego-centrické úrovni, tzn. že „události jsou spojeny na základě osobního zájmu a ne na skutečném časovém sledu“. Dítě tohoto věku totiž „zná jen jedinou příčinu dění – svou vlastní činnost, nezávislou na prostorových vztazích mezi věcmi“. Takováto vyprávění mají povahu lineárního sledu událostí a vpřed se nejčastěji posouvají pomocí spojky „a potom“; v terminologii syntaktické: jsou pronášena s nedostatečnou větnou perspektivou. To je ostatně rys, jímž se vyznačují i vyprávění dospělých, a sice taková, která jsou pronášena spontánně, bez přípravy, tj. vyprávění založená na mluvené řeči (technika *skazu*, Haškovy *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*, Bohumil Hrabal, Salingerův román *Kdo chytá v žitě* ad.).

Kauzalita tak představuje onu funkci příběhu, jež se stará o to, aby byl docelený a aby jeho jednotlivé části nezůstaly nepropojeny. Karkulka jde s košíčkem k babičce, *protože* babička má narozeniny. Vlk se Karkulky vyptává, *protože* se chce dozvědět, kam Karkulka jde. Bez onoho *protože* by Karkulčiny a vlkovy skutky neměly smysl, tj. nerozuměli bychom jim. Je však kauzalita jen nástrojem ve službách logiky příběhu – jeho celistvosti a vnitřního propojení? Nikoli, tvrdí pronikavě Katherine Nelsonová. K tomu, aby se mohlo pochopit ono *protože*, je potřeba znát také něco o aktérech příběhu. Musíme vědět, co svými skutky sledují, co mají takříkajíc za lubem. Touto zkušeností procházejí všichni rodiče, když jsou jejich děti mezi čtyřmi a pěti lety. Ano, jde o období otázek „proč“. Zejména při návštěvách loutkového divadla nebo když se s dětmi dívají na nějaký film, tato potřeba dětí propuká v plné míře: „A proč je tam v rohu smeták?“, „Proč vlk honí prasátka?“, „Proč ta liška pláče?“, „Který z těch

³ Kauzalita představuje i strukturní dovršenost příběhu, jeho *conditio sine qua non*, jak víme od E. M. Forstera z jeho slavné definice příběhu: Král zemřel a posléze zemřela královna. To příběh není. Král zemřel a posléze ze žalu zemřela královna. To příběh je.

dvou je hodný a který zlý?“⁴ atd. Podle Nelsonové kauzalita souvisí spíše se znalostí záměru jednotlivých jeho aktérů než s organizací dílčích segmentů vyprávění. V jejím pojetí je tedy kauzalita rovna intencionalitě⁵ ve smyslu zacílení na nějaký úkol. Dítě je podle Nelsonové schopno vnímat příběh až tehdy, když vystoupí z „já-ted-světa“ (*self-in-the-now-world*), tj. ze svého ego-centrismu. Teprve schopnost vnímat jinak než singulárně dává kauzalitu. Řečeno jinak: pro vnímání příběhu je kauzalita jen jiným slovem pro empatii, schopnost chápat záměry jiných. Ve vyprávění příběhu, jak ho vnímají děti, se tak klade vztah mezi „motivací a skutkem“ paralelně se vztahem mezi „příčinou a důsledkem“ (F. A. Favat). Joan Lucariello, který se zabýval dětským vyprávěním ve vztahu k rozvoji vědomí, dospěl k závěru, že schopnost rozlišovat mezi tím, co se v příběhu stalo a co postava o tom ví, se u dětí dostavuje mezi jejich třetím a čtvrtým rokem. Porozumění záměru druhého však tímto nekončí. Jeho další důležitou fází představuje – podle Lucariella – porozumění ironii. To se dostavuje značně později.

⁴ Všechny tyto ukázky jsem posbíral na dětských divadelních představeních.

⁵ Nezaměňovat s intencionalitou jako zakládající vlastností literárního díla (aspektem jeho literárnosti, tj. tvarem), jak jí rozumějí fenomenologové.

5. Kdy a jak se vyprávění stává svébytnou enklávou v rámci jazyka?

Jean Piaget varuje, že jazyk k vysvětlení dětského myšlení nestačí. Podle něj je nutno sestoupit až na úroveň senzomotorickou, jež je hlubší než lingvistická. Tomuto požadavku jsme učinili zadost v předchozí části. Nyní však musí dojít i na jazyk. Jazyk totiž není jen převodním soukolím mentálních procesů, zejména ne pro děti ve věku 2–4 let, jak již víme z první podkapitoly.

Pozorování mých dcer mi úplně jasnou odpověď na otázku vytyčenou v titulu této podkapitoly nedávají. Zcela jistě tak nebylo před jejich druhým rokem. Např. Judita, mladší dcera, ve dvou letech vnímala televizní večerníčky jako fascinaci vždy jednou scénou nebo postavíčkou („Jé, krtek!“ „Tam je Fík!“), přičemž sled událostí byl pro ni druhotný. V tomtéž věku i pohádky, které jsme jí četli, ještě příliš nevnímala. Vždy když byl v knize obrázek, tak se svou pozorností upnula zcela na něj. Časem, to když jsme pohádku četli již poněkolikáté, na ní bylo znát, že v ní má svá místa, na něž se upíná, a ostatní nechává být. Takže časový sled, v němž se příběh odehrával, byl jen pomocným prostředkem, sledem jednotlivých scén. Jinými slovy: vyprávění ještě chyběla kauzální výztuž. Odpovědí na schopnost vnímat příběh jako uzavřenou („logickou“) celistvost by mohl být okamžik, kdy mé dcery byly schopny příběh vyprávět. Nebylo tomu dříve než ve třech letech, a to se ještě jednalo spíše jen o příběhová torza, která se po začátku („Byl jednou jeden...“, „Kdysi dávno, když...“) většinou rozpadla. Ke konci se dospělo málokdy. A pokud se dospělo, tak to byl vždy jen konec mechanický, nikoli „logický“. Ve čtyřech letech však už jednotlivé příběhy byly docelené.

J. A. Appleyard soudí, že „pro dítě mladší dvou let může být zkušenost toho, že se vypráví příběh, tj. že se „čte“, jen sotva oddělena od konverzace, hry a jiných interakcí s rodiči, staršími bratry a sestrami a jinými opatrovníky“. Vyprávění příběhu má tedy pro dítě tohoto věku funkci hlasité (mluvené) komunikace, zhusta s častým střídáním