

POZNAŃSKIE STUDIA SLAWISTYCZNE  
PSS NR 19/2020 ISSN 2084-3011  
DOI: 10.14746/pss.2020.19.18.

Pavol Štubňa

Comenius University in Bratislava

pavol.stubna@uniba.sk

ORCID: 0000-0002-6871-059X

Data przesłania tekstu do redakcji: 02.09.2020

Data przyjęcia tekstu do druku: 05.11.2020

## Sociálne a vzdelávacie funkcie (literárnych) naratív

ABSTRACT: Štubňa Pavol, *Sociálne a vzdelávacie funkcie (literárnych) naratív* (Social and Educational Functions of [Literary] Narratives). “Poznańskie Studia Slawistyczne” 19. Poznań 2020. Publishing House of the Poznań Society for the Advancement of the Arts and Sciences, Adam Mickiewicz University, pp. 363–377. ISSN 2084-3011.

The study deals with social and educational functions of (literary) narratives – both oral and written – in everyday life of a socially grounded individual. Narratives (or stories told or read) play an essential role in building and strengthening social bonds within a community (by spending time together, informing its members of preferred social values and behaviour patterns, etc.) The author sustains that narratives circulating within a particular community (or ethnic group, nation) should be viewed and analyzed from the perspective of cultural anthropology.

As an educational tool, stories are utilized not only in families and schools, but also in penitentiary and correctional institutions or in public reading courses.

The author also pays attention to particular structural components of “captivating” narratives (such as novelty, surprise, cognitive and/or emotional relevance to the reader, etc.) and so-called *narrative universals* – themes, types of characters, plots and settings that are common to all cultures worldwide (such as romantic love, human desires and needs, sacrifice, etc.).

KEYWORDS: narrative; narrative universals; social function; educational function

### Úvod

Narácia tvorí veľkú časť ľudskej komunikácie a kultúry. Každodenne sa presvedčame o tom, že medziľudská komunikačná interakcia je charakterizovaná naratívnyim štýlom – ľudia sa navzájom neustále informujú o svojich stavoch a udalostiach (pracovných, súkromných, spoločenských, ekonomických, iných) uplynulých dní. Podľa nedávnych vedeckých výskumov, realizovaných prevažne v jazykovo rozvinutých kultúrach, sa priemerný počet slov, ktoré jedinec v priebehu dňa použije, pohybuje okolo 15 000 (Mehl, Vazire, Ramírez-Esparza, Slatcler, Pennbaker, 2007). Ako

dve hlavné zložky spontánneho jazykového vyjadrovania boli identifikované: výmena názorov (diskusia) a narácia (prevažne vo forme informácií o minulých udalostiach) (Dessalles, 2007). V tejto súvislosti S. Egginsová a D. Sladeová (1997, 265) vo výskume zameranom na voľnočasové konverzačné témy (v priebehu stretnutí trvajúcich približne tri hodiny) zistili nasledovnú tematickú distribúciu: rozprávanie vo forme príbehu (s uplatnením časovej postupnosti jednotlivých udalostí) predstavovalo 43,4 % času, pozorovania a komentáre 19,75 %, názory 16,8 %, klebety 13,8 % a rozprávanie vtipov 6,3 % spoločne stráveného času.

Zámerom tejto štúdie bude súčasne poukázať na kultúrnoantropologický, respektíve evolučný charakter fenoménu (literárnych) naratív a následné možnosti využitia na výchovné a vzdelávacie účely.

### Definícia pojmov – narácia, príbeh, naratívum

Z metodologického hľadiska budeme pri narábaní s pojmami – *narácia*, *príbeh*, *naratívum* – vychádzať z ich významov tak, ako ich definovali predstavitelia naratívnej psychológie (Brewer, Sarbin), pretože sa domnievame, že naratíva ako kultúrnoantropologický fenomén naplňajú svojím obsahom primárne psychologické potreby (napr. kolektívna identita, potreba bezpečia, ochrany a pomoci, potreba autonómie, uznania, poriadku a pod.) členov daného kultúrneho spoločenstva. Pre porovnanie súčasne uvádzame aj definície zástupcov tzv. klasickej (štrukturalistickej) naratológie (Todorov, Prince).

Podľa Sarbina je narácia (angl. narrative) synonymom príbehu (angl. story). „Príbeh je symbolizovaný opis konania ľudí, ktorý má časovú dimenziu. Príbeh má začiatok, stred a zakončenie. Je stmelený rozpoznateľnými schémami udalostí (angl. plots)“ (Sarbin, 1986, 10). Hlavný význam v štruktúre zápletky majú príjemné alebo nepríjemné situácie zo života a ich postoje k nim.

Naopak, Brewer (1985) dôsledne rozlišuje medzi *naráciou* (rozprávaním, opisom) a *príbehom*. *Naráciou* môže byť podľa neho akákoľvek časová následnosť udalostí. *Príbeh* však musí mať úvodnú zápletku a jej konečné rozuzlenie (výsledok, cieľ). Musí tiež obsahovať nejakú kritickú alebo inak významnú udalosť a jej vyriešenie. Akákoľvek súslednosť

udalostí bez týchto troch prvkov, nemôže byť podľa Brewera považovaná za príbeh, iba za *naráciu*<sup>1</sup>.

Termínom *naratívum*, resp. *naratív* sa zasa označuje súhrn rozprávaných udalostí (stavebných jednotiek príbehu zachytávajúcích zmenu nejakého stavu), ale tiež súhrn prostriedkov slúžiacich na referovanie o týchto udalostiach. Vyjadrené slovami zakladateľa tradičnej naratológie Todorova:

Na najvšeobecnejšej úrovni má literárne dielo dva aspekty – je súčasne príbehom aj diskurzom. Príbehom v tom zmysle, že evokuje určitú skutočnosť, udalosti, ktoré sa údajne stali a postavy, ktoré z tohto dôvodu splyvajú s postavami zo skutočného sveta. [...] avšak takýto výtvor je súčasne aj diskurzom, pretože existuje rozprávač, ktorý príbeh rozpráva, a oproti nemu stojí čitateľ, ktorý ho vníma. Na tejto úrovni nejde teda iba o referovanie o udalostiach, ale tiež o spôsob, ktorým nás s nimi rozprávač oboznamuje (Todorov, 2002, 144).

Pre porovnanie, Prince (1987, 58) definuje *naratív* ako „zobrazenie (proces aj výsledok, objekt aj naratívny akt, štruktúra aj jej vytváranie) jednej či viacerých skutočných alebo fiktívnych udalostí sprostredkovaných jedným či viacerými rozprávačmi jednému či viacerým adresátom“ (Bílek, 2003, 127).

## Naratívne univerzálie

Domnievame sa, že ľudská potreba rozprávať a počúvať príbehy je komplexný viacúrovňový fenomén, ktorý je potrebné vnímať v kontexte celej evolúcie ľudského druhu. Túto teóriu mienime podporiť zisteniami neurovedcov, psychológov a antropológov, ktorí skúmali tzv. *naratívne univerzálie* – témy, typy postáv, zápletky deja a prostredie príbehov, ktoré sú spoločné všetkým kultúram v celosvetovom meradle. V roku 2006 objavil Jonathan Gottschall relevantnú zhodu v opisoch *romantickej lásky* v ľudových príbehoch pochádzajúcich z rozličných kultúr a z rozličných historických období (Hsu, 2008, 50). Predstava romantickej lásky nebola dovtedy považovaná za *kultúrnu univerzáliu*, pretože v mnohých kultúrach

<sup>1</sup> V prípade literárnych komunikátov je *narácia* „zvláštnou formou sprostredkovanej intersubjektivity, keď text – médium – umožňuje čitateľom vstupovať do početných vzťahov s fiktívnymi postavami a prostredníctvom nich aj do vzťahu s autorom“ (Gallesse, Wojciechowski, 2010, 27).

je sobáš výsledkom ekonomických, sociálnych či inak spoločensky motivovaných záujmov. Gottschallovova publikácia *Literature, Science, and New Humanities (Literatúra, veda a nové humanitné vedy)*, vydaná v roku 2008, priniesla zasa zaujímavé zistenia ohľadom rodových rolí. Jeho tím analyzoval obsah deväťdesiatich zbierok ľudových rozprávok, pričom každá z nich pozostávala približne z 50 až 100 príbehov pochádzajúcich z rozličných typov kultúr – od pôvodných kmeňov žijúcich prírodným spôsobom (zberači, lovci) až po rozvinuté industriálne kultúry. Zistili, že prevažná väčšina rodových opisov zdôrazňovala *mužskú silu a ženskú krásu*. Gottschall dokonca konštatoval, že jeho tím neobjavil ani jedinú kultúru, ktorá by nejakovo výraznejšie upozorňovala na mužskú krásu. Toto zistenie je o to zaujímavejšie, že v celkových počtoch obsahovali skúmané príbehy trojnásobok mužských postáv ako ženských. Na druhej strane, v analyzovaných príbehoch sa vyskytlo šesťkrát viac odkazov na ženskú než na mužskú krásu (Gottschall, 2008, 100). Z vývinového antropologického hľadiska by následne mohli tieto údaje podporovať Darwinovu reprodukčnú teóriu, podľa ktorej sú spoločnosťou najviac oceňovanými ženskými kvalitami krásu a mladosť. U mužov sú nimi zasa fyzická sila a spoločenský úspech, vďaka ktorým dokážu existenciálne zabezpečiť svoj rod a potomkov. Ako vidíme, nielen samotné témy príbehov, ale aj viaceré fyziologické charakteristiky protagonistov možno vnímať ako *naratívne univerzálie*, pretože v mnohom odrážajú spoločné biologické danosti ľudského druhu.

Inou zistenou *tematickou univerzáliou* boli ľudské *túžby a potreby*. Profesor porovnávacej literatúry z Univerzity v Connecticute P. C. Hogan zistil, že viac ako dve tretiny najvýznamnejších príbehov v kultúrnych tradíciách celého sveta sú v podstate variáciami na tri rozprávačské motívy, *vzorce* či *prototypy*, ako ich sám nazval. Prvým z nich sú útrapy (romantickej) lásky, druhým zápas o moc a tretí je spojený s obetou v zmysle „vyššieho“ sociálneho záujmu (napr. záchrana spoločenstva pred hladomorom či iným druhom záhuby) (Hogan, 2003)<sup>2</sup>. Opäť ide poväčšine o sociálno-evolučné témy

---

<sup>2</sup>Domnievame sa, že za *naratívnu univerzáliu* (zobrazenú ako celok alebo vo fragmentarizovanej podobe) možno považovať aj národný, resp. etnický „obraz“ daného spoločenstva zahŕňajúci jeho psychologické, sociálne či iné charakteristiky. Procesu vzniku a kultivácie takéhoto „obrazu“ národnej identity sa v monografii *Odvráňajúce obrazy* venuje Fülöpová (2014). Vznik slovenskej národnej identity zasa objasňuje pomocou analýzy Sádzkovičovho *Detvana* v štúdiu *Archetypálny hrdina v idylickom svete* (2020).

súvisiace s prežitím ľudského druhu, konkrétne s vytvorením, udržaním, resp. zmenou spoločenskej hierarchie (štruktúry) a s obetou jednotlivca v prospech (na záchranu) celku – komunity, etnika či národa.

