

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Český jazyk

Disertační práce

Mgr. Anežka Náhlíková

SPECIFIKA NARACE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Narration Specifics in Younger School-Age Children

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

2025

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 6. 2025

Mgr. Anežka Náhlíková

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D.

Paní docentko, jsem Vám velmi vděčná za Vaši trpělivou a laskavou podporu a odborné vedení. Díky Vám jsem i přes všelijaké obtíže v sobě nakonec našla sílu práci dokončit.

Děkuji všem 286 dětem, které mi mnohdy s velikým nadšením vyprávěly své příběhy.

Děkuji také celé své rodině a přátelům.

Moji milí rodiče, vážím si toho, že tu pro mě vždycky jste a že jste mou celoživotní oporou.

Barunko a Jiříci, Vojto a ostatní, děkuji, že Vás mám.

Abstrakt

Cílem naší práce je popsat makrostrukturu 286 narativ vyprávěných dětmi mladšího školního věku, jež byla elicitována na základě pokynu „Vyprávěj mi vlastní pohádku“. Při analýze nám byly inspirací dva odlišné teoretické přístupy. Jedná se o story grammar Nancy Steinové, která se zabývá definováním univerzálního *dobrého narativa*, pro něž je charakteristické především na cíl zaměřené konání hlavní postavy, a o interpretativní sociokulturní přístup Ageliki Nicolopoulou, jenž se snaží zachytit vztah mezi narativní strukturou a obsahem.

Výzkum potvrzuje rozdíly v žánrových preferencích mezi chlapci a dívkami – dívky inklinují k narativům akcentujícím vztahy v rodině či jiné skupině (tzv. *rodinný žánr*), chlapci upřednostňují narativa s hrdinskou tematikou (tzv. *hrdinský žánr*). Tyto rámce poskytují odlišné strategie k dosažení koherentní narativní struktury. Vyprávění, jež není možné zařadit ani k jednomu z těchto žánrů, tzv. *nezařazená narativa*, vykazují větší nedostatky v organizaci narativa a jejich počet se stoupajícím věkem výrazně klesá.

Výsledky dále ukazují, že v období mladšího školního věku dochází ke značnému zdokonalování narativních schopností – děti se učí pracovat se zápletkou a jejím rozuzlením, ohraničit vyprávění úvodem a závěrem, vykreslit hlavní postavu jako psychologickou bytost s vlastními záměry a prožíváním.

Klíčová slova: děti mladšího školního věku, interpretativní sociokulturní přístup, koherence, makrostruktura, narativum, story grammar

Abstract

The aim of the theses is to describe the macrostructure of 286 narratives told by younger school-age children. The narratives were elicited by the prompt “Tell me your own fairy tale”. Our analysis was inspired by two distinct theoretical approaches. The first one is story grammar presented by Nancy Stein, which defines the universal *well-formed story*. Its characteristic feature is goal-directed actions of the main character. The second one is the interpretative sociocultural approach developed by Ageliki Nicolopoulou, which seeks to capture the relationship between narrative structure and content.

Our research confirms differences in genre preferences between boys and girls. Girls tend to favour narratives that accent relationships in a family or another group (the so-called *family genre*), whereas boys prefer narratives with heroic themes (the so-called *heroic-agonistic genre*). These frames provide different strategies to achieve coherent narrative structure. The narratives that cannot be classified in any of these genres, so-called *unclassified narratives*, show big deficiencies in organization, and their number significantly decreases with age.

The findings show that during the younger school-age period, narrative skills significantly improve – children learn to work with the plot twist and its outcome, to frame their stories with a beginning and a conclusion, and to portray the main character as a person with their own intentions and inner states.

Key words: coherence, interpretive sociocultural approach, macrostructure, narrative, story grammar, younger school-age children

Obsah

1	Úvod.....	13
2	Naratologie.....	15
3	Terminologie.....	17
3.1	Příběh.....	17
3.2	Narativ (vyprávění)	17
3.3	Narativum	17
3.4	Narace (vyprávění)	19
3.5	Vypravování jako slohový postup.....	19
4	Mluvená narativa	20
5	Dětská mluvená narativa	23
5.1	Vývoj dětských narativ	24
5.1.1	Klasifikace A. Westbyové	25
5.1.2	Klasifikace A. McCabeové a C. Petersonové	26
5.1.3	Klasifikace N. Steinové	27
5.1.4	Klasifikace J. Trávníčka	27
5.2	Vývoj narace po ukončení mladšího školního věku	28
5.3	Aktuální témata ve výzkumu mluvených narativ dětí	29
5.4	Výzkum narativ dětí u nás	30
5.5	Výzkum narativ dětí na Slovensku	31
5.6	Metody elicitace dětských narativ	32
5.6.1	Metody přirozené	32
5.6.2	Metody položené	33
5.6.3	Metody experimentální	34
5.6.4	Fiktivní vs. osobní narativa a strategie při jejich získávání	35
5.7	Průběh elicitace mluvených narativ	37
5.8	Některé faktory ovlivňující produkci narativ	38

5.8.1	Kultura a jazyk	39
5.8.2	Sociální kontext	40
5.8.3	Pohlaví dítěte	40
5.8.4	Vývojová dysfázie (vývojová porucha jazyka)	41
5.9	Nástroje sloužící k měření narativních schopností	41
5.9.1	Bus Story (1991)	42
5.9.2	Edmonton Narrative Norms Instrument (2003)	42
5.9.3	Test of Narrative Language (2017)	42
5.9.4	MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives	43
5.10	Techniky podporující rozvoj narace	45
5.10.1	Story Grammar Marker®	45
5.10.2	Story Champs®	46
5.10.3	Storytelling	46
5.10.4	Storyacting	46
5.11	Využitelnost dat z výzkumu narativ v praxi	47
6	Charakteristika dětí mladšího školního věku	48
6.1	Psychický vývoj	48
6.2	Kognitivní vývoj	50
6.3	Vývoj jazyka	51
6.4	Vývoj čtenářství	52
7	Cíle práce, východiska práce	54
7.1	Story grammar Nancy Steinové	54
7.2	Interpretativní sociokulturní přístup	58
7.2.1	Rodinný žánr	59
7.2.2	Hrdinský žánr	61
7.3	Problematická místa obou přístupů	62
7.3.1	Story grammar	62
7.3.2	Interpretativní sociokulturní přístup	64
8	Metodologie výzkumu	65
8.1	Vzorek	65

8.2	Elicitace narativ	66
8.2.1	Přepis nahrávek.....	68
8.2.2	Chí-kvadrátový test.....	68
9	Literární žánr narativ	70
10	Žánrové rozdělení narativ dle přístupu A. Nicolopoulou	76
10.1	Charakteristické tematické prvky obou žánrů	76
10.2	Výsledky žánrové analýzy	81
10.2.1	Výsledky žánrové analýzy ve vztahu k pohlaví autora	81
10.2.2	Výsledky žánrové analýzy v souvislosti s pohlavím a věkem respondentů	84
10.2.3	Shrnutí výsledků žánrové analýzy	90
10.3	Detailní analýza jednotlivých žánrových skupin a nezařazených narativ	91
10.3.1	Rodinný žánr	91
10.3.1.1	Shrnutí	97
10.3.2	Hrdinský žánr	98
10.3.2.1	Shrnutí	102
10.3.3	Nezařazená narativa	102
10.3.3.1	Shrnutí	107
10.3.4	Shrnutí výsledků analýzy modelů v jednotlivých žánrových skupinách a u nezařazených narativ	107
11	Struktura narativ	108
11.1	Struktura narativ – teoretický základ	108
11.2	Zápletka	109
11.2.1	Rozložení narativ se zápletkou a bez zápletky	110
11.2.2	Typy narativ bez zápletky	112
11.2.2.1	Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ	115
11.2.3	Složitost zápletky	116
11.2.4	Rozuzlení zápletky	119
11.2.5	Shrnutí	124
11.2.6	Konflikt v narativech se zápletkou	126
11.2.6.1	Charakteristika konfliktů	129
11.2.6.1.1	Účastníci konfliktu	129
11.2.6.1.2	Sociální prostor	133
11.2.6.1.3	Příčina konfliktu	136
11.2.6.1.4	Řešení konfliktu	142

11.2.7	Shrnutí	146
11.3	Úvod a závěr	147
11.3.1	Úvod	147
11.3.1.1	Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením	153
11.3.1.2	Shrnutí	154
11.3.2	Závěr	154
11.3.2.1	Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ	159
11.3.2.2	Shrnutí	161
11.4	Hlavní postava	162
11.4.1	Typy hlavních postav	162
11.4.2	Konotace spjaté s hlavní postavou	164
11.4.3	Vlastní jméno hlavních postav	170
11.4.4	Zobrazení hlavních postav	172
11.4.4.1	Vnitřní svět hlavní postavy	172
11.4.4.1.1	Kategorizace hlavních postav dle A. Nicolopoulou	172
11.4.4.1.2	Emoce hlavní postavy	176
11.4.4.2	Cíl hlavní postavy	179
11.4.4.2.1	Vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ	185
11.4.4.3	Shrnutí	186
12	Limity práce	187
13	Závěr	188
14	Ediční poznámka.....	190
15	Přílohy.....	191
15.1	Výsledky chí-kvadrátového testu	191
15.1.1	Vztah mezi pohlavím a literárním žánrem	191
15.1.2	Vztah mezi pohlavím a žánrovým zařazením narativ	191
15.1.3	Vztah mezi věkem a rodinným a hrdinským žánrem a nezařazenými narativy u chlapců a dívek dohromady	191
15.1.4	Vztah mezi věkem a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	192
15.1.5	Vztah mezi věkem a podskupinami nezařazených narativ	192
15.1.6	Vztah mezi pohlavím a podskupinami nezařazených narativ	192
15.1.7	Vztah mezi věkem a přítomností zápletky u chlapců a dívek dohromady	193
15.1.8	Vztah mezi pohlavím a nezařazenými narativy typu c versus typy a + b + d dohromady	193
15.1.9	Vztah mezi žánrovým zařazením narativ a zápletkou u chlapců a dívek dohromady	193

15.1.10 Vztah mezi věkem a složitostí zápletky	194
15.1.11 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky u chlapců	194
15.1.12 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky u dívek	194
15.1.13 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky u chlapců a dívek dohromady	195
15.1.14 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením a bez rozuzlení u chlapců a dívek dohromady	195
15.1.15 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s konfliktem a bez něj u chlapců	195
15.1.16 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s konfliktem a bez něj u dívek	196
15.1.17 Vztah mezi pohlavím a typem sociálního prostoru v narativích s konfliktem	196
15.1.18 Vztah mezi pohlavím a způsobem řešení konfliktu (pouze typ /1/ a /2/)	196
15.1.19 Vztah mezi věkem a typem zahájení u chlapců a dívek dohromady	197
15.1.20 Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením u chlapců a dívek dohromady	197
15.1.21 Vztah mezi věkem a typem závěru u chlapců a dívek dohromady	197
15.1.22 Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	198
15.1.23 Vztah mezi pohlavím a typem hlavní postavy	198
15.1.24 Vztah mezi pohlavím a typem konotací u chlapců a dívek dohromady	198
15.1.25 Vztah mezi věkem a konotacemi 1. a 3. skupiny u chlapců	199
15.1.26 Vztah mezi věkem a konotacemi 1. a 3. skupiny u dívek	199
15.1.27 Vztah mezi pohlavím a vlastním jménem hlavní postavy	199
15.1.28 Vztah mezi věkem a vlastním jménem hlavní postavy u dívek	200
15.1.29 Vztah mezi věkem a vlastním jménem hlavní postavy u chlapců	200
15.1.30 Vztah mezi věkem a zobrazením hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady	200
15.1.31 Vztah mezi pohlavím a zobrazením hlavní postavy	201
15.1.32 Vztah mezi zobrazením hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	201
15.1.33 Vztah mezi pohlavím a emocemi hlavní postavy	201
15.1.34 Vztah mezi věkem a emocemi hlavní postavy u chlapců	202
15.1.35 Vztah mezi věkem a emocemi hlavní postavy u dívek.....	202
15.1.36 Vztah mezi věkem (1. a 2. třída vs. 4. a 5. třída) a emocemi hlavní postavy u chlapců	202
15.1.37 Vztah mezi věkem (1. a 2. třída vs. 4. a 5. třída) a emocemi hlavní postavy u dívek	203
15.1.38 Vztah mezi žánrovým zařazením narativ a emocemi hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady	203
15.1.39 Vztah mezi věkem a záměrností chování hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady	203
15.1.40 Vztah mezi žánrovým zařazením narativ a typem chování hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady	204

15.2	Seznam hlavních postav v jednotlivých třídách a u chlapců a dívek zvlášť	205
15.2.1	Chlapci – 1. třída	205
15.2.2	Dívky – 1. třída	206
15.2.3	Chlapci – 2. třída	207
15.2.4	Dívky – 2. třída	208
15.2.5	Chlapci – 3. třída	209
15.2.6	Dívky – 3. třída	210
15.2.7	Chlapci – 4. třída	212
15.2.8	Dívky – 4. třída	213
15.2.9	Chlapci – 5. třída	214
15.2.10	Dívky – 5. třída	215
15.3	Formulář informovaného souhlasu rodičů	216
15.4	Ukázky z korpusu narativ	217
15.4.1	Chlapci – 1. třída	217
15.4.2	Dívky – 1. třída	220
15.4.3	Chlapci – 2. třída	224
15.4.4	Dívky – 2. třída	227
15.4.5	Chlapci – 3. třída	231
15.4.6	Dívky – 3. třída	234
15.4.7	Chlapci – 4. třída	239
15.4.8	Dívky – 4. třída	242
15.4.9	Chlapci – 5. třída	246
15.4.10	Dívky – 5. třída	248
16	Seznam tabulek	251
17	Seznam grafů	255
18	Seznam převzatých obrázků	257
19	Literatura	258

Vyprávění je „přítomno ve všech obdobích, na všech místech, ve všech společnostech; vyprávění se rodí se samým počátkem dějin lidstva; není a nikde nebyla žádná lidská pospolitost bez vyprávění; všechny třídy, všechny lidské skupiny mají svá vyprávění (...): vyprávění pranic nezáleží na dobré či špatné literatuře: je mezinárodní, nadčasové, transkulturní, vyprávění je prostě zde jako sám život“.

(Barthes, 1966, s. 9)

1 Úvod

Vyprávění je odnepaměti neodmyslitelnou součástí lidské kultury. Je nejen zdrojem poučení nebo zábavy, ale významně utváří způsob, jakým vnímáme svět a jak o něm přemýšlíme.

S různými formami vyprávění se děti setkávají od nejútlejšího věku. Nejprve jsou pouze jejich příjemci, ale když začnou být schopny odpoutat se od „tady a teď“, postupně se na jejich produkci, zpočátku často v dialogu a za vydatné podpory dospělých, také podílejí. Narativní komunikáty začínají děti samostatně tvořit zhruba od tří let a jejich vývoj pokračuje i v dospělosti (Stadler – Ward, 2005, s. 73).

Narativum (tj. neumělecké vyprávění; pojem je blíže vysvětlen v oddíle 3.3) je velice komplexní útvar, v němž se uplatňují nejen jazykové, ale výrazně také kognitivní dovednosti. Ukazuje se, že narativní kompetence je úzce svázána se čtenářskou gramotností (*literacy*), a dokonce z ní lze predikovat školní úspěšnost. Díky důkladnému popisu jednotlivých etap ve vývoji narativních schopností a faktorů, jež tento vývoj ovlivňují, je možné závčasem odhalit případné nedostatky, které mohou souviset se závažnějšími vývojovými problémy.

V teoretické části práce definujeme užívané termíny, představujeme aktuální soubor poznatků o vývoji dětské narace u nás i ve světě včetně faktorů, které ho ovlivňují; metody, jež se při získávání narativ používají; diagnostické nástroje a techniky podporující rozvoj narace. Předmětem našeho výzkumu jsou děti mladšího školního věku, a tak na závěr připojujeme charakteristiky jejich psychického, kognitivního a jazykového vývoje a také vývoje čtenářství.

V empirické části práci se zabýváme makrostrukturou narativ dětí mladšího školního věku a jejími komponenty. K analýze využíváme dva teoretické rámce – jedná se o tzv. *story grammar* a *interpretativní sociokulturní přístup*.

Story grammar rozčleňuje narativum na epizody, popisuje vztahy mezi nimi a hledá tzv. *dobré narativum*, což je komunikát, jehož děj je podřízen aktivitě hlavní postavy zaměřené na cíl.

Interpretativní sociokulturní přístup pohlíží na narativum jako na nositele významu, jako na symbolické vyjádření, v němž se odráží zkušenosti a vnímání světa. Prostřednictvím interpretativního rámce se snaží zachytit vztah mezi narativní strukturou a symbolickým obsahem.

Tyto velmi odlišné přístupy se zde snažíme propojit tak, aby bylo možné narativa z našeho vzorku co nejlépe popsat a zhodnotit.

Po vzoru Ageliki Nicolopoulou (autorky interpretativního sociokulturního přístupu) rozřazujeme narativa k tzv. rodinnému a hrdinskému žánru, ale na rozdíl od ní se podrobně věnujeme také narativům, která na základě námi stanovených kritérií nepatří ani k jednomu z těchto dvou žánrů. Taková narativa označujeme jako „nezařazená“. Rodinný a hrdinský žánr poskytují odlišné strategie sloužící k dosažení koherentní narativní struktury. Tyto strategie se snažíme popsat, zachytit jejich vývoj u dětí od 1. do 5. třídy a najít případné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

V analýze jednotlivých strukturálních částí narativa vycházíme především z prací Nancy Stein a její story grammar. Na rozdíl od ní však nepovažujeme za nejdůležitější bod narativa cíl hlavní postavy, ale zápletku a její rozuzlení. Kromě nich se věnujeme také úvodu a závěru vyprávění a nejvýznamnějším charakteristikám hlavní postavy.

2 Naratologie

Jako první se vyprávěním zabýval Aristoteles ve své *Poetice* (2008), v níž popsal jeho základní strukturu. Systematické analýze vyprávění však začala být věnována pozornost až v průběhu 20. století v souvislosti s rozvojem strukturalistických teorií.

Vyprávění jako umělecký útvar patřilo původně do oblasti zájmu literární vědy. První rozsáhlou analýzu vyprávění provedl V. Propp (*Morfologie pohádky*, 1928). Na materiálu ruských pohádek zjistil, že přestože mají pohádky rozmanitou povrchovou strukturu, hloubkovou strukturu mají společnou.

Z literární vědy se později vydělila nová věda – naratologie. Etablovala se v 60. letech 20. století mezi významnými francouzskými strukturalisty (R. Barthes, U. Eco, T. Todorov aj.), jež nespojovalo žádné programové prohlášení, ale pouze to, že ve svých výzkumech používali strukturalistickou analýzu (Sládek, 2014, s. 279). Jejich společným cílem bylo popsat prvky, na nichž je narativní text vystavěn, roztřídit je a detailně je charakterizovat; interpretací se nezabývali. Výstupem pak měla být tzv. *gramatika vyprávění* (srov. dále *story grammar*), jež by přesně definovala podmínky, které dělají vyprávění vyprávěním (Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, s. 16).

V 80. letech 20. století došlo ke změně, pro kterou se vžilo označení *obrat k narativu* (*narrative turn*; Sládek, 2014, s. 282). Na svět začalo být nahlíženo jako na narativní doménu. Walter Fisher (1984, s. 6) označil lidi za *homo narrans*, tj. bytosti myslící a komunikující v příbězích, bytosti, jež také příběhy vytvářejí.

S těmito myšlenkovými změnami souvisí vznik nových odnoží naratologie, jako je například etnická naratologie, socionaratologie, feministická naratologie nebo psychonaratologie¹. Od začátku nového tisíciletí mluvíme o postklasické naratologii (Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, s. 8).

Zkoumání začal být postupně mnohem více podrobován samotný akt vyprávění. V porovnání s dřívější analýzou převážně statických prvků vyprávění a zobecňování jejich charakteristik se tzv. postklasická naratologie mnohem více zaměřuje na vztah textu a kontextu (posun od *langue* k *parole*). Sleduje čtenářské

¹ Od 80. let 20. století začalo být vyprávění používáno i jako terapeutický nástroj. Zakladateli narativní psychoterapie jsou Michael White a David Epsom (White, 2009, s. 59).

strategie, analyzuje individuální narativy, zkoumá také pragmatické aspekty textů (Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, s. 27; výzkum Labova a Waletzského – viz oddíl 4).

Zájem o narativy a narativní vnímání světa neuvadá ani dnes. Je tomu tak proto, že příběhy, ať fiktivní, či skutečné, jsou pro člověka velmi důležité, a to z několika hledisek (Peterson, 1994, s. 252):

a) Sdílením svých zážitků nebo vyprávěním fiktivních příběhů se člověk začleňuje do kolektivu a upevňuje své vztahy s ostatními.

b) Spojení událostí nějakého osobního zážitku do souvislého příběhu člověku pomáhá zorientovat se v dané situaci, pochopit kauzální vztahy mezi událostmi.

c) Vyprávění a jeho sdílení mu též pomůže nepříjemné zážitky lépe zpracovat.

d) Naslouchání příběhům i jejich vyprávění podporuje kognitivní schopnosti – člověk se musí oprostit od „tady a teď“ (dekontextualizace jazyka je důležitým předpokladem pro schopnost vyprávět – viz oddíl 6.3).

3 Terminologie

Termíny, jako jsou vyprávění a příběh, se často zaměňují, ačkoli totožné nejsou. Stručně zde proto definujeme základní pojmy, jež se v této práci často objevují.

3.1 Příběh

Slovem příběh je označováno to, o čem se mluví (Müller – Šidák, 2012, s. 413 a 559). Příběh je tvořen dvěma složkami, bez nichž by jej za příběh nebylo možné vůbec považovat. Jsou to:

a) události – v každém příběhu se musí něco stát; události jsou spojené buď časově (*Maminka uvařila oběd a pak se pustila do uklízení.*), nebo příčinně (*Maminka se pustila do uklízení, protože miminko právě usnulo.*);

b) existenty – jedná se o postavy nebo prostředí, jimiž jsou dané události způsobeny (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 11).

3.2 Narativ (vyprávění)

Narativ je způsob, jakým je ztvárněn příběh.

V klasické naratologii je narativ popsán jako „reprezentace sdělení, které obsahuje časovou strukturu a je založeno na změně stavu“ (Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, s. 18). Nejedná se však pouze o psané texty (i ony mohou mít různé formy – mýtus, bajka, povídka, novela, eposej atd.), ale i o texty mluvené (např. divadelní hra). Jazyk však není jediný nositel narativů – mohou být zobrazovány prostřednictvím rozmanitého množství médií (srov. obraz, pantomima apod. /Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, s. 17/).

3.3 Narativum

Jak už bylo řečeno výše, pojem narativ se používá souhrmně pro označení jakýchkoli vyprávění. Dle Klimoviče (in Klimovič – Kopčíková – Liptáková – Vužňáková, 2020, s. 15) je však pojem *narativ* spojován spíše s uměleckou literaturou. Vyprávění produkovaná dětmi (jež jsou předmětem našeho výzkumu) umělecké ambice obvykle nemají. Slovenští autoři proto začali neliterární vyprávění označovat termínem *narativum* (srov. Kapalková /2002/, Zajacová /2005/ nebo Harčaríková – Klimovič

/2011/). Náš výzkum na jejich práce navazuje, a proto považujeme za vhodné používat stejný termín (pouze s krátkým i).

Narativum je definováno z různých pohledů:

Podle R. E. Owense se jedná o nepřerušovaný proud řeči, který mluvčí upravuje tak, aby podnítl zájem posluchače a udržel ho (Owens in Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 149).

Kesselová ho chápe jako koherentní, na časových a příčinných vztazích založené vyprávění příběhu (Kesselová, 2013, s. 19).

Dle Kapalkové (2002) jde o alespoň tři samostatné výpovědi, které se vztahují k jedné události.

Heathová (1986, s. 88–90; také in Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 31 a in McLaughlin, 1998, s. 16n) definuje čtyři univerzální typy narativ – *recounts* (vyprávění o prožité události), *eventcasts* (plánování události), *accounts* (objasňování události) a *stories* (vyprávění příběhu):

1. *Recounts* jsou strukturovány na základě chronologického popisu nějakého zážitku. Takové vyprávění by mohlo být odpovědí na otázku „*Jaký byl dnes tvůj den?*“.
2. *Eventcasts* se věnují popisu rolí, vztahů a nedávných událostí, jež společně jako v divadelním dramatu „připravují scénu“. V dětských *rolových hrách*² slouží k ujasnění vztahů a rolí („*Musíš mluvit jako maminka.*“).
3. V *accounts* jsou sdíleny zážitky podrobněji než v *recounts*. Obsahují vlastní hodnocení a interpretaci prožitého.
4. *Stories* jsou výrazně a přehledně strukturovány a často bývají fiktivní, což naznačuje i jejich typický začátek „*bylo nebylo*“ (McLaughlin, 1998, s. 16n).

Tato narativa je možné dále rozdělit podle jejich původu na:

A. Osobní narativa (vyprávějící o skutečné události)

Sem patří *recounts*, *eventcasts* a *accounts*. Odrážejí osobní identitu autora. Ve školním prostředí se jim věnuje obvykle menší pozornost než fiktivním narativům, ačkoli hrají důležitou roli při nabývání konverzačních dovedností. Osobní narativa

² Jedná se o hry, v nichž si dítě zkusí různé role – tj. hry „na něco“ (na maminku, tatínka, popeláře, učitelku).

představují možnost, jak se psychicky vypořádat s nejrůznějšími situacemi, a přispívají k upevnování mezilidských vztahů. Verbalizace minulých událostí pomáhá člověku je pochopit, případně na ně adekvátně reagovat (Westby – Cullata, 2016, s. 1n; také viz oddíl 2).

B. Fiktivní narativa (zprostředkovávající smyšlené příběhy)

Sem patří *stories*. Tento typ narativ je předmětem našeho výzkumu.

3.4 Narace (vyprávění)

Naraci chápeme jako proces sdělování příběhu a používáme ji synonymně s pojmem vyprávění.

3.5 Vypravování jako slohový postup

Dle Nového encyklopedického slovníku češtiny je pro tento slohový postup „typická subjektivně (autorsky) viděná prezentace faktů uspořádaná v pokud možno časové posloupnosti; text je kohezní, aktualizovaný; důležitou roli v něm hraje sloveso a výrazy dynamické“ (Krčmová, 2017).

4 Mluvená narativa

Výzkumem mluvených narativ se jako první začali zabývat Labov a Waletzky v 70. letech minulého století. Jejich stěžejním textem je článek s názvem *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, publikovaný v roce 1967.

Podle Labova a Waletzského je možné detailní analýzou u dětí i dospělých a lidí z různých společenských tříd identifikovat základní a společné narativní prvky (Labov – Waletzky, 1967, s. 13).³

Labov a Waletzky definují narativum jako „*any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture*” (Labov – Waletzky, 1967, s. 28). Z toho vyplývá, že narativum se skládá minimálně ze dvou narativních výpovědí (*narrative clauses*). Jedná se o takové výpovědi, jež mají v narativu své pevné místo, tj. změnou jejich pořadí se změní i sled jimi popisovaných událostí. Srov.: *Uhodil jsem chlapce a on pak uhodil mě. vs. Chlapec mě uhodil a pak jsem ho uhodil já* (Routledge Encyclopedia of Narrative Theory, 2010, s. 184).⁴

Každé narativum má dvě konstitutivní funkce – referenční a evaluační (Labov – Waletzky, 1967, s. 13):

1. Funkce referenční: Narativum poskytuje informace o událostech, postavách, okolnostech příběhu apod., tj. „skrze uspořádanou řadu vět reprezentuje uspořádanou řadu událostí, které se staly nebo stanou“ (Hájek, 2014, s. 168).

2. Funkce evaluační: Vypravěč vyjadřuje svůj vztah k narativu a zdůrazňuje ty prvky, které jsou významné. Díky evaluační funkci je také navazován a udržován vztah s posluchačem. Evaluační prvky nám dávají odpověď na otázku „proč vůbec stojí za to příběh vyprávět“ (srov. Nicolopoulou – Ilgaz – Shiro – Hsin, 2021, s. 2; Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 16).

³ Svůj výzkum prováděli u osobních narativ Afroameričanů z newyorského Harlemu, která byla iniciována otázkou: „*Byl/a jste někdy v ohrožení života?*“.

⁴ Slovníkové heslo: *Linguistic approach to narrative discourse*.

Labov a Waletzky popisují také základní narativní strukturu identifikovatelnou ve všech narativech (Labov – Waletzky, 1967, s. 32–42):

1. část: orientace – jejím úkolem je uvést základní informace o prostoru, času, osobách a dalších okolnostech;
2. část: komplikace – stěžejní bod narativa, často se jedná o moment překvapení;
3. část: hodnocení – důvod, proč je příběh vyprávěn, vypravěč ho hodnotí ze svého hlediska;
4. část: řešení – rozuzlení předcházejících událostí;
5. část: kóda – jejím úkolem je navrácení se z vyprávěného času do času vyprávění: „*to je všechno*“, „*jsem rád, že je to za mnou*“ (Hájek, 2014, s. 174; Hájek – Havlík – Nekvapil, 2012, s. 205).

Později byl přidán ještě abstrakt, který by bylo možné označit jako nultou část. Nejedná se o součást vlastního narativa, abstrakt slouží pouze k uvedení do situace, k označení, že příběh začíná (např. „*Můj život nebyl ničím výjimečný.*“). Labov a Waletzky považují abstrakt za fakultativní součást narativa (Hájek, 2014, s. 169).

Práce Labova a Waletzkyho byla impulsem pro další sociolingvistické výzkumy spontánních či polospontánních mluvených komunikátů. Ty se však postupně vzdalují od původně striktně strukturalistického přístupu a začínají více zohledňovat kontext, v němž dané narativum vzniká – např. jak na něj působí posluchači (Routledge Encyclopedia of Narrative Theory, 2010, s. 187).⁵

Obecně se lingvistické výzkumy narativ věnují především těmto třem základním oblastem (srov. diagnostický nástroj MAIN – viz oddíl 5.9.4):

1. makrostruktura;
2. mikrostruktura;
3. porozumění.

⁵ Slovníkové heslo: *Narrative in interaction*.

Výzkumy zabývající se makrostrukturou sledují, jak je narativum vystavěno, z jakých částí se skládá, jak na sebe tyto části navazují apod. (srov. např. story grammar – viz oddíl 7.1; Labov – Waletzky, 1967).

V rámci mikrostruktury bývají analyzovány nejrůznější morfologické a syntaktické jazykové struktury (srov. např. Pyšná – Kapalková, 2012; Kesselová, 2013; také viz oddíl 5.1).

V rámci porozumění se sleduje, jak testovaný člověk rozumí narativu, které je mu zprostředkováno – např. examínátorem ústně (např. Pyšná – Kapalková, 2012) nebo na základě prezentované sekvence obrázků (např. Paris – Paris, 2003).

Další výzkumy mluvených narativ se věnují např. nejrůznějším faktorům, které mohou podobu narativa ovlivňovat – viz oddíl 5.8.

5 Dětská mluvená narativa

Jak už bylo řečeno v úvodu, rozmanité narativní útvary (nejen psané, ale i spontánní mluvené) jsou součástí našeho každodenního života od nejtělejšího věku. V rámci konverzace s druhými lidmi si navzájem sdělujeme své zážitky, plány do budoucnosti, dětem vyprávíme fiktivní příběhy před spaním a ony samy se rády ponořují do *rolových her* (viz oddíl 3.3), jež mívají také narativní charakter.

Dříve se předpokládalo, že základní představu o podobě narativu/narativa si děti utváří především z psaných narativních textů, které jim jsou čteny či přečteny. Nedávné výzkumy však ukazují, že tuto představu mnohem spíše získávají na základě orálních či vizuálních popisů minulých událostí (Routledge Encyclopedia of Narrative Theory, 2010, s. 114).⁶

Ruth A. Bermanová (2009, s. 355) udává, že již ve třech letech bývají děti schopny verbalizovat své zážitky z nedávné minulosti. Tato raná narativa jsou obvykle součástí dialogu, protože se neobejdou bez podpory dospělého.

Podpora (*scaffolding*) je pro vývoj narace velmi důležitá. Dospělí (rodiče, učitelé aj.) prostřednictvím doplňujících otázek a komentářů pomáhají dětem reprodukovat jejich vlastní zážitky. Narativa pak bývají strukturovanější, než kdyby děti vyprávěly samy, a jejich narativní schopnosti se tak zdokonalují (srov. Vygotského zónu nejbližšího vývoje – např. Vygotskij, 2004, s. 71).⁷

Aby byly děti schopny tvořit smysluplná a posluchačům srozumitelná narativa, musí se naučit opouštět v myšlení „tady a teď“ (viz dekontextualizace jazyka – oddíl 6.3), organizovat narativní strukturu na základě časových a příčinně-důsledkových vztahů mezi událostmi, dovést příběh k jeho vrcholu (tzv. *high point* – viz oddíl 5.1.2), dospět k rozuzlení (Berman, 1995, s. 288; Cavalcante – Mandrá, 2010, s. 392) a také pochopit perspektivu posluchače a své narativum mu přizpůsobit (Veneziano – Nicolopoulou, 2019, s. 2).

⁶ Slovníkové heslo: *Children's storytelling*.

⁷ Intervencí posluchače se zabývala studie *Oral Narratives of Children with Typical Development* (Cavalcante – Mandrá, 2010). Autoři sledovali vyprávění dětí ve věku tři až sedm let. Každé dítě produkovalo dvě narativa – jedno vycházelo ze série obrázků, druhým odpovídalo na otázku: „Co jsi dnes dělal?“. Každé narativum bylo následně zařazeno podle počtu intervencí dospělého do jedné ze tří kategorií (žádná intervence: 0×, malá intervence: 1×–3×, velká intervence: více jak 4×). Větší počet intervencí byl zaznamenán u mladších skupin dětí. Rozdíly se objevily také mezi vyprávěním podle obrázků a vyprávěním vlastního zážitku – děti potřebovaly více podpory od dospělého, když vyprávěly vlastní zážitek, než když se mohly držet obrázků, které jim samy byly vodítkem.

Děti si schopnost narace začínají osvojovat ve srovnání s ostatními žánry relativně brzy. Je to proto, že příběhy, s nimiž se setkávají od nejútlejšího věku, jsou založeny na konkrétních lidech a událostech, ne na nějakých abstraktních konceptech, a kromě toho vycházejí z jednoduchého principu chronologické návaznosti, kterou lze snadno sledovat.

5.1 Vývoj dětských narativ

Vyprávění je mnohem komplexnější aktivita než nenarativní útvary každodenní komunikace (Stadler – Ward, 2005, s. 73). Dle Bottingové (2002) proto narativa slouží jako nejcennější zdroj informací o jazykových a kognitivních schopnostech jak u intaktní dětské populace, tak u dětí s různými obtížemi.

Na materiálu mluvených narativ lze sledovat a hodnotit všechny jazykové složky (lexikální rovina – lexikální diverzita aj., morfologická rovina – správnost slovních tvarů aj., syntaktická rovina – délka a struktura vět, jejich spojování, deiktické výrazy aj., foneticko-fonologická rovina – artikulace, srozumitelnost aj. /Nováková Schöffelová, 2020, s. 125/). V narativech se odráží také úroveň pragmatických dovedností (logické rozvíjení tématu, role kontextu, reakce na posluchače aj.) i dovedností kognitivních (např. paměť, pozornost, porozumění, teorie mysli – viz oddíl 6.2).

Jelikož je předmětem naší práce analýza narativní makrostruktury, klasifikace představené v tomto oddíle souvisí zejména s vývojem pragmatických a kognitivních dovedností.

Schopnost produkovat narativa dle mnohých autorů úzce souvisí se školní úspěšností, především co se týče čtenářské gramotnosti (srov. Stadler – Ward, 2005, s. 73; Cain, 2003, s. 348; Snow – Dickinson, 1991, s. 185; Nemcová, 2019, s. 2).

Za stěžejní pro školní úspěšnost považuje Petersonová (1994, s. 253n) tyto narativní schopnosti:

1. schopnost samostatně vyprávět bez neustálých výzev k pokračování;
2. schopnost poskytnout v narativu posluchači dostatek informací o postavách, prostředí, událostech apod.;
3. schopnost dekontextualizace (srov. oddíl 6.3);
4. schopnost propojit jednotlivé události časově i kauzálně;
5. schopnost organizovat sled událostí chronologicky;
6. schopnost vytvořit zápletku a dovést ji k rozuzlení.

5.1.1 Klasifikace A. Westbyové

K zařazení narativa k určitému vývojovému stupni je možné využít klasifikaci, kterou představila v roce 1984 A. Westbyová. Dále se objevila např. v práci McLaughlina (2006) a ve své publikaci se o ni opírají též Harčáriková a Klimovič (2011).

Westbyová (dle Harčáriková – Klimovič, 2011, s. 40n) dělí dětská narativa do čtyř základních stupňů:

Děti začínají produkovat narativa v té nejjednodušší podobě už před třetím rokem věku. Takové komunikáty (tzv. *protonarativa*) mají podobu nejprve jakýchsi *nakupení*, což jsou neorganizované sekvence výpovědí bez zřetelné kauzality.

Po nich následují tzv. *řetězení*, v nichž každá výpověď navazuje na předchozí – nejprve v podobě pouhých přiřazení, později už je znát jasná časová provázanost.

Kolem čtvrtého roku začíná být dítě schopno tvořit *jednoduchá narativa*. Jednotlivé výpovědi jsou v nich navzájem pospojovány nejen pomocí času, ale také pomocí podobnosti a doplňování; v tomto období se objevuje schopnost posuzovat a dedukovat informace, ovšem chápání kauzality ještě stále rozvinuto není.

Poslední fází, které dítě dosáhne po pátém roce života, jsou *pravá narativa*, v nichž už se projevuje dovednost uplatnit kauzální souvislosti, logickou a časovou následnost a hodnocení a oproti předchozím stadiím už dokáže dítě zohledňovat kontext posluchače.

Pravá narativa se s věkem ještě dále zdokonalují. Vývoj postupuje od *neorganizovaných řetězců* (se slabší soudržností tématu) přes *řetězce organizované kolem hlavní postavy* (jejíž jednání často není vysvětleno) až k *narativům kompletním* (charakteristickým vzájemnými vztahy mezi událostmi, které jsou zdůvodňovány) a *komplexním* (propracovaným komunikátům s větším počtem postav a událostí), kterých je obvykle dosaženo v pubertě a v adolescenci (Harčáriková – Klimovič, 2011, s. 39–41/).

Vývoj narativ dle této kategorizace je přehledně zobrazen v tabulce č. 1 (zpracováno dle Harčáriková – Klimovič, 2011, s. 42):

stupeň narativ	podstupeň narativ	věk
protonarativa	nakupení	2 roky
	řetězení	3 roky
jednoduchá narativa	–	4 roky
pravá narativa	neorganizované řetězce	5 let
	organizované řetězce	9 let
	kompletní narativa	puberta
	komplexní narativa	adolescence

tabulka č. 1 Vývojové stupně narativ dle A. Westbyové

5.1.2 Klasifikace A. McCabeové a C. Petersonové

Další klasifikaci vytvořily A. McCabeová a C. Petersonová (1983). Pracují v ní s několika kritérii:

V nejranější fázi vývoje sledují pouze počet událostí v příběhu. Rozlišují *one-event narratives* (narativa obsahující pouze jednu událost), produkovaná dvouletými dětmi, a *two-event narratives* (narativa obsahující dvě události), která se začnou objevovat u dětí od tří let.

Od čtyř let děti dovedou tvořit narativní celky s několika událostmi, ty ovšem ještě nejsou správně chronologicky a kauzálně propojeny (tzv. *leapfrog narratives*) – tj. další kritérium představují čas a návaznost.

Od pěti let začínají být děti schopny události v rámci příběhu svazovat, svá vyprávění však ukončují předčasně – nedokáží využít prvku napětí a pointy. Jedná se o tzv. *end-at-the-high-point narratives*, tedy narativa, která končí v nejnapínavějším momentě (tzv. *high point*).

Od šesti let již děti tvoří klasická narativa (*classic narratives*) – je přítomen úvod, události na sebe chronologicky a kauzálně navazují, příběh je vypointován.

Tuto klasifikaci shrnuje tabulka č. 2:

stupeň narativ	věk
one-event narratives	2 roky
two-event narratives	3 roky
leapfrog narratives	4 roky
end-at-the-high-point narratives	5 let
classic narratives	6 let

tabulka č. 2 Vývojové stupně narativ dle A. McCabeové a C. Petersonové

5.1.3 Klasifikace N. Steinové

N. Steinová na základě své story grammar klasifikuje narativa dle stupně koherence⁸ na komunikáty bez struktury, popisnou sekvenci, jednoduchou časovou sekvenci, reaktivní sekvenci a sekvenci zaměřenou na cíl (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 60). Jelikož z jejího přístupu částečně vycházíme, tuto klasifikaci podrobněji představíme až v druhé, výzkumné části práce (viz oddíl 7.1).

5.1.4 Klasifikace J. Trávníčka

Jiří Trávníček (2007) se na vývoj narativ dívá z jiného hlediska – sleduje, jak se u dětí mění přístup k narativům, poslouchaným i produkovaným. Využívá při tom poznatky vývojové psychologie a teorie vyprávění.

Trávníček definuje tři vývojové etapy:

1. Vyprávění jako účast (2–5 let): dítě nerozlišuje mezi reálným světem a světem fikce, není pro něj důležité, jak to dopadne, ale podstatná je skutečnost, že může být „při tom“.

2. Vyprávění jako uspokojování zvědavosti (6–8 let): dítě už dokáže uchopit vyprávění (nejen z pozice posluchače, ale též vypravěče) jako svébytný jazykový útvar, který slouží k pobavení, k poznání.

3. Vyprávění jako časový rámeček (9–12 let): dítě poznává, že vyprávění je něčím, co se dotýká i jeho samotného, že zprostředkovává poznání o životě, o vědomí konečnosti.

⁸ Koherencí rozumíme obsahovou soudržnost komunikátu.

5.2 Vývoj narace po ukončení mladšího školního věku

Podle mnoha autorů (např. Westby, 1984; Harčaríková – Klimovič, 2011; Stamouli, 2012; Mandler a Stein in Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002) není vývoj narativ v žádném případě ukončen na konci mladšího školního věku, ale pokračuje celý život.

Tento vývoj však není nijak systematicky zmapován, je nám známo pouze několik studií, které se výběrově věnují některým konkrétním jevům.

Např. S. Stamouliová (2012) ve svém výzkumu pracovala se vzorkem sedmiletých dětí, dvanáctiletých dětí a dospělých. Participantů měli za úkol vytvořit narativum na základě sekvence šesti jednoduchých obrázků diagnostického nástroje MAIN – viz oddíl 5.9.4 (*Matka odletí z hnízda, aby sehnala ptáčkům potravu. Toho využije kočka a snaží se dostat do hnízda. Přiběhne však pes a zažene ji pryč.*).

Autorka zjistila, že sedmileté a dvanáctileté děti svazují jednotlivé události především časově (sedmileté více než dvanáctileté) – na rozdíl od dospělých, kteří využívají spíše kauzální vztahy. Stamouliová tedy došla k závěru, že schopnost vyjadřovat kauzální vztahy, které spojují jednotlivé části do hierarchicky uspořádané makrostruktury, stoupá mezi sedmým a dvanáctým rokem, ale též po dvanáctém roku dále.

Rozdíl mezi vyprávěním sedmiletého dítěte a dospělého lze ilustrovat následujícími ukázkami:

Sedmileté dítě: *When the mother left the cat climbed up the tree. Then a dog came along. After a while their mother came back bringing food. Once the cat climbed to the nest, the dog pulled him down by the tail* (Stamouli, 2012, s. 543).

Dospělý: *A cat approached the tree with the bird nest. He was staring at them, because he probably wanted to eat them. When the cat made sure that Sissy was away, he climbed up the tree to eat the little birds. But, while he was climbing, Sissy's loyal friend, Bobo the dog, came by and pulled the cat down just before the cat catches the little birds* (Stamouli, 2012, s. 543).

Objevují se také výzkumy zabývající se narativy v období adolescence. Zaznamenali jsme několik prací, jež analyzovaly autobiografická narativa (*autobiographical narratives* nebo *life stories*). Ta dle mnohých autorů hrají významnou roli ve vnímání vlastní identity a sebepřijetí (např. Shiner – Klimstra – Denissen – See, 2021; McLean, 2008).

Tilmann Habermas a Cybe'le de Silveira (2008) sledovali časovou, kauzální a tematickou koherenci v autobiografických narativech u dětí a adolescentů ve věku 8, 12, 16 a 20 let. Zjistili, že časová koherence dosáhla největšího nárůstu mezi 8. a 12. rokem, kauzální koherence mezi 12. a 16. rokem a tematická mezi 16. a 20. rokem. Dále sledovali působení faktorů, jako je inteligence, typ událostí v životě (pozitivních či negativních) či biografický trénink. Jejich vliv se překvapivě nepotvrdil.

R. Fivush a kol. (2012) se věnoval genderovým rozdílům v koherenci autobiografických narativ. Participanti ve věku 13–16 let dostali za úkol vyprávět dva významné pozitivní a dva významné negativní zážitky ze svého života. Ani u chlapců, ani u dívek nebyl zaznamenán rozdíl ve struktuře narativ týkajících se pozitivního vs. negativního zážitku. Byly však nalezeny rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky produkovaly delší, koherentnější, propracovanější narativa a také se více než chlapci věnovaly reflexi a vyjádření vlastních pocitů.

5.3 Aktuální témata ve výzkumu mluvených narativ dětí

Zahraniční výzkumy se dlouhodobě zaměřují především na vývoj narativ v souvislosti s věkem dítěte (např. Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 160n; Westby, 1984, s. 103–127).

V poslední době se objevují též pokusy sledovat vliv různých faktorů na produkci narativ – jako je např. socioekonomická třída (Peterson, 1994), bilingvismus (Minami, 2005), pohlaví (Nicolopoulou, 2008ab). O nich se podrobněji zmíníme v oddílu 5.8.

Analýza narativ je také využívána k výzkumu osvojování jazyka např. u dětí s narušeným vývojem jazyka a řeči, u neslyšících, u dětí s autismem, Downovým syndromem atd. (Reilly – Losh – Bellugi – Wulfbeck, 2004; Rathmann – Mann – Morgan, 2007; Capps – Losh – Thurber, 2000). Jsou vyvíjeny diagnostické a hodnoticí nástroje, jejichž cílem je stanovit aktuální úroveň narativních schopností dítěte, aby bylo možné v případě deficitu pracovat na jeho zmírnění (viz oddíl 5.9).

Na podobu narativ mohou mít vliv ještě další faktory (např. mateřská škola, televize, čtenářské zkušenosti, vyprávěcí zvyklosti v rodině apod. /Hamilton – O'Halloran – Cutting, 2020/), avšak ty jsou obtížněji zachytitelné, a proto nejsou příliš prozkoumány.

5.4 Výzkum narativ dětí u nás

V našich podmínkách je narativům věnována pozornost spíše okrajová. Mezi několik málo rozsáhlejších publikací, které se věnují dětské naraci, patří tyto:

Publikace M. Kaly a M. Benešové *Písemný a mluvený projev žáků základní školy* (1989), mapující úroveň vyjadřovacích schopností žáků 6.–9. třídy, se zabývá především statistickou analýzou jazykových prostředků, méně pozornosti věnuje makrostruktuře produkováných komunikátů.

Studie Jiřího Trávnička *Vyprávěj mi něco* (2007), určená širší odborné veřejnosti, sleduje, jak se v souvislosti s věkem mění přístup dítěte k příběhům, kterým naslouchá nebo které samo produkuje. Problematika je uchopena spíše z filozofického, psychologického a literárně-vědného než lingvistického hlediska (podrobněji viz oddíl 5.1.4).

Monografie Idy Viktorové (2009) *Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píšou literaturu* analyzuje dětmi psané texty, které vznikly ve škole i mimo ni.

K tomuto výčtu přidejme ještě zmínku o výzkumech Anežky Kuzmičové, která se věnuje dětskému čtení – zkoumá např. vliv literárního stylu na čtenářskou představivost, prožívání čtení, faktory, jež čtení ovlivňují apod. (např. Kuzmičová, 2016; Kuzmičová a kol., 2018).

Nedávno vznikla česká adaptace diagnostického nástroje MAIN, který slouží k hodnocení narativních schopností dětí – více viz oddíl 5.9.4.

V posledních letech se také objevují kvalifikační práce zabývající se výběrově různými aspekty dětských narativ, např.:

- A. Doskočilová (2013) a A. Hehejřková (2017) ve svých bakalářských pracích replikují na materiálu dětí školního věku výzkum Sutton-Smith;⁹
- B. Michlová (2017) se v diplomové práci věnuje hodnocení narativních schopností bilingvních dětí s použitím nástroje MAIN;
- L. Hrdličková (2018) zkoumá idoly v narativech dětí mladšího školního věku;
- L. Kružíková (2019) sleduje rozvoj narace u předškolních dětí s vývojovou dysfázií.¹⁰

Rozsáhlejší práce, která by systematicky sledovala narativa v jednotlivých fázích vývoje dítěte a která by aplikovala poznatky zahraničních lingvistů na češtinu, nám však dosud chybí.

5.5 Výzkum narativ dětí na Slovensku

Jiná je situace na Slovensku, kde se výzkumu narativ věnují již dlouho.

Do současnosti zde bylo realizováno několik výzkumů, které sledovaly pomocí různých metod elicitace úroveň schopnosti dětí produkovat narativa (např. Zajacová, 2005 /spontánní produkce narativ/; Pyšná – Kapalková, 2012 /porovnání narativ získaných metodou vyprávění podle série obrázků a metodou převyprávění/; Kesselová, 2013 /vyprávění podle obrázků/ aj.).

Mezi výzkumy, které se zabývají narativy dětí s narušeným vývojem jazyka a řeči, patří práce Mičianové, Kapalkové a Slančové (2015), v níž byly pomocí dotazníkového šetření porovnávány řečové podněty rodičů dětí s typickým vývojem jazyka a řeči a dětí s vývojovou dysfázií.

M. Janíková (dříve Nemcová) se rovněž zaměřuje na vývojovou dysfázií. Spolu s dalšími autorkami se věnuje porozumění narativům (Janíková – Oláhová – Kapalková, 2022); efektivitě technik rozvíjejících gramatiku vyprávění (Nemcová, 2019) apod.

Vývojovou dysfázií u bilingvních a multilingvních dětí se ve své práci zabývá S. Kapalková (2017).

⁹ Tento výzkum proběhl v 70. letech v USA. Sutton-Smith analyzoval stovky narativ dětí (2–10 let) a snažil se popsat jejich vývoj především z hlediska způsobu řešení konfliktu a struktury vyprávění (srov. Botvin – Sutton-Smith, 1977).

¹⁰ V současnosti se začíná postupně upřednostňovat termín *vývojová porucha jazyka* – viz oddíl 5.8.4.

Naraci bilingvních a multilingvních dětí zkoumá také např. Kapalková – Polišínská – Marková – Fenton (2016).

Autory publikace *Naratíva v detskej reči* (2011), která se věnuje jak výzkumu mluvených a psaných narativ, tak jeho teoretickými východiskům, jsou P. Harčaríková a M. Klimovič.

Na Slovensku mají výzkumníci již od roku 2012 k dispozici adaptaci hodnoticího nástroje MAIN; v roce 2020 byla revidována (Kapalková – Nemcová, 2020b; srov. oddíl 5.9.4).

5.6 Metody elicitace dětských narativ

Metody elicitace dětských narativ bychom mohli rozřadit do tří skupin:

1. metody přirozené;
2. metody položené;
3. metody experimentální.

5.6.1 Metody přirozené

Výzkumník pouze pozoruje danou komunikační situaci, avšak do ní nijak nezasahuje. Až zpětně ze získaných výpovědí excerpuje případné narativní útvary (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 57).

Přestože lze díky těmto metodám získat velmi cenný materiál spontánní dětské řeči, k získávání narativ nejsou příliš využívány především z důvodu velké časové náročnosti a nejistých výsledků.

Těmto nevýhodám se ve svém výzkumu částečně snažila předejít Ageliki Nicolopoulou (2008ab). Navrhla postup, při kterém získávala relativně spontánně vyprávěná narativa v přirozeném prostředí dětí (podrobněji viz oddíl 5.7).

5.6.2 Metody polořizené

Při použití těchto metod výzkumník ovlivňuje podmínky, za kterých je narativum získáváno – např. žádost o vyprávění během společné hry (srov. Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 58).

Narativum může být elicitováno při hře s maňásky (technika kontrolované improvizace): Dítě dostane k dispozici maňásky představující různé postavy a jeho úkolem je sehrát s nimi příběh.

Nesporná výhoda tohoto způsobu elicitace narativ spočívá v tom, že je dítě snadněji namotivováno, vyprávění vnímá jako hru, lze tedy dosáhnout do značné míry spontánního projevu. Tento přístup použila např. Stanislava Zajacová (2012), která sledovala, jak si děti osvojují komunikační registry, s nimiž se dostávají do kontaktu (registr rodičů, učitelů, lékařů). Prostřednictvím hry lze získat velmi dobrou představu o tom, jaké jazykové povědomí dítě o těchto registrech má, jaké charakteristické rysy jim přisuzuje.

Řadíme sem též metody, u nichž dítě dostane zadání (např. téma vyprávění či žánr), ale vše ostatní již je ponecháno pouze na něm.

Tento postup zvolila N. Steinová ve svých výzkumech story grammar (viz oddíl 7.1). Děti si mohly vybrat ze tří východiskových textů:

Fox story: *Once there was a big gray fox who lived in a cave near a forest.*

Alice story: *Once there was a little girl named Alice who lived in a house near the ocean.*

Alan story: *Once there was a little boy named Alan who had many different kinds of toys* (dle Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 160).

Vybraný začátek nejprve zopakovaly a pak na něj navázaly svým vlastním vyprávěním. Na závěr jim bylo celé narativum přečteno a děti se mohly rozhodnout, zda s ním jsou spokojené, či na něm chtějí něco změnit. Tato fáze výzkumu testovala, co děti vnímají jako *dobré narativum*¹¹ (Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 159–161).

¹¹ Několika výzkumy bylo zjištěno, že děti mladší pěti let za *dobrá* považují jak na cíl zaměřená narativa, tak ta, která žádný cíl neobsahují. To se odráží i v jejich vlastních narativech, jež bývají často sekvencemi temporálně spojených událostí. Děti starší již mnohem častěji podvědomě očekávají, že narativum bude obsahovat jak vztahy temporální, tak kauzální (Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 157n).

Na Slovensku metodu Steinové použila P. Harčaríková, převzala i stejné výchozí texty, pouze je upravila tak, aby byly bližší slovenským dětem. Např. „*Bola raz líška Ryška, žila v jaskyni blízko lesa*“ (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 61).

5.6.3 Metody experimentální

Tyto metody jsou využívány především v případě, kdy se výzkumník zaměřuje na nějaký konkrétní jev, který chce sledovat. Využívá se k tomu např. elicítace na základě sekvence obrázků – obrázky lze připravit tak, aby byly děti nuceny ve svých narativech použít určité jazykové prostředky.

Jako příklad můžeme uvést obrázkový příběh *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), který je složen ze sekvence 24 obrázků zobrazujících příběh chlapce a jeho psa, již hledají svého ztraceného žabáka. Tento příběh (tzv. *frog story*) byl využit k výzkumům v mnoha oblastech: narace dětí s narušeným vývojem jazyka a řeči, Williamsovým syndromem, poraněním mozku (Reilly – Losh – Bellugi – Wulfeck, 2003); mezijazykové srovnání (Berman – Slobin, 1994); bilingvismus (Minami, 2005) atd.

V současnosti se ve výzkumech dává přednost spíše kratším obrázkovým příběhům diagnostického nástroje MAIN (srov. oddíl 5.9.4) a popularita *frog story*, zdá se, klesá. Důvodem může být větší atraktivita ilustrací (ve *frog story* jsou černobílé, v MAIN barevné) a délka příběhů (*frog story* je pro děti velmi náročná na pozornost a jejich motivace k vyprávění i dle naší zkušenosti postupně uvažá; MAIN proto pracuje pouze se šestiobrázkovými sekvencemi).

Experimentální metodu využily ve svém výzkumu také K. Karmiloffová a A. Karmiloff-Smithová (2002). Vytvořily obrázkové příběhy – *o dívce, která si kupuje zmrzlinu od zmrzlinářky, a zmrzlina spadne na zem / o chlapci, který si kupuje balónek od prodavače balónků, a balónek mu uletí* – a úmyslně zvolily v každém z těchto dvou typů vyprávění postavy stejného pohlaví, aby zjistily, jak si dítě poradí s tím, že užití zájmena namísto substantiva k označení osoby může být nejednoznačné. Dále sledovaly, koho dítě obsadí na pozici podmětu (zmrzlinářka dává dívce zmrzlinu × dívka dostává zmrzlinu od zmrzlinářky; dívka upustí zmrzlinu × zmrzlina spadne dívce na zem; podobně v druhé verzi příběhu; Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, 170n).

Výhodou u této skupiny metod je to, že narativa lze mezi sebou velice dobře porovnávat. Také je možné se jejich prostřednictvím zaměřit na gramatické struktury,

kteřé by byly v přirozené komunikaci obtížně zachytitelné, např. kvůli jejich méně častému výskytu.

Na druhou stranu může být kvalita narativ ovlivněna umělými podmínkami, v kterých jsou vyprávění elicitována (dítěti např. nevyhovuje zvolené téma nebo je nervózní, protože se cítí být zkoušeno).

5.6.4 Fiktivní vs. osobní narativa a strategie při jejich získávání

Neexistuje jednotný názor na to, zda o vývoji narativních schopností více vypovídají fiktivní či osobní narativa.

Např. podle Petersonové a McCabeové (1983, s. 23) a McCabeové a Rollinsové (1994, s. 47) bývá pro dítě snazší hovořit o vlastním zážitku než vytvářet fiktivní příběh. Vycházejí z předpokladu, že u vlastního zážitku nemusí věnovat tolik pozornosti strukturování děje (protože ho samo prožilo) – na rozdíl od konstrukce fiktivního narativa. Podle nich je však nutné mít na paměti následující skutečnosti:

1. Ve většině případů exploračtor dítě nezná, nemůže ho tedy navést na nějakou konkrétní událost, neví, které zážitky dítě považuje za intenzivnější, a tedy za hodné vyprávění, a které za méně podstatné.

2. Otázka „*Povíš mi, co se ti stalo v poslední době zajímavého?*“ je příliš obecná, dítěti se v daný moment nemusí nic vybavit. Podle McCabeové a Rollinsové (1994, s. 48n) je nutné se též vyhnout otázkám typu „*Co jsi zažil o Vánocích?*“, protože dítě má pak tendenci spojit zážitky z několika Vánoc dohromady, tudíž se nejedná o komunikát s klasickou strukturou (úvod, záplečka, závěr). Stejně nejsou vhodné otázky typu „*Co jste dělali na včerejším výletě?*“, jelikož dítě často zůstane u prostého chronologického výčtu událostí.

3. McCabeová a Rollinsová (1994, s. 49) jsou toho názoru, že tématem elicitovaných narativ by neměla být smrt – taková narativa mívají obvykle zcela jinou strukturu než ostatní, bývají chaotická, neuspořádaná, a to i u dětí, které jsou jinak schopny zkonstruovat velmi kvalitní komunikáty.

4. Pro získání narativa vypovídajícího o schopnostech dítěte je nutné, aby dítě vyprávělo o takové zkušenosti, která pro něj něco znamená – podle McCabeové a Rollinsové (1994, s. 48) se nejvíce osvědčuje vyprávět o strachu, o zraněních či nemocech, což jsou pro děti natolik intenzivní zážitky, že si je dlouho pamatují. Podle autorek je potřeba shromáždit od každého alespoň tři narativa – zvyšuje se tak pravděpodobnost, že se najde téma, které bude danému dítěti opravdu vyhovovat.

Osvědčenou strategií je, že explorátor v rámci úvodního rozhovoru s dítětem vypráví příhodu z vlastního života (např. že si jako malý zlomil nohu). Dítě pak může spontánně navázat podobným zážitkem a často si ani nevšimne, že je testováno (McCabe – Rollins, 1994, s. 48).

5. Když rodiče chtějí s dětmi procvičovat narativní schopnosti, neměli by se tázat na události, jimž byli sami přítomni – dítě pak má pocit, že je pouze zkoušeno, necítí potřebu daný zážitek sdělovat (McCabe – Rollins, 1994, s. 54).

A. Nicolopoulou ve svých výzkumech naopak upřednostňuje fiktivní narativa. Děti je velmi často spontánně vytvářejí při symbolické hře, tj. „hře na něco“. Konstrukce fiktivních příběhů jim poskytuje možnost neomezeně využívat svou představivost, mohou do nich také promítnout sny, přání, radosti či obavy. Navíc jsou s fiktivními narativy (především s pohádkami) důvěrně seznamovány od raného věku, což jim výrazně ulehčuje jejich konstrukci.

Platí zde, že dítě by nemělo být omezováno v tom, co bude vyprávět. Když je zadán k převyprávění předem připravený příběh (ať už v podobě obrázků, či nahrávky) nebo je určeno téma či začátek příběhu, hrozí podle A. Nicolopoulou (2008a) riziko, že explorátor získá o úrovni narace zkreslenou představu. Dítě nemusí mít o dané téma zájem, nemusí o něm nic vědět apod.

Ageliki Nicolopoulou (2008a), inspirovaná prací Vivian Paley, navrhuje postup, díky kterému se dá získat věrohodná informace o tom, na jakém stupni ve vývoji narační schopnosti se dítě právě nachází. Děti v jejím výzkumu mohly během dne stráveného v mateřské škole vyprávět svůj vlastní vymyšlený příběh, kdykoliv chtěly, učiteli, který ho zaznamenal. Na závěr dne byla všechna narativa přečtena, a dokonce bylo dětem umožněno je zinscenovat spolu s kamarády, které si k tomu samy zvolily.

Výhody takového postupu spatřuje Nicolopoulou v tom, že produkováná narativa bývají relativně spontánní (nejsou nijak omezena – ani předem daným tématem, ani časovým limitem), a navíc jsou do značné míry iniciovaná samotným dítětem. Děti produkující příběh ve známém a bezpečném prostředí a s vědomím, že je vyslechnou i kamarádi, jsou motivovány k vytváření ambicióznějších a rozvinutějších vyprávění, než která by pravděpodobně vznikla na základě zadání explorátora.

Díky inscenaci vyprávěného příběhu je narativum propojeno s hrou, jež je pro vývoj narace velice přínosná – viz oddíl 5.10.4.

Nevýhodou takového přístupu je však jeho velká časová náročnost a také velká rozmanitost nashromážděných narativ, kvůli které bývá obtížnější je mezi sebou porovnávat.

V našem prostředí se rozdíl mezi vyprávěním vlastního zážitku a fiktivním narativem dotkl Jiří Trávníček. Na základě svých pozorování se domnívá, že se dětem mnohem lépe vypráví podle osnovy, kterou mají zažitou (např. u pohádky), než když si ji musejí samy vytvořit podle skutečného zážitku (Trávníček, 2007, s. 40).

5.7 Průběh elicitace mluvených narativ

Abychom získali narativum odpovídající aktuálnímu schopnostem dítěte, musí se dítě cítit dobře a být v psychické pohodě. Jako nejlepší se tedy pro samotnou elicitaci jeví prostředí mateřské či základní školy, do níž dítě dochází, nebo domov dítěte. Protože nesmí být nahrávání rušeno jinými dětmi, je vhodné se uchýlit do tiché místnosti. To však u dítěte může vyvolat nejistotu a nervozitu. Ideální je tedy vyhradit si před samotným nahráváním nějaký čas na to, aby se dítě s exploraátorem seznámilo a aby mělo čas získat k němu důvěru. Ostych lze překonat například nějakou hrou či jinou zábavnou aktivitou. McCabeová a Rollinsová (1994, s. 49) navrhují nechat dítě vyprávět o nějakém zážitku během přestávky v rámci jiného testování – dítě tak má pocit, že se jedná pouze o nezávazné povídání, a vyprávění tak získá na potřebné spontánnosti.

Metodologicky správně by dítě mělo vyprávět samo, exploraátor by neměl nijak zasahovat, reagovat, či dokonce udávat směr ve vývoji příběhu. Takový přístup však může být kontraproduktivní. Posluchač, kterému je vyprávěn příběh, na něm obvykle zároveň participuje. Absenci jakýchkoli jeho reakcí si však respondent může vyložit mylně jako nezájem, čímž snadno nabude dojmu, že vypráví špatně nebo nudně – jak říká McCabeová a Rollinsová (1994, s. 49): “no response is a response”. Nedostatečné zapojení posluchače může mít negativní vliv na délku narativa i na jeho kvalitu – tj. výsledkem by mohlo být narativum na nižším vývojovém stupni, než který odpovídá aktuálnímu schopnostem respondenta (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 62).

Podle Harčaríkové (in Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 62) je mnohem vhodnější použít tzv. *metodu řízené narační aktivity*.

Dle této metody exploraátor sice do vyprávění nijak nevstupuje – v tom smyslu, že se nesnaží ovlivňovat směr, kterým se má děj ubírat, ale je pozorným posluchačem,

jenž na vhodných místech přirozeně reaguje – smíchem, přitakáním, údivem; kývnutím hlavy naznačí, že řečenému rozumí či že ho zajímá, jak se bude děj dále vyvíjet. Tím vším navozuje klidnou, přátelskou atmosféru, ve které se dítě může cítit bezpečně.

Harčaríková (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 62) je toho názoru, že by explorátor měl nechat dítěti dostatečně dlouhý čas na promyšlení a zformulování myšlenek. Také by měl pozorně sledovat dějovou linii a informace o postavách a prostředí, aby v případě, že příběh začne váznout, vhodnými, avšak nenávodnými otázkami pomohl dítěti pokračovat. Podle McCabeové a Rollinsové (1994, s. 49) většinou stačí zopakovat poslední větu, kterou dítě proneslo, či se zeptat, co se stalo dál. Samozřejmostí je nechat dítě vyprávět i s řečovými či gramatickými chybami, používat nespisovné tvary apod. (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 62).

Dospělý by též v žádném případě neměl dítě upozorňovat na nepravdivé či nepřesné informace. McCabeová a Rollinsová ve svém výzkumu zaměřeném na sledování způsobu komunikace rodičů s dítětem o minulých událostech zjistily, že rodiče z jejich vzorku je možné rozdělit do dvou skupin. Jednu skupinu tvořili rodiče, kteří vyžadovali, aby jim děti vyprávěly o svých zážitcích, snažili se vždy k hovoru vybrat takové téma, které děti zajímalo; o něm si pak vydrželi povídat poměrně dlouhou dobu. V druhé skupině byli rodiče, kteří naopak na neobratné vyjádření dítěte reagovali změnou tématu, často děti opravovali („*Takhle se to nestalo.*“). Není překvapivé, že lepšími vypravěči se ukázaly děti první skupiny rodičů (McCabe – Rollins, 1994, s. 54).

5.8 Některé faktory ovlivňující produkci narativ

Na podobu a kvalitu produkovaného narativa má vliv velké množství faktorů. Jednak se jedná o aktuální psychický a fyzický stav dítěte, motivaci, osobu posluchače, působení okolí apod. (viz oddíl 5.8) a jednak o faktory trvalého charakteru. Zde se zmíníme o několika z nich spolu s výzkumy, které se jimi zabývají.

Tato část si neklade za cíl podat kompletní informace o realizovaných výzkumech, spíše se v ní snažíme uvést zajímavé příklady zpracovávaných témat. Pro naši práci jsou relevantní zejména faktory, jako je pohlaví a kultura.

5.8.1 Kultura a jazyk

Z výše představených klasifikací vývojových stupňů narace by se mohlo zdát, že existuje jeden univerzální narativní model (srov. story grammar – oddíl 7.1), k němuž se děti s rostoucím věkem postupně přibližují. Různé výzkumy však ukazují, že podoba narativa je velmi ovlivněna kulturou, v níž dítě vyrůstá (Bliss – McCabe, 2008, s. 134n).

Např. pro afroamerické děti je typické, že preferují tzv. *topic-associating narratives* – v rámci jednoho narativa zkombinují podobné události, které se staly na různých místech a v různém čase (např. více oslav narozenin v jednom narativním celku). Děti z oblasti Latinské Ameriky se ve svých narativech zaměřují především na vysvětlování rodinných vztahů (Bliss – McCabe, 2008, s. 134). Narativa japonských dětí se zase často svou formou podobají haiku a podobně jako vyprávění afroamerických dětí obsahují události, jež spolu souvisí tematicky, ne však časově (Minami – McCabe, 1991, s. 577).

Naproti tomu děti z Evropy a Severní Ameriky upřednostňují tzv. *topic-focused narratives*, v nichž je představena nejčastěji jedna hlavní postava a jedna událost. Tato narativa mají jasný začátek, prostředek a konec (Carmiol – Sparks, 2014, s. 282n). Dle story grammar jejich struktura odpovídá podobě klasických *dobrych narativ* (srov. oddíl 7.1).

McCabeová a Rollinsová (1994, s. 52) zdůrazňují, že před tím, než se začne uvažovat o deficitu v narativních schopnostech, je nutné důkladně prozkoumat a vyloučit vliv kulturních a jazykových zvyklostí sledovaného vzorku.

Mezi další autory, kteří se zabývají srovnáváním narativ v různých jazycích, patří Bermanová a Slobin (in Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002). Ti provedli analýzu narativ předškolních a školních dětí v pěti jazycích – v angličtině, němčině, španělštině, turečtině a hebrejštině. Sledovali například, jak děti pracují s časem, prostorem, jak spojují věty nebo jak za sebou řadí jednotlivé události.

5.8.2 Sociální kontext

Lze předpokládat, že sociální prostředí hraje ve vývoji narativních schopností dětí významnou roli.

Petersonová, Jessová a McCabeová (1999) provedly výzkum u dětí z ekonomicky znevýhodněného prostředí (obecně se předpokládá, že v tomto prostředí záleží rodičům na rozvoji komunikačních a kognitivních dovedností dětí méně než ve finančně zajištěných rodinách). Matky poloviny z nich dostaly pokyn během jednoho roku věnovat více času narativní konverzaci se svým dítětem, pokládat mu otevřené otázky a verbálně či neverbálně reagovat na to, co dítě vypráví. Druhá skupina dětí byla kontrolní. Bylo zjištěno, že děti z první skupiny vykazovaly po ročním působení matek výrazné zlepšení v oblasti slovní zásoby a poskytování kontextuálních a dalších informací nutných pro pochopení vyprávěných příběhů.

5.8.3 Pohlaví dítěte

Ne zcela zodpovězenou otázkou je vliv pohlaví. Někteří autoři uvádějí několik rozdílů mezi narativy chlapců a dívek, ovšem celkovou a podrobnou představu o nich dosud nemáme.

Harčaríková (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 114) zmiňuje pouze odlišnosti ve volbě tématu. Děti si v jejím výzkumu (inspirovaném prací Stein – Albro, 1997, s. 19–41, také viz oddíl 7.1) mohly vybrat k dokončení začátek vyprávění o lišce, o děvčátku nebo o chlapečkovi. Pro čtyřleté děti byla při výběru nejdůležitější genderová identita (dívky vyprávěly nejčastěji příběh o děvčátku, chlapci o chlapečkovi). Tatáž tendence byla zaznamenána i u šestiletých dětí. Naopak u osmiletých dětí rodová příslušnost už, zdá se, nehrála tak podstatnou roli – narativa byla rozložena rovnoměrně, působila zde pravděpodobně ještě další kritéria – například sympatie k protagonistům příběhu apod. (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 114).

Küntayová a Nakamurová (1993) analyzovaly *frog story* (srov. oddíl 5.6.3) japonských a tureckých dětí. Kromě zajímavých kulturních specifik zaznamenaly rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky z jejich vzorku tvořily delší a propracovanější komunikáty a používaly o poznání více intenzifikátorů a emocionálních výrazů (dle Berman, 1997, s. 238).

A. Nicolopoulou (2008ab) na základě rozsáhlejšího výzkumu stanovila dva základní genderově podmíněné narativní žánry (podrobněji viz oddíl 7.2).

Velmi málo je zmapován rozdíl ve výběru jazykových prostředků dívek a chlapců. Někteří autoři zmiňují jisté odlišné tendence, např. podle Čukovského (cit. dle Trávníček, 2007, s. 28) je narativum chlapců mnohem více postaveno na slovesech (a tedy na ději) než narativum dívek, které zase spíše zdůrazňují okolnosti děje, takže využívají častěji než chlapci adjektiva. Podobná pozorování je ovšem nutné podrobit dalšímu zkoumání.

5.8.4 Vývojová dysfázie (vývojová porucha jazyka)

Vývojová dysfázie (v angličtině je dlouho používané označení *specific language impairment /SLI/* stále častěji nahrazováno termínem *developmental language disorder*, v češtině se začíná preferovat název *vývojová porucha jazyka*) je neurovývojová porucha s nejasnou etiologií, jež způsobuje obtíže v osvojování si expresivní a/nebo receptivní složky jazyka (Roddam – Skeat, 2020, s. 88) a jež není doprovázena snížením intelektových funkcí (Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 146).

U dětí s vývojovou dysfázií bývá často narušena narativní schopnost, a proto je narace (vedle např. opakování vět a pseudoslov) využívána k diagnostice potenciálních problémů ve vývoji jazyka a komunikace (Roddam – Skeat, 2020, s. 81).

5.9 Nástroje sloužící k měření narativních schopností

Jak bylo zmíněno v předchozím oddíle, pro svoji komplexnost jsou narativa ideálním materiálem, na němž lze hodnotit úroveň narativních, jazykových a kognitivních schopností. Narativ bývá k diagnostice využíváno také z toho důvodu, že se jedná o diskurz, jež dítě konstruuje samo, na rozdíl například od dialogu, ve kterém může dítěti výraznou podporu poskytovat komunikační partner (Botting, 2002, s. 5).

Schopnost produkovat narativa úzce souvisí se školní úspěšností a čtenářskou gramotností (viz oddíl 5.1), tj. díky včasnému odhalení problémů s narací lze dříve rozpoznat případnou poruchu v osvojování jazyka a soustavnou reedukací je možné zmírnit její dopady.

Existují rozmanité hodnoticí a diagnostické nástroje, jež testují nejen produkci narativ, ale i porozumění jim (Nováková Schöffelová, 2020, s. 126).

Výběrově se zmíníme o některých nástrojích, které jsou často využívány v zahraničí. U nás je k dispozici pouze nedávno adaptovaný MAIN – viz oddíl 5.9.4.

5.9.1 Bus Story (1991)

Bus story test byl vytvořen ve Velké Británii a jeho autorkou je Catherine Renfrew (revidovaná verze: Renfrew, 2010). Používá se u dětí ve věku 3–8 let k odhalení případného narušení řečového vývoje. Jeho součástí jsou tři obrázkové sekvence, skórovací formulář a manuál k němu. Dítě nejprve vyslechne příběh a jeho úkolem je ho vzápětí s obrázkovou podporou převyprávět.

5.9.2 Edmonton Narrative Norms Instrument (2003)

Tento nástroj, jenž byl vyvinut v Kanadě, slouží k získání informací o úrovni narativních, jazykových a řečových schopností u dětí ve věku 4–9 let. Obsahuje několik obrázkových sekvencí lišících se podle obtížnosti (od jednoduchých se dvěma postavami po složitější se čtyřmi postavami), dle kterých má dítě vyprávět příběh. Oproti předcházejícímu nástroji získají děti informace o příběhu pouze z obrázků, ne poslechem, aby nebyla testována sluchová paměť, ale pouze narativní schopnost (více viz Schneider – Dubé – Hayward, 2006).

5.9.3 Test of Narrative Language (2017)

První vydání tohoto testu vyšlo v roce 2004, v současnosti se využívá revize z roku 2017: TNL-2.¹² Jeho úkolem je vyhodnotit narativní schopnosti dětí ve věku 4–15 let.

K testování jsou použity tři druhy narativ: skript¹³, reálná a nadpřirozená narativa¹⁴.

Tématem skriptu je návštěva McDonald's, tématem reálného narativa pozdní příchod do školy a tématem nadpřirozeného narativa hledání pokladu hlídaného drakem.

U každého tématu se testuje nejprve porozumění příběhu, jež je vyprávěný examínátorem, a následně produkce narativa elicitovaného pomocí jednoho obrázku

¹² Více viz

saltsoftware.com/pub/media/wysiwyg/reference_database/TNL_TNL2ElicProtocol.pdf [cit. 2024-01-11].

¹³ Skriptem se myslí popis běžných a každodenních situací.

¹⁴ V originálním popisu testu jsou reálná narativa označována jako *personal narratives* a nadpřirozená jako *fictional narratives*, což je poněkud zavádějící.

(u skriptu a nadpřirozeného narativa) nebo sekvencí pěti obrázků (u reálného narativa).

5.9.4 MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives

MAIN¹⁵ je nástroj, jež vytvořil v roce 2012 v Německu kolektiv autorů pod vedením Natalie Gagariny (Gagarina a kol., 2012) a původně byl určen pro srovnání vývoje v prvním a druhém jazyce u bilingvních dětí ve věku 3–10 let; dnes již je jeho využití mnohem širší. V roce 2019 byla revidována anglická verze (Gagarina a kol., 2019) a dle ní došlo k vytvoření nových verzí ve více než 70 jazycích (Nováková Schöffelová, 2020, s. 128).

U nás je jeho adaptací nedávno vzniklý Multijazykový test jazykových schopností. Impulsem k jeho vytvoření byla slovenská verze MAIN, jež existuje již od roku 2012 (v roce 2020 byla provedena její revize; Nováková Schöffelová, 2020, s. 126).

Česká verze byla v letech 2020–2021 testována a následně byla také vytvořena její revize. Oproti originálu byly provedeny drobné změny v zadání, jež reagovaly na typologické rysy češtiny a specifický kulturní kontext (Nováková Schöffelová – Saicová Římalová – Mikulajová – Homolková, 2023).

MAIN je jediný standardizovaný test zaměřený na hodnocení narace v našem prostředí, jiný zde zatím nemáme (Nováková Schöffelová, 2020, s. 126).

Základem jsou čtyři příběhy s několika souběžně probíhajícími událostmi (Ptáčátka, Kůzlátka, Kocour a Pes). Každý z nich je ztvárněn pomocí šestiobrázkové sekvence.

Nástroj umožňuje hodnotit produkci (dítě vypráví příběh dle předložených obrázků); reprodukci (dítě převypráví s oporou v obrázcích vyslechnutý příběh); porozumění modelovému příběhu (porozumění je testováno otázkami /Nováková Schöffelová, 2020, s. 126/).

K následným analýzám jsou pořizovány audionahrávky dětských komunikátů, jež bývají přepisovány pomocí transkripčního kódovacího systému CHILDES (Kapalková – Nemcová, 2020a, s. 66).

¹⁵ Více viz <https://main.leibniz-zas.de/> [cit. 2024-01-11].

Hodnocena bývá především přítomnost těchto makrostrukturních komponentů (srov. story grammar – oddíl 7.1; v závorkách je pro ilustraci uvedena část osnovy obrázkové sekvence s názvem Ptáčátka):

- počáteční událost = mentální stav postav (*ptáčátka byla hladová*);
- cíl (*maminka je chtěla nakrmit*);
- pokus o dosažení cíle (*maminka odletěla hledat jídlo*);
- závěr (*maminka přinesla jídlo*);
- reakce = výsledek (*děti už nebyly hladové, byly šťastné*; dle Kapalková – Nemcová, 2020a, s. 67).

S ohledem na velké rozdíly mezi jazyky není možné vytvořit univerzální systém, který by dokázal hodnotit a popsat mikrostrukturu komunikátů. Rozsáhlý korpus narativ však nabízí příležitosti k výzkumům i v této oblasti (Nováková Schöffelová, 2020, s. 128).

U nás dosud vzniklo pouze několik kvalifikačních prací využívajících MAIN. Jedná se například o diplomovou práci Barbory Michlové (2017), která si pro svůj výzkum ještě před vznikem oficiální české verze sama adaptovala původní zahraniční test. Michaela Damborská (2021) se ve své diplomové práci zabývala srovnáváním narativ získaných metodou MAIN se záznamy spontánní řeči, přičemž měřila lexikální diverzitu a průměrnou délku výpovědi.

Na Slovensku použily tento nástroj ke svému výzkumu S. Kapalková a M. Nemcová (2020a). Narativa získaná metodou vyprávění podle obrázků od 103 slovensky mluvících dětí ve věku 3–6 let popisovaly z hlediska přítomnosti či absence nejdůležitějších makrostrukturních komponentů.

5.10 Techniky podporující rozvoj narace

Obrat k pojmání světa jako narativní domény, k němuž dochází v posledních desetiletích (srov. oddíl 2), se začíná promítat i do pedagogiky. Objevuje se trend zpřístupňovat dětem látku prostřednictvím příběhů a jejich narativní schopnosti upevňovat pomocí technik primárně se zaměřujících na rozvíjení gramatiky narativa (story grammar; viz oddíl 7.1) a jejich komponentů a také na porozumění příběhu.

Výběrově se zde zaměříme na intervenční techniky, jež jsou využívány logopedy při práci s dětmi s vývojovou dysfázií, ale lze s nimi pracovat přirozeně i během výuky či volnočasových aktivit.

5.10.1 Story Grammar Marker®

Tato technika slouží k rozvoji narace a představy o struktuře narativa. 3D model hada (viz obrázek č. 1¹⁶) se skládá z vizuálně a taktilně odlišených částí symbolizujících jednotlivé narativní komponenty. Dětem je tak při nácvičku vyprávění umožněno fyzicky následovat narativní strukturu (Nemcová, 2019, s. 2).



obrázek č. 1 Story Grammar marker – 3D pomůcka

¹⁶ Převzato z <https://mindwingconcepts.com/pages/about-us> [cit. 2024-02-11].

5.10.2 Story Champs®

Story Champs®¹⁷ je program (dostupný v angličtině a dvojjazyčně v angličtině a španělštině), který se primárně zaměřuje na rozvoj jazyka, narace a porozumění. Využívá jednoduchých modelových příběhů doprovázených sekvenčními obrázky, gesty a symboly (také viz Nemcová, 2019, s. 2).

5.10.3 Storytelling

Metoda *storytellingu* (termín, který se postupně rozšiřuje i u nás) vychází z představy, že v každém člověku je silně zakořeněno vyprávění příběhů, a jde o to, ho v sobě najít a systematicky pracovat na jeho rozvoji. Storytelling chápe vyprávění jako jednu z nejpřirozenějších lidských činností (Voráčková, 2013).

Kromě toho, že je tato metoda využívána umělci a terapeuty, stále větší uplatnění nachází i ve vzdělávání. Obvykle spočívá v tom, že děti vyslechnou příběh, jenž se zaměřuje na aktuálně probírané téma, a následně ho převypráví nebo odpovídají na otázky s ním související.

Díky storytellingu děti získávají nové vědomosti, rozvíjejí své jazykové i narativní schopnosti a lépe rozumí mezilidským a mezikulturním vztahům a také vztahům mezi událostmi.

Studie Al-Mansoura a Al-Shormana (2011) například prokazuje pozitivní vliv storytellingu výzkumem, v němž byly zaznamenány signifikantní rozdíly v porozumění čtenému textu mezi dětmi, jimž učitel pravidelně četl příběhy, a dětmi, které takto vzdělávány nebyly (dle Větrovská Zemánková, 2022, s. 75).

5.10.4 Storyacting

Na storytelling lze navázat tzv. *storyactingem*, kdy je příběh dětmi divadelně ztvárněn (Větrovská Zemánková, 2022, s. 75). Kombinaci storytellingu a storyactingu vyvinula jako pedagogickou metodu Vivian Paley (např. Paley, 1991) a pro své výzkumy si ji zvolila i Ageliki Nicolopoulou (srov. oddíl 5.6.4).

Narativní schopnosti si děti upevňují přirozeně i v rolových hrách, tedy v hrách „na někoho“ (srov. oddíl 3.3). Hra přináší pocit jistoty a bezpečí, jde o příjemnou činnost, při níž dítě prožívá radost. Zároveň se díky ní přirozeně tříbí jeho schopnost

¹⁷ Více viz <https://www.languagedynamicsgroup.com/story-champs-2/> [cit. 2024-05-11].

improvizace, schopnost řešení problémů, chápání kauzality, rozvíjí se komunikace a sociální dovednosti (Opravilová, 2004, s. 7).

5.11 Využitelnost dat z výzkumu narativ v praxi

Informace získané analýzou narativ jsou využitelné interdisciplinárně, například v sociolingvistice, lingvistické typologii, psycholingvistice, vývojové psychologii, logopedii, v pedagogice a speciální pedagogice (poznatky o postupném osvojování narativních schopností lze využít pro tvorbu RVP, učebnic a různých edukačních pomůcek, k práci se zónou nejbližšího vývoje; mohou pomoci podpořit přirozené osvojování jazyka apod.).

6 Charakteristika dětí mladšího školního věku

Vzhledem k tomu, že předmětem našeho výzkumu jsou narativa produkovaná dětmi mladšího školního věku, považujeme za nutné na závěr teoretické části práce tuto věkovou skupinu podrobněji charakterizovat, a to z hlediska psychického, kognitivního, jazykového vývoje a vývoje čtenářství.

6.1 Psychický vývoj

Období mladšího školního věku je zahájeno významným socializačním mezníkem – vstupem do školy (obvykle v 6 nebo 7 letech) a končí v 11–12 letech, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání, které doprovázejí též změny v psychice dítěte (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 117).

Existuje několik koncepcí, které popisují tuto vývojovou etapu z různých pohledů.

Psychoanalýza označuje mladší školní věk jako „období latence“ (dle Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 117), tj. chápe ho jako klidnější dobu, kdy nedochází k žádným převratným změnám. Jedná se tedy o poměrně stabilní vývojovou etapu, během níž jsou upozaděny emoční a sexuální potřeby. Ty se projeví opět až s nástupem puberty.

Ačkoli by se tedy mohlo na první pohled zdát, že mladší školní věk je méně důležité období, dle mnohých psychologických studií tomu tak není – i v mladším školním věku dochází k pokrokům, které jsou pro vývoj dítěte zcela zásadní, pouze nejsou tak bouřlivé. Citová vyrovnanost a klid umožňují dítěti soustředit se na svou novou sociální roli ve školním prostředí, na rozvoj kognitivních schopností, poznávání světa. Zcela jistě tedy nejde v porovnání s dalšími etapami o stagnující fázi vývoje (Vágnerová – Lisá, 2021, s. 267n).

Tato etapa bývá také často označována jako „střízlivý realismus“ (srov. Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 118). Na rozdíl od předškolních dětí, které své jednání a myšlení přizpůsobují především vlastním přáním a fantazii, jsou děti mladšího školního věku zcela zaměřeny na pochopení okolního světa a na věci v něm „doopravdy“. To se odráží v jejich mluvě, kresbě, zálibách či ve výběru knih a televizních pořadů. Touží objevovat, získávat nové informace o věcech, lidech, vzdálených zemích. Zajímají je dobrodružné cestopisy, encyklopedie, vědecké

vynálezy. Preferují realistické ilustrace. Rády vše prozkoumávají a zkouší, což se projevuje v jejich zálibě v pokusech.

Německý psycholog O. Kroh rozdělil toto období realismu (již ve 20. letech 20. století) na dvě etapy:

První etapu označuje jako „naivní realismus“, který je založen na bezvýhradné důvěře k autoritám (rodičům, učitelům) – veškeré konání těchto autorit je pro děti automaticky správné.

Druhou etapou je „kritický realismus“, během něhož děti začínají podrobovat jednání autorit kontrole a též si utvářejí svůj vlastní názor na věc. „Kritický realismus“ již předznamenává nástup dospívání.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 118) sice není toto rozdělení všeobecně přijímáno, přesto je poměrně výrazně rozšířeno. Jisté však je, že mezi dětmi na začátku školní docházky (6 nebo 7 let) a dětmi na prahu puberty (11 nebo 12 let) existují výrazné rozdíly (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 119).

Někteří psychologové, např. Zdeněk Matějček (2012, s. 45) či Marie Vágnerová (1997, s. 42), pro toto období užívají pojem „mladší školní věk“ a dělí ho též na dvě fáze.

První nazývají jako „raný mladší školní věk“ (zhruba 6–8 let). Počátek tohoto období se kryje s nástupem do školy. Zásadně se mění sociální role dítěte – na dlouhou dobu se z něj stává žák. Dochází také k začleňování do školního kolektivu. Proměňuje se životní styl i denní režim, dítě se učí novým pravidlům a fungování ve větší skupině. S tím se zvyšuje i psychická zátěž.

Velkou a bezvýhradně obdivovanou autoritou se pro dítě kromě rodičů stává také učitel.

Děti si stále rády hrají, na jednu činnost se obvykle nedovedou soustředit déle než deset minut. Také je ještě neopustila záliba v pohádkách. Chlapci a dívky si v tomto věku dokáží hrát bez zábran spolu. Jelikož se jedná o období, na jehož počátku stojí velká změna v životě dítěte – nástup do školy, bývají děti více zranitelné a rozkolísané (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 119).

Druhou fází je střední školní věk (zhruba 8–11 let), kdy dochází k postupné přípravě na dospívání, s nímž souvisejí též změny v psychice (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 117).¹⁸

¹⁸ V Matějčkově dělení následuje starší školní věk, který se překrývá s pubertou.

Toto období je již mnohem vyrovnanější. Děti jsou zcela adaptovány na školní prostředí a svou žákovskou roli. Mají plně zažita nová pravidla chování. Pozornost se nyní ve velké míře přesouvá k realitě. Fantazie však rozhodně není upozaděna, děti však začínají dávat přednost hrdinským představám před pohádkovými (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 119; viz oddíl 6.4). Do centra pozornosti se dostávají vztahy – v rodině, ve škole, mezi kamarády. Děti vytvářejí skupiny s vlastní hierarchií sociálních rolí (Vágnerová – Lisá, 2021, s. 346). Dle Matějčka (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 119) probíhají ve středním školním věku tyto podstatné změny:

1. Je osvojována schopnost specifické komunikace s malými dětmi.
2. Jsou utvářeny rodičovské postoje, jež pak bývají uplatňovány i k vlastním dětem.
3. Počíná se vytvářet mužská a ženská identita a její pozitivní přijetí. Z toho důvodu se postupně přestávají děti mísit a začínají vznikat čistě dívčí a čistě chlapecké skupiny (což pak pokračuje i na počátku puberty).

6.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj se týká utváření a přetváření poznávacích funkcí – vnímání, fantazie, myšlení, usuzování, pozornosti, paměti atd. (Kohoutek, 2008, s. 3).

V Piagetově kategorizaci kognitivního vývoje¹⁹ odpovídá mladší školní věk stadiu konkrétních operací. V tomto období je myšlení výrazně vázáno na konkrétní obsah, tzn. děti začínají logicky přemýšlet o konkrétních fyzických objektech (Thorová, 2015, s. 258). Umí již odhadovat, jak uvažují lidé kolem nich, a predikovat jejich chování (tzv. *teorie mysli*), jsou schopny rozpoznat příčiny různých jevů. Začínají rozumět principu konzervace – tzn. když se mění tvar, množství zůstává stejné (Kohoutek, 2008, s. 6).

¹⁹ 1. stadium senzomotorické (od narození do 2 let), 2. stadium (od 2 do 7 let), 3. stadium konkrétních operací (od 7 do 11 let), 4. stadium formálních operací (od 11/12 let výše); Piaget in Thorová, 2015, s. 257n.

6.3 Vývoj jazyka

Vlivem školního prostředí se výrazně zdokonaluje jazyk a řeč. Souvisí to jednak s vyššími nároky kladenými na děti během výuky, jednak s jejich fungováním v kolektivu (Vágnerová – Lisá, 2010, s. 296n).

Roste výrazně slovní zásoba (dítě mladšího školního věku se učí zhruba 3 000 nových slov ročně /dle Graves in Thorová, 2015, s. 230/), délka a složitost vět a souvětí.

Děti se postupně začínají učit používat tzv. metalingvistické vědomí, tj. schopnost přemýšlet o jazyku samotném (Vágnerová, 2015, s. 298). Mnohem častěji se také dostávají do kontaktu se spisovným jazykem a učí se adekvátně komunikovat s lidmi různého společenského postavení (Vágnerová – Lisá, 2021, s. 345).

Během mladšího školního věku dochází k tzv. dekontextualizaci jazyka. Děti začínají chápat a uplatňovat vyjádření, jež neodkazují ke konkrétnímu kontextu, ale mají obecný charakter – tj. vztahují se k událostem, zážitkům a lidem, kteří nejsou součástí „tady a teď“ (Šalamounová, 2014, s. 11; Ely, 2005, s. 403).

„Pokud například učitelka chce, aby jí žáci uvedli příklad savce, a jeden z nich odpoví, že Alík je savec, budou jeho odpovědi rozumět pouze ti spolužáci, kteří vědí, že Alík je pes, a nikoli například had (Šalamounová, 2014, s. 11).“

Dekontextualizovaný jazyk má dvě složky – paradigmatickou (*paradigmatic mode*) a narativní (*narrative mode*). Paradigmatická složka reprezentuje vědecké a logické myšlení (např. jazyk užívaný při vyučování, v učebnicích apod.) a narativní je založena na záměrnosti lidského jednání a mezilidských interakcích (McLaughlin, 1998, s. 289).

U většiny dětí se též upravují případné artikulační nedostatky – např. patlavost, která může být v řeči patrna ještě na začátku školní docházky; během prvního roku školní docházky obvykle mizí (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 123).

6.4 Vývoj čtenářství

Děti se v tomto období učí intenzivně číst, což přispívá k jejich větší samostatnosti (začínají si samy vybírat, co chtějí číst a kdy; čtení jim ulehčuje fungování ve světě) a otvírá jim nové možnosti k získávání informací o jazyce, kultuře apod.

Rodiče jsou prvními, kteří mohou v dětech podnítit vztah ke knihám a kultivovat jejich čtenářství – ať už je to společným čtením, či hovory o knížkách (Gabal – Václavíková Helšusová, 2003).

Dle Tomana (2004) rodičovský vliv „s přibývajícím věkem stále samostatnějšího dětského čtenáře postupně slábne. Zatímco kvalifikovanější rodiče tento přirozený trend zpomalují, nekulturní a nepodnětné rodinné prostředí, akcelerace životního tempa, pracovní vytíženost a konzumní styl rodičů působí na čtenářství jejich dětí nepříznivě“.

Oblíbeným žánrem dětí mladšího školního věku je stejně jako v předškolním věku pohádka. Zhruba v devíti letech však začíná převládat realističtější vnímání světa (srov. oddíl 6.1), což se projevuje v přesunu pozornosti k dobrodružným románům a příhodám ze života („*které by se mohly stát*“; Toman, 2004).

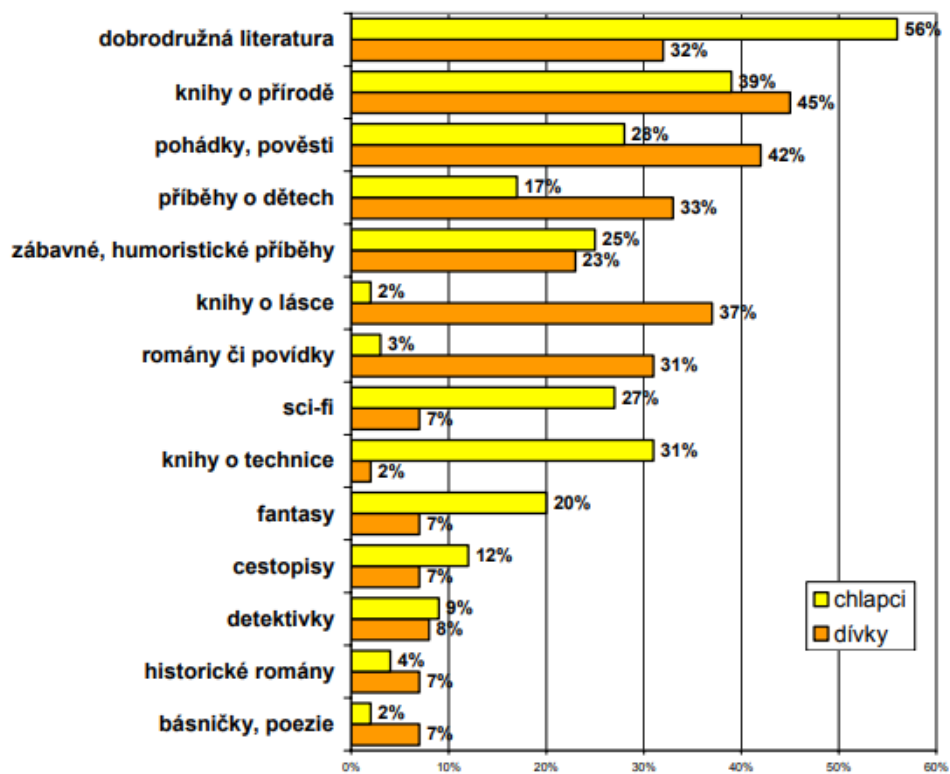
Žánry se také začínají diferencovat dle pohlaví. Dívky si déle drží zájem o pohádku a posléze přecházejí především k titulům s dívčími hlavními postavami. Chlapci dávají přednost žánrům, kde je přítomna akce a napětí (Toman, 2004).

Sociologický výzkum, který provedli Gabal a Václavíková Helšusová (2003) a jehož se zúčastnilo 1 092 dětských respondentů, mimo jiné ukazuje, jaké rozdíly v preferenci žánrů existují mezi chlapci a dívkami ve věku 10–14 let; viz obrázek č. 2 (převzato z Gabal – Václavíková Helšusová, 2003, s. 13).

Výsledky šetření, v němž každé dítě mohlo vybrat tři nejoblíbenější žánry, jsou následující:

Mezi nejoblíbenějšími žánry se u chlapců na prvních třech místech umístila dobrodružná literatura (56 %), knihy o přírodě (39 %) a knihy o technice (31 %).

U dívek se na prvních třech příčkách objevily knihy o přírodě (45 %), pohádky a pověsti (42 %) a knihy o lásce (37 %).



obrázek č. 2 Nejoblíbenější literární žánry chlapců a dívek

7 Cíle práce, východiska práce

V této práci se primárně zaměřujeme na popis makrostruktury a hlavních rysů mluvených autorských narativ produkovaných dětmi mladšího školního věku.

Naším cílem je u nahodilého vzorku respondentů (srov. oddíl 8.1) zjistit:

1. jak vypadá makrostruktura narativ vyprávěných dětmi mladšího školního věku;
2. jestli a zda se narativa těchto dětí se vzrůstajícím věkem proměňují;
3. zda existují odlišnosti ve výstavbě narativ chlapců a dívek;
4. zda lze ve vývoji narativ zaznamenat u chlapců a dívek rozdílné tendence.

Vycházíme zde především ze dvou velmi rozdílných, avšak zároveň velmi kompatibilních přístupů. Jedná se o story grammar reprezentovanou Nancy Steinovou a interpretativní sociokulturní přístup reprezentovaný Ageliki Nicolopoulou, jež podrobněji představíme v následujících oddílech.

7.1 Story grammar Nancy Steinové

Story grammar inspirovaná generativní gramatikou vznikla v 70. letech 20. století a prvotní koncept je připisován Davidu Rumelhartovi (Lee, 1984, s. 275). Jejím primárním cílem bylo definovat minimální počet prvků nutných pro vytvoření narativa. Následně byla rozpracována dalšími autory, mimo jiné také Nancy Steinovou, jejíž story grammar se dosud používá při analýze dětských narativ (srov. oddíl 5.9.4).

Story grammar Nancy Steinové a kol. definuje čtyři základní (na kultuře a jazyce nezávislé) charakteristiky *dobrého narativa*. Ty jsou prezentovány např. v pracích Stein – Glenn (1979) a Stein – Albro (1997):

1. Je přítomen živý protagonista schopný akce zaměřené na cíl.
2. Přání nebo cíle protagonisty jsou explicitně vyjádřeny.
3. Uskutečňované akce jsou podřízeny protagonistovým záměrům.
4. Výsledek akcí se týká uskutečnění či neuskutečnění těchto záměrů (dle Stein – Albro, 1997, s. 8).

Dle této koncepce se narativum skládá z jednoho či několika celků, jež se primárně orientují na aktivitu hlavní postavy zaměřenou na cíl.²⁰ Tyto celky se nazývají epizody (*episodes*). Cíl je zde chápán jako “a desire to be able to attain or maintain certain states of existence or a desire to be able to get out of or avoid certain states” a často ho lze identifikovat na základě užitých sloves, jako je *chtít, přát si, potřebovat, rozhodnout se* apod. (Stein – Albro, 1997, s. 23).

Narativa obsahující aktivitu hlavní postavy směřující k nějakému cíli jsou dle Steinové a kol. koherentnější, než když taková aktivita chybí: “[I]f a child told a goal-based story, it almost always contained more than one episode, and the majority of episodes contained all units necessary to meet the criteria of a well-formed story with respect to Stein and Glenn’s (1979) definition of a minimal story (Stein – Albro, 1997, s. 38).”

Minimální narativum, jež je považováno za *dobré*, se skládá z úvodu (*setting*), v němž je představena konkrétní hlavní postava a kontext, v kterém se nachází, a z jedné epizody. Ta má tyto části:

1. úvodní události (*initiating events*), jež vzbuzují v hlavní postavě přání dosáhnout nějakého cíle (obvykle změnit nevyhovující stav);
2. vnitřní odezvy (*internal responses*) – zde je tento cíl formulován;
3. pokusy (*attempts*), jimiž se hlavní postava snaží cíle dosáhnout;
4. důsledky (*consequences*), které ukazují, zda hlavní postava svého cíle dosáhla či nedosáhla (Stein, 1982, s. 498).

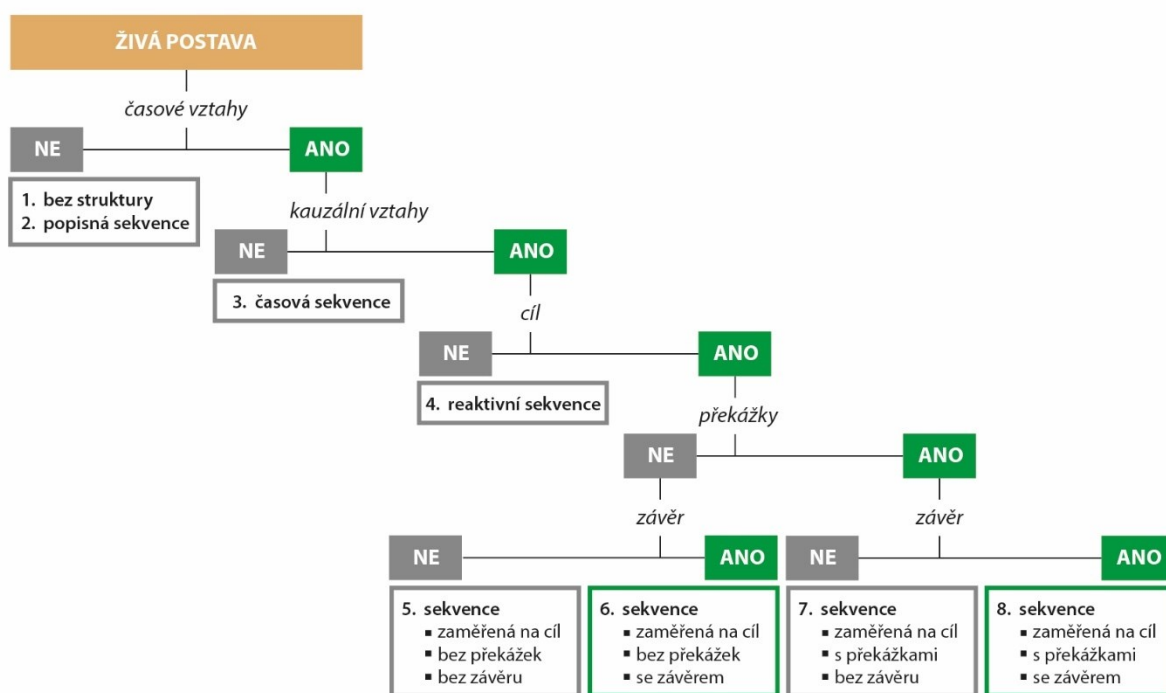
Pokud je tato struktura nějak narušena, např. její složky jsou přeházeny nebo epizody mezi sebou nejsou propojeny (v případě složitějšího narativa), bývá pro posluchače mnohem náročnější předložený text pochopit (Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 157).

²⁰ Důrazem na hlavní postavu, která sleduje nějaký cíl, se story grammar Steinové a kol. odlišuje od předchozích koncepcí story grammar; srov. Mandler – Johnson (1997), kteří za základ *dobrého narativa* považují jak aktivitu zaměřenou na cíl, tak aktivitu bez stanoveného cíle (Stein – Albro, 1997, s. 8).

K vytvoření *dobrého narativa* je třeba, aby děti porozuměly temporálním a kauzálním vztahům mezi událostmi, a také musí mít představu, jaké důsledky mohou konkrétní události či chování postav mít (Stein – Albro, 1997, s. 6). Musí chápat lidskou intencionalitu a jednání, které je zaměřeno na cíl. Tyto dovednosti jim pak pomáhají přehledně strukturovat děj a vytvářet koherentní narativa (srov. Chrz, 2005, s. 265).

Steinová a kol. na základě svých výzkumů vytvořili diagram znázorňující vývoj narativních struktur (např. in Stein – Albro, 1997; Stein – Policastro, 1984).

Stanovili základní vývojové stupně (srov. Stein – Albro, 1997, s. 10–14, s. 21), přičemž sledovali přítomnost temporálních a kauzálních vztahů, jednání zaměřeného na cíl, překážek, rozuzlení – viz obrázek č. 3 (zpracováno dle Stein, 1988, s. 286):



obrázek č. 3 Vývoj narativních struktur podle story grammar

Jednotlivé stupně²¹ zde popíšeme podrobněji (srov. Stein – Albro, 1997, s. 8–16 a Harčáriková – Klimovič, 2011, s. 99n):

1. Narativum bez struktury (*no structure*)

V těchto prvních pokusech o naraci chybí chronologická posloupnost i kauzální vztahy, většinou je přítomna pouze jedna postava (srov. protonarativa v klasifikaci Westbyové, viz oddíl 5.1.1).

2. Popisná sekvence (*descriptive sequence*)

Komunikáty tohoto typu neobsahují žádný děj, spíše se jedná o popis – nejčastěji hlavní (a jediné) postavy či prostředí.

3. Jednoduchá časová sekvence (*simple temporal action sequence*)

V těchto narativech již lze poprvé zaznamenat jednoduchý děj, avšak jednotlivé události jsou na sebe navázány pouze časově; tj. chybí vyvozování kauzálních vztahů.

4. Reaktivní sekvence (*reactive sequence*)

Narativum obsahuje sérii akcí, jež na sebe kauzálně navazují. Není však přítomno žádné plánování ani zřetelné chování hlavní postavy zaměřené na cíl.

5. Sekvence zaměřená na cíl (*goal-based sequence*)

Zde již dokáže autor explicitně představit cíl postavy a snahu tohoto cíle dosáhnout. Nechybí samozřejmě ani časová posloupnost a kauzální vztahy.

V závislosti na tom, zda se v narativu objevuje při směřování k cíli překážka a zda jsou přítomny i závěry týkající se dosažení či nedosažení cíle, dělí Steinová tento typ sekvencí dále na sekvence zaměřené na cíl a:

- a) bez překážek, s rozuzlením (*no obstacle, ending included*);
- b) s překážkami, bez rozuzlení (*obstacle, no ending*);
- c) s překážkami, s rozuzlením (*obstacle and ending included*).

²¹ Autorky neuvádějí věk, v kterém dítě daného stupně dosáhne.

7.2 Interpretativní sociokulturní přístup

Tento přístup, jehož představitelkou je Ageliki Nicolopoulou (viz Nicolopoulou, 2011, s. 32–34), pohlíží na narativum jako na prostředek k uspořádání a interpretaci lidské zkušenosti. Formu a obsah narativ považuje Nicolopoulou za úzce propojené – “conceptions of narrative structure cannot just focus on plot structure as a sequence of events but need to combine setting, characters, and plot in a narrative whole that serves as a vehicle of meaning” (Nicolopoulou, 2011, s. 31).

Téma narativ a vztahy mezi postavami mají dle Nicolopoulou výrazný vliv na strukturu a koherenci komunikátu. Cílem interpretativního sociokulturního přístupu je tento vztah odhalit a popsat.

Nicolopoulou prováděla svůj výzkum na vzorku 606 narativ tříletých až pětiletých anglicky mluvících dětí z Massachusetts (o způsobu získávání materiálu viz oddíl 5.6.4 a také Nicolopoulou, 2008a, s. 309).

Podle jejích zjištění, která v praktické části této práce na našem vzorku ověřujeme a dále rozpracováváme, existují velké rozdíly mezi narativy chlapců a dívek, především ve volbě témat a zobrazení postav.

U dívek převažuje tzv. *rodinný žánr (family genre)* a u chlapců tzv. *hrdinský žánr (heroic-agonistic genre)*. Tyto žánry vnímá Nicolopoulou jako rozdílné rámce, které poskytují autorovi odlišné možnosti a strategie k dosažení koherence.

Několik málo komunikátů, jež nelze považovat ani za hrdinské, ani za rodinné, označuje Nicolopoulou jako *proto-stories*, *mixed genres* a *other genres*. Z dostupných zdrojů však není jasné, jakým způsobem při rozřazování postupovala – viz obrázek č. 4 (převzato z Nicolopoulou, 2008a, s. 313).

Table 2. Mean Proportions (with Standard Deviations) and Numbers of Narrative Genres in Girls' and Boys' Stories

Genres	Girls			Boys		
	3s	4s	5s	3s	4s	5s
Proto-Stories	.14 (.14)	.03 (.06)	–	.05 (.08)	.09 (.15)	–
# stories	14	4	–	7	5	–
Family Genre	.68 (.32)	.79 (.24)	.76 (.20)	–	–	.01 (.03)
# stories	53	89	44	–	–	2
Heroic-Agonistic Genre	.02 (.03)	–	.04 (.09)	.84 (.11)	.76 (.27)	.87 (.16)
# stories	2	–	2	107	73	97
Mixed Genres	.06 (.09)	.01 (.02)	–	.02 (.03)	.02 (.04)	.02 (.04)
# stories	8	1	2	3	1	3
Other Genres	.11 (.15)	.17 (.22)	.20 (.19)	.10 (.10)	.14 (.14)	.11 (.11)
# stories	11	19	12	16	10	13

obrázek č. 4 Rozložení žánrů ve vzorku A. Nicolopoulou

7.2.1 Rodinný žánr

Základem narativ tohoto žánru je nějaká skupina; často se jedná o rodinu – realistickou či pohádkovou (např. král – královna – princ nebo princezna/Nicolopoulou, 1994, s. 109/), ale může jít též o skupinu přátel (lidských i zvířecích). Tyto skupiny bývají do značné míry stabilní, všichni členové v nich mají své místo a jsou propojeni různými vztahy.

Vztahy mezi postavami jsou jasné, přehledné, často poměrně pevné a strukturují celé narativum (Nicolopoulou, 2008a, s. 312). Mohou nově vznikat či zanikat, mohou se přetvářet, vyvíjet apod.

Cílem jednání postav ve většině narativ rodinného žánru je obvykle zajistit, uchovat nebo obnovit stabilitu dané skupiny, hájit její zájmy a zájmy jejích členů. Na konci děje bývá dosaženo kýžené stability a harmonie ve vztazích.

V tomto typu narativ se můžeme setkat také s explicitním uvedením místa, které pro skupinu znamená klid, pohodu a bezpečí. V něm často děj začíná a někdy i končí, což Nicolopoulou označuje jako tzv. *home-out a home-out-home movement* (Nicolopoulou, 2008a, s. 314).

Všechny výše uvedené charakteristiky podle Nicolopoulou (2008a, s. 314) autorům narativ výrazně usnadňují dosažení koherence. Posлуhač se tak v ději, který má jasnou strukturu, dobře orientuje.

Podívejme se na dva příklady narativ rodinného žánru ze vzorku A. Nicolopoulou (2011, s. 34). V rámečcích²² k nim připojujeme vlastní interpretaci:

Once upon a time there was a mom. The mom was playing with the two babies and there was a dad. The dad went to work. And the mom went to work. And then there came a dinosaur in a boat. It rode into water in the house. The parents came back home. The babies were gone. The dinosaur robbed the babies. The dad came home and said, "Babies, we're home. It's your Birthday!" Then the dinosaur branged them home and they were all friends. The babies blew on the candles. They were two years old. The end. (dívka, 4 roky)

Stěžejním motivem tohoto narativa je rodina, jež žije zcela poklidným životem. Ten však brzy naruší dinosaur únosem dětí. Vše se však neuvěřitelně rychle urovná a dinosaur je přijat do rodiny. Autorka evidentně chápe, že by v narativu měla být přítomna zápletko (viz oddíl 11.2), ale ještě ji neumí řádně rozvinout a vypointovat. Zdá se, že důležitější je pro ni opět nastolit idylické soužití skupiny.

Once upon a time there was a kingdom, and there was a unicorn and a pony, and there was a king and a queen and a princess and a prince. And they went out for a walk in the woods and they met an elephant. And so they kepted on walking through the forest till they came to a dead end and there was a house, and they opened the door and they said, "This is not our house!" And someone jumped out from behind the stove and said, "Surprise!" and it was a witch. And so they ran all the way back to their castle and locked their doors so nobody could get in. The end. (dívka, 5 let)

Na počátku narativa je představeno prostředí, v němž hlavní postavy žijí. Zajímavé je, že jednotlivé postavy jsou vyjmenovány pouze na tomto místě, dále již vystupují jako skupina (*they went out; they ran all the way back*). Náznak zápletky představuje čarodějnice a její vynoření se zpoza kamen. Skupina jí však vzápětí unikne na svůj hrad, který pro ně představuje bezpečí. To navíc ještě pojistí zamknutím všech dveří.

²² Takto odlišujeme komentáře k jednotlivým narativům od vlastního textu v celé práci.

7.2.2 Hrdinský žánr

Narativa zařazená do hrdinského žánru jsou v kontrastu k přehledné struktuře narativ rodinného žánru naopak charakterizována zaměřením na chaos, nestabilitu, napětí, pohyb a rozvrat (Nicolopoulou, 2011, s. 35).

Hlavním hrdinou je obvykle osamělá, ale samostatná postava, která zažívá různá dobrodružství či se dostává s někým do konfliktu. Jejím cílem je stát se sebevědomou a respektovanou osobností schopnou vyzrát nad nepřítelem nebo si svým hrdinským činem vysloužit obdiv (Nicolopoulou, 2008b, s. 248).

Vztahy mezi postavami obvykle nejsou příliš pevné, není jim věnována velká pozornost, tj. narativa pomocí nich ve většině případů nejsou strukturována.

Stěžejní je v tomto typu narativ akce a boj, který bývá tvořen sérií různých potyček a kterého se může účastnit množství protagonistů; ne všichni však musejí být přítomni po celou dobu – někteří v průběhu boje mizí, jiní se naopak objevují později.

To vše má podle Nicolopoulou za následek obtížnější dosahování koherence (Nicolopoulou, 1994, s. 111): struktura narativa může být složitá a méně srozumitelná, což Nicolopoulou zaznamenala především u chlapců předškolního věku (Nicolopoulou, 2008a, s. 318). Postupně však chlapci začínají pracovat s různými strategiemi, jak narativum strukturovat, aby bylo koherentní. Využívají při tom právě střetů mezi postavami (srov. oddíl 10.3.2).

Pro ilustraci uvádíme dva příklady narativ hrdinského žánru ze vzorku A. Nicolopoulou (2011, s. 35), k nimž připojujeme vlastní komentáře:

Once upon a time there was a bear that went to a forest. Then a big wolf opened his mouth. Then a beam of light came into a bunny's heart. Then he was a Vampire bunny. And soon some monsters came. And crocodile came to get the alligator. A big egg was rolling around. It belonged to the alligator. A tiger ran and ran and ran after a bat. And he was save from the tiger. (chlapec, 4 roky)

Oproti ukázce narativa typického pro rodinný žánr je zde nejpodstatnější akce – děj je plný dramatických zvrátů a čtenář vnímá mezi řádky napětí. Chybí zde však přehledná struktura postav; místo jedné hlavní postavy je zde postav několik. Každá se však příběhem pouze mihne. Zdá se, že v tomto narativu nejde příliš o urovnání vztahů mezi nepřáteli, ale pouze o boj jako takový.

Once there was a cave. In that cave lived a tarantula. And then a dragon came. The dragon broke the cave. The tarantula came out and fought the dragon. And then the dragon died because the tarantula won the battle. The tarantula got a new cave and that's all. (chlapec, 4 roky)

Dějová linka je velmi přímočará, zcela bez odboček: zasazení do prostoru a představení hlavní postavy – příchod nepřítele – boj – vítězství hlavní postavy – náprava a návrat k výchozímu stavu. Narativum sice obsahuje zápletku, ale ta je velmi rychle vyřešena. Chybí jakýkoli popis průběhu boje (*the dragon died because the tarantula won the battle*), což posluchače ochuzuje o prvek napětí.

7.3 Problematická místa obou přístupů

7.3.1 Story grammar

Story grammar bývá vytýkáno její výhradní zaměření na narativa typická pro západní kultury. Na základě jejich analýzy byl totiž vytvořen jeden „univerzální“ model (organizovaný kolem na cíl zaměřeného chování jedné hlavní postavy), přestože podoba narativ z jiných kultur se může značně lišit (viz oddíl 5.8.1). Tento model byl navíc vytvořen podle jednodušších a homogenních narativ, u složitějších komunikátů s více postavami, s nechronologickou strukturou a měnícími se perspektivami nefunguje (srov. Bílek, 2003, s. 141).

Připomeňme, že Steinová získávala narativa experimentální metodou: respondent měl za úkol dokončit jeden z předem daných začátků příběhů (viz oddíl 5.6.2). V každém z nich se vyskytuje právě jedna postava zasazená do konkrétního prostředí (liška v jeskyni; holčička v domku blízko oceánu) nebo postava, které je

přisouzena nějaká charakteristika (chlapeček vlastnící spousty hraček; srov. Karmiloff – Karmiloff-Smith, 2002, s. 160).^{23,24}

Je evidentní, že s jednou hlavní postavou představenou v úvodu se modelu *dobrého narativa* dosahuje poměrně jednoduše – např. u lišky pravděpodobně většinu z nás napadne, že měla hlad, a proto si šla ulovit něco k jídlu. Osamělá holčička se může vydat hledat kamarády a chlapeček přehlčený hračkami by mohl chtít udělat dobrý skutek a věnovat část hraček dětem, které takové štěstí nemají.

Podle A. Nicolopoulou neexistuje přesvědčivý důkaz o tom, že jediné narativa organizovaná kolem cíle hlavní postavy mohou být *dobrá*. Nicolopoulou materiál ke své analýze získávala v přirozeném prostředí, v němž nebyla narace dětí nijak omezována či usměrňována, a pouze zanedbatelné množství dětí splnilo podmínky *dobrého narativa* definovaného story grammar. Dle Nicolopoulou jsou však *dobrá* také mnohá další narativa z jejího vzorku (často se v nich vyskytuje hned několik hlavních postav), s tím rozdílem, že koherence a komplexnosti je v nich dosahováno jiným způsobem – např. pomocí vztahů mezi postavami, prostorovými vztahy či akcemi (Nicolopoulou, 2008a, s. 305).

Podívejme se na narativum Daniela z našeho vzorku:

Daniel (4. třída)

třeba byl @ jednou jeden lev ↓ který měl dvě děti ↓ ■ je @ obě dvě byly stejné ↑ jenom to druhé se lišilo tím že bylo bílé ↓ @ to bílé bylo děsně ↑ děsně dobrodružné ↑ takže cho chodilo každou ↑ ■ každý den na louku ↑ a prohlížela si broučky a tak ↓ ■ jednou ↑ ■ @ máma řekla ↑ že že mají jít spát ↓ ale jejich zvědavost je podlehla ↑ a šly ven v noci ↓ toho normálního s hnědou kůží ↑ pak uštknula zmije ↓ maminka se po ■ vyděla ↑ a odnesla bílé ■ bílé mládě pryč ↑ ■ ze svého ↑ ■ pryč do nového hnízda ↓ tam už musel být celou dobu ↑ dokud nevyrostl a neuměl se o sebe postarat ↓ zaútočili na ně dva lvi ↓ ■ a otec byl tak starý ↑ takže @ prohrál ↓ syn musel utýct pryč ↓ po ■ cestoval ↑ potkával řeky plné krokodýlů ↓ ale vyrostl jednou ↑ a bojoval pro ↑ ■ aby získal smečku jednu ↓ vyhrál ↑ ■ dostal smečku ↑ ■ a a sprátelil se s indiánem ↓ ■ a od té doby byli třeb ↑ ■ byli největší přátelé ↓

²³ Koncept jedné postavy, jež má nějaký cíl, používala Steinová a kol. i v modelových narativech, na nichž testovala porozumění a schopnost převyprávění (viz např. Stein – Glenn, 1979).

²⁴ Nezaznamenali jsme žádný výzkum, v němž by Steinová a kol. analyzovala spontánně produkovaná narativa.

V úvodu je představena lví rodina, z níž se postupně vykrystalizuje jedna hlavní postava – bílý lvíček. Než se z něj stane silný a neohrožený jedinec, podstoupí několik střetů či nepříjemných situací. Jejich překonání však není jeho cílem, on je na ně „pouze“ nucen reagovat (až na závěr narativa jsme schopni jeden cíl identifikovat (*a bojoval pro*↑ ■ *aby získal smečku jednu*↓)), není ovšem nijak rozvinutý a v kontextu předešlých dramatických událostí ani nijak zásadní. Znamená to, že je toto narativum méně *dobré*, než kdyby si hrdina na počátku stanovil cíl – např. přemoci všechny nepřátele a stát se nejsilnějším lvem na světě? Domníváme se, že nikoli – autor naopak pomocí sofistikované strategie vytvořil velmi koherentní a přehledný narativní celek.

V oddíle 11.2 popisujeme, jakým způsobem jsme si pro účely našeho výzkumu kategorizaci story grammar upravili.

7.3.2 Interpretativní sociokulturní přístup

Přístup Ageliki Nicolopoulou je založený na pečlivém zkoumání procesu vyprávění příběhů v přirozeném prostředí dětí. Analýzou svého rozsáhlého materiálu neusiluje abstrahovat jeden univerzálně platný narativní model, kterého by děti ve svém vývoji měly postupně dosáhnout. Dětská narativa nepopisuje z hlediska jejich nedostatků, spíše se v každém snaží nalézt vliv kultury a prostředí, kterými jsou děti obklopeny.

Přílišné zaměření na sociokulturní aspekty a individuální vývoj dítěte však komplikuje možnost její poznatky zobecnit a využít je k posouzení aktuální úrovně narativních schopností dítěte a k hledání potenciálních vývojových odchylek.

Rozdělení narativ na „rodinná“ a „hrdinská“ pramení z autorčina hlubokého vhledu do dětského světa a my jej považujeme za velmi příhodné. Problematickým bodem je však dle našeho názoru absence jakýchkoli pravidel, podle nichž by se mělo takové rozřazování řídit. Při analýze vlastních narativ zjišťujeme, že rozhodnutí, zda jde u konkrétního narativa o rodinný, hrdinský nebo zcela jiný žánr není zdaleka tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát.

V oddíle 10 popisujeme, jakým způsobem jsme se pokusili interpretativní sociokulturní přístup rozpracovat.

8 Metodologie výzkumu

8.1 Vzorek

Vzorek byl sestaven nahodile z narativ, která vytvořily děti z běžných základních škol, jejichž mateřským jazykem je čeština.

Sběr materiálu probíhal ve Středočeském a Východočeském kraji od září 2013 do března 2016. Do výzkumu se na základě souhlasu vedení školy a písemného souhlasu rodičů (viz příloha 15.3) zapojilo 315 dětí z osmi základních škol. Účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná a získaná data byla anonymizována.

Počet chlapců a dívek v jednotlivých třídách je zanesen do tabulky č. 3.

	chlapci	dívky	celkem
1. třída	23	34	57
2. třída	25	31	56
3. třída	35	53	88
4. třída	21	34	55
5. třída	29	30	59
celkem	133	182	315

tabulka č. 3 Počet chlapců a dívek v jednotlivých třídách

Vzorek je různorodý také vzhledem ke vzdělání rodičů dětí (úroveň dosaženého vzdělání rodiče vyplňovali spolu s informovaným souhlasem k nahrávání). Rodiče uvedli své vzdělání u 83 % dětí ze vzorku (ve třech případech bylo zaznamenáno pouze vzdělání matky). V rámci tohoto počtu je rozložení dosaženého vzdělání rodičů poměrně rovnoměrné. Minimálně je zastoupeno pouze základní vzdělání – viz tabulky č. 4 a 5.

Do jaké míry může vzdělání rodičů (příp. prostředí, z něhož dítě pochází) ovlivnit narativa dětí, v této práci nesledujeme, ale jistě by bylo přínosné se na toto téma v budoucnosti zaměřit.

dosažené vzdělání	matky
základní	1,3 %
středoškolské	16,2 %
středoškolské s maturitou	37,5 %
vysokoškolské	28,6 %
neuvedeno	16,5 %

tabulka č. 4 Rozložení úrovně dosaženého vzdělání matek dětí ze vzorku

dosažené vzdělání	otcové
základní	1,9 %
středoškolské	23,7 %
středoškolské s maturitou	30,1 %
vysokoškolské	27,6 %
neuvedeno	16,7 %

tabulka č. 5 Rozložení úrovně dosaženého vzdělání otců dětí ze vzorku

8.2 Elicitace narativ

Materiál jsme získávali polořízenou metodou. Úkolem dětí bylo utvořit narativum dle následujícího pokynu:

Vyprávěj mi pohádku. Může to být pohádka jakákoli, jakkoli dlouhá, ale musíš si ji sám/sama vymyslet. Má to být tedy pohádka, kterou jsi nikde a nikdy neslyšel/a, neviděl/a ani nečetl/a.

Žánr jsme specifikovali z toho důvodu, že zadání typu „něco mi vyprávěj“ je příliš obecné, pro děti neuchopitelné, a tedy zbytečně stresující.

Dle Trávníčka je pohádka dobře čitelný a logický žánr založený na nekomplikovaných časově-příčinných vztazích. „Co bylo v pohádce započato, musí být

dokončeno. Pohádka zakládá očekávání a toto očekávání naplňuje (Trávníček, 2007, s. 31).“

Pohádku jsme zvolili také proto, že ji děti důvěrně znají a často a rády se s ní setkávají (srov. oddíl 6.4). Domnívali jsme se tedy, že úkol bude splnitelný pro všechny respondenty ze vzorku.

Rozhodli jsme se ale děti neomezovat tématem ani jsme jim neurčili žádnou úvodní větu, již by mělo narativum začínat. Chtěli jsme, aby byly děti našimi pokyny co nejméně ovlivněny. Též v délce narativa jim byla ponechána úplná volnost.

Narativa byla nahrávána na diktafon. Samotná elicitace probíhala obvykle v budově základní školy, kam jednotlivé děti docházely, tj. ve známém prostředí, které pomohlo mírnit případný stres z neobvyklé situace. Zároveň jsme se snažili zajistit tichou místnost stranou od ostatních, což se nám ve všech případech podařilo.

S každým dítětem pracoval jeden explorátor (autorka této práce), a to v průměru vždy zhruba deset minut. K respondentům jsme však přistupovali individuálně – poskytli jsme každému tolik prostoru, kolik potřeboval.

Jsme si vědomi skutečnosti, že na kvalitu produkovaného narativa mají vliv různé nežádoucí faktory, které však nelze zcela potlačit – např. nervozita dítěte způsobená kontaktem s neznámým člověkem, nezvyklým úkolem a spuštěným nahrávacím zařízením nebo nedostatek motivace splnit úkol co nejlépe.

Abychom vliv nežádoucích faktorů omezili na minimum, byl před nahráváním vymezen čas na seznámení se s explorátorem, který dětem vysvětlil, že se nejedná o zkoušení a že žádné vyprávění nebude vyhodnoceno jako špatné. Jako motivace posloužil příslib malé odměny na závěr.

Kvůli zajištění stejných podmínek pro všechny nebyly děti s úkolem obeznámeny předem. Před samotným vyprávěním dostalo každé dítě chvíli na rozmyšlenou – bylo mu řečeno, že může přemýšlet, jak dlouho bude potřebovat.

Nahrávací zařízení bylo spuštěno až ve chvíli, kdy dítě řeklo, že je připravené.

Narativa byla získávána metodou řízené narační aktivity, která je podrobně popsána v oddíle 5.7.

8.2.1 Přepis nahrávek

Získané nahrávky byly přepsány. Při přepisu pracujeme s publikací *Mluvená čeština v autentických textech* (Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1992), která vychází ze zvyklostí konverzační analýzy. Po jejím vzoru používáme tyto značky:

pauza	■
delší pauza	■■
stoupavá intonace	↑
klesavá intonace	↓
otázka ²⁵	?
hezitační zvuky	@

Nahrávky přepisujeme podle pravopisných pravidel, zachycujeme však nespisovné slovní tvary a některé odchylky od standardního vyjadřování – zaznamenáváme odchylky v délce vokálů (protažení výslovnosti označujeme dvojtečkou), použití protetického *v-*, zjednodušování souhláskových skupin; také zachycujeme realizaci či nerealizaci počátečního *j-*, neverbální hlasové zvuky a nedokončená slova. Začátky vlastních jmen označujeme velkými písmeny. V závorkách zaznamenáváme řeč explorátora (dle Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1992, s. 14 a Náhlíková, 2015, s. 119n).

8.2.2 Chí-kvadrátový test

Při analýze dat využíváme chí-kvadrátový test. Jedná se o test statistické nezávislosti, který se používá pro zjištění asociace mezi dvěma kategoriálními proměnnými. Porovnávají se skutečně pozorované počty kombinací kategorií obou proměnných s počty těchto kombinací, které by vyšly, pokud by mezi proměnnými nebyla asociace vůbec žádná. Počítá se pravděpodobnost, že pozorované rozdíly způsobuje běžná náhodná variabilita dat. Pokud je tato pravděpodobnost, tzv. *p*-hodnota, dostatečně malá (v naší práci jsme stanovili hranici 5 procent, tj. $p \leq .05$), nepovažujeme rozdíl mezi očekávanými a pozorovanými hodnotami za náhodný

²⁵ V publikaci *Mluvená čeština v autentických textech* je v prepisech k označení otázky používán tento symbol: ©. V této práci jsme se jej rozhodli nahradit otazníkem, jehož význam je na rozdíl od původního symbolu zřejmý.

a usuzujeme, že mezi proměnnými je vzájemná závislost (dle Cinková – Náhlíková, 2019, s. 197n).

Chí-kvadrátový test lze použít pouze v případě, že alespoň 80 % buněk kontingenční tabulky má očekávanou četnost větší než 5 a zároveň že všechny buňky kontingenční tabulky mají očekávanou četnost větší než 1.²⁶

Všechny statistické výpočty v této práci byly provedeny pomocí tohoto softwaru: <https://www.socscistatistics.com/tests/chisquare2/default2.aspx> [cit. 2025-15-02].

²⁶ Dle <https://www.statistickyneklasicky.cz/chi-kvadrat-test-nezavislosti/> [cit. 2024-13-4].

9 Literární žánr narativ

Pro účely našeho výzkumu jsme se rozhodli chápat pojem narativum poněkud šířeji, než popisují definice v oddílu 3.3.

Za narativum v této práci považujeme každý komunikát, který byl dítětem vytvořen na základě instrukce „*Vyprávěj mi pohádku (...)*“ a který není převyprávěním již existujícího příběhu (viz oddíl 8.2).

Z celkového počtu 133 narativ chlapců a 182 narativ dívek jsme nejprve vyřadili ta narativa, která nespĺnila základní podmínku – tj. děti si je nevymyslely, ale nějaký příběh převyprávěly.

Inspirace známými pohádkami byla zřejmá v mnohých narativech, což není nic překvapivého, naopak to ukazuje, že děti jsou s tímto žánrem dobře obeznámeny.

U některých narativ jsme však váhali, zda se jedná opravdu pouze o inspiraci konkrétními pohádkovými motivy či tyto motivy převažují a invence autora je potlačena na minimum – viz například následující ukázka:

David (2. třída)

@ ■■ že Karkulka měla narozeniny↑ a babička si vzala svoje @ fáro↑ a a odjela za Karkulkou↓ a Karkulka měla @ takovej dort↑ a ten dort vypadal jak kytka↓ a ■ tak přijel i dědeček↑ a pak to všichni snědli↑ a šli si lehnout do postele a spali↓ a pak ■ @ jak spali↑ tak tam přišel vlk↓ a všechny se a všechny sežral↓ jediná maminka byla v kuchyni vzhůru↑ a ona uměla @ já nevím jak se tomu říká třeba rozpárat vlka a vytáhnout je↓ a ona to poznala↓ protože nikoho nikde neviděla a vlk byl tak tlustej↓ a ■ tak šla s takovým malým nožičkem↑ a: opatrně to rozpárala↑ a vylezli děda babička a Karkulka ■ a: táta byl někde odjetej↑ a pak a pak zase vlka zašila↑ a: ■ a a vlk zase někam odběh↓ ■ a pak všichni šli spát a bylo ráno↓

Nakonec jsme se rozhodli vyřadit pouze ta narativa, která zřetelně sledovala děj jedné konkrétní pohádky (objevila se například Šípková Růženka nebo pohádka O třech prasátkách).

Zmíněnou Davidovu pohádku o Karkulce jsme v korpusu autorských pohádek ponechali, jelikož je v ní zřejmá určitá kreativita (prostředí domova, dojem realistického

soužití rodiny – *a šli si lehnout do postele a spali*↓; *jediná maminka byla v kuchyni vzhůru*↑; *a babička si vzala svoje @ fáro*↑; *a: táta byl někde odjetej*↑).

Za prokazatelně převyprávěná považujeme 13 narativ chlapců a 13 narativ dívek (tj. 10 % z celkového počtu chlapeckých narativ a 7 % z dívčích). Dva chlapci a jedna dívka nevytvořili žádné narativum.

Po vyřazení převyprávěných narativ jsme tedy získali 118 narativ chlapců a 168 narativ dívek. Finální rozložení v jednotlivých třídách je následující:

	chlapci	dívky	celkem
1. třída	19	28	47
2. třída	19	27	46
3. třída	31	49	80
4. třída	20	34	54
5. třída	29	30	59
celkem	118	168	286

tabulka č. 6 Finální počet respondentů v jednotlivých třídách

Nashromážděná narativa jsou značně rozdílná – liší se nejen tématem, ale také délkou, a dokonce i literárním žánrem, přestože ten byl předem stanoven.

Ukazuje se, že velký počet dětí pojímá pohádku jako žánr velmi široce. Z nasbíraného materiálu je patrné, že k němu často řadí všechna narativa, která si samy vymyslí. Podobnou tendenci zaznamenává ve svém šetření i Martin Klimovič (2014), jehož respondenti také často zaměňovali termín narativum (*príbeh*) s pojmem pohádka (*rozprávka*): „*Príbeh je dačo také jako rozprávka abo tak*“ (Klimovič, 2014, s. 36).

V našem vzorku si několik dětí dokonce spletlo pohádku s písničkou, takže je bylo třeba ujistit, že zpívat nemusí. Jedna dívka se přesto během svého vyprávění snažila o rytmizaci a výrazné oddělování slabik (patrně po vzoru veršovaných pohádek).

Mezi shromážděnými narativy se objevují tyto tři literární žánry:

1. pohádka;
2. příhoda ze života;
3. sci-fi.

K žánru pohádka (autorská) pro jednoduchost přiřazujeme všechna narativa „obsahující kouzelné, popř. zázračné motivy“ (Mocná – Peterka, 2004, s. 472) – včetně těch, která připomínají bajku; viz následující ukázka:

Maruška (5. třída)

jednoho dne↑ @ se vydal malý zajíček na cestu↓ šel a šel↑ potkal medvěda↑ ■ medvěd se ho zeptal↓ kam jdeš↑? jdu do lesa↓ můžu jít s tebou↑? ano můžeš↓ tak šli spolu do lesa↓ šli dál↑ spadli do jámy↑ ■ šel kolem pán↑ ■ a ■ dal jim do jámy žebřík↑ aby mohli vylízt↓ pak s pánem šli k němu domů↑ a tam měli hostinu↑■

Příhody ze života se týkají reálných či skutečných událostí – viz následující ukázka:

Matěj (5. třída)

šli dva kámoši↑ ■■ do kina↑ a: ■ cestou narazili to:↑ na pejska↑ co neměl jako obojek↑ tak von a: jako byl přítulnej↑ hodnej↑ poslouchal↑ tak to:↑, tak voni si ho zkusili vzít↑ jako domu↑ tak ■ tak šli domů↑ a jak byl a jak ■ a jak byli doma↑ ■ tak a jak byli doma↑ ■ tak se zeptali mamky↑ jestli by si ho nemohli nechat↑ a tak si ho nechali↑ a to: a potom↑ šli do kina↓ ■■ a dívali se na film↓

V žánru sci-fi je konstruován „s pomocí vědecko-technických poznatků a reálií hypotetický svět budoucnosti lidské civilizace“; Peterka, 2007, s. 288) – viz následující ukázka:

Verča (4. třída)

@ byli jedno:u↑ kamarádi↑ který↑ ■■ @ večer nemohli vždycky usnout↑ a museli si vyprávět pohádky↑ povídali si o různých příšerkách↑ a: ■ @ jednou↑ když už pak usli↑ tak ten druhý den ráno↑ ■ se objevili v tom co si večer povídali↑ ■ až @ oni si povídali o vesmíru↑ a: objevili se na vesmíru↑ a tam ■ ruz potkali jednoho takovýho kamaráda↑ který měl místo těla krabici↑ a: ■ tak se s nim kam začali kamarádit↑ a pak @ asi po tři hodinách↑ (@) se vrátili zpátky ■ na Zem↑ a: @ pak zase večer si povídali

o o někých↑ ■ @ ■ že se že by chtěli jít být ve dvacátém století↑ třeba tak se tam zase ráno objevili↑ a: ■ tak ■ pak jak se zase vrátili zpátky ta:k ■■ @ ■■ tak ■■ (co se pak stalo↑?) tak ■ měli ještě jednoho kamaráda↑ kterému to řekli↑ a on řekl ať to nikomu neříkaj↑ že: by mo je mohli lidi ty lidi zkoumat↑ na někých přístrojech↑ a: ■ tak to teda nikomu neřekli↑ a ■ @ pak jednou ten kamarád co jim říkal že to nikomu nemaj říkat↑ to jednou na ně jim řekl↓ řekl to někomu↑ a: pak je ty li ty děti začaly zkoumat↑ (@) a vyzkoumaly že: @ mají někou různou schopnost že můžou se ■ přeměnit podle toho co řeknou↓ ■ (ty jo↓ @) ■ a to je konec↓

Zastoupení jednotlivých literárních žánrů shrnuje tabulka č. 7:²⁷

²⁷ Ve všech následujících tabulkách uvádíme jak absolutní počet výskytů, tak jejich procentuální podíl.

	chlapci						dívky					
	pohádka		příhoda ze života		sci-fi		pohádka		příhoda ze života		sci-fi	
1. třída	12	63,2 %	6	31,6 %	1	5,3 %	22	78,6 %	6	21,4 %	0	0,0 %
2. třída	13	68,4 %	4	21,1 %	2	10,5 %	22	81,5 %	5	18,5 %	0	0,0 %
3. třída	15	48,4 %	16	51,6 %	0	0,0 %	39	79,6 %	10	20,4 %	0	0,0 %
4. třída	13	65,0 %	5	25,0 %	2	10,0 %	25	73,5 %	7	20,6 %	2	5,9 %
5. třída	17	58,6 %	12	41,4 %	0	0,0 %	26	86,7 %	3	10,0 %	1	3,3 %
celkem	70	59,3 %	43	36,4 %	5	4,2 %	134	79,8 %	31	18,5 %	3	1,8 %

tabulka č. 7 Zastoupení literárních žánrů v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Tato tabulka naznačuje, že u všech dětí žánr pohádky sice převažuje nad ostatními žánry, ale v porovnání dívek a chlapců se ho drží více dívky (79,8 % vs. 59,3 %).

Žádné vývojové tendence ani u chlapců, ani u dívek nepozorujeme.

Je zajímavé, že chlapci se oproti dívkám poměrně často uchylují k příhodám ze života (36,4 % vs. 18,5 %).

Testovali jsme statistickou významnost vztahu mezi pohlavím a volbou pohádky nebo příhody ze života (žánr sci-fi jsme do testu nezahrnuli pro jeho minimální výskyt). Tento vztah se ukázal jako signifikantně významný ($p = .0004$; viz příloha 15.1.1).

Je otázkou, zda zde hypoteticky hraje roli vyšší obliba pohádek u dívek či například více či méně zodpovědný přístup k zadanému úkolu.

Ačkoli tedy není žánr pohádky dodržen ve všech případech, rozhodli jsme se komunikáty náležející k jiným žánrům ze vzorku nevylučovat. Naším záměrem není sledovat, jak dokáží děti uplatnit základní rysy pohádky, tento žánr má dětem posloužit spíše jako odrazový můstek k vytvoření vlastního narativa (viz oddíl 5.7).

Analyzujeme tedy celý vzorek 118 autorských narativ chlapců a 168 autorských narativ dívek.

10 Žánrové rozdělení narativ dle přístupu A. Nicolopoulou

10.1 Charakteristické tematické prvky obou žánrů

V dostupných studiích A. Nicolopoulou není detailně popsáno, podle jakého principu byla narativa k rodinnému a hrdinskému žánru přiřazována. Některá narativa, jež použila ve svých studiích k ilustrování charakteristik hrdinského či rodinného žánru, obsahují dle našeho názoru rysy obou (v různém obtížně měřitelném poměru) – viz následující ukázka (Nicolopoulou, 2008, s. 316n), k níž připojujeme v rámečku vlastní komentář:

Once upon a time there was a little girl and she had a brother, a mom, and a dad. One day they went walking and they met a bear. The bear was a baby bear. The sister said, "Isn't he cute" and they brought him home. A crib was in the sister's room and the baby bear slept in it. And when they woke up the very next day, the brother came into the sister's room and she was gone. The bear was gone too, and they got kidnapped. And the brother found a kingdom and he saw the bear and the sister been locked up in a cave. The brother said, "You can't do this" and the bad guy got a timer and put the sister in it. And in 5 minutes time, sand was going to bury the sister. But in 5 minutes she got buried, but the brother had a knife in his pocket and he banged the knife on the timer and it broke. And the sister came out and she said, "Where is mom and dad?" And the brother took the sister's hand and brought her home. When the sister was grown up, she met a boy in the street named Pete. And she got married. Her cousins were the flower girls and they lived happily ever after. (dívka, 5 let)

Nejprve je jasně představena rodina, jež se vzápětí rozšíří o dalšího člena, kterého si zejména sestra zřejmě ihned oblíbí ("*Isn't he cute*"). Náhle však dojde k narušení rodinné idylky – sestru i medvíďe někdo unese. Naštěstí se do hry vloží bratr, který nedbá nebezpečí a vydá se je hledat. Ozbrojen nožem se nepříteli postaví a svou sestru vysvobodí z jeho spárů. Rodinná pohoda tak může být znovu nastolena.

Ačkoli se zde zjevně vyskytují prvky obou žánrů, narativum bylo přesto jednoznačně a bez řádného vysvětlení zařazeno k žánru rodinnému.

I v našem vzorku je množství podobně „hraničních“ narativ, v nichž se vyskytuje jak boj a napětí, tak pospolitá skupina a důraz na vztahy v ní. Objevují se však též narativa, která nelze zařadit (např. pro jejich krátkost, zmatečnost nebo z jiných důvodů) ani k jednomu z těchto dvou žánrů.

Pro účely této analýzy jsme se proto rozhodli stanovit vlastní kritéria, na jejichž základě narativa rozčleňujeme.

Pro každý žánr jsme definovali pět tematických prvků (dle Náhlíková, 2015, s. 122). Aby mohlo být narativum k danému žánru zařazeno, stanovili jsme, že musí splnit alespoň tři z nich. V případě, že tato podmínka splněna není, řadíme jej do skupiny tzv. nezařazených narativ. S narativem, které by splnilo tři a více prvků z obou žánrů zároveň, jsme se v našem vzorku neseťkali.

Tematické prvky charakterizující hrdinský žánr:

- osamocená hlavní postava;
- boj/násilí;
- zranění/smrt;
- hrdinské činy;
- snaha hlavní postavy o vítězství.

Ukázka hrdinského narativa splňujícího všech pět prvků:

Adrian (3. třída)

celé království bylo pod ohněm↑ a: princ si vzal hasičák↑ a uhasil to↑ a: ■■ měl se stát králem↑ a najednou tam přišel další princ↑ ten se taky chtěl stát králem↑ takže byly rytířský souboje↑ první kolo ten druhý princ ho minul o vlasek jenom↑ a: druhý kolo ho ten první princ už shodil↑ tak se stal králem↑ a až do smrti tam žil↓ ■ a vzal si princeznu↓

Ačkoli je toto narativum velice krátké a autor nezachází do příliš velkých detailů, považujeme ho za typického zástupce hrdinského žánru.

Děj má dvě fáze – v první princ udatně bojuje s požárem, v druhé se postaví konkurentovi, jenž se ho snaží připravit o trůn. Již ve druhém kole turnaje se mu protivníka podaří porazit, díky čemuž dosáhne svého cíle stát se králem.

Další ukázkou hrdinského žánru je narativum Járy. Vyskytují se v něm tři prvky (osamocená hlavní postava – boj/násilí – snaha hlavní postavy o vítězství) – tj. minimální počet nutný pro zařazení k tomuto žánru:

Jára (4. třída)

byl jeden pirát↑ kterej jel na lodi↑ a: narazil↑ na: krásnej rozkvetlej ostrov↑ ■■ a: ■ pak se tam ■ nebo prostě přespal v v té lodi↑ a večer↑ na něj vyletěla čarodejnice↑ a: ■■ chtěla po něm aby mu dala loď↑ ale pirát furt říkal že ne↑ a: ■ a čarodejnice teda odletěla↑ a: přivolala si ■ další kamarády↑ byla čarodejnice↑ ■ no duchy↑ který vlastně jí pomohli↑ aby ukradli tu loď↓ ■■ a: ■ pak ten pirát↑ jak byl na tom rozkvetlym ostrově↑ tak furt říkal↑ že ať mu vrátěj tu loď↑ že ať že ho prosil↑ a: ■ pak ■ von mu↑ ■ voni mu nějaký kamarádi↑ jeho ještě↑ tam nějaký našel↑ na tom ostrově↑ a pomohli mu tu loď jako ■ přivízt zase zpátky↑ a pak ten pirát jako zase odplul↓

Osamocená hlavní postava je napadena nepřítelem – čarodějnici a jejími pomocníky. Pirát se ale nedá a neohroženě se s nimi pustí do křížku, aby dostal zpět svoji loď, což se mu nakonec s pomocí přátel podaří.

Již volba hlavní postavy a její zasazení do časoprostoru v úvodu naznačuje jisté napětí (*pirát, loď, ostrov, večer*). Napětí se stupňuje, když se objeví nepřítel. Následuje málo strukturovaný děj s velmi rychlým spádem, ale přesto je na závěr dosaženo rozuzlení a vítězství hlavní postavy.

Tematické prvky charakterizující rodinný žánr:

- jasně definovaná skupina postav;
- důležitější skupina než jednotlivec;
- důraz na vztahy;
- vzájemná pomoc mezi členy skupiny / pomoc postavě stojící mimo skupinu;
- snaha o vyřešení/navázání vztahů, spokojenost členů skupiny.

Za typického představitele tohoto žánru považujeme narativum Julie, u něhož bylo dosaženo všech pěti prvků:

Julie (3. třída)

byly tři sestry↑ ■ *který se pořád hádaly*↑ a: *jednou* ■ *přišel* ■ *její jejich táta*↑ ■ a: *pořád jim povídal aby se nehádaly*↓ a *oni ho pořád a oni ho neposlouchaly a hádaly se dál*↓ a *když se jejich máma vrátila*↑ ■ z z ■ z *návštěvy z cizí země*↑ *no tak*↑ ■ *jim* ■ *říkala aby se už přestaly pořád hádat*↑ a ■ *oni se přestaly hádat protože*↑ ■ @ *jim máma byla bližší než táta*↑ a ■ *měly* ■ a *poslouchaly víc mámu než tátu protože @ jí víc věřily*↓ pak se *přestaly hádat*↑ a *měly se rádi a* ■ *to je konec*↓

Hlavní postavou zde není jednotlivec, ale v centru dění se objevuje celá skupina – rodina (otec, matka a tři sestry). Ústředním bodem děje jsou jejich vzájemně komplikované vztahy a snaha o jejich vyřešení.

Nejprve je zmíněn komplikovaný vztah tří sester. Ty od sebe nejsou nijak odlišeny – jménem, vlastnostmi ani vzhledem, také není zmíněn důvod jejich hádek. Pro autorku to zřejmě není důležité, za podstatný považuje pouze vztah mezi nimi.

Dále je to shodný vztah tří sester k otci, kterého neposlouchaly, a do třetice též shodný vztah k matce, která jim *byla bližší než táta*↑ a ■ *měly* ■ a *poslouchaly víc mámu než tátu protože @ jí víc věřily*↓. A tento třetí, dobrý vztah s matkou jim nakonec pomůže urovnat i jejich vlastní vztahy.

Vztahy jsou představeny jasně a přehledně, události spolu kauzálně souvisejí, narativum je tedy koherentní. Posluchač však může na druhou stranu postrádat jednak některé podrobnější informace (proč se sestry hádaly, zasazení do nějakého časoprostoru apod.) a jednak jistý náboj, napětí a pointu (které obvykle nechybějí u hrdinského žánru).

Jako ukázkou splňující tři prvky (v tomto případě tyto: jasně definovaná skupina – důležitější skupina než jednotlivec – snaha o vyřešení/navázání vztahů, spokojenost členů skupiny) uvedeme Denisino narativum:

Denisa (3. třída)

@ byla jednou jedna myška a krtek↑ ■■ a oni si ud'áli v lese obchod↑ a tam prodávali různý ho ■ různý druhy hub↑ a @ potom tam přišly zvířátka si něco koupit↑ a potom tam ještě přišli červíci↑ a voni jim všechny houby snědli↑ a všichni zvířátka brečely↑ a potom @ si krtek s myškou zašli do obchodu pro bonbóny↑ jenomže ty červíci ■ ty bonbóny už nemohli snís↑ tak potom zas byly všechny zvířátka šťastný↑ a chodili tam už i červíci ■ si něco koupit↓

Poněkud zmatečné narativum s nejasnými kauzálními souvislostmi v jednání postav se zabývá konfliktem mezi červíky a skupinou zvířátek. Červíci způsobují ostatním nesnáze (*voni jim všechny houby snědli↑*), bonbóny jim už naštěstí nechají, což způsobí kolektivní spokojenost všech zvířátek.

Ageliki Nicolopoulou (2008a, s. 314n) zařazuje do rodinného žánru mimo jiné také narativa strukturovaná na základě každodenních rutinních aktivit skupiny. Dle ní tento způsob výstavby narativ přispívá k jejich přehlednosti a koherenci.

Příklad takového narativa (Nicolopoulou, 2008a, s. 315), k němuž připojujeme v rámečku vlastní interpretaci:

Once there was a little girl and she lived with her Mom and Dad and her big sister. Then they went for a walk and they went to the little girl's grandma and the big sister's grandma. They stayed overnight at grandma's house. And then they went for another little walk and they came home again. (dívka, 5 let)

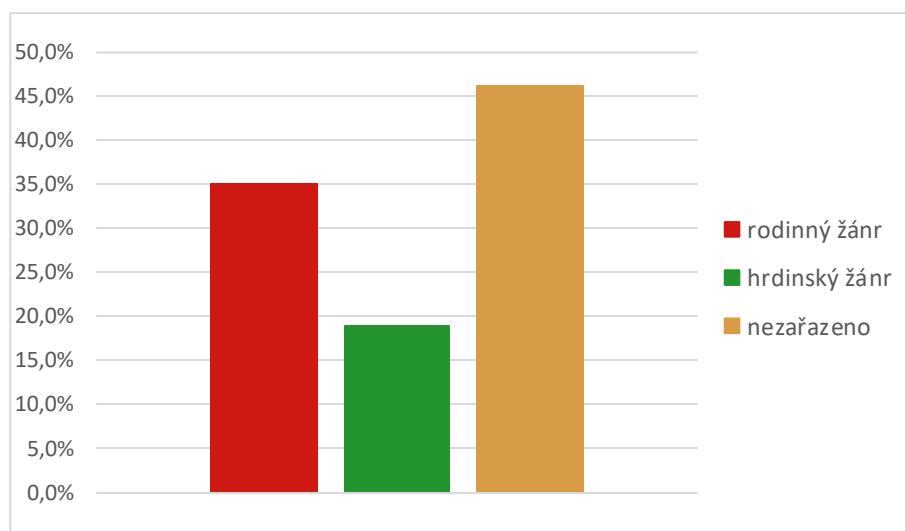
V narativu je přítomna rodina, díky čemuž ho Nicolopoulou považuje za typické narativum rodinného žánru, vyznačující se navíc velkou mírou koherence. My bychom ho však na základě našich kritérií k rodinnému žánru nezařadili. Splňuje totiž pouze dva prvky charakterizující rodinný žánr: jasně definovaná skupina postav – důležitější skupina než jednotlivec. Narativum se skládá z několika málo cyklicky se opakujících činností a postavy v něm zcela postrádají jakoukoli snahu o utužení/rozvázání vztahů či důraz na ně.

Jak už bylo řečeno, narativa z našeho vzorku, jež – podobně jako toto – daná kritéria nespĺňují, zařazujeme do skupiny nezařazených narativ. Tu podrobněji analyzujeme v oddíle 10.3.3.

10.2 Výsledky žánrové analýzy

10.2.1 Výsledky žánrové analýzy ve vztahu k pohlaví autora

Podíly rodinného a hrdinského žánru a skupiny nezařazených narativ (viz graf č. 1) v celém vzorku jsou s ohledem na výsledky Ageliki Nicolopoulou poměrně překvapivé. Dle nich jsme očekávali, že se narativa rozdělí především mezi hrdinským a rodinným žánrem, tzn. že skupina nezařazených narativ bude zastoupena minimálně. Tento předpoklad se však nepotvrdil: narativ rodinného žánru je ve vzorku 35,0 %, narativ hrdinského žánru 18,9 % a nezařazených narativ 46,2 % – také viz tabulka č. 10.



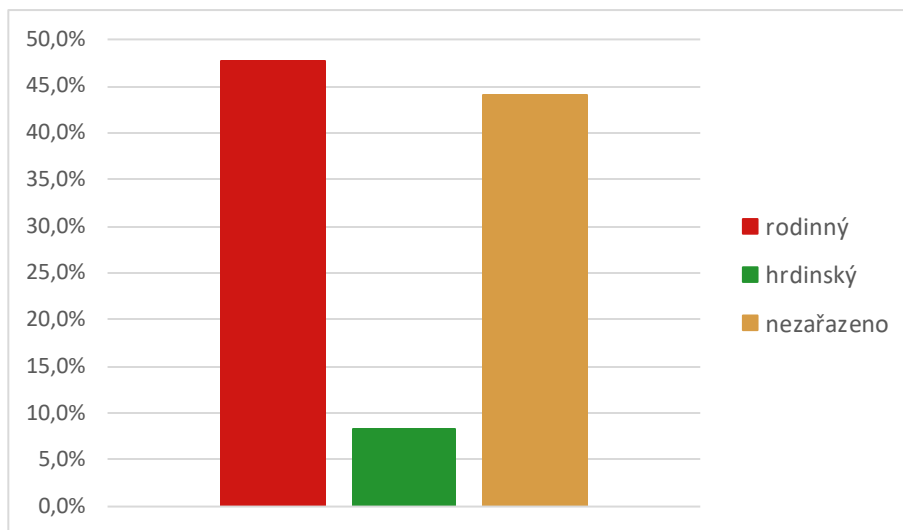
graf č. 1 Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u chlapců a dívek dohromady

Rozdíly mezi výsledky Ageliki Nicolopoulou a našimi zjištěními pravděpodobně spočívají v rozdílném způsobu třídění narativ – naše metoda založená na kritériích je evidentně přísnější, tj. do skupiny nezařazených narativ připadne více komunikátů.

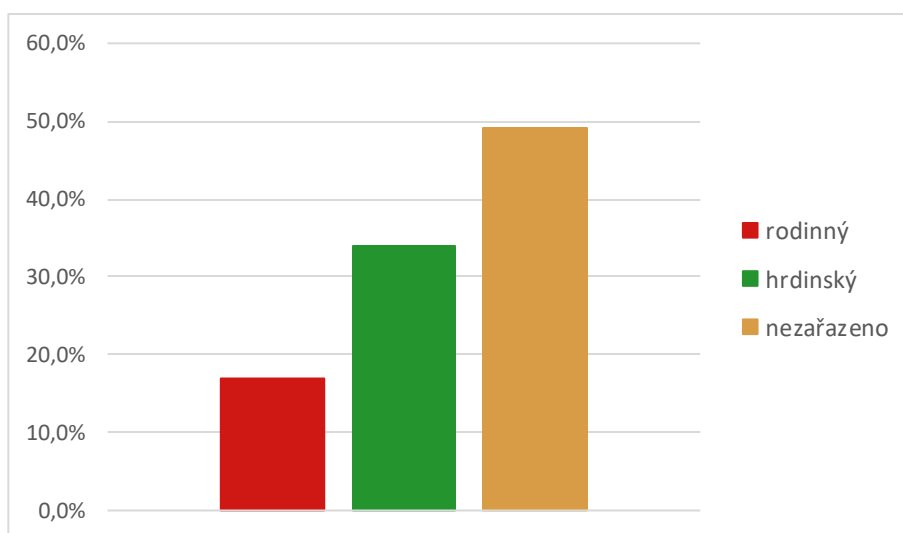
Ani u chlapců a u dívek zvlášť se žánrová převaha, již popisuje Nicolopoulou, nepotvrdila – viz tabulka č. 8 a grafy č. 2 a 3:

	rodinný žánr		hrdinský žánr		nezařazeno	
chlapci	20	16,9 %	40	33,9 %	58	49,2 %
dívky	80	47,6 %	14	8,3 %	74	44,0 %
celkem	100	35,0 %	54	18,9 %	132	46,2 %

tabulka č. 8 Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 2 Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u dívek



graf č. 3 Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u chlapců

Porovnáme-li procentuální zastoupení jednotlivých žánrů u chlapců s jejich zastoupením u dívek, zjistíme, že se poměrně výrazně liší.

U dívek převažuje rodinný žánr (47,6 %), skupina nezařazených narativ ho těsně následuje (44,0 %), zato počet narativ hrdinského žánru je zanedbatelný (8,3 %).

U chlapců jsou rozdíly mezi skupinami rovnoměrnější. Nejvíce je zastoupena skupina nezařazených narativ (49,2 %), následuje ji hrdinský žánr (33,9 %) a rozdíl mezi nimi je podobně velký jako mezi hrdinským a rodinným žánrem, jenž je zastoupen nejméně (16,9 %).

Tezi A. Nicolopoulou, že chlapci tíhnou spíše k hrdinskému žánru než k rodinnému a dívky zase naopak, můžeme potvrdit i u našeho vzorku. Dle

statistického testu je vztah mezi pohlavím a rodinným a hrdinským žánrem signifikantně významný ($p < .00001$; viz příloha 15.1.2).

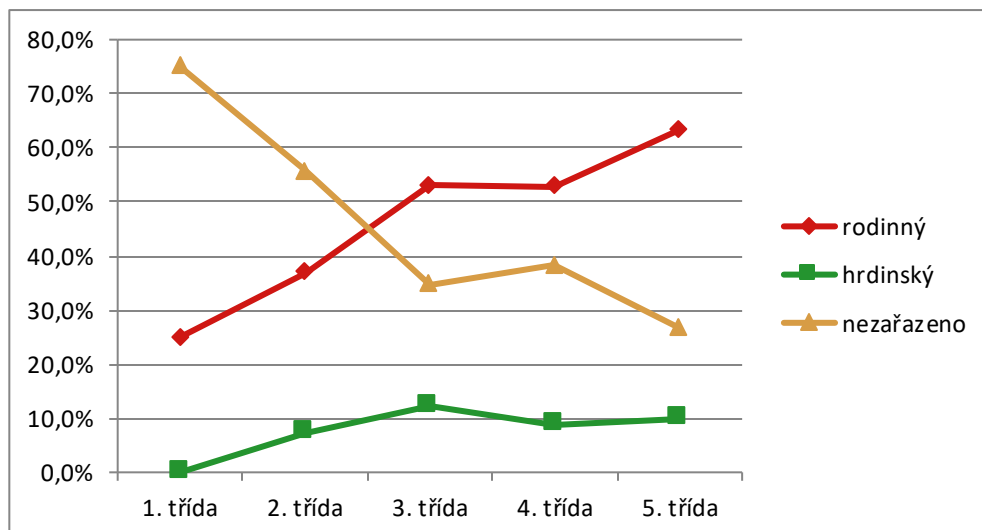
Zdá se však, že dívky preferují rodinný žánr před hrdinským více než chlapci hrdinský před rodinným. Skupina nezařazených narativ je u dívek i u chlapců zastoupena velice významně.

10.2.2 Výsledky žánrové analýzy v souvislosti s pohlavím a věkem respondentů

V tabulce č. 9 a v grafech č. 4 a 5 je zachyceno procentuální zastoupení žánrů a nezařazených narativ v jednotlivých třídách zvláště u chlapců a u dívek.

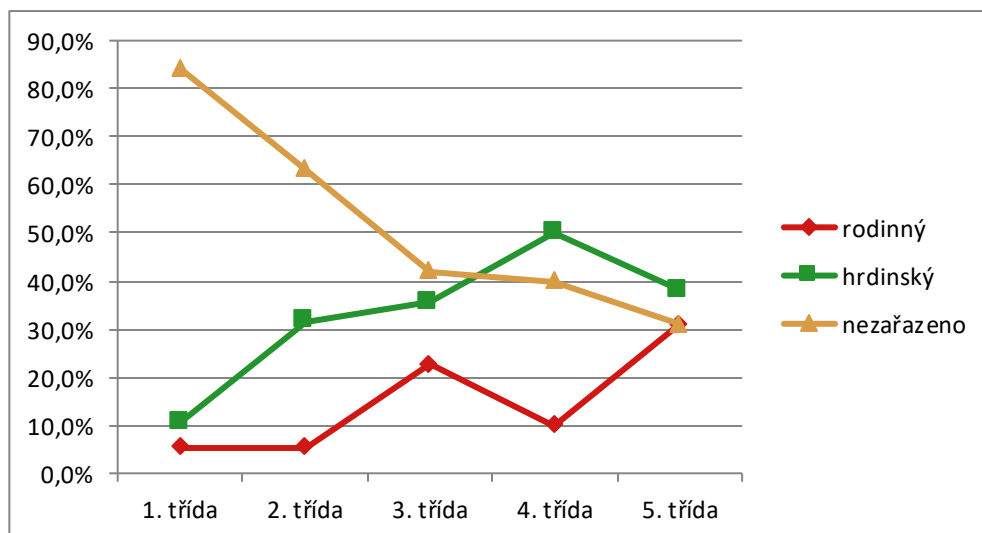
	chlapci						dívky					
	rodinný žánr		hrdinský žánr		nezařazeno		rodinný žánr		hrdinský žánr		nezařazeno	
1. třída	1	5,3 %	2	10,5 %	16	84,2 %	7	25,0 %	0	0,0 %	21	75,0 %
2. třída	1	5,3 %	6	31,6 %	12	63,2 %	10	37,0 %	2	7,4 %	15	55,6 %
3. třída	7	22,6 %	11	35,5 %	13	41,9 %	26	53,1 %	6	12,2 %	17	34,7 %
4. třída	2	10,0 %	10	50,0 %	8	40,0 %	18	52,9 %	3	8,8 %	13	38,2 %
5. třída	9	31,0 %	11	37,9 %	9	31,0 %	19	63,3 %	3	10,0 %	8	26,7 %
celkem	20	16,9 %	40	33,9 %	58	49,2 %	80	47,6 %	14	8,3 %	74	44,0 %

tabulka č. 9 Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 4 Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u dívek

U dívek v 1. a 2. třídě výrazně převažuje skupina nezařazených narativ, od 3. třídy dále ji však překonává rodinný žánr. Narativ náležících k hrdinskému žánru je ve všech třídách velmi málo, v 1. třídě nejsou dokonce žádná, v ostatních třídách je jejich počet podobný (pohybuje se kolem 10 %). Zdá se tedy, že se podíl narativ rodinného žánru s věkem zvyšuje na úkor skupiny nezařazených narativ.

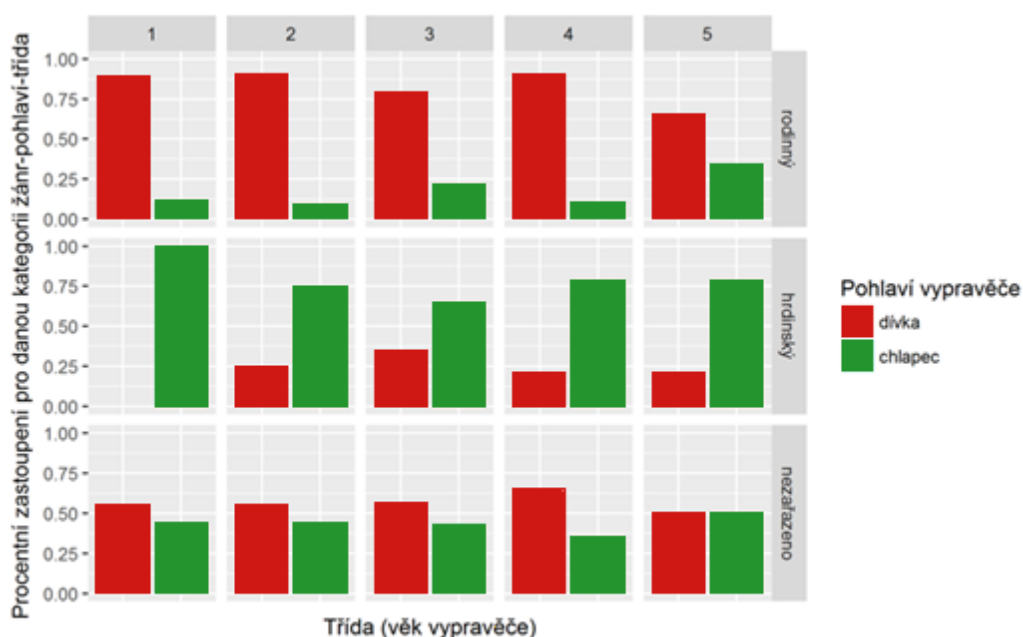


graf č. 5 Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců

U chlapců v 1. a ve 2. třídě stejně jako u dívek převažují nezařazená narativa a i zde jejich počet postupně klesá – mezi 1. a 3. třídou výrazně, mezi 3. a 5. třídou již pozvolněji. Podobně jako tomu bylo u dívek ve vztahu rodinný žánr – nezařazená narativa, se zdá, že počet narativ hrdinského žánru se především od 1. do 3. třídy

zvyšuje spíše na úkor nezařazených narativ, ovšem rodinný žánr hraje u chlapců významnější roli než u dívek. Počet narativ rodinného žánru kolísá – ve 3. a 5. třídě pozorujeme tendenci k vyrovnání počtů rodinného žánru s hrdinským.

Graf č. 6 zaznamenává procentuální rozložení těchto tří skupin v jednotlivých třídách (100 % se zde počítá pro každý panel zvlášť). U každé kombinace věku a skupiny je tedy vidět poměr chlapců a dívek:



graf č. 6 Procentuální zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť²⁸

Z grafu je patrné, že rodinný žánr preferují ve všech třídách vždy dívky, s menším „náskokem“ vůči chlapcům ve 3. a 5. třídě.

Hrdinský žánr preferují vždy chlapci, kromě 3. třídy výrazně. Ve skupině nezařazených narativ jsou počty poměrně vyrovnané. Toto porovnání je však pouze orientační, jelikož celkový počet dívek je větší než celkový počet chlapců.

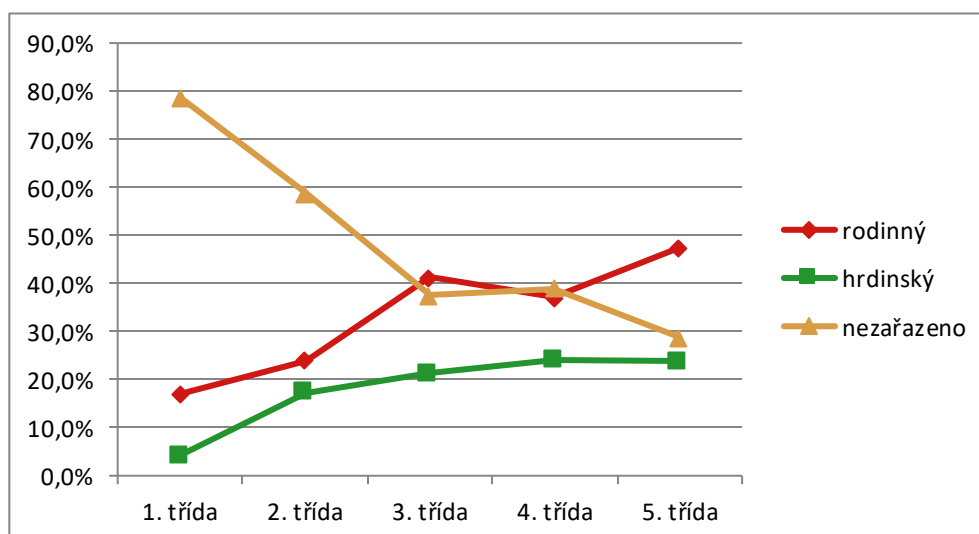
O velkém konkurentovi těchto dvou žánrů, nezařazených narativech, která jsou výrazně zastoupena ve všech třídách, se podrobněji zmíníme v oddíle 10.3.3.

²⁸ Graf byl vytvořen S. Cinkovou ke článku *Žánrová preference v narativech dětí mladšího školního věku* auterek Cinkové a Náhlíkové (2019). Do článku nakonec zařazen nebyl, využili jsme ho však v této práci.

Rozložení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách bez ohledu na pohlaví zobrazuje tabulka č. 10 a graf č. 7:

	chlapci + dívky					
	rodinný žánr		hrdinský žánr		nezařazeno	
1. třída	8	17,0 %	2	4,3 %	37	78,7 %
2. třída	11	23,9 %	8	17,4 %	27	58,7 %
3. třída	33	41,3 %	17	21,3 %	30	37,5 %
4. třída	20	37,0 %	13	24,1 %	21	38,9 %
5. třída	28	47,5 %	14	23,7 %	17	28,8 %
celkem	100	35,0 %	54	18,9 %	132	46,2 %

tabulka č. 10 Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady



graf č. 7 Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

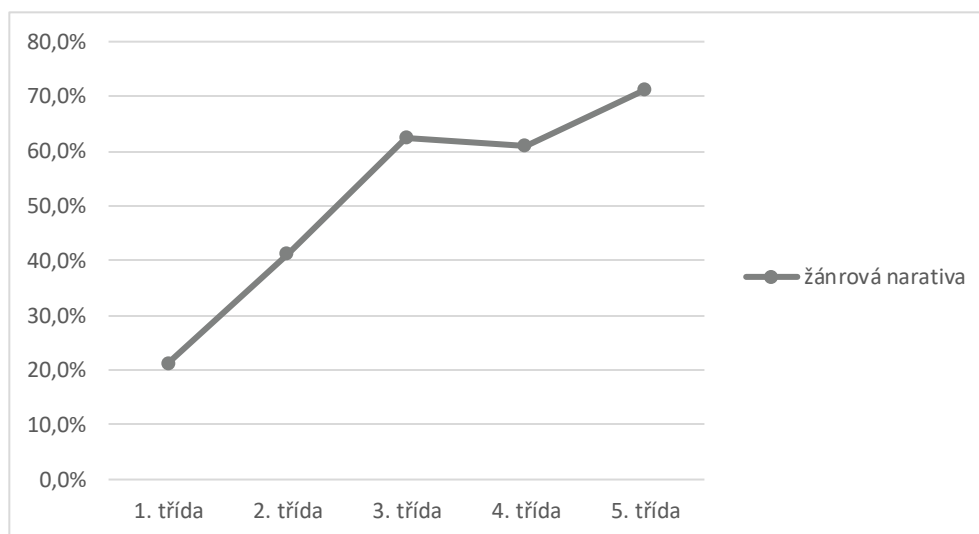
Mezi 1. a 5. třídou dochází k výraznému poklesu počtu nezařazených narativ (ze 78,7 % v 1. třídě na 28,8 % v 5. třídě) a naopak ke vzestupu narativ rodinného a hrdinského žánru.

Vztah mezi věkem a volbou rodinného a hrdinského žánru a skupiny nezařazených narativ se ukazuje jako statisticky významný ($p = .00003$; viz příloha 15.1.3).

Aby byl obrázek úplný, připojujeme na závěr ještě tabulku č. 11 zachycující vztah mezi věkem a počtem žánrových narativ²⁹ a nezařazených narativ u chlapců a dívek dohromady. V grafu č. 8 je zaznamenán vývoj žánrových narativ od 1. do 5. třídy u chlapců a dívek dohromady.

	chlapci + dívky			
	žánrová narativa		nezařazeno	
1. třída	10	21,3 %	37	78,7 %
2. třída	19	41,3 %	27	58,7 %
3. třída	50	62,5 %	30	37,5 %
4. třída	33	61,1 %	21	38,9 %
5. třída	42	71,2 %	17	28,8 %

tabulka č. 11 Podíl žánrových narativ a skupiny nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady



graf č. 8 Zastoupení žánrových narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

Vztah mezi věkem a zastoupením žánrových narativ a skupiny nezařazených narativ se ukázal jako signifikantně významný ($p < .00001$; viz příloha 15.1.4).

²⁹ Jako *žánrová* označujeme ta narativa, která řadíme k rodinnému nebo hrdinskému žánru.

Z toho vyplývá, že s věkem děti stále více inklinují k žánrové podobě narativ, která, jak uvidíme dále, mají obvykle propracovanější strukturu než nezařazená narativa.

10.2.3 Shrnutí výsledků žánrové analýzy

Za pozornost a komentář stojí následující zjištění:

1. Vidíme, že v porovnání rodinného a hrdinského žánru je u chlapců zřejmá převaha hrdinského žánru, ale zároveň není tak výrazná jako převaha rodinného žánru u dívek. Mohli bychom tedy říci, že dívky ze vzorku tíhnou k rodinnému žánru silněji než chlapci k hrdinskému.

2. Oproti očekávání jsou nezařazená narativa u chlapců i dívek zastoupena ve velkém počtu. U chlapců jich je dokonce téměř polovina (49,2 %) a u dívek 44,0 %.

3. Nejzajímavější je u dívek i u chlapců sledovat vývoj rozložení skupin v souvislosti s věkem. U obou pohlaví zaznamenáváme významný pokles nezařazených narativ. V 1. třídě u chlapců činí 84,2 %, v 5. již jen 31,0 %. U dívek v 1. třídě se jedná o 75,0 %, v 5. třídě o 26,7 %. Vztah mezi věkem a žánrovým zařazením narativ se ukazuje jako vysoce signifikantní.

4. Podíl žánrových narativ se mezi 1. a 5. třídou výrazně zvyšuje.

Nicolopoulou (1994, s. 108) na výsledcích svého výzkumu dokládá, že hrdinský i rodinný žánr poskytují autorovi různé strategie, které dětem pomáhají dosáhnout koherence narativní struktury. Tyto strategie se s věkem zdokonalují. Ačkoli se sama o narativech, která by nebylo možné zařadit ani k jedné z těchto dvou skupin, zmiňuje jen velmi okrajově a blíže je nespecifikuje (srov. obrázek č. 4), domníváme se, že téměř lineární pokles nezařazených narativ má přímou souvislost s věkem a se zlepšující se schopností tvořit dobře strukturovaná narativa.

V budoucnosti by bylo zajímavé sledovat, zda se bude stejným směrem ubírat vývoj i v následujících třídách – tj. zda bude pokračovat růst počtu žánrových narativ a klesat počet nezařazených narativ.

V následujícím oddíle se zaměříme na každou z těchto tří skupin podrobněji.

10.3 Detailní analýza jednotlivých žánrových skupin a nezařazených narativ

10.3.1 Rodinný žánr

Jak už bylo řečeno výše, v narativech rodinného žánru stojí v centru dění zřídka osamocený protagonista. Obvykle jde o skupinu postav, které navazují různé vztahy – ať uvnitř skupiny, nebo vně.

Na základě poznatků A. Nicolopoulou (2008a, s. 314–316) a našich vlastních zjištění jsme vytvořili několik modelů založených na různých typech vztahů mezi postavami a na skupinovém soužití, které přispívají k přehledné struktuře narativ rodinného žánru.

Jedná se o tyto modely:³⁰

model A: vztahy a soužití ve skupině;

model B: přijetí nového člena do skupiny;

model C: spor skupiny s někým zvenčí;

model D: pomoc skupiny někomu zvenčí / pomoc skupině od někoho zvenčí;

model E: vznik skupiny.

Jednotlivé modely zde charakterizujeme a ke každému připojujeme ukázkou prototypického narativa spolu s krátkým komentářem k němu (dle Náhlíková, 2015).

model A: Vztahy a soužití ve skupině

V úvodu bývá nejprve představena nějaká skupina – rodina či skupina přátel. Vztahy mezi členy skupiny bývají narušeny, případně je harmonické soužití členů skupiny ovlivněno nějakou krizí (např. nehodou, zraněním). Skupina ale většinou dokáže společnými silami krizi překonat – viz následující příklad:

³⁰ Pro odlišení jednotlivých klasifikací používáme v této práci rozdílné systémy značení.

Laura (3. třída)

byla jednou jedna holčička↑ a ta: žila ■ se svojí maminkou↓ každý den jí pomáhala↑ a: ■■ a dělala si starosti↓ protože její maminka měla strašnou nemoc↓ ■ byla to ■ @ ta ■■ měla něco se srdíčkem↓ a: proto chodila každý den odpoledne ■ do nemocnice↓ ale potom si řekla↑ že: ■ to musí ■ že ■ že že je její radost↑ a že jí ■ musí něk pomoct↑ a: ■ tak za ní každý den do té nemocnice i s ní chodila↑ a: ■ potom se nakonec uzdravila↓

Narativum je založené na pevném vztahu matky a dcery, jejichž klidné soužití narušuje matčina „strašná nemoc“. Díky starostlivosti a péči holčičky spolu toto těžké období nakonec překonají. Více než na akci se autorka zaměřuje na vyjádření pocitů (dělala si o ní hrozné starosti↓; je její radost↑).

Model B: Přijetí nového člena do skupiny

Děj těchto narativ se týká skupiny, která se buď sama rozhodne, že chce být rozšířena o dalšího člena, nebo se naopak její součástí touží stát někdo zvenčí – skupina následně rozhodne o jeho přijetí.

Nela (2. třída)

byla jednou jedna holčička↑ ■ @ která se menovala Sára↑ ■ @ a @ měla↑ @ za kamaráda krtečka↑ který jí se vším pomáhal↓ a protože neměla žádný kamarádky↑ ■ @ a měla jenom jed jednoho toho krtečka↑ ■ tak jednou s tím krtečkem šli si najít kamarády↓ @ nejdřív zaklepali u myšky↑ ta nebyla doma↓ potom zaklepali ■ na zajíčka↑ ■ ten jim řekl↑ že už má spoustu kamarádů↓ a ■ potom zaklepali na draka↓ (smích) ale ten drak měl jednu výhodu↓ ■ že byl létající↓ takže neuměl mluvit↓ ■ ale krteček s tou holčičkou↑ ■ @ si teda vymysleli↑ ■ j nějakýho papírovýho draka↓ který by uměl mluvit↓ ■ a ten drak↑ ■ co vyrobili↓ tak měl velký oči velký nos a velkou pusou↓ ■ moc si s ním pohráli↓ když ■■ když ten krteček ■ s ním lital↑ tak to lítalo až někam k mrakům↓ ■ potom ta holčička Sára↑ (smích) @ s tím krtečkem↑ @ si užívali↑ a šli hledat dalšího kamaráda↓ zaklepali u zajíčka↑ @ ten nebyl doma↓ zaklepali u medvídky↑ ten taky nebyl doma↓ zaklepali ■ u ■ u dalšího krtečka↑ ■ a ten jim řekl↑ že by se mohl stát kamarádem↓ no tak si tedy teda s ním pohráli↑ a: ■■ @ ■■ @ no tak si teda s ním pohráli↑ a půjčili mu i toho létacího draka↓ @ potom ■ všichni byli spokojení↑ a ■ @ konec↓

Autorka jasně představuje hlavní postavy a jejich úmysl navázat vztah s někým dalším a přijmout tak mezi sebe nového člena. Tohoto cíle se snaží dosáhnout rychle a bez jakýchkoli výraznějších odboček.

Struktura narativa je přehledná, koherentní. Autorka zde do značné míry využívá prvku gradace – tj. s první postavou se přátelé vůbec neseťkají, protože není doma, další postava již doma je, ale odmítne je; přijetí se dočkají až po několika neúspěšných pokusech.

Hlavní postavy nepodnikají žádnou dramatickou akci a s nikým se nedostávají do konfliktu – spolu navzájem ani s jinými postavami.

model C: Spor skupiny s někým zvenčí

Na začátku je představena stabilní skupina, jejíž členové mají mezi sebou pevné vztahy, následně se objeví postava, která jim určitým způsobem škodí. Skupina proti ní spojí své síly a snaží se ji potrestat – viz následující narativum:

Hanka (4. třída)

na jedné velké pasece↑ @ žili čtyři kamarádi↓ @ byla to krtek myška zajíc a ježek↓ a jednou měl krtek narozeniny↓ a: ři a: při a: ■ jeho kamarádi si pro něj připravili pohádku↓ @ dárek↓ @ a byl to hopík↓ a dyž a: dyž měl krtek narozeniny↑ tak mu ho zabalili a dali mu ho↓ a krteček měl hroznou radost z něj↑ a tak si s nim házel↑ a jednou ho ■ @ zrádná ■ straka viděla↑ a chtěla ho taky↓ a tak mu řekla↑ že ho umí vyhodit až do nebe↓ a tak von jí uvěřil↑ a ■ @ dal jí ho↑ a vona si ho nechala↓ a krtek byl smutnej↑ a všichni ho hledali↓ a: ■ když ho našli tak zlou ■ straku ■■ nechali ■ bez kamarádů a ■ hráli si sami↓

V narativu Hanky je představena harmonická skupina čtyř kamarádů. Postavy jsou vyjmenovány, nejsou však od sebe nijak výrazněji odlišeny. Důležité je, že vystupují jako soudržný kolektiv. Jejich klidné bytí je narušeno někým zvenčí – v tomto případě zrádnou strakou. Ta je za svůj úskok potrestána tak, že s ní skupina zpřetrhá veškeré vztahy. Opět se jedná o jasný a přehledný model vztahů mezi postavami.

model D: Pomoc skupiny někomu zvenčí

V tomto typu narativ členové skupiny spojí své síly, aby pomohli postavě stojící mimo ni – ať už se jedná o řešení nějakého jejího úkolu, nebo je třeba ji před někým/něčím zachránit – viz následující ukázka:

Karolína (3. třída)

byla škola↑ a jela na výlet↑ a ■ tam byly tři děti↑ ■ byl byli tam dva kluci↑ a jedna holka↑ a škola jela na výlet↑ na hrad↑ a když @ už měli jít spát↑ tak ta parta↑ @ se vydala potají na hrad↑ protože slyšeli nějaký dupoty↓ tak ona přišla↑ šla po schodech↑ a ty dupoty pořád víc slyšela↓ tak ■ šli a šli↑ a až viděli nějakýho ducha↑ a ten duch pořád lítal↓ takže ta parta ho zkusila chytit↑ ale nepodařilo se jim to↓ takže ■ šli dál↑ a tam zase viděli toho ducha↑ a ■ nakonec toho ducha chytili↑ a viděli↑ že ten duch hledá nějaký poklad↑ takže mu pomohli najít ten poklad↑ a nakonec ho našli↑ a rozdělili se spolu↑ a mezitím už bylo ráno↑ a parta šla rychle do stanu↑ aby vypadalo že spala celou noc↑ ■ takže a pak škola jela tedy ■ znovu do školy↑ ■ a parta byla ráda↑ že duchovi pomohla↓

V úvodu je velice stručně popsána skupina (zmíněno je pouze pohlaví jejích členů beze jmen) a dále už se o ní hovoří pouze jako o partě; chování jednotlivých postav již popisováno není.

Zápletka je velmi jednoduchá. Skupina na školním výletě narazí na ducha, jemuž pomůže najít poklad.

V tomto narativu je obsažen prvek dobrodružství, kterého bývá v rodinném žánru poskrovnu; ovšem je spíše jen naznačen. S gradací děje a napětím zde autorka příliš nepracuje. Struktura narativa je přehledná, jednotlivé události na sebe logicky navazují.

model E: Vznik skupiny

Na začátku narativa nebo postupně s vývojem událostí jsou představeny jednotlivé (obvykle osamělé) postavy, které hledají nějaké ukotvení, rády by někam patřily. Vytvoří spolu tedy skupinu – rodinu nebo skupinu přátel.

Kačenka (1. třída)

*byli dva kamarádi↑ a ■ prostě byli se sebou šťastný↓ ale jeden ■ se musel odstěhovat↓
■ a pak vyrostli↑ a potkali se↑ ■■ a ■ a tam↑ ■ si říkali↑ ty si nějak kamarád↑ mně
přideš známej↑ a on říkal↓ mně taky↓ a pak si zpomněli↑ že vlastně byli v dětství
kamarádi↓ a tak↑ ■ šli zase domů↑ a tam si ukázali své domovy jak si je vylepšili↓ a pak
měli děti↑ ■ a byli spolu šťastný↓*

Zde jde především o vztah dvou hlavních postav, které od sebe opět nejsou odlišeny, posluchač se až v závěru děje, a dokonce pouze z kontextu, dozvídá, že se jedná o postavu muže a ženy. Pro autora je, zdá se, primární vytvoření skupiny-rodiny: *a pak měli děti↑ ■ a byli spolu šťastný↓*. Struktura narativa je vcelku přehledná, výraznější pointa či prvek napětí zde chybí.

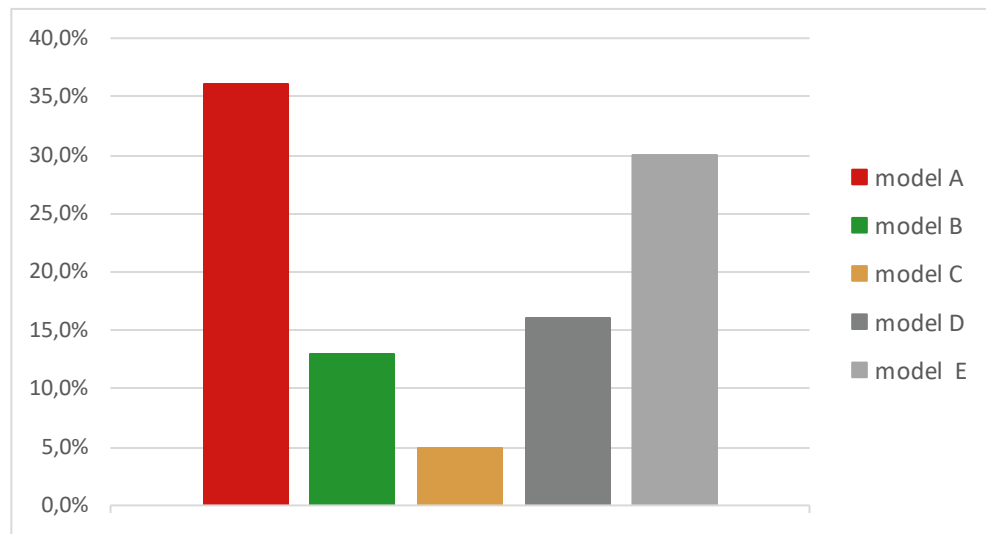
Jednotlivé modely jsou v našem vzorku zastoupeny takto:³¹

³¹ Zastoupení modelů uvádíme nezávisle na pohlaví autora z důvodu malého počtu narativ rodinného žánru chlapců v některých třídách.

	chlapci + dívky									
	model A		model B		model C		model D		model E	
1. třída	4	50,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	4	50,0 %
2. třída	6	54,5 %	2	18,2 %	1	9,1 %	1	9,1 %	1	9,1 %
3. třída	13	39,4 %	4	12,1 %	1	3,0 %	7	21,2 %	8	24,2 %
4. třída	4	20,0 %	4	20,0 %	1	5,0 %	6	30,0 %	5	25,0 %
5. třída	9	32,1 %	3	10,7 %	2	7,1 %	2	7,1 %	12	42,9 %
celkem	36	36 %	13	13,0 %	5	5,0 %	16	16,0 %	30	30,0 %

tabulka č. 12 **Modely rodinného žánru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady**

Nejsou patrné žádné významné tendence ve vývoji (z důvodu výskytu nulových hodnot nelze provést chí-kvadrátový test), ale celkové výsledky za pozornost stojí – viz graf č. 9:



graf č. 9 Modely rodinného žánru u chlapců a dívek dohromady

Dva z pěti modelů jsou zastoupeny více než ostatní. Jedná se o model „vztahy a soužití ve skupině“ a o model „vznik skupiny“. Ostatní modely, které se týkají spíše interakce skupiny s vnějším světem, se objevují méně. Nejméně časté jsou situace, při nichž se skupina dostane do střetu s někým zvenčí (spory v rámci skupiny jsou však běžné).

10.3.1.1 *Shrnutí*

Podíl jednotlivých modelů ukazuje, že v rámci rodinného žánru je naprosto stěžejní udržet, utvořit nebo opětovně nastolit jasně definovanou, stabilní a bezkonfliktní skupinu.

Jinak řečeno, skupina hlavních postav v narativech rodinného žánru je primárně zaměřena směrem dovnitř, čímž je jasně vymezen sociální prostor, v němž se děj odehrává, což také přispívá k přehlednosti narativní struktury.

10.3.2 Hrdinský žánr

Jak už bylo předesláno výše, k tomuto žánru řadíme všechna narativa z našeho vzorku, pro něž je charakteristická akce, napětí, násilí či boj s nepřítelem.

Stejně jako u rodinného žánru jsme definovali modely, které děti ve svých narativech uplatňují. Všechny tyto modely jsou založeny na sporech mezi postavami (dle Nicolopoulou, 2008a, s. 319–322):

model 1: souboj jedné postavy s různými nepřáteli;

model 2: souboj pouze mezi dvěma protivníky;

model 3: koalice postav utkávajících se s nepřítelem.

model 1: Souboj jedné postavy s různými nepřáteli

V tomto modelu bývá jedna postava přítomna po celou dobu děje a postupně se dostává do sporu s různými nepřáteli. Často není explicitně zmíněn důvod těchto bojů. Pro autory nebývá zřejmě podstatný. Především jim záleží na samotné napínavé akci a na představení hlavní postavy jako nepřemožitelného hrdiny – viz vybrané pasáže z rozsáhlého narativa Jáchyma:

Jáchym (2. třída) – vybrané úryvky

něco jako Star Wars↑ ■ *něco jako tomu podobnému*↑ ■ *a ten příběh se menuje*↑ ■ ■ *jak sem jel na pláž*↓ ■ *autorem té této pohádky je Jáchym (...)*↑ ■ *z rodiny (...)*↓ ■ *jednou*↑ *jednou sem přišel k jedné místnosti*↑ *kde byl*↓ ■ *nebo první věc co tedy řeknem*↓ *je*↑ *že jsem jel ve vesmíru v obrovské létající lodi*↓ ■ ■ *ale do mé lodi se dostali nepřátelé pomalu*↓ *protože jsem si vlastně neuvědomil*↑ *že sem spal*↑ *že sem omylem nechal zapnutý most*↑ *protože sme dělali přepadení na na cizí loď*↓ *ta byla samozřejmě nepřátelská*↓ ■ *do mé místnůstky se dostali vojáci*↑ *a protože tam bylo zrovna okno (...)* *tak sem si řek*↓ ■ *tam du*↓ ■ *protože sem už teďka věděl*↓ *že teď*↑ *že už to nebude facka*↓ *že teď to bude loď bojová*↓ *vytáhnul sem svůj meč*↓ (...) *protože sem nech* ■ *protože protože zezádu na mě chtěl útočit majitel lodi*↑ *a já sem* ■ *a já sem jenom udělal krok*↑ *a a von spáchal sebevraždu (...)* *pak se stala taková nepěk* ■ *pak se stala pěkná věc*↓ *uchů*↑ *letěl sem něk do:lu*↑ *točil točila se mi hlava*↑ ■ *dopad sem*↑ *a zistil sem*↑ *že sem v klasickém světě*↑ *a že už nejsem robot ale sem člověk*↓ *a že a zistil sem*↑ *že sem na normální zeměkouli na pláži*↓ *a řekl sem si*↑ *že tohle je prostě ráj*↓ *a to je konec*↓

V tomto narativu hlavní postava cestuje vesmírem a postupně se utkává s různými nepřáteli, které všechny přemůže. Na posluchače může děj působit poněkud chaoticky a někdy až nelogicky – ovšem základní soudržnost textu je podporována motivem cesty a jednou postavou, která posluchače provází celým narativem.

model 2: Souboj pouze mezi dvěma protivníky

Hlavní postava se dostává do sporu s nějakým nepřítelem (příp. do série sporů), přičemž se jedná především o přímý střet, případně o léčku, jako je tomu v případě Davídkova narativa. Většina narativ končí vítězstvím hlavní postavy, k její porážce dochází jen výjimečně.

Davídek (1. třída)

*zajda šel do lesa↑ sa↑ na mrkvičku↑ do zahrádky↓ ■■ @ viděl v dále zahrádku↑ za příš
viděl ho vlk↑ a zas ■ a ptal se ho↓ @ ■ zajíčku kam deš↓? do zahrádky na mrkvičku↓
a nechceš abych ti ji pomoh natrhat↑? tak dobře pod' dem spolu↓ ■ a pak a pak šli
a šli↑ nej kdy až tam došli↑ ■ a a pak vlk zapískal na píšťalku↑ vyběhli vlci↑ ■ a zajíček
vyběhnul↑ ■ zavázal síť↑ ■ zajíci teda vlci šli ■ do ■ do přes síť↑ a chytili se tam↓
a zajíček si pak natrhal mrkvičku↓ ■■ to je všechno↓*

Osamocená hlavní postava je Istí napadena, ale ubrání se a na nepřítele vyhraje. Narativum má přehlednou strukturu. Děj má velice rychlý spád, napětí však nechybí.

model 3: Koalice postav utkávajících se s nepřítelem

V tomto modelu je možné spatřit jistou analogii s rodinným žánrem – postavy se zde sdružují do týmů či se stávají přáteli; viz Danielovo narativum. Na rozdíl od rodinného žánru je však mnohem více zdůrazňován bojový konflikt – tyto postavy často vytvářejí koalice pouze proto, aby spojily své síly v boji s protivníky (Nicolopoulou, 2008a, s. 321).

Přestože se podle Nicolopoulou jedná o strategii, která se v hrdinském žánru objevuje často, v našem vzorku tak obvyklá není (viz graf č. 10).

Daniel (4. třída)

třeba byl @ jednou jeden lev↓ který měl dvě děti↓ ■ je @ obě dvě byly stejné↑ jenom to druhé se lišilo tím že bylo bílé↓ @ to bílé bylo děsně↑ děsně dobrodružné↑ takže cho chodilo každou↑ ■ každý den na louku↑ a prohlížela si broučky a tak↓ ■ jednou↑ ■ @ máma řekla↑ že že mají jít spát↓ ale jejich zvědavost je podlehla↑ a šly ven v noci↓ toho normálního s hnědou kůží↑ pak uštknula zmije↓ maminka se po ■ vyděla↑ a odnesla bílé ■ bílé mládě pryč↑ ■ ze svého↑ ■ pryč do nového hnízda↓ tam už musel bejt celou dobu↑ dokud nevyrostl a neuměl se o sebe postarat↓ zaútočili na ně dva lvi↓ ■ a otec byl tak starý↑ takže @ prohrál↓ syn musel utýct pryč↓ po ■ cestoval↑ potkával řeky plné krokodýlů↓ ale vyrostl jednou↑ a bojoval pro↑ ■ aby získal smečku jednu↓ vyhrál↑ ■ dostal smečku↑ ■ a a spřátelil se s indiánem↓ ■ a od té doby byli třeb↑ ■ byli největší přátelé↓

Ačkoli toto narativum začíná podobně, jako je obvyklé u rodinného žánru: *třeba byl @ jednou jeden lev↓ který měl dvě děti↓* (je tedy představena skupina – zvířecí rodina), dále se již děj vyvíjí odlišně. Jedno mládě nejprve bojuje po boku otce (náznak první koalice), jsou však poraženi. Poté se postupně osamostatňuje, prochází jakousi iniciační cestou, utkává se s nepřáteli a stává se samostatnou a sebevědomou osobností schopnou velení (*/.../ cestoval↑ potkával řeky plné krokodýlů↓ ale vyrostl jednou↑ a bojoval pro↑ ■ aby získal smečku jednu↓ vyhrál↑ ■ dostal smečku↑ /.../*). I takový hrdina však dokáže navazovat přátelské vztahy – náznak druhé koalice (*/.../ dostal smečku↑ ■ a a spřátelil se s indiánem↓ ■ a od té doby byli třeb ■ byli největší přátelé↓*).

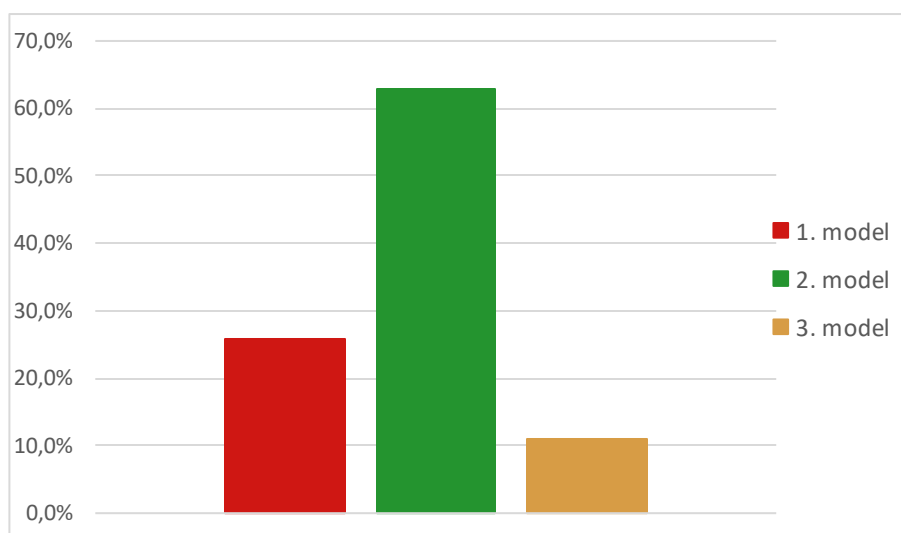
V narativu se vyskytuje více postav, ale ne všechny v něm zůstávají po celou dobu. I když je jeho struktura složitější, a dosažení koherence tudíž obtížnější, vypravěč se v něm poměrně dobře orientuje a narativum neztrácí na přehlednosti.

Jednotlivé modely jsou v našem vzorku hrdinských narativ zastoupeny takto (stejně jako u rodinného žánru není prokázána souvislost s věkem a ani zde nelze kvůli výskytu nulových hodnot provést statistický test):³²

³² Zastoupení modelů uvádíme nezávisle na pohlaví autora z důvodu velmi malého počtu narativ hrdinského žánru dívek v jednotlivých třídách.

	chlapci + dívky					
	model 1		model 2		model 3	
1. třída	0	0,0 %	1	50,0 %	1	50,0 %
2. třída	3	37,5 %	5	62,5 %	0	0,0 %
3. třída	4	23,5 %	11	64,7 %	2	11,8 %
4. třída	4	30,8 %	8	61,5 %	1	7,7 %
5. třída	3	21,4 %	9	64,3 %	2	14,3 %
celkem	14	25,9 %	34	63,0 %	6	11,1 %

tabulka č. 13 Modely hrdinského žánru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady



graf č. 10 Modely hrdinského žánru u chlapců a dívek dohromady

Nadpoloviční většinu (63,0 %) narativ hrdinského žánru tvoří model „souboj mezi dvěma protivníky“. Druhé dva modely jsou zastoupeny výrazně méně. Je otázka, zda je model 2 opravdu nejtypičtější pro hrdinský žánr nebo zda jsou výsledky ovlivněny tím, že model 1 a 3 mají ze své podstaty větší nároky na propracovanost narativní makrostruktury, což je dovednost, kterou si osvojují až děti staršího školního věku – viz oddíl 5.1.

10.3.2.1 Shrnutí

V narativech hrdinského žánru našeho vzorku převažují postavy-individualisté bez stabilních vztahů. Vztahy, které navazují, bývají účelné a krátkodobé a nepříliš komplikované. Děj strukturuje především akce, jejímž cílem je vyjít z poměřování sil vítězně.

10.3.3 Nezařazená narativa

Jak vyplývá z předchozího, nezařazených narativ se v našem vzorku vyskytuje poměrně vysoký počet – 46,2 % (viz výše tabulka č. 10) a jejich počet má významnou souvislost s věkem dítěte – ze 78,7 % v 1. třídě klesá na 28,8 % v 5. třídě (viz výše tabulka č. 11).

Nezařazená narativa netvoří jednolitou skupinu, také v ní jsme identifikovali tři podskupiny:

1. podskupina: narativa obsahující nějaký záměr nebo problém;
2. podskupina: temporální narativa;
3. podskupina: narativa chaotická, až nesmyslná.

1. podskupina: Narativa obsahující nějaký záměr nebo problém

V tomto typu narativ bývá představena většinou jedna hlavní postava. Ta se snaží vyřešit nějakou nepříznivou situaci (nebo sérii několika nepříjemných situací za sebou). Obvykle je není problém zvládnout, někdy ale zůstávají nedořešené či chybí řádné vysvětlení jejich rozuzlení.

Samuel (4. třída)

byl je ■ byl jeden pán↑ a ten měl autobus↓ ■ s tím autobusem↑ jezdil hodně rád↑ ale ■ ale strašně mu to žralo benzín↓ ■ (@) a: jednou se mu stalo↑ že: mu to chcíplo↓ (@) ■ takže musel zavolat odtahovku↑ ■ která ho odtáhla na benzinku↓ (@) ■■ a ■■ oni ho tam teda vodtáhli↑ ■ (@) ■■ a ■ von si tam natankoval↑ jenomže zjistil↑ že to je moc drahý↓ ■ ta tak von je von jel von chtěl jet na jinou↑ benzinku↑ jenomže mu to tam nedovolili↑ že ho tam nechtěli vodtáhnout↑ na nějakou jinou↑ a ■■ já nevím↓ ■ (a jak to s nima dopadlo↑?) no: že že teda musel natankovat tam↓

Začátek tohoto narativa vypadá velmi slibně. Po představení hlavní postavy následuje problém, do něhož se však autor postupně zamotává. Na závěr je sice předesťeno řešení, ale poměrně nelogické a nepřesvědčivé.

Eliška (1. třída)

*byl jeden zub↑ a ten zub↑ ■ ten si ten se dlouho nečistil↑ ■ a jednou byl jeden kluk↑
kterej měl špinavý zuby↑ protože si je nečistil↑ ■ a ■■ a jednou mu maminka řekla↑ že
si musí vyčistit zuby↑ ■ a tak ■ von si je vyčistil↑ a už nikdy ho nebolely zuby↓ ■ já
nevím co dál↓*

Hlavní postava má „špinavé zuby“, ale jediné maminčino upozornění postačí k tomu, aby došlo k nápravě. Děj je tedy strukturován poměrně dobře, ale chybí v něm zápletko a napětí, tj. posluchač přemýšlí, proč mu byl takový příběh vůbec vyprávěn.

2. podskupina: Temporální narativa

Jedná se o sled po sobě jdoucích událostí bez kauzálního vztahu (např. výčet činností).

Frantík (1. třída)

*žila jedna maminka↓ (@) ■ @ měla dvě děti↓ a: já si teďka nemůžu↓■■ (no:) a jedno
šlo nakoupit↓ ■ (@) a druhý zůstalo doma↓ ■ a ptalo se estli může a ptalo se estli se
může koukat na televizi↓ a maminka řekla↑ můžeš↓ ■ (@) jo a on teda pustil nějaký fi
film↑ a: ■■ koukal se↑ a: pak se ptal↓ mami↑ můžu ven↑ ano↓ můžeš↓ takže von šel↑
■ (@) a šel si něco koupit↓ ■ (@) a skončilo to↓*

Frantíkovo narativum pojedná o blíže nespecifikovaném časovém úseku, během něhož probíhají běžné každodenní činnosti v jedné rodině. Nejsou však mezi nimi žádné kauzální vztahy, jsou na sebe navázány pouze temporálně.

3. podskupina: Narativa chaotická, až nesmyslná

Tato narativa postrádají přehlednou strukturu a důležité informace, takže se v nich posluchač často vůbec neorientuje. Problém či nepříznivá situace nebývají dostatečně vysvětleny a zůstávají nerozvinuty.

Přemek (3. třída)

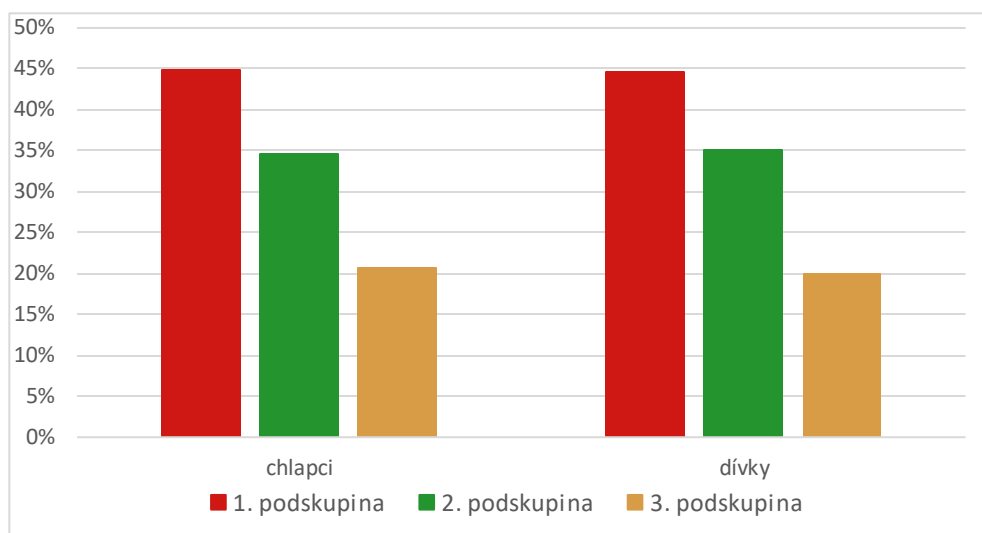
otravný pomeranč↑ ■ @ ■■ otravný pomeranč přijde za↑ @ za jabkem↑ a: říká mu↑ co tam děláš↑? a: a jabko říká nemluvim s tebou↓ a pomeranč řekne↓ hej hej↑ co děláš↑? a jabko↓ nic a: ■ @ ■■ a potom otravný pomeranč↑ řekne že se že: @ ■■ (no:) já nevím↓

V Přemkově narativu se vyskytují dvě postavy. Kromě jejich vzájemné antipatie však o nich ani o ději nelze odečíst nic dalšího.

Zastoupení jednotlivých podskupin nezařazených narativ u chlapců a dívek zvlášť je zobrazeno v tabulce č. 14 a grafu č. 11, v tabulce č. 15 jsou uvedena data chlapců a dívek dohromady:

	chlapci						dívky					
	1. podskupina		2. podskupina		3. podskupina		1. podskupina		2. podskupina		3. podskupina	
1. třída	5	31,3 %	6	37,5 %	5	31,3 %	9	42,9 %	6	28,6 %	6	28,6 %
2. třída	3	25,0 %	6	50,0 %	3	25,0 %	7	46,7 %	5	33,3 %	3	20,0 %
3. třída	7	53,8 %	3	23,1 %	3	23,1 %	7	41,2 %	7	41,2 %	3	17,6 %
4. třída	5	62,5 %	2	25,0 %	1	12,5 %	7	53,8 %	6	46,2 %	0	0,0 %
5. třída	6	66,7 %	3	33,3 %	0	0,0 %	3	37,5 %	2	25,0 %	3	37,5 %
celkem	26	44,8 %	20	34,5 %	12	20,7 %	33	44,6 %	26	35,1 %	15	20,3 %

tabulka č. 14 Rozložení podskupin nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 11 Rozložení podskupin nezařazených narativ u chlapců a u dívek zvlášť

Celkové výsledky u chlapců a u dívek jsou téměř identické. V zastoupení jednotlivých podskupin nezařazených narativ nezaznamenáváme žádný vývojový trend mezi třídami. Vztah mezi věkem a typem nezařazených narativ není statisticky významný ($p = .590$; viz příloha 15.1.5), stejné je to se vztahem mezi pohlavím a typem nezařazených narativ ($p = .996$; viz příloha 15.1.6).

U chlapců a dívek dohromady má největší podíl 1. podskupina (44,7 %). Narativ 2. podskupiny je 34,8 % a nejméně je narativa 3. podskupiny (20,5 %) – viz tabulka č. 15.

	chlapci + dívky					
	1. podskupina		2. podskupina		3. podskupina	
1. třída	14	37,8 %	12	32,4 %	11	29,7 %
2. třída	10	37,0 %	11	40,7 %	6	22,2 %
3. třída	14	46,7 %	10	33,3 %	6	20,0 %
4. třída	12	57,1 %	8	38,1 %	1	4,8 %
5. třída	9	52,9 %	5	29,4 %	3	17,6 %
celkem	59	44,7 %	46	34,8 %	27	20,5 %

tabulka č. 15 Rozložení podskupin nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

10.3.3.1 Shrnutí

Na rozdíl od výzkumu Ageliki Nicolopoulou (2008ab) je podíl narativ, která nelze zařadit ani k rodinnému, ani k hrdinskému žánru, značný. Tato narativa jsme rozdělili do tří podskupin, z nichž největší zastoupení má 1. podskupina. Narativa v ní sice nejsou dostatečně rozvinuta, některá jsou zmatečná a některá bývají předčasně ukončena, ale je v nich již patrný kauzální vztah mezi událostmi a chování hlavní postavy bývá záměrné. Narativa 2. skupiny tvoří zhruba třetinu nezařazených narativ. Sice obvykle vykazují přehlednou strukturu, ale události nejsou provázány kauzálně, jedná se pouze o jejich chronologický výčet. Narativ 3. podskupiny je pouze pětina a dosahují nejnižší úrovně: postrádají jakoukoli logickou strukturu – jedná se spíše o nahodilý a chaotický shluk událostí.

Nezařazená narativa vnímáme jako jakýsi předstupeň žánrových narativ. Podle výsledků této analýzy vidíme, že většina z jejich autorů již má povědomí o rámcové narativní struktuře (srov. 1. a 2. podskupina) a k vyšší úrovni narace jim mnoho nechybí.

10.3.4 Shrnutí výsledků analýzy modelů v jednotlivých žánrových skupinách a u nezařazených narativ

V představených třech skupinách narativ se objevují zcela odlišné strategie sloužící k organizaci narativní struktury. Narativa rodinného žánru jsou převážně strukturována skupinou postav a vztahy mezi nimi. Ohraničený sociální prostor napomáhá přehlednosti děje a orientaci v něm.

Autoři hrdinského žánru odvíjejí výstavbu narativa od akce hlavní postavy, která se dostává do střetu s jedním či více protivníky. Přehlednost děje je podporována obměňujícími se akcemi, jež vedou k vítězství (příp. prohře) hlavní postavy.

Oproti těmto žánrovým skupinám mají nezařazená narativa méně přehlednou strukturu, u velké části z nich je však alespoň naznačena, jen ji autoři ještě nedokáží rozvinout či udržet až do konce.

V dalších oddílech se zaměříme na složky narativní makrostruktury podrobněji.

11 Struktura narativ

11.1 Struktura narativ – teoretický základ

Jak už bylo řečeno v oddíle 7.3.1, story grammar reprezentovaná Nancy Steinovou (viz Stein – Albro, 1997) považuje za zásadní rys *dobrého narativa* nějaký cíl. Aktivita, jež hlavní postava podniká, aby tohoto cíle dosáhla, podle ní strukturuje celý děj narativa. V tomto oddíle vysvětlujeme, proč považujeme tvrzení, že stěžejním prvkem narativa je chování hlavní postavy zaměřené na cíl, za problematické.

Domníváme, že v naší kultuře bývá vrcholem narativa a bodem, kolem kterého je narativum strukturováno, zápleтка a její vyřešení či nevyřešení, resp. rozuzlení.

Podívejme se na následující narativum:

Nela (5. třída)

@ byla jedna víla↑ kerá žila v lese↑ ve: ■ chaloupce kerá byla udělaná z vochomůrky↑
■ (@) @ každý den jezdila se projíždět na veverce↑ po lese↑ a sháněla si jídlo↑ maliny
a jahody↑ ■ @ jednou šla do lesa↑ s veverkou↑ a potkala tam skřítku↑ ■ (@) kerý se
menoval Filip↑ ■ a: Filip @ žil ■ v hříbku↑ na stráni↑ ■ @ ■ se skamarádili↑ a pak
jednou pozval hří ■ Filip jednou pozval vílu↑ ■ k němu↑ ■ a: dali si spolu polívku↑
a šálek kávy↓ ■ (@) stačí to↑?

Odpovědí na otázku, co tomuto narativu chybí, není podle našeho názoru skutečnost, že hlavní postava nemá žádný cíl, ale že se v něm jednoduše „nic neděje“, tj. že toto narativum postrádá zápletku.

Rozhodli jsme se tedy klasifikaci story grammar upravit, a v analýze narativních struktur pracujeme s následujícími kategoriemi, ve kterých akcentujeme přítomnost/nepřítomnost zápletky a jejího rozuzlení (dle Náhlíková, 2016b, s. 93n):

- narativum bez zápletky
 - narativum bez struktury
 - popisná sekvence
 - jednoduchá časová sekvence
 - sekvence bez zápletky, ale zaměřená na cíl
- narativum se zápletkou a bez rozuzlení
- narativum se zápletkou a s rozuzlením

Součástí narativ obvykle bývá i úvod a závěr. Ačkoli se dle story grammar nejedná o klíčové části, nepochybně přispívají k orientaci posluchače v příběhu a pomáhají děj ohraničit. Díky nim pak narativum působí jako uzavřený a svébytný útvar. Je jim věnován samostatný oddíl 11.3.

11.2 Zápletka

Zápletka je obvykle popisována jako nějaký problém, konflikt, překážka při dosahování cíle atd., tj. jako nějaká událost, která naruší hladký průběh děje a hlavní postava je na ni nucena reagovat. Abychom však zachytili všechna narativa, v nichž děti prokázaly schopnost nastolit v narativu nějaký problém, chápeme ji poněkud šíře.

Za zápletku zde považujeme nejen komplikace, které vyvstanou v průběhu děje (liška si běží ulovit zajíce a cestou spadne do díry), ale i výchozí stav, jímž je hned zpočátku představen nějaký problém – nedostatek, nespokojenost apod. (liška má hlad, proto se rozhodne ulovit si zajíce; dle Náhlíková, 2016b, s. 94).

Zápletka je tedy základním stavebním kamenem celého narativa a je právě obvykle impulzem k aktivitě hlavní postavy. Zápletka má v narativu smysl pouze v případě, že po ní následuje akce vedoucí k jejímu rozuzlení, ať už se ho hlavní postavě podaří dosáhnout, či nikoli. Jedno narativum může obsahovat i více zápletek (Hájek, 2014, s. 170).

Aby dítě dokázalo vytvořit plnohodnotné narativum se zápletkou, musí mít osvojeno několik základních kognitivních dovedností:

- jednotlivé události nespojuje pouze časově, ale vytváří mezi nimi také kauzální vztahy;
- dokáže vyvozovat důsledky z jednání postav apod.;
- umí dovést narativum až k vyřešení či nevyřešení problému.

Podle vývojových stupňů definovaných Westbyovou (viz oddíl 5.1.1) by děti na prvním stupni již tyto dovednosti měly ovládat (srov. Harčariková – Klimovič, 2011, s. 41).

V následující části se pokusíme zodpovědět tyto otázky (srov. Náhlíková, 2016b):

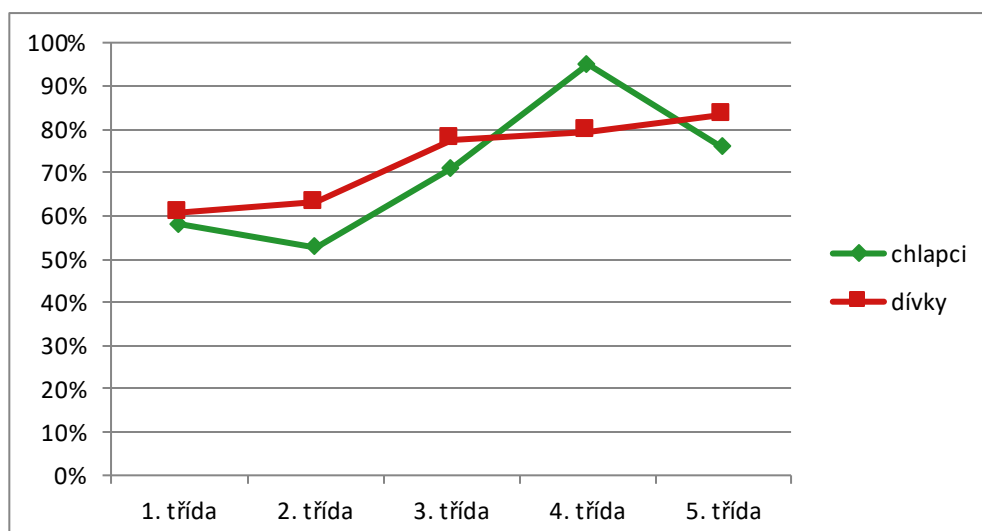
- Jaký podíl tvoří v našem vzorku narativa se zápletkou?
- Liší se tento podíl mezi jednotlivými třídami a mezi chlapci a dívkami?
- Jak vypadají narativa bez zápletky?
- Souvisí zápletky s žánrovým zařazením narativa?
- Jak se liší narativa z hlediska složitosti zápletky?
- Je v narativech se zápletkou dosaženo rozuzlení?

11.2.1 Rozložení narativ se zápletkou a bez zápletky

Tabulka č. 16 a graf č. 12 zachycují rozdělení narativ se zápletkou a bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť:

	chlapci				dívký			
	narativa se zápletkou		narativa bez zápletky		narativa se zápletkou		narativa bez zápletky	
1. třída	11	57,9 %	8	42,1 %	17	60,7 %	11	39,3 %
2. třída	10	52,6 %	9	47,4 %	17	63,0 %	10	37,0 %
3. třída	22	71,9 %	9	29,0 %	38	77,6 %	11	22,4 %
4. třída	19	95,0 %	1	5,0 %	27	79,4 %	7	20,6 %
5. třída	22	75,9 %	7	24,1 %	25	83,3 %	5	16,7 %
celkem	84	71,4 %	34	28,8 %	124	73,8 %	44	26,2 %

tabulka č. 16 Rozložení narativ se zápletkou a narativ bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 12 Rozložení narativ se zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Vidíme, že již v 1. třídě je 57,9 % chlapců a 60,7 % dívek schopno vytvořit narativum se zápletkou. V dalších třídách se tento počet dále zvyšuje, až v 5. třídě dosáhne 75,9 % u chlapců a 83,3 % u dívek. Je zajímavé, že od 1. do 3. třídy zaznamenáváme větší počet narativ se zápletkou u dívek, zatímco ve 4. a 5. třídě se procentuální výskyt zápletek v průměru vyrovnává, ve 4. třídě dokonce dosahují chlapci vyšších hodnot než dívky.

Tabulka č. 17 zpracovává podíl narativ se zápletkou a bez zápletky v jednotlivých třídách u všech dětí dohromady:

	chlapci + dívky			
	narativa se zápletkou		narativa bez zápletky	
1. třída	28	59,6 %	19	40,4 %
2. třída	27	58,7 %	19	41,3 %
3. třída	60	75,0 %	20	25,0 %
4. třída	46	85,2 %	8	14,8 %
5. třída	47	79,7 %	12	20,3 %
celkem	208	72,7 %	78	27,3 %

tabulka č. 17 Rozložení narativ se zápletkou a bez zápletky v jednotlivých třídách u všech dětí dohromady

Zdá se, že se vzrůstajícím věkem děti z našeho vzorku do svých narativ začleňují zápletku stále častěji (velký skok zaznamenáváme mezi 2. a 3. třídou). Tento trend se ukazuje jako statisticky signifikantní ($p = .006$; viz příloha 15.1.7).

11.2.2 Typy narativ bez zápletky

Narativa, jež žádnou zápletku neobsahují, rozřazujeme k následujícím typům:

typ a: narativa s chaotickou strukturou nebo zcela bez struktury;

typ b: deskriptivní narativa;

typ c: narativa založená na výčtu činností;

typ d: narativa s jednoduchým cílem, avšak bez překážky.

typ a: Narativa s chaotickou strukturou nebo zcela bez struktury

V těchto narativech není možné identifikovat zápletku ani žádný smysluplný vývoj událostí (srov. narativum bez struktury – viz oddíl 7.1; Stein – Albro, 1997, s. 10) – např. narativum Rozárky:

Rozárka (1. třída)

paní učitelka je dobrá↑ @ že se učíme↓ (@) ■ a to je všechno↓

V tomto komunikátu absentují téměř všechny narativní prvky, snad kromě formálního zakončení (*a to je všechno↓*).

typ b: Deskriptivní narativa

Zde není kladen důraz na akci, ale jde nejčastěji o popis místa, příp. osoby (srov. popisná sekvence; Stein – Albro, 1997, s. 10) – např. narativum Terezky:

Terezka (1. třída)

v zoologický zahradě↑ ■ a tam měli zvířátka↑ který se mně líbily↑ měli tam ■ slony:↓ a žirafy:↓ a ještě tam měli nějaký pandy:↑ a opice:↓ (@) a líbilo se mi v tý zoologický zahradě↓ (@) a říkala sem↑ že bych tam chtěla příště ještě zase jet↓ (@) a eště sem byla v dinoparku↑ a tam sem viděla takový dinosauří sochy dinosaurů↓ (@) a plyšový dinosauř tam měli↑ (@) ■ sem říkala↑ že se mně tam líbilo↓ (tak to je dobrý) @↑ ■ já nevím no↑ co bych ještě vymyslela↑

Terezčino narativum postrádá jakýkoli děj, spíše jde o hrubý popis zoologické zahrady a dinoparku; nechybí však autorčino zhodnocení obou míst.

typ c: Narativa založená na výčtu činností

Tyto činnosti provádí hlavní postava během určitého časového úseku. Navazují na sebe pouze časově, nikoli však kauzálně; narativum končí často ve chvíli, kdy určený časový úsek vyprší nebo kdy autor již neví, jak pokračovat (srov. jednoduchá časová sekvence – viz oddíl 7.1; Stein – Albro, 1997, s. 10). Jako příklad uvádíme narativum Honzíka:

Honzík (2. třída)

jak ■ jak jeden pán↑ ■ sbíral z trávy seno↓ ■■ a ■■ a dával ho ■ na půdu↓ ■■ a potom ho dával králíkům↓ ■■ a potom potom šel dát slepicím↓ ■■ potom eště↑ ■■ sbíral kukuřici↓ ■■ a dával jí králíkům↓ ■■ a potom sekal trávu↓ ■■ potom ■■ šel dát králíkům trávu↓ ■■ potom šel sbírat vajíčka z kurníku↓ ■■ a potom sušil trávu↓ ■■ potom ■ chytit↑ šel chytit do řeky rybu↓ ■ a pek rybu↓ ■ potom šel ven↓ ■■ a nakrmil psa↓ ■ potom šel se psem na procházku↓ do lesa↓ ■■ a po potom šel zavřít psa↓ a potom šel domů↓ ■■ potom šel zas ven↑ a @ ■ tam tam dal najíst kočce↓ ■ potom si s ní hrál↓

Jednotlivé aktivity hlavní postavy – blíže nespécifikovaného pána – jsou spojeny pouze časově (objevuje se nadměrné použití spojky *potom*): postava se cyklicky pohybuje v prostoru doma a venku, obměňuje pouze činnosti. Narativum není nijak ukončeno.

typ d: Narativa s jednoduchým cílem hlavní postavy, avšak bez překážky

Narativa, v nichž není přítomna zápletka, ale místo ní je zde většinou pouze implicitně představen nějaký drobný záměr, kterého hlavní postava bez komplikací dosáhne – např. narativum Aničky (srov. aktivita zaměřená na cíl, bez překážek – viz oddíl 7.1; Stein – Albro, 1997, s. 14):

Anička (1. třída)

*bylo jednou jedno království↑ a v něm žila jedna krásná dívka↑ jménem Natálka↓
Natálka se každý den procházela po královské zahradě↑ a jeden den↑ ■ tam našla
krásnou kytičku↑ jménem tulipán↓ Natálka se zeptala ■ pana krále↑ jestli si může
tulipán utrhnout↑ ■ a pan ■ a když jí to pan král dovolil↑ byla po celý život šťastná↓*

Za implicitní cíl hlavní postavy – dívky Natálky lze považovat získání tulipánu. Stačí pouze svolení pana krále a Natálka svého cíle bez jakéhokoli úsilí dosáhne, což jí zajistí doživotní štěstí.

Počty narativ v těchto čtyřech skupinách jsou uvedeny v tabulce č. 18, přičemž procentuální zastoupení narativ ve skupinách je počítáno u chlapců i u dívek vždy z celkového počtu narativ bez zápletky.

	chlapci		dívky	
	narativa bez zápletky		narativa bez zápletky	
typ a	9	26,5 %	7	15,9 %
typ b	4	11,8 %	2	4,5 %
typ c	16	47,1 %	30	68,2 %
typ d	5	14,7 %	5	11,4 %

tabulka č. 18 Rozložení jednotlivých typů narativ bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Mezi narativy chlapců a dívek je patrný menší rozdíl. U chlapců i u dívek převažuje typ c (tj. výčet činností), ovšem u dívek výrazněji než u chlapců (68,2 vs. 47,1 %). Zdá se tedy, že dívky preferují typ c více než chlapci.

Pomocí statistického testu jsme ověřovali souvislost mezi pohlavím a zastoupením typu c versus zastoupením typů a, b a d dohromady. Jako statisticky signifikantní se tento vztah neprokázal jen velmi těsně ($p = .06$; viz příloha 15.1.8).

Typ c má podle našeho mínění u dívek o něco významnější postavení z toho důvodu, že se dívky ve svých komunikátech častěji než chlapci věnují životu a vztahům

v nějaké skupině lidí (viz oddíl 7.2.1, tabulka č. 9 – rodinný žánr dívky: 47,6 % vs. rodinný žánr chlapci: 16,9 %).

Právě v tomto typu narativ bez zápletky se autoři často zaměřují na výčet aktivit nějaké skupiny – srov. narativum Kristýnky:

Kristýnka (1. třída)

byla ■ byl jeden šneček↑ ■ a: ■■ přišel k němu↑ jednou na návštěvu mravenec↑ (@) a ■■ šel k němu ■ na večeři↑ (@) a ten šneček měl narozeniny↑ a přinesl mu ■ lísteček k jídlu↑ a potom druhý den měl mravenček narozeniny↑ a: ■ šneček ■ k němu přišel↑ a: ■ dal mu med↓ ■ (@) já už dál asi nevím↓ ■■ to už asi je všecko↓

11.2.2.1 Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ

Z tabulek č. 19 a 20 vyplývá, že zhruba dvě třetiny narativ se zápletkou tvoří u chlapců i u dívek narativa žánrová. Narativa bez zápletky jsou na druhé straně téměř v 80 % případů nezařazená narativa.

	chlapci				dívky			
	žánrová narativa		nezařazeno		žánrová narativa		nezařazeno	
zápletka	53	63,1 %	31	36,9 %	85	68,5 %	39	31,5 %
bez zápletky	7	20,6 %	27	79,4 %	9	20,5 %	35	79,5 %

tabulka č. 19 Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť

	chlapci + dívky			
	žánrová narativa		nezařazeno	
zápletka	138	66,3 %	70	33,7 %
bez zápletky	16	20,5 %	62	79,5 %

tabulka č. 20 Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ se ukazuje jako vysoce statisticky signifikantní ($p < .00001$; viz příloha 15.1.9).

11.2.3 Složitost zápletky

Již na první pohled jsou narativa dětí z našeho vzorku různě složitá (viz také Náhlíková, 2016b, s. 97n). Pro srovnání nejprve uvedeme Františkovo a Dominikovo narativum:

František (2. třída)

jeden chlapec si hrál s hračkou↑ kterou potom ztratil↑ a vydal se za kamaráda↑ a potom jí hledali ■■ tak jí hledali a hledali↑ tak ji nakonec našli↑ ■ a chlapec byl rád↑

Dominik (5. třída)

jel jednou Honza↑ s maminkou na výlet↓ jeli po dálnici↑ protože jeli do Chorvatska↓ ale mamínka mamince @ se ■ popletla navigace↑ a sjeli ze silnice↓ do nějakého úplně te te temného lesa↓ bohužel @ tam se už nedalo najet na silnici↑ museli přespat↓ museli přespat přes noc v autě↑ někde v divokém lese↑ ■ počkat do rána↑ aby se mohli otočit↑ protože večer byla tma↑ aby se ráno mohli otočit↑ a zase najet na silnici↓ jenže to se jim jen tak nepovedlo↑ protože ■ @ nemohli najít zase nájezd na silnici↑ odkud sjeli↓ takže↑ ■ jeli furt dál a dál↑ až se dostali k nějakým značkám↑ a tam↑ @ tam se jim povedlo↑ najít nějak kousek silnice↓ jenže↑ jenže se @ dostali úplně do jiného města než chtěli↑ a dostali se do města Avenue↓ kde↑ tam bylo taková malá vesnice↑ kde se najedli↑ zeptali se pár lidí↑ a už zase bylo všechno v pohodě↓ najeli najeli na sil na dálnici↑ a jeli do Chorvatska šťastnou cestou↑ tam si užili dovolenou↑ a zase v pořádku dojeli domu↓

V obou případech je představen nějaký problém (ve Františkově narativu ztráta hračky, v Dominikově narativu bloudění). V prvním případě je tento problém vzápětí a bez jakýchkoli komplikací vyřešen, ve druhém není řešení tak snadné (postavy musí absolvovat několik neúspěšných pokusů, aby nepříznivou situaci zvládly, tj. našly správnou cestu).

Narativa se zápletkou dělíme podle její složitosti na narativa s jednoduchou zápletkou a na narativa se složitější zápletkou. Definujeme je následovně:

Jednoduchá zápletk

Za narativum s jednoduchou zápletkou považujeme takový komunikát, v němž je představen problém, který je buď vzápětí a bez větší námahy vyřešen, nebo hlavní postava potřebuje pokusů více, ale všechny mají stejný charakter. Řadíme sem též narativa, v nichž se objeví nějaká potíž, avšak ta přetrvává bez jakéhokoli pokusu o řešení. V narativech s jednoduchou zápletkou nebývá posluchač často seznámen s důležitými okolnostmi zápletky (s informacemi o jejím vzniku, s motivy jednání postav apod.).

Složitější zápletk

V narativu se složitější zápletkou není rozuzlení dosaženo ihned po představení zápletky, ale hlavní postava musí absolvovat alespoň dva různorodé pokusy, příp. má cesta k vyřešení zápletky několik fází nebo narativum obsahuje několik na sebe navazujících zápletek. Ani v narativech se složitější zápletkou nedochází vždy k úplnému vyřešení zápletky, avšak obvykle je představen alespoň pokus o něj. Charakteristické pro narativum se složitější zápletkou je také to, že autor neopomíjí podstatné okolnosti děje.

Počty narativ s jednoduchou a složitější zápletkou jsou zaznamenány v tabulce č. 21 (procentuální podíly jsou počítány v každé třídě z celkového počtu narativ se zápletkou):

	chlapci				dívky			
	jednoduchá zápletk		složitější zápletk		jednoduchá zápletk		složitější zápletk	
1. třída	9	81,8 %	2	18,2 %	13	76,5 %	4	23,5 %
2. třída	7	70,0 %	3	30,0 %	11	64,7 %	6	35,3 %
3. třída	10	45,5 %	12	54,5 %	17	44,7 %	21	55,3 %
4. třída	7	36,8 %	12	63,2 %	13	48,1 %	14	51,9 %
5. třída	13	59,1 %	9	40,9 %	14	56,0 %	11	44,0 %
celkem	46	54,8 %	38	45,2 %	68	54,8 %	56	45,2 %

tabulka č. 21 Rozložení narativ s jednoduchou a složitější zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Mezi chlapci a dívkami nejsou patrné žádné výraznější rozdíly. V tabulce č. 22 zpracováváme data všech dětí dohromady:

	chlapci + dívky			
	jednoduchá zápletky		složitější zápletky	
1. třída	22	78,6 %	6	21,4 %
2. třída	18	66,7 %	9	33,3 %
3. třída	27	45,0 %	33	55,0 %
4. třída	20	43,5 %	26	56,5 %
5. třída	27	57,4 %	20	42,6 %
celkem	114	54,8 %	94	45,2 %

tabulka č. 22 Rozložení narativ s jednoduchou a složitou zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

Od 1. do 4. třídy sice zaznamenáváme zvyšující se počet narativ se složitější zápletkou (v 1. třídě obsahuje složitější zápletku 21,4 % narativ, ve 4. třídě 56,5 %), avšak v 5. třídě dochází k jejímu poklesu (na 42,6 %). Ačkoli by se dalo očekávat, že v 5. třídě bude složitější zápletky obsažena ve velké části narativ, data z našeho vzorku to nepotvrzují.

Domníváme se, že zde mnohem výrazněji než například u přítomnosti či nepřítomnosti zápletky vstupují do hry další faktory, které složitost zápletky ovlivňují. Těmito faktory může být motivace k plnění úkolu, nervozita a aktuální psychické rozpoložení dítěte apod. Ty začínají mnohem výrazněji působit přicházející pubertou, tj. právě již v 5. třídě. Dítě tedy může být schopno vytvořit narativum se složitou zápletkou, ale z nedostatku motivace odbude úkol pouze jednoduchou zápletkou. Tím si vysvětlujeme zmíněný pokles složitějších zápletek u nejstarších dětí ze vzorku.

Nelze tedy s jistotou určit, zda dítě použije jednoduchou zápletku, protože není na takové kognitivní úrovni, aby dokázalo vytvořit složitější, či je to spíše způsobeno neochotou věnovat zadanému úkolu větší pozornost nebo dalšími faktory.

Z hlediska celkového vývoje však statistický test přesto vyhodnotil vztah věku a složitostí zápletky jako významný ($p = .012$; viz příloha 15.1.10).

11.2.4 Rozuzlení zápletky

Stejně důležité jako samotná zápletky je v narativu její rozuzlení.

Rozuzlení chápeme jako ukončení děje, které obsahuje vyústění zápletky (Vlašín, 1984, s. 330).

Jak už bylo zmíněno v předchozí části, ne všechny děti, jejichž narativa obsahují zápletku, ji dokáží dovést k rozuzlení (jako se to povedlo v následujícím Lucčině narativu), tj. svá narativa ukončují předčasně – viz např. Anežčino narativum.

Lucka (5. třída)

byla jednou jedna zoologická zahrada↑ kde byly ■ různá zvířata↑ a měli tam i jednu velmi vysokou žirafu↓ ta žirafa si přála vždycky bejt malá↓ protože se jí líbilo↑ že se nemusí tak ohýbat↑ když chtěj pít↑ a ■ různý takovýhle věci↑ ale jednoho dne↑ se chlape↑ nebo chlapeček @ vylezl na strom↑ a nemohl slízt↓ nevěděli↑ jak mu pomoct↓ protože nikdo nebyl tak vysoký↓ žirafa ho sundala↑ a všichni jí chválili↓ proto↑ se jako že už rozhodla↑ že už nechce bejt velká↓ a pokaždý↑ když někdo takhle jako (malá) ■ @ že už nechce bejt malá↓ a pokaždý↑ když někdo potřeboval pomoct↑ tak mu s radostí pomohla↓

Toto narativum má velice vyvráslou a koherentní strukturu – obsahuje výchozí situaci, zápletku, její rozuzlení a přehodnocení předchozího postoje s nápadem, jak lze objevený potenciál hlavní postavy využít.

Anežka (3. třída)

byla jednou jedna selka↑ a ta měla dvě cery↓ jedna se menovala Anička↑ a druhá Helenka↓ jednou↑ dyž selka zemřela↑ tak jim darovala↑ ■ to↑ ■ knihu↑ a v tej byly napsaný recepty jejich rodiny↑ a jednou šla Anička nakupovat↑ ■ do ■ města↑ na náč na oběd↑ a když se vrátila↑ tak zpozorovala že Helenka je pryč↑ ■ a tak uvařila oběd snědla si ho a čekala na ni↓ ale nedočkala se jí↑ protož ■ protože Helenka↑ ■ si přečetla v té knize↑ že někde ■ v ■■ daleko je ■ kniha s kouzlama↓ a to je konec↓

Úvod vypadá velice slibně – výchozí situace plynule přechází v zápletku, která má dokonce několik fází (předání vzácné knihy, smrt selky, zmizení Helenky), avšak právě zmíněná komplikovanost možná způsobuje, že si autorka neví rady s rozuzlením, tudíž narativum raději předčasně ukončí (*někde ■ v ■■ daleko je ■ kniha s kouzlama ↓ a to je konec ↓*).

V tabulce č. 23 je zaneseno rozložení narativ se zápletkou s rozuzlením, narativ se zápletkou bez rozuzlení a narativ bez zápletky u chlapců a dívek zvlášť a v tabulce č. 24 totéž, ale u všech dětí dohromady:

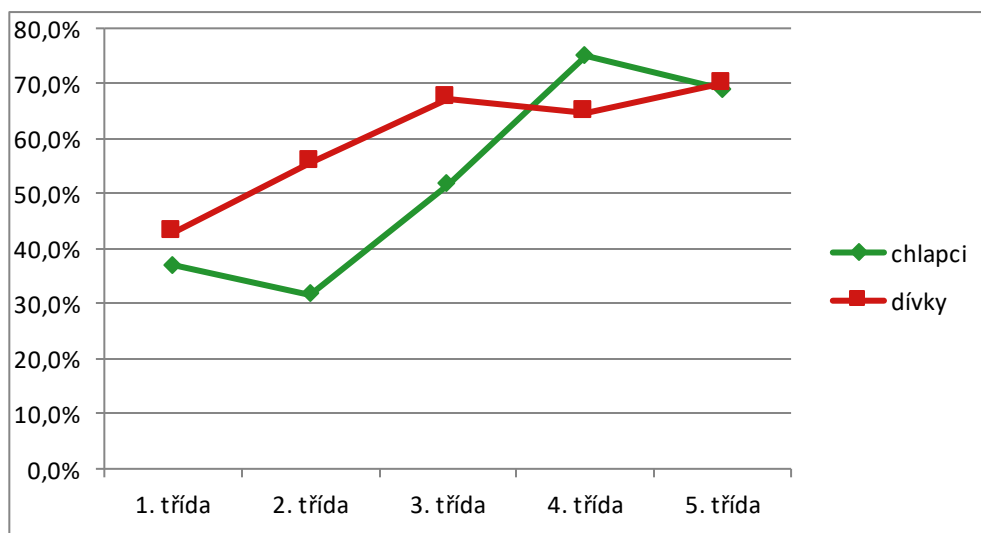
	chlapci						dívky					
	zápletka s rozuzlením		zápletka bez rozuzlení		bez zápletky		zápletka s rozuzlením		zápletka bez rozuzlení		bez zápletky	
1. třída	7	36,8 %	4	21,1 %	8	42 %	12	42,9 %	5	17,9 %	11	39,3 %
2. třída	6	31,6 %	4	21,1 %	9	47 %	15	55,6 %	2	7,4 %	10	37,0 %
3. třída	16	51,6 %	6	19,4 %	9	29 %	33	67,3 %	5	10,2 %	11	22,4 %
4. třída	15	75,0 %	4	20,0 %	1	5 %	22	64,7 %	5	14,7 %	7	20,6 %
5. třída	20	69,0 %	2	6,9 %	7	24 %	21	70,0 %	4	13,3 %	5	16,7 %
celkem	64	54,2 %	20	16,9 %	34	29 %	103	61,3 %	21	12,5 %	44	26,2 %

tabulka č. 23 Podíl narativ se zápletkou s rozuzlením, se zápletkou bez rozuzlení a bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

	chlapci + dívky					
	zápletka s rozuzlením		zápletka bez rozuzlení		bez zápletky	
1. třída	19	40,4 %	9	19,1 %	19	40,4 %
2. třída	21	45,7 %	6	13,0 %	19	41,3 %
3. třída	49	61,3 %	11	13,8 %	20	25,0 %
4. třída	37	68,5 %	9	16,7 %	8	14,8 %
5. třída	41	69,5 %	6	10,2 %	12	20,3 %
celkem	167	58 %	41	14 %	78	27,3 %

tabulka č. 24 Podíl narativ se zápletkou s rozuzlením, se zápletkou bez rozuzlení a bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

Jak se mění počet narativ se zápletkou a rozuzlením v souvislosti s věkem dětí, znázorňuje graf č. 13 (podíl je vypočítán z celkového počtu narativ dívek a z celkového počtu narativ chlapců):



graf č. 13 Podíl narativ se zápletkou a rozuzlením v jednotlivých třídách u chlapců a u dívek zvlášť

Z výsledků je patrné, že s věkem se zvyšuje počet narativ se zápletkou, která má rozuzlení – podobně u chlapců i u dívek, avšak u chlapců poněkud pomaleji (u dívek je největší rozdíl mezi 1. a 3. třídou, u chlapců mezi 2. a 4., přičemž ve 4. a 5. třídě se hodnoty u chlapců a dívek vyrovnávají; dosažené hodnoty u dívek se od 3. třídy téměř nemění).

Tato data naznačují, že dívky si osvojují schopnost vytvořit zápletku s rozuzlením v dřívějším věku než chlapci – ve 3. třídě ji vytvořilo 67,3 % dívek, kdežto u chlapců se její podíl výrazně zvyšuje až do 4. třídy, kde dosahuje 75,0 %.

Přestože je tedy patrný nárůst narativ se zápletkou a rozuzlením – u dívek tedy především od 1. do 3. třídy a u chlapců od 1. do 4. třídy, z celkového hlediska je překvapivé, že v 5. třídě takové narativum vytvořilo pouze 69,5 % všech dětí.

Souvislost mezi věkem a počtem narativ se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky vyhodnotil statistický test jako signifikantní pouze u chlapců ($p = .049$; viz příloha 15.1.11); u dívek ji jako statisticky významnou nepotvrdil ($p = .36$; viz příloha 15.1.12).

U všech dětí dohromady se však výsledek ukázal opět jako statisticky významný ($p = .018$; viz příloha 15.1.13).

V tabulce č. 25 je ukázáno, že počet dětí (bez rozdílu pohlaví), které vytvořily zápletku, ale nedokázaly ji dovést k rozuzlení, klesá od 32,1 % narativ v 1. třídě k 12,8 % v 5. třídě (počítáno z celkového počtu narativ se zápletkou). V 1. třídě tedy přibližně sedm dětí z deseti a v 5. třídě devět dětí z deseti dovedlo zápletku k rozuzlení. Z toho vyplývá, že když už dítě vytvoří nějakou zápletku, velmi často k ní připojí i rozuzlení.

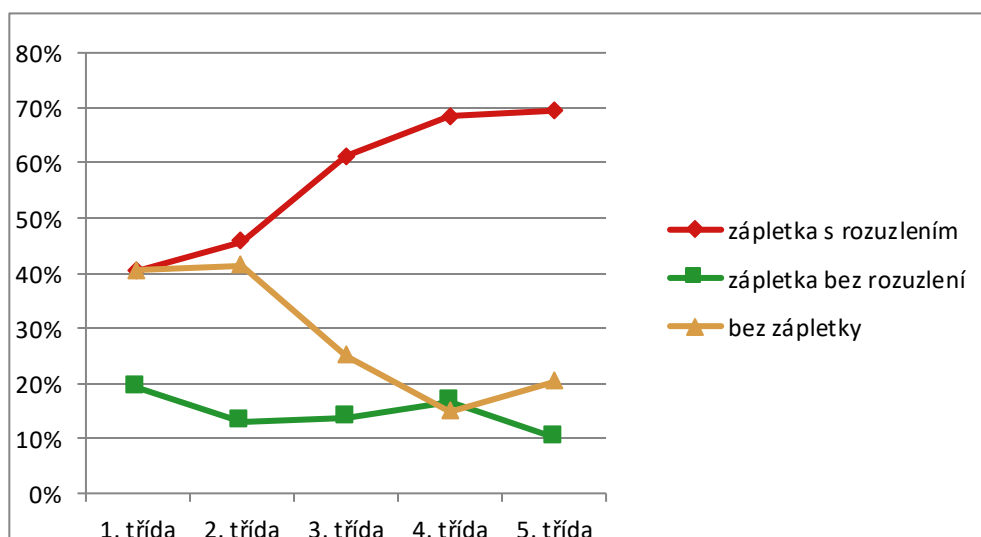
Ačkoli se procentuální podíl narativ se zápletkou a rozuzlením s rostoucím věkem zvyšuje, chí-kvadrát tuto tendenci nevyhodnotil jako statisticky významnou ($p = .36$; viz příloha 15.1.14).

	chlapci + dívky			
	zápletka s rozuzlením		zápletka bez rozuzlení	
1. třída	19	67,9 %	9	32,1 %
2. třída	21	77,8 %	6	22,2 %
3. třída	49	81,7 %	11	18,3 %
4. třída	37	80,4 %	9	19,6 %
5. třída	41	87,2 %	6	12,8 %
celkem	167	80,3 %	41	19,7 %

tabulka č. 25 Podíl narativ se zápletkou s rozuzlením a bez rozuzlení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

11.2.5 Shrnutí

Na závěr připojujeme pro přehlednost graf č. 14, v němž je vyneseno rozložení tří základních vývojových stupňů v celém vzorku – tj. narativ bez zápletky, narativ se zápletkou bez rozuzlení a narativ se zápletkou a rozuzlením:



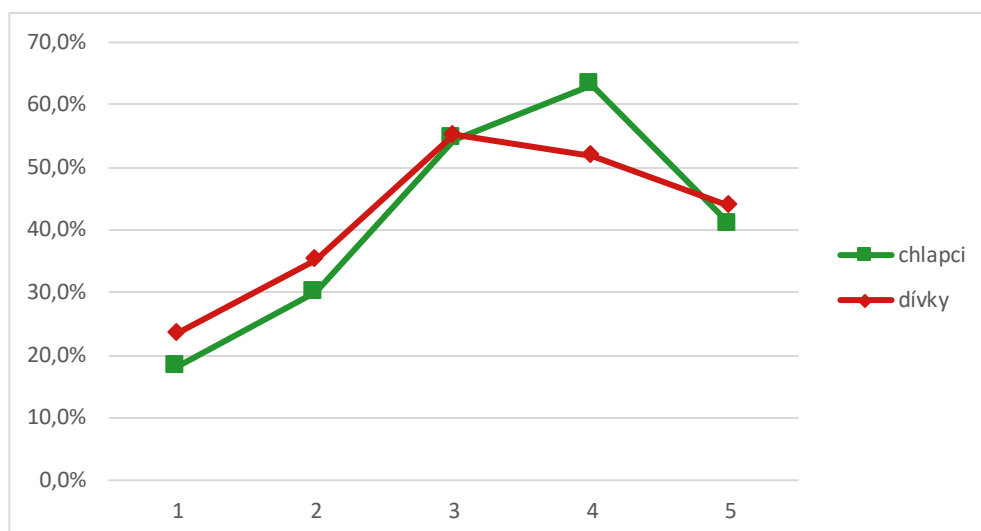
graf č. 14 Rozložení narativ se zápletkou a rozuzlením, narativ se zápletkou bez rozuzlení a narativ bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

Na základě této analýzy lze říci, že v našem vzorku se mezi 1. a 5. třídou výrazně zvyšuje počet dětí schopných pracovat se zápletkou. Dle statistického testu existuje významný vztah mezi přítomností zápletky a žánrovým zařazením narativ – výskyt zápletky je mnohem typičtější pro žánrová narativa, jejichž podíl se s věkem také zvyšuje, než pro nezařazená narativa.

Narativ se zápletkou a rozuzlením přibývá se zvyšujícím se věkem dětí především na úkor narativ bez zápletky, počet narativ se zápletkou a bez rozuzlení se výrazněji neproměňuje. Dle dostupné literatury jsme ovšem předpokládali, že v 5. třídě by již měly být téměř všechny děti schopny vytvořit ucelené narativum s jasnou strukturou, kterému zápletky a rozuzlení nechybí (srov. Harčáriková – Klimovič, 2011, s. 43). To se však v našem vzorku potvrdilo pouze u 69,5 % dětí. Zatím se můžeme pouze domnívat, čím je to způsobeno – zda nedostatečnou přípravou ve škole, malými čtenářskými zkušenostmi či jinými vlivy. To bude nutné dále zkoumat.

Za překvapivou považujeme skutečnost, že od 1. do 4. třídy se výrazně zvětšuje počet dětí, v jejichž narativech je obsažena zápletky a v jejichž narativech je obsažena zápletky i rozuzlení, na rozdíl od 5. třídy, kde se tento počet ve srovnání se 4. třídou už dále nezvyšuje. Otázkou zůstává, jak bude pokračovat vývoj u dětí staršího školního věku (např. vlivem většího důrazu na slohová cvičení ve vyšších třídách).

Složitost zápletky v narativech našeho vzorku nekoreluje s věkem tak výrazně jako druhé dva sledované aspekty, tj. přítomnost zápletky a její rozuzlení. Domníváme se, že ji ovlivňuje nejen věk, ale i další faktory, jako je motivace či aktuální rozpoložení, čímž si vysvětlujeme pokles narativ se složitější zápletkou v 5. třídě – viz graf č. 15. Výsledky statistického testu zde přesto vývojový trend potvrzují.



graf č. 15 Rozložení narativ se složitější zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

11.2.6 Konflikt v narativech se zápletkou

V našem vzorku existují dva typy zápletek (pomíjíme-li jejich složitost). Jedná se o zápletku s konfliktem a zápletku bez konfliktu.

Pro účely této práce jsme si konflikt definovali takto (srov. Náhlíková, 2016a, s. 134):

Konflikt je střet dvou a více protichůdných snah (sil), přičemž se nemusí jednat vždy pouze o přímý střet dvou osob, ale do konfliktu se může dostat také např. jednatel se společností či jedinec sám se sebou.

Jako zápletku bez konfliktu označujeme problém, na který je hlavní postava nucena reagovat, avšak tento problém se netýká sporu s někým, ale spíše se jedná o nějakou nehodu či nedostatek (ztráta hračky, nemoc, nepřízeň počasí apod.).

Příklad narativa se zápletkou s konfliktem:

Filip (2. třída)

byl jednou jeden král↑ a ten měl dceru↓ ■ jmenovala se Eliška↓ jednou přiletěl zlý drak↓ drak řekl↓ jestli mi nedáte princeznu↑ zničím celé město a království↓ ■ král byl smutný↓ musel mu dát jeho jedinou dceru↓ hledal prince↑ který by mohl draka zabít↓ ■■ princ pak přišel na hrad↑ a zeptal se↓ králi↑ kdepak je ten drak↓ a král ukázal na veliký kopec↑ kde kde to vypadalo↑ že že tam není žádná úroda↓ ani stromy↓ jen skály a jeskyně↓ princ šel teda ■ tam naho:ru↑ a pak šel do jeskyně↓ ■ tam byl drak↓ draka za↑ pak přišel k drakovi↑ a ten drak se probudil↓ byl to dlouhý boj↓ trval přes půl hodiny↓ ■ pak se princ podařilo mu setnout hlavu↓ ■ přišel na hrad na hrad↑ a ukázal královi hlavu toho draka↓ král řekl↑ ať se ožení s jeho dcerou↓ ■ král pak↑ když byl král starý↑ pak zemřel↓ a: princ a s princeznou žili šťastně až do smrti↓

Ve Filipově narativu je obsažen tradiční konflikt hrdiny-prince s jedním nepřítelem-drakem. Očividnou snahou prince je přemoci draka a osvobodit princeznu.

Příklad narativa se zápletkou bez konfliktu:

Maruška (4. třída)

byla jednou ho jedna holčička Anička↑ a tý umřeli rodiče↑ a tak se o ní starala její babička Leona↓ ■■ jed @ jednou↑ @ když přišla Anička do ško ze školy↑ tak jí @ tak babička zjistila↑ že má neštovice↓ a tak Anička musela zůstat další den doma↑ a bylo jí hrozně líto↑ že: @ nemůže jít do školy↑ protože @ měli zrovna další ho den výtvarku↓ babička jí řekla↑ že za ní nemůžou @ chodit kamarádi↑ protože↑ je infekční↓ a: @ Aničce to bylo líto↑ takže: ■ @ se rozplakala↑ a pak jí babička řekla↑ že a že za tejděn si teda jednoho kamaráda může pozvat↓ tak si ho pozvala↑ a: ■ @ a: hra zahráli si @ jednu prostě hru↑ @ povídali si a: @ ten ten ten kamarád jí @ řekl↑ co dělali na výtvarce↑ a jí se to hrozně líbilo↑ a událi si to taky doma↓ a další @ den↑ @ měla pořád ty neštovice↓ a: @ táhlo se jí to až do Štědrýho dne↑ @ takže nemohla↑ až venku byl sníh sáňkovat↑ a: ani tak ňák protože: prostě měla ty neštovice↓ a pak @ šla↑ @ pak byl teda Štědrej den↑ a dostala hrozně moc dárků↑ a: ■ @ hned potom @ a @ pak @ byla ještě pořád měla ty neštovice↑ a pak↑ když se šlo na novej rok↑ když se šlo @ když byly ještě prázdniny↑ tak jí to začalo mizet↑ a pak už mohla jít do školy↓

Zatímco ve Filipově narativu se objevuje nepřítel (= drak), s nímž se hrdina utká, v tom Maruščině žádný nepřítel přítomen není. Jedná se zde o problém (= nemoc), který má na hlavní postavu negativní dopad, a ona je nucena na něj nějak reagovat.

Tabulka č. 26 zaznamenává podíl narativ se zápletkou s konfliktem a narativ se zápletkou bez konfliktu:³³

	chlapci				dívky			
	zápletka s konfliktem		zápletka bez konfliktu		zápletka s konfliktem		zápletka bez konfliktu	
1. třída	7	63,6 %	4	36,4 %	8	47,1 %	9	52,9 %
2. třída	7	70,0 %	3	30,0 %	7	41,2 %	10	58,8 %
3. třída	15	68,2 %	7	31,8 %	26	68,4 %	12	31,6 %
4. třída	11	57,9 %	8	42,1 %	17	63,0 %	10	37,0 %
5. třída	15	68,2 %	7	31,8 %	18	72,0 %	7	28,0 %
celkem	55	65,5 %	29	34,5 %	76	61,3 %	48	38,7 %

tabulka č. 26 Rozložení narativ se zápletkou s konfliktem a narativ se zápletkou bez konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Z celkového počtu narativ se zápletkou tvoří u chlapců i u dívek zhruba dvě třetiny narativa se zápletkou s konfliktem.

U chlapců nepozorujeme žádnou vývojovou tendenci (zápletku s konfliktem obsahuje ve všech třídách nadpoloviční většina narativ se zápletkou; jejich podíl se pohybuje mezi 63,6 % a 68,2 %; vztah mezi věkem a zápletkou s konfliktem není statisticky významný: $p = .947$ – viz příloha 15.1.15).

U dívek o určitém, i když kolísavém vývoji hovořit lze (podíl narativ se zápletkou s konfliktem je v 1. třídě 47,1 % a v 5. třídě dosahuje 72,0 %; ani zde však statistický test neukázal signifikantní významnost; $p = .171$; viz příloha 15.1.16).

³³ Vypočítáno z celkového počtu narativ se zápletkou u chlapců a dívek zvlášť.

11.2.6.1 Charakteristika konfliktů

Sledujeme především:

- kdo se konfliktu účastní;
- v jakém sociálním prostoru konflikt probíhá;
- co je příčinou konfliktu;
- zda a jakým způsobem je dosaženo řešení.

11.2.6.1.1 Účastníci konfliktu

Na základě toho, s kým se hlavní postava dostává do konfliktu, jsme definovali tři základní typy konfliktů (dle Náhlíková, 2016a, s. 145n):

typ 1: hlavní postava / hlavní postavy vs. jiná postava / jiné postavy;

typ 2: hlavní postava / hlavní postavy vs. skupina;

typ 3: hlavní postava sama proti sobě.

typ 1: Hlavní postava / hlavní postavy vs. jiná postava / jiné postavy

V tomto typu konfliktu dochází k přímému či nepřímému střetu dvou nebo více postav, které jsou jasně představeny – viz následující ukázky:

Martin (2. třída)

žil byl jednou takovej jelen↑■ a ten jelen↑ byl eště malej↑■ a šel do lesa myslivec↑ a ten ho↑■ ten se schoval ten jelen↑ za strom↑ a myslivec ho neviděl↑ tak šel zpátky↑ a ten další den↑ jelen už byl velkej↑ a pak šel myslivec ná↑■ do toho lesa↑ a ten jelen↑ ho vzal na parohy a hodil ho do rybníka↓

Martinův komunikát je typickým příkladem narativa s konfliktem – tj. obsahuje střet hlavní postavy s jedním konkrétním protivníkem.

Jelen myslivci poprvé unikne, podruhé už se s ním pustí do křížku a zvítězí. Povšimněme si, že zde není uveden důvod konfliktu – to je také v těchto narativech velice běžné. Autoři často nepovažují za nutné ozřejmit posluchači, co je předmětem rozepře. Důvodem konfliktů je, zdá se, jednoduše porovnávání sil a schopností protivníků – srov. oddíl 7.2.2.

David (1. třída)

byl jeden Vambón↑ a ten se menoval Vambón Zelený↑ a žil se svými kamarády↓■ a jednou↑ šel ven↑ na procházku↑ a potkal ho pes↑ a ten pes↑ ho vyhnal↑ a pak↑ si myslel↑ že už svy kamarády nikdy neuvidí↑ (@) a plul lodkou↑ po moři↑ a pak narazil na ostrov↑ tam našel jiný kamarády↑ tam byl medvěd↑ a zase ho vyhnal↑ a zase plul↑ a našel ji jiný kamarády↑ a jel s nima do smrti↑ až až na konec↑ ■ dokud nezemřel↓ ■■ už nic↓

Vambón se v tomto narativu postupně dostává do střetu se dvěma různými nepřáteli – nejprve se psem, pak s medvědem.

Tento model (tj. jedna hlavní postava, která absolvuje několik bojů, přičemž každý z nich s někým jiným) se v našem vzorku objevuje vícekrát.

typ 2: Hlavní postava / hlavní postavy vs. skupina

Zde stojí hlavní postava proti určité obvykle blíže nespecifikované skupině postav (školní třídě, zvířátkům v lese apod.) – viz narativum Emy:

Ema (4. třída)

@ ■ byl jeden drak↑ a neměl vůbec žádný mašličky↓ a všichni se mu smáli↑ @ že vůbec žádný nemá↓ jednou ale potkal jednoho dráčka↑ který mu daroval hezké barevné mašličky↓ ■ a když přiletěl zpátky domů↑ všichni se ptali↑ kde ty mašličky sehnal↓ nakonec↑ jim řek↑ že potkal hezkého dráčka↓ všichni se jeli nebo letěli podívat↑ tam↑ kam jim řek↑ ale nikoho tam neviděli↓ a říkali↑ že si to vymyslel↓ ale on si to nevymyslel↑ a říkal↑ že že si nevymýšlí↑ a ■ že to je pravda↓ a když tam letěli s dráčkem↑ tak toho dráčka viděli↑ a všem daroval hezké barevné mašličky↓ puntíkaté↑ kytíčkové↑ bílé↑ červené↑ ■ a všichni byli kamarádi↓ hráli si dlouho do večera↓ ■ a pak letěli domů↑ a všichni se hezky vyspali↓

Outsider bez mašliček se potýká s výsměchem skupiny = „všech“. Poté, co se přestane odlišovat, je přijat mezi ostatní.

typ 3: Hlavní postava sama proti sobě

V tomto typu konfliktu se hlavní postava snaží zvítězit sama nad sebou (často musí překonat obavy z něčeho nebo nechuť k něčemu) – viz Matyášovo narativum:

Matyáš (3. třída)

byl jeden jeden jednou jeden kluk↑ ■ ktorej @ ■ se bál ■ pandy↓ ■ protože @ ■ si myslel↑ že by ho mohla sežrat↓ a jednou šel s maminkou do zoo↑ a ■ @ tam viděl pandu↑ a viděl jak je neškodná↑ a jak mu vůbec nemůže nic udělat↑ ■ a tak @ @ tak ■ se zeptal těch vychovatelů↑ jestli ■ si na ní může šáhnout↑ a oni mu to dovolili↑ ■ a on potom zjistil že↑ vůbec se jí nemusí bát↑ že ■ je hodná↑ a nakonec se s tou pandou skamarádil↑ a koupili si jí domů↓

Hlavní postava je vystavena spouštěči svého strachu, čímž zjistí, jak zbytečný tento strach je, a následně ho rychle překoná.

Rozložení jednotlivých typů konfliktů je představeno v tabulce č. 27:

	chlapci						dívky					
	typ 1		typ 2		typ 3		typ 1		typ 2		typ 3	
1. třída	7	100,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	6	75,0 %	1	12,5 %	1	12,5 %
2. třída	6	85,7 %	1	14,3 %	0	0,0 %	6	85,7 %	1	14,3 %	0	0,0 %
3. třída	10	66,7 %	1	6,7 %	4	26,7 %	18	69,2 %	7	26,9 %	1	3,8 %
4. třída	9	81,8 %	1	9,1 %	1	9,1 %	14	82,4 %	3	17,6 %	0	0,0 %
5. třída	12	80,0 %	1	6,7 %	2	13,3 %	13	72,2 %	2	11,1 %	3	16,7 %
celkem	44	80,0 %	4	7,3 %	7	12,7 %	57	75,0 %	14	18,4 %	5	6,6 %

tabulka č. 27 Typy účastníků konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

U chlapců i u dívek zřetelně převažuje konflikt typu 1. U dívek však téměř ve všech třídách zaznamenáváme ve srovnání s chlapci větší podíl narativ typu 2. Vysvětlení nacházíme v tom, že u dívek bývá v tomto typu narativ tematizována samota hlavní postavy a její touha stát se součástí nějakého kolektivu, což přesně odpovídá jednomu z charakteristických prvků rodinného žánru (viz oddíl 7.2.1). Nepozorujeme zde žádné výraznější tendence v souvislosti s věkem.

Vztah mezi věkem a volbou jednotlivých typů nelze ani u chlapců, ani u dívek statisticky zhodnotit pro nízký (nebo nulový) počet výskytů u jednotlivých typů.

11.2.6.1.2 Sociální prostor

Na základě typu sociálního prostoru, v němž konflikt probíhá, rozlišujeme tři skupiny narativ:

typ A: do konfliktu se dostávají členové jedné skupiny;

typ B: skupina nebo někteří její členové se dostávají do konfliktu s někým zvenčí;

typ C: není definovaná žádná skupina – jedna osamocená postava se dostává do konfliktu s někým dalším, příp. sama se sebou.

typ A: Do konfliktu se dostávají členové jedné skupiny

Narativa tohoto typu jsou obvykle strukturována kolem jasně definované skupiny postav. Některé z nich (nebo všechny) spolu řeší nějaký spor – tj. dochází k narušení vztahů mezi nimi a ony se snaží tyto vztahy urovnat; viz narativum Julie, které je okomentováno v oddíle 10.1.

Julie (3. třída)

byly tři sestry↑ ■ který se pořád hádaly↑ a: jednou ↑■ přišel ■ její jejich táta↑ ■ a: pořád jim povídal↑ aby se nehádaly↓ a oni ho pořá a oni ho neposlouchaly↑ a hádaly se dál↓ a když se jejich máma vrátila↑ ■ z z ■ z návštěvy z cizí země↑ no tak↑ ■ jim ■ říkala↑ aby se už přestaly pořád hádat↑ a ■ oni se přestaly hádat protože↑ ■ @ jim máma byla bližší než táta↑ a ■ měly↑ ■ a poslouchaly víc mámu než tátu protože @ jí víc věřily↓ pak se přestaly hádat↑ a měly se rádi↑ a: ■ to je konec↓

typ B: Skupina nebo někteří její členové se dostávají do konfliktu s někým zvenčí

Opět je představena skupina, jež je ohrožována někým zvenčí. Její cíl spočívá v odrazení útoku a ochránění skupiny / jednotlivých členů.

Štěpánka (5. třída)

takže byl jednou jeden beránek↑ a ten měl za manželku ovečku↑ a jednou když se spolu pa pásli↑ tak @ ■ tak jí dal kytičku↑ a: ta si tu kytičku vzala↑ a: dala si jí do domečku↑ a když šla zpátky na pastvu↑ ta:k tam pozvala↑ @ tak tam potkala vlky↑ ■ tak začala křičet @ o pomoc↑ a: pak @ protože ten beránek byl chytřej↑ tak @ ty vlky přel přelstil↑ a: ■ ovečku si vzal↑ a šli spolu do domečku↑ a: dali si tam oběd↓

Ve Štěpánčině narativu tvoří skupinu beránek a ovečka. Ve chvíli, kdy je ovečka napadena vlky, začne beránek jednat a zachrání ji. Pak se spolu vrátí k harmonickému soužití, jež bylo předtím narušeno.

typ C: Není definovaná žádná skupina – jedna osamocená postava se dostává do konfliktu s někým dalším, příp. sama se sebou

Jedna hlavní postava se snaží přemoci nepřítele, kterým může být i ona sama sobě.

Adrian (3. třída)

celé království bylo pod ohněm↑ a: princ si vzal hasičák↑ a uhasil to↑ (@) a: ■ měl se stát králem↑ a najednou tam přiš přišel další princ↑ ten se taky chtěl stát králem↑ takže byly rytířský souboje↑ (@) první kolo ten druhej princ ho minul o vlásek jenom↑ a: druhý koro kolo ho ten první princ už shodil↑ tak se stal králem↑ a až do smrti tam žil↑ ■ a vzal si princeznu↓

Narativum sleduje prototypický pohádkový scénář, kdy dvě postavy – neohrožení rytíři – spolu bojují o moc a princeznu.

Výsledky jsou zaneseny do tabulky č. 28:

	chlapci						dívky					
	typ A		typ B		typ C		typ A		typ B		typ C	
1. třída	1	14,3 %	2	28,0 %	4	57,1 %	3	37,5 %	1	12,5 %	4	50,0 %
2. třída	0	0,0 %	4	57,1 %	3	42,9 %	3	42,9 %	3	42,9 %	1	14,3 %
3. třída	5	33,3 %	3	19,6 %	7	46,7 %	11	42,3 %	5	19,2 %	10	38,5 %
4. třída	3	27,3 %	4	35,5 %	4	36,4 %	9	52,9 %	5	29,4 %	3	17,6 %
5. třída	5	33,3 %	1	6,5 %	9	60,0 %	9	50,0 %	4	22,2 %	5	27,8 %
celkem	14	25,5 %	14	25,3 %	27	49,1 %	35	46,1 %	18	23,7 %	23	30,3 %

tabulka č. 28 Sociální prostor v narativech s konfliktem v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Rozdíly mezi narativy chlapců a dívek jsou zde velmi výrazné, dle statistického testu je vztah mezi pohlavím a typem sociálního prostoru signifikantně významný ($p = .036$; viz příloha 15.1.17). Zatímco u chlapců je téměř z 50 % zastoupen typ C, u dívek podobně převažuje typ A. Důvod opět spatřujeme v inklinaci chlapců k hrdinskému žánru a dívek k žánru rodinnému.

Snahou hlavní postavy v narativech dívek je obvykle narušené vztahy urovnat nebo se stát plnohodnotným členem skupiny.

Chlapci, zdá se, nelpí tolik na tom, aby byla jejich hlavní postava součástí nějaké skupiny, jde jim primárně o to, aby dokázala svoji statečnost nebo převahu nad někým jiným (ať už v rámci nějaké skupiny, nebo mimo ni), přičemž často není ani zvlášť podstatný předmět sporu.

Ani u chlapců, ani u dívek nezaznamenáváme žádné výraznější tendence spjaté s věkem.

11.2.6.1.3 Příčina konfliktu

V našem vzorku identifikujeme čtyři typy příčin konfliktu:

1. typ: fyzické ohrožení nebo poměrování sil;
2. typ: setkání se škůdcem;
3. typ: narušení vztahů;
4. typ: nespokojenost sám se sebou.

Narativa, v nichž není možné odhalit příčinu konfliktu, zařazujeme do kategorie „nejasná příčina“.

1. typ: Fyzické ohrožení nebo poměrování sil

Za příčinou konfliktu zde stojí buď napadení agresorem (viz Josefovo narativum), nebo se jedná o kontakt nepřátel, již si poměřují své síly (viz Tobiášovo narativum).

Josef (3. třída)

*byl jednou jeden @ ■■ zajíček↑ (no:↑) a: ten měl maminku↓ ta šla↑ @ mu jakoby pro:
■ jídlo↑ (@) a chytli jí pytláci↓ nebo prostě já nevím myslivcové↓ no a: ■ @ von vůbec
nevěděl kde je↑ šel jí hledat↑ a: jak jako to:↑ tak viděl že jí unesli↑ ■ tak se radši
schoval↑ a jak si řek↑ prostě že za mamku↑ se postaví a oplatí jim to něk↑ (@) tak furt
jakoby↑ ■ cvičil nebo to:↑ a: ■ potom měl↑ ■ byl hrozně jako silnej a odvážnej↑ tak tu
maminku zachránil a: potom byli spolu zase↑ ■ do cel na celou tu ■ do konce života↓
(@)*

Na začátku narativa je představena skupina – maminka a zajíček. Když je maminka unesena, zajíček dělá všechno pro to, aby ji zachránil. To se mu nakonec podaří.

Tobiáš (3. třída)

*@ žila jednou jedna ■■ královna↑ a ta měla za manžela krále↑ ■ a: @ ten král mě:l ry
■ @ vojáky↑ a @ král z druhého království mu vyhlásil boj↑ (@) a ■■ @ ■ jeden den
se připravovali na tu válku↑ a: ■■ neměli zbraně↑ tak si je šli koupit↑ ■ (@) a pak šli do
tý války↑ vyhráli↑ ale pak zjistili že nemaj už žádný peníze↑ takže: museli vyhlásit válku
někýmu jinému království↑ a vyhlásili mu válku↑ a zase vyhráli↑ tak pak si vod něj vzali
peníze↑ a pak žili šťastně až do smrti↓*

V Tobiášově narativu se jedná o poměrování sil jednoho království postupně se dvěma dalšími. Důvod sporu není sdělen, dokonce od sebe nejsou skupiny nepřátel ani nijak odlišeny. Důležité je pouze vítězství.

2. typ: Setkání se škůdcem

Konflikt vzniká ve chvíli, kdy se objeví škůdce, který začne hlavní postavě / hlavním postavám způsobovat problémy – viz Mariánčino narativum:

Mariánka (3. třída)

*takže tahle pohádka je o víle jménem Malina↑ která má kamaráda ■ @ trpaslíka ■
Červenou Čepičku↑ a jednou šli lesem↑ a uviděli zlého vlka↑ jak chce ■ sežrat @
košík↑ kterej Kar Karkulka upustila↓ tak @ si řeknou že↑ že: vlka nenechaj↑ aby
košíček snědl↓ tak se Malina s krtečkem domlu s domluví s krtečkem↑ a trpaslík*

Červená Čepička↑ se domluví s veverkou↑ jestli by jim pomohli↓ ■ veverka nemůže↑ a krteček má moc práce↓ tak si řeknou že to zvládnou sami↑ a Malina vymyslí plán↓ a ten plán je↓ že↓ se schová do křoví↑ a že Červená Čepička zabaví vlka↓ tak teda se schovala↑ a ■ čekala↑ až ■ vlk nebude se koukat na košíček↓ trpaslík↑ ho zabavil tak↑ že↓ pomalu začal tancovat↑ jeho vlastní taneček↑ a ■ víla Ma Malina↑ mezitím vzala košík↑ a vodnesla ho zpátky Karkulce↓ to je konec↓

Poklidný životskupiny – dvou přátel – je narušeno příchodem zákeřného vlka. Ačkoli si hlavní postavy snaží sehnat na pomoc někoho zvenčí, nepovede se jim to, a se škůdce se nakonec musí vypořádat samy.

3. typ: Narušení vztahů

Příčinou konfliktů bývá odlišný pohled postav na nějakou situaci, vztahové problémy; často jde o vyčlenění hlavní postavy z kolektivu kvůli jinakosti či nedostatečnosti – viz Eliščino narativum:

Eliška (3. třída)

o barevný kočce↓ byla jedna barevná kočka↑ která si chtěl chtěla pořad s někym hrát↓ (@) šla poprvý do lesa↑ a tam potkala lišku↑ a chtěla si aby si s ní hrála↑ a liška řekla↓ ■ ty seš barevná↑ já si s tebou hrát nebudu↓ ■ tak šla dál↑ a potkala↑ ■ jednu holčičku↓ která↑ měla tam u sebe pejska↑ a ■ zeptala se↓ ■■ pudeš si se budete si se mnou hrát? ■ a holčička řekla↓ Hafíku↑ je to na tobě↓ a Hafík Hafík řekl↑ ne já si s tebou hrát nechci↓ (@) ■ no tak šla domu↑ a bylo jí smutno↑ že si s ■ ní nikdo nechce hrát↓ tak tak šla na zámek↑ a tam byla princ princezna↑ ■ která ■ která měla ráda hrozně barvy↑ ■■ a chtěla si s ní hrát↓ tak se jí zeptala↑ budeš si se mnou hrát? a ona↓ ano budu↓ takže si šly hrát u vody s míčem↓ a ■ tam kočička omylem hodila míč do vody↑ takže a řekla↓ já neumím plavat↓ (@) ■■ tak↑ ■ tak viděl Hafík tu princeznu s tou kočičkou↑ a přišel↑ a zeptal se jí↓ budete si se mnou hrát? a ■ oni řekli↓ ano ale když nám přineseš míč↓ ■ a on on on jim to přines↑ a ■ radši šli jinam↓

Odlišnost od ostatních způsobí, že se barevná kočka, hlavní postava tohoto narativa, cítí velice osamělá. Po několika nevydařených pokusech o navázání přátelství se setká s princeznou, které se její vzhled líbí. V závěru je však děj poněkud nepřehledný a není zřejmé, jaké je jeho rozuzlení.

4. typ: Nespokojenost sám se sebou

Hlavní postava se dostane do konfliktu sama se sebou – jde jí o překonání nějaké své špatné vlastnosti či nechuti k něčemu.

Kristýna (3. třída)

takže:↓ ■ byla třeba jedna holčička↑ která nechtěla chodit do školy↑ (@) a: potom jak tam teda nechodila↑ tak @ byla začala být hloupá a: všichni se jí začali smát↑ a potom za @ zase do ní šel začala zkoušela do ní zase chodit↑ a: potom zase byla chytrá↑ a veselá↑ že: už se jí nikdo nesměje↑ že je hloupá↓ (@)

Špatné rozhodnutí – nechodit do školy – způsobí, že holčička začne být hloupá, a je kvůli tomu vyčleněna z kolektivu. Naštěstí si svoji chybu uvědomí a snaží se ji napravit.

Nejasná příčina

U těchto narativ dochází ke konfliktu, ale okolnosti jeho vzniku není možné odvodit – viz Kátino narativum:

Káťa (2. třída)

byl jeden domeček↑ a v něm žil jeden pán↓ kterej měl ■ osla↓ ■ a ten osel↑ každý ráno za nim šel↑ a: ■ probouzel ho↓ ■ a jednou se stalo↑ že když se osel probudil↑ tak zjistil že↑ pán je pryč↑ a tak ■ ho šel najít↓ jenomže ho nikde nemoh najít↓ ■ a pak se rozhod↑ že mu uteče↓ a tak mu utek↓ ■ @ ■ a když pán přijel↑ ■ tak↑ ■■ ho hledal↑ jenomže ho nemoh najít↑ a ■ tak se vydal ho↓ jenomže ho nikde nemoh najít↑ ■ tak↑ ■■ (no↑ a jak to dopadlo↑ našel ho↑?) tak zavolal policii↑ aby ho našel↑ a ta ho naštěstí našla↓ a zazvonil konec↑ pohádky je konec↓

Pán a osel se dostanou do konfliktu, který však nemá jasnou příčinu, kromě toho, že se jeden druhému pořád ztrácí. Když se konečně opět shledají, zdá se, že je naráz vše v pořádku.

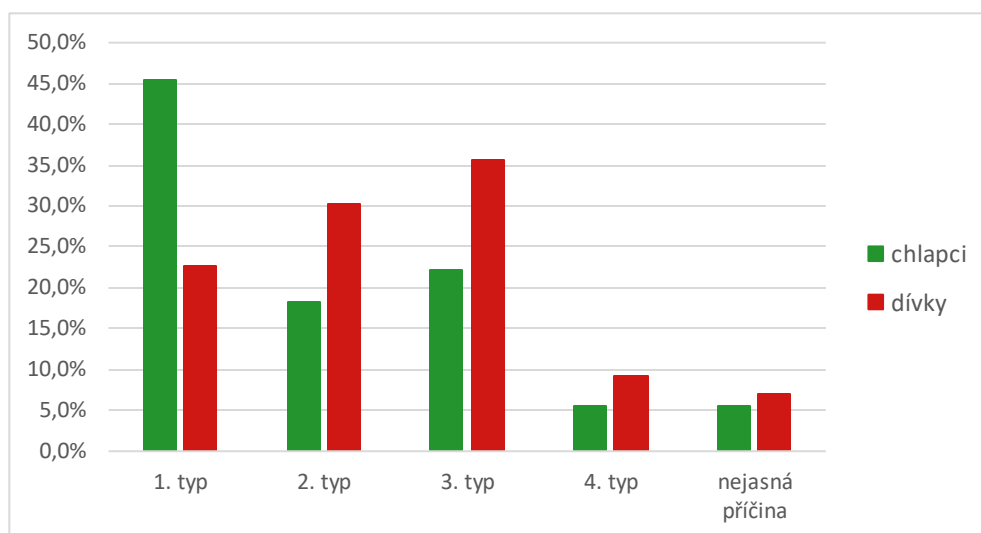
Výsledky této analýzy jsou zaznamenány v tabulkách č. 29 a 30 a v grafu č. 16:

	chlapci									
	1. typ		2. typ		3. typ		4. typ		nejasná příčina	
1. třída	4	57,1 %	1	14,3 %	1	16,7 %	0	0,0 %	1	14,3 %
2. třída	5	71,4 %	1	14,3 %	1	16,7 %	0	0,0 %	0	0,0 %
3. třída	6	40,0 %	3	20,0 %	2	15,4 %	4	26,7 %	0	0,0 %
4. třída	5	45,5 %	2	18,2 %	1	10,0 %	1	9,1 %	2	18,2 %
5. třída	5	33,3 %	3	20,0 %	5	50,0 %	2	13,3 %	0	0,0 %
celkem	25	45,5 %	10	18,2 %	10	22,2 %	7	12,7 %	3	5,5 %

tabulka č. 29 Typy příčiny konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců

	dívky									
	1. typ		2. typ		3. typ		4. typ		nejasná příčina	
1. třída	2	33,3 %	1	12,5 %	3	37,5 %	1	12,5 %	1	14,3 %
2. třída	2	40,0 %	3	42,9 %	1	14,3 %	0	0,0 %	1	16,7 %
3. třída	4	18,2 %	8	30,8 %	10	38,5 %	2	7,7 %	2	8,3 %
4. třída	3	21,4 %	7	41,2 %	6	35,3 %	1	5,9 %	0	0,0 %
5. třída	3	20,0 %	4	22,2 %	7	38,9 %	3	16,7 %	1	5,9 %
celkem	14	22,6 %	23	30,3 %	27	35,5 %	7	9,2 %	5	7,0 %

tabulka č. 30 Typy příčiny konfliktu v jednotlivých třídách u dívek



graf č. 16 Typy příčiny konfliktu u chlapců a dívek zvlášť

Není překvapivé, že nejčastější příčina konfliktu je u chlapců, vzhledem k jejich oblíbě hrdinského žánru, fyzické poměřování sil (1. typ). Další příčiny chlapci volí o poznání méně. U dívek jsou výsledky rovnoměrnější. Sice nepřekvapivě převažuje narušení vztahů (3. typ), ale poměrně často se objevují také problémy se škůdcem (2. typ) a fyzické poměřování sil (1. typ). Nespokojenost se sebou samým (4. typ) je u chlapců a dívek zastoupena minimálně a zanedbatelné je i množství narativ, v nichž není možné příčinu identifikovat.

Kvůli nízkému (či nulovému) počtu výskytů u jednotlivých typů zde není možné provést statistický test.

11.2.6.1.4 Řešení konfliktu

Dle způsobu řešení konfliktu rozdělujeme narativa do tří kategorií:

typ /1/: pouze hlavní postava / hlavní postavy;

typ /2/: hlavní postava / hlavní postavy a pomoc odjinud;

typ /3/: bez reakce.

typ /1/: Pouze hlavní postava / hlavní postavy

V tomto případě si řeší konflikts někým pouze hlavní postava / skupina hlavních postav – viz narativum Kryštofa:

Kryštof (3. třída)

o kouzelném dědečkovi↓ byl jeden dědeček↑ ale ten dědeček nebyl jen tak obyčejný↓ byl to génius↓ ■ vymýšlel samé @ ■ geniální nápady↑ a ale měl jednoho protivníka↓ (@) byl to agent z z ■ z Ameriky↓ (@) ale ■ ale ale ten mu jeho plány vždy překazil↓ (@) ■■ ale jednou↑ když už ho agent chtěl přepadnout↑ tak se mu to nepodařilo↑ protože ■ ho dědeček do dostavil ■ do ■ své pasti↓ a jeho plány↑ ■ se mu vydařily↓

Dědeček má potíže s protivníkem, který mu neustále vstupuje do cesty. To ho ale neodradí a vymyslí bližší nespecifikovaný plán, jak s ním jednou provždy skoncovat.

typ /2/: Hlavní postava / hlavní postavy a pomoc odjinud

Konflikt pomůže hlavní postavě řešit někdo další. Ten se zpravidla objeví až ve chvíli, kdy si už hlavní postava neví rady – viz narativum Amélie:

Amélie (3. třída)

no tak třeba že byla jednou nějaká holčička↑ která se menovala @ ■ třeba Anička↑ (@) a ta jednou↑ šla do školy↑ a tam @ byla poprvý↑ protože se odstěhovaly s maminkou↑ a ■ @ tam @ ona byla taková hrozně↑ @ že se šprtala hodně↑ (@) a @ oni se jí tam ve škole hodně posmívali↑ a no a pak @ když už to nemohla vydržet↑ tak @ zavolala maminku a tátu↑ a ■ ti to na čas vyřešili↑ jenže pak jí začali nadávat že je bonzačka↑ (@) a ona to nemohla už vydržet↑ a nevěděla co má dělat↑ a: tak nákej čas eště @ se snažila skrývat se před těma dětma↑ a: pak @ @ pak nakonec zavolala na Linku bezpečí↑ a pak @ už to bylo nák dobrý↓

Holčička má problémy v kolektivu dětí, ty nakonec nabydou takových rozměrů, že musí požádat o pomoc odborníky.

typ /3/: Bez reakce

Hlavní postava na vzniklý konflikt nijak nereaguje ani nevyvine sebemenší snahu ho nějak vyřešit – viz Andulčino narativum:

Andulka (1. třída)

*byl jednou jeden pán↑ a řezal v lese: stromy↑ ■ a: najednou tam přišel↑ ■ zlej čaroděj↑
a: ■ začaroval ho↑ za: takovýho ■ žabáka↓ ■ (@) ■ a: ■■ potom↑ ■ ho furt poslouchal↑
a: ■■ šel domů↓ ■■ konec↓*

Zlý čaroděj začaruje pána v žabáka. Ten svůj osud evidentně přijme, nesnaží se kletbu zlomit a ani nevyhledá žádnou pomoc.

Podíl jednotlivých typů v našem vzorku představuje tabulka č. 31:

	chlapci						dívky					
	typ /1/		typ /2/		typ /3/		typ /1/		typ /2/		typ /3/	
1. třída	4	57,1 %	2	28,6 %	1	14,3 %	4	50,0 %	3	37,5 %	1	12,5 %
2. třída	5	71,4 %	2	28,6 %	0	0,0 %	3	42,9 %	4	57,1 %	0	0,0 %
3. třída	10	66,7 %	5	33,3 %	0	0,0 %	6	23,1 %	17	65,4 %	3	11,5 %
4. třída	2	18,2 %	8	72,7 %	1	9,1 %	7	41,2 %	9	52,9 %	1	5,9 %
5. třída	9	60,0 %	5	33,3 %	1	6,7 %	8	44,2 %	10	55,6 %	0	0,0 %
celkem	30	54,5 %	22	40,0 %	3	5,5 %	28	36,8 %	43	56,6 %	5	6,6 %

tabulka č. 31 Typy řešení konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Zdá se, že když už děti do svého narativa zahrnou nějaký konflikt, pokusí se též hlavní postava o jeho řešení. Věk autora zde zřejmě nehraje žádnou roli.

Za pozornost stojí rozdílný přístup k řešení konfliktu u chlapců a u dívek. Zatímco chlapci ve všech třídách (kromě 4. třídy) preferují samostatnou aktivitu hlavní postavy (u chlapců je celkový počet narativ typu /1/ 54,5 %), v narativech dívek se na vyřešení konfliktu kromě hlavní postavy ve větší míře podílejí ještě další protagonisté (počet narativ typu /2/ u nich dosahuje 56,6 %). To koresponduje s teorií A. Nicolopoulou o hrdinském a rodinném žánru (srov. Nicolopoulou, 2008ab a oddíl 7.2).

Pomocí chí-kvadrátu jsme ověřovali statistickou významnost vztahu mezi pohlavím a způsobem řešení konfliktu – zahrnuli jsme pouze data typu /1/ a typu /2/ (typ /3/ je v našem vzorku zastoupen příliš málo – chí-kvadrát nedokáže pracovat s nulovými hodnotami). Test zhodnotil tento vztah jako statisticky významný ($p = .045$; viz příloha 15.1.18).

11.2.7 Shrnutí

Jak chlapci, tak dívky zařazují konflikt do svých narativ často.

Na to, zda se jedná o konflikt hlavní postavy s nějakou jinou konkrétní postavou, se skupinou či o konflikt hlavní postavy se sebou samou, nemá v našem vzorku vliv věk – zdá se, že děti mají od útlého věku vžitý určitý základní model typický pro naše kulturní prostředí, podle něhož konstruují svá vlastní narativa (tj hlavní postava / postavy proti jiné postavě / postavám); mezi chlapci a dívkami zaznamenáváme pouze drobné rozdíly.

Výraznější odlišnosti se objevují mezi narativy chlapců a dívek ve ztvárnění sociálního prostředí. Zatímco chlapci nejčastěji vyprávějí o hlavní postavě nepatřící do žádné skupiny, u dívek se děj odehrává ponejvíce ve skupině postav.

Příčinou konfliktu je u chlapců nejčastěji fyzické ohrožení nebo poměrování sil, u dívek zase narušené vztahy.

V narativech chlapců si konflikt s někým řeší převážně hlavní postava sama, naopak dívky k řešení většinou přizvou ještě další postavy.

Všechny tyto výsledky korespondují s inklinací chlapců k hrdinskému a dívek k rodinnému žánru.

11.3 Úvod a závěr

Již jsme zmínili, že story grammar se těmto částem věnuje jen okrajově – viz oddíl 11.1. My jim však přikládáme velkou důležitost, protože ukazují, jestli a jakým způsobem dokáží děti svá narativa ohraničit a jestli v nich předkládají informace důležité pro pochopení příběhu.

11.3.1 Úvod

Úvod (story grammar ho označuje jako *setting*) chápeme jako počáteční část narativa předcházející první epizodě. Má dvojí funkci (dle Stein – Glenn, 1979, s. 59):

1. Bývá v něm představena hlavní postava, často včetně popisu jejích dlouhodobějších charakteristik – vzhled, povahové rysy, aktivity, přání apod.
2. Autor v něm zakotvuje svůj příběh do časoprostoru, příp. nastiňuje okolnosti, za nichž se děj začíná rozvíjet.

Úvod tak významně pomáhá posluchači pochopit motivaci jednání hlavní postavy a také usnadňuje orientaci v příběhu.

V našem vzorku se vyskytují tři typy zahájení:³⁴

typ A): narativa s úvodem;

typ B): narativa začínající pouze pohádkovou formulí;

typ C): narativa začínající akcí.

typ A): Narativa s úvodem

Úvodní pasáž v narativech našeho vzorku obvykle začíná typicky pohádkovou formulí typu „*Byl jednou jeden...*“, v níž bývá představena hlavní postava.³⁵ Po ní pak následují bližší informace, které jsme rozčlenili následovně:

³⁴ Zahájením myslíme jakýkoli začátek narativa – ať obsahuje úvod, nebo ne.

³⁵ Některá narativa vypráví o jedné hlavní postavě, jiná jich mají více. V této části to však není třeba rozlišovat.

1. Charakteristické rysy, vlastnosti či rozpoložení hlavní postavy; např.:

Ellenka (1. třída) – úryvek

žila↑ jednou jedna deka↑ a ta deka↑ byla v obchodě↑ a nikdo ji nechtěl↓ byla to obyčejná šedivá deka↓ (...)

Pavel (3. třída) – úryvek

tak byl jednou jeden línej Honza↑ kterej strašně neměl rád vodu↓ takže neuměl plavat↓ (...)

2. Sociální status hlavní postavy či její vztah s ostatními; např.:

Dominik (2. třída) – úryvek

byla jednou jedna žába↑ a: ta skákala po leknínech↑ a ■ měla se vesele↑ a: ■■ měla kamaráda↑ který se menoval ■ Richard↑ a: spolu byli kamarádi↓ (...)

Anička (5. třída) – úryvek

byl jednou jeden brouček↑ a ■ ten neměl žádné kamarády↓ byl proto moc smutný↓ ■■ bydlel na louce↑ ■ v domečku z jehličí↓ (...)

3. Zasazení do prostoru;³⁶ např.:

Terežka (3. třída) – úryvek

za devatero horami↑ a za devatero řekami↑ byl les↓ na něm byla mýtina↓ a na tý mýtině byl pařez↓ pod tím pařezem↑ byla malinkatá chaloupka↓ a v tý chaloupce↑ ■ bydlely strašidylka↓ (...)

Mariánka (4. třída) – úryvek

o čertovi z mlýna↓ byl jednou jeden mlýn↑ a v tom mlýně bydlel mlynář↓ (...)

Před samotným úvodem je v některých narativech posluchači sdělen název narativa – viz předchozí úryvek z Mariánčina narativa a následující ukázky:

³⁶ Informace o čase bývají v narativech našeho vzorku zmíněny málokdy.

Pavλίnka (4. třída) – úryvek

tučňák a lachtan↓ byl jeden tučňák↑ a měl za kamaráda lachtánka↓ (...)

Filip (4. třída) – úryvek

o zlobivym Honzovi↓ byl jednou jeden Honza↑ a ten↑ se: rozhod jel jet se skautem na tábor↓ (...)

typ B): Narativa začínající pouze pohádkovou formulí

Narativa v této skupině začínají podobně jako narativa ze skupiny typu A) pohádkovou formulí „Byl jednou jeden...“. Ta však již není dále rozvíjena a autor vzápětí přechází k samotné akci – viz následující ukázky:

Andulka (1. třída) – úryvek

byl jednou jeden pán↑ a řezal v lese: stromy↑ (...)

Jára (4. třída) – úryvek

byl jeden pirát↑ kterej jel na lodi↑ a: narazil↑ na: krásnej rozkvetlej ostrov↑ (...)

K tomuto typu připojujeme i narativa, u nichž ději předchází jejich název – viz následující ukázky:

Honzík (3. třída) – úryvek

o králíkovi a: vlkovi↑ (@) @ ■■ šli dycky↑ měli domeček↑ a dycky šli ven↓ (...)

Sára (4. třída) – úryvek

@ je to menuje se pohádka↑ Krteček a já↑ (@) ■ potk @ v lese sem potkala krtečka↑ (...)

typ C): Narativa začínající akcí

Do této skupiny jsou zařazena narativa, která zcela postrádají jakékoli zahájení, tj. autor zahajuje narativum akcí – viz následující ukázky:

Natálka (1. třída) – úryvek

šla po paloučku housenka↑ (@) ■ zapoměla↑ ■ tašku moji↓ a ■ tak kvůli tomu brečela↑ (...)

Tomáš (2. třída) – úryvek

kocour si vzal↑ kocour se↑ ■ kocour měl žízeň↑ tak si šel pro hrneček↑ a↑ a koukal se↑ do ledničky↑ jestli tam má mlíčko↑ (...)

Tabulka č. 32 zobrazuje rozložení typů zahájení u chlapců a dívek zvlášť:

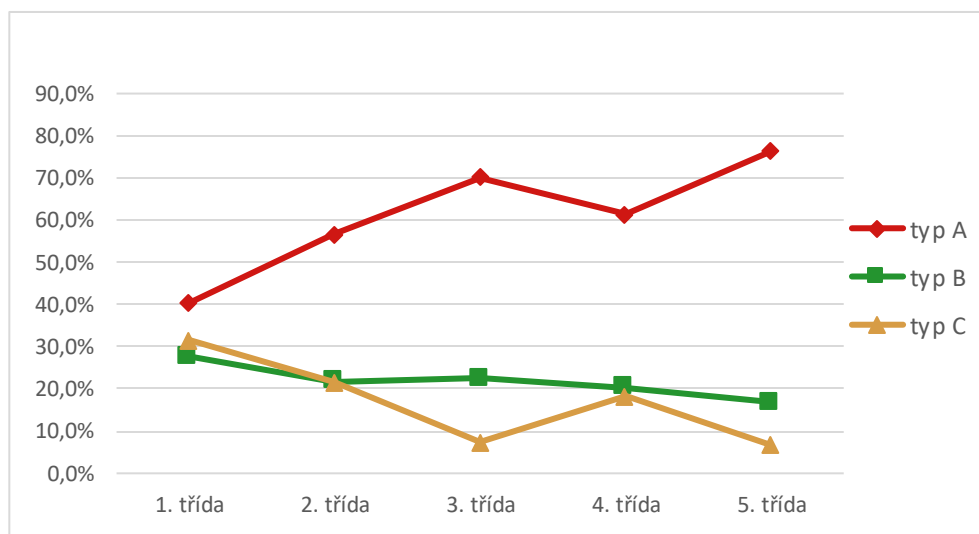
	chlapci						dívky					
	typ A)		typ B)		typ C)		typ A)		typ B)		typ C)	
1. třída	9	47,4 %	4	21,1 %	6	31,6 %	10	35,7 %	9	32,1 %	9	32,1 %
2. třída	9	47,4 %	2	10,5 %	8	42,1 %	17	63,0 %	8	29,6 %	2	7,4 %
3. třída	21	67,7 %	7	22,6 %	3	9,7 %	35	71,4 %	11	22,4 %	3	6,1 %
4. třída	11	55,0 %	7	35,0 %	2	10,0 %	22	64,7 %	4	11,8 %	8	23,5 %
5. třída	20	69,0 %	6	20,7 %	3	10,3 %	25	83,3 %	4	13,3 %	1	3,3 %
celkem	70	59,3 %	26	22,0 %	22	18,6 %	109	64,9 %	36	21,4	23	13,7 %

tabulka č. 32 Typy zahájení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Mezi chlapci a dívkami neshledáváme žádné výrazně odlišné tendence. Mnohem zajímavější je sledovat, jak se zahájení vyvíjí v souvislosti s věkem. Tento vývoj je zjevnější u dat od všech dětí dohromady – viz tabulka č. 33 a graf č. 17:

	chlapci + dívky					
	typ A)		typ B)		typ C)	
1. třída	19	40,4 %	13	27,7 %	15	31,6 %
2. třída	26	56,5 %	10	21,7 %	10	21,5 %
3. třída	56	70,0 %	18	22,5 %	6	7,4 %
4. třída	33	61,1 %	11	20,4 %	10	18,3 %
5. třída	45	76,3 %	10	16,9 %	4	6,7 %
celkem	179	62,6 %	62	21,7	45	15,7 %

tabulka č. 33 Typy zahájení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady



graf č. 17 Typy zahájení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

V první třídě není mezi jednotlivými typy příliš velký rozdíl (40,4 % vs. 27,7 % vs. 31,6 %), i když typ A) převažuje – tj. dvě pětiny dětí již v tomto věku dokáží vytvořit úvod s výchozími informacemi o hlavní postavě, prostoru apod. S věkem se však rozpětí mezi typy začíná zvětšovat – na jedné straně roste typ A) (v 5. třídě zahajuje své narativum úvodem celkem 76,3 % dětí) a na druhé straně typy B) a C) klesají. Typ B) se v 5. třídě vyskytuje u 16,9 % narativ a typ C) u 6,7 %. Tyto tendence jsou statisticky potvrzeny ($p = .003$; viz příloha 15.1.19).

11.3.1.1 Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením

Naším předpokladem bylo, že se úvod – tj. typ A) – bude objevovat především u narativ rodinného a hrdinského žánru, kdežto druhé dva typy nalezneme spíše u nezařazených narativ.

Podíl žánrových narativ a skupiny nezařazených narativ u jednotlivých typů zahájení je zachycen v tabulce č. 34:

	chlapci				dívky			
	žánrová narativa		nezařazeno		žánrová narativa		nezařazeno	
typ A)	41	56,9 %	31	43,1 %	70	64,2 %	39	35,8 %
typ B)	12	50,0 %	12	50,0 %	14	38,9 %	22	61,1 %
typ C)	7	31,8 %	15	68,2 %	10	43,5 %	13	56,5 %

tabulka č. 34 Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť

U narativ se zahájením typu A) převažuje dle očekávání rodinný a hrdinský žánr, a to jak u chlapců, tak u dívek. Narativa se zahájením typu B) a C) jsou u dívek v nadpoloviční většině případů nezařazená. Zahájení typu B) jsou u chlapců rozložena mezi žánrová a nezařazená narativa rovnoměrně a narativa se zahájením typu C) jsou podobně jako u dívek nejčastěji nezařazená.

Podívejme se na výsledky u chlapců a dívek dohromady:

	žánrová narativa		nezařazeno	
typ A)	111	61,3 %	70	38,7 %
typ B)	26	43,3 %	34	56,7 %
typ C)	17	37,8 %	28	62,2 %

tabulka č. 35 Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

Narativa se zahájením typu A) jsou v nadpoloviční většině případů žánrová; u typů B) a C) podobně převažují nezařazená narativa.

Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením vyhodnotil statistický test jako signifikantně významný ($p = .003$; viz příloha 15.1.20).

11.3.1.2 Shrnutí

S věkem mezi dětmi v našem vzorku roste potřeba nastínit pozadí příběhu a představit hlavní postavu ihned na začátku narativa. Ukotvení narativa prostřednictvím úvodu výrazně přispívá k přehlednosti struktury a autorově i posluchačově orientaci v ní.

Existuje statisticky významná souvislost mezi typem zahájení a rodinným a hrdinským žánrem a nezařazenými narativy. Čím jsou děti starší, tím častěji se uchylují k žánrovým narativům (viz oddíl 10.2.2), jež zároveň v nadpoloviční většině případů obsahují nějaký úvod.

11.3.2 Závěr

Dostupné studie zabývající se analýzou struktury narativ se závěru věnují ještě méně než úvodu; story grammar se zmiňuje pouze okrajově o části zvané *ending* (Stein, 1982, s. 498). V ní bývají představeny důsledky plynoucí z dosažení či nedosažení cíle hlavního protagonisty. Dle jejího popisu narativní struktury mají *ending* pouze narativa, v nichž je tematizován nějaký cíl hlavní postavy a překážka, ztěžující jeho dosažení (srov. obrázek č. 3).

My chápeme závěr poněkud širěji. Označujeme jím část, která shrnuje předešlé události bez ohledu na to, zda obsahují nějakou zápletku, či nikoli. V závěru bývá nastolena (obvykle příznivá) situace, (obecný a nadčasový) výhled do budoucnosti, návrat k výchozí situaci, jež byla předtím něčím narušena, či zhodnocení psychického stavu hlavní postavy po prožitých událostech. Nezřídka je součástí závěru formule, kterou označujeme jako tzv. *formální konec*. Jeho funkcí je explicitně upozornit čtenáře, že narativum skončilo – více viz dále.

V našem vzorku se vyskytují tyto základní typy závěrů:

typ (1): shrnutí důsledků ústředního děje;

typ (2): návrat do bezpečného časoprostoru.

K nim ještě připojujeme typ (3), ke kterému řadíme narativa, jež nejsou nijak fakticky ukončena.

typ (1): Shrnutí důsledků ústředního děje

K tomuto typu náleží narativa, která končí zhodnocením děje či psychického nebo fyzického stavu hlavní postavy, důsledky plynoucí z rozuzlení zápletky či predikcí budoucnosti. Nezřídka se objevují obecné pohádkové formule (např. „*A žili spolu šťastně až do smrti.*“).

Ukázky závěrů narativ tohoto typu:

Berenika (2. třída) – úryvek

(...) *a tak tam v tom domečku*↑ *žili šťastně a*↑ *■ jestli neumřeli*↑ *tak tam žijí dodnes*↑

Denisa (3. třída) – úryvek

(...) *tak potom zas byly všechny zvířátka šťastný*↑ *a chodili tam už i červíci* *■ si něco koupit*↓

Verunka (4. třída) – úryvek

(...) *a už se jí pak nikdo nebál a neštítit*↓

Max (5. třída) – úryvek

(...) *a král* *■ mu pográtuluje*↑ *dá mu půlku království a dceru za ženu*↓ *konec*↓

typ (2): Návrat do bezpečného časoprostoru

Tento typ závěru se nejčastěji objevuje u narativ, v nichž mezi událostmi převažují časové vztahy nad příčinnými. Buď se jedná o návrat do důvěrně známého a bezpečného prostředí, nebo vypršel čas, během něhož jsou prováděny určité činnosti – nejčastěji nastává noc, a tedy doba určená k odpočinku; viz následující ukázky:

Zuzka (2. třída) – úryvek

(...) *a šly do domečku↑ a konec no↓*

Davídek (3. třída) – úryvek

(...) *a šli spát až do rána↓*

Nezřídkou je toto zakončení používáno, když si autor neví rady s rozuzlením či nedokáže započatý děj ukončit – viz následující ukázka (závěrečná část je podtržena):

Verunka (1. třída) – úryvek

(...) *a pak se zase vystřídali↑ a von se schoval v křoví↓ a ■ von ho taky nemoh najít↑
a ■ a pak už byl večer↑ a šli do pelíšku se navečeřeli pomodlili a šli spát↓*

typ (3): Bez faktického ukončení

Tato narativa neobsahují žádný konec, který by vyplýval z předešlých událostí a který by je logicky uzavíral. Často se zdá, že autoři narativ by ve vyprávění rádi pokračovali, ale nevědí, jakým směrem by se děj měl dál ubírat.

Někteří z nich alespoň přidají formální zakončení – tj. explicitně posluchači sdělí, že „*už je konec*“. Jiní přiznají, že „*neví, jak to bylo dál*“ – viz následující ukázky (včetně části formálního konci předcházející; formální konce jsou podtrženy):

Pavel (3. třída) – úryvek

(...) *no tak↓ se najíme↑ kouknem se pod vodou↑ a když tam nevydržíme↑ tak prostě:
bude utopenej no↓ konec↓*

Ríša (1. třída) – úryvek

(...) *tak šli↑ a nečekaně na ně spadnul strom↓ ■■ (a jak to bylo dál↓) už nic↓*

Jiřík (2. třída) – úryvek

(...) *tak si spolu hráli↓ ■■ (klidně přemýšlej↓ máš času spousty↓) můžem to už prosím
ukončit↑ já už nevím co říkat↓*

Rozložení typů závěru narativ v jednotlivých třídách a u chlapců a dívek zvlášť zachycuje tabulka č. 36:

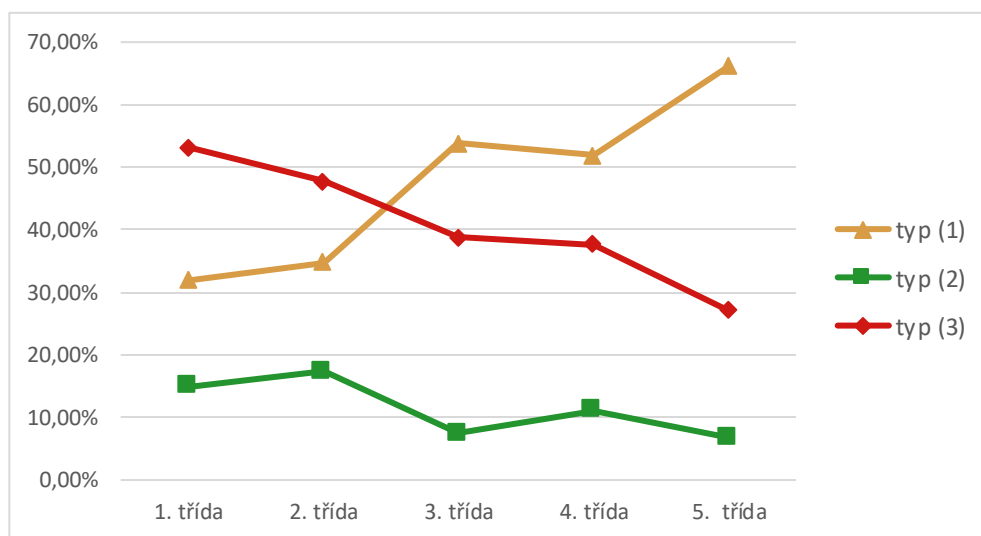
	chlapci						dívky					
	typ (1)		typ (2)		typ (3)		typ (1)		typ (2)		typ (3)	
1. třída	5	26,3 %	4	21,1 %	10	52,6 %	10	35,7 %	3	10,7 %	15	53,6 %
2. třída	5	26,3 %	1	5,3 %	13	68,4 %	11	40,7 %	7	25,9 %	9	33,3 %
3. třída	17	54,8 %	3	9,7 %	11	35,5 %	26	53,1 %	3	6,1 %	20	40,8 %
4. třída	10	50,0 %	3	15,0 %	7	35,0 %	18	52,9 %	3	8,8 %	13	38,2 %
5. třída	19	65,5 %	3	10,3 %	7	24,1 %	20	66,7 %	1	3,3 %	9	30,0 %
celkem	56	47,5 %	14	11,9 %	48	40,7 %	85	50,6 %	17	10,1 %	66	39,3 %

tabulka č. 36 Typy závěru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Mezi chlapci a dívkami nejsou zjištěny žádné výraznější rozdíly, proto v tabulce č. 37 a grafu č. 18 pro přehlednost uvádíme ještě výsledky všech dětí dohromady:

	chlapci + dívky					
	typ (1)		typ (2)		typ (3)	
1. třída	15	31,9 %	7	14,9 %	25	53,2 %
2. třída	16	34,8 %	8	17,4 %	22	47,8 %
3. třída	43	53,8 %	6	7,5 %	31	38,8 %
4. třída	28	51,9 %	6	11,1 %	20	37,0 %
5. třída	39	66,1 %	4	6,8 %	16	27,1 %
celkem	141	49,3 %	31	10,8 %	114	39,9 %

tabulka č. 37 Typy závěru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady



graf č. 18 Typy závěru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

Mírně nadpoloviční většina narativ dětí z 1. třídy (53,2 %) postrádá faktický závěr – tj. obsahují závěr typu (3). V dalších třídách se počet narativ bez faktického závěru téměř lineárně snižuje, až v 5. třídě klesne na 27,1 %.

Strategii zakončit narativum návratem do bezpečného a klidného prostředí – typ (2) – využilo pouze 10,8 % dětí z celého vzorku; přičemž mezi 1. a 5. třídou zaznamenáváme nepatrný pokles (z 14,9 % na 6,8 %).

Faktický konec – typ (1) – se od 1. do 5. třídy zvyšuje především na úkor typu (2) (z 31,9 % na 66,1 %); mezi 2. a 3. a 4. a 5. třídou se jedná o poměrně prudký nárůst (z 34,8 % na 53,8 % a z 51,9 % na 66,1 %).

Vztah mezi typem závěru a věkem je statisticky významný ($p = .019$; viz příloha 15.1.21).

11.3.2.1 *Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ*

V tabulkách č. 38 a 39 je znázorněno rozložení typů závěrů v žánrových a nezařazených narativech zvlášť.

	chlapci						dívky					
	typ (1)		typ (2)		typ (3)		typ (1)		typ (2)		typ (3)	
žánrová nar.	39	65,0 %	5	8,3 %	16	26,7 %	65	69,1 %	5	5,3 %	24	25,5 %
nezařazeno	17	29,3 %	9	15,5 %	32	55,2 %	20	27,0 %	12	16,2 %	42	56,8 %

tabulka č. 38 Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ u chlapců a u dívek zvlášť

	chlapci + dívky					
	typ (1)		typ (2)		typ (3)	
žánrová nar.	104	67,5 %	10	6,5 %	40	26,0 %
nezařazeno	37	28,0 %	21	15,9 %	74	56,1 %

tabulka č. 39 Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

U chlapců i u dívek jsou výsledky velmi podobné. V žánrových narativěch převažuje typ (1), tedy shrnutí důsledků ústředního děje – u všech dětí dohromady dosahuje 67,5 %, v nezařazených narativěch je nejčastější typ (3) – 56,1 %. Toto zjištění není překvapivé, jelikož žánrová narativa jsou tak, jak jsme si je definovali, ucelenějšími a strukturovanějšími komunikáty než nezařazená narativa, čemuž odpovídá i jejich zakončení.

Dle statistického testu je vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ v našem vzorku statisticky signifikantní ($p < .00001$; viz příloha 15.1.22).

11.3.2.2 *Shrnutí*

Mezi 1. a 5. třídou se u dětí z našeho vzorku výrazně zvyšuje potřeba narativum smysluplně ukončit. S tím souvisí skutečnost, že se plnohodnotný závěr vyskytuje zejména v žánrových narativěch, jejichž zastoupení také roste se vzrůstajícím věkem dětí.

Bylo by přínosné sledovat, zda bude tento vývoj pokračovat i u dětí staršího školního věku.

11.4 Hlavní postava

Josef Hrabák (1973, s. 257) píše, že „ústředním bodem, ke kterému se sbíhají a od kterého se rozbíhají všechny nitky literárního díla, je hrdina³⁷“. Podle Bohumila Fořta (2008, s. 20) je postava „nahlížena jako zásadní zdroj dějového napětí a dynamiky vyprávění“. Totéž platí i pro postavu v narativech.

Strukturalistické teorie pohlížejí na postavy jako na abstraktní modely, které plní funkci nositelů rolí (srov. kategorizace Vladimira Proppa, jenž zařazuje postavy do různých tříd – např. hrdina, dárce, škůdce, pomocník /Propp, 1928/) nebo akcí zaměřených na cíl (srov. story grammar; oddíl 7.1). Dle Ageliki Nicolopoulou (2008b) je zapotřebí se na postavy zaměřit podrobněji, protože mají v příběhu symbolický a emocionální význam a zobrazení jejich vnitřního světa přispívá k celkové soudržnosti vyprávění (Nicolopoulou, 2008b, s. 244n).

Psycholog Jerome Bruner (1986) hovoří o dvou složkách narativa. První odpovídá gramatice příběhu (Bruner ji označuje jako *landscape of action*) a druhá přináší to, co nositelé akce vědí, co si myslí, co cítí apod. (*landscape of consciousness*). V dobrých a poutavých vyprávěních by měly být přítomny obě tyto složky.

Analýze vnitřního světa postav začínají výzkumy věnovat větší pozornost až v poslední době v souvislosti s teorií mysli (např. Janíková – Horská – Kapalková, 2024).

V tomto oddíle analyzujeme způsoby ztvárnění hlavní postavy – její charakteristiku, myšlení, přání, cíle, chování apod.

11.4.1 Typy hlavních postav

V našem vzorku se objevuje množství rozmanitých typů postav, ačkoli bychom mohli předpokládat, že budou převažovat postavy typicky pohádkové.

Děti nejčastěji volí reálné postavy (např. *kluk*, *holčička*, *pán*), neznámá se objevují zvířata (např. *žirafa*, *lev*, ale i např. *tchoř*)³⁸ a také typické pohádkové postavy (např. *princ*, *čert*, *víla*). Někteří autoři v tomto směru prokazují velkou originalitu, protože v jejich narativech hrají hlavní roli věci nebo rostliny (např. *rezavá plechovka*,

³⁷ Vzhledem k tomu, že výraz „hrdina“ je vnímán výrazně pozitivně, používá se v dnešní době spíše termín „postava“.

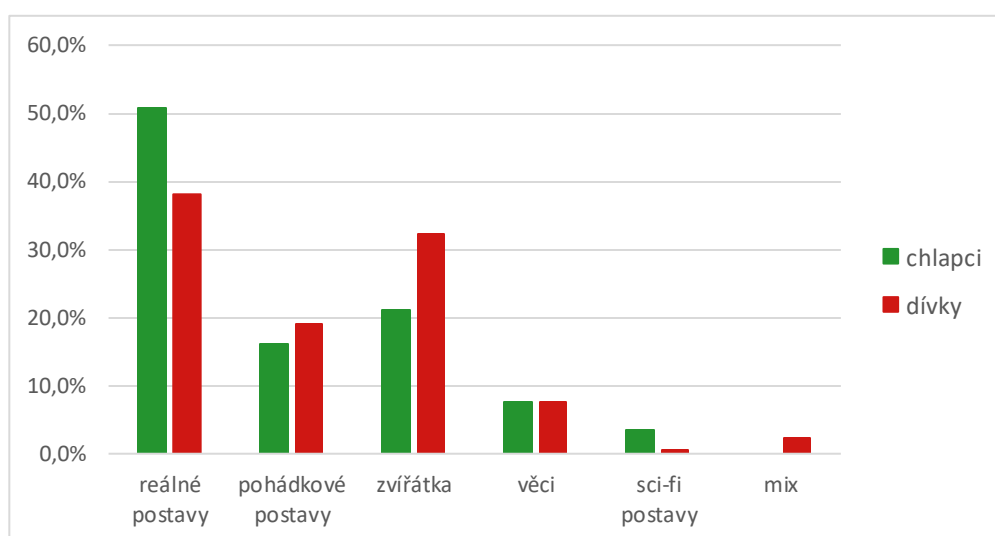
³⁸ Mezi zvířata řadíme i taková, která v narativu projevují nadpřirozené schopnosti.

deka, otravný pomeranč). Jen několik málo hlavních postav zařazujeme do okruhu sci-fi (např. *robot, Darth Vader*) a zcela okrajově dochází k míšení typů hlavních postav (např. *holčička a krteček, pán a osel*); srov. Náhlíková, 2017, s. 44n.

Podíl identifikovaných typů postav je zaznamenán v tabulce č. 40 a grafu č. 19 (seznam všech hlavních postav – viz příloha 15.2):

	chlapci		dívky	
	reálné postavy	60	50,8 %	64
pohádkové postavy	19	16,1 %	32	19,0 %
zvířátka	25	21,2 %	54	32,1 %
věci	9	7,6 %	13	7,7 %
sci-fi postavy	4	3,4 %	1	0,6 %
mix	1	0,0 %	4	2,4 %

tabulka č. 40 Typy hlavních postav u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 19 Typy hlavních postav u chlapců a dívek zvlášť

Co se týče typů hlavních postav, nepozorujeme v našem vzorku žádné vývojové tendence. Mezi chlapci a dívkami jsou patrné menší rozdíly. U obou pohlaví převládají reálné postavy, ale u chlapců více (50,8 %) než u dívek (38,1 %). Na druhém místě se shodně umisťují zvířátka, avšak u dívek jsou naopak zastoupena o něco výrazněji (32,1 %) než u chlapců (21,2 %). Míšení různých typů postav se u chlapců i dívek objevuje v zanedbatelném počtu.

Tyto výsledky podporují výsledky analýzy literárního žánru ve vzorku (viz oddíl 9) – tj. že chlapci preferují narativa ze života (k čemuž si ve větší míře logicky volí reálné postavy) a dívky zase tíhnou spíše k pohádkám a často si vybírají zvířecí postavy.

Poněkud překvapivé je, že typicky pohádkové postavy se v narativech dívek i chlapců objevují méně, zato v podobném zastoupení (16,1 % u chlapců vs. 19,0 % u dívek). Je možné, že k tomu dochází pod vlivem populárních animovaných pohádkových seriálů, v nichž se vyskytují spíše reálné postavy a zvířata než postavy z tradičních pohádek.

Dvě z nejméně zastoupených kategorií (reálné postavy a zvířátka) jsme podrobili statistickému testu a zjistili jsme, že jejich volba s pohlavím autora úzce souvisí ($p = .018$; viz příloha 15.1.23).

11.4.2 Konotace spjaté s hlavní postavou

Pohádkové postavy jsou často vnímány stereotypně. Například *víla* vzbuzuje obvykle pozitivní konotace³⁹ (krása, něžnost, éteričnost), kdežto *čert* negativní (úskočnost, zlo, špína). Tyto konotace souvisí se sociokulturním prostředím, ve kterém žijeme, znalostí lidové slovesnosti a klasických pohádek, ale i se subjektivní zkušeností.

Hlavní postavy ze vzorku popisujeme pomocí konotací, jež jsou spjaté s jejich základními charakteristikami. Vycházíme z takových konotací, které je možné rekonstruovat z obecně sdíleného povědomí o české kultuře a pohádkových a dalších postavách.

V našem vzorku nacházíme dvě základní skupiny konotací:

1. skupina: postavy milé, přátelské nebo roztomilé;
2. skupina: postavy silné, statečné nebo nebezpečné.

³⁹ Konotace jsou dle Nového encyklopedického slovníku češtiny „sekundární, na kontextu závislé a v něm aktivované významové komponenty provázející základní, relativně konstantní designační složku lexikálního významu. Určující je pro ně otevřenost a fakultativnost. Konotace jsou založeny na pocitech a představách, které lexém vyvolává v mysli mluvčího nebo posluchače (...)“; Hladká – Vaňková, 2017.

K těmto dvěma skupinám připojujeme ještě třetí, do níž zařazujeme postavy, jejichž označení s sebou bez znalosti kontextu žádné konotace z předešlých dvou skupin nenesou.

3. skupina: postavy neutrální⁴⁰

U velmi malého počtu narativ stojí v centru příběhu dvě postavy, z nichž každá patří k jiné skupině. Vznikla tak ještě:

4. skupina: postavy smíšené

Přestože není možné zcela eliminovat náš subjektivní pohled, při vyhodnocování se snažíme o co neobjektivnější zhodnocení. Zaznamenáváme vždy první asociaci, jež se nám u dané postavy vybaví. Pokud namísto jedné hlavní postavy v narativu figuruje celá skupina, posuzujeme ji celou dohromady.

1. skupina: Postavy milé, přátelské nebo roztomilé

Tyto postavy jsou v narativech velmi často pojmenovány slovy s citovým zabarvením – deminutivy (např. *rodinka*, *zajíček*, *klučík*) či hypokoristiky (např. *Terezka*, *Anička*, *Toníček*). Některá jména jsou vypůjčena z již existujících pohádek (*Česílko*, *Racochejl*, *Olaf*), další jsou vymyšlena autorem narativa (např. *Blatouška*, *Famfulínek*, *Aldinka*); tvary těchto jmen připomínají domácké podoby existujících vlastních jmen).

Objevují se též postavy označené bezpříznakovými lexémy se silnou stereotypizací (např. *princezně* bývá obvykle přisuzována krása a dobré srdce; u *veverky* se zase předpokládá, že bude roztomilá).

2. skupina: Postavy silné, statečné nebo nebezpečné

Ve druhé skupině se objevují převážně postavy označené bezpříznakovými lexémy (*lev*, *Spiderman*, *tygr*), vyvolávající představu síly, odvahy, bojovnosti. Některé jsou doplněny přívlastky (*čert z mlýna*, *královský syn*, *loupežnický drak*). Vlastní jména se objevují minimálně (*Hulk*); domácké podoby vlastních jmen se nevyskytují.

⁴⁰ I tyto postavy jistě mají své konotace, ale ty jsou velice různorodé. Také bez znalosti kontextu příliš nezbuzují emoce.

3. skupina: Postavy neutrální

Sem patří postavy, jež bez znalosti kontextu nebo bez případné subjektivní zkušenosti nelze zařadit ani k jedné z předchozích dvou skupin, tj. nevzbuzují ani sympatie, ani antipatie, ani respekt či strach (např. *deka*, *pán*, *dva bratři*, *chrpa*, *ryba*).

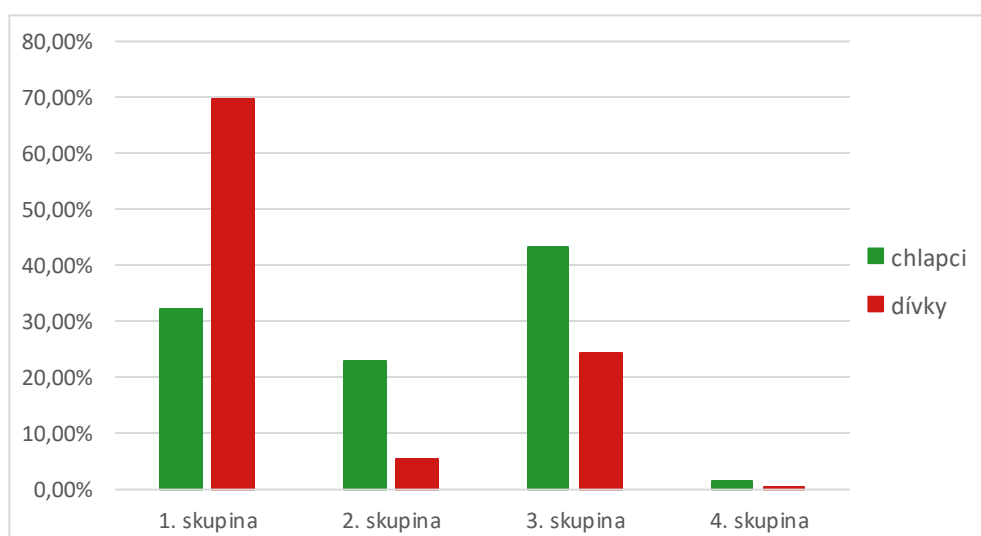
4. skupina: Postavy smíšené

V našem vzorku není příliš obvyklé, aby v případě většího počtu hlavních postav u jednoho narativa vzbuzovala každá jiné konotace či nepatřila k žádné z prvních dvou skupin. V několika málo případech se to však stalo – např. hlavními postavami u jednoho narativa je *zajíček* (1. skupina) a *medvěd* (2. skupina).

Rozložení postav v jednotlivých skupinách u chlapců a dívek je zaznamenáno v tabulce č. 41 a grafu č. 20.

	chlapci		dívky	
1. skupina	38	32,2 %	117	69,6 %
2. skupina	27	22,9 %	9	5,4 %
3. skupina	51	43,2 %	41	24,4 %
4. skupina	2	1,7 %	1	0,6 %

tabulka č. 41 Postavy rozdělené na základě konotací v narativech chlapců a dívek zvlášť



graf č. 20 Postavy rozdělené na základě konotací v narativech chlapců a dívek zvlášť

Výsledky u chlapců a dívek se poměrně výrazně odlišují.

Chlapci ve 43,2 % preferují 3. skupinu; 1. a 2. skupina ji následují s odstupem zhruba 10 % v prvním případě a zhruba 20 % v druhém případě.

U dívek naproti tomu se 69,6 % převládá 1. skupina; 3. skupina je zastoupena v 24,4 % a 2. skupina dosahuje pouhých 5,4 %.

4. skupina je zanedbatelná jak u chlapců, tak u dívek.

Výsledek statistického testu potvrdil vztah mezi pohlavím a typem konotací vzbuzovaných hlavní postavou jako statisticky významný ($p < .00001$; viz příloha 15.1.24).

Skutečnost, že u dívek převažují od základu sympatické postavy, vychází zřejmě z jejich oblíbenosti rodinného žánru, v němž je kladen důraz na dosažení harmonie ve vztazích, což se daří především postavám vnímaným pozitivně (viz oddíl 7.2.1).

Chlapci nejsou tak vyhraněni. Dle jejich záliby v hrdinském žánru bychom očekávali, že u nich bude nejvýrazněji zastoupena 2. skupina. A priori silnou, statečnou nebo neohroženou hlavní postavu si však zvolilo pouze 22,9 % chlapců. Naopak 43,2 % z nich si do svého narativa vybralo neutrální postavu, které jsou dané charakteristiky vtisknuty až v průběhu děje, a u 32,2 % se objevuje hlavní postava, jež patří k 1. skupině.

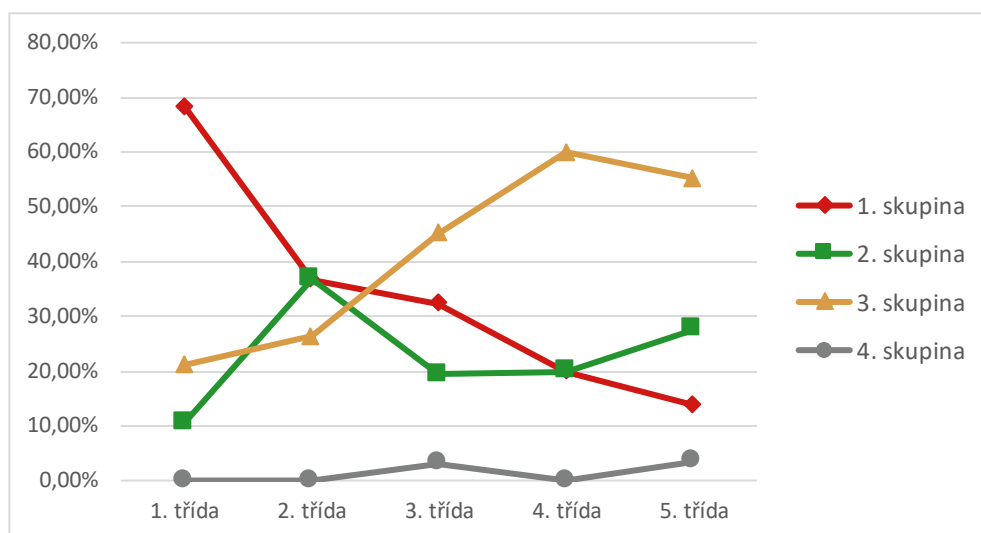
Co se týče vztahu mezi věkem dětí a typy postav definovaných na základě konotací, docházíme k zajímavým zjištěním – viz tabulky č. 42 a 43 a grafy č. 21 a 22:

	chlapci							
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
1. třída	13	68,4 %	2	10,5 %	4	21,1 %	0	0,0 %
2. třída	7	36,8 %	7	36,8 %	5	26,3 %	0	0,0 %
3. třída	10	32,3 %	6	19,4 %	14	45,2 %	1	3,2 %
4. třída	4	20,0 %	4	20,0 %	12	60,0 %	0	0,0 %
5. třída	4	13,8 %	8	27,6 %	16	55,2 %	1	3,4 %
celkem	38	32,2 %	27	22,9 %	51	43,2 %	2	1,7 %

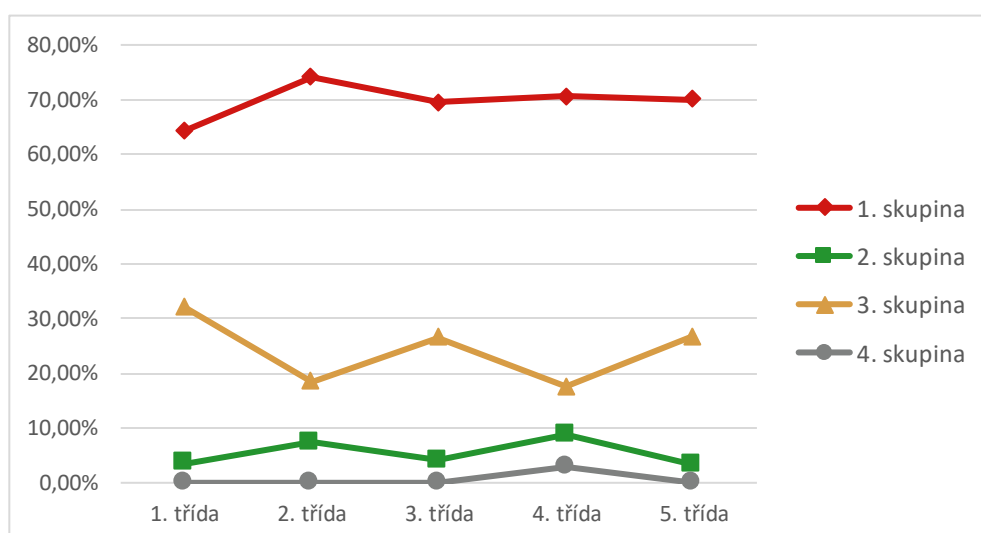
tabulka č. 42 Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u chlapců

	dívky							
	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina	
1. třída	18	64,3 %	1	3,6 %	9	32,1 %	0	0,0 %
2. třída	20	74,1 %	2	7,4 %	5	18,5 %	0	0,0 %
3. třída	34	69,4 %	2	4,1 %	13	26,5 %	0	0,0 %
4. třída	24	70,6 %	3	8,8 %	6	17,6 %	1	2,9 %
5. třída	21	70,0 %	1	3,3 %	8	26,7 %	0	0,0 %
celkem	117	69,6 %	9	5,4 %	41	24,4 %	1	0,6 %

tabulka č. 43 Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u dívek



graf č. 21 Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u chlapců



graf č. 22 Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u dívek

U chlapců dosahuje 4. skupina ve všech třídách minimálních hodnot a ani u 2. skupiny nelze vysledovat žádný trend. Mezi 1. a 5. třídou je patrná výrazná proměna v rozložení 1. a 3. skupiny. Zatímco v 1. třídě naprosto převládá 1. skupina, v následujících ročnících se její zastoupení snižuje, až v 5. třídě klesne na pouhých 13,8 %, což je v dané třídě dokonce nejméně ze všech tří více zastoupených skupin. Naopak obliba 3. skupiny s věkem výrazně stoupá (srov. 21,1 % v 1. třídě vs. 55,2 % v 5. třídě).

Vztah mezi věkem a zastoupením 1. a 3. skupiny je u chlapců dle statistického testu signifikantně významný ($p = .003$; viz příloha 15.1.25).

Obliba neutrálních postav možná souvisí s tendencí chlapců volit si za své hlavní postavy osoby z reálného života (reálná hlavní osoba se objevuje v 50,8 % chlapeckých narativ – viz oddíl 11.4.1), kterým pak mohou přisoudit jakoukoli povahu (např. pán může být milý, statečný, zlý atd.). I tímto způsobem bývá v posluchači vyvoláváno napětí (dle typu dané postavy nelze odhadnout, co se od ní dá očekávat).

Naproti tomu u dívek k žádným výraznějším změnám od 1. do 5. třídy nedochází. Ve všech třídách má naprostou převahu 1. skupina – její podíl se pohybuje kolem 70 %. Zastoupení 3. skupiny kolísá mezi 17,6 % a 32,1 %. Hodnoty, jichž dosahuje 2. a 4. skupina, jsou téměř zanedbatelné.

Statistický test provedený pouze u 1. a 3. skupiny ukázal, že výběr postavy u dívek nesouvisí s věkem ($p = .095$; viz příloha 15.1.26).

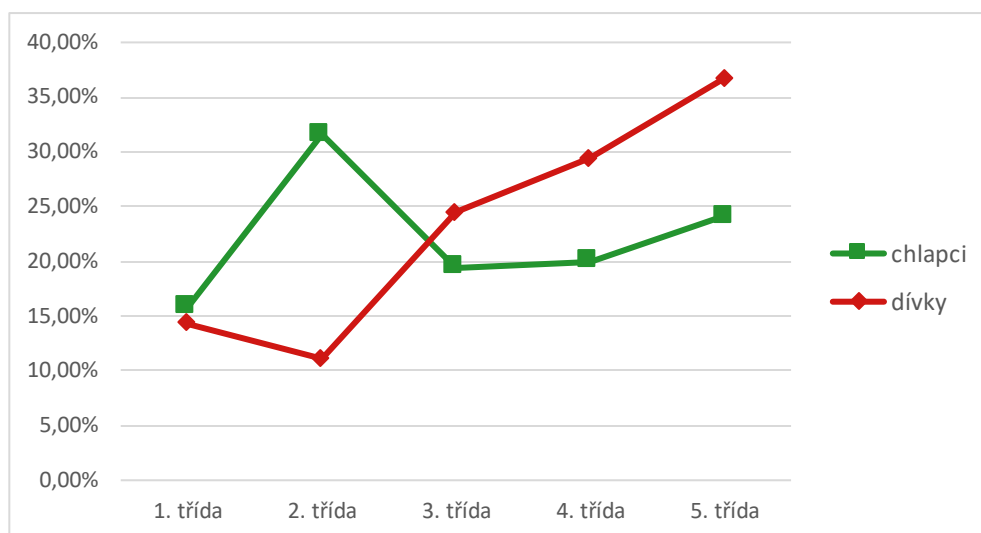
Zdá se, že u dívek je potřeba mít ve svém narativu hlavní postavu a priori příjemnou velmi silná bez ohledu na věk, kdežto u chlapců tato potřeba s věkem rapidně klesá a nadvládu získávají hlavní postavy 3. skupiny, jimž je možné přisoudit jakékoli vlastnosti.

11.4.3 Vlastní jméno hlavních postav

Vlastní jméno odlišuje člověka (v našem případě postavu) od ostatních, slouží tedy k jeho individualizaci (Náhlíková, 2013, s. 8). V narativu jméno postavu oživuje a přibližuje ji posluchači/čtenáři.

„Vlastní jména především umožňují velice ekonomický způsob odkazování v rámci jednoho narativního díla – slouží jako jednoslovné (či víceslovné) kategorie, kterým čtenář v průběhu aktu čtení přiřazuje jednotlivé explicitně či implicitně interpretované atributy, slouží jako konkrétní ‚věšáky‘ na vlastnosti (na rozdíl od pouhých popisů, které se mohou vztahovat k různým jednajícím subjektům)“; Fořt, 2008, s. 73. Dle Reeda (1974, s. 28) je díky vlastnímu jménu hlavní postava jedinečná a svou identitu následně upevňuje akcemi.

V našem vzorku se přesto jméno u hlavních postav nevyskytuje příliš často – používá ho pouze 22,0 % chlapců a 23,8 % dívek. Za pozornost stojí podíl hlavních postav se jménem v jednotlivých třídách – viz tabulka č. 44 a graf č. 23:



graf č. 23 Podíl hlavních postav se jmény v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

	chlapci				dívky			
	jméno		beze jména		jméno		beze jména	
1. třída	3	15,8 %	16	84,2 %	4	14,3 %	24	85,7 %
2. třída	6	31,6 %	13	68,4 %	3	11,1 %	24	88,9 %
3. třída	6	19,4 %	25	80,6 %	12	24,5 %	37	75,5 %
4. třída	4	20,0 %	16	80,0 %	10	29,4 %	24	70,6 %
5. třída	7	24,1 %	22	75,9 %	11	36,7 %	19	63,3 %
celkem	26	22,0 %	92	78,0 %	40	23,8 %	128	76,2 %

tabulka č. 44 Podíl hlavních postav se jmény v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Co se týče celkového počtu narativ s pojmenovanou hlavní postavou, nelze potvrdit souvislost s tím, zda je autorem narativa chlapec nebo dívka ($p = .726$; viz příloha 15.1.27).

U chlapců se podíl hlavních postav se jmény pohybuje s drobným výkyvem ve 2. třídě mezi 15,8 a 24,1 %. U dívek je patrný určitý vývoj – čím jsou starší, tím své hlavní postavy pojmenovávají častěji (srov. 14,3 % v 1. třídě a 36,7 % v 5. třídě).

Dle statistického testu však neexistuje signifikantně významný vztah mezi věkem a jménem hlavní postavy ani u dívek ($p = .129$; viz příloha 15.1.28), ani u chlapců ($p = .792$; viz příloha 15.1.29). Zajímavé by bylo sledovat, jak vývoj probíhá v následujících třídách.

11.4.4 Zobrazení hlavních postav

Sledujeme tyto aspekty ztvárnění hlavních postav:

- zda se v narativu objevují zmínky o vnitřním světě hlavní postavy;
- zda je děj v narativu podřízen cílům, plánům nebo přáním postavy – tj. zda hlavní postava vykazuje aktivity směřující k nějakému cíli.

11.4.4.1 Vnitřní svět hlavní postavy

Vnitřní svět chápeme jako svět subjektivní zkušenosti (srov. Solms – Turnbull, 2003, 1. kap.), jež se navenek může odrážet v chování a ve verbálním či neverbálním projevu člověka.

11.4.4.1.1 Kategorizace hlavních postav dle A. Nicolopoulou

Nicolopoulou (2007, s. 417) klasifikuje hlavní postavy na základě toho, zda dítě ve svém narativu odkrývá něco z jejich vnitřního světa. Rozlišuje postavy nepsychologické (nazvané *actors*), postavy, jež navenek vykazují jen základní projevy svého vnitřního rozpoložení (nazvané *agents*), a postavy, u kterých je posluchač explicitně seznámen s jejich vnitřním světem (nazvané *persons*).⁴¹

Podle našeho názoru není možné *agents*, jakožto přechodový typ ležící někde uprostřed mezi *actors* a *persons*, jednoznačně určit, proto ho v této práci pomíjíme.

Hlavní postavy tedy rozdělujeme mezi *actors*, jež nazýváme *činitelé* a označujeme je jako typ /a/, a *persons*, jež nazýváme *osoby* a označujeme je jako typ /b/.

⁴¹ V narativech, v nichž místo jedné hlavní postavy figuruje skupina, postupujeme stejně jako u jednotlivců.

typ /a/: Činitelé

Tento typ postav buď nebývá přímo charakterizován vůbec, nebo je popsán pouze prostřednictvím vnějších charakteristik – viz narativum Martina:

Martin (2. třída) – úryvek

*žil byl jednou takovej jelen[↑]■ a ten jelen[↑] byl eště malej[↑]■ a šel do lesa myslivec[↑]
a ten ho[↑]■ ten se schoval ten jelen[↑] za strom[↑] a myslivec ho neviděl[↑] tak šel zpátky[↑]
(...)*

Z úvodní části tohoto narativa se o hlavní postavě (jelenovi) dozvíme tedy pouze tolik, že *byl eště malej*.

typ /b/: Osoby

U postav tohoto typu je v narativech obsažena minimálně jedna explicitní informace o jejich myšlení, záměrech a prožívání – viz narativum Lucie:

Lucie (5. třída) – úryvek

*byla jednou jedna zoologická zahrada[↑] kde byly ■ různá zvířata[↑] a měli tam i jednu
velmi vysokou žirafu[↓] ta žirafa si přála vždycky bejt malá[↓] protože se jí líbilo[↑] že se
nemusí tak ohýbat[↑] když chtěj pít[↑] (...)*

Z úvodu tohoto narativa je nejen zřejmé, jak hlavní postava vypadá (= je velmi vysoká), ale je představeno i její přání (= chtěla by být malá) a pocity (= líbilo se jí, že se nemusí ohýbat).

V tabulce č. 45 je zachycen podíl hlavních postav jako činitelů a osob u chlapců a dívek dohromady:

	činitel		osoba	
	1. třída	7	48,6 %	30
2. třída	15	42,9 %	31	67,4 %
3. třída	19	37,3 %	61	76,3 %
4. třída	9	30,0 %	45	83,3 %
5. třída	11	28,2 %	48	81,4 %
celkem	71	37,4 %	215	75,2 %

tabulka č. 45 Činitelé a osoby v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady

Již v 1. třídě jsou dvě třetiny dětí schopny vykreslit hlavní postavu jako osobu a s rostoucím věkem tento počet ještě dále stoupá (z 63,8 % v 1. třídě na 81,4 % v 5. třídě).

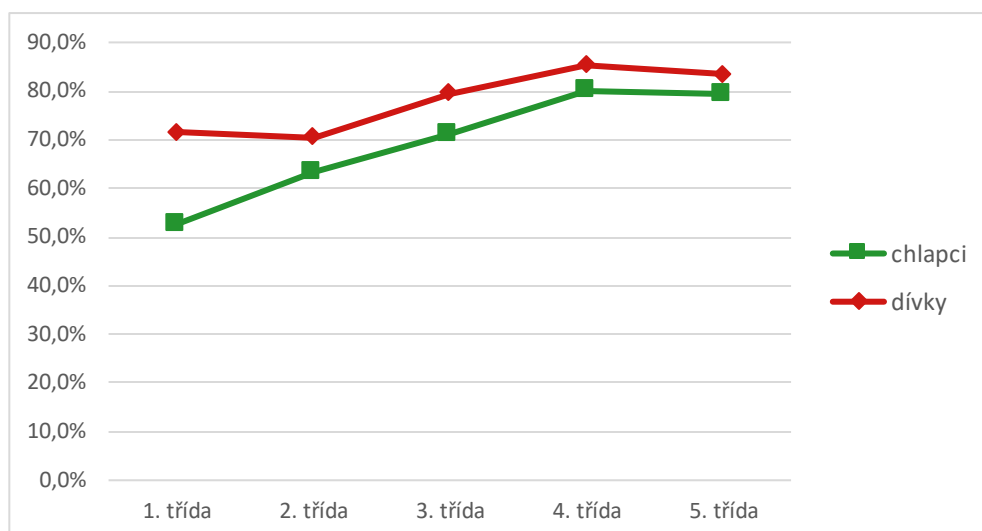
Čím jsou tedy děti starší, tím častěji dávají přednost hlavní postavě s vlastním názorem a prožíváním před pouhým nositelem akce.

Vztah mezi věkem a ztvárněním hlavních postav však přesto nevyšel jako statisticky významný ($p = .095$; viz příloha 15.1.30).

Tabulka č. 46 zaznamenává podíl osob a činitelů u chlapců a dívek zvlášť a v grafu č. 24 názorně vidíme, jak se se vzrůstajícím věkem mění počet osob:

	chlapci				dívký			
	činitelé		osoby		činitelé		osoby	
1. třída	9	47,4 %	10	52,6 %	8	28,6 %	20	71,4 %
2. třída	7	36,8 %	12	63,2 %	8	29,6 %	19	70,4 %
3. třída	9	29,0 %	22	71,0 %	10	20,4 %	39	79,6 %
4. třída	4	20,0 %	16	80,0 %	5	14,7 %	29	85,3 %
5. třída	6	20,7 %	23	79,3 %	5	16,7 %	25	83,3 %
celkem	35	29,7 %	83	70,3 %	36	21,4 %	132	78,6 %

tabulka č. 46 Rozložení činitelů a osob v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 24 Podíl osob v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

U dívek je počet hlavních postav-osob ve všech třídách o něco vyšší než u chlapců – v 1. třídě výrazněji (52,6 % u chlapců vs. 71,4 % u dívek). Vztah mezi pohlavím a typem postav není statisticky signifikantní ($p = .11$; viz příloha 15.1.31).

11.4.4.1.1.1 Vztah mezi zobrazením hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ

V tabulce č. 47 zachycujeme podíl činitelů a osob v narativech rodinného a hrdinského žánru a u nezařazených narativ. Výsledky jsou u chlapců a u dívek velmi podobné, proto je okomentujeme společně (dle tabulky č. 48).

	chlapci				dívky			
	činitel		osoba		činitel		osoba	
rodinný	3	15,0 %	17	85,0 %	7	8,8 %	73	91,3 %
hrdinský	12	30,0 %	28	70,0 %	4	28,6 %	10	71,4 %
nezařazeno	20	34,5 %	38	65,5 %	25	33,8 %	49	66,2 %

tabulka č. 47 Vztah mezi hlavní postavou jako osobou nebo činitelem a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť

	chlapci + dívky			
	činitel		osoba	
rodinný	10	10,0 %	90	90,0 %
hrdinský	16	29,6 %	38	70,4 %
nezařazeno	45	34,1 %	87	65,9 %

tabulka č. 48 Vztah mezi hlavní postavou jako osobou nebo činitelem a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

V rodinném žánru, pro nějž je charakteristický důraz na prožívání a mezilidské vztahy, hlavní postava typu osoba zcela převládá (dosahuje 90,0 %). V hrdinském žánru se zaměřením na akci je její podíl o 20 % nižší. Nečekané je pro nás poměrně vysoké zastoupení hlavní postavy jako osoby u nezařazených narativ, které je jen o 4,5 % nižší než u hrdinského žánru.

Je otázka, zda je to tím, že jsou děti schopny vykreslit postavu dříve, než si zafixují narativní strukturu, nebo tím, že pro zařazení hlavní postavy k typu osoba používáme nepřilíš přísné kritérium: zopakujme, že za osobu považujeme hlavní postavu, u níž se vyskytne alespoň jedna zmínka o jejím vnitřním světě.

V budoucnosti by bylo třeba zaměřit se na toto téma podrobněji.

Dle statistického testu je vztah mezi zobrazením postavy a žánrovým zařazením narativ statisticky významný ($p = .000095$; viz příloha 15.1.32).

11.4.4.1.2 Emoce hlavní postavy

V rámci analýzy vnitřního světa hlavní postavy se dále zaměřujeme na to, jak velkou pozornost věnují děti jejím emocím.

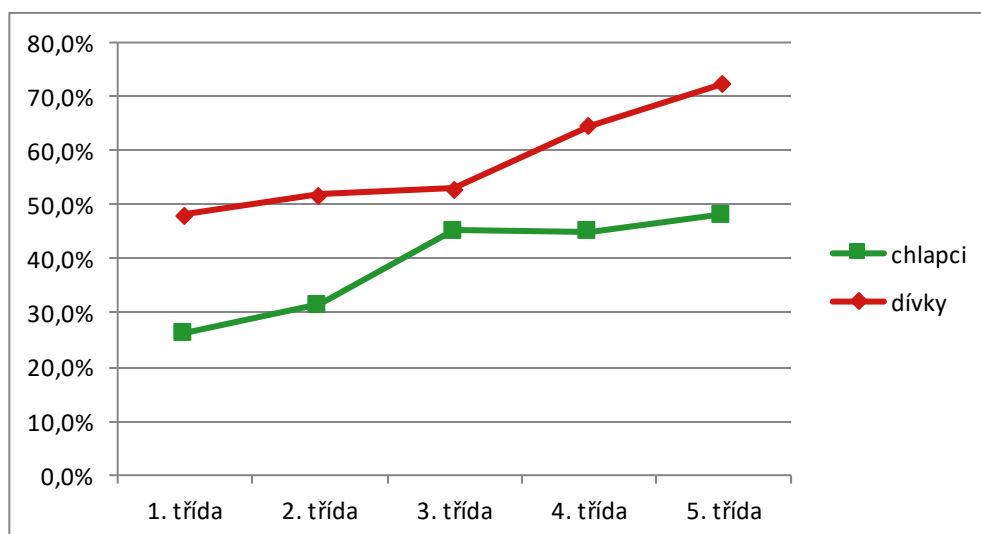
Z pozitivních emocí se velmi často objevuje vyjádření vztahu k někomu (*žili dva bratři* ↓ ■ *který* ↑ *který* ■ *který se* *který se měli hrozně rádi* ↓ /.../; viz příloha 15.4.1 – narativum Jonáše) a z negativních je dominantní strach (*byl jeden kluk* ↑ *ktorej se bál pandy* /.../; viz příloha 15.4.5 – narativum Matyáše).

Dle výsledků z celkové analýzy tzv. vnitřního světa jsme očekávali, že s rostoucím věkem budou děti zmiňovat emoce stále častěji a že bude patrný rozdíl mezi dívkami a chlapci, tj. že v narativech dívek budou vzhledem k jejich oblíbenému rodinnému žánru emoce častější než u chlapců.

Procentuální zastoupení narativ obsahujících alespoň jednu zmínku o emocích hlavní postavy je vyneseno v tabulce č. 49 a v grafu č. 25:

	chlapci				dívky			
	emoce		bez emocí		emoce		bez emocí	
1. třída	5	26,3 %	14	73,7 %	14	48,3 %	15	51,7 %
2. třída	6	31,6 %	13	68,4 %	14	51,9 %	13	48,1 %
3. třída	14	45,2 %	17	54,8 %	26	53,1 %	23	46,9 %
4. třída	9	45,0 %	11	55,0 %	22	64,7 %	12	35,3 %
5. třída	14	48,3 %	15	51,7 %	21	72,4 %	8	27,6 %
celkem	48	40,7 %	70	59,3 %	97	57,7 %	71	42,3 %

tabulka č. 49 Hlavní postavy s emocemi a bez emocí v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť



graf č. 25 Hlavní postavy s emocemi a bez emocí v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Dívky v našem vzorku přisuzují hlavní postavě emoce častěji než chlapci a tento výsledek je statisticky signifikantní ($p = .004$; viz příloha 15.1.33). Rozdíl mezi dívkami a chlapci je navíc ještě větší než v případě rozdílu v počtu osob – viz tabulka č. 46 (pro srovnání: informace o vnitřním světě hlavní postavy se objevují v 70,3 % chlapeckých narativ a v 78,6 % dívčích; o emocích a pocitech se zmiňuje 40,7 % chlapců a 57,7 % dívek).

Se vzrůstajícím věkem děti vyjadřují emoce hlavních postav stále více (srov. chlapci 1. třída 26,3 % vs. 5. třída 40,7 %; dívky 1. třída 48,3 % vs. 5. třída 72,4 %); vztah mezi věkem a vyjádřením emocí však není statisticky signifikantní ani u chlapců, ani u dívek (chlapci: $p = .496$; viz příloha 15.1.34; dívky: $p = .275$; viz příloha 15.1.35).

Když mezi sebou porovnáme 1. a 2. třídu dohromady versus 4. a 5. třídu dohromady, u chlapců je vztah mezi věkem a emocemi těsně nad stanovenou hranicí statistické významnosti ($p = .088$; viz příloha 15.1.36) a u dívek naopak těsně pod ní ($p = .043$; viz příloha 15.1.37).

11.4.4.1.2.1 Vztah mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ

Ve vztahu mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami výrazné – počet narativ rodinného žánru, v nichž se objevují emoce hlavní postavy, je u dívek o 8,8 % vyšší než u chlapců a počet nezařazených narativ s emocemi hlavní postavy je u dívek o 10,3 % vyšší než u chlapců; u hrdinského žánru jsou výsledky téměř totožné – viz tabulka č. 50.

	chlapci				dívky			
	emoce		bez emocí		emoce		bez emocí	
rodinný	12	60,0 %	8	40,0 %	55	68,8 %	25	31,3 %
hrdinský	14	35,0 %	26	65,0 %	5	35,7 %	9	64,3 %
nezařazeno	23	39,7 %	35	60,3 %	37	50,0 %	37	50,0 %

tabulka č. 50 Vztah mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Když se podíváme na data chlapců a dívek dohromady – viz tabulka č. 51, vidíme, že největší počet narativ s emocemi hlavní postavy (67,0 %) se objevuje v narativech rodinného žánru (což není vzhledem k jeho charakteristikám nikterak překvapivé).

Zajímavější je skutečnost, že v nezařazených narativech se emoce hlavní postavy objevují častěji než v hrdinském žánru (45,5 % vs. 35,2 %), ačkoli by se dalo předpokládat, že emoce jsou jakási nadstavba, kterou děti do svého narativa zařazují až ve chvíli, kdy mají zvládnuté základní narativní prvky. Tuto domněnku však vzhledem k méně vyvinuté struktuře nezařazených narativ nelze potvrdit.

Na druhé straně je třeba zohlednit jednu z nejdůležitějších charakteristik hrdinského žánru – orientaci na akci, jež pravděpodobně způsobuje, že v narativech tohoto typu dostávají emoce poměrně málo prostoru.

Statistický test ukázal, že vztah mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ je statisticky signifikantní ($p = .0002$; viz příloha 15.1.38).

	chlapci + dívky			
	emoce		bez emocí	
rodinný	67	67,0 %	33	33,0 %
hrdinský	19	35,2 %	35	64,8 %
nezařazeno	60	45,5 %	72	54,5 %

tabulka č. 51 Vztah mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

11.4.4.2 Cíl hlavní postavy

Nancy Steinová považuje explicitně představený cíl hlavní postavy za stěžejní prvek *dobrého narativa*. Vzhledem k rozdílům ve způsobu elicitace narativ (viz oddíl 7.3.1 a 8.2) nás zajímalo, jak je zastoupen v našem vzorku.

Dle záměrnosti chování rozlišujeme tři typy hlavních postav:

typ /A/: hlavní postava, jež má stanovený cíl; děj narativa je mu podřízen;

typ /B/: hlavní postava, jejíž záměrné chování vzniká jako reakce na působení okolí;

typ /C/: hlavní postava, jejíž chování není zaměřené žádný konkrétní cíl.

typ /A/: Hlavní postava, jež má stanovený cíl, děj narativa je mu podřízen

Hlavní postava má zřejmý cíl, který bývá představený většinou hned v úvodu a který je určující pro celý děj.

Cíl je často uvozován slovesy jako např. *chtít, rozhodnout se, přát si*.

Většina cílů v takových narativech se týká jednak ukojení nějakých fyzických (hlad nebo žízeň – *kocour si vzal*↑ *kocour se*↑ ■ *kocour měl žízeň*↑ *tak si šel pro hrneček*↑ *a*↑ *a koukal se*↑ *do ledničky*↑ *jestli tam má mlíčko*↑ *a on nezjistil*↑ *že ho tam má*↑ *tak šel do obchodu*↑ /.../; příloha 15.2.1 – narativum Honzika) či psychických

potřeb (osamělost – *byl jeden rak↑ který↑ se kterej byl strašně sám↑ a už mu to celkem↑ už mu to vadilo↑ /@/ a: ■ a: tak si řek↑ že: ■ by si měl najít někýho kamaráda nebo kamarádku↓ /.../; příloha 15.2.7 – narativum Ondry) nebo přání (*chtěla sem zapadnout hlavně do kolektivu↑ /.../; příloha 15.4.6 – narativum Bány).**

Jako příklad narativa s takovým cílem uveďme následující ukázkou:

Davídek (1. třída)

zajda šel do lesa↑ sa↑ na mrkvičku↑ do zahrádky↓ ■■ @ viděl v dále zahrádku↑ za přiš viděl ho vlk↑ a zas ■ a ptal se ho↓ @ ■ zajíčku kam deš↓? do zahrádky na mrkvičku↓ a nechceš abych ti ji pomoh natrhat↑? tak dobře pod' dem spolu↓ ■ a pak a pak šli a šli↑ nej kdy až tam došli↑ ■ a a pak vlk zapískal na píšťalku↑ vyběhli vlci↑ ■ a zajíček vyběhnul↑ ■ zavázal síť↑ ■ zajíci teda vlci šli ■ do ■ do přes síť↑ a chytili se tam↓ a zajíček si pak natrhal mrkvičku↓ ■■ to je všechno↓

V tomto dobře strukturovaném narativu se hlavní postava (zajíček) vydá za svým cílem, který je předestřený hned v první větě (*zajda šel do lesa↑ sa↑ na mrkvičku↑ do zahrádky↓*). Zajíčka však přepadnou vlci, ale on si s nimi snadno poradí a svého cíle dosáhne, tj. „natrhá“ si mrkvičku.

typ /B/: Hlavní postava, jejíž záměrné chování vzniká jako reakce na působení okolí

Tento typ narativ začíná buď negativním působením okolí či postav, nebo je nejdříve vykreslena poklidná scéna, která je však vzápětí nějak narušena. V obou případech to vyvolá reakci (potažmo záměrné chování) hlavní postavy, jež se snaží nastalý problém vyřešit. Cíl je v takových narativ možné odvodit, není však prezentován explicitně – viz Barunčino narativum:

Barunka (5. třída)

byla jednou jedna princezna↑ a ta se zamilovala do chudého ■ chasníka↓ její ■ otec král↑ jí ale zakázal↑ aby se za něj vdala↓ tak jí zavřel ve věži↓ princezna ale z věže utekla↑ ■ a: utekla k velké jámě↓ u té jámy bohužel zemřela↓ celej kraj↑ a celý stát↑ byl velmi smutný↓ celé staletí plakal do té jámy↑ aby se princezna vrátila↓ díky tomu vzniklo jezero↑ a v tom jezeře↑ plavou dodnes ryby↑ které mají podobnou ■ barvu šupin↑ jako měly princezniny vlasy↓

Otcův zákaz vzít si chudého chasníka a uvěznění způsobí, že princezna uteče. Je možné se domnívat, že se bude snažit dostat ke svému vyvolenému, ale než stihne tento potenciální implicitní cíl realizovat, bohužel zemře.

typ /C/: Hlavní postava, jejíž chování není zaměřené na žádný konkrétní cíl

Zde není možné identifikovat žádný konkrétní cíl hlavní postavy, kterému by byl děj podřízen. Narativa mají podobu např. pouhého popisu činností bez kauzálního vztahu, případně v nich najdeme jednoduchou reflexivní reakci hlavní postavy na působení okolí – viz následující příklad:

Natálka (1. třída)

šla po paloučku housenka↑ (@) ■ zapoměla↑ ■ tašku moji↓ a ■ tak kvůli tomu brečela↑ (@) tak šla dál dál↑ že se z toho ztratila↓ (@) a tak šla do lesa↑ našla tam houbu↑ tak tam spala↓ (@) ■■ a: potom šla zase domů↑ ■ zapoměla tam↑ ■■ druhou housenku↓ (@) ■ a ta druhá housenka↑ brečela↑ a ■■ kňučela↓ (@) ■ a to je všecko↓

Na sérii nehod hlavní postava (= housenka) reaguje pouze pláčem. Prvotní dojem z úvodu, že jde hledat svoji tašku, se ve zbytku narativa nepotvrzuje.

Tabulka č. 52 ukazuje, jak jsou jednotlivé typy narativ u chlapců a dívek zastoupeny:

	chlapci						dívky					
	typ /A/		typ /B/		typ /C/		typ /A/		typ /B/		typ /C/	
1. třída	3	15,8 %	8	42,1 %	8	42,1 %	3	10,7 %	16	57,1 %	9	32,1 %
2. třída	2	10,5 %	8	42,1 %	9	47,4 %	4	14,8 %	14	51,9 %	9	33,3 %
3. třída	8	25,8 %	17	54,8 %	6	19,4 %	5	10,2 %	34	69,4 %	10	20,4 %
4. třída	3	15,0 %	16	80,0 %	1	5,0 %	4	11,8 %	24	70,6 %	6	17,6 %
5. třída	6	20,7 %	18	62,1 %	5	17,2 %	4	13,3 %	21	70,0 %	5	16,7 %
celkem	22	18,6 %	67	56,8 %	29	24,6 %	20	11,9 %	109	64,9 %	39	23,2 %

tabulka č. 52 Typy narativ dle záměrnosti chování hlavní postavy v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť

Mezi chlapci a dívkami pozorujeme pouze drobné rozdíly – chlapci o něco více než dívky využívají typ /A/ (18,6 % vs. 11,9 %); u dívek se naopak častěji objevuje typ /B/ (64,9 % vs. 56,8 %). Co se týče rozdílů mezi jednotlivými třídami, chlapci a dívky se se stoupajícím věkem stále více přiklánějí k typu /B/ na úkor typu /C/, u typu /A/ není žádný vývoj patrný. Počet narativ typu /A/ u chlapců kolísá mezi 10,5 % a 25,8 % a u dívek mezi 10,7 % a 14,8 %.

Na základě těchto výsledků je zřejmé, že model N. Steinové, založený na explicitním cíli hlavní postavy představeném na počátku narativa (typ /A/), je v našem vzorku zastoupen překvapivě velmi málo; ani se zvyšujícím se věkem dětí se neobjevuje častěji.

Na druhé straně cíl vznikající jako reakce na nepříznivé působení okolí (typ B) se objevuje v nadpoloviční většině narativ a jeho podíl se zvyšujícím se věkem stoupá.

Zajímavé výsledky získáme, když spojíme dohromady narativa typu /A/ a /B/, tedy narativa, v nichž lze identifikovat nějaký záměr hlavní postavy, s narativy typu /C/, jež ho postrádají.

	chlapci				dívky			
	typ /A/ + /B/		typ /C/		typ /A/ + /B/		typ /C/	
1. třída	11	57,9 %	8	42,1 %	19	67,9 %	9	32,1 %
2. třída	10	52,6 %	9	47,4 %	18	66,7 %	9	33,3 %
3. třída	25	80,6 %	6	19,4 %	39	79,6 %	10	20,4 %
4. třída	19	95,0 %	1	5,0 %	28	82,4 %	6	17,6 %
5. třída	24	82,8 %	5	17,2 %	25	83,3 %	5	16,7 %
celkem	89	75,4 %	29	24,6 %	129	76,8 %	39	23,2 %

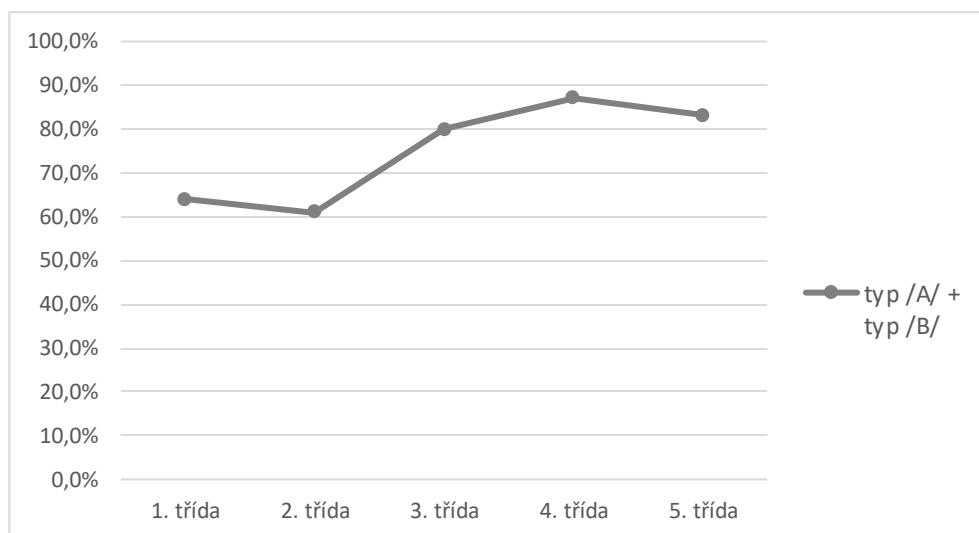
tabulka č. 53 Typy narativ dle záměrnosti chování hlavní postavy v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť (typ /A/ + typ /B/ vs. typ /C/)

Mezi chlapci a dívkami je opět rozdíl jen minimální – v 1. a 2. třídě se záměrné chování objevuje častěji u dívek než u chlapců, ve 4. třídě je to naopak. Celkový počet narativ v jednotlivých kategoriích je však u chlapců a u dívek téměř totožný.

Pro úplnost doplníme ještě tabulku č. 54 a graf č. 26, ve kterých jsou zpracována data všech dětí dohromady:

	chlapci + dívky			
	typ /A/ + typ /B/		typ /C/	
1. třída	30	63,8 %	17	36,2 %
2. třída	28	60,9 %	18	39,1 %
3. třída	64	80,0 %	16	20,0 %
4. třída	47	87,0 %	7	13,0 %
5. třída	49	83,1 %	10	16,9 %
celkem	218	76,2 %	68	23,8 %

tabulka č. 54 Typy narativ dle záměrnosti chování hlavní postavy v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady (typ /A/ + typ /B/ vs. typ /C/)



graf č. 26 Narativa s hlavními postavami se záměrem (typ /A/ + typ /B/) v jednotlivých třídách u všech dětí dohromady

Vidíme, že již v 1. třídě dokáží se záměrností chování hlavní postavy pracovat dvě třetiny dětí a se vzrůstajícím věkem se tento počet ještě dále zvyšuje.

Vztah mezi věkem a záměrností chování hlavní postavy je statisticky signifikantní ($p = .036$; viz příloha 15.1.39).

11.4.4.2.1 Vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ

Opět zde porovnáváme dvě skupiny narativ – ta, která vykazují jakékoli záměrné chování hlavní postavy (tj. typ /A/ + typ /B/), a ta, v nichž nelze žádný záměr identifikovat (typ /C/).

Výsledky jsou u chlapců a u dívek velmi podobné (viz tabulka č. 55), proto je okomentujeme společně dle tabulky č. 56. V ní ze stejných důvodů spojujeme také narativa rodinného a hrdinského žánru.

	chlapci				dívky			
	typ /A/ + /B/		typ /C/		typ /A/ + /B/		typ /C/	
rodinný	19	95,0 %	1	5,0 %	74	92,5 %	6	7,5 %
hrdinský	39	97,5 %	1	2,5 %	13	92,9 %	1	7,1 %
nezařazeno	31	53,4 %	27	46,6 %	39	52,7 %	35	47,3 %

tabulka č. 55 Vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť

	chlapci + dívky			
	typ /A/ + /B/		typ /C/	
žánrová narativa	145	94,2 %	9	5,8 %
nezařazeno	70	53,0 %	62	47,0 %

tabulka č. 56 Vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

Ve většině žánrových narativ naprosto převládá postava s nějakým záměrem (94,2 %), podíl narativ bez záměru hlavní postavy je minimální (5,8 %).

Co se týče skupiny nezařazených narativ, tam jsou výsledky mnohem vyrovnanější (53,0 % vs. 47,0 %).

Nezařazená narativa jsou různorodou skupinou komunikátů, které nesplňují kritéria pro zařazení k rodinnému či hrdinskému žánru, ale více než polovina dětí, jež je vytvořily, již má jasnou představu o svébytnosti hlavní postavy a účelnosti jejího chování.

Dle statistického testu je vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ statisticky signifikantní ($p < .00001$; viz příloha 15.1.40).

11.4.4.3 Shrnutí

Z analýzy vnitřního světa hlavní postavy vyplývá, že se vzrůstajícím věkem se narativa prohlubují, děti se do nich postupně učí zařazovat pro posluchače důležité informace o hlavní postavě, o jejím vnitřním světě; zároveň ji čím dál častěji prezentují jako postavu-osobu, která dokáže samostatně a záměrně jednat.

Zároveň se zde promítají rozdíly mezi chlapci a dívkami – jedná se nejen o odlišné typy postav, ale dívky mají navíc v porovnání s chlapci, zdá se, větší potřebu zapojit svoji postavu do nějaké skupiny a častěji též hovoří o jejím vnitřním světě. Všechny analyzované složky vnitřního světa hlavní postavy se ukazují jako výrazně spjaté s žánrovým zařazením narativ.

12 Limity práce

Mezi limity této práce patří menší a nerovnoměrný počet narativ chlapců a dívek v jednotlivých třídách.

Z důvodů popsaných v oddíle 8.2 jsme stanovili literární žánr, na jehož základě děti své komunikáty tvořily. Zůstává otázkou, zda by se výsledky lišily, pokud by děti vyprávěly zcela spontánně.

Tato práce se zabývá pouze jednou etapou ve vývoji dětských narativ. Velmi přínosné by bylo zaměřit se na období, které jí předchází, tj. na předškolní věk, a na období, které následuje, tj. na starší školní věk.

13 Závěr

Cílem této práce je popsat makrostrukturu narativ dětí mladšího školního věku se zaměřením na vývojové tendence a genderové rozdíly. K dispozici jsme měli 118 narativ chlapců a 168 narativ dívek. Ty byly vytvořeny na základě zadání vyprávět vlastní pohádku, přičemž téma i délka komunikátu byla čistě v autorových intencích.

Po vzoru Ageliki Nicolopoulou jsme se pokusili narativa z našeho vzorku rozřadit k rodinnému a hrdinskému žánru. Vzhledem k tomu, že její sociokulturní interpretativní přístup postrádá metodologii, pomocí níž by bylo možné při rozřazování postupovat, vytvořili jsme si vlastní klasifikační systém.

Podobně jako Nicolopoulou jsme dospěli ke zjištění, že se dívky kloní k rodinnému žánru (a hrdinský téměř opomíjejí) a chlapci naopak preferují žánr hrdinský. Převaha hrdinského žánru nad rodinným však u chlapců v našem vzorku není tak výrazná jako převaha rodinného žánru nad hrdinským u dívek. Zdá se tedy, že se dívky kloní k rodinnému žánru výrazněji než chlapci k hrdinskému.

U každého z těchto žánrů jsou využívány odlišné strategie, pomocí nichž je narativní struktura organizována.

Děj v rodinných narativech je strukturován vztahy mezi postavami, pro které je podstatné být součástí harmonické a stabilní skupiny. Takový jasně ohraničený sociální prostor přispívá k narativní koherenci.

Pro hrdinská narativa jsou typické postavy-individualisté usilující o potvrzení síly či upevnění moci. Děj je organizován pomocí akcí hlavní postavy, která se dostává do střetu s jedním či postupně s více protivníky.

V našem vzorku se objevuje velké množství tzv. nezařazených narativ. Tato narativa považujeme jako jakýsi vývojový předstupeň narativ rodinného a hrdinského žánru, což potvrzuje skutečnost, že jejich počet mezi 1. a 5. třídou výrazně klesá ve prospěch žánrových narativ.

Také ve většině makrostrukturních komponentů jsme zaznamenali mezi 1. a 5. třídou výrazný posun.

V období mladšího školního věku se výrazně zvyšuje počet dětí schopných pracovat se zápletkou, jež se signifikantně častěji vyskytuje u žánrových narativ než u skupiny nezařazených narativ. Zjistili jsme, že když už děti dokáží vytvořit zápletku, obvykle ji také dovedou k rozuzlení.

Přesto považujeme za překvapivé, že v 5. třídě se zápletka s rozuzlením objevila pouze u 69,5 % dětí. Jak vývoj pokračuje u starších dětí, bude nutné dále zkoumat.

S rostoucím věkem u dětí roste potřeba narativum zřetelně ohraničit. K tomu jim slouží zahájení, v němž je příběh zakotven do časoprostoru a v němž bývá představena hlavní postava, i zakončení se shrnutím důsledků plynoucích z rozuzlení zápletky. Plnohodnotný úvod a závěr se signifikantně častěji objevují u žánrových narativ než u skupiny nezařazených narativ.

S tím, jak děti postupně vrůstají do společnosti, hledají si v ní své místo, cítí potřebu někam patřit, něco dokázat a jak se dostávají do interakce s různými lidmi, i hlavní postavu zobrazují se vzrůstajícím věkem stále častěji jako postavu-osobu, jež myslí a cítí a jejíž jednání je záměrné. Mezi chlapci a dívkami jsme pozorovali rozdíly mezi typy postav. Dívky častěji než chlapci zapojují hlavní postavu do nějaké skupiny a nechávají posluchače nahlédnout do jejího vnitřního světa. Způsob zobrazení hlavních postav je signifikantně spjat s žánrovým zařazením narativ.

V současnosti je většina diagnostických nástrojů, hodnotících úroveň narativních schopností s cílem odhalit odchylky ve vývoji jazyka a komunikace, založených na přístupu story grammar. Jistě mají velký přínos a často používané obrázkové sekvence s jednou hlavní postavou snažící se dosáhnout nějakou cíle poskytují dětem během narace oporu.

Při analýze narativ v našem vzorku jsme ale zjistili, že když děti vyprávějí (téměř) bez zadání, svá narativa organizují mnohem více na základě vztahů a interakcí mezi postavami než na základě explicitně stanoveného cíle, kterého se hlavní postava snaží dosáhnout.

Je tedy otázka, zda tzv. *dobré narativum* je vskutku jediným univerzálním modelem, k jehož dosažení by měly být děti vedeny. Podle našeho názoru by bylo třeba zaměřit se také na důkladný popis spontánních narativních komunikátů, na jehož základě by mohly být vyvinuty efektivnější metody podporující narativní schopnosti dětí.

Vzhledem k tomu, že úroveň narativních schopností výrazně souvisí se školní úspěšností a čtenářskou gramotností, je důležité mít o vývoji narace podrobnou a ucelenou představu. Jedině tak lze odhalit případně obtíže a včas přistoupit k diagnostice a následné reedukaci.

14 Ediční poznámka

V práci byly použity některé pasáže z následujících článků:

CINKOVÁ, Silvie – NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2019): Žánrová preference v narativech dětí mladšího školního věku. *Slovo a slovesnost*, 80(3), s.192–214. ISSN 0037-7031.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2013): *Motivace k pojmenování dětí v okrese Ústí nad Orlicí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2015): Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie*, 7(2), s. 116–135. ISSN 2571-0400.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2016a): Konflikt v narativech dětí mladšího školního věku. In: WIENDL, J.; SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.; VAŇKOVÁ, I. (eds.), *Lidský život a každodennost v jazyce/literatuře*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 144–153. ISBN 978-80-7308-443-1.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2016b): Zápletka v mluvených narativech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultura*, 7(25–26), s. 90–103. ISSN 1338-1148.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2017): Hlavní postava v narativech dětí mladšího školního věku. *Jazykovědné aktuality*, 54(1–2), s. 44–50. ISSN 1212-5326.

15 Přílohy

15.1 Výsledky chí-kvadrátového testu

15.1.1 Vztah mezi pohlavím a literárním žánrem

Results			
	pohádka	narativum ze života	Row Totals
chlapci	70 (82.92) [2.01]	43 (30.08) [5.55]	113
dívky	134 (121.08) [1.38]	31 (43.92) [3.80]	165
Column Totals	204	74	278 (Grand Total)

The chi-square statistic is 12.7436. The p -value is .000357. The result is significant at $p < .05$.

15.1.2 Vztah mezi pohlavím a žánrovým zařazením narativ

Results			
	chlapci	dívky	Row Totals
rodinný žánr	20 (38.96) [9.23]	80 (61.04) [5.89]	100
hrdinský žánr	40 (21.04) [17.09]	14 (32.96) [10.91]	54
Column Totals	60	94	154 (Grand Total)

The chi-square statistic is 43.1135. The p -value is $< .00001$. The result is significant at $p < .05$.

15.1.3 Vztah mezi věkem a rodinným a hrdinským žánrem a nezařazenými narativy u chlapců a dívek dohromady

Results				
	rodinný žánr	hrdinský žánr	nezařazeno	Row Totals
1. třída	8 (16.43) [4.33]	2 (8.87) [5.32]	37 (21.69) [10.80]	47
2. třída	11 (16.08) [1.61]	8 (8.69) [0.05]	27 (21.23) [1.57]	46
3. třída	33 (27.97) [0.90]	17 (15.10) [0.24]	30 (36.92) [1.30]	80
4. třída	20 (18.88) [0.07]	13 (10.20) [0.77]	21 (24.92) [0.62]	54
5. třída	28 (20.63) [2.63]	14 (11.14) [0.73]	17 (27.23) [3.84]	59
Column Totals	100	54	132	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 34.7901. The p -value is .000029. The result is significant at $p < .05$.

15.1.4 Vztah mezi věkem a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

Results			
	žánrová narativa	nezařazeno	Row Totals
1. třída	10 (25.31) [9.26]	37 (21.69) [10.80]	47
2. třída	19 (24.77) [1.34]	27 (21.23) [1.57]	46
3. třída	50 (43.08) [1.11]	30 (36.92) [1.30]	80
4. třída	33 (29.08) [0.53]	21 (24.92) [0.62]	54
5. třída	42 (31.77) [3.29]	17 (27.23) [3.84]	59
Column Totals	154	132	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 33.6687. The p -value is < 0.00001 . The result is significant at $p < .05$.

15.1.5 Vztah mezi věkem a podskupinami nezařazených narativ

Results				
	1. podskupina	2. podskupina	3. podskupina	Row Totals
1. třída	14 (16.54) [0.39]	12 (12.89) [0.06]	11 (7.57) [1.56]	37
2. třída	10 (12.07) [0.35]	11 (9.41) [0.27]	6 (5.52) [0.04]	27
3. třída	14 (13.41) [0.03]	10 (10.45) [0.02]	6 (6.14) [0.00]	30
4. třída	12 (9.39) [0.73]	8 (7.32) [0.06]	1 (4.30) [2.53]	21
5. třída	9 (7.60) [0.26]	5 (5.92) [0.14]	3 (3.48) [0.07]	17
Column Totals	59	46	27	132 (Grand Total)

The chi-square statistic is 6.5089. The p -value is .590424. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.6 Vztah mezi pohlavím a podskupinami nezařazených narativ

Results				
	1. podskupina	2. podskupina	3. podskupina	Row Totals
chlapci	26 (25.92) [0.00]	20 (20.21) [0.00]	12 (11.86) [0.00]	58
dívky	33 (33.08) [0.00]	26 (25.79) [0.00]	15 (15.14) [0.00]	74
Column Totals	59	46	27	132 (Grand Total)

The chi-square statistic is 0.0072. The p -value is .996426. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.7 Vztah mezi věkem a přítomností zápletky u chlapců a dívek dohromady

Results			
	ANO	NE	Row Totals
1. třída	28 (34.18) [1.12]	19 (12.82) [2.98]	47
2. třída	27 (33.45) [1.25]	19 (12.55) [3.32]	46
3. třída	60 (58.18) [0.06]	20 (21.82) [0.15]	80
4. třída	46 (39.27) [1.15]	8 (14.73) [3.07]	54
5. třída	47 (42.91) [0.39]	12 (16.09) [1.04]	59
Column Totals	208	78	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 14.5291. The p -value is .005784. The result is significant at $p < .05$.

15.1.8 Vztah mezi pohlavím a nezařazenými narativy typu c versus typy a + b + d dohromady

Results			
	chlapci	dívky	Row Totals
typ c	16 (20.05) [0.82]	30 (25.95) [0.63]	46
typ a + b + d	18 (13.95) [1.18]	14 (18.05) [0.91]	32
Column Totals	34	44	78 (Grand Total)

The chi-square statistic is 3.537. The p -value is .060016. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.9 Vztah mezi žánrovým zařazením narativ a zápletkou u chlapců a dívek dohromady

Results			
	žánrová narativa	nezařazeno	Row Totals
zápletky	138 (112.00) [6.04]	70 (96.00) [7.04]	208
bez zápletky	16 (42.00) [16.10]	62 (36.00) [18.78]	78
Column Totals	154	132	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 47.9504. The p -value is $< .00001$. The result is significant at $p < .05$.

15.1.10 Vztah mezi věkem a složitostí zápletky

Results			
	jednoduchá zápletky	složitější zápletky	Row Totals
1. třída	22 (15.35) [2.89]	6 (12.65) [3.50]	28
2. třída	18 (14.80) [0.69]	9 (12.20) [0.84]	27
3. třída	27 (32.88) [1.05]	33 (27.12) [1.28]	60
4. třída	20 (25.21) [1.08]	26 (20.79) [1.31]	46
5. třída	27 (25.76) [0.06]	20 (21.24) [0.07]	47
Column Totals	114	94	208 (Grand Total)

The chi-square statistic is 12.7629. The p -value is .012494. The result is significant at $p < .05$.

15.1.11 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky u chlapců

Results				
	zápletky s rozuzlením	zápletky bez rozuzlení	bez zápletky	Row Totals
chlapci 1. třída	7 (10.31) [1.06]	4 (3.22) [0.19]	8 (5.47) [1.16]	19
chlapci 2. třída	6 (10.31) [1.80]	4 (3.22) [0.19]	9 (5.47) [2.27]	19
chlapci 3. třída	16 (16.81) [0.04]	6 (5.25) [0.11]	9 (8.93) [0.00]	31
chlapci 4. třída	15 (10.85) [1.59]	4 (3.39) [0.11]	1 (5.76) [3.94]	20
chlapci 5. třída	20 (15.73) [1.16]	2 (4.92) [1.73]	7 (8.36) [0.22]	29
Column Totals	64	20	34	118 (Grand Total)

The chi-square statistic is 15.5616. The p -value is .049102. The result is significant at $p < .05$.

15.1.12 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky u dívek

Results				
	zápletky s rozuzlením	zápletky bez rozuzlení	bez zápletky	Row Totals
dívky 1. třída	12 (17.17) [1.56]	5 (3.50) [0.64]	11 (7.33) [1.83]	28
dívky 2. třída	15 (16.55) [0.15]	2 (3.38) [0.56]	10 (7.07) [1.21]	27
dívky 3. třída	33 (30.04) [0.29]	5 (6.12) [0.21]	11 (12.83) [0.26]	49
dívky 4. třída	22 (20.85) [0.06]	5 (4.25) [0.13]	7 (8.90) [0.41]	34
dívky 5. třída	21 (18.39) [0.37]	4 (3.75) [0.02]	5 (7.86) [1.04]	30
Column Totals	103	21	44	168 (Grand Total)

The chi-square statistic is 8.7388. The p -value is .364804. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.13 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením, bez rozuzlení a bez zápletky u chlapců a dívek dohromady

Results				
	zápletká s rozuzlením	zápletká bez rozuzlení	bez zápletky	Row Totals
1. třída	19 (27.44) [2.60]	9 (6.74) [0.76]	19 (12.82) [2.98]	47
2. třída	21 (26.86) [1.28]	6 (6.59) [0.05]	19 (12.55) [3.32]	46
3. třída	49 (46.71) [0.11]	11 (11.47) [0.02]	20 (21.82) [0.15]	80
4. třída	37 (31.53) [0.95]	9 (7.74) [0.20]	8 (14.73) [3.07]	54
5. třída	41 (34.45) [1.24]	6 (8.46) [0.71]	12 (16.09) [1.04]	59
Column Totals	167	41	78	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 18.4998. The *p*-value is .017776. The result is significant at $p < .05$.

15.1.14 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s rozuzlením a bez rozuzlení u chlapců a dívek dohromady

Results			
	zápletká s rozuzlením	zápletká bez rozuzlení	Row Totals
1. třída	19 (22.48) [0.54]	9 (5.52) [2.20]	28
2. třída	21 (21.68) [0.02]	6 (5.32) [0.09]	27
3. třída	49 (48.17) [0.01]	11 (11.83) [0.06]	60
4. třída	37 (36.93) [0.00]	9 (9.07) [0.00]	46
5. třída	41 (37.74) [0.28]	6 (9.26) [1.15]	47
Column Totals	167	41	208 (Grand Total)

The chi-square statistic is 4.347. The *p*-value is .361082. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.15 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s konfliktem a bez něj u chlapců

Results			
	zápletká s konfliktem	zápletká bez konfliktu	Row Totals
chlapci 1. třída	7 (7.20) [0.01]	4 (3.80) [0.01]	11
chlapci 2. třída	7 (6.55) [0.03]	3 (3.45) [0.06]	10
chlapci 3. třída	15 (14.40) [0.02]	7 (7.60) [0.05]	22
chlapci 4. třída	11 (12.44) [0.17]	8 (6.56) [0.32]	19
chlapci 5. třída	15 (14.40) [0.02]	7 (7.60) [0.05]	22
Column Totals	55	29	84 (Grand Total)

The chi-square statistic is 0.7326. The *p*-value is .94725. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.16 Vztah mezi věkem a narativy se zápletkou s konfliktem a bez něj u dívek

Results			
	zápletká s konfliktem	zápletká bez konfliktu	Row Totals
dívky 1. třída	8 (10.42) [0.56]	9 (6.58) [0.89]	17
dívky 2. třída	7 (10.42) [1.12]	10 (6.58) [1.78]	17
dívky 3. třída	26 (23.29) [0.32]	12 (14.71) [0.50]	38
dívky 4. třída	17 (16.55) [0.01]	10 (10.45) [0.02]	27
dívky 5. třída	18 (15.32) [0.47]	7 (9.68) [0.74]	25
Column Totals	76	48	124 (Grand Total)

The chi-square statistic is 6.4049. The *p*-value is .17088. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.17 Vztah mezi pohlavím a typem sociálního prostoru v narativech s konfliktem

Results				
	typ A	typ B	typ C	Row Totals
chlapci	14 (20.57) [2.10]	14 (13.44) [0.02]	27 (20.99) [1.72]	55
dívky	35 (28.43) [1.52]	18 (18.56) [0.02]	23 (29.01) [1.24]	76
Column Totals	49	32	50	131 (Grand Total)

The chi-square statistic is 6.6238. The *p*-value is .036447. The result is significant at $p < .05$.

15.1.18 Vztah mezi pohlavím a způsobem řešení konfliktu (pouze typ /1/ a /2/)

Results			
	typ 1	typ 2	Row Totals
chlapci	30 (24.52) [1.22]	22 (27.48) [1.09]	52
dívky	28 (33.48) [0.90]	43 (37.52) [0.80]	71
Column Totals	58	65	123 (Grand Total)

The chi-square statistic is 4.0144. The *p*-value is .045113. The result is significant at $p < .05$.

15.1.19 Vztah mezi věkem a typem zahájení u chlapců a dívek dohromady

Results				
	typ A	typ B	typ C	Row Totals
1. třída	19 (29.42) [3.69]	13 (10.19) [0.78]	15 (7.40) [7.82]	47
2. třída	26 (28.79) [0.27]	10 (9.97) [0.00]	10 (7.24) [1.05]	46
3. třída	56 (50.07) [0.70]	18 (17.34) [0.02]	6 (12.59) [3.45]	80
4. třída	33 (33.80) [0.02]	11 (11.71) [0.04]	10 (8.50) [0.27]	54
5. třída	45 (36.93) [1.77]	10 (12.79) [0.61]	4 (9.28) [3.01]	59
Column Totals	179	62	45	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 23.4919. The p -value is .002787. The result is significant at $p < .05$.

15.1.20 Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením u chlapců a dívek dohromady

Results			
	žánrová narativa	nezařazeno	Row Totals
typ A)	111 (97.46) [1.88]	70 (83.54) [2.19]	181
typ B)	26 (32.31) [1.23]	34 (27.69) [1.44]	60
typ C)	17 (24.23) [2.16]	28 (20.77) [2.52]	45
Column Totals	154	132	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 11.4181. The p -value is .003316. The result is significant at $p < .05$.

15.1.21 Vztah mezi věkem a typem závěru u chlapců a dívek dohromady

Results				
	typ 1)	typ 2)	typ 3)	Row Totals
1. třída	15 (23.17) [2.88]	7 (5.09) [0.71]	25 (18.73) [2.10]	47
2. třída	16 (22.68) [1.97]	8 (4.99) [1.82]	22 (18.34) [0.73]	46
3. třída	43 (39.44) [0.32]	6 (8.67) [0.82]	31 (31.89) [0.02]	80
4. třída	28 (26.62) [0.07]	6 (5.85) [0.00]	20 (21.52) [0.11]	54
5. třída	39 (29.09) [3.38]	4 (6.40) [0.90]	16 (23.52) [2.40]	59
Column Totals	141	31	114	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 18.2408. The p -value is .019492. The result is significant at $p < .05$.

15.1.22 Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

Results				
	typ (1)	typ (2)	typ (3)	Row Totals
žánrová narativa	104 (75.92) [10.38]	10 (16.69) [2.68]	40 (61.38) [7.45]	154
nezařazeno	37 (65.08) [12.11]	21 (14.31) [3.13]	74 (52.62) [8.69]	132
Column Totals	141	31	114	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 44.4512. The p -value is <0.00001 . The result is significant at $p < .05$.

15.1.23 Vztah mezi pohlavím a typem hlavní postavy

Results			
	reálné postavy	zvířátka	Row Totals
chlapci	60 (51.92) [1.26]	25 (33.08) [1.97]	84
dívky	64 (72.08) [0.91]	54 (45.92) [1.42]	118
Column Totals	124	79	203 (Grand Total)

The chi-square statistic is 5.5569. The p -value is .018408. The result is significant at $p < .05$.

15.1.24 Vztah mezi pohlavím a typem konotací u chlapců a dívek dohromady

Results			
	chlapci	dívky	Row Totals
1. skupina	38 (63.95) [10.53]	117 (91.05) [7.40]	155
2. skupina	27 (14.85) [9.93]	9 (21.15) [6.98]	36
3. skupina	51 (37.96) [4.48]	41 (54.04) [3.15]	92
4. skupina	2 (1.24) [0.47]	1 (1.76) [0.33]	3
Column Totals	118	168	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 43.2659. The p -value is <0.00001 . The result is significant at $p < .05$.

15.1.25 Vztah mezi věkem a konotacemi 1. a 3. skupiny u chlapců

Results			
	1. skupina	3. skupina	Row Totals
chlapci 1. třída	13 (7.18) [4.72]	4 (9.82) [3.45]	17
chlapci 2. třída	7 (5.07) [0.74]	5 (6.93) [0.54]	12
chlapci 3. třída	10 (10.13) [0.00]	14 (13.87) [0.00]	24
chlapci 4. třída	4 (6.76) [1.12]	12 (9.24) [0.82]	16
chlapci 5. třída	4 (8.87) [2.67]	17 (12.13) [1.95]	21
Column Totals	38	52	90 (Grand Total)

The chi-square statistic is 16.0222. The *p*-value is .002989. The result is significant at $p < .05$.

15.1.26 Vztah mezi věkem a konotacemi 1. a 3. skupiny u dívek

Results			
	1. skupina	3. skupina	Row Totals
dívky 1. třída	18 (19.99) [0.20]	9 (7.01) [0.57]	27
dívky 2. třída	20 (18.51) [0.12]	5 (6.49) [0.34]	25
dívky 3. třída	34 (34.80) [0.02]	13 (12.20) [0.05]	47
dívky 4. třída	24 (22.22) [0.14]	6 (7.78) [0.41]	30
dívky 5. třída	21 (21.47) [0.01]	8 (7.53) [0.03]	29
Column Totals	117	41	158 (Grand Total)

The chi-square statistic is 7.9182. The *p*-value is .094622. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.27 Vztah mezi pohlavím a vlastním jménem hlavní postavy

Results			
	jméno	beze jména	Row Totals
chlapci	26 (27.23) [0.06]	92 (90.77) [0.02]	118
dívky	40 (38.77) [0.04]	128 (129.23) [0.01]	168
Column Totals	66	220	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 0.1231. The *p*-value is .725686. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.28 Vztah mezi věkem a vlastním jménem hlavní postavy u dívek

Results			
	jméno	beze jména	Row Totals
1. třída	4 (6.67) [1.07]	24 (21.33) [0.33]	28
2. třída	3 (6.43) [1.83]	24 (20.57) [0.57]	27
3. třída	12 (11.67) [0.01]	37 (37.33) [0.00]	49
4. třída	10 (8.10) [0.45]	24 (25.90) [0.14]	34
5. třída	11 (7.14) [2.08]	19 (22.86) [0.65]	30
Column Totals	40	128	168 (Grand Total)

The chi-square statistic is 7.1345. The p-value is .12895. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.29 Vztah mezi věkem a vlastním jménem hlavní postavy u chlapců

Results			
	jméno	beze jména	Row Totals
1. třída	3 (4.19) [0.34]	16 (14.81) [0.10]	19
2. třída	6 (4.19) [0.79]	13 (14.81) [0.22]	19
3. třída	6 (6.83) [0.10]	25 (24.17) [0.03]	31
4. třída	4 (4.41) [0.04]	16 (15.59) [0.01]	20
5. třída	7 (6.39) [0.06]	22 (22.61) [0.02]	29
Column Totals	26	92	118 (Grand Total)

The chi-square statistic is 1.6913. The p-value is .792292. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.30 Vztah mezi věkem a zobrazením hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady

Results			
	činitel	osoba	Row Totals
1. třída	17 (11.67) [2.44]	30 (35.33) [0.80]	47
2. třída	15 (11.42) [1.12]	31 (34.58) [0.37]	46
3. třída	19 (19.86) [0.04]	61 (60.14) [0.01]	80
4. třída	9 (13.41) [1.45]	45 (40.59) [0.48]	54
5. třída	11 (14.65) [0.91]	48 (44.35) [0.30]	59
Column Totals	71	215	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 7.9182. The p-value is .094622. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.31 Vztah mezi pohlavím a zobrazením hlavní postavy

Results			
	činitel	osoba	Row Totals
chlapci	35 (29.29) [1.11]	83 (88.71) [0.37]	118
dívky	36 (41.71) [0.78]	132 (126.29) [0.26]	168
Column Totals	71	215	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 2.5172. The p -value is .11261. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.32 Vztah mezi zobrazením hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady

Results			
	činitel	osoba	Row Totals
rodinný žánr	10 (24.83) [8.85]	90 (75.17) [2.92]	100
hrdinský žánr	16 (13.41) [0.50]	38 (40.59) [0.17]	54
nezařazeno	45 (32.77) [4.57]	87 (99.23) [1.51]	132
Column Totals	71	215	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 18.5174. The p -value is .000095. The result is significant at $p < .05$.

15.1.33 Vztah mezi pohlavím a emocemi hlavní postavy

Results			
	emoce	bez emocí	Row Totals
chlapci	48 (59.83) [2.34]	70 (58.17) [2.40]	118
dívky	97 (85.17) [1.64]	71 (82.83) [1.69]	168
Column Totals	145	141	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 8.0711. The p -value is .004498. The result is significant at $p < .05$.

15.1.34 Vztah mezi věkem a emocemi hlavní postavy u chlapců

Results			
	emoce	bez emocí	Row Totals
chlapci 1. třída	5 (7.73) [0.96]	14 (11.27) [0.66]	19
chlapci 2. třída	6 (7.73) [0.39]	13 (11.27) [0.27]	19
chlapci 3. třída	14 (12.61) [0.15]	17 (18.39) [0.11]	31
chlapci 4. třída	9 (8.14) [0.09]	11 (11.86) [0.06]	20
chlapci 5. třída	14 (11.80) [0.41]	15 (17.20) [0.28]	29
Column Totals	48	70	118 (Grand Total)

The chi-square statistic is 3.3828. The *p*-value is .495921. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.35 Vztah mezi věkem a emocemi hlavní postavy u dívek

Results			
	emoce	bez emocí	Row Totals
dívky 1. třída	14 (16.74) [0.45]	15 (12.26) [0.61]	29
dívky 2. třída	14 (15.59) [0.16]	13 (11.41) [0.22]	27
dívky 3. třída	26 (28.29) [0.19]	23 (20.71) [0.25]	49
dívky 4. třída	22 (19.63) [0.29]	12 (14.37) [0.39]	34
dívky 5. třída	21 (16.74) [1.08]	8 (12.26) [1.48]	29
Column Totals	97	71	168 (Grand Total)

The chi-square statistic is 5.1228. The *p*-value is .274923. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.36 Vztah mezi věkem (1. a 2. třída vs. 4. a 5. třída) a emocemi hlavní postavy u chlapců

Results			
	emoce	bez emocí	Row Totals
1. a 2. třída chlapci	11 (14.85) [1.00]	27 (23.15) [0.64]	38
4. a 5. třída chlapci	23 (19.15) [0.77]	26 (29.85) [0.50]	49
Column Totals	34	53	87 (Grand Total)

The chi-square statistic is 2.9099. The *p*-value is .088039. The result is *not* significant at $p < .05$.

15.1.37 Vztah mezi věkem (1. a 2. třída vs. 4. a 5. třída) a emocemi hlavní postavy u dívek

Results			
	emoce	bez emocí	Row Totals
dívky 1. a 2. třída	28 (33.41) [0.88]	28 (22.59) [1.30]	56
dívky 4. a 5. třída	43 (37.59) [0.78]	20 (25.41) [1.15]	63
Column Totals	71	48	119 (Grand Total)

The chi-square statistic is 4.1048. The *p*-value is .042762. The result is significant at $p < .05$.

15.1.38 Vztah mezi žánrovým zařazením narativ a emocemi hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady

Results			
	emoce	bez emocí	Row Totals
rodinný žánr	67 (51.05) [4.98]	33 (48.95) [5.20]	100
hrdinský žánr	19 (27.57) [2.66]	35 (26.43) [2.78]	54
nezařazeno	60 (67.38) [0.81]	72 (64.62) [0.84]	132
Column Totals	146	140	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 17.2734. The *p*-value is .000177. The result is significant at $p < .05$.

15.1.39 Vztah mezi věkem a záměrností chování hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady

Results			
	typ /A/ + typ /B/	typ /C/	Row Totals
1. třída	30 (35.83) [0.95]	17 (11.17) [3.04]	47
2. třída	28 (35.06) [1.42]	18 (10.94) [4.56]	46
3. třída	64 (60.98) [0.15]	16 (19.02) [0.48]	80
4. třída	47 (41.16) [0.83]	7 (12.84) [2.66]	54
5. třída	49 (44.97) [0.36]	10 (14.03) [1.16]	59
Column Totals	218	68	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 15.5983. The *p*-value is .003608. The result is significant at $p < .05$.

15.1.40 Vztah mezi žánrovým zařazením narativ a typem chování hlavní postavy u chlapců a dívek dohromady

Results			
	typ /A/ + /B/	typ /C/	Row Totals
žánrová narativa	145 (115.77) [7.38]	9 (38.23) [22.35]	154
nezařazeno	70 (99.23) [8.61]	62 (32.77) [26.07]	132
Column Totals	215	71	286 (Grand Total)

The chi-square statistic is 64.415. The p -value is $< .00001$. The result is significant at $p < .05$.

15.2 Seznam hlavních postav v jednotlivých třídách a u chlapců a dívek zvlášť

15.2.1 Chlapci – 1. třída

reálné postavy	pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
zpěvák	drak	zajíček	sluníčko		Vambón Zelený
chlapeček a holčička		zajda	dva klacíky		
chlapeček		ptáčci Koloňáčci	pendrek		
klučik		kuřátko	autíčko		
dva bratři					
holčička					
maminka a dvě děti					
holčička					
ich-forma a Kuba					

15.2.2 Dívky – 1. třída

reálné postavy	pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
dva kamarádi	král a dcera Aldinka	medvídek	deka		
ich-forma	víla, princezna, mořská panna	nosál	zmrzlina a dortík		
holčička	král	tři kočky	bonbónek		
holčička	Sofie První	koníček			
holčička		housenka			
holčička		prasátko Pepina a Tomík			
paní učitelka		veverka			
kluk		šneček			
pán		beruška sedmítečná			
dívka Natálka					
holčička a kluk					
ich-forma					

15.2.3 Chlapci – 2. třída

reálné postavy	typicky pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
pán	princ	kocour	telefon	parta Avengers	
Anetka	skřítek	lev	rostlinka	robot	
Mařenka	strašidlo	jelen		Spiderman	
chlapeček		vlk			
maminka		kohoutek Zlatopírek			
		žába a kamarád Richard			

15.2.4 Dívky – 2. třída

reálné postavy	typicky pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
mladík	drak	prasátko	chrpa		holčička a krteček
holčička	princezna	Ťapík a myška Hryzka			pán a osel
chlapeček	Popelka	motýl			
holčička		tygr			
Pepíček		veverka			
děti		žabák a králík			
holčička		králík a smka			
rodinka		tři kůzlátka			
holčička		sloník s maminkou a tatínkem			
vnučka					
holčička					
dvě děti					

15.2.5 Chlapci – 3. třída

reálné postavy	typicky pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
Venda	línej Honza	káně	otravný pomeranč		
kluk	král	ryba	smrček		
dědeček a babička	tři princezny	jezevčík			
kamarád a Toníček	loupežnický drak	požárnícký pes			
kluk	princ	zajíček			
kluk	princezna	králík a vlk			
chlapeček					
chlapeček					
pán					
kluk					
tři brášci					
námořník					
Jan					
kluk					
Tonda					
Pepa					
dědeček					

15.2.6 Dívky – 3. třída

reálné postavy	typicky pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
parta – dva kluci a holka	princezna služka	koťátka Zelenoočka a Chloupek	klacíček	robůtek Emílek	
tři sestry	víla Malina a trpaslík Červená Čepička	srnka	paňdulaček		
maminka a tatínek	strašidylka Bambulínek, Famfulínek a Makulínek	prase Čvachtal a dcery Blatouška a Kvikalka	panenka Klára		
dva bratři	princezna Elis	kočička a pejsek	perníček		
dcera Anička a dcera Helenka	kouzelník	ošklivé káčátko			
holka	princezna	medvěd			
holčička	princ	želva a bobr			
holčička Anička	princezna	jelen			
ich-forma	princezna, král a královna	králíček			
dcera	Růženka a Sněhurka	zvířátka			
holčička	trpaslík	myška a krtek			
holčička	medvídek, papoušek a žirafa	zvířátka			

holčička Martinka a bráška Hugo		sýkorka			
ich-forma		ryba			
		koťátko a štěně			
		pejsek Arčibald a ptáček Jaruška			
		barevná kočka			
		méd'a a tři sta bratříčků a tři sta sestřiček			

15.2.7 Chlapci – 4. třída

reálné postavy	pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
kamarádky	princ	lev		Spidervepř	
rybář	princezna	rak			
Honza	pirát	kůň			
babička		delfín			
Vašek					
holčička					
pán					
kluk Dan					
rybář					
syn					
kluk					
kluk					

15.2.8 Dívky – 4. třída

reálné postavy	pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
holčička	čert z mlýna	malá sova	rezatá plechovka		ich-forma a krteček
holčička	Zlatá holčička	krtek, myška, zajíc a ježek	drak bez mašliček		holčička Gabrielka a zvířátka
holčička Anička	Růženka	myška			
holčička	princezna Zaděna	kohoutek			
holčička Eliška	sněhulák Olaf	zajíček a medvěd			
holčička a brácha		rodinka zajíčků			
kamarádi		vydra			
chlapeček		tučňák a lachtan			
Alenka a Honzík		medvídek			
ich-forma		dva psi			
ich-forma		pes			
holčička Kristýna		skřivánek			
holčička Eliška					

15.2.9 Chlapci – 5. třída

reálné postavy	pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
Max a Honza	Santa a Džifros	vlk	traktůrek		
Marek	drak	dva křečci			
babička a dcera	vodník Česílko, Ryběnka a Racohejl	ryba			
syn	rytíř	tchoř			
dva kámoši	král	křeček			
Honza a maminka	královský syn				
kluk					
kluk Venda a Simonka					
kluk					
kluk					
chlapeček					
fotbalista					
letec					
pán					
dřevorubec					
pán					
Rostislav					

15.2.10 Dívky – 5. třída

reálné postavy	pohádkové postavy	zvířata	věci, rostliny, příroda	sci-fi	mix nebo nelze rozhodnout
Jan	princezna	beránek a ovečka	polštáře Emil a Pepa		
holčička	princezna Dlouhoválska	brouček	kytka a další kytka		
pán	princezna	slon a žirafa	bonbónek Citrónek, lízátko a čokoláda		
holčička	víla a skřítek Filip	žirafa			
dcera	princezna Monika	dva psi			
holčička	princezna	velikonoční zajíček			
holčička Tereška	Hloupý Honza				
holčička Františka	princezna				
Anička					
Matěj					
chlapeček					
holčička					
holčička a někdo					

15.3 Formulář informovaného souhlasu rodičů

Vážený rodiče,

jmenuji se Anežka Náhlíková a studuji doktorské studium na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, obor český jazyk. V současné době sbírám materiál pro svůj výzkum týkající se produkce dětské řeči. Vývoji dětské řeči je u nás zatím věnována jen minimální pozornost, přestože nové poznatky z této oblasti mohou být velmi užitečné např. při tvorbě vzdělávacích pomůcek, v logopedii či vývojové psychologii.

Konkrétně sleduji, jak děti vyprávějí pohádky – jaké jazykové prostředky používají, jak se tyto příběhy vyvíjejí v souvislosti s věkem a jaké další faktory je ovlivňují.

Chtěla bych Vás touto cestou požádat o souhlas s nahráváním vyprávění Vašeho dítěte. Vyprávění budou zaznamenávána na diktafon. Pořízené nahrávky budou využity pouze k vědeckým účelům, přičemž bude zachována anonymita dítěte i rodiny.

Ráda Vám zodpovím Vaše dotazy nebo se s Vámi podělím o výsledky výzkumu; v případě zájmu mě kontaktujte na adresu: anezka.nahlikova@seznam.cz.

Děkuji Vám za spolupráci

Anežka Náhlíková

Souhlasím s pořízením audionahrávky řečové produkce mé dcery / mého syna
....., měsíc a rok narození

místo, datum

podpis rodičů

15.4 Ukázky z korpusu narativ

15.4.1 Chlapci – 1. třída

Adam

@ pohádka se menuje Zpěvák↓ ■■ jeden zpěvák se chtěl naučit zpívat↓ ■ tak↑ šel do hudebky↓ ■■ za hud↑ v hudebce↑ se chtěl naučit na kytaru↓ a ale bylo všude obsazeno↓ tak si ■ tak šel ■ do jiný hudebky↓ v hudebce bylo taky obsazeno↑ a to je konec↓

David

byl jeden Vambón↑ a ten se menoval Vambón Zelený↑ a žil se svými kamarády↓■ a jednou↑ šel ven↑ na procházku↑ a potkal ho pes↑ a ten pes↑ ho vyhnal↑ a pak↑ si myslel↑ že už svý kamarády nikdy neuvidí↑ (@) a plul lodčkou↑ po moři↑ a pak narazil na ostrov↑ tam našel jiný kamarády↑ tam byl medvěd↑ a zase ho vyhnal↑ a zase plul↑ a našel ji jiný kamarády↑ a jel s nima do smrti↑ až až na konec↑ ■ dokud nezemřel↓ ■■ už nic↓

Davídek

zajda šel do lesa↑ sa↑ na mrkvičku↑ do zahrádky↓ ■■ @ viděl v dále zahrádku↑ za příš viděl ho vlk↑ a zas ■ a ptal se ho↓ @ ■ zajíčku kam deš↓? do zahrádky na mrkvičku↓ a nechceš abych ti ji pomoh natrhat↑? tak dobře pod' dem spolu↓ ■ a pak a pak šli a šli↑ nej kdy až tam došli↑ ■ a a pak vlk zapískal na pišťalku↑ vyběhli vlci↑ ■ a zajíček vyběhnul↑ ■ zavázal síť↑ ■ zajíci teda vlci šli ■ do ■ do přes síť↑ a chytili se tam↓ a zajíček si pak natrhal mrkvičku↓ ■■ to je všechno↓

Frantík

žila jedna maminka↓ (@) ■ @ měla dvě děti↓ a: já si teďka nemůžu↓■■ (no:) a jedno šlo nakoupit↓ ■ (@) a druhý zůstalo doma↓ ■ a ptalo se estli může a ptalo se estli se může koukat na televizi↓ a maminka řekla↑ můžeš↓ ■ (@) jo a on teda pustil nákej fi film↑ a: ■■ koukal se↑ a: pak se ptal↓ mamí↑ můžu ven↑ ano↓ můžeš↓ takže von šel↑ ■ (@) a šel si něco koupit↓ ■ (@) a skončilo to↓

František

šel zajíček do ■ lesa:↑ a potkal tam veverku↓ a veverka se ho ptá↑ proč ■ proč tady co dělá↓ přišel tam myslivec↑ a zastřelil ho↓ ■■ zajíčka↓

Honzík

kocour si vzal↑ kocour se↑ ■ kocour měl žízeň↑ tak si šel pro hrneček↑ a↑ a koukal se↑ do ledničky↑ jestli tam má mlíčko↑ a on nezjistil↑ že ho tam má↑ tak šel do obchodu↑ a tam↑ a tam↑ a tam měli vyprodáno mlíčko↑ tak tak šel domů↑ pohledal nějaký mlíčko↑ jestli tam bude↑ a pak a když↑ a když ho nenašel↑ ■ tak tak tam↑ ■■ tak si řek↑ ■ tak si řek↑ že počk↑ tak si řek že↑ tak si řek↑ že si daj↑ že se napije něčeho jinýho↓ ■■ tak tak se napil něčeho jinýho↑ ■ a řek↓ a řekl↑ já už nemám žízeň↓ že já↑ ■ že on už neměl žízeň ■■ tak šel zase do obchodu↑ a koupil si mlíčko↑ protože tam bylo↓ ■■ tak si ho dal do ledničky↑ pak↑ pak počk↑ pak po↑ pak počkal další den↑ a vzal si mlíčko↑ a napil se↓ ■■ a pak↑ páníček mu dal jídlo↑ a najedl se↓ (@) ■■ a šel ven↓ ■■ a to je konec↓

Jonáš

žili dva bratři↓ ■ který↑ který ■ který se který se měli hrozně rádi↓ ■ ale↑ jeden jeden když @ to ■ ona vlastně↑ ■ na na tu zem↑ spadl ■ na tu na tu na ten barák spadl meteorit↓ a jed a jeden z a: zo toho mete to byla vlastně raketa↓ a z té rakety vystoupil takový mohutný marťan který měl šest rukou↓ a ten jeden marťan snědl jednoho bratra↓ ■■ a ten bratr @ ■ on vlastně ho:↑ ■ no on ho vlas on ten druhý bratr co přežil tak ■■ tak to ■ @ jo bylo mu pět teprv↑ a neuměl se ještě ubránit↓ (@) tak tak rychle někam odběhl↑ někam hodně daleko↑ do lesa↑ a tam tam si udě tam porozuměl nejdřív sově↑ (@) co co říká↑ pak pár vlkům↑ pak eště: lišce↑ (@) a: pak pak ■ pak se skamarádili↑ a ty zvířata mu slíbila↑ že cokoliv jim rozkáže↑ to oni splní↓ (@) takže on těm všem rozdělil rozkazy na toho na toho marťana↑ ať ■ vlk mu rozškrábe břicho↑ sova mu rozklove hlavu↑ a: ■ liška mu usekne nohy↓ ■ (@) a tak tak tak to splnili↑ a: a a ten a ten kluk ten brá ten brácha vlastně to ■ @ uviděl toho toho druhého brá bráchu↑ (@) jak se svalil na zem↓ protože byl to @ ■■ jak se↑ jak se↑ on omdlel totiž↓ (@) a: tak ten bratr↑ ho vzal do nemocnice tam byl den dva↑ a potom potom ■ se potom spolu už byli byli↑ a: ■ a měli se hrozně rádi a už je nic zlého nepotkalo↓

Oliver

@ bylo jedno sluníčko↓ který který šlo na svý místo tam kde bylo↓ šlo a šlo↓ pak najednou se↑ najednou zabloudila↑ a potom @ radši šla↑ se zeptat pejska↓ pejsek řek↑ nevíme↓ radši půj radši se zeptej hus↓ husy řekly↓ nevíme↓ zeptej se ryb↓ ryby řekly↓ támhle↓ támhle je motýlek↓ zeptej se ho↓ (@) zeptala se↑ a motýlek vyletěl do oblak↑ a říkal támhle je↓ ■ a to je konec↓

Ríša

byly jednou dva klacíky↑ který šly do lesa↓ (@) ■ a jeden klacík řekl↓ proč vlastně deme do toho lesa↓? deme na houby↓ na houby↑? vážně↓? jo↓ ■ tak šli↑ a nečekaně na ně spadnul strom↓ ■■ (a jak to bylo dál↓?) už nic↓

15.4.2 Dívky – 1. třída

Andulka

*byl jednou jeden pán↑ a řezal v lese: stromy↑ ■ a: najednou tam přišel↑ ■ zlej čaroděj↑
a: ■ začaroval ho↑ za: takovýho ■ žabáka↓ ■ (@) ■ a: ■■ potom↑ ■ ho furt poslouchal↑
a: ■■ šel domů↓ ■■ konec↓*

Anežka

*nosál si zlomil nos a povídá↓ musím zavolat do nemocnice↓ a potom říkal↓ já nemůžu
najít mobil↓ a potom najednou přijela sanitka a von říká↓ já tě nepotřebuju↓ už sem
zdravej↓ to už je konec↓*

Anička

*bylo jednou jedno království↑ a v něm žila jedna krásná dívka↑ jménem Natálka↓
Natálka se každý den procházela po královské zahradě↑ a jeden den↑ ■ tam našla
krásnou kytičku↑ jménem tulipán↓ Natálka se zeptala ■ pana krále↑ jestli si může
tulipán utrhnout↑ ■ a pan ■ a když jí to pan král dovolil↑ byla po celý život šťastná↓*

Dominika

*že byly někdy tři kočky↑ který ■ nevěděly co maj dělat↑ ■ a vždycky když jedna třeba
někam spadla↑ tak ta druhá spadla za ní↑ ■ a maminka je musela šla hledat↓ ■■ @
a pak to zase ■ jedna kočka maminka tam taky spadla↑ druhý děti byly to: a to bylo
zase obráceně↓ ■■ no a pak pak pak ty děti jako vytáhly maminku↑ a: a prostě byly už
to: doma↓ měli se tam dobře až do smrti↓*

Eliška

*byl jeden zub↑ a ten zub↑ ■ ten si ten se dlouho nečistil↑ ■ a jednou byl jeden kluk↑
kterej měl špinavý zuby↑ protože si je nečistil↑ ■ a ■■ a jednou mu maminka řekla↑ že
si musí vyčistit zuby↑ ■ a tak ■ von si je vyčistil↑ a už nikdy ho nebolely zuby↓ ■ já
nevím co dál↓*

Ellenka

žila↑ jednou jedna deka↑ a ta deka↑ byla v obchodě↑ a nikdo ji nechtěl↓ byla to obyčejná šedivá deka↓ ■ a stála pět korun↓ ■ a nikdo ji přitom nechtěl↓ ■ a ta deka si jednoho dne řekla↑ ■■ že by mohla jít třeba na procházku↓ a tak teda hop hop hop hop a už běžela po ulici↑ a lidé uskakovali ■ protože se tý deky báli↓ mysleli jestli je↑ mysleli že je to @ nákej mimozemšťan↑ ale byla to úplně normální deka↓ ■■ a všichni chtěli zastavit↑ jenže deka uskakovala↑ a utíkala utíkala do lesa↓ až byla na krajíčku lesa↑ tak teprve řekla↓ tady můžu teprve zpomalit↓ ■ a tak teda zpomalila↑ a šla na procházku do lesa↓ ■■ a v tom lese↑ byl její kamarád tý deky↑ a botičky↑ který se tam zatoulaly↑ a nemohly ven↓ a teďka↑ ■ dece se pak začalo stýskat trošku po domově↓ ■ ale taky zabloudila↓ ■■ a tak nemohla nic dělat↓ musela tam zůstat jako ostatní její kamarádi↓ ale jednou tam šel myslivec↑ se svým psem↑ a když viděl hnízdečko deky↑ tak ho tak hned deku popad↑ rozkopal hnízdo↑ a běžel s dekou zase do obchodu↓ protože věděl↑ že ta deka je z obchodu↓ ■ a tak jí hned dal na pult↑ a řek↓ tu deku chci↓ a dal pět korun↑ a zase běžel zpátky do lesa↓ ■ a hnízdo jí postavil↑ a dal jí tam↑ kde byla↓ ■■ protože si myslel↑ že ji někdo ukrad↓ tak ji zaplatil↑ a zase ji dal na to místo↑ aby ji kdokoliv našel a vzal si jí↓ a aby už byla zaplacená↓ ■ to je konec↓

Jana

@ a jak mam začít↑ že @ jedna holčička↑ ■ chtěla si hrát na piáno↑ ■ a: ■■ a mam prosila maminku↑ aby jí koupila piáno↑ a koupila jí černý piáno↑ a začla na ní hrát ta holčička↑ ■ @ ■■ měla krev↑ z prstíku↓ a ■ a tam byla jedna taková čarodějnice↑ ■ která ■ byla tu krev↑ z prstíku↑ a ■ ta holčička↑ ■ @ když si ještě jednou poslední ráz hrála na to piáno↑ tak to už řekla mamince↑ že jí bolí ty prstíky↑ a: ■ to ona ona otevřela piáno↑ a tam a tam byla čarodějnice↑ a prostě vzali ji a zabili ji↓ a je to konec↓

Kačenka

byli dva kamarádi↑ a ■ prostě byli se sebou šťastný↓ ale jeden ■ se musel odstěhovat↓ a pak vyrostli↑ a potkali se↑ ■ a ■ a tam si říkali↓ ty si nákej kamarád↑? mně přideš známej↑ a on říkal↓ já taky↓ a pak si vzpomněli↑ že vlastně byli v dětství kamarádi↓ a tak↑ ■ šli zase domů↑ a tam si ukázali své domovy jak si je vylepšili↓ a pak měli děti↑ ■ a byli spolu šťastný↓

Karolína

byl jednou jeden les↑ (@) a tam↑ běhala veverka↑ a pak přišel medvídek↑ a chtěl tu veverku sníst↑ a ta veverka se vylekala a běžela↓ a pak↑ vylezla na strom↑ a medvěd↑ ■ dělal brum brum na ní↓ (@) ■■ a to bylo všechno↓

Karolínka

bylo nebylo↑ ■ sem jednou šla↑ ■ za nějakou holčičkou↑ ■ jménem Domča↑ a měla sem ji utěšit↓ ■■ šla sem ■ lesem↑ a a hory↑ musela sem si sbalit hodně věcí↑ aby sem přežila na tej cestě↓ ■■ šla sem a šla sem↑ ■ dál a dál↑ až sem k ní přišla↑ ■ ukázala sem jí nějaký vtípky↑ ■ rozveselila se↑ a hned si pamatovala↑ že vždycky si na mě má zpomenout↓ a bude jí veselo↓ a tak sem pak šla domů↑ a a šla sem se naobědvat↑ a šla sem odpočívat↓ konec↓

Kristýnka

byla ■ byl jeden šneček↑ ■ a: ■■ přišel k němu↑ jednou na návštěvu mravenec↑ (@) a ■■ šel k němu ■ na večer↑ (@) a ten šneček měl narozeniny↑ a přinesl mu ■ lísteček k jídlu↑ a potom druhý den měl mravenček narozeniny↑ a: ■ šneček ■ k němu přišel↑ a: ■ dal mu med↓ ■ (@) já už dál asi nevím↓ ■■ to už asi je všecko↓

Natálka

šla po paloučku housenka↑ (@) ■ zapoměla↑ ■ tašku moji↓ a ■ tak kvůli tomu brečela↑ (@) tak šla dál dál↑ že se z toho ztratila↓ (@) a tak šla do lesa↑ našla tam houbu↑ tak tam spala↓ (@) ■■ a: potom šla zase domů↑ ■ zapoměla tam↑ ■■ druhou housenku↓ (@) ■ a ta druhá housenka↑ brečela↑ a ■■ kňučela↓ (@) ■ a to je všecko↓

Rozárka

paní učitelka je dobrá↑ @ že se učíme↓ (@) ■ a to je všechno↓

Terezka

v zoologický zahradě↑ ■ a tam měli zvířátka↑ který se mně líbily↑ měli tam ■ slony:↓ a žirafy:↓ a ještě tam měli nějaký pandy:↑ a opice:↓ (@) a líbilo se mi v tý zoologický zahradě↓ (@) a říkala sem↑ že bych tam chtěla příště ještě zase jet↓ (@) a eště sem byla v dinoparku↑ a tam sem viděla takový dinosauří sochy dinosaurů↓ (@) a plyšový dinosaury tam měli↑ (@) ■ sem říkala↑ že se mně tam líbilo↓ (tak to je dobrý↓) @↑ ■ já nevím no↑ co bych ještě vymyslela↑

Verunka

jednou se pro probudil ráno medvídek↑ ■ už vylez z postýlky↑ a a už se těšil↑ co budou dělat ve škole↓ ■ pak se nasnídali↑ a a přichystal si do školy věci↓ a tak s maminkou vyrazili↑ ■ a tam blízko lesa byla škola↓ kde se většinou učili↑ ■ počítat a číst a taky poslouchat↓ a eště si tam většinou i i učili @ psát↑ aby mohli dopisovat↑ když budou někde společně třeba v zoo nebo tak↓ a tak to plynulo↑ a a taky právě že se šli ven↑ se učit ■ aby mohli bejt na vzdoušku↓ a když už uplynul čas↑ tak tak šel medvídek spát↑ @ tak šel si eště pohrát s pejskem↑ a pak ■ a pak už ■ a: tak si hráli na schovku↑ a schov a a me a pejsek se schoval tam někde v hájovně↑ a von ho nemoh najít↑ protože pejsek cho chodil s hajným ■ do lesa↑ a znal to tam líp než medvídek↓ a pak se zase vystřídali↑ a von se schoval v křoví↓ a ■ von ho taky nemoh najít↑ a ■ a pak už byl večer↑ a šli do pelíšku se navečeřeli pomodlili a šli spát↓

15.4.3 Chlapci – 2. třída

Alexandr

bylo jednou jedno strašidlo↑ a to po a to pořád dětem škodilo ve škole↑ a byl tam jeden kluk↑ kterej uměl všechno nejlíp↑ a to a to ■ to strašidlo↑ mu to:↑ @ jednou událo chybu↑ a dostalo trojku↑ ■ protože von to von tam měl tři plus tři↑ a von teda a to strašidlo ho strčilo↑ a měl tam napsáno pět↓ ■ (@) no a pak↑ a pak to: strašidlo pořád @ ty děti zlobilo↑ a bylo to vo jedný holčičce↑ která se menovala Lucka↑ a ta↑ a ta si to:↑ ta to ve škole uměla špatně↑ a to strašidlo se jednou @ dozvědělo↑ že všechno uplně dělá špatně že by se že by se mělo mohlo zmírnit↑ a že by že by těm dětem pomáhalo↑ (@) tak když to strašidlo děti neviděly↑ tak vono napsalo tako na na na nějaké papír↑ (@) něco↑ a pa vono tam napsalo ■■ děti já sem strašidlo↑ nebojte se mě↑ už vám budu pomáhat↑ a a to strašidlo jim teda pomáhalo↑ (@) a pak přišel nějaký zloděj do tý školy↑ v noci↑ a v tý škole↑ se schoval @ @ našel nákou @ @ nějaký ty hodinky↑ a pak je vzal paní učitelce↑ a ráno když když to našlo to strašidlo↑ tak jakoby to strašidlo↑ se chtělo stát detektivem↓ když se když se mu to zdálo↑ (@) tak tak von von šel ráno do školy se koukat jak děti se učej↓ a najednou tam viděl @ že von tam včera viděl ty hodinky↑ a že tam teďkon nejsou↓ a paní učitelka je neměla na ruce↓ tak tak tak tak v noci ještě hlídal↑ (@) a našel tam toho zloděje↑ jak tam krade↑ tak tak rychle to: @ jesi tam ještě byl nějaký pán tak rychle šel za nim↑ aby ■ aby tomu pánovi řek↑ že tam je ten zloděj↑ aby mu aby mu to třeba možná napsal↑ no↑ a takle takle pak jim pomáhal↑ až byli až byli i s těma kamarádama to kamarád↑ a třeba↑ a třeba jim i psal↑ @ takový na ty papíry↑ @ to: trošku jim třeba taky radil↑ (@) místo paní učitelky třeba↑ no a pak to bylo všechno dobrý↓ a to už to už skončilo už nevím co dál↓

David

@ ■■ že Karkulka měla narozeniny↑ a babička si vzala svoje @ fáro↑ a a odjela za Karkulkou↓ a Karkulka měla @ takovej dort↑ a ten dort vypadal jak kytka↓ a ■ tak přijel i dědeček↑ a pak to všichni snědli↑ a šli si lehnout do postele a spali↓ a pak ■ @ jak spali↑ tak tam přišel vlk↓ a všechny se a všechny sežral↓ jediná maminka byla v kuchyni vzhůru↑ a ona uměla @ já nevím jak se tomu říká třeba rozpárat vlka a vytáhnout je↓ a ona to poznala↓ protože nikoho nikde neviděla a vlk byl tak tlustej↓ a ■ tak šla s takovým malým nožičkem↑ a: opatrně to rozpárala↑ a vylezli děda babička

a Karkulka ■ a: táta byl někde odjetej↑ a pak a pak zase vlka zašila↑ a: ■ a a vlk zase někam odběh↓ ■ a pak všichni šli spát a bylo ráno↓

Dominik

byla jednou jedna žába↑ a: ta skákala po leknínech↑ a ■ měla se vesele↑ a: ■■ měla kamaráda↑ který se menoval ■ Richard↑ a: spolu byli kamarádi↓ ■ skákali spolu↑ dávali si závody↑ hráli si spolu↓ ■■ @ ■■ potápěli se spolu↓ ■■ @ ■■ už nevím↓

Filip

byl jednou jeden král↑ a ten měl dceru↓ ■ jmenovala se Eliška↓ jednou přiletěl zlý drak↓ drak řekl↓ jestli mi nedáte princeznu↑ zničím celé město a království↓ ■ král byl smutný↓ musel mu dát jeho jedinou dceru↓ hledal prince↑ který by mohl draka zabít↓ ■■ princ pak přišel na hrad↑ a zeptal se↓ králi↑ kdepak je ten drak↓ a král ukázal na veliký kopec↑ kde kde to vypadalo↑ že že tam není žádná úroda↓ ani stromy↓ jen skály a jeskyně↓ princ šel teda ■ tam naho:ru↑ a pak šel do jeskyně↓ ■ tam byl drak↓ draka za↑ pak přišel k drakovi↑ a ten drak se probudil↓ byl to dlouhý boj↓ trval přes půl hodiny↓ ■ pak se princ podařilo mu setnout hlavu↓ ■ přišel na hrad na hrad↑ a ukázal královi hlavu toho draka↓ král řekl↑ ať se ožení s jeho dcerou↓ ■ král pak↑ když byl král starý↑ pak zemřel↓ a: princ a s princeznou žili šťastně až do smrti↓

František

jeden chlapeček si hrál s hračkou↑ kterou potom ztratil↑ a vydal se za kamaráda↑ a potom jí hledali ■■ tak jí hledali a hledali↑ tak ji nakonec našli↑ ■ a chlapeček byl rád↑

Honzík

jak ■ jak jeden pán↑ ■ sbíral z trávy seno↓ ■■ a ■■ a dával ho ■ na půdu↓ ■■ a potom ho dával králíkům↓ ■■ a potom potom šel dát slepicím↓ ■■ potom eště↑ ■■ sbíral kukuřici↓ ■■ a dával jí králíkům↓ ■■ a potom sekal trávu↓ ■■ potom ■■ šel dát králíkům trávu↓ ■■ potom šel sbírat vajíčka z kurníku↓ ■■ a potom sušil trávu↓ ■■ potom ■■ chytil↑ šel chytit do řeky rybu↓ ■ a pek rybu↓ ■ potom šel ven↓ ■■ a nakrmil psa↓ ■ potom šel se psem na procházku↓ do lesa↓ ■■ a po potom šel zavřít psa↓ a potom šel domů↓ ■■ potom šel zas ven↑ a @ ■ tam tam dal najíst kočce↓ ■ potom si s ní hrál↓

Jiřík

žil byl jeden ■ jeden farmář↑ a ten měl svou dceru Anetku↓ @ jednou Anetce řek↑ aby šla koupit do města chleba↓ tak šla↑ a měla jeden dolar↓ tak ho koupila↑ a šla domů↑ a ■ řekla tatí řekla tatínkovi↓ tatínku já bych↑ já bych chtěla si jít hrát↓ dobře odpověděl jeho tatínek↓ tak šla si hrát do lesa↓ a tam potkala↑ a tam potkala lišáka↓ ■ a ■ a myslela si↑ že mu nic neudělá↓ ale ale ale udála↓ skočila na ň skočila na ní↑ a kousla jí↓ tak přišla domů↑ a a řekla mam↑ a řekla tatínkovi↓ tati↑ mě kousla liška↓ tak mu↑ tak mu to zavázal↑ a řekl↓ teď budeš na chvílku muset být doma↓ uvařím ti čaj↓ ■■ a: potom↑ potom se uzdravila↑ a šla si hrát↓ protože měla doma panenku↑ tak si s ní hrála↓ a tatínek↑ protože protože si myslel↑ že že mu někdo v lese něco udělá↑ tak jí nepou↑ tak jí nepouštěl do lesa↓ a když↑ ■ a když↑ ■■ a ona neposlechla tatínka↓ říkala↑ že není nemocná↓ tak tak šla ven do lesa↓ a tam potkala jednoho kluka↓ ře řekla mu↓ dobrý den↑ jak se jmenuješ↑? jmenuji se jmenuji se Adam↓ a jak ty↓? jmenuji se Ža↑ ■■ Anetka no no dobře↓ půjdeš si se mnou hrát↑? odpověděl Adam↓ ano↓ řekla Anetka↓ tak si spolu hráli↓ ■■ (klidně přemýšlej↓ máš času spousty↓) můžem to už prosím ukončit↑ já už nevím co říkat↓

Martin

žil byl jednou takovej jelen↑■■ a ten jelen↑ byl eště malej↑■ a šel do lesa myslivec↑ a ten ho↑■ ten se schoval ten jelen↑ za strom↑ a myslivec ho neviděl↑ tak šel zpátky↑ a ten další den↑ jelen už byl velkej↑ a pak šel myslivec ná↑ ■ do toho lesa↑ a ten jelen↑ ho vzal na parohy a hodil ho do rybníka↓

Matěj

takže byl jeden lev↑ ktelý↑ který potřeboval hřeben↑ protože↑ ■ jak má ty↑ jak se tomu říká↑ to je jedno↑ vlasy↑ tak on ■ to musel ■ zakartáčovat↑ ■ (@) a jemu se tam nějaký zničily↑ ty zoubky↑ (@) a potom vzniklo velké E:↓ ■■ (@ no:↑) ■■ on chtěl vymyslet ještě malé e:↑ ■■ a on namaloval↑ ■ a: on ho otočil↑ a bylo z toho e:↓ (@) ■■ konec↓

15.4.4 Dívky – 2. třída

Berenika

byla jednou jedna kočička↑ a ta se menovala Kešu↓ ■ a:↑ ■■ (@) ■■ a měla veliký bříško↑ a za chvíli se jí narodily koťátka↑ a měla manžela↑ a ten chodil na myši↓ ■■ a: jednou s↑ ■ jednou↑ ■ oni bydleli v lese↑ a: jednou sme jeli↑ ■ a jednou jedna rodinka jela do lesa↑ a našla je tam↑ a pak si je ochočila↑ ■ a chytala je po celém lese↑ (@) ■■ no a pak↑ ■ s tou rodinkou žili↑ oni je krmili↑ a měli je strašně rádi↑ a pak našli ještě v lese jednoho kocoura↑ a ■■ ona oni našli jen tu maminku↑ a ten tatínek zůstal v tom lese↓ a pak šli znovu do lesa↑ a našli tam toho tatínka↑ (@) a ■ tatínek byl rád↑ že: vidí ■ svoji ženu↑ a svoje svého syna↑ a svojí↑ ■ svojí↑ ■ holčičku↑ (@) ■ no a tak tam v tom domečku žili šťastně↑ a ■ jestli neumřeli tak tam sou dodnes↓

Adélka

byla jedna princezna a ta↑ ■ bydlela na zámku↑ a strašně ráda chodila trhat do parku kytičky↑ (@) a nejradši měla růže↑ a když se vždycky vrátila↑ tak měla strašně velkou kytičí↓ ■ a vždycky jí dala↑ ■ @ na stůl↑ a↑ kde se jedlo↓ (@) a nejradši si vyšívala↓ ■ (@) ■ a když jí bylo osumnáct↑ tak si vzala krásnýho prince↓ ■ ze země Nádhernie↓ (@) a ten princ↑ ■ měl velký nohy↓ strašně velký nohy měl↓ a: ■ ta při tu princeznu překvapilo↑ že má strašně velký nohy↓ protože ta princezna je měla taky strašně velký↓ ■ a když se vzali↑ tak jim↑ ■ tak se jim říkalo v kraji↑ že maj že je to království Velkých nohou↓

Anežka

byl jeden motýl↑ a ten měl jedno křídlo modrý↑ a jedno ■ žlutý↑ a von se šel jednou @ někam proletět↑ na louku↑ a ■■ @ spadnul na něj ■ pyl↑ a: ■ měl ■ @ obě křídla žlutý↓ ■ a:

Denisa

*jak byl Āapík u moře↓ Āapík s myškou↑ Hryzkou↑ byl u moře↓ ■ Hryzka šla postavit↑
■ hráz↓ a Āapík šel rozložit↑ ■ @ ■■ na pláži to↑ ■■ (lehátko↓) lehátko↓ a potom
Hryzka↑ šla do vody↓ a Āapík za ní běžel↓ ■ a Hryzku už to nebavilo↓ tak šla pouštět
draka↓ ■ a začal foukat vítr↑ ■■ a a byla ve vzduchu↓ a Āapík jí šel zachránit↓ ■ potom
Hryzka šla stavět hrad↓ ■■ ale rozboural se jí↓ ■■ a potom Āapík↑ a Hryzka šli postavit
společnej hrad↓ ale a potom se na něj postavili↓ a: vlna↑ jim ho zbourala↓ a potom jeli
domů↓*

Káťa

*byl jeden domeček↑ a v něm žil jeden pán↓ kterej měl ■ osla↓ ■ a ten osel↑ každý ráno
za nim šel↑ a: ■ probouzel ho↓ ■ a jednou se stalo↑ že když se osel probudil↑ tak zjistil
že↑ pán je pryč↑ a tak ■ ho šel najít↓ jenomže ho nikde nemoh najít↓ ■ a pak se rozhod↑
že mu uteče↓ a tak mu utek↓ ■ @ ■ a když pán přijel↑ ■ tak↑ ■■ ho hledal↑ jenomže
ho nemoh najít↑ a ■ tak se vydal ho↓ jenomže ho nikde nemoh najít↑ ■ tak↑ ■■ (no↑
a jak to dopadlo↑ našel ho↑?) tak zavolał policii↑ aby ho našel↑ a ta ho naštěstí našla↓
a zazvonil konec↑ pohádky je konec↓*

Nela

*byla jednou jedna holčička↑ ■ @ která se menovala Sára↑ ■ @ a @ měla↑ @ za
kamaráda krtečka↑ kterej jí se vším pomáhal↓ a protože neměla žádný kamarádky↑ ■
@ a měla jenom jed jednoho toho krtečka↑ ■ tak jednou s tím krtečkem šli si najít
kamarády↓ @ nejdřív zaklepali u myšky↑ ta nebyla doma↓ potom zaklepali ■ na
zajíčka↑ ■ ten jim řekl↑ že už má spoustu kamarádů↓ a ■ potom zaklepali na draka↓
(smích) ale ten drak měl jednu výhodu↓ ■ že byl létající↓ takže neuměl mluvit↓ ■ ale
krteček s tou holčičkou↑ ■ @ si teda vymysleli↑ ■ j nějakýho papírovýho draka↓ kterej by
uměl mluvit↓ ■ a ten drak↑ ■ co vyrobili↓ tak měl velký oči velký nos a velkou pusou↓ ■
moc si s nim pohráli↓ když ■■ když ten krteček ■ s nim lital↑ tak to lítalo až někam
k mrakům↓ ■ potom ta holčička Sára↑ (smích) @ s tím krtečkem↑ @ si užívali↑ a šli
hledat dalšího kamaráda↓ zaklepali u zajíčka↑ @ ten nebyl doma↓ zaklepali
u medvídky↑ ten taky nebyl doma↓ zaklepali ■ u ■ u dalšího krtečka↑ ■ a ten jim řek↑
že by se mohl stát kamarádem↓ no tak si tedy teda s nim pohráli↑ a: ■■ @ ■■ @ no
tak si teda s nim pohráli↑ a půjčili mu i toho létacího draka↓ @ potom ■ všichni byli
spokojený↑ a ■ @ konec↓*

Sára

sou tři prasátka↑ ■ a ty žily na statku s ostatními zvířátky↓ ■ jednoho dne↑ ■ ty prasátka byly tři↑ ■ a to jedno prasátko bylo strašně zlobivý↓ a jednoho dne↑ to prasátko↑ ■ ono se rozhodlo↑ že půjde někam do světa↓ a že už opu opustí ten statek↑ že ho tam že ho to tam už nebaví↓ ■■ @ tak jednoho dne se sebralo↑ a šlo↓ šlo týden↑ dva↑ až přišlo do jednoho lesa↓ ■ a potom a to prasátko se začalo strašně bát↓ ■ protože ten les byl tmavej↑ a začalo se stmívat↓ ■ @ ■ a naje ■ a: jak tam ty sovy houkaly↑ tak to prasátko se strašně bálo↓ ■ tak šlo dál↑ a uvidělo tam takovej malej domeček↓ ■ tak šlo do toho domečku↑ ■■ bylo bylo to tam jako kdyby tam ten domeček čekal na něj↓ ■ tak se tam zabydlelo↑ ■ když se vyspalo↑ tak druhý den ráno↑ se šlo kouknout↑ co kde vlastně je↑ ■■ a: šel↑ a potkal zajíčka↓ ■ a to a to ten zajíček se zeptal toho prasátka↑ ■ co tady dělá v tom hlubokým lese↓ ■ a ono řeklo↑ že zabloudilo↑ ■ že uteklo↑ ■ z ze svého statku↑ a že se bojí↓ jestli by mu neukázal cestu ven z tohoto lesa↓ ■ zajíček řekl↑ že neví↓ že ten les je ho hodně velkej↓ tak prasátko šlo dál↑ ■ a potkalo veverku↓ ■ a: veverka se ho ptala↑ ■ @ co tady dělá↓ ■ on řekl↑ že zabloudil↑ že utekl z toho statku↓ ze statku kde se narodil↓ ■ jestli↑ že se strašně bojí↑ jestli by mu ta veverka neukázala cestu ven↓ ■ ta veverka řekla↑ že ten les je hod les je hodně velkej↓ ale že cestu ven zná↓ ■ tak mu jí ukázala↑ ■ a eště ho doprovodila↑ ■ k tomu statku↓ ■ když tam to prasátko přišlo↑ tak všichni měli velkou radost že se vrátilo↑ a to prasátko↑ @ už nikdy nezlobilo↓

Štěpánka

byla jednou jedna princezna:↑ ■ a ■ @ byla v paláci↑ a tam ji držel drak↑ a přišel tam jeden princ↑ ■ a drak ho snědl↑ a přišel tam druhý ■ princ↑ ■ @ a drak ho taky snědl↑ a přišel tam třetí princ↑ ■ a: ■■ @ ten poslední princ to dal drakovi pusů↑ a drak se proměnil v princeznu↓ ■■ (a jak to dopadlo↑?) @ že se spolu pak oženili↓

Zuzka

@ byly tři kůzlátka↑ a jedna mamka↑ ■■ @ kůzlátka si hrála↑ ■■ @ a pak spadly tř na sebe↑ (@) ■■ a pak jejich mamka↑ @ jim něco řekla↑ už nevím co↑ ■ a pak vstávaly↑ a kůzlátka říkaly↓ mami maminko↓ voni chtěj jít @ na na nějaký film↑ ■■ a vona jim to maminka dovolila↑ tak šly↑ šly lesem↑ až do toho divadla↑ (@) a v tom divadle už si sedly↑ a von začínalo to↑ a když to skončilo↑ tak šly zase zpátky↓ šly lesem↑ a uslyšely nějaký strašidelný zvuk↑ (@) a a pak voni↑ a ty kůzlátka se bály↑ ■ a: pak si myslely že

to je vlk↑ a všichni řekly vlk↑ a běžely zase zpátky↓ a jejich mamka šla zatím naproti↑
@ a vona nemohla↑ tak usla↑ a začala chrápat↓ proto si kůzlátka myslely↑ že že slyší
vlka↑ pak jak běžely kůzlátka zpátky do domečku↑ tak mamka↑ jejich mamka uslyšela↑
■■ v domeč @ kůzlátka jak říkaly vlk↑ a kůzlátka přeběhly mamku↑ rychle↑ a ma pak
mamka běžela↑ a kůzlátka byla už u domku↑ a ■ bouchaly na vrátka↑ ■ a něco říkaly↑
to už si zase nepamatuju↑ a pak mamka přiběhla↑ a něco jim taky říkala↑ už zase
nevím co↑ a: a: konec↓ a šly do domečku↑ a konec no↓

15.4.5 Chlapci – 3. třída

Adrian

celé království bylo pod ohněm↑ a: princ si vzal hasičák↑ a uhasil to↑ a: ■■ měl se stát králem↑ a najednou tam přišel další princ↑ ten se taky chtěl stát králem↑ takže byly rytířský souboje↑ první kolo ten druhý princ ho minul o vlásek jenom↑ a: druhý kolo ho ten první princ už shodil↑ tak se stal králem↑ a až do smrti tam žil↓ ■ a vzal si princeznu↓

Davídek

byla jednou jedna chaloupka↑ a v tý chaloupce dědeček↓ dědeček šel zatopit↑ a ■ pak šli ven↓ s babičkou↓ a babička mu říká↓ kam pudem↑? a dědeček↓ tak třeba k rybníčku↓ a šli k rybníčku↑ a u rybníčku říká↓ dem se vykoupat↑? a babička↓ tak dobře↓ slíknem se↑ a pudem se koupat↓ (@) vykoukali se↑ a ■ potom řekli↓ už asi deme domů↓ už se stmívá↓ tak šli domů↑ a zatopili do kamen↓ a pa pak říká deme spát↑? a šli spát až do rána↓

Eliáš

když se narodilo káně↓ @ ■ ká ká ká dospělá ká dospělý káně↑ vysedělo pár vajec↑ a z jednoho se vyklubalo malý káňátko↓ to káňátko↑ bylo tak zvláštní↑ protože mělo ■ dvě nohy↑ ale na nich mělo osum drápů↓ a když vyrostlo↑ tak se učilo létat↓ ■ létala létalo sice mu to moc nešlo↑ a jednou spadlo↓ polámalo si křídla↓ přišel Petr Malý↑ vzal ho↑ ošetřil ho↑ ■ a dal ho zpátky do hnízda↓ ■ tam se o něj postarala matka↑ a přežil to všecko↓

Honzík

o králíkovi a: vlkovi↑ (@) @ ■■ šli dycky↑ měli domeček↑ a dycky šli ven↓ (@) a závodili↑ kdo bude rychlejší↓ (@) akorát↑ ■ vždycky byli nastejno↓ (@) ■■ a: pak vlk↑ a pak se rozhodli↑ ■ udělají nějakou novou stezku↓ (@) ■ vy vymysleli přes les↑ ■■ (@) kouzelné les↓ tak se rozeběhli↑ ■ ale oba dva zabloudili↓ ■■ (@) vlk se teda vydal↑ @ byly tam dvě stezky↓ ■ králík šel mostem↑ a vlk šel↑ ■■ stezkou↑ ■ kde byly kameny↓ (@) vlk šel↑ a zakopl↑ ■■ a králík se vylekal↑ takže spadl do vody↓ (@) ■■ @ oba dva nemohli↑ ■ se postavit na nohy↑ ■■ @ tak museli↑ ■■ museli počkat↓ (@) než přišel medvěd↑ ■ a ten se ptal↑ co to děláte↑ za za věci↓ a králík říká↑ já šli sme

na novou stezku↑ a běželi sme↑ a oba dva sme ■ spadli↓ ■ medvěd teda↑ vytáhl nejdřív králíka↑ a pak vlka↓ ■■ vlk chtěl to: vlk chtěl↑ ■■ @ po poprosit↑ o: něký↑ ■ o nějakou novou stezku↓ (@) ■ medvěd řekl↑ at↑ ■ to už raději nezkoušej↓ protože kdy už tam nebude pomoc↑ tak nikdo mu nemůže už něk osvobodit↓ ■ tak si řekli↑ že už nebudou↑ ■ nebudou běhat nikde↑ kde to neznají↑ ■■ a: ■ tak šli spolu domů↓

Josef

byl jednou jeden↑ @ ■■ zajíček↑ (no:↑) a: ten měl maminku↓ ta šla↑ @ mu jakoby pro: ■ jídlo↑ (@) a chytli jí pytláci↓ nebo prostě já nevím myslivcové↓ no a: ■ @ von vůbec nevěděl kde je↑ šel jí hledat↑ a: jak jako to:↑ tak viděl že jí unesli↑ ■ tak se radši schoval↑ a jak si řekl↑ prostě že za mamku↑ se postaví a oplatí jim to něk↑ (@) tak furt jakoby↑ ■ cvičil nebo to:↑ a: ■ potom měl↑ ■ byl hrozně jako silnej a odvážnej↑ tak tu maminku zachránil a: potom byli spolu zase↑ ■ do cel na celou tu ■ do konce života↓ (@)

Kryštof

o kouzelném dědečkovi↓ byl jeden dědeček↑ ale ten dědeček nebyl jen tak obyčejný↓ byl to génius↓ ■ vymýšlel samé @ ■ geniální nápady↑ a ale měl jednoho protivníka↓ (@) byl to agent z z ■ z Ameriky↓ (@) ale ■ ale ale ten mu jeho plány vždy překazil↓ (@) ■■ ale jednou↑ když už ho agent chtěl přepadnout↑ tak se mu to nepodařilo↑ protože ■ ho dědeček do dostavil ■ do ■ své pasti↓ a jeho plány↑ ■ se mu vydařily↓

Matyáš

byl jeden jeden jednou jeden kluk↑ ■ kterej @ ■ se bál ■ pandy↓ ■ protože @ ■ si myslel↑ že by ho mohla sežrat↓ a jednou šel s maminkou do zoo↑ a ■ @ tam viděl pandu↑ a viděl jak je neškodná↑ a jak mu vůbec nemůže nic udělat↑ ■ a tak @ @ tak ■ se zeptal těch vychovatelů↑ jestli ■ si na ní může šáhnout↑ a oni mu to dovolili↑ ■ a on potom zjistil že↑ vůbec se jí nemusí bát↑ že ■ je hodná↑ a nakonec se s tou pandou skamarádil↑ a koupili si jí domů↓

Pavel

tak byl jednou jeden línej Honza↑ kterej strašně neměl rád vodu↓ takže neuměl plavat↓ tak proto↑ si pořídil nafukovací matraci↓ a tak↑ prostě jednou plul↑ po moři↓ ■ nějaký pirát↑ mu ji píchnul↑ a von a von letěl někam↑ někam na pevninu↑ a tam ■ se začal

učit na kládě plavat↓ ale↓ bylo mu to houby platný↑ protože moře nepřelaval↓ takže se utopil↑ a když zjistil↑ že tatí tatínek ho nenašel↑ že ho nikde nevidí↑ tak tak si ho↑ tak šel na záchrannou službu↓ a tam mu řekli↓ no tak↓ se najíme↑ kouknem se pod vodou↑ a když tam nevydržíme↑ tak prostě: bude utopenej no↓ konec↓

Přemek

otravný pomeranč↑ ■ @ ■■ otravný pomeranč přijde za↑ @ za jabkem↑ a: říká mu↑ co tam děláš↑? a: a jabko říká nemluvim s tebou↓ a pomeranč řekne↓ hej hej↑ co děláš↑? a jabko↓ nic a: ■ @ ■■ a potom otravný pomeranč↑ řekne že se že: @ ■■ (no:↑) já nevim↓

Tobiáš

@ žila jednou jedna ■■ královna↑ a ta měla za manžela krále↑ ■ a: @ ten král měl ry ■ @ vojáky↑ a @ král z druhého království mu vyhlásil boj↑ (@) a ■■ @ ■ jeden den se připravovali na tu válku↑ a: ■■ neměli zbraně↑ tak si je šli koupit↑ ■ (@) a pak šli do tý války↑ vyhráli↑ ale pak zjistili že nemaj už žádný peníze↑ takže: museli vyhlásit válku nějakému jinému království↑ a vyhlásili mu válku↑ a zase vyhráli↑ tak pak si vod něj vzali peníze↑ a pak žili šťastně až do smrti↓

15.4.6 Dívky – 3. třída

Amélie

no tak třeba že byla jednou nějaká holčička↑ která se menovala @ ■ třeba Anička↑ (@) a ta jednou↑ šla do školy↑ a tam @ byla poprvý↑ protože se odstěhovaly s maminkou↑ a ■ @ tam @ ona byla taková hrozně↑ @ že se šprtala hodně↑ (@) a @ oni se jí tam ve škole hodně posmívali↑ a no a pak @ když už to nemohla vydržet↑ tak @ zavolala maminku a tátu↑ a ■ ti to na čas vyřešili↑ jenže pak jí začali nadávat že je bonzačka↑ (@) a ona to nemohla už vydržet↑ a nevěděla co má dělat↑ a: tak nějak čas ještě @ se snažila skrývat se před těma dětma↑ a: pak @ @ pak nakonec zavolala na Linku bezpečí↑ a pak @ už to bylo nějak dobrý↓

Anežka

byla jednou jedna selka↑ a ta měla dvě cery↓ jedna se menovala Anička↑ a druhá Helenka↓ jednou↑ dyž selka zemřela↑ tak jim darovala↑ ■ to↑ ■ knihu↑ a v tej byly napsány recepty jejich rodiny↑ a jednou šla Anička nakupovat↑ ■ do ■ města↑ na nějak na oběd↑ a když se vrátila↑ tak zpozorovala že Helenka je pryč↑ ■ a tak uvařila oběd snědla si ho a čekala na ni↓ ale nedočkala se jí↑ protož ■ protože Helenka↑ ■ si přečetla v té knize↑ že někde ■ v ■■ daleko je ■ kniha s kouzlama↓ a to je konec↓

Bára

@ ■ když mi bylo deset↑ ■ @ ■■ přestupovala sem na jinou školu↓ ■ chtěla sem zapadnout hlavně do kolektivu↑ ■ aby sem ■ ne nevyčnívala↓ ■ (@) ■ přišla sem první den do jiné školy↑ ■ všichni mě přivítali↑ ■ měla sem radost↓ ■■ paní učitelka↑ nás informovala↑ že za pár dní↑ se bude konat škola v přírodě↓ ■ (@) ■ byl den odjezdu↓ k odjezdu↓ ■ odjeli jsme↓ ■ jeli sme přes hory↑ ■ a přes mosty↑ ■■ stromovými háji↑ ■ až sme přijeli na místo↓ ■■ ale najednou koukáme↑ ■ že tam nic není↓ ■ učitelka nás zapomněla informovat o tom↑ že je to ■ tábor↓ ■■ jeli jsme tedy zpátky↑ ■ domů↑ vzali sme si spacáky↑ a vše potřebné↑ a jeli jsme zpátky↓ ■■ ubytovali jsme se↑ ■■ byla noc↓ usnula jsem↓ najednou slyším nějaké praskání↓ ■■ kouknu se ven↑ ven↑ a vidím veverka↓ veverka vběhne ke mně do stanu↓ ■ a najednou ta veverka začne mluvit↓ ■ jak se máš↑ a nemáš nějaké oříšky↑? ■ odpověděla jsem jí↑ že nemám žádné oříšky↑ ale mám se dobře↓ měla jsem trošku strach↓ ■ a taky sem si myslela↑ ■ že se mi to třeba všechno jenom zdálo↓ ■ veverka řekla↓ ■ to nevadí že nemáš žádné

oříšky↓ ale máš nějakého kamaráda↑? ■■ odpověděla jsem↑ že ne↓ a tak jsme se s tou veverkou skamarádily↓ musela jsem jí ve dne schovávat ve stanu↑ aby na ní ne nepřišli učitelé↓ ■■ v noci↑ jsme si zase povídaly↓ povídaly jsme si o tom↑ jaké to je být veverkou↑ a jaké to je být člověkem↓ ■ a najednou zazvonil budík↓ ■ to byl nádherný sen↓ ■ jenom škoda že se to nestalo doopravdy↓

Denisa

@ byla jednou jedna myška a krtek↑ ■■ a oni si událi v lese obchod↑ a tam prodávali různý ho ■ různý druhy hub↑ a @ potom tam přišly zvířátka si něco koupit↑ a potom tam ještě přišli červíci↑ a voni jim všechny houby snědli↑ a všichni zvířátka brečely↑ a potom @ si krtek s myškou zašli do obchodu pro bonbóny↑ jenomže ty červíci ■ ty bonbóny už nemohli sníst↑ tak potom zas byly všechny zvířátka šťastný↑ a chodili tam už i červíci ■ si něco koupit↓

Eliška

o barevný kočce↓ byla jedna barevná kočka↑ která si chtěl chtěla pořad s někým hrát↓ (@) šla poprvý do lesa↑ a tam potkala lišku↑ a chtěla si aby si s ní hrála↑ a liška řekla↓ ■ ty seš barevná↑ já si s tebou hrát nebudu↓ ■ tak šla dál↑ a potkala↑ ■ jednu holčičku↓ která↑ měla tam u sebe pejska↑ a ■ zeptala se↓ ■■ pudeš si se budete si se mnou hrát? ■ a holčička řekla↓ Hafíku↑ je to na tobě↓ a Hafík Hafík řekl↑ ne já si s tebou hrát nechci↓ (@) ■ no tak šla domu↑ a bylo jí smutno↑ že si s ■ ní nikdo nechce hrát↓ tak tak šla na zámek↑ a tam byla princ princezna↑ ■ která ■ která měla ráda hrozně barvy↑ ■■ a chtěla si s ní hrát↓ tak se jí zeptala↑ budeš si se mnou hrát? a ona↓ ano budu↓ takže si šly hrát u vody s míčem↓ a ■ tam kočička omylem hodila míč do vody↑ takže a řekla↓ já neumím plavat↓ (@) ■■ tak↑ ■ tak viděl Hafík tu princeznu s tou kočičkou↑ a přišel↑ a zeptal se jí↓ budete si se mnou hrát? a ■ oni řekli↓ ano ale když nám přineseš míč↓ ■ a on on on jim to přines↑ a ■ radši šli jinam↓

Josefka

byl jednou jeden králíček↑ a ten měl hodně mrkviček↓ tak je všechny sněd↑ a už neměl žádný zásoby na zimu↑ ■ tak začal hledat mrkve↓ @ šel ke krávi↓ a zeptal se↑ jestli by jestli by mu nedala mrkvičky↓ nebo jako prostě mrkve no↓ vona mu řekla že ať si je sežene sám↑ a vyprdla se úplně na něj↓ ■ tak králíček šel domů↑ a byl smutnej↓ potkal želvu↑ a zeptal se jí↑ jestli nemá náck jestli nemá mrkve↑ jestli by mu je nedala↓ a vona

mu řekla↑ že nemá↑ ale že má mapu k pokladu↓ ■ že že ten poklad sou mrkve↓ tak mu tu mapu dala↓ králíček šel podle mapy↑ až došel k vodopádu↓ prošel nim↑ a tam našel pok mrkvičky↓ no ten poklad↓ no↑ tak byl rád↑ že se no↑ že má ty mrkve↑ že má zásoby na zimu↑ a to je konec asi↓

Julie

byly tři sestry↑ ■ který se pořád hádaly↑ a: jednou ■ přišel ■ její jejich táta↑ ■ a: pořád jim povídal aby se nehádaly↓ a oni ho pořád a oni ho neposlouchaly a hádaly se dál↓ a když se jejich máma vrátila↑ ■ z z ■ z návštěvy z cizí země↑ no tak↑ ■ jim ■ říkala aby se už přestaly pořád hádat↑ a ■ oni se přestaly hádat protože↑ ■ @ jim máma byla bližší než táta↑ a ■ měly ■ a poslouchaly víc mámu než tátu protože @ jí víc věřily↓ pak se přestaly hádat↑ a měly se rádi a ■ to je konec↓

Karolína

byla škola↑ a jela na výlet↑ a ■ tam byly tři děti↑ ■ byl byli tam dva kluci↑ a jedna holka↑ a škola jela na výlet↑ na hrad↑ a když @ už měli jít spát↑ tak ta parta↑ @ se vydala potají na hrad↑ protože slyšeli nějaký dupoty↓ tak ona přišla↑ šla po schodech↑ a ty dupoty pořád víc slyšela↓ tak ■ šli a šli↑ a až viděli nějakýho ducha↑ a ten duch pořád lítal↓ takže ta parta ho zkusila chytit↑ ale nepodařilo se jim to↓ takže ■ šli dál↑ a tam zase viděli toho ducha↑ a ■ nakonec toho ducha chytili↑ a viděli↑ že ten duch hledá nějaký poklad↑ takže mu pomohli najít ten poklad↑ a nakonec ho našli↑ a rozdělili se spolu↑ a mezitím už bylo ráno↑ a parta šla rychle do stanu↑ aby vypadalo že spala celou noc↑ ■ takže a pak škola jela tedy ■ znovu do školy↑ ■ a parta byla ráda↑ že duchovi pomohla↓

Katka

byl jednou jeden je jelen↑ ■ a bydlel v lese↓ ■■ a jednou↑ ■■ šel do města↑ ■■ a tam↑ ■■ @ še ■ a tam↑ a tam šel na zámek↑ ■■ a tam↑ ■■ a: v tom zámku šel↑ ■ @ ■ podívat na koncert↓ ■ hotovo

Kristýna

takže:↓ ■ byla třeba jedna holčička↑ která nechtěla chodit do školy↑ (@) a: potom jak tam teda nechodila↑ tak @ byla začala být hloupá a: všichni se jí začali smát↑ a potom za @ zase do ní šl začala zkoušela do ní zase chodit↑ a: potom zase byla chytrá↑ a veselá↑ že: už se jí nikdo nesměje↑ že je hloupá↓ (@)

Laura

byla jednou jedna holčička↑ a ta: žila ■ se svojí maminkou↓ každý den jí pomáhala↑ a: ■■ a dělala si starosti↓ protože její maminka měla strašnou nemoc↓ ■ byla to ■ @ ta ■■ měla něco se srdíčkem↓ a: proto chodila každý den odpoledne ■ do nemocnice↓ ale potom si řekla↑ že: ■ to musí ■ že ■ že že je její radost↑ a že jí ■ musí nějak pomoci↑ a: ■ tak za ní každý den do té nemocnice i s ní chodila↑ a: ■ potom se nakonec uzdravila↓

Mariánka

takže tahle pohádka je o víle jménem Malina↑ která má kamaráda ■ @ trpaslíka ■ Červenou Čepičku↑ a jednou šli lesem↑ a uviděli zlého vlka↑ jak chce ■ sežrat @ košík↑ kterej Kar Karkulka upustila↓ tak @ si řeknou že↑ že: vlka nenechaj↑ aby košíček snědl↓ tak se Malina s krtečkem domlu s domluví s krtečkem↑ a trpaslík Červená Čepička↑ se domluví s veverkou↑ jestli by jim pomohli↓ ■ veverka nemůže↑ a krteček má moc práce↓ tak si řeknou že to zvládnou sami↑ a Malina vymyslí plán↓ a ten plán je↓ že↓ se schová do křoví↑ a že Červená Čepička zabaví vlka↓ tak teda se schovala↑ a ■ čekala↑ až ■ vlk nebude se koukat na košíček↓ trpaslík↑ ho zabavil tak↑ že↓ pomalu začal tancovat↑ jeho vlastní taneček↑ a ■ víla Ma Malina↑ mezitím vzala košík↑ a vodnesla ho zpátky Karkulce↓ to je konec↓

Slávka

byl jednou jeden domeček↑ a v něm bydlela maminka↑ a tatínek↓ maminka a tatínek↑ šli do lesa↑ a tam našli ■ zvířátko↑ a tak si řekli↑ že si ho vezmou domů↑ a potom↑ @ ■ nako @ potom to zvířátko↑ jim ráno prej uteklo↑ a tak maminka a tatínek↑ @ ■ zavolali ■ @ na pomoc↑ @ a ■ to zvířátko se prej našlo↑ a: ■ a nakonec vše dopadlo dobře↓

Terezka

za devatero horami↑ a za devatero řekami↑ byl les↓ na něm byla mýtina↓ a na tý mýtině byl pařez↓ pod tím pařezem↑ byla malinkatá chaloupka↓ a v tý chaloupce↑ ■ bydlely strašidýlka↓ byly hrozně malinký↑ a pomáhaly dětem↓ když třeba brečely↓ ■ a ty děti↑ @ teda↓ oni tam měly kouzelný zrcadlo kde to všichni viděli↓ menovali se Bambulínek Famfulínek a Makulínek↓ (@) ■■ a jednou:↑ Famfulínek zrovna vařil večeř↑ Makulínek se díval na televizi↑ a Bambulínek utíral prach↑ tak tam ten Makulínek @ teda ten Famfulínek↑ myslím že↑ ten kterej byl v obýváku↑ a díval se na televizi↑ tak tam protože to zrcadlo bylo v obýváku↑ tak tam uviděl↓ @ jednu holčičku↑ která spadla která @ je na stromě↑ a brečí↓ ■■ a tak sedli na kouzelněj koberec↑ a jeli za ní↓ pak si ten kouzelněj koberec dali do koruny stromů↑ a @ vylezli↑ za ní↓ pak na ní šli na rameno↑ a pak řekli↓ co se ti stalo↓? a vona řekla ona je nejdřív neslyšela↓ a pak jí jak jí to ješ řekli ještě jednou↑ tak ■ ona jim ona jim řekla: že le že si dávala s kočkou závod↑ kdo vyleze dřív na strom↑ a kočka↑ tam sice skočila dolů↑ ■ ale ona tam zůstala↓ ■ tak jí @ utěšovali↑ a @ utkali jí takovej malinkej provázek↑ po kterym se spustila dolů↓ a @ dali jí takovou niť↑ že že když z ní zatahá↑ tak @ tam↑ tak tam bude mít provázek↓ a ať jí vždycky nosí a dycky když by někde byla↑ tak a někde by jí potřebovala pomyslí na ni↑ a hnedka: @ se jí o octne v ruce↓ a pak @ protože oni už ne protože už pro ní šla maminka↑ ■ protože si říkala kde tak dlouho je↑ tak @ ■■ ta:k ty strašidýlka když by viděli dospělý↑ tak by musely musely zmizet↓ tak @ už zase šly na koberec↑ na ten kouzelněj koberec↑ a zamávaly jí↑ daly jí tu niť↑ @ tu jehlu↑ a @ už letěly domů↓

15.4.7 Chlapci – 4. třída

Daniel

třeba byl @ jednou jeden lev↓ který měl dvě děti↓ ■ je @ obě dvě byly stejné↑ jenom to druhé se lišilo tím že bylo bílé↓ @ to bílé bylo děsně↑ děsně dobrodružné↑ takže cho chodilo každou↑ ■ každý den na louku↑ a prohlížela si broučky a tak↓ ■ jednou↑ ■ @ máma řekla↑ že že mají jít spát↓ ale jejich zvědavost je podlehla↑ a šly ven v noci↓ toho normálního s hnědou kůží↑ pak uštknula zmije↓ maminka se po ■ vyděla↑ a odnesla bílé ■ bílé mládě pryč↑ ■ ze svého↑ ■ pryč do nového hnízda↓ tam už musel být celou dobu↑ dokud nevyrostl a neuměl se o sebe postarat↓ zaútočili na ně dva lvi↓ ■ a otec byl tak starý↑ takže @ prohrál↓ syn musel utýct pryč↓ po ■ cestoval↑ potkával řeky plné krokodýlů↓ ale vyrostl jednou↑ a bojoval pro↑ ■ aby získal smečku jednu↓ vyhrál↑ ■ dostal smečku↑ ■ a a sprátelil se s indiánem↓ ■ a od té doby byli třeb↑ ■ byli největší přátelé↓

Filip

o zlobivým Honzovi↓ byl jednou jeden Honza↑ a ten↑ se: rozhod jel jet se skautem na tábor↓ a potkal tam hodnýho Peťunu↓ ale jelikož zlobivej Honza vůbec neuměl klikovat↑ tak hodnej Peťuna ho to chtěl naučit↓ klikoval s ním celej den a noc↓ a v neděli přijel Kotel↓ vyzkoušel Honzu z klikování↓ a ■ Honza to neuměl↓ tak Hon tak nabil vzduchovku↑ a střelil hodnýho Peťunu do: nohy↓ pak nabil znova↓ střelil ho do druhý nohy↓ a pak nabil znova↑ a střelil ho do třetí nohy↓ a potom↑ @ Honzu vymáchal v potoce↑ a hodil ho do fujky↓ pak ho střelil do nohy↑ a došly mu diabolky↓ tak si jel ■ do tak řek hodnému Peťunovi↑ ať zlobivýho Honzu naučí klikovat↓ tak @ hodnej Peťuna kli s Honzou klikoval den a noc↑ a pak Honza udělal jeden správnej klik↓ ale z toho jednoho kliku byl tak unavenej↑ že už neuměl další↓ (smích) pak přijel Kotel↑ s celym autem a diabolkami↑ ale jelikož to auto bylo tak těžký↑ tak nefungovaly brzdy↓ takže zničil celou kuchyni↓ ■ ale to mu bylo jedno↓ horší bylo↑ že se mu rozkrápalo auto↓ tak se Kotel naštvál↑ a střílel úplně do všech stran↓ ■ a od tej doby se Kotlovi říká Kotel↓ ■ konec↓

Jára

byl jeden pirát↑ kterej jel na lodi↑ a: narazil↑ na: krásnej rozkvetlej ostrov↑ ■■ a: ■ pak se tam ■ nebo prostě přespal v v té lodi↑ a večer↑ na něj vyletěla čarodejnice↑ a: ■■ chtěla po něm aby mu dala lod'↑ ale pirát furt říkal že ne↑ a: ■ a čarodejnice teda odletěla↑ a: přivolala si ■ další kamarády↑ byla čarodejnice↑ ■ no duchy↑ který vlastně jí pomohli↑ aby ukradli tu lod'↓ ■■ a: ■ pak ten pirát↑ jak byl na tom rozkvetlym ostrově↑ tak furt říkal↑ že ať mu vrátěj tu lod'↑ že ať že ho prosil↑ a: ■ pak ■ von mu↑ ■ voni mu nějaký kamarádi↑ jeho ještě↑ tam nějaký našel↑ na tom ostrově↑ a pomohli mu tu lod' jako ■ přivízt zase zpátky↑ a pak ten pirát jako zase odplul↓

Matěj

ta:k↓ sest kamarádka↑ jednejs kamarádky↑ šla ■ do lesa s tatínkem↑ a kamarádky zabloudily a: potom někam šly↑ ■ potom našly chaloupku↑ ■ tak šly do ní↑ nikdo tam nebyl↑ ■■ po potom tam uviděly kaší↑ ■ tak si řekly↓ pudeme se najíst↑? tak jo↓ tak se šly najíst↓ a von tam přišel ■ myslivec↑ a: potom a potom jim vynadal↑ že nemaj jíst↑ a hrbat↑ ■ a nechodit do domečku↑ aniž by se zeptaly↑ a: ■■ a potom↑ potom šly dál↑ tam našly maliny a borůvky↑ tak si řekly že je sněde↑ sní↑ a tak si je snědly↑ potom šly ještě dál↑ tam našly ■ kamaráda↑ tak von se zeptal jestli nemůže jít s nima↑ tak voni řekly že může↑ tak voni šli↑ potom tam jedna kamarádka potkala svůj domeček↑ tak vona už byla to:↑ ■ @ doma↑ a: potom ■ šli už jenom kamarád s kamarádkou↑ ■ a potom to:↑ ■ přiš ■ přišli k dalšímu domečku↑ kterejs nebyl jejich↑ a: ■ to bude asi konec↓

Ondra

byl jeden rak↑ který↑ se kterejs byl strašně sám↑ a už mu to celkem↑ už mu to vadilo↑ (@) a: ■ a: tak si řek↑ že: ■ by si měl najít nějakýho kamaráda nebo kamarádku↓ tak zalezl do rybníka↑ a tam volal na rybky↓ haló kdo se kdo chce se mnou kamarádit↑? rybky se ho samozřejmě lekly↑ (@) ■ no: tak rak šel dál↓ ■ potom potkal většího kapra↑ a ptal se ho↓ hej kapře↑ chceš chceš si se mnou hrát↑? kapr samozřejmě uplaval↓ potom potka potom uviděl nějakou díru↑ (@) a tak do ní vlez↑ a tam potkal dalšího raka↑ a toho se zeptal↓ hej chceš si se mnou hrát↑? rak rak si řekl že jako co to co to má znamenat↑ že: @ si myslel že je tady uplně sám↑ no a tak si nakonec ■ tak nakonec si hráli na to že proháněj rybky a↓

Ondřej

@ byl jednou jeden ↑ ■ @ pán ↑ kterej ■ kterej měl syna ↓ a a ten ↑ syn ↑ ■■ (no ↑ co dělal třeba ↑?) hodně jedl ↑ ■ (smích @) ■ a pak pak jednou že hodně jedl ↑ tak to a pak dospěl ↑ tak jedl ještě víc ↑ a (ty jo ↓) a pak to a pak byl velikánskej ↑ ■■ a byl skoro větší než obr ↓ (ty jo ↓) ■■ (a co bylo dál ↑?) ■■ (co se s ním stalo třeba ↑?) ■■ pak se někde zatoulal ↑ (@) a našli ho nějaký lidi ↑ ■■ a ty ho při přinesli a ty ho vzali zpátky do vesnice ↓ (@) ■■ (to je všechno ↑?) @ ■■ (ještě něco se stalo potom ↑?) a potom to je jeho taťka oslavoval ↑ že ho zase našel ↓

Samuel

byl je ■ byl jeden pán ↑ a ten měl autobus ↓ ■ s tím autobusem ↑ jezdil hodně rád ↑ ale ■ ale strašně mu to žralo benzín ↓ ■ (@) a: jednou se mu stalo ↑ že: mu to chcíplo ↓ (@) ■ takže musel zavolat odtahovku ↑ ■ která ho odtáhla na benzinku ↓ (@) ■■ a ■■ oni ho tam teda vodtáhli ↑ ■ (@) ■■ a ■ von si tam natankoval ↑ jenomže zjistil ↑ že to je moc drahý ↓ ■ ta tak von je von jel von chtěl jet na jinou ↑ benzinku ↑ jenomže mu to tam nedovolili ↑ že ho tam nechtěli vodtáhnout ↑ na nějakou jinou ↑ a ■■ já nevím ↓ ■ (a jak to s nima dopadlo ↑?) no: že že teda musel natankovat tam ↓

Tom

byl jeden jeden rybář ↓ kterej ■ kterej neulovil nejvíc ryb ↓ ■ a jeho ■ jeho plánem byl ulovit verlybu ↓ ■ tákle velikánskou ↓ ■ a loď loď jeho lodička byla takhle ↓ ■■ vzal si harpuny ↑ ■ lovecké ■ šípy ↑ a vyrazil ↓ ■■ byla velká bouře ↑ ■ nemohl najít ■ nemohl najít ■ verlybu ↑ takže se vrátil zpátky ↑ ■ další den vyjel ↑ ■ šel hledat ■ verly verlybu ↑ nenašel ↑ vrátil se ↑ ■ a jednoho krásnej den našel verlybu ↓ ■ a snažil se ho ulovit ↑ ale utekl mu pod vodou ↓ ■■ (@) a: nemohl se nikdy ho nikdy ji nemohl ulovit ↓ konec ↓

Tomáš

v lese byla chaloupka ↑ a v tom byl ↑ bydlel Spidervepř ↓ jednou ho tam přijela navštívit tetička ↑ paní Spidervepřová ↑ a: ■■ @ ■■ a přivezla mu: ↑ dortík ↓ a když ten dortík sněd ↑ ta:k ■■ šel přiložit do kamen ↑ a: ■■ aby tam bylo teplo ↑ a: ■■ potom tetička Spidervepřová vodjela ↑ a: von šel spát ↓

15.4.8 Dívky – 4. třída

Ema

@ ■ byl jeden drak↑ a neměl vůbec žádný mašličky↓ a všichni se mu smáli↑ @ že vůbec žádný nemá↓ jednou ale potkal jednoho dráčka↑ který mu daroval hezké barevné mašličky↓ ■ a když přiletěl zpátky domů↑ všichni se ptali↑ kde ty mašličky sehnal↓ nakonec↑ jim řekl↑ že potkal hezkého dráčka↓ všichni se jeli nebo letěli podívat↑ tam↑ kam jim řekl↑ ale nikoho tam neviděli↓ a říkali↑ že si to vymyslel↓ ale on si to nevymyslel↑ a říkal↑ že že si nevymýšlí↑ a ■ že to je pravda↓ a když tam letěli s dráčkem↑ tak toho dráčka viděli↑ a všem daroval hezké barevné mašličky↓ puntíkaté↑ kytičkové↑ bílé↑ červené↑ ■ a všichni byli kamarádi↓ hráli si dlouho do večera↓ ■ a pak letěli domů↑ a všichni se hezky vyspali↓

Hanka

na jedné velké pasece↑ @ žili čtyři kamarádi↓ @ byla to krtek myška zajíc a ježek↓ a jednou měl krtek narozeniny↓ a: ři a: při a: ■ jeho kamarádi si pro něj připravili pohádku↓ @ dárek↓ @ a byl to hopík↓ a dyž a: dyž měl krtek narozeniny↑ tak mu ho zabalili a dali mu ho↓ a krteček měl hroznou radost z něj↑ a tak si s nim házel↑ a jednou ho ■ @ zrádná ■ straka viděla↑ a chtěla ho taky↓ a tak mu řekla↑ že ho umí vyhodit až do nebe↓ a tak von jí uvěřil↑ a ■ @ dal jí ho↑ a vona si ho nechala↓ a krtek byl smutnej↑ a všichni ho hledali↓ a: ■ když ho našli tak zlou ■ straku ■■ nechali ■ bez kamarádů a ■ hráli si sami↓

Mariánka

o čertovi z mlýna↓ byl jednou jeden mlýn↑ a v tom mlýně bydlel mlynář↓ ten mlynář měl dvě dcery↓ jedna dcera byla ■ malá↑ a měla ■ kočičku↓ ta kočička se jmenovala Lízinka↓ Lízinka ráda pila mlíčko↓ ta druhá sestra↑ ■ ta měla zase pejska↓ jmenovala se Rozálie↓ ten pejsek se jmenoval Alex↓ Alex zas moc rád ■ se honil s Lízinkou↓ jejich maminka↑ vařila chleba↑ z mouky↑ co upekli co uvařili↑ a žili si dobře↓ jednoho dne však mlynář šel do mlýna zase umlít mou mouku↓ ale byl tam čert↓ ten čert↑ tam jedl mouku↓ bylo to dost divné↑ protože čerti většinou nejedí mouku↓ ten čert↑ byl zvláštní↓ ■ ale byl hodný↓ ale mlynář si myslel↑ že mu tam chodí na mouku↑ a že je hodně zlý↓ ten čert byl ale moc hodný↓ přišel tam se najíst↑ protože měl hlad↓ ale mlynář zas nevěděl↑ proč jí jeho mouku↓ správně by měl jíst uhlí↑ a takové věci↓ a taky

si myslel↑ že u nich někdo zlobí↑ a že si pro něho přišel↓ tak šel mlynář radši domů↑ zamkl ho tam↑ aby nemohl si pro nikoho přijít↑ a myslel si↑ že od tama neuteče↓ jenže čert↑ byl mazaný↑ a utekl↓ jednoho dne se mlynář šel kouknout↑ jestli čert neutekl↓ a nebyl tam↓ čert totiž utekl k jiným mlynářům↓ jíst zase chleba↓ mlynář si myslel↑ ■ že mu utekl pro pro jeho dceru↓ tak se bě tak se běžel hnedka rychle domů↑ podívat se↑ jestli mu jednu dceru nevzal↓ ale byly tam dcery obě dvě↑ čert už je↑ už snědl pět bochníků chleba↓ čert byl ale moc hodný↓ ale ten mlynář zas přišel na to↑ že třeba chce oloupit zas někoho jiného↓ tak běl bě šel varovat všechny mlynáře↑ v okolí↓ a ten mlynář zjistil↑ že mu vážně ukradl ty bochníky↓ čert ale zase utekl↑ a skamarádil se s jeho dcerou↓ s dcerou↑ a s její kočičkou↓ s dcerou↑ a kočičkou Lízinkou↓ kočička ho měla moc ráda↑ ■ a ta holčička taky↓ ■ ten mlynář to pak zjistil↑ že ten čert je hodný↑ a bydlel tam s nimi čert↓ maminka↑ ho pěkně ustrojila↑ vymydčila↑ a učesala↑ a čert vypadal skoro jako člověk↓ jen s kopytem↑ s rohama↑ a s ocasem↓ a všichni si ho v okolí oblíbili↓

Maruška

byla jednou ho jedna holčička Anička↑ a tý umřeli rodiče↑ a tak se o ní starala její babička Leona↓ ■■ jed @ jednou↑ @ když přišla Anička do ško ze školy↑ tak jí @ tak babička zjistila↑ že má neštovice↓ a tak Anička musela zůstat další den doma↑ a bylo jí hrozně líto↑ že: @ nemůže jít do školy↑ protože @ měli zrovna další ho den výtvarku↓ babička jí řekla↑ že za ní nemůžou @ chodit kamarádi↑ protože↑ je infekční↓ a: @ Aničce to bylo líto↑ takže: ■ @ se rozplakala↑ a pak jí babička řekla↑ že a že za tejděn si teda jednoho kamaráda může pozvat↓ tak si ho pozvala↑ a: ■ @ a: hra zahráli si @ jednu prostě hru↑ @ povídali si a: @ ten ten ten kamarád jí @ řekl↑ co dělali na výtvarce↑ a jí se to hrozně líbilo↑ a událi si to taky doma↓ a další @ den↑ @ měla pořád ty neštovice↓ a: @ táhlo se jí to až do Štědrýho dne↑ @ takže nemohla↑ až venku byl sníh sáňkovat↑ a: ani tak ňák protože: prostě měla ty neštovice↓ a pak @ šla↑ @ pak byl teda Štědrej den↑ a dostala hrozně moc dárků↑ a: ■ @ hned potom @ a @ pak @ byla ještě pořád měla ty neštovice↑ a pak↑ když se šlo na novej rok↑ když se šlo @ když byly ještě prázdniny↑ tak jí to začalo mizet↑ a pak už mohla jít do školy↓

Pavlínka

tučňák a lachtan↓ byl jeden tučňák↑ a měl za kamaráda lachtánka↓ jednou si hráli s míčem↓ a lachtan povídá tučňákovi↓ tučňáku↓ nechcem nepu nepůjdeš si zahrát se mnou nějakou jinčí hru než si budeme házet s obyčejným míčem↓? a tučňák na to řekne↓ ano půjdem↓ třeba budem hrát↑ kdo uloví největší rybu↓ tučňák de první↑ ■ skočí do vody↑ a uloví pěticentimetrovou rybu↓ a lachtan říká↓ to je hustá ryba↓ a lachtan skočí↓ a vyloví desetimetrovou rybu↓ (ty jo↓) a tučňák se diví↓ ty jo ty si nějak chytřej↓ a tuč a lachtan mu říká↓ no když sem plaval↓ kolem↑ tak ke mně připlavala nějaká ryba↑ která se hodně nažrala↑ a pak a byla unavená tak sem jí čmajznul↓ (a co bylo dál↑?) no pak sem jí vylovil↑ a takle sem chytil tu rybu↓ tak si jí dal↑ tak si ryby dali k večeři↓ a ale ráno↓ ale zapomněl si uklidit svůj nejoblíbenější míč↓ a ráno už byl pryč↓ a tučňák říkal lachtanovi↓ lachtane↓ kde je náš míč↑? a lachtan řekne↓ to nevím↓ ■ a @ a pak tučňák si říkal↑ že ten že ta ryba byla nějaká gumová↓ ■ no a pak lachtan řekne↓ to byl ten náš míč↓ ■ no tak si snědli ten svůj míč↓ a to je konec↓

Sára

@ je to menuje se pohádka↑ Krteček a já↑ (@) ■ potk @ v lese sem potkala krtečka↑ ■ a: ■ a vydali sme se na dlouhou cestu↓ ■ (@) v a my sme↑ ■ potkali mnoho zvířat↑ ■ pak sme potkali eště myš↑ (@) ta byla jeho kamarádka↑ až a: jelikož oni nevěděli↑ jako ja: jak vypadá město↑ tak sme se šli projít↓ (@) a oni se báli aut↑ ■ tak sme šli tim lesem↑ zkratkou↑ a šli sme se podívat ke mně domů↓ (@) a tam sme si hráli↑ pak sme zase šli někam↑ na hřiště↑ tam sme si taky hráli↑ (@) ■ a: ■■ to je konec↓

Verča

@ byli jedno:u↑ kamarádi↑ který↑ ■■ @ večer nemohli vždycky usnout↑ a museli si vyprávět pohádky↑ povídali si o různých příšerkách↑ a: ■ @ jednou↑ když už pak uslí↑ tak ten druhý den ráno↑ ■ se objevili v tom co si večer povídali↑ ■ až @ oni si povídali o vesmíru↑ a: objevili se na vesmíru↑ a tam ■ ruz potkali jednoho takovýho kamaráda↑ který měl místo těla krabici↑ a: ■ tak se s nim kam začali kamarádit↑ a pak @ asi po tří hodinách↑ (@) se vrátili zpátky ■ na Zem↑ a: @ pak zase večer si povídali o o nějakých↑ ■ @ ■ že se že by chtěli jít být ve dvacátym století↑ třeba tak se tam zase ráno objevili↑ a: ■ tak ■ pak jak se zase vrátili zpátky ta:k ■■ @ ■■ tak ■■ (co se pak stalo↑?) tak ■ měli ještě jednoho kamaráda↑ kterému to řekli↑ a on řekl ať to nikomu neříkaj↑ že: by mo je mohli lidi ty lidi zkoumat↑ na nějakých přístrojích↑ a: ■ tak to teda

*nikomu neřekli↑ a ■ @ pak jednou ten kamarád co jim říkal že to nikomu nemaj říkat↑
to jednou na ně jim řekl↓ řekl to někomu↑ a: pak je ty li ty děti začaly zkoumat↑ (@)
a vyzkoumaly že: @ mají ňákou různou schopnost že můžou se ■ přeměnit podle toho
co řeknou↓ ■ (ty jo↓ @) ■ a to je konec↓*

15.4.9 Chlapci – 5. třída

Denis

byl jednou jeden drak↓ ten byl ve své sluji↑ ■ ale měl hrozný hlad↓ ■ furt @ pořád se tam ■ kroutil v bolestech↑ že má na něco chuť↑ ■ ale najednou si všiml↑ že pod jeho slují sou ovečky↓ ■ drak si řekl↓ tý jo to bude dobrota↓ vylétl ze sluje↓ ■ a jen co snědl všechny ovečky↑ vrátil se zpět do své sluje↑ a říkal si↓ mňam mňam↓ doufám↑ že mi po tom nezaskočí↓ ■ no to je jediný co sem vymyslel↓

Dominik

jel jednou Honza↑ s maminkou na výlet↓ jeli po dálnici↑ protože jeli do Chorvatska↓ ale mamín mamince @ se ■ popletla navigace↑ a sjeli ze silnice↓ do nějakýho úplně te te temnýho lesa↓ bohužel @ tam se už nedalo najet na silnici↑ museli přespat↓ museli přespat přes noc v autě↑ někde v divokém lese↑ ■ počkat do rána↑ aby se mohli otočit↑ protože večer byla tma↑ aby se ráno mohli otočit↑ a zase najet na silnici↓ jenže to se jim jen tak nepovedlo↑ protože ■ @ nemohli najít zase nájezd na silnici↑ odkud sjeli↓ takže↑ ■ jeli furt dál a dál↑ až se dostali k nějakým značkám↑ a tam↑ @ tam se jim povedlo↑ najít nějak kousek silnice↓ jenže↑ jenže se @ dostali úplně do jinýho města než chtěli↑ a dostali se do města Avenue↓ kde↑ tam bylo taková malá vesnice↑ kde se najedli↑ zeptali se pár lidí↑ a už zase bylo všechno v pohodě↓ najeli najeli na sil na dálnici↑ a jeli do Chorvatska šťastnou cestou↑ tam si užili dovolenou↑ a zase v pořádku dojeli domu↓

Honza

byl jeden kluk↑ byl malej↑ nebo byl jakože ■ bylo mu třeba jedenáct↑ (@) a: furt se chtěl stát policajtem↑ ■ (@) a prostě furt chtěl bejt policista↑ tak ■ hodně se učil↑ ■ cvičil↑ ■ jakože běhal↑ ■ (@) a: ■ potom ■ @ jednoho dne potkal jednoho kluka↑ kterej mu vyhrožoval↑ ■ a: ■ on to on se bál↑ tak to neřekl rodičům↑ ■ (@) a: on mu vyhrožoval do konc do jeho do tý doby než vyroste↑ a potom↑ ■ @ ■ když se chtěl stát policajtem↑ tak ■ @ šel na: policejní stanici↑ jestli nemaj volný místo↑ ■ a: že chce bejt policistou↑ ■ (@) a: oni řekli že maj volný místo↑ tak byl tak @ ho vzali↑ a: potom si našel toho kluka↑ kterej mu vyhrožoval↑ a: ■ vynadal mu ■ třeba↓ (smích) ■ a: @ ■ @ ■■ (ještě něco↑?) asi ne↑

Jakub

byl jeden král↑ ktorej měl syna↑ a ten syn neuměl bojovat↓ zkoušel ho to naučit
hodněkrát↑ ale furt mu to nešlo a nešlo↓ a potom↑ když král umřel↑ tak ten syn↑ se
nemoh ubránit↑ tak ho dobyli↑ (@) @ ostatní jako národy↑ a musel se starat sám
o sebe↓ ■■ tak se staral↑ a: ■ pak jednou↑ když @ šli ■ jako proti němu nějaký vojáci↑
jako rytíři↑ tak @ ■ viděl že tam byl meč↑ tak ho vzal↑ a ■ bojoval proti nim↑ naučil se
to↑ a: ■■ od tej doby uměl bojovat s mečem↑ a když pak potřeboval jen jeden @
kupec↑ zachránit život↑ protože ho tam nějaký banditi↑ tak ho za zachránil↑ a: ■ za to
mu dal↑ @ ■ tru truhlu s mincema↑ (@) a takle pomáhal↑ až @ si vysloužil jako @
přezdívkou↑ @ jako ■ že pomáhá↑ a: ■ když byl někdo v úzkých↑ tak mu pomoh↓ ■■
a: ■■ našel ženu↑ měli děti↑ a @ ■■ to je konec↓

Kristián

žila byla↑ jedna babička↑ ■ a ta měla↑ ■ dceru↓ ■■ a↑ žily ■ ve městě↓ ■ ve městě↑
bylo ■ hodně zlodějů↑ a babička jednou pustila ceru ven↑ ať de nakoupit↑ ■■ a cera
šla nakoupit↓ jak nakupovala↑ ■ tak nakoupila↑ ■ šla ■ domů↑ a vtom ji přepadli↓ ■
vzali jí někam do lesa↑ ■ a ■ druhej den se tam probudila↓ babička ji šla hledat↑ ■■
hledala ji všude↑ volala jí↑ ale nikde nebyla↓ ■■ tak ■ šla na policii↓ řekla to policajtům↑
policajti ji ■ začli něco hledat↑ ■■ a pak ji našli v lese↑ ■ jak tam spí↑ a: ■■ @ ■
a odvedli ji k babičce↓ ■ potom už chodila cera s babičkou na nákupy↓ ■ a už je nikdo
neukrad↓

Matěj

šli dva kámoši↑ ■■ do kina↑ a: ■ cestou narazili to:↑ na pejska↑ co neměl jako obojek↑
tak von a: jako byl přítulnej↑ hodnej↑ poslouchal↑ tak to:↑, tak voni si ho zkusili vzít↑
jako domu↑ tak ■ tak šli domů↑ a jak byl a jak ■ a jak byli doma↑ ■ tak a jak byli doma↑
■ tak se zeptali mamky↑ jestli by si ho nemohli nechat↑ a tak si ho nechali↑ a to:
a potom↑ šli do kina↓ ■■ a dívali se na film↓

15.4.10 Dívky – 5. třída

Adélka

byla jednou jedna holčička:↑ (@) a tu nikdo neměl rád↓ a: prostě byla furt odstrkována↑ pomlouvána↑ (@) spolužáky a všechno↓ ■ ale jednou↑ se našel někdo↑ kdo prostě jí pochopil↑ a: ■ snažil se jí prostě pomáhat (@) a chránit a takhle↓ (@) ■ ale: ■ to nešlo prostě: no:↑ byli prostě jenom dva na prostě mnoho lidí↑ ■ a ■■ tak se rozhodli↑ ■ že prostě:↑ ■■ budou nejlepší kamarádi budou se kamarádit jenom oni dva a nic si z ostatních nebudou dělat↑ (@) ■■ a tak jednou šli do lesa↑ ■ a našli si tam kamarády zvířátka↓ (@) ■■ a bylo divný že prostě ty zvířátka je prostě měly rádi↑ a pomáhali si navzájem↑ ■■ a tak do toho lesa chodili častěji↑ a častěji↑ až tam jednou zabloudili↓ ■■ pak nevěděli co maj dělat↓ ale jak oni těm zvířátkům pomáhali↑ (@) ■■ ta:k jim ty zvířátka ukázala cestu zpátky↓ (@) a vrátili se spokojeně domů↑ a: ■ už prostě:↑ ■ je nezajímalo co si o nich kdo myslí↓ (@) ■ to je konec↓

Anička

byl jednou jeden brouček↑ a ■ ten neměl žádné kamarády↓ byl proto moc smutný↓ ■■ bydlel na louce↑ ■ v domečku z jehličí↓ ■■ jednou se k ně @ kolem něj↑ šel další smutnej brouček↑ a brouček se ho ptá↓ proč seš tak smutný↓ ■ a brou a ten druhej brouček říká↓ nemám žádné kamarády↓ ■ a tak se spolu skamarádili↓ (@)

Barunka

byla jednou jedna princezna↑ a ta se zamilovala do chudého ■ chasníka↓ její ■ otec král↑ jí ale zakázal↑ aby se za něj vdala↓ tak jí zavřel ve věži↓ princezna ale z věže utekla↑ ■ a: utekla k velké jámě↓ u té jámy bohužel zemřela↓ celej kraj↑ a celý stát↑ byl velmi smutný↓ celé staletí plakal do té jámy↑ aby se princezna vrátila↓ díky tomu vzniklo jezero↑ a v tom jezeře↑ plavou dodnes ryby↑ které mají podobnou ■ barvu šupin↑ jako měly princezniny vlasy↓

Karolínka

tak @ byla jednou jedna: holčička↑ která se menovala Terezka↑ a: ■ ta byla↑ ■ stalo se to teda už dávno↑ ■ bylo to někdy v s v s ■ ve čtrnáctém století↑ a ■■ byli velmi chudí↑ její rodina byla teda velmi chudá↑ a ■ ona se rozhodla↑ že: bude chtít pomoci tý rodině a tak se snažila pomoci na ulici↑ a všude možně↑ a: pak jednou jí vzal do

služby jeden ■ bohatý pán↑ (@) na zámek jí vzal↑ a: ■ tam teda sloužila↑ a: byla tam služka↑ utírala prach↑ uklízela↑ vařila↑ a pomáhala↑ a ■■ jednou↑ když měla dostat už peníze↑ tak jí ale ■ ten pán jí řekl↑ že ■ @ bude ■ muset ještě ■ mu připravit všechno na ples↑ a: ■ pak bude moct odejít↑ a: dostane peníze↑ svoji výplatu↑ a tak ■ teda holčička připravovala na ples↑ @ ■ ten pán měl jednoho hezkého syna↑ (@) který se jí líbil↑ a ona teda připravovala↑ a on se taky připravoval↑ ■ a pak mu připravila nějaký oděv↑ a: ■■ @ ■ teda ■■ a vařila na slavnost upekla dort velký↑ dala tam svíčky↑ protože to byl ples na oslavu princových @ ■ osmnáctých narozenin↑ kde si měl vybrat i nevěstu↑ ■ a ona ho↑ on se jí líbil↑ a ona se mu taky líbila↑ ale problém byl že nemohla jít na ten ples↑ ■ ale pak jí napadlo že by se přestrojila↑ a šla by tam↑ ale nevěděla kde má vzít ty hezké šaty↑ ale pak si vzpomněla že je služka↑ takže nějaké někde ■ najde↑ ■ ve skříni↑ tak si je vzala↑ a když se konal ples↑ tak tam byla↑ a vydávala se za: ■ bohatou a urozenou princeznu↑ a když spolu tančili↑ princ a služka Terežka↑ tak @ ■■ tančili ■■ a: povídali si↑ a když si měl princ vybrat nevěstu↑ tak ■ šel ■ dokola↑ a kolem něho byly všechny ty princezny↑ a on si vybral ■ Terežku↑ ale ■ král řekl že jí vůbec nezná↑ že neví kdo to je↑ tak jí @ jakoby se představila Terežka↑ a představila se jako bohatá princezna↑ ale princovi pak řekla pravdu↑ že je jenom služka↑ a ten se na ní ale nezlobil↑ a ■■ @ stejně si jí vzal↑ i když jeho otec byl proti↓ a tak spolu žili šťastně až do smrti↑ ■■ a měli děti↓

Kristýna

byla jednou jedna princezna↑ a: zabloudila v lese↑ ■ a: nevěděla jak se má dostat jako domů↑ a: ■ a potkala tam ■ nějakýho pejska↑ (@) a: ■ ten jí nějak říkal kam má jít↑ a pak se vlastně dostala k nějakému království↑ a tam jí řekli↑ @ jak má jít domů↑ (@) ■■ a: ten princ↑ kterej tam byl↑ ten ten ■ ten jí tam zaved↑ a voni se vlastně tou cestou se seznámili↑ a pak se vzali↓ (@)

Lucie

jedna holčička↑ měla rodiče a ty byli hrozně chudí↓ (@) jednou holčička šla ven když byla zima↓ @ ■ běžela↑ zakopla↑ a ztratila obě dvě boty↓ (@) holčička pak byla hrozně smutná↑ plakala↑ a byla jí zima↓ běžela domů↑ ale ztratila se v lese↓ potom tam přiběhl vlk↑ (@) ■ a řekl jí↓ pod↑ já ti ukážu cestu↓ holčička šla↑ a vlk jí zavedl do jeskyně↑ a: holčička vůbec nevěděla↑ kde je↓ (@) rodiče se báli↑ @ kde je↑ a: plakali hledali jí po celým lese↑ ale už jí nenašli↓ (@) ■■ konec↓

Lucka

byla jednou jedna zoologická zahrada↑ kde byly ■ různá zvířata↑ a měli tam i jednu velmi vysokou žirafu↓ ta žirafa si přála vždycky bejt malá↓ protože se jí líbilo↑ že se nemusí tak ohýbat↑ když chtěj pít↑ a ■ různý takovýhle věci↑ ale jednoho dne↑ se chlape↑ nebo chlapeček @ vylezl na strom↑ a nemohl slízt↓ nevěděli↑ jak mu pomoct↓ protože nikdo nebyl tak vysoký↓ žirafa ho sundala↑ a všichni jí chválili↓ proto↑ se jako že už rozhodla↑ že už nechce bejt velká↓ a pokaždý↑ když někdo takhle jako (malá) ■ @ že už nechce bejt malá↓ a pokaždý↑ když někdo potřeboval pomoct↑ tak mu s radostí pomohla↓

Maruška

jednoho dne↑ @ se vydal malý zajíček na cestu↓ šel a šel↑ potkal medvěda↑ ■ medvěd se ho zeptal↓ kam jdeš? jdu do lesa↓ můžu jít s tebou? ano můžeš↓ tak šli spolu do lesa↓ šli dál↑ spadli do jámy↑ ■ šel kolem pán↑ ■ a ■ dal jim do jámy žebřík↑ aby mohli vylízt↓ pak s pánem šli k němu domů↑ a tam měli hostinu↑■

Nela

@ byla jedna víla↑ kerá žila v lese↑ ve: ■ chaloupce kerá byla udělaná z vochomůrky↑ ■ (@) @ každý den jezdila se projíždět na veverce↑ po lese↑ a sháněla si jídlo↑ maliny a jahody↑ ■■ @ jednou šla do lesa↑ s veverkou↑ a potkala tam skřítku↑ ■ (@) kerý se menoval Filip↑ ■■ a: Filip @ žil ■ v hříbku↑ na stráni↑ ■■ @ ■ se skamarádili↑ a pak jednou pozval hří ■■ Filip jednou pozval vílu↑ ■ k němu↑ ■ a: dali si spolu polívku↑ a šálek kávy↓ ■ (@) stačí to↑?

Štěpánka

takže byl jednou jeden beránek↑ a ten měl za manželku ovečku↑ a jednou když se spolu pa pásli↑ tak @ ■ tak jí dal kytičku↑ a: ta si tu kytičku vzala↑ a: dala si jí do domečku↑ a když šla zpátky na pastvu↑ ta:k tam pozvala↑ @ tak tam potkala vlky↑ ■ tak začala křičet @ o pomoc↑ a: pak @ protože ten beránek byl chytřej↑ tak @ ty vlky přel přelstil↑ a: ■ ovečku si vzal↑ a šli spolu do domečku↑ a: dali si tam oběd↓

16 Seznam tabulek

tabulka č. 1	Vývojové stupně narativ dle A. Westbyové	26
tabulka č. 2	Vývojové stupně narativ dle A. McCabeové a C. Petersonové.....	27
tabulka č. 3	Počet chlapců a dívek v jednotlivých třídách	65
tabulka č. 4	Rozložení úrovně dosaženého vzdělání matek dětí ze vzorku	66
tabulka č. 5	Rozložení úrovně dosaženého vzdělání otců dětí ze vzorku	66
tabulka č. 6	Finální počet respondentů v jednotlivých třídách	71
tabulka č. 7	Zastoupení literárních žánrů v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	74
tabulka č. 8	Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u chlapců a dívek zvlášť.....	82
tabulka č. 9	Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	85
tabulka č. 10	Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady.....	88
tabulka č. 11	Podíl žánrových narativa skupiny nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady.....	89
tabulka č. 12	Modely rodinného žánru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	96
tabulka č. 13	Modely hrdinského žánru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	101
tabulka č. 14	Rozložení podskupin nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	105
tabulka č. 15	Rozložení podskupin nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady.....	106
tabulka č. 16	Rozložení narativ se zápletkou a narativ bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	110

tabulka č. 17	Rozložení narativ se zápletkou a bez zápletky v jednotlivých třídách u všech dětí dohromady.....	111
tabulka č. 18	Rozložení jednotlivých typů narativ bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	114
tabulka č. 19	Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť	115
tabulka č. 20	Vztah mezi zápletkou a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	115
tabulka č. 21	Rozložení narativ s jednoduchou a složitější zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	117
tabulka č. 22	Rozložení narativ s jednoduchou a složitou zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady.....	118
tabulka č. 23	Podíl narativ se zápletkou s rozuzlením, se zápletkou bez rozuzlení a bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	121
tabulka č. 24	Podíl narativ se zápletkou s rozuzlením, se zápletkou bez rozuzlení a bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	122
tabulka č. 25	Podíl narativ se zápletkou s rozuzlením a bez rozuzlení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady.....	124
tabulka č. 26	Rozložení narativ se zápletkou s konfliktem a narativ se zápletkou bez konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	128
tabulka č. 27	Typy účastníků konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť ...	132
tabulka č. 28	Sociální prostor v narativech s konfliktem v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	135
tabulka č. 29	Typy příčiny konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců	140
tabulka č. 30	Typy příčiny konfliktu v jednotlivých třídách u dívek.....	141
tabulka č. 31	Typy řešení konfliktu v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	145
tabulka č. 32	Typy zahájení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	151
tabulka č. 33	Typy zahájení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	152

tabulka č. 34	Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť	153
tabulka č. 35	Vztah mezi typem zahájení a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	153
tabulka č. 36	Typy závěru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	157
tabulka č. 37	Typy závěru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	158
tabulka č. 38	Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ u chlapců a u dívek zvlášť	160
tabulka č. 39	Vztah mezi typem závěru a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	160
tabulka č. 40	Typy hlavních postav u chlapců a dívek zvlášť.....	163
tabulka č. 41	Postavy rozdělené na základě konotací v narativech chlapců a dívek zvlášť	166
tabulka č. 42	Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u chlapců	168
tabulka č. 43	Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u dívek.....	168
tabulka č. 44	Podíl hlavních postav se jmény v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	171
tabulka č. 45	Činitelé a osoby v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady.....	174
tabulka č. 46	Rozložení činitelů a osob v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť ...	174
tabulka č. 47	Vztah mezi hlavní postavou jako osobou nebo činitelem a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť	175
tabulka č. 48	Vztah mezi hlavní postavou jako osobou nebo činitelem a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady	176
tabulka č. 49	Hlavní postavy s emocemi a bez emocí v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	177

tabulka č. 50	Vztah mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	178
tabulka č. 51	Vztah mezi emocemi hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady.....	179
tabulka č. 52	Typy narativ dle záměrnosti chování hlavní postavy v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	182
tabulka č. 53	Typy narativ dle záměrnosti chování hlavní postavy v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť (typ /A/ + typ /B/ vs. typ /C/).....	183
tabulka č. 54	Typy narativ dle záměrnosti chování hlavní postavy v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady (typ /A/ + typ /B/ vs. typ /C/).....	184
tabulka č. 55	Vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek zvlášť.....	185
tabulka č. 56	Vztah mezi záměrností chování hlavní postavy a žánrovým zařazením narativ u chlapců a dívek dohromady.....	185

17 Seznam grafů

graf č. 1	Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u chlapců a dívek dohromady.....	82
graf č. 2	Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u dívek.....	83
graf č. 3	Zastoupení narativ rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ u chlapců.....	83
graf č. 4	Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u dívek.....	86
graf č. 5	Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců	86
graf č. 6	Procentuální zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	87
graf č. 7	Zastoupení rodinného a hrdinského žánru a nezařazených narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	88
graf č. 8	Zastoupení žánrových narativ v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	89
graf č. 9	Modely rodinného žánru u chlapců a dívek dohromady.....	97
graf č. 10	Modely hrdinského žánru u chlapců a dívek dohromady.....	101
graf č. 11	Rozložení podskupin nezařazených narativ u chlapců a u dívek zvlášť	106
graf č. 12	Rozložení narativ se zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	111
graf č. 13	Podíl narativ se zápletkou a rozuzlením v jednotlivých třídách u chlapců a u dívek zvlášť	122
graf č. 14	Rozložení narativ se zápletkou a rozuzlením, narativ se zápletkou bez rozuzlení a narativ bez zápletky v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	124

graf č. 15	Rozložení narativ se složitější zápletkou v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	126
graf č. 16	Typy příčiny konfliktu u chlapců a dívek zvlášť.....	142
graf č. 17	Typy zahájení v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	152
graf č. 18	Typy závěru v jednotlivých třídách u chlapců a dívek dohromady	158
graf č. 19	Typy hlavních postav u chlapců a dívek zvlášť.....	163
graf č. 20	Postavy rozdělené na základě konotací v narativech chlapců a dívek zvlášť	166
graf č. 21	Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u chlapců	169
graf č. 22	Typy hlavních postav definovaných na základě konotací, jež vzbuzují, v jednotlivých třídách u dívek.....	169
graf č. 23	Podíl hlavních postav se jmény v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	171
graf č. 24	Podíl osob v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť.....	175
graf č. 25	Hlavní postavy s emocemi a bez emocí v jednotlivých třídách u chlapců a dívek zvlášť	177
graf č. 26	Narativa s hlavními postavami se záměrem (typ /A/ + typ /B/) v jednotlivých třídách u všech dětí dohromady.....	184

18 Seznam převzatých obrázků

obrázek č. 1	Story Grammar marker – 3D pomůcka.....	45
obrázek č. 2	Nejoblíbenější literární žánry chlapců a dívek	53
obrázek č. 3	Vývoj narativních struktur podle story grammar.....	56
obrázek č. 4	Rozložení žánrů ve vzorku A. Nicolopoulou	59

19 Literatura

AL-MANSOUR, Nasser S. – AL-SHORMAN, Ra'ed A. (2011): The Effect of Teacher's Storytelling Aloud on the Reading Comprehension of Saudi Elementary Stage Students. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23(2), s. 69–76. ISSN 2210-8319. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001> [cit. 2023-07-01].

ARISTOTELES (2008): *Poetika*. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-131-1.

BARTHES, R. (2002 [1966]): Úvod do strukturální analýzy vyprávění. In: KYLOUŠEK, P. (ed.), *Znak, struktura, vyprávění*. Brno: Host, s. 9–43. ISBN 80-7294-016-3.

BERMAN, Ruth A. – SLOBIN, Dan I.; eds. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-0805814354.

BERMAN, Ruth, A. (1995): Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), s. 285–313. ISSN 2405-9374.

BERMAN, Ruth, A. (1997): Narrative Theory and Narrative Development: The Labovian Impact. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), s. 235–244. ISSN 2405-9374.

BERMAN, Ruth, A. (2009): Language Development in Narrative Context. In: BAVIN, E. L. (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge Handbooks in Linguistics*. New York: Cambridge University Press, s. 355–376. ISBN 978-0-521-88337-5.

BÍLEK, Petr A. (2003): *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host. ISBN 80-7294-080-5.

BLISS, Lynn S. – MCCABE, Allyssa (2008): Personal Narratives: Cultural Differences and Clinical Implications. *Topics in Language Disorders*, 28(2), s. 162–177. ISSN 0271-8294.

BOTTING, Nicola (2002): Narrative as a Tool for the Assessment of Linguistic and Pragmatic Impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), s. 1–21. ISSN 0265-6590. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa> [cit. 2022-24-03].

BOTVIN, Gilbert J. – SUTTON-SMITH, Brian (1977): The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), s. 377–388.

BRUNER, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAIN, Kate (2003): Text Comprehension and Its Relation to Coherence and Cohesion in Children's Fictional Narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), s. 335–351. ISSN 2044-835X.

CAPPS, Lisa – LOSH, Molly – THURBER, Christopher (2000): "The frog ate the bug and made his mouth sad": Narrative Competence in Children with Autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 193–204. ISSN 0091-0627.

CARMIOL, Ana M. – SPARKS, Alison (2014): Narrative Development across Cultural Contexts: Finding the Pragmatic in Parent-Child Reminiscing. In: MATTHEWS, D., *Pragmatic Development in First Language Acquisition (Trends in Language Acquisition Research)*. John Benjamins Publishing Company, s. 279–293. ISBN 978-9027234704.

CAVALCANTE, Priscila A. – MANDRÁ, Patrícia P. (2010): Oral Narratives of Children with Typical Language Development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(4), s. 391–396. ISSN 0104-5687.

CINKOVÁ, Silvie – NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2019): Žánrová preference v narativách dětí mladšího školního věku. *Slovo a slovesnost*, 80(3), s. 192–214. ISSN 0037-7031.

CHRZ, Vladimír (2005): Vývoj narativní kompetence. In: MACEK, P. – DALAJKA, J., *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech – víceoborový přístup*. Brno: Masarykova univerzita, s. 262–272. ISBN 80-210-3804-7.

DAMBORSKÁ, Michaela (2021): *Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN): využití metody pro sběr vzorků spontánní či semispontánní řeči*. Diplomová práce. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

DOSKOČILOVÁ, Aneta (2013): *Vyprávění dětí školního věku – jejich folkstories*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.

ELY, Richard (2005): Language and Literacy in the School Years. In: GLEASON, J. B. (ed.). *The Development of Language*. Boston, MA: Pearson, s. 395–443. ISBN 0205394140.

FISHER, Walter (1984): Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, 51(1), s. 1–22. ISSN 0363-7751.

FIVUSH, Robyn – BOHANEK, Jennifer G. – ZAMAN, Widaad – GRAPIN, Sally (2012): Gender Differences in Adolescents' Autobiographical Narratives. *Journal of Cognition and Development*, 13(3), s. 295–319. ISSN 1532-7647.

FOŘT, Bohumil (2008): *Literární postava. Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR. ISBN 978-80-85778-61-8.

GABAL, Ivan – VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka (2003): *Jak čtou české děti?: analýza výsledků sociologického výzkumu*.

GAGARINA, Natalia – KLOP, Daleen – KUNNARI, Sari; TANTELE, Koula – VÄLIMAA, Taina – BALČIŪNIENĒ, Ingrida – BOHNACKER, Ute – WALTERS, Joel (2012): MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. ISSN 1435-9588. Dostupné z: <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414> [cit. 2023-25-06].

GAGARINA, Natalia – KLOP, Daleen – KUNNARI, Sari; TANTELE, Koula – VÄLIMAA, Taina – BOHNACKER, Ute – WALTERS, Joel (2019): MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. ISSN 1435-9588. Dostupné z: <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516> [cit. 2024-07-06]

HABERMAS, Tilmann – SILVEIRA, Cybe'le de (2008): The Development of Global Coherence in Life Narratives Across Adolescence: Temporal, Causal, and Thematic Aspects. *Developmental Psychology*, 44(3), s. 707–721. ISSN 0012-1649.

HÁJEK, Martin – HAVLÍK, Martin – NEKVAPIL, Jiří (2012): Narrative Analysis in Sociological Research: Main Approaches and a Unifying Frame. *Sociologický časopis*, 48(2), s. 199–224. ISSN 2336-128X. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2012.48.2.01> [cit. 2023-13-05].

HÁJEK, Martin (2014): *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Studie. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-161-9.

HAMILTON, Lorna, H. – O'HALLORAN, Isabelle – CUTTING, Nicola (2020): Individual Differences in Narrative Production in Late Childhood: Associations with Age and Fiction Reading Experience. *First language*, 41(2), s. 179–199. ISSN 1740-2344.

HARČARÍKOVÁ, Petra – KLIMOVIČ, Martin (2011): *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0444-5.

HEATH, Shirley B. (1986): Taking a Cross-Cultural Look at Narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), s. 84–94. ISSN 0271-8294.

HEHEJÍKOVÁ, Alica (2017): *Rozprávania detí školského veku*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.

HERMAN, David – JAHN, Manfred – RYAN, Marie-Laure; eds. (2010): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-93289-7.

HLADKÁ, Zdeňka – VAŇKOVÁ, Irena (2017): Konotace. In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KONOTACE> [cit. 2024-15-02].

HRABÁK, Josef (1973): *Poetika*. Československý spisovatel.

HRDLIČKOVÁ, Lucie (2018): *Idoly ve vyprávění dětí školního věku*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.

JANÍKOVÁ, Monika – HORSKÁ, Terézia – KAPALKOVÁ, Svetlana (2024): Theory of Mind and Its Reflection in Children's Narrative Abilities. *Listy klinické logopedie*, 8(2), s. 21–27. ISSN 2570-6179.

JANÍKOVÁ, Monika – OLÁHOVÁ, Dominika – KAPALKOVÁ, Svetlana (2022): Porozumenie naratívam intaktnými deťmi a deťmi s vývinovou jazykovou poruchou. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 56(2), s. 111–124. ISSN 2585-9056.

KALA, Miroslav – BENEŠOVÁ, Marie (1989): *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KAPALKOVÁ, Svetlana, (2002): Vývin naratív v predškolskom veku. *Logopaedica*, 5, Bratislava: Liečreh Gúth, s. 34–38. ISSN 2657-4381.

KAPALKOVÁ, Svetlana – POLIŠENSKÁ, Kamila – MARKOVÁ, Lenka – FENTON, James (2016): Narrative Abilities in Early Successive Bilingual Slovak-English Children a Cross-language Comparison. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), s. 145–164. ISSN 1469-1817.

KAPALKOVÁ, Svetlana (2017): Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 1(1), s. 34–38. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/05.pdf> [cit. 2024-04-12].

KAPALKOVÁ, Svetlana – NEMCOVÁ, Monika (2020a): Gramatika príbehu v rozprávání detí predškolského veku. *Jazyk a kultúra*, 43–44, s. 65–71. ISSN 1338-1148.

KAPALKOVÁ, Svetlana – NEMCOVÁ, Monika (2020b): MAIN: The Slovak Version and Pilot Data. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, s. 199–205. ISSN 1435-9588. Dostupné z: <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.574> [cit. 2023-28-02].

KARMILOFF, Kyra – KARMILOFF-SMITH, Annette (2002): *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 0-674-00835-9.

KESSELOVÁ, Jana (2013): Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky*, 2, s. 19–37. ISSN 2336-6702.

KLIMOVIČ, Martin (2014): „Príbeh je dačo také ako rozprávka abo tak“ alebo Čo vedia 8-ročné deti o textovom modeli narácie. In: KESSELOVÁ, J. – IMRICHOVÁ, M. – OLOŠTIAK, M. (eds.), *Registre jazyka a jazykovedy (II): Na počesť Daniely Slančovej*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 35–41. ISBN 978-80-555-1160-3.

KLIMOVIČ, Martin – KOPČÍKOVÁ, Marta – LIPTÁKOVÁ, Ľudmila – VUŽŇÁKOVÁ, Katarína (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2639-3.

KOHOUTEK, Rudolf (2008): Kognitívny vývoj detí a školské vzdelávanie. *Pedagogická orientace*, 18(3), s. 3–22. ISSN 1211-4669.

KRČMOVÁ, Marie (2017): Slohový postup. In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/SLOHOVÝ_POSTUP [cit. 2025-22-05].

KRUŽÍKOVÁ, Lenka (2019): *Rozvoj naratívnych schopností u predškolských detí s vývojovou dysfáziou*. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita.

KUBÍČEK, Tomáš – HRABAL, Jiří – BÍLEK, Petr, A. (2013): *Naratologie: Strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin. ISBN 978-80-7272-592-25.

KÜNTAY, Aylin C. – NAKAMURA, Kei (1993): *Evaluative Strategies in Monological Japanese and Turkish Narratives*. Paper given at VIth International Congress for the Study of Child Language.

KUZMIČOVÁ, Anežka (2016): Does It Matter Where You Read? Situating Narrative in Physical Environment. *Communication Theory*. 26(3), s. 290–308. ISSN 1468-2885. Dostupné z: <https://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2020/01/Kuzmicova-Enviro-16.pdf> [cit. 2024-12-08].

KUZMIČOVÁ, Anežka a kol. (2018): Reading and Company: Embodiment and Social Space in Silent Reading Practices. *Literacy*. 52(2), s. 70–77. ISSN 1741-4369.

LABOV, William – WALETZKY, Joshua (1967): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELMS, J. (ed.), *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, s. 12–44.

LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006): *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1284-9.

LEE, Seunghwan (1984): A Review of Story Grammars. *Language Research*, 20(3), s. 275–298. ISSN 0254-4474.

MATĚJČEK, Zdeněk (2012): *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0202-8.

MAYER, Mercer (1969): *Frog, where are you?*

MCCABE, Allyssa – ROLLINS, Pamela R. (1994): Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4(1), s. 45–56. ISSN 1558-9110.

MCLAUGHLIN, Scott F. (1998): *Introduction to Language Development*. San Diego: Singular Publishing Group. ISBN 978-0769302652.

MCLAUGHