

ROZVOJ MORÁLNEHO UVAŽOVANIA DIEŤAŤA POMOCOU LITERÁRNEHO NARATÍVU

PHDR. ĽUDMILA HRDINÁKOVÁ, PHD.
MGR. FRANTIŠKA NOVÁKOVÁ, PHD.

Children's moral reasoning develops with their social competences in the process of socialisation. Values are part of the social competences that a teacher or parent can nurture in a child even before they start attending school. Reading narrative fiction can be an effective way to develop a child's moral reasoning when they engage with a moral message and values embedded in the story. Ideally, these values are communicated to the child reader, who then absorbs them, but this need not be automatic. This article describes the basic conditions and mechanisms for communicating values to a child and the fundamental theories in this area. Particular attention is paid to strategies, possibilities and principles enabling narrative literature (stories) to be used effectively to develop social and moral competences.

Keywords: narrative, values, moral thinking, strategies, competences

✉ ludmila.hrdinakova@uniba.sk
frantiska.novakova@uniba.sk

🏠 Katedra knižničnej
a informačnej vedy
Univerzita Komenského
v Bratislave

🌐 <https://fphil.uniba.sk/kkiv/>



ÚVOD

V procese socializácie sa dieťa začleňuje do spoločnosti a nadobúda sociálne kompetencie. Ak ich chceme v deťoch rozvíjať, nemali by sme zabúdať na ich významnú súčasť, ktorou sú hodnoty, a dbať aj na rozvoj hodnotového vnímania, ktoré je integrálnou súčasťou sociálnej kompetencie dieťaťa. Hodnotový svet dieťaťa tvoria hodnoty, ktoré čerpá z okolitého sveta a postupne prijíma za svoje. Pri prenose morálneho porozumenia hrajú veľmi významnú úlohu príbehy (Deane et al. 2019). Filozofi a literárni kritici už tradične prisudzujú čítaniu naratívnej fikcie významné vplyvy na rozvoj morálnej úrovne čitateľa.

Príspevok je zameraný na rozvoj morálneho uvažovania, usudzovania a cítenia detského čitateľa prostredníctvom literárneho naratívu. Výskumy dokazujú, že ľudský mozog spracováva informácie o interakciách medzi literárnymi postavami podobne ako sociálne skúsenosti v reálnom živote. Literárne naratívy preto môžu byť pre detského čitateľa atraktívnym a bezpečným priestorom pre nadobúdanie sociálneho a morálneho poznania.

V centre pozornosti príspevku stojí detský čitateľ vo vekovom období od piatich približne do desiatich rokov. Ide o obdobie, v rámci ktorého má detský čitateľ dostatočné kognitívne a emocionálne zdroje na

funkčnú recepciu a spracovanie veku primeraných morálnych tém a dilem v literárnych naratívoch. Na druhej strane nemá ešte úplne osvojenú schopnosť psychickej a estetickej dištancie od príbehu (aj keď táto sa už vynára), a práve preto môže mať literárny naratív s morálnym posolstvom veľmi výrazný dosah. Čo je hlavné, detský čitateľ je v tomto období na ceste k samostatnému hodnoteniu správania z hľadiska spravodlivosti (učí sa takémuto hodnoteniu), v neposlednom rade je veľmi ústretový spolupráci s dospelým čitateľom, ktorý mu môže byť nielen čitateľským vzorom, ale i partnerom v čítaní a literárnej komunikácii.

Príspevok vychádza z obsahovej analýzy rozličných odborných zdrojov, pričom využíva poznatky vývinovej psychológie (Piaget 1965; Nakonečný 2009; Thorová 2015), psychológie morálky a konceptov morálneho vývinu jedinca (Piaget 1965; Kohlberg 1964; Fedorko 2015), ktoré integruje s poznatkami psychológie a sociológie čítania (Walker a Lombrozo 2017; Calarco et al. 2017; Black et al. 2021; Mar 2018; Mar a Oatley 2008 a pod.). V prvom rade sa príspevok snaží upriamiť pozornosť na významnú úlohu literárneho naratívu pri rozvoji morálneho uvažovania detského čitateľa. Analyzuje súvis morálnej a sociálnej kognície, ako aj morálnych a sociálnych kompetencií, následne precizuje mechanizmy pôsobenia

literárnej naratívnej fikcie a v tomto kontexte hodnotí vybrané čitateľské obdobie (5 – 10 rokov), ktoré sa ukazuje z hľadiska formotvornej práce s literatúrou s morálnymi prvkami ako veľmi produktívne. Ďalej príspevok sumarizuje podmienky pôsobenia literárnej naratívnej fikcie, aby v záverečnej časti ponúkol stratégie, ktoré možno využiť pri zámernej práci s literatúrou a detským čitateľom.

KONCEPTUÁLNE UKOTVENIE PROBLEMATIKY

Pre plnohodnotné fungovanie človeka v spoločnosti je nevyhnutná **sociálna kognícia**, ktorá zahŕňa „hierarchiu nezávislých konceptov, procesov a schopností, ktoré umožňujú jednotlivcovi vnímať, chápať a [...] vyhodnocovať druhých“ (Voiklis a Malle 2018). Sociálne kompetencie sú zároveň ukazovateľmi efektívnosti a vhodnosti v medziludských interakciách a vzťahoch. Sociálna kognícia úzko súvisí s **morálnou kogníciou** – súborom schopností, vďaka ktorým si ľudia vedia osvojiť, uchovávať, aktivovať a rozvíjať morálne normy, robiť úsudky o týchto normách, rozhodovať sa na ich základe a komunikovať o nich (Voiklis a Malle 2018).

Východiskom ďalších úvah sú pojmy **morálka** a **morálny vývin**. Pôvod slova morálka možno nájsť v latinskom slove *mos*, ktoré pôvodne označovalo vôľu, v rámci významových zmien však nadobudlo význam v zmysle osobného spôsobu života, zmýšľania, charakteru a mravného správania človeka (Anzenbacher 1994). Voľne sa tiež prekladá ako mrav, obyčaj či zákon. Morálku možno definovať ako „súbor noriem ľudského správania založený na hodnotách rozlišujúcich dobro a zlo a opierajúcich sa o silu verejnej mienky“ (Slovník 2015). Morálka nadobúda najčastejšie podobu pravidiel, ktoré je potrebné dodržiavať v najrôznejších sférach spoločenského života (Babinčák 2012). Za morálneho jedinca je považovaný ten, kto dokáže posudzovať ľudské činy z hľadiska dobra a zla a zároveň sa riadi svojím svedomím, ľudskými normami a princípmi (*Encyklopedický* 1993).

Morálny vývin je jedným z aspektov celkového sociálneho vývinu dieťaťa a jeho obsahom je práve osvojovanie hodnôt, mravných ideí a citov, mravných cieľov a noriem (Nakonečný 2009), teda **morálneho vedomia**, v ktorom je zakódovaný vzťah dieťaťa k svetu, spoločnosti, inému človeku či k sebe (Piaček

a Kravčík 1999; Babinčák 2012). Úlohou morálneho vývinu je i formovanie **morálneho uvažovania** ako spôsobu uvažovania o morálnych problémoch a morálnych dilemách s využitím potencialít morálneho vedomia.

Sociálna a morálna kognícia umožňujú dieťaťu v procesoch morálneho vývinu postupne spoznávať a osvojovať si hodnoty, budovať si systém hodnôt (Han a Kemple 2006). Za hodnotu sa považuje to, čo dáva svetu zmysel, to, čo umožňuje človeku základnú (hodnotovú) orientáciu vo svete (Ottova 2007). Hodnoty možno charakterizovať aj ako vnútorné presvedčenie, ktoré každý človek považuje za osobnú pravdu, ktorej verí, podľa ktorej žije a na základe ktorej prijíma životné rozhodnutia (Rovňanová 2014). Klčovanská (2005) ich vníma ako principiálny, primárny, prvoradý zdroj motivácie človeka.

Ako sme načrtli, dieťa sa s hodnotami zoznamuje a preberá ich v procesoch socializácie, a to ako učení, tak aj prostredníctvom priamej skúsenosti. Postupne sa hodnoty stávajú integrálnou súčasťou jeho sebaoponovania, pretože si vytvára obraz toho, aké má byť, kontroluje, či nie je tento obraz narúšaný. Tým sú u neho vyvolávané aj hodnotiace procesy a vytvárané príslušné postoje ako hodnotiace vzťahy – vytvára sa individuálny hierarchický systém hodnôt dieťaťa, ktorý integruje materiálne, sociálne i duchovné hodnoty (Nakonečný 2009). Hanová a Kempleová (2006) uvádzajú ako príklad sociálnych hodnôt starostlivosť, rovnosť, čestnosť, sociálnu spravodlivosť, flexibilitu, zodpovednosť, zdravý životný štýl a sexuálny postoj. Tieto považujú zároveň aj za morálne hodnoty. Na tomto mieste však treba upozorniť, že systém hodnôt dieťaťa je závislý od jeho ďalších skúseností (môže sa aj dramaticky meniť) a že sociálne hodnoty sú v dôsledku kultúrnych odlišností kultúrne podmienené, t. j. jednotlivým hodnotám môže byť v závislosti od kultúrneho kontextu prisudzovaný odlišný význam.

Čítaním naratívnych textov je možné rozvíjať sociálnu kogníciu (Wimmer et al. 2021) a vzhľadom na úzke prepojenie aj morálnu kogníciu. Konkrétne spoločenská hodnota, ktorej sa v detskej literatúre prikladá veľký význam, je hodnota spoločnosti. Detskí čitatelia si potrebujú uvedomiť, že sú súčasťou väčšej skupiny a že je potrebné byť ohľaduplným a spolupracovať (Han a Kemple 2006). Podľa Brunera (1986) je rozprávanie príbehov a práca s nimi efektívnym spôsobom transformácie morálnych skúseností na morálne poznanie detí. Príbehy poskytujú prostredníctvom estetického a emocionálne nabitého zážitku silné modely pre zámerné zvyšovanie morál-

nej citlivosti detí a atraktívny priestor poznávania argumentov pre riešenie morálnych dilem (Vitz 1990). Podľa Pillarovej (1979) morálny rozvoj neznamená len zmenu pohľadu dieťaťa na konkrétnu otázku či problém, ale hlavne transformáciu jeho spôsobu uvažovania rozšírením perspektívy o vektory a kritériá posudzovania, ktoré predtým nebralo do úvahy. Práve literárny príbeh umožňuje zasadenie určitej otázky (morálnej dilemy) do kontextu udalostí, charakterov literárnych postáv a ich životných osudov.

VÝVINOVÉ ASPEKTY MORÁLNEHO UVAŽOVANIA

Základnú oporu pre výskum vývinu morálneho uvažovania človeka poskytol Jean Piaget (1965), ktorý presadzoval, že morálne usudzovanie sa vyvíja prostredníctvom série kognitívnych reorganizácií alebo štádií. Podstatou morálneho vývinu je podľa neho získavanie osobnej morálnej kompetencie – to znamená prechod od závislosti na autorite, ktorá reguluje správanie, k samostatnému hodnoteniu správania z hľadiska spravodlivosti a morálnych kategórií – dobra a zla.¹ Osamostatnenie umožňuje znútorňenie sociálnych noriem, ktoré je možné za predpokladu dosiahnutia potrebnej úrovne myslenia. Piaget sa vo svojom koncepte morálneho vývinu dieťaťa opiera o vývin vnímania spravodlivosti, v rámci ktorého vymedzuje niekoľko etáp:

- 3 až 8 rokov – podľa dieťaťa je spravodlivé to, čo očakávajú dospelí,
- 8 až 11 rokov – pre dieťa začne byť najdôležitejšia rovnosť voči autorite – túži po striktnom dodržiavaní noriem, je veľmi citlivé na krivdu; s rozvojom kritického realizmu dieťa prichádza na to, že normy nie sú všeobecne platné,
- po 12. roku – plne sa vyvinie cit pre spravodlivosť (Piaget 1965).

Konceptualizácia Piageta bola zdrojom pre neskorší výskum Kohlberga (1964), ktorý opísal šesť štádií morálneho vývinu:

- prekonvenčná úroveň – obsahuje štádiá: 1) orientácia na poslušnosť a vyhýbanie sa trestu a 2) individualizmus, účelovosť, vzájomnosť, úsilie o dosiahnutie odmeny a ocenenia,
- konvenčná úroveň – obsahuje štádiá: 3) orientácia na vzťahy, sociálnu dohodu, vzájomnú prispôbivosť (dobrý chlapec, dobré dievča) a 4) orientácia na zákon a poriadok, rešpektovanie spoločenského systému,

- postkonvenčná úroveň – je orientovaná na 5) orientáciu na legálnu spoločenskú zmluvu a na rešpektovanie práv jednotlivca (správne je uvedomiť si, že ľudia uznávajú široké spektrum rôznych hodnôt a postojov, ktoré sa vzťahujú k väčšine ľudského spoločenstva) a 6) orientáciu na všeobecné, univerzálne etické princípy a vlastné svedomie (Kohlberg 1964; pozri aj Fedorko 2015).

S postupným vývinom kognitívnych kompetencií a nadobúdaním skúseností sa morálny vývin dieťaťa môže funkčne posúvať smerom ku konvenčnej úrovni morálneho vývinu za plnej účasti literárnych naratívov (ako zrkadla i vzorov morálneho usudzovania i správania).

Deti od piateho do desiateho roku sú v mnohých ohľadoch najformovateľnejšou a najperspektívnejšou vekovou skupinou detských čitateľov, a to ako z hľadiska formovania čitateľskej, tak i morálnej gramotnosti. Ide o skupinu, ktorá spadá do mladšieho školského veku, prípadne tiež do posledného roku predškolského veku. Rozvoju morálneho uvažovania idú v ústrety najmä prudké a zásadné kognitívne zmeny: u detí v tomto veku sa postupne vynára a zdokonaľuje schopnosť vrátiť sa pri uvažovaní na začiatok riešeného problému (príbehu) a sledovať pri tom svoje myšlienky, schopnosť organizovať veci na základe ich vlastností, výrazne sa rozvíja ich schopnosť chápať postupnosť a súvzťažnosť, využívať indukciu, postupne dokážu spájať niekoľko informácií a vytvárať nové logické závery, ako aj posudzovať viaceré hľadiská (Thorová 2015). Okrem toho sa v danom vekovom období prudko rozvíja naratívne a kauzálne myslenie, teda myslenie v súvislostiach a chápanie príčin a následkov v príbehoch (Trávníček 2007). Spomínané schopnosti predstavujú nevyhnutné kognitívne zdroje pre rozvoj morálneho uvažovania.

Veľkou devízou v prospech rozvoja morálneho uvažovania danej vekovej skupiny je rýchle tempo vývinu vyšších sociálnych emócií a rozvoj emocionálnej inteligencie. Detskí čitatelia sa snažia (a zároveň nevyhnutne potrebujú) vyznať sa vo svojich emóciách a v emóciách literárnych postáv. Keďže v danom vekovom období dochádza k väčšiemu prepojeniu emocionálneho hodnotenia a racionálneho uvažovania, interpretujú si emocionálne prežívanie literárnych postáv logickejšim spôsobom. Zároveň si vytvárajú určité teórie o literárnych postavách. To je ďalší významný predpoklad pre rozvoj morálneho uvažovania. V neposlednom rade treba upozorniť na výrazný vzťah k autoritám rodičov a učiteľov, ich

naviazanosť na ne a snahu byť v ich očiach významným, ale i snahu podobať sa im. To vytvára vhodný priestor pre zámernú a cieleňú prácu s literatúrou ako formotvorným prostriedkom.

Podľa Kohlberga (1964) je toto obdobie **obdobím heteronómnej morálky**, v rámci ktorého možno ako prvé vyčleniť heteronómne obdobie. V tomto vývinovom období posudzuje dieťa svoje správanie z hľadiska poslúchnutia/neuposlúchnutia dospelého. V rozprávkových príbehoch možno nájsť veľa literárnych postáv, ktoré zrkadlia práve tento problém: Pampúšik, ktorý sa napriek zákazu babky a dedka rozkotúla do lákavého lesa, Červená čiapočka, ktorá odbočí zo svojej cestičky a rozbehne sa za kvetinkami v lese, Janičko (Budulínček), ktorý napriek varovaniu babky a dedka pustí do domčeka líštičku a podobne. Prostredníctvom literárnych postáv sa detský čitateľ učí v prvom rade zodpovednosti za svoje správanie, prípadne vidí následky neposlušnosti, ktoré sa môžu týkať nielen jeho samotného, ale i iných ľudí v bezprostrednom okolí.

Po heteronómnom období nasleduje obdobie **naivného hedonizmu**, v rámci ktorého naviguje dieťa svoje správanie perspektívou potenciálnej odmeny (Kohlberg 1964). Adekvátne tomu literatúra poskytuje dieťaťu krásne príbehy – opäť si uveďme príklad z klasických rozprávok:

- ➔ odmena v podobe krásnej princeznej, prípadne i polovice kráľovstva patrí za odvážne a spravodlivé konanie víťazným rytierom, nebojácny hrdinom, udatným princom,
- ➔ odmena sa ujde za morálne konanie i pracovitým dievčinkám či čestným pannám v podobe švárneho junáka, aby potom „... žili spolu šťastne, až kým nepomreli“.

Pri čítaní literárnych textov uplatňujú detskí čitateľa v období naivného inštrumentálneho hedonizmu etické city pri hodnotení, či literárne postavy dodržiavajú alebo porušujú morálne zásady, či si plnia svoje povinnosti, následne potom prežívajú cit rozhorčenia, cit viny alebo neviny, cit spravodlivosti či nespravodlivosti, cit krivdy a cit spojený s výčitkami svedomia.

Jamesová (2014) v kontexte morálneho rozvoja detí rozlišuje **etické porozumenie** takto:

- ➔ **etické porozumenie zamerané na seba** – zvažovanie dôsledkov svojich činov výlučne vo vzťahu k sebe samému s výraznou stopou egocentrizmu;
- ➔ **etické porozumenie vo vzťahu k iným** – predstavuje vyššiu úroveň, pretože ide o zvažovanie dôsledkov

vlastných činov vo vzťahu k iným ľuďom, ktorých človek dobre pozná; Jamesová ho označuje ako **morálne myslenie**;

- ➔ **etické porozumenie vo vzťahu k neznámym ľuďom** – najvyššia úroveň, podľa Jamesovej ide o tzv. **etické myslenie**, ktoré je myslením o účinkoch vlastných činov na viaceré a vzdialené zainteresované strany a väčšiu komunitu.

Literárne príbehy pomáhajú detskému čitateľovi nájsť cestu k sebe samému a od seba samého k vnímaniu, akceptovaniu a rešpektovaniu skutkov, názorov, želaní, pocitov a postojov iných ľudí.

Uveďme si príklady z moderných literárnych príbehov: zdĺhavú a komplikovanú cestu od egocentrizmu ku skutkom v prospech iných predstavuje napríklad animálny prosociálny literárny vzor v podobe labradora Marcipána v knihe *Marcipán má veľký plán* autorky Zuzany Csontosovej (2019). Ten opustí svoje pohodlie na plyšových vankúšikoch a pustí sa do sveta, aby sa naučil pomáhať druhým a zachraňovať ich. Literárny príbeh je zaujímavý i tým, že explicitne prezentuje realizáciu preberania vzoru (nie síce z knihy, no napriek tomu z média): maznáčik Marcipán nasleduje príklad labradora, ktorého vidí v televíznom programe, ako zachraňuje topiaceho sa chlapca.

Knížka *O čajke a kocúrovi, ktorý ju naučil lietať* (Sepúlveda 2018) približuje detskému čitateľovi príbeh čierneho a tučného kocúra Zorbu, ktorý svoj obrat od egocentrizmu k iným bytostiam začína v momente, keď zomierajúcej čajke sľúbi, že práve znesené vajíčko nezje, naopak, postará sa oň, vysedí ho, a keď príde čas, naučí vtáčie mláďatko lietať. Zorba ponúka deťom silný príbeh jednak viery v seba samého, jednak dôvery, priateľstva, spolupatričnosti a vzájomnej pomoci – i keď medzi odlišnými bytosťami, ktoré navonok nemajú nič spoločné. Ide vlastne o obraz budovania hodnôt, ktoré integrujú sebaopímanie, teda obraz seba samého v kontexte vzťahov s okolitými bytosťami. Príbeh však ide ešte ďalej, snaží sa načrtnúť abstraktnejší koncept hodnôt – detskému čitateľovi kladie pred oči obraz bezohľadného správania sa ľudí voči krehkej prírode, voči všetkému živému okolo. Toto bezohľadné správanie konkretizuje prostredníctvom smrti čajky – mamy, ktorá umiera namočená v ropnej lepiacej sa tekutine.

Morálne uvažovanie a etické city sa do veľkej miery podieľajú na formovaní charakteru osobnosti detského čitateľa. Vďaka empatickému chápaniu prežívania literárnych postáv sa prehľbujú a vytvárajú aj sociálne city ako cit spolupatričnosti, kooperácie, úcty k druhým, prosociálne a altruistické city. Lite-

rárne postavy môžu byť pre dieťa vzorom a modelom správania. Detský čitateľ sa im chce podobať, ak vidí, že literárna postava dokáže zvládať náročné chvíle so zamotanými situáciami a motivuje ho to konať podobným spôsobom.

Ak máme upriamiť pozornosť na predškolský vek a začiatok mladšieho školského veku, je vhodné upozorniť na to, že odborníci vyzdvihujú flexibilitu, ktorú deti pri správaní s morálnym kontextom demonštrujú: ich morálne reprezentácie sú vo svojej podstate priame, flexibilné a komplexné (Lucca, Hamlin a Sommerville 2019).

MECHANIZMY PÔSOBNIA LITERÁRNEHO NARATÍVU A PRENOSU SOCIÁLNYCH HODNÔT

Mechanizmus pôsobenia literárneho naratívu na rozvoj morálneho uvažovania dieťaťa je veľmi komplikovaný a jeho základom je **transportácia** (ponorenie sa) do naratívneho sveta a **identifikácia sa** detského čitateľa s postavou. Aj keď ide o navzájom odlišné koncepty, spoločne koexistujú, pôsobia synergicky (Wimmer et al. 2021).

Transportácia je koncept opisujúci skúsenosť, keď je čitateľ akoby prenesený do sveta fikčného naratívu (Deane et al. 2019). Ide o kombináciu a interakciu pozornosti, predstavivosti a pocitov, v rámci ktorých sa jednotlivci „ponorí“ do naratívneho sveta (Green 2021). Práve transportácia umožňuje identifikáciu sa s postavou v príbehu (Calarco et al. 2017).

Naratívna fikcia abstrahuje, zjednodušuje a komprimuje skutočný život a silou narativity manipuluje detským čitateľom takým spôsobom, aby sa u neho generovali veľké emocionálne efekty (Mar a Oatley 2008). Vyvolané emócie ovplyvňujú celé prežívanie príbehu a emocionálne podporená identifikácia sa s postavou má následne vplyv na čitateľskú skúsenosť, čitateľovu vieru a na jeho postoje v reálnom svete. Ak sa totiž detský čitateľ s literárnou postavou identifikuje, je náchylnejší zmeniť svoje vlastné postoje tak, aby boli v súlade s postojmi prítomnými v naratíve (Calarco et al. 2017). Využitím tzv. implicitných asociačných testov je dokonca možné merať morálnu identifikáciu sa s naratívnou postavou (Van Krieken, Hoeken a Sanders 2017).

Čítaním príbehov, ktoré zanecháva v čitateľovi stopy sociálneho, emocionálneho a kognitívneho charakteru, možno rozvíjať rozličné schopnosti, napr. empatiu, schopnosť spolupráce či schopnosť inferenčného myslenia, a to nielen čisto identifikáciou sa s literárnou postavou, ale i vytváraním rôznych vzťahov s postavou a inými postavami, a tiež participáciou na udalostiach príbehu, ktorý predstavuje simuláciu skúseností sociálneho charakteru (Black et al. 2021).

Myšlienka, že prežívanie literárneho príbehu, ktorý sa odohráva vo fikčnom svete, môže do veľkej miery ovplyvňovať reálny čitateľov svet, je predmetom skúmania rôznych autorov a jadrom viacerých teórií. Black et al. (2021) ju vysvetľujú pomocou teórie sociálneho učenia (Bandura 1986) a modelu naratívneho prístupu k sociálnym procesom a obsahom (Mar 2018, pozri (pozri kap. Podmienky pôsobenia literárneho naratívu).

Pomocou **teórie sociálneho učenia**, ktorej autorom je Bandura (1986), možno vysvetliť, ako naratívy ovplyvňujú sociálnu kogníciu. Postavy v príbehu predstavujú modely sociálneho správania a čitateľ sa z príbehu učí podobným spôsobom, akoby pozoroval správanie ľudí v reálnom svete. V tomto mechanizme je kľúčovým prvkom práve pozorovanie – v procese čítania môže detský čitateľ pozorovať správanie konkrétnych postáv, ich charaktery, motivácie a zámer, ako aj dôvody a zmeny zámerov. Zároveň sleduje aj následky, ktoré vyplývajú z ich správania. Postupne dochádza k osvojeniu si morálnych štandardov postáv vystupujúcich v príbehu a toto osvojenie si je pritom pravdepodobnejšie, ak je postava v príbehu odmenená za ich dodržiavanie (Bandura 1986). Čitateľ si pritom osvojuje nielen morálne štandardy, ale i konkrétne hodnoty, ktoré sú ich súčasťou.

Za významnú v tomto kontexte považujeme aj **teóriu mysle**, ktorá bola definovaná ako „schopnosť prisudzovať mentálne stavy sebe a ostatným“ (Premack a Woodruff 1978). Dieťa si túto schopnosť postupne osvojuje v procese socializácie. Postupne sa učí chápať, že ľudia majú poznatky, túžby, plány, zámer, ktoré sa môžu odlišovať od túžob, plánov, zámerov, ktoré má ono samo (Korkmaz 2011). Príbehy mu pomáhajú porozumieť ostatným ľuďom a čím väčšiemu množstvu príbehov je vystavené, tým si dokáže osvojiť teóriu mysle rýchlejšie. Práve literárne príbehy sú ideálnym prostriedkom na rozvíjanie tejto schopnosti, pretože zaručujú pestrú a rôznorodú škálu charakterov postáv a vzťahov medzi nimi.

Fikcia zobrazuje komplexný svet medziľudských vzťahov. Čítaním rozmanitých príbehov dokáže det-

ský čitateľ lepšie porozumieť ostatným ľuďom v reálnom svete – čím viac a čím častejšie príbehy číta (počúva), tým intenzívnejšie sa rozvíja schopnosť empatie a medzilidského porozumenia. Účinným spôsobom umocňovania efektov literárnych naratívov je zámerne nabádanie dieťaťa k tomu, aby uvažovalo nad mentálnymi stavmi postáv v príbehu (Mar 2018). Rodičia (prípadne iní vychovávatelia) sú tí, ktorí môžu túto schopnosť dieťaťa efektívne rozvíjať (pozri kap. Stratégie rozvíjania morálneho uvažovania).

PODMIENKY PÔSOBENIA LITERÁRNEHO NARATÍVU V KONTEXTE PRENOSU MORÁLNYCH HODNÔT

Aj malé deti či čitatelia v mladšom školskom veku majú potrebné kognitívne a konceptuálne zdroje (bázu vedomostí a schopností), ktoré sú potrebné na to, aby si dokázali odniesť morálny odkaz z literárneho príbehu, avšak za splnenia určitých podmienok.

Za kľúčový v procese osvojovania si hodnôt a morálnych štandardov môžeme považovať prístup detského čitateľa, ktorý nevystupuje v rámci recepcie literárneho príbehu iba pasívne, ale aktívne sa podieľa na preberaní hodnôt, ktoré sú v texte prezentované. Ich preberanie však nie je automatické; nemôžeme predpokladať, že si na základe prečítania alebo vypočutia predčítaného textu detský čitateľ zároveň automaticky osvojí aj morálne štandardy (resp. hodnoty), ktoré autor do textu vložil. Dôležitá je interpretácia textu a aktivita samotného čitateľa – Bandura (1986) vo svojej teórii opisuje aktivitu čitateľa, ktorý „pozoruje“ – vo svojom prístupe nie je pasívny, naopak, jeho aktivita je v celom procese zásadná. To znamená, že nestačí iba dieťa vystaviť príkladnému morálnemu správaniu konkrétnej postavy v príbehu. Nemôžeme predpokladať, že k internalizácii morálnych hodnôt dôjde automaticky, pretože celý proces úzko súvisí s porozumením prečítanému príbehu, ktoré je veľmi komplikovaným a komplexným procesom (Deane et al. 2019). Inak povedané, to, do akej miery je dieťa schopné porozumieť rozličným (aj morálnym) témam prítomným v naratíve, závisí od toho, na akej úrovni je dieťa schopné týmto témam porozumieť a od morálnych a sociálnych schém, ktoré si už stihlo vytvoriť, a ktoré aj dokáže aktívne využívať v procese

se porozumenia čítanému textu (Narvaez a Gleason 2007). Informácie, ktoré príbeh obsahuje, sa nešíria ľahko ako vírus, ktorý nakazí všetkých naokolo² (Narvaez 2002). U dieťaťa tento proces pripomína skôr hru na telefón, keď prvý hráč zašepká odkaz do ucha druhému, druhý tretiemu atď., až kým sa správa nevráti naspäť k jej autorovi, zvyčajne však v zmenej podobe. Podobným spôsobom deti filtrujú tému alebo morálny odkaz prítomný v naratíve, a to podľa koncepcii sveta, ktoré už majú vytvorené. Tieto koncepcie fungujú ako filtre, ktoré zmenia morálny odkaz, ktorý do textu zamýšľal vložiť autor.

Ak teda pripustíme, že morálne posolstvá, ktoré autor vo svojom diele zakódoval, nepôsobia na všetkých rovnako, je potrebné brať do úvahy to, čo by sme mohli nazvať aj dynamikou recepcie v kontexte dynamiky čitateľa, ktorá je ovplyvňovaná jeho vývinom, skúsenosťami, znalosťami, schopnosťami a osobnostnými charakteristikami. Narvaezová (2002) v tomto duchu konštatuje, že treba akceptovať čítanie ako výrazne aktívny proces, a tento proces sa rozhodne nerealizuje stereotypne, automaticky a už vôbec nie jednoducho. **Čitatelia využívajú svoje predchádzajúce znalosti a strategicky vytvárajú význam z textu – keď dieťa číta/počúva text, pokúša sa vytvoriť koherentné porozumenie textu integráciou textových informácií s predchádzajúcimi znalosťami o svete.** Inak povedané, každý čitateľ vytvára jedinečnú reprezentáciu textu a rôzni čitatelia získavajú z rovnakého textu rôzne informácie na základe svojho „backgroundu“ (t. j. zručností a vedomostí, prípadne odborných znalostí). Morálne posolstvá sú špeciálnym druhom tém, ktoré čitateľ konštruuje obdobne a ktoré sú ovplyvnené čitateľskými schopnosťami, ale v prvom rade morálnym vývinom. Môže sa tiež stať, že čitatelia vôbec nemusia získať z textu informácie alebo odkaz, ktorý autor zamýšľala ako hlavné morálne posolstvo.

Jednou z podmienok osvojovania si hodnôt a morálnych štandardov prostredníctvom literárnych naratívov je potreba správnym spôsobom navádzať detského čitateľa, aby mohol dosiahnuť potrebnú analytickú úroveň. To je úloha vychovávateľov (učiteľa, rodiča), ktorí pomáhajú dieťaťu uchopiť príbeh a identifikovať morálny odkaz (Rahim a Rahiem 2012). Táto úloha však nie je jednoduchá. Arlene M. Pillarová (1979) sumarizuje štyri kvality etapovitého vývinu morálneho vedomia, ktoré možno v kontexte nášho príspevku vnímať aj ako podmienky výberu a využívania literárnych naratívov v cieľnom morálnom rozvoji dieťaťa:

- vývin v štádiách je nemenný – základné spôsoby morálneho hodnotenia sa vyvíjajú v rovnakom poradí v každej doteraz skúmanej kultúre,
- dieťa nemôže pochopiť morálne uvažovanie vo viac ako jednom štádiu, a to v tom, v ktorom sa práve nachádza,
- dieťa je kognitívne priťahované k uvažovaniu o jednu úroveň nad jeho úroveň,
- pohyb po jednotlivých fázach nastáva, keď sa vytvára kognitívna nerovnováha – dieťa sa zamýšľa nad nedostatočnosťou svojich dôvodov a hľadá adekvátnejšie dôvody.

Pre zámernú formotvornú prácu s detským čitateľom to znamená, že literárny naratív s morálnym odkazom, ktorý vyberieme, by nemal výrazne presahovať jeho kognitívnu, emocionálnu a morálnu úroveň. Na druhej strane vybraný text môže dosahovať úroveň najbližšieho vývinu detského čitateľa: aktívna práca s takýmto textom a vhodne zvolené metódy potom podporujú jeho morálne dozrievanie.

Narvaezová (2002) sumarizuje prvky konštruktu porozumenia morálnemu posolstvu v príbehu nasledovne:

- uvedomenie si, že niektoré nároky či požiadavky na literárnu postavu sú rozporné (napr. sú v rozpore so zdanlivými požiadavkami na postavu, sú v rozpore s jej vnútornými potrebami a pod.),
- senzitivita čitateľa vzhľadom na konfiguráciu situácie (morálna senzitivita),
- úvahy o možných (správnych) činoch (morálna senzitivita a uvažovanie),
- osobná identita (morálna motivácia),
- uvedomenie si obety alebo sublimácie osobného uspokojenia pre väčšie dobro (morálna motivácia),
- pokračovanie aktivity,
- zvažovanie pozitívneho sociálneho dopadu (výsledku) a implicitné/explicitné pozitívne usudzovanie vzťahujúce sa na činy.

Aktivita čitateľa je kľúčová aj v koncepte Raymonda A. Mara (ide o koncept *Social Processes and Content Entrained by Narrative SPaCEN*, pozri Mar 2018), v ktorom uvádza dve konkrétne zložky (teda aj dva mechanizmy), prostredníctvom ktorých môže naratív v príbehu ovplyvňovať a rozvíjať rozličné kognitívne sociálne schopnosti čitateľa – tými sú: 1) mentálna inferencia, ktorá zabezpečuje detskému čitateľovi prístup k sociálnym procesom a 2) sociálna pamäť, ktorá mu zabezpečuje prístup k sociálnym obsahom. Oba prístupy ilustrujú spôsob, akým príbehy ovplyvňujú sociálnu kogníciu.

PRÍSTUP K SOCIÁLNO-KOGNITÍVNYM PROCESOM PROSTREDNÍCTVOM ČÍTANIA NARATÍVU

V procese porozumenia literárneho naratívu sa aktívne zapájajú sociálno-kognitívne procesy, ako sú napr. empatia, sympatia, sociálna pamäť a sociálne schémy a v častej interakcii detského čitateľa s literárnym naratívom môže dochádzať k precvičovaniu týchto mentálnych procesov (Mar 2018). Blacková (2021) uvádza, že čítaním príbehov možno rozvíjať schopnosť usudzovania (inferencie) detského čitateľa a lepšieho porozumenia tomu, čo si môžu myslieť ľudia okolo neho v reálnom svete. Mar (2018) však sumarizuje *tri podmienky* rozvoja sociálnych kognitívnych procesov:

- reprezentácia sociálneho kontextu sveta v naratíve;
- prítomnosť sociálnych kognitívnych procesov v procese porozumenia príbehu;
- možnosť častého zapájania sociálnych kognitívnych procesov.

Zámer zabezpečiť prenos hodnôt a rozvíjať hodnotové cítenie prostredníctvom literárneho príbehu si vyžaduje, aby sme uvedené podmienky doplnili a rozšírili nasledovne:

- Príbehy musia reprezentovať sociálny svet, ľudí, ich medziludské vzťahy, konkrétne hodnoty (pre menšie deti aj explicitne pomenované) a konkrétne morálne konflikty a dilemy, ktorým čelia.
- Súčasťou procesu porozumenia literárnemu naratívu musia byť sociálno-kognitívne procesy detského čitateľa. Tie musia byť vyvinuté tak, aby bol schopný analýzy a abstraktného uvažovania na určitej úrovni (Walker a Lombrozo 2017), a teda aj morálneho uvažovania, ku ktorému ho môže nabádať rodič alebo učiteľ (Walker a Lombrozo 2017; Rahim a Rahiem 2012). To možno dosahovať využitím rôznych stratégií (pozri kap. Stratégie rozvíjania morálneho uvažovania).
- Sociálno-kognitívne procesy je potrebné rozvíjať ich častým zapájaním. V ideálnom prípade je spoločné čítanie rodiča (iného vychovávateľa) s dieťaťom rutinnou, pravidelne sa opakujúcou aktivitou a integruje aktivizujúce a doplnkové metódy pred, počas a/alebo po čítaní (pozri kap. Stratégie rozvíjania morálneho uvažovania).

PRÍSTUP K SOCIÁLNYM OBSAHOM PROSTREDNÍCTVOM ČÍTANIA NARATÍVU

Raymond A. Mar (2018) upriamuje pozornosť aj na obsahy, prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať sociálno-kognitívne kompetencie. Hlavným východiskom tohto prístupu je, že príbehy sú bohaté na informácie a poznatky sociálneho charakteru, ktoré sú relevantné pre reálny svet. Čítaním príbehov je možné tieto poznatky získať a následne aj aplikovať v konkrétnych životných situáciách. Opäť je však potrebné splniť tri podmienky:

- sociálne poznanie ako nevyhnutná súčasť príbehu;
- schopnosť detských čitateľov osvojiť a uložiť si sociálne poznanie v dlhodobej pamäti;
- schopnosť aplikovať toto poznanie v reálnom svete (Mar 2018).

Podobne ako v predchádzajúcom prístupe môžeme v kontexte tohto príspevku doplniť prvú podmienku v tom duchu, že naratívne sociálne poznanie musí integrovať hodnoty, ktoré môžu byť v texte explicitne alebo implicitne vyjadrené, a sú v príbehu súčasťou vzťahov medzi postavami. Môžu to byť konkrétne hodnoty, ako sú napr. chamtivosť, pýcha, štedrosť alebo miernosť, môžu to byť taktiež skutky postáv, ktoré sú realizované v mene spravodlivosti a dobra a pod. Detskí čitatelia musia byť schopní tieto hodnoty odkryť, porozumieť im, osvojiť si ich, uložiť v dlhodobej pamäti a tento obsah musia vedieť využiť v reálnych situáciách.

Môžeme konštatovať, že prvá zložka má procesuálny charakter, jej jadrom je konkrétny proces, v rámci ktorého dochádza k transferu sociálneho a hodnotového poznania od autora prostredníctvom príbehu až k čitateľovi. Druhá zložka má obsahový charakter, podstatný je sociálny a napokon aj hodnotový obsah v príbehu.

Príbeh slúži ako nosič hodnôt, ktoré môže odovzdať dieťaťu. Aby bol celý proces ich prenosu úspešný, je potrebné mať na zreteli splnenie vyššie uvedených podmienok. Okrem toho je potrebný častý a dlhodobý kontakt, respektíve opakovaná skúsenosť detského čitateľa s naratívami. Dôležité je aj to, aby bol rodič (vychovávateľ) stotožnený s hodnotami, ktoré dieťaťu prostredníctvom príbehu ponúka. Ak s nimi nie je vnútorne stotožnený, celý proces je neautentický a môžeme si len klásť otázku, či je možné, aby bol úspešný.

STRATÉGIE ROZVÍJANIA MORÁLNEHO UVAŽOVANIA PROSTREDNÍCTVOM LITERÁRNEHO NARATÍVU

Proces rozvoja sociálnych kompetencií a v tom aj hodnotového a morálneho uvažovania dieťaťa môže byť *intuitívny*, keď dieťa pozorovaním preberá hodnoty, ktoré vidí vo svojom okolí, alebo *zámerný*, keď rodič (prípadne učiteľ) zámerne rozvíja konkrétne hodnoty, ktoré sa v danom kultúrnom kontexte považujú za dôležité. Na tento účel možno cielene využívať rozličné stratégie:

- stratégiu tzv. spoločenského posilnenia, napr. úsmev, pochvala a pod.;
- intervenciu vyššej intenzity, teda priamu inštrukciou dieťaťa v oblasti sociálnych kompetencií (využíva sa pri problémoch dieťaťa v tejto oblasti);
- stratégiu plánovaných rutinných činností (Han a Kemple 2006).

V kontexte tohto príspevku je relevantný predovšetkým tretí menovaný spôsob rozvoja sociálnych kompetencií, a to využívanie *plánovaných rutinných činností*, ktoré majú štruktúrovanejší charakter a ich cieľom je dosiahnuť určitý špecifický, vopred stanovený zámer. Medzi tieto činnosti možno úspešne zaradiť *cielené čítanie naratívu*.

Príbehy s morálnymi témami sa vo vzdelávacom procese už dlhý čas využívajú s cieľom odovzdať morálne posolstvo, ktoré sa v nich ukrýva, a vplývať tak na charakter dieťaťa pozitívnym spôsobom (Tappan a Brown 1989; Walker a Lambrozo 2017). Vplyv morálnych tém, ktoré sú prítomné v naratívne, na detského čitateľa potvrdzuje i empirický výskum autorov Paula Montgomeryho a Kathryn Maundersovej (2015): jeho zistenia potvrdzujú, že zámerné a cielené vystavenie dieťaťa morálnym témam prostredníctvom kreatívnej biblioterapie, môže mať značný vplyv na jeho správanie. Walkerová a Lombrozová (2017) však upozorňujú na to, že schopnosť spontánne extrahovať témy, ktoré sú ukryté v príbehu, sa vyvíja postupne, podľa niektorých autorov je táto schopnosť plne vyvinutá dokonca až u adolescentov. Autorky konštatujú, že ak dieťa požiadame, aby reprodukovalo morálny odkaz ukrývajúci sa v príbehu, zvyčajne prerozpráva jeho najvýraznejšiu časť alebo celý obsah. Abstraktné zovšeobecňovania a odkazy, ktoré sú v texte ukryté, sú pre deti problematické. Na druhej strane sa však ukázalo, že *napovedanie* a *upriamovanie pozornos-*

ti detského čitateľa na informácie, ktoré v texte nie sú explicitne pomenované, mu môže pomôcť porozumieť aj morálnemu odkazu, ktorý je v príbehu ukrytý. Cielené **podnecovanie stimuluje dieťa ísť za text**, ktorý predstavuje len „povrch“ príbehu. Veľmi efektívnou sa ukazuje kombinácia **zdieľaného čítania s diskusiou** o morálnych otázkach a dilemách naratívu (Han a Kemple 2006).

V predchádzajúcich častiach sme uviedli, že morálny rozvoj znamená nielen porozumenie morálnym témam, ale i transformáciu spôsobu uvažovania detského čitateľa rozšírením pohľadu na kľúčové problémy a morálne dilemy príbehov. Pillarová (1979) navrhuje využiť **stratégiu cielených štruktúrovaných otázok**, ktoré si vyžadujú vyššiu úroveň myslenia. Uvedme si príklad, ktorý sa viaže k spomínanému príbehu o kocúrovi Zorbovi. Namiesto toho, aby sme sa pýtali: „Čo sa stane s čajkou?“ alebo „Ako čajka vyzerá?“, môžeme formulovať otázku: „Na čo/na koho čajka myslí, keď zomiera?“ Ak sa rozvinie diskusia o kocúrovi Zorbovi, namiesto klasickej otázky: „Aký je kocúr Zorba?“ alebo „Zje kocúr vajíčko?“, možno formulovať otázku: „Na čo všetko kocúr Zorba myslí, keď sa rozhoduje, či vysedí vajíčko, alebo ho zje? Na čo myslí, keď sa rozhoduje, či sľúbiť čajke takú ťažkú vec alebo nie?“

Pri stratégii cielených štruktúrovaných otázok by sa mal klásť dôraz aj na zistenie dôvodov, prečo si detský čitateľ myslí, že konkrétny čin je správny alebo nesprávny. To umožňuje posúdiť úroveň morálneho uvažovania dieťaťa (Pillar 1979).

Najdôležitejším kognitívnym determinantom pri prechode na zrelšie úrovne morálneho uvažovania je podľa Kohlberga (1964) schopnosť prevziať rolu a empatia. Z tohto hľadiska je účinnou podpornou stratégiou **rolová hra po čítaní** (respektíve na podnet naratívu). Roly literárnych postáv umožňujú detským čitateľom stretnúť sa s inými perspektívami a rozličnými pohľadmi na morálny rozporuplný problém či morálny konflikt.

Ďalším spôsobom využitia čítaného príbehu pri kognitívnej stimulácii v rámci morálneho rozvoja je diskusia v skupinách detských čitateľov, kde sa vyjadrujú rôzne protichodné názory a zámerne sa generuje **sociokognitívny konflikt** (Almasi 1995).

Zaujímavou možnosťou využívania (čítania) príbehu je jeho integrácia do **iných stratégií morálneho rozvoja**: naratív možno nájsť v piesňach, pri kooperatívnych stratégiách učenia, v bábkových dramatizáciách (divadielkach) a hrách s bábkou, v skupinovej diskusii o problémoch z bežného života (Han a Kemple 2006).

Ak sa uvedené činnosti a stratégie realizujú pravidelne a opakovane, stávajú sa rutinou a logicky sa zaraďujú medzi **plánované rutinné činnosti** rozvoja sociálnej kompetencie a morálneho uvažovania dieťaťa.

V závere tejto kapitoly môžeme konštatovať, že dieťa je už od 5 – 6 rokov schopné identifikovať morálnu tému, ktorá je súčasťou naratívu, a to predovšetkým za asistencie rodiča alebo učiteľa, ktorý využíva vhodné stratégie a v tomto procese ho sprevádza. Zároveň by ho však mal usmerňovať, aby sa vybralo správnym smerom. Využívanie stratégií podnecovania, vysvetľovania a diskusie, sociokognitívneho konfliktu, rolových hier a pod. podporuje jeho schopnosť **správne identifikovať morálny odkaz** príbehu, rozpoznať ho a neregistrovať iba holé udalosti, vnímať ho **aj v odlišných naratívnych kontextoch**, a napokon tieto stratégie rozvíjajú schopnosť dieťaťa vedieť využiť morálny odkaz príbehu v reálnych situáciách.

ZÁVER

Čítanie naratívnej literatúry (príbehov) je vhodným a efektívnym spôsobom a zároveň veľmi silným prostriedkom rozvoja sociálnych a morálnych kompetencií. Príspevok si preto kladie za cieľ v prvom rade objasniť, prečo a kedy je vhodné intenzívne pracovať s príbehmi a aké sú mechanizmy pôsobenia literatúry. V dobrých a esteticky hodnotných príbehoch sú literárne postavy, ktoré čelia rozličným komplikovaným situáciám, zahŕňajúcim univerzálne skúsenosti, akými sú straty, zlyhania, boje a úspechy, výhry a prehry. Pútavý dej osciluje okolo morálneho alebo sociálneho konfliktu, pri riešení ktorého hrá kľúčovú úlohu hlavná postava. Ak sa táto orientuje v univerzálnych skúsenostiach, je nositeľom morálneho odkazu a dieťa sa s ňou identifikuje, je schopné sebazmeny. Prostredníctvom literárnej naratívnej fikcie možno tak dieťaťu pomôcť chápať, aké dôležité sú v živote človeka hodnoty ako láskavosť, spolupráca, ekologické zmýšľanie, kamarátstvo, alebo prečo sa nevypláca chamtivosť, prefíkanosť a podlosť. V procesoch rozvoja morálneho vedomia prostredníctvom čítania príbehov je však nevyhnutný aktívny prístup nielen dieťaťa, ale aj rodiča či učiteľa (prípadne iného vychovávateľa). Tento môže svojou aktivitou výrazne stimulovať kognitívne a emocionálne naratívne zapojenie dieťaťa rozličnými stratégiami: zdieľaným čítaním, nabádaním k úvahám či k diskusii, kladením vhodne zvolených otázok, rolovými hrami a pod.

Príspevok sa snaží tiež poodhaliť podmienky pôsobenia literárnych príbehov, ktoré by mali dospieť čitatelia pri spoločnom čítaní s deťmi rešpektovať, aby umocnili silu ich pôsobenia. Vo svojej podstate však dospelý čitateľ stimuluje dieťa už len svojou prítomnosťou a spoločným prežívaním deja príbehu. Ovplyvňuje jeho hodnotové vnímanie rozvíjaním nielen kognitívnych, ale aj afektívnych kompetencií dieťaťa.

POĎAKOVANIE:

Autorky ďakujú redakcii za uverejnenie príspevku a recenzentom za cenné rady a pripomienky.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-19-0074.

POZNÁMKY

- ¹ Literárne rozprávky a iné literárne naratívy pre detských čitateľov veľmi často (ak nie vždy) zrkadlia boj dobra a zla.
- ² Túto myšlienku šíria tzv. deklinisti, podľa ktorých je čítanie pasívnym procesom, na základe ktorého všetci čitatelia získajú rovnakú informáciu, a to presne takú, ako autor textu zamýšľal. Deklinisti ďalej usudzujú, že témy sú v naratívne čitateľovi ľahko prístupné a morálny odkaz, resp. morálna téma je len ďalším typom informácie, ktorá sa v texte nachádza.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

- ALMASI, J. F., 1995. The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly* [online]. **30**(3), 314-351 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.2307/747620>
- ANZENBACHER, A., 1994. *Úvod do etiky*. Academia, 296 s. ISBN 80-200-0917-5.
- BANDURA, A., 1986. The Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. In: BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* [online]. [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- BABINČÁK, P., 2012. Meranie morálneho usudzovania. In: BABINČÁK, P. (ed.). *Meranie morálneho usudzovania* [online]. Prešov: Prešovská univerzita [cit. 2022-07-22]. ISBN 978-80-555-0508-4. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Babincak1/subor/9788055505084.pdf>
- BLACK, J. E. et al., 2021. Stories and their Role in Social Cognition [online]. In: JACOBS, A. a D. KUIKEN (eds.). *The Handbook of Empirical Studies of Literature* (pp.). Amsterdam: John Benjamins, 229-250 [cit. 2022-09-08]. Dostupné na: http://www.yorku.ca/mar/Barnes%20et%20al%202021%20chapter_Stories%20and%20their%20role%20in%20social%20cognition.pdf
- BRUNER, J. S., 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN-13: 978-0674003668.
- CALARCO, N. et al., 2017. Absorption in Narrative Fiction and its Possible Impact on Social Abilities [online]. In: HAKEMULDER, F. et al. (eds.). *The Handbook of Narrative Absorption*. Amsterdam: John Benjamins, 293-313 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: https://www.yorku.ca/mar/Calarco%20et%20al%20in%20press_Transportation%20Chapter.pdf
- CLIFFORD, M., 2011. Moral Literacy. *Teaching Ethics* [online]. **11**(2), 125-141 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: https://www.pdcnet.org/tej/content/tej_2011_0011_0002_0125_0141
- CSONTOSOVÁ, Z., 2019. *Marcipán má veľký plán*. Albatros, 80 s. ISBN 9788056612859.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DEANE, P. D. et al., 2019. *The Key Practice, Building and Sharing Stories and Social Understandings: The Intrinsic Value of Narrative* [online]. Princeton: Educational Testing Service [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/ets2.12266>
- Encyklopedický slovník*, 1993. Praha: Odeon, 1253 s. ISBN 80-207-0438-8.

- FEDORKO, V., 2015. *Etická výchova v primárnej škole* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove [cit. 2022-09-29]. ISBN 978-80-555-1316-4. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/FedorkoV1/subor/9788055513164.pdf>
- GREEN, M. C., 2021. Transportation into Narrative Worlds. In: FRANK, L. B. a P. FALZONE. *Entertainment-Education Behind the Scenes: Case Studies for Theory and Practice* [online]. Palgrave Macmillan Cham [cit. 2022-09-29]. eBook. ISBN 978-3-030-63614-2. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63614-2>
- HASS, A., 1999. *Morální inteligence*. 1. vyd. Praha: Columbus. ISBN 80-7249-010-9.
- HAN, H. S. a K. M. KEMPLE, 2006. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal* [online]. **34**, 241-246 [cit. 2022-08-06]. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0139-2>
- JAMES, C., 2014. *Disconnected: Youth, New Media, and the Ethics Gap*. The MIT Press. ISBN-13: 978-0262028066.
- KLČOVANSKÁ, E., 2005. *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava: Trnavská univerzita – Filozofická fakulta, 232 s. ISBN 9788080820398.
- KOHLBERG, L., 1964. Development of Moral Character and Moral Ideology. *Review of Child Development Research*, M. L. Hoffman and L. W. Hoffman (eds.). New York, N.Y.: Russell Sage Foundation.
- KORKMAZ, B., 2011. Theory of Mind and Neurodevelopmental Disorders of Childhood. *Pediatric Research* [online]. **69**, 101-108 [cit. 2022-08-21]. Dostupné na: <https://www.nature.com/articles/pr92011100>
- KUČEROVÁ, S., 1996. *Človek, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon. ISBN 8085668343.
- LUCCA, K., HAMLIN, J. K. a J. A. SOMMERVILLE, 2019. Editorial: Early Moral Cognition and Behavior. *Frontiers in Psychology* [online]. **10** [cit. 2022-06-29]. ISSN 1664-1078. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02013/full>
- MAR, R. A., 2018. Evaluating whether stories can promote social cognition: Introducing the Social Processes and Content Entrained by Narrative (SPaCEN) framework. *Discourse Processes* [online]. **55**(5-6), 454-479 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: https://rcgd.isr.umich.edu/wp-content/uploads/2020/10/raymond_mar_2018_DP_Evaluating-whether-stories-can-promote-social-cognition.pdf
- MAR, Raymond A. a Keith OATLEY, 2008. The function of fiction in the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* [online]. **3**(3), 173-192 [cit. 2022-09-08]. ISSN 1745-6924. Dostupné na: https://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_12.dir/pdf/E079Qyqg3.pdf
- MONTGOMERY, P. a K. MAUNDERS, 2015. The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review* [online]. **55**, 37-47 [cit. 2022-09-08]. Dostupné na: <https://psycnet.apa.org/record/2015-29712-006>
- NAKONEČNÝ, M., 2009. *Psychologie osobnosti*. Academia, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NARVAEZ, D., 2002. Does Reading Moral Stories Build Character? *Educational Psychology Review* [online]. **14**(2), 155-171 [cit. 2022-09-24]. Dostupné na: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=61D471F84B7975A-7A8D394E07AC8C91E?doi=10.1.1.415.6564&rep=rep1&type=pdf>
- NARVAEZ, D. a T. R. GLEASON, 2007. Experience to Recall of Moral Narratives and Expository Texts. *The Journal of Genetic Psychology* [online]. **168**(3), 251-276 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/5650442_The_Relation_of_Moral_Judgment_Development_and_Educational_Experience_to_Recall_of_Moral_Narratives_and_Expository_Texts
- Ottova všeobecná encyklopédia* [e-dokument], 2007. Praha: Ottovo nakladatelství. ISBN-13: 9788071811367.
- PILLAR, A. M., 1979. Using children's literature to foster moral development. *Reading Teacher* [online]. **33**(2), 148-151 [cit. 2022-09-05]. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/20194969#metadata_info_tab_contents
- PLAČEK, J. a M. KRAVČÍK, 1999. *FILIT: otvorená filozofická encyklopédia* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 2022-09-05]. Dostupné na: https://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvv/vedomie_moralne.html
- PIAGET, J., 1965. *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press. ISBN-13: 978-0684833309.
- PREMACK, D. a G. WOODRUFF, 2010. Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences* [online]. **1**(4), 515-526 [cit. 2022-09-30]. Dostupné na: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0#>

- RAHIM, H. a M. D. H. RAHIEM, 2012. The Use of Stories as Moral Education for Young Children. *International Journal of Social Science and Humanity* [online]. 2(6), 454-458 [cit. 2022-03-20]. Dostupné na: <http://ijssh.org/papers/145-A10057.pdf>
- ROVNĀNOVÁ, L., 2014. *Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0638-7.
- Slovník súčasného slovenského jazyka, M – N*, 2015. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, 1100 s. ISBN 978-80-224-1485-2.
- TAPPAN, M., B. a M. B. BROWN, 1989. Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education. *Harvard Educational Review* [online]. 59(2), 182-206 [cit. 2022-07-13]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/279741978_Stories_Told_and_Lessons_Learned_Toward_a_Narrative_Approach_to_Moral_Development_and_Moral_Education
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.
- TRÁVNÍČEK, J., 2007. *Vyprávěj mi něco...* Pistorius & Olšanská. ISBN 978-80-87053-07-2.
- Van KRIEKEN, K., 2018. How reading narratives can improve our fitness to survive: A mental simulation model. *Narrative Inquiry* [online]. 28(1) [cit. 2022-08-27]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/320299681_How_reading_narratives_can_improve_our_fitness_to_survive_A_Mental_Simulation_Model
- Van KRIEKEN, K., HOEKEN, H. a J. SANDERS, 2017. Evoking and measuring identification with narrative characters – a linguistic cues framework. *Frontiers in Psychology* [online]. 8 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/318405051_Evoking_and_Measuring_Identification_with_Narrative_Characters_-_A_Linguistic_Cues_Framework
- VITZ, P., 1990. The use of stories in Moral Development: New psychological reasons for an old Educational model. *American Psychologist* [online]. 45, 709-720 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: DOI:10.1037/0003-066X.45.6.709
- VOIKLIS, J., a B. F. MALLE, 2018. Moral cognition and its basis on social cognition and social regulation [online]. In: GRAY, K. a J. GRAHAM (eds.). *Atlas of Moral Psychology*. New York; London: Guilford Press, 108-120 [cit. 2022-07-22]. ISBN 978-1-4625-3256-8. Dostupné na: <https://psycnet.apa.org/record/2017-57514-052>
- WALKER, C. M. a T. LOMBROZO, 2017. Explaining the moral of the story. *Cognition* [online]. 167, 266-281 [cit. 2022-07-22]. ISSN 0010-0277. Dostupné na: https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/cognition/files/explaining_the_moral_of_the_story.pdf
- WIMMER, L., et al., 2021. Reading fictional narratives to improve social and moral cognition: The influence of narrative perspective, transportation and identification. *Frontiers in Communication* [online]. 5 [cit. 2022-09-22]. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.611935/full>. ISSN 2297-900X