Náš antropologický predpoklad týkajúci priamej súvislosti medzi naratívami (roz)šírenými v rámci určitého kultúrneho spoločenstva a jeho sociálnym vývojom v čase podporuje aj Chaffého výskum zameraný na zisťovanie *rozdielov v modulácii (fyzikálne) identického vstupu* (angl. *discrepant modelling of physically identical input*) (Chaffe, 1990, 82). Účastníci tohto experimentu prejavovali totiž tendenciu upravovať prenášaný informačný obsah tak, aby zodpovedal ich predchádzajúcim poznatkom o podobných udalostiach a ich životným skúsenostiam, čím implicitne zahrnuli do neho aj spoločenské udalosti a skúsenosti celého spoločenstva, ktorého sú integrálnou súčasťou. O niekoľko desaťročí neskôr Bangerter (2000) zistil, že modifikácie v prenose takýchto informácií závisia aj od stereotypov (myslenia, čítania a pod.) charakteristických pre jednotlivé pohlavia. Tieto sa však okrem biologického rodu z veľkej časti zhodujú s tzv. rodovými rolami<sup>3</sup>, ktoré sú výsledkom pôsobenia konkrétnych kultúrno(antropologických) faktorov ovplyvňujúcich život každého spoločenstva individuálnym spôsobom. Lyons a Kashima obohatili predchádzajúce výskumy o poznatok, že informácie založené na stereotypoch sú prenášané omnoho presnejšie ako informácie, ktoré sa na stereotypoch (vrátane tých rodových) nezakladajú, a teda je potrebné vynaložiť na ich zapamätanie osobitú námahu, pretože jedinec nemôže opakovane použiť žiadnu z už existujúcich, ním osvojených a integrovaných schém myslenia. My pripomíname, že vždy ide o kultúrne a sociálne podmienené schémy uvažovania, ktoré vznikli a trvajú v rámci konkrétneho spoločenstva<sup>4</sup>. Napokon, Mesoudi a jeho spolupracovníci vo výskume realizovanom v roku 2008 zistili, že správnosť prenášaných informačných obsahov súvisí s tým,

---

<sup>3</sup> *Rodové role* chápeme v zmysle kultúrne a sociálne podmienených rozdielov medzi mužmi a ženami, vychádzajúc z anglického termínu *gender* (rod). Odlišujú sa v rámci každého spoločenstva (etnika, národa), a súčasne neustále variujú – menia sa v čase a priestore. Primárne ide o rozlišovanie *sociokultúrnych funkcií* maskulinity a feminity. Pozri aj Cingerová a Dulebová (2019, 78–79).

<sup>4</sup> Uvedomujeme si, že špecifický spôsob myslenia je zakaždým podmienený používaním konkrétneho jazykového systému ako komunikačného kódu, no daná problematika nie je predmetom tejto štúdie.

či ide o sociálne alebo nesociálne skutočnosti, pričom jednoznačnú prevahu predstavovali prvky súvisiace s každodennou sociálnou interakciou (Mesoudi, Whiten, 2008, 3509), čím potvrdili opätovne spätosť sociálnej komunikácie, a teda aj sociálnych komunikátov (napr. naratív) s každodenným životom (kultúrnoantropologickým vývojom) komunity.

### **Sociálne funkcie naratívnych komunikátov**

Podľa kultúrnych antropológov pretrvalo rozprávanie príbehov v ľudskej kultúre tak dlho preto, že ide o prostriedok, ktorý pomáha upevňovať sociálnu súdržnosť medzi skupinami a tiež slúži ako cenný nástroj odovzdávania poznatkov a vedomostí medzi generáciami<sup>5</sup>.

Mar a Oatley (2008) zastávajú názor, že reálne aj fiktívne narácie umožňujú sprostredkovať predovšetkým sociálne poznatky (poznanie), nie poznatky všeobecného charakteru. Podľa nich slúžia (aj) fiktívne príbehy ako „tréningová aktivita“, v priebehu ktorej sa jedinec snaží porozumieť názorom a pocitom iných ľudí, a ktorá mu umožňuje objavovať nové riešenia na opakujúce sa situácie (problémy) každodenného bytia (Cook, 1997; Keen, 2006; Mar et al., 2006; Zunshine, 2006)<sup>6</sup>. Mar a Oatley tak považujú fikciu za „užitočnú simuláciu konania jednotlivcov v (skutočnom) sociálnom svete“ (2008, 173), pretože fiktívne príbehy majú rovnaké základné charakteristiky ako reálne príbehy a vyvolávajú aj podobné kognitívne odpovede. Takže z istého uhla pohľadu môžu byť fiktívne príbehy vnímané ako nástroje na precvičovanie a zlepšovanie ľudskej schopnosti interakcie v komplexnom sociálnom prostredí (Boyd, 2009). Oatleyho a Marov výskum z roku 2006 potvrdil taktiež priamu úmeru medzi čítaním beletrie a sociálnymi zručnosťami, ako aj s výsledkami testov na zisťovanie (miery) empatie (Oatley, Mar, 2006).

Podľa Dessallesových (2008) zistení sú fiktívne príbehy odrazom nefiktívnych správ o udalostiach, pokiaľ ide o ich štruktúru aj recepciu.

---

<sup>5</sup> Už v roku 1997 antropológ a evolučný biológ Robin Dunbar (University of Liverpool) zistil, že sociálne témy predstavovali až 65 % času v rámci interpersonálnej komunikácie (konverzácie) na verejných miestach, bez ohľadu na vek a pohlavie pozorovaných subjektov (Dessalles, 2008, 91).

<sup>6</sup> Obzvlášť evidentná je táto skutočnosť v prípade rozprávok pre deti, prostredníctvom ktorých dospelí ukazujú deťom, ktoré sociálne normy a formy správania sú v danom spoločenstve považované za žiaduce a ktoré za neprijateľné.

Zistilo sa, že z kognitívneho hľadiska reagujú recipienti na fiktívne príbehy obdobne ako na skutočné životné udalosti. Samozrejme, každá beletristické dielo je pri recepcii vnímané, spracovávané a interpretované na základe osobných skúseností, znalostí, zážitkov a spomienok (Halasz, 1991). Viacero teoretikov literatúry dnes (literárnu) fikciu vníma v zmysle 'modelu (každodennej) reality' – ako aproximáciu implikujúcu nevyhnutnú redukciu (Oatley, Mar, 2005, 182).

Tvrdenie, že fiktívne príbehy môžu slúžiť ako tréningová aktivita pre reálne životné situácie sociálneho charakteru, podporujú aj výsledky neuropsychologických výskumov (*magnetic resonance imaging*), podľa ktorých ľudský mozog pri pohľade na skutočných ľudí prejavuje podobnú nervovú aktivitu ako pri pohľade na animované postavičky. V oboch prípadoch, aj keď v odlišnej miere, bolo vedecky zistené zapojenie ohraničenej siete mozgových oblastí – mediálnej prefrontálnej a oblasti temporo-pariétálneho spoja. Práve rozdielnosť v *intenzite* mozgovej aktivity sa považuje za rozdiel medzi realitou a fantáziou.

Aj keď človek vie, že fiktívne príbehy nerozprávajú o udalostiach, ktoré sa skutočne stali, má tendenciu reagovať na ne, ako by boli skutočné (Walton, 1978; Skulsky, 1980; Gerrig, 1989), pretože za hranicami toho, čo je vo svete možné, mu umožňujú aplikovať poznatky (poznanie) z nich získané na široké spektrum (potenciálnych) reálnych životných situácií.

Behaviorálne orientovaní psychológovia upozorňujú v tejto súvislosti na možnosti využitia ľudského sklonu k obľube príbehov v programoch sociálneho učenia a prevýchovy. V nich sú „klientom“ sprostredkované žiaduce informácie a vzory správania pomocou skutočných životných príbehov „obyčajných“ ľudí, príp. prostredníctvom „tematických svedení“ verejne známych osôb (napr. na tému alkoholovej či drogovej závislosti, porúch prijímania potravy a pod.).

### **Príbeh ako výchovný a vzdelávací prostriedok**

Náš predpoklad o (kultúrno)antropologickej podmienenosti naratív<sup>7</sup> možno vzťahovať aj na teóriu sociálnej psychológičky Plichtovej (2002), podľa ktorej každý osobný príbeh v sebe obsahuje akýsi pravzor príbehu

<sup>7</sup> Prirodzene aj literárnych naratív – a to nielen z pohľadu obsahu aj formy.

danej spoločnosti, a tým odráža spoločne zdieľané významy, hodnoty a normy daného spoločenstva<sup>8</sup>. Naratívita teda v sebe obsahuje odraz reality aj jej interpretáciu. Popritom sa „literatúra ako forma poznania a interpretácie sveta vyznačuje špecifickou spoluúčasťou a identifikáciou čitateľa s tým, čo práve popisuje“ (Mesárová, 2014, 42).

V súvislosti s výchovou a vzdelávaním jedinca, ktorý je vždy súčasťou konkrétnej komunity v rámci danej kultúry, plnia príbehy niekoľko významných funkcií (Štubňa, 2017, 81–82). Príbehy sú istou formou mentálnej hry, ktorá pomáha *rozvíjať (detskú) predstavivosť, abstraktné myslenie, sústredenie, pamäť* aj *rečové schopnosti* jedinca. Tento aspekt je významný najmä z pohľadu rozvoja kognitívnych funkcií.

Počas rozprávania príbehu môže dospelý poskytnúť dieťaťu *nový uhol pohľadu* na opisovanú situáciu, čím ho učí *rozmyšľať* (uvažovať) objektívne, kriticky a inovatívne. Upozorňujeme však, že z pohľadu arteterapie je dôležité prihliadať na tie aspekty príbehu, na ktoré sa dieťa aktuálne zameria, aj keď sú v rozpore s pôvodným zámerom a očakávaním dospelého, ktorý sa naň snaží (konkrétnym – subjektívne zvoleným spôsobom) pôsobiť, pretože majú potenciál indikovať významný fyziologický, emocionálny či kognitívny deficit, ktorým dieťa dlhšiu dobu trpí, a ktorý je potrebné čím skôr detegovať a vyrovnať.

Výberom konkrétnych príbehov dokáže rodič či pedagóg *ovplyvňovať vývoj morálneho vedomia* dieťaťa. Na príklade konkrétnych postáv a ich osudov sa dieťa učí *mentalizovať*, čiže odhadovať psychický stav, emočné rozpoloženie a pohnútky konania iných osôb. Pomocou príbehov sa dieťa *zoznamuje s princípom príčiny a následku*.

Pre deti vychovávané v režime (s priestorovými či inými obmedzeniami, napr. deti v detských domovoch, v nápravných zariadeniach, deti úzkostlivých rodičov a pod.) sú príbehy *formou sprostredkovaného* (dobrodružného, umeleckého a i.) *zážitku*, surogátnou formou získavania životných skúseností (napr. návod ako riešiť problémy v medziľudskej komunikácii, ako sa vyrovnáť s fyziologickými a psychickými zmenami sprevádzajúcimi dospievanie, osvojovanie si rozličných sociálnych zručností a pod.)

---

<sup>8</sup> Mesárová (2015, 52) upozorňuje, že túto oblasť možno preskúmať i použitím mýtov, ktoré v modernej beletrii ponúkajú hlavne príbehy patriace do prúdu tzv. magického realizmu.



Na základe vzorových modelov (správania, postoja a iných) prezentovaných v príbehoch (napr. v rozprávkach) sa posilňuje dôvera dieťaťa *vo vlastné schopnosti*. Jedinec zisťuje, že konkrétne životné okolnosti nie sú nemenné a existujú možnosti na ich zmenu. Napriek (najmä emocionálne) výrazne deficitnej životnej situácii (napr. deti v detských domovoch, ktoré sa v dôsledku straty prirodzených rodičovských väzieb neraz cítia osamelé, ublížené, slabé, bez opory a pomoci, nehodné lásky a pod.) tak môžu určité príbehy *poskytnúť* deťom cennú *perspektívu* pre budúci život<sup>9</sup>.

Spoločné čítanie (doma, v škole) buduje u detí *pozitívny vzťah ku knihám* ako konštruktívnej, tvorivej a poučnej alternatíve trávenia voľného času. Navyše, spoločné čítanie príbehov umožňuje rozprávačovi (napr. rodičovi) prispôbiť ich dej, postavy a posolstvo vekovej kategórii poslucháčov, t. j. upraviť didaktický zámer príbehu tak, aby vyhovoval aktuálnym výchovným požiadavkám. Pri narábaní s príbehom je potrebné osobitne zväziť tri faktory: jeho výber, spôsob podania (prerozprávania) a záverečnú analýzu posolstva, ktoré obsahuje (Štubňa, 2017, 81–82).

*Tvorivosť* dieťaťa môže rodič (resp. pedagóg) rozvíjať aj pomocou požiadavky zmeniť (upraviť) zakončenie príbehu, príp. niektorú jeho časť. Niektorí autori (napr. Bátoryová, Kusý, 2012; Tabačková, Kusý, 2014; Kusý, 2015, 2018 a iní) dokonca odporúčajú kombinovať príbehy hravou formou s hudbou a pohybom, čím sa môže zefektívniť celkové rozvíjanie tvorivosti v detskom veku.

Rozprávanie príbehov – verbálna aj neverbálna komunikácia s rozprávačom počas tejto aktivity – umožňuje deťom *identifikovať a kategorizovať mentálne aj emocionálne rozprávača* ako osobu, ktorá schvaľuje, resp. odsudzuje konanie určitej postavy v príbehu (rozprávač tým dieťaťu poskytuje informáciu o svojich morálnych presvedčeniach a hodnotách). V prípade nedirektívneho výchovného pôsobenia tak môže byť príbeh účinným *výchovným prostriedkom*, ktorý umožní dieťaťu nepriamym spôsobom osvojiť si žiaduce normy správania<sup>10</sup>.

<sup>9</sup>Napr. príbeh o Harrym Potterovi – chlapcovi vychovávanom náhradnými rodičmi v citovo chladnom prostredí, kde musí znášať nespravodlivé zaobchádzanie zo strany svojich príbuzných – môže dieťaťu ukázať, že napriek „nepriazni osudu“ môže z neho vyrásť obdivovaný „hrdina“, a že rodinu netvorí len pokrvné putá, ale aj vzťahy s hodnotovo podobne orientovanými ľuďmi.

<sup>10</sup>V kontexte českého a slovenského základného školstva a predškolských zariadení sa problematikou využitia literárnych diel vo výchovnom a vzdelávacom procese

Diskusia dieťaťa s dospelým o deji príbehu a konaní jednotlivých postáv *rozvíja* aj *argumentačné schopnosti* dieťaťa a jeho *kritické myslenie*. Rovnako platí, že pôsobenie nesprávnym spôsobom – kultúrne, sociálne či nábožensky zaujatým (tendenčným) – dokáže kritické myslenie dieťaťa výrazne deformovať.

Vo vyššom veku *posilňuje* (samostatné) čítanie *nezávislosť* *dospievajúcejho jedinca* – jednak v zmysle schopnosti osamote tráviť čas (bez prítomnosti iných osôb, od ktorých by mohlo byť závislé), jednak v zmysle samostatného konania spojeného s cieľným výberom činnosti (čítanie) a jej konkrétneho prejavu (čítanie konkrétneho diela, konkrétneho žánru, podžánru a pod.). Zo skúsenosti vieme, že najmä rodinné prostredie a správanie vzorových postáv – rodičov, resp. vychovávateľov je kľúčovým faktorom ovplyvňujúcim prípadné osvojenie si tejto činnosti. Forma trávenia voľného času detí súvisí výrazne aj s hodnotovým rebríčkom rodinného prostredia.

Pokiaľ ide o dospelú populáciu, sociologička Elizabeth Longová už v roku 1986 zaznamenala vo *verejných čitateľských kurzoch* – určených primárne pre ženy pochádzajúce zo strednej triedy – výrazný nárast sebauvedomenia a sebavedomia (Long, 2003).

Ďalšou oblasťou, v ktorej sa výrazne prejavil potenciál beletrie ako výchovného a vzdelávacieho nástroja, bola *penitenciárna starostlivosť*. V roku 1997 Roger Jarjoura a Susan Krumholzová počas testovacej fázy projektu, ktorej sa zúčastnilo sedemdesiatdva recidivistov, zistili, že opakovaného trestného činu sa dopustilo len približne 20 % probandov navštevujúcich ich literárny seminár (18,75 %). Na druhej strane, počet účastníkov z kontrolnej skupiny (nenavštevujúcich seminár), ktorí sa dopustili opakovaného trestného činu dosiahol počas testovacej fázy mieru až 45 %. V rokoch 2004 – 2005 vyvrcholila výmena názorov medzi profesorom anglickej literatúry Robertom Waxlerom a sudcom Robertom Kaneom, týkajúca sa možnosti využitia biblioterapie ako výchovného prostriedku v oblasti penitenciárnej starostlivosti, vytvorením testovacieho projektu s názvom *Changing Lives Through Literature* (Zmena života

---

(biblioterapiou) zaoberá najmä B. Valešová Malecová v početných publikáciách: *Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku* (2015), *Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole* (2016), *Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov* (2016), *Práca s príbehom v období predškolského veku I.* (2017–2018).

pomocou literatúry; Trounstone, Waxler, 2005). Napokon sa zhodli, že niektorí trestanci by namiesto nepodmienečného trestu mali dostať možnosť podmieneného výkonu trestu, ktorého súčasťou by bolo navštevovanie literárneho seminára o modelových rolách.

Obdobný výchovno-vzdelávací program bol v Chicagu vytvorený pre neplnoleté slobodné matky. Prvého cyklu seminára *Literature for all of us* (Literatúra pre nás všetkých) sa pod vedením Karen Thomsonovej zúčastnilo 4500 osôb. Zistenia po ukončení výskumu preukázali „výrazný nárast schopností účastníčok projektu v oblasti kritického myslenia a riešenia problémových situácií. Pedagogickí a sociálni pracovníci navyše zaznamenali výrazné zlepšenie ich správania, ktoré prisudzovali zručnostiam osvojeným na stretnutiach čitateľských skupín“<sup>11</sup> (Oatley, Mar, Djikic, 2009, 14). Kontrolný prieskum s odstupom času tiež ukázal, že „viac ako 65 % účastníčok čitateľských kurzov začalo vo svojom voľnom čase viac čítať“<sup>12</sup> (Oatley, Mar, Djikic, 2009, 14).

## Záver

V štúdií sme poukázali na kultúrnoantropologický, respektíve evolučný charakter (v univerzálnej aj individuálnej rovine) fenoménu naratív a ich spätosť so sociálnym životom a komunikáciou v rámci danej kultúrnej komunity.

Nevyhnutným predpokladom na to, aby bolo možné naratíva (príbehy) efektívne používať v sociálnej a vzdelávacej práci s mládežou i dospelými je ich pútavosť pre čitateľa alebo poslucháča. V tomto zmysle je podľa W. Labova (1997) žiaduce, aby naratíva napĺňali dve hlavné kritériá: podávaná informácia musí obsahovať *prvok prekvapenia* (musí byť v istom zmysle nečakaná) a musí mať potenciál vyvolať *emocionálnu reakciu* príjemcu.

Olsenová (2011) vo svojej dizertácii s názvom *Fictional Stories Reveal Human Biases (Fiktívne príbehy odhaľujú ľudské sklony)* pridáva

---

<sup>11</sup> „[...]significant developments in the use of critical thinking and problem-solving skills. School staff also noted improvements in participants' behaviour, which they attributed to the skills learned in book groups“.

<sup>12</sup> „[...] over 65 % of book group participants reported reading more often on their own after joining book group“.

k predpokladom (kritériám) čitateľsky príťažlivého naratíva ďalšie dva aspekty: *novosť* (angl. *novelty*) a *sledovanie*, resp. *dosiahnutie nejakého cieľa*. Rozprávanie musí podľa nej implikovať určitý zámer protagonistu (zmysel jeho konkrétneho konania), ku ktorého realizácii príbeh prirodzene smeruje a stáva sa jeho vyvrcholením.

My pridávame ďalšie štyri kritériá: *hodnovernosť* (v zmysle *pravdepodobnej reálnosti*) narácie, *spôsob (literárneho) spracovania*, *selektívnosť* a *kognitívny prínos* pre príjemcu. Prvé kritérium odvodzujeme od sklonu ľudskej psychiky zameriavať sa prednostne na prakticky využiteľné informácie (v živote) a na informácie či situácie potvrdzujúce našu osobnú skúsenosť, naše osobné poznanie. Druhé uvádzané kritérium súvisí predovšetkým s formálnymi aspektmi naratív (literárnym štýlom), pretože aj banálny a nezaujímavý príbeh možno totiž podať netradičným, humorným, dramatickým či lingvisticky invenčným spôsobom<sup>13</sup>.

Tretie kritérium – *selektívnosť (výberovosť)* – je dôsledkom nášho presvedčenia, že žiadny čitateľ (poslucháč) dobrovoľne nezotrvá v situácii (čítanie, počúvanie príbehu), ktorá nezodpovedá jeho svetonázoru a osobným preferenciám. V praxi to znamená, že nie je pravdepodobné, aby presvedčený veriaci čítal príbehy o čarodejníkovi Harrym Potterovi<sup>14</sup>, aby pacifista sledoval akčné filmy, alebo, aby si vegetarián listoval v kuchárskej knihe venovanej mäsitým jedlám (recept ako narácia).

Posledné, nami navrhované kritérium, *osobný (kognitívny) prínos*, sa sčasti prelína s predchádzajúcou kategóriou, pretože ako čitatelia – vedome či podvedome – vždy siahame po knihe, o ktorej predpokladáme, že uspokojí (aspoň do istej miery) naše dlhodobé (zodpovedajúce našim záujmom a nášmu svetonázoru) či aktuálne potreby (napr. pocity ľútosť, zlyhaní, viny či zúfalstva spôsobené aktuálnou krízou v milostnom vzťahu). Kritérium *kognitívneho prínosu* chápeme skôr v zmysle rozšírenia (osobnej „databázy“) poznatkov a „osobnej múdrosti“ o takú informáciu (zistenie), ktorá je pre náš ďalší život významná (z osobnostného, profesionálneho, interpersonálneho hľadiska a pod.). V tejto súvislosti možno kritérium *kognitívneho prínosu* doplniť

<sup>13</sup> Istým spôsobom ide o kombináciu kritérií *novosti* a *prekvapenia*, avšak aplikovaných na formálnu stránku naratíva.

<sup>14</sup> Z pohľadu kresťanstva predstavuje mágia – „čarovanie“ zakázanú formu kontaktu s duchovným svetom, pretože jeho cieľom býva obyčajne ovplyvňovanie myslenia a konania iných osôb, t. j. zbavovanie človeka slobodnej vôle.

aj o kategóriu *emocionálneho prínosu* chápaného ako zážitok celkom novej emócie alebo „zopakovanie“ dlhodobo individuálne preferovanej emócie či citového zážitku celkovo prispievajúceho k nášmu osobnostnému rastu (napr. mystická skúsenosť, zážitok obety a pod.)<sup>15</sup>.

## Literatúra

- Bangerter, A. (2000). *Transformation between Scientific and Social Representations of Conception: the Method of Serial Reproduction*. „British Journal of Social Psychology“ no. 39, s. 521–535.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bátoryová, D., Kusý, P. (2012). *Využitie muzikoterapie pri práci s deťmi*. In: *Evropské pedagogické fórum 2012*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 261–267.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition and Fiction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bílek, P. (2003). *Hledání jazyka interpretace. K modernímu prozaickému textu*. Brno: Host.
- Brewer, W. F., Nakamura, G. V. (1984). *The Nature and Functions of Schemas*. In: *Handbook of Social Cognition*. Eds R. S. Wyer, T. K. Srull, Hillsdale, New York: Erlbaum, s. 119–160.
- Brewer, W. F. (1985). *The Story Schema: Universal and Culture-specific Properties*. In: *Literacy, Language, and Learning*. Eds D. R. Olson, N. Torrance, A. Hildyard, Cambridge: Cambridge University Press, s. 167–194.
- Chaffe, W. (1990). *Some Things That Narratives Tell Us about the Mind*. In: *Narrative Thought and Narrative Language*. Eds B. K. Britton, A. D. Pellegrini, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cingerová, N., Dulebová, I. (2019). *Jazyk a konflikt. My a tí druhí v ruskom verejnom diskurze*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Cook, G. (1997). *Language Play, Language Learning*. „ELT Journal“ 51/3, s. 224–231.
- Dessalles, J.-L. (2007). *Why We Talk – The Evolutionary Origins of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Dessalles, J.-L. (2008). *Spontaneous Narrative Behaviour in Homo Sapiens: How Does It Benefit to Speakers?* In: *The Evolution of Language: Proceedings of the 7<sup>th</sup> International Conference (EVOLANG7)*. Eds A. D. M. Smith, K. Smith, R. F. Cancho. World Scientific Publishing, s. 91–98.
- Eggins, S., Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Equinox.
- Fülöpová, M. (2014). *Odvrávajúce obrazy*. Bratislava: Univerzita Komenského.

<sup>15</sup> V tejto súvislosti vnímame ako veľmi podnetné napr. Grittiho štúdie o duchovnom hľadani (Gritti, 2014) a zmysle ľudského utrpenia (Gritti, 2015).

- Fülöpová, M. (2020). *Archetypálny hrdina v idylickom svete*. In: SAS 49. Eds M. Vojtech, J. Pekarovičová. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gallese, V., Wojsciehowski, H. (2010). *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology*. „California Italian Studies“ 2/1, s. 1–19.
- Gerring, R. J. (1989). *Reexperiencing Ficton and Non-fiction*. „Journal of Aesthetics and Art Criticism“ 47/3, s. 277–280.
- Gottschall, J. (2008). *Literature, Science, and New Humanities*. New York: Palgrave Macmillian.
- Gritti, F. (2014). *Duchovné hľadanie v hermetickej poézii Mária Luziho*. „World Literature Studies“ 6/1, s. 21–32.
- Gritti, F. (2015). *Zmysel ľudského utrpenia v poézii Mária Luziho*. In: *Duchovná cesta a jej podoby v literatúre*. Ed. M. Kučerková. Nitra: UKF.
- Halász, L. (1991). *Effect and Reminding in Literary Text Processing*. In: *Empirical Studies of Literature*. Eds E. I. D. Schram, G. Steen. Amsterdam: Rodopi, s. 79–85.
- Hogan, P. C. (2003). *The Mind and Its Stories. Narrative Universals and Human Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hsu, J. (2008). *The Secrets of Storytelling*. „Scientific American Mind“ 19, s. 46–51.
- Jarjoura, G. R., Krumholz, S. T. (1998). *Combining Bibliotherapy and Positive Role Modeling as an Alternative to Incarceration*. „Journal of Offender Rehabilitation“ 28, s. 127–139.
- Keen, S. (2006). *A Theory of Narrative Empathy*. „Narrative“ 14, s. 207–236.
- Kusý, P. (2015). *Interpersonálna teória hudby a hudobná mediácia u detí*. In: *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii*. Eds P. Krajčí, K. Priesterová. Bratislava: IRIS, s. 166–172.
- Kusý, P. (2018). *Interpersonálna teória hudby: teoretické východiská, výskumné rezultáty a možnosti aplikácie*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis.
- Labov, W. (1997). *Some Further Steps in Narrative Analysis*. „Journal of Narrative and Life History“ vol. 7/1–4, s. 395–415.
- Long, E. (2003). *Book Clubs: Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lyons, A., Kashima, Y. (2003). *How Are Stereotypes Maintained through Communication?* „Journal of Personality and Social Psychology“ 85, s. 989–1005.
- Mar, R. A., Oatley, K. (2008). *The Function of Fiction in the Abstraction and Simulation of Social Experience*. „Perspectives on Psychological Science“ 3/3, s. 173–192.
- Mar, R. A. et al. (2006). *Bookworms vs. Nerds: Exposition to Fiction vs. Non-fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulation of Fictional Social Worlds*. „Journal of Research in Personality“ 40, s. 694–712.
- Mehl, M. R., Vazire, S., Ramírez-Esparza, N., Slatcher, R. B., Pennbaker, J. W. (2007). *Are Women Really More Talkative than Men?* „Science“ 317/5837, s. 82.
- Mesárová, E. (2014). *Fantastika a jej uplatnenie v talianskej postmodernej próze*. „Jazyk a literatúra“ 1/1, s. 26–45.
- Mesárová, E. (2015). *Il fenomeno del realismo magico e del fantastico nella letteratura italiana*. In: *Quo vadis, Romanistica?* 5. Bratislava: UK, s. 47–56.

- Mesoudi, A., Whiten, A. (2008). *The Multiple Roles of Cultural Transmission Experiments in Understanding Human Cultural Evolution*. „Philosophical Transactions of the Royal Society B“ 363, s. 3489–3510.
- Oatley, K., Mar, R. A. (2005). *Evolutionary Pre-adaptation and the Idea of Character in Fiction*. „Culture and Evolutionary Psychology“ 3, s. 181–196.
- Olsen, A. (2011). *Fictional Stories Reveal Human Biases: How a Preference for Tales of Resourceful Heroes Sheds Light on the Evolution of Language*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Paris, B. J. (1997). *Imagined Human Beings: a psychological Approach to Character and Conflict in Literature*. New York–London: New York University Press.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Prince, G. (1987). *A Dictionary of Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Remjanová, K., Valešová Malecová, B. (2017–2018). *Práca s príbehom v období predškolského veku (1)*. „Predškolská výchova“ roč. 72, č. 2, s. 21–25.
- Sarbin, T. R. (1986). *The Narrative as a Root Metaphore for Psychology*. In: *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*. Ed. T. R. Sarbin. New York: Praeger Publishers, s. 3–21.
- Scholes, R., Kellogg, R. (1966). *The Nature of Narrative*. New York: Oxford University Press.
- Skulsky, H. (1980). *On Being Moved by Fiction*. „Journal of Aesthetics and Art Criticism“ 39/1, 5–14.
- Štubňa, P. (2017). *Psychológia literatúry*. 2. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Tabáčková, K., Kusý, P. (2014). *Rozvíjanie hudobnej tvorivosti u detí*. „Naša škola“ 17/5–6, s. 16–22.
- Todorov, T. (2002 [1966]). *Kategorie literárního vyprávění*. In: *Znak, struktura, vyprávění. Výbor z prací francouzského strukturalismu*. Ed. P. Kylaoušek. Brno: Host.
- Trounstein, J. R., Waxler, R. P. (2005). *Finding a Voice: the Practise of Changing Lives through Literature*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Valešová Malecová, B. (2015). *Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku*. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo, Informačný bulletin XIX*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, s. 25–36.
- Valešová Malecová, B. (2016). *Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole*. In: *Expresivita v (art)terapii*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 32–40.
- Valešová Malecová, B. (2016). *Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov*. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 16–25.
- Walton, K. L. (1978). *Fearing Fictions*. „Journal of Philosophy“ 75/1, s. 5–27.
- Zunshine, L. (2006). *Why we Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus, Ohio: State University Press.