

# Příběhy ve škole

Ondřej Sládek

Nahlédneme-li do spisu *Pansophiae prodromus* (Předchůdce vševedy, 1637) Jana Amose Komenského, který byl *de facto* jeho prvním uceleným nástinem široce koncipovaného vševedného programu, nalezneme zde mimo jiné pasáž o příčině neúspěšného studia žáků a o jeho možné nápravě. Komenský v této souvislosti uvádí:

Přísnost nutně vzbuzuje strach, strach pak nevyhnutelně rozrušuje a mate mysl, takže žák neví, kde je, a je-li trochu slabší, trpí jakousi závratí. Je tedy třeba umět zaujmout, navnadit a pohladit mysl. Toto umění bude záležet jednak ve vlídnosti učitelů, jednak v prozíravé metodě, aby studia se stala lákadly ducha a zdála se pouhou hrou. (KOMENSKÝ 1968: 256)

Jak toho ale dosáhnout? Jak postupovat? Co vše můžeme využít pro to, abychom zaujali, navnadili a pohladili žákovu mysl, jak žádal Komenský již v 17. století? On sám se vždy snažil o propojení teorie a praxe, o maximální využití lidských poznávacích smyslů a kritického rozumu. Doslova říkal: „Snáze a pevněji si vytvořím obraz slona jediným jeho spatřením (nebo alespoň vyobrazením), než kdyby se mi desetkrát o něm vyprávělo, protože slabší dojem v nás budí, co sluchem jen do mysli vniká, než co se předkládá neklamným očím [...]“ (IBID.: 257). Komenský z vlastní zkušenosti věděl, že pokud je škola zábavná, pak je výuka nejúčinnější.

\*

Jedním ze způsobů, jak dosáhnout toho, aby školní vzdělávání bylo zajímavé a zaměstnalo věčně roztěkanou mysl žáků, může být například užití příběhu při výkladu určité látky. Každý pedagog dobře ví, jak silnou

a kouzelnou moc mají příběhy (srov. HÁBL 2013). Jakmile učitel začne vyprávět, co sám zažil nebo co zažili jiní, žáci se většinou ztiší a s napětím poslouchají. Nejsou přitom první, ani poslední, na koho zázračná moc příběhů a vyprávění tak působí. Vždyť i Šeherezáda z *Tisíce a jedné noci* se na ni spoléhala a využívala ji, aby se zachránila před popravou.

A stejně tak se na ni spoléhají stovky a tisíce dalších vypravěčů, kteří ji využívají na stránkách svých knih, v novinových článcích, v rozhlase, v televizi, na internetu nebo v divadle. Záměrem jejich vyprávění vůbec nemusí být umělecké zpracování příběhů, nebo sdělení hlubokých pravd o životě a světě, ve kterém žijeme. Může jít o zcela běžné zprávy, o články a informace týkající se politického dění, vědy, společenského a kulturního života atd. Od jiných textů se liší tím, že mají podobu příběhu. Jejich autoři ovládají magii slov, kterou ve své práci bohatě uplatňují. To, že tato magie funguje, víme již od dětství, kdy jsme se ji učili pomocí příběhů a vyprávění osvojovat (srov. TRÁVNÍČEK 2007).

Co jsou to ale za skutečnosti, které mají takovou moc? Co je příběh? Co je vyprávění? Jak je můžeme definovat? Určité vodítko k porozumění tomu, co uvedené výrazy znamenají nám může poskytnout jejich etymologický rozbor. Slovo *vyprávět* je utvořeno z předpony *vy-* a slova *praviti*, které primárně znamená něco „říkati, říci“. Jako odvozená slova jsou uváděna slova *vypravovati*, *vyprávěti*, *rozprávěti*, odtud *rozprava*. Ve slovenštině se objevují slova *vyprávati*, *rozprávati*, z toho je odvozeno slovo *rozprávka*, tedy pohádka (MACHEK 1997: 481). Třebaže Václav Machek se ve svém *Etymologickém slovníku jazyka českého* (1997) zmiňuje o tom, že sloveso *praviti* nemůže souviset se slovem *pravý*, neboť zde není jasné významové pojítko, podle výkladů jiných etymologů slovo *praviti* znamená „říci, říkati to, co je pravé, pravdivé“, „něco jako pravé, pravdivé tvrditi“ (HOLUB – KOPEČNÝ 1952: 292).

Etymologicky analyzovat výraz *příběh* je mnohem složitější. Slovo *příběh* je utvořeno z předpony *při-* a slovesa *běhat*, slovensky *príbeh*. Na první pohled není sémantická motivace příliš jasná, avšak ruské sloveso *pribegát* představuje jakýsi most: znamená nejen *přibíhat*, ale také *obracet se oč, žádat* apod.

Na základě jen těžko dokazatelné asociace uvedených významů slov bychom mohli uvažovat o tom, že slovo *příběh* vyjadřuje to, *co (se) příběhlo, co se seběhlo*, synonymicky pak: *co se událo, co se přihodilo*. Etymologie slova *přihoditi se* je již zřejmější: slovo je utvořeno z předpony

*při-* a slovesa *hoditi*; to je odvozené ze staročeského slova *hoditi se* = strefiti se (tj. v pravé místo zasáhnout) při vrhání oštěpu. Významově blízké je slovo *trefiti*, které může objasnit i další významy: *přihoditi se* (přitrefiti se), *příhoda* aj. (srov. MACHEK 1997: 173). Zajímavé je, že slova *příběh* i *příhoda* mají v základu sloveso vyjadřující pohyb: *běžeti*, *hoditi*.

Podíváme-li se blíže na dosavadní teoretické reflexe toho, co je příběh a jaké jsou jeho složky, ukáže se, že užití slovesa vyjadřujícího pohyb (změnu či proměnu), nemusí být vůbec náhodné. Východiskem úvah některých teoretiků o příběhu nebyla otázka „Co?“ – Co je příběh?, nýbrž „Kdy?“ – Kdy můžeme uvažovat o tom, že jde o příběh, a kdy nikoli? Tento způsob uvažování souvisí i s hledáním tzv. minimálního příběhu (narativu), který stál na samém počátku systematického zkoumání vyprávění (Edward M. Forster, později Gérard Genette, Algirdas J. Greimas aj.). Podstatná byla rovněž otázka „Jak?“ – Jak je příběh možný? A je ještě vůbec možný? A je-li možný, tak za jakou cenu? (srov. TRÁVNÍČEK 2003).

Podle některých badatelů jsou příběhy a vyprávění umělecké, estetické, sociální, mentální, biologické a v jistém smyslu i kulturně konstitutivní a dějinné fenomény. Popisovány jsou různě. Například jako reálná fakta nebo metafory, nicméně pomocí nich lze uchopit a vysvětlit řadu na první pohled komplikovaných skutečností. To je ovšem jen zlomek toho, co příběhy a vyprávění doopravdy jsou nebo mohou být. Lze je chápat i jako interpretace, jako prostředky a současně také výsledky vysvětlení našeho bytí a světa, ve kterém žijeme a ve kterém prožíváme události svého života.

Využití příběhů je v současnosti mnohem častější a efektivnější, než tomu bylo v minulosti. Na druhou stranu je třeba přiznat, že tento tzv. „obrat k příběhům“, může být jen optickým klamem, který vzniká tak, že díky novým médiím jsou nyní pro nás příběhy jednoduše mnohem „viditelnější“. S novými médii ale přišlo na svět i nepřeborné množství nových pojetí příběhů a způsobů vyprávění.

\*

Rozvoj nových médií, především rozšíření internetu, mělo samozřejmě velký vliv i na podobu školní výuky jako takové. Zásadním způsobem se proměnila role učitele, který již nemusí být při e-learningových kurzech v osobním kontaktu se studentem, jen jej občas

kontaktuje a kontroluje jeho práce a testy. Tento způsob komunikace na dálku je sice dobře použitelný při výuce na vysokých školách, na základních a středních školách je však stále nutný především osobní kontakt učitele a žáků/studentů. Ovšem i žáků/studentů mezi sebou navzájem. Důvodů pro to je celá řada. Cílem vzdělávání totiž není jen získávání vědomostí, nýbrž komplexní výchova, socializace a kultivace osobnosti člověka. Na to, jakou roli v tomto složitém procesu vzdělávání a výchovy hrají příběhy, se nyní zaměřím podrobněji.

K tomu, abychom porozuměli postavení příběhů ve škole nám může dobře posloužit klasický model literární komunikace, který aplikujeme na vztahy mezi pedagogem, žákem/studentem a předmětem výuky. Ve svých úvahách zůstanu na co možná nejobecnější úrovni, která se omezí pouze na tři základní prvky horizontální roviny komunikačního schématu. V rámci literární komunikace ji tvoří triáda:

autor – text – čtenář

Aplikujeme-li ji na sledovanou problematiku, triáda získá následující podobu:

pedagog – předmět výuky (učební látka) – žák/student

Jestliže k těmto třem základním prvkům komunikačního schématu vztáhneme problematiku příběhů ve škole, mohli bychom pomocí toho, domnívám se, jednoduše nastínit hlavní problémy spojené s jejich užitím při vzdělávání.

### **Užití příběhů pedagogem**

Pedagogova práce s příběhy je v podstatě neomezená. Velmi přitom záleží na jeho fantazii, kreativitě, ale také na jeho profesních a životních zkušenostech. Zřejmě nejběžnějším a nejužitečnějším způsobem, jak pedagog přiblíží a oživí výklad určité problematiky, jsou jeho osobní zkušenosti, vyprávění a komentáře. Například při výkladu dějin Egypta nebo Řecka využije své vlastní vzpomínky z dovolené v těchto destinacích, popíše, co zažil a viděl.

Z hlediska pedagogického působení má učitelovo osobní vyprávění v podstatě dvojí efekt. Za prvé objasňuje a názorně přibližuje studovaný

předmět (zde Egypt a Řecko), za druhé kvalitativně se proměňuje vztah mezi studenty a pedagogem, buduje se vztah důvěry a blízkosti. Pedagogův osobní příběh má specifickou podobu: dominuje v ní autobiografická ich-forma a osobní hledisko. Podstatná je i kompozice příběhu a to, že vyprávěč je současně hlavním hrdinou. Samotné vyprávění má charakter svědectví a osobní zpovědi. Výsledkem tohoto pedagogova pragmatického užití příběhu a vyprávění při výuce je především lepší porozumění studované látce. Opominout však nelze ani to, že toto učitelovo vyprávění má vliv i na jeho vlastní sebereflexi. Potvrzuje se tak názor, že výuka a vzdělávání nejsou jednosměrné, že nevedou pouze od učitele k žákovi/studentovi, ale že jeho subjektem jsou oba: jak žák/student, tak pedagog.

Kromě zmíněného „svědeckého“ užití narativu je poměrně běžné, že pedagogové využívají svoji imaginaci, a příběhy si prostě vymýšlejí. Zvláště tehdy, slouží-li jako aktivizující a motivační prvek k vykonávání určité činnosti. Na mysli mám příběhy, které si pedagog vymýšlí, aby zdůvodnil plnění určitých úkolů, jenž by se jinak mohly zdát nezajímavé a nudné. Jsou-li zdůvodněny a vysvětleny příběhem, mohou být naopak považovány za zajímavé. Příběh o indiánech, kteří putují prérií a kteří proto stále musí uklízet před odchodem svůj tábor, může tímto způsobem zdůvodňovat každodenní úklid třídy. Velký prostor pro vymýšlení podobných příběhů se naskytá při motivaci a vysvětlování pravidel určitých her nebo sportovních utkání (srov. FOGLEAR 2000; ZAPLETAL 1985).

Obecně můžeme říci, že pedagogovo užití příběhů je vedeno snahou o dosažení zcela konkrétních didaktických záměrů (tj. lepšího porozumění učební látce, zdůvodnění vykonávání určitých aktivit atd.). Příběh a vyprávění jsou v pedagogově pojetí především nástrojem, prostředkem k dosažení plánovaných didaktických cílů. V tomto smyslu lze uvést, že pro pedagogovo zacházení s narativem je charakteristická především jeho (didaktická) instrumentalizace.

### **Užití příběhů žáky/studenty**

Prostřednictvím příběhů, které si tvoří v rámci nejrůznějších projektů pod vedením pedagogů, se žáci/studenti vzdělávají, kromě toho se ovšem učí komunikovat a vycházet s ostatními. Společenství dvaceti stejně starých dětí, které tvoří jednu třídu, představuje ideální objekt pro zkoumání toho, jak zacházejí a využívají příběhy v praxi. Předně je třeba zdůraznit, že školní třída se definuje jako uzavřený kolektiv. Jako

společenství dětí a později mladých lidí, kteří se vidí a žijí spolu téměř každý den několik let. Mají společné zážitky, historii i nejrůznější zvyky. O tom všem se společně baví, čímž vytvářejí unikátní narativní identitu celého kolektivu. Na rozdíl od pedagoga intencionálního přístupu k příběhům a vyprávění, studenti narativy vědomě využívají především k rozvoji svých vlastních poznávacích schopností, nevědomě pak k rozvoji komunikace a socializace.

### **Užití příběhů při výkladu učiva**

Existuje velké množství nejrůznějších metod a didaktických postupů, jak jednoduše a zejména efektivně aktivizovat žáky a předat jim předepsané učivo. V téměř všech těchto metodách se samozřejmě objevují i příběhy, které mohou sloužit k objasnění historie určitého problému, k nastínění jeho aktuálního stavu, k představení životních osudů nejvýznamnějších osobností zabývajících se vybraným problémem atd. Příležitostí k uplatnění příběhů při výkladu učiva je nespočet. Je třeba ovšem přiznat, že jejich úspěšné uplatnění do značné míry závisí na schopnostech a připravenosti samotného pedagoga.

Jak ale postupovat? Jak vyložit události, které se odehrály v Sarajevu a které vedly ke vzniku první světové války? Jak uspořádat a objasnit fakta, aby nešlo pouze o soubor dat, které si musí žáci nabiflovat? Do jakých podrobností jít? Jak hledat rovnováhu mezi obecným shrnutím minulých událostí a jejich detailními analýzami? – To jsou konkrétní dotazy týkající se historie. Co ale například taková botanika? Nebo matematika, jazyky a další předměty? Vždy lze skutečně použít k výkladu látky příběhy a vyprávění?

To je těžká otázka. Velmi záleží na pedagogově osobní preferenci, na šíři a kvalitě jeho vzdělání, na jeho imaginaci a zkušenosti. Někteří učitelé dávají důraz na detaily, jiní na celkový přehled a hledání souvislostí. Ideální recept, kdy a jak při výuce využít příběh, budeme hledat jen těžko. Všechno ale nezávisí pouze na učiteli. Důležitá je i role samotných žáků. Totiž jejich zpětná vazba, na základě které se pedagog rozhoduje, jakou formu výuky bude dále upřednostňovat. I když zjevně nemůžeme podat univerzální návod, jak vytvořit a používat při výuce příběhy, lze upozornit na jedno obecné pravidlo: ve všem usilovat o uspořádanost a rovnováhu.

Již Komenský se domníval, že namísto detailních zkoumání a neúplných celků je třeba, aby učivo mělo přesný a jasný pořádek:

[J]estliže všechny věci, jimiž se má učit největší i nejmenší, budou uspořádány do přehledné řady tak, aby je kandidáti vzdělání měli před sebou jako své prsty a přehlédli hned od počátku prostředek i konec; jsme přesvědčeni, že celý oceán vzdělání přeplyjí právě tou lodí, do níž vstoupili, až do přístavu vytoužené dokonalosti. (KOMENSKÝ 1968: 255)

Právě v organizaci faktů do větších celků – tedy i příběhů – se uplatňuje pravidlo rovnováhy. Na mysli mám především rovnováhu mezi příliš obecným a příliš detailním výkladem. Jako nejužitečnější se ukazují propojení obou přístupů. Dokladem tohoto kombinačního postupu mohou být nejrůznější televizní historické dokumenty (např. o druhé světové válce, o vzniku Československa, o studené válce). Ty na jednu stranu prostřednictvím rámcového příběhu vysvětlují širší historické souvislosti sledované problematiky (atentáty na Hitlera, rozpad Rakousko-Uherské monarchie, vztah Západu a Sovětského svazu v 2. polovině 20. století atd.), na druhou stranu pomocí individuálního příběhu jednotlivce detailně mapují životní osudy vybraných známých i neznámých historických osobností. Právě rovnováha mezi rámcovým příběhem a individuálním příběhem jednotlivce je klíčová proto, aby si žáci/studenti učinili relativně komplexní a nezaujatý obraz o sledované problematice. Zatímco příběh jednotlivce více působí na naše emoce, obecně koncipovaný rámcový příběh tyto emoce vyrovnává tím, že nám objasňuje širší kontext a další souvislosti.

\*

Na závěr obraťme pozornost na roli příběhů v přírodních a humanitních vědách. Tato problematika totiž úzce souvisí s tím, jak jsou příběhy a vyprávění uplatňovány ve škole. Již dříve jsem v jiné studii uvažoval o tom, že můžeme rozlišit přinejmenším šest hlavních funkcí narativů ve vědě. Jednalo se o funkce: ilustrativní, historickou, popularizační, didaktickou, legitimizační a narativní modelaci (srov. SLÁDEK 2016).

Připomenu příběh tzv. Newtonova jablka, který praví, že Newton si uvědomil existenci gravitační síly tak, že na něj ze stromu, pod kterým seděl, spadlo jablko. Účinek tohoto narativu je zjevný: *ilustruje*

určitý vědecký princip (gravitační zákon; pád jablka byl způsobem gravitací), vypovídá cosi o *dějinnách vědy* – o samotném Newtonovi a o objevu vědeckého zákona. Nehledě na to, zda je příběh skutečně pravdivý, či nikoli. Tento narativ je všeobecně známý a běžně se užívá při výuce. Funkce *popularizační* a *didaktická* jdou také v tomto případě ruku v ruce. Kdybychom psali „akademické“ dějiny vědy, nejspíš bychom váhali, zda do nich zmíněný příběh zařadit. Možná pouze jako doklad historek šířených o Newtonově životě a díle.

Zcela určitě bychom jej ale měli zařadit do dějin pedagogiky, protože existuje jen málo tak názorných příkladů užití příběhu v rámci školní výuky. Zde se mimo jiné uplatňuje také funkce *legitimizace*. Vzpomeňme například na příběhy, které si pedagog může vymyslet, aby aktivizoval své studenty a zdůvodnil (legitimizoval) tak určitou jejich činnost.

Třebaže se to na první pohled nezdá, modelující funkce narativu (funkce *narativní modelace*) je vůbec nejdůležitější funkcí narativu v přírodních a humanitních vědách. Zvláštnost funkce narativní modelace spočívá v tom, že postihuje a reprezentuje klíčový nástroj lidského myšlení – *narativní představivost*. Díky ní, díky příběhům, které pomocí ní konstruujeme, poznáváme svět, vysvětlujeme, plánujeme nebo tvoříme nejrůznější teorie. Je nepochybné, že narativní představivost se podílela/podílí na formulování některých vědeckých koncepcí. – To je hlavním úkolem, respektive podstatou narativní modelace. Příkladem mohou být nejrůznější teorie o vývoji člověka, o původu náboženství, o vzniku světa a vesmíru atd. Zmínit však lze i moderní fyziku a matematiku, které čas od času využívají explanační schopnosti a modelující sílu příběhů. Zejména v podobě tzv. myšlenkových experimentů.

Podle některých kognitivních vědců, ale i naratologů, je narativní představivost hlavním nástrojem našeho myšlení (srov. TURNER 2005). Je základem, nutnou podmínkou veškerého našeho myšlení a poznávání. Jestliže narativní modelace – tedy využití příběhu ve vědeckých teoriích – má přímou souvislost s naším příběhovým myšlením, s naší narativní představivostí, je pochopitelné, že její postavení mezi ostatními funkcemi je zcela výjimečné.

Nicméně ostatní funkce narativů ve vědě (ilustrativní, historická, popularizační, didaktická a legitimizační) jsou také důležité. Umožňují nám porozumět příběhům a vyprávění nejen jako mentálním



(kognitivním) činností, ale především jako fenoménům, které mají sociální rozměr. Příběhy jsou prostředkem sociální a kulturní komunikace, jsou vždy totiž určeny „pro někoho“ – pro posluchače nebo pro čtenáře. Právě tato jejich specifická dvojí pólůvost, to že jsou jednak *prostředkem poznání* i *prostředkem komunikace*, z nich činí v rukou pedagogů významný a svým účinkem jen stěží překonatelný didaktický nástroj.

## Literatura

FOGLAR, Jaroslav

2000 *Hry Jaroslava Foglary*; ed. Miloš Zapletal (Praha: Olympia)

HÁBL, Jan

2013 *Učit (se) příběhem* (Brno: Host)

HOLUB, Josef – KOPEČNÝ, František

1952 *Etymologický slovník jazyka českého* (Praha: Státní nakladatelství učebnic)

KOMENSKÝ, Jan Amos

1968 „Předchůdce vševedy“; přel. Jiří Kyrášek; in Josef Váňa – Jaromír Červenka (eds.): *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. V. Výbor ze spisů o filosofii a přírodě* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství), s. 239–305 [1637, 1639]

MACHEK, Václav

1997 *Etymologický slovník jazyka českého* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny) [1957, 1971]

SLÁDEK, Ondřej

2016 „Role narativů ve vědě“; *Litikon* 1, 2016, č. 2, s. 40–47

TRÁVNÍČEK, Jiří

2003 *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy* (Brno: Host)

2007 *Vyprávěj mi něco... Jak si děti osvojují příběhy* (Příbram: Pistorius & Olšanská; Praha – Litomyšl: Ladislav Horáček – Paseka)

TURNER, Mark

2005 *Literární mysl. O původu myšlení a jazyka*; přel. Olga Trávníčková (Brno: Host) [1996]

ZAPLETAL, Miloš

1985 *Velká encyklopedie her I. Hry v přírodě* (Praha: Olympia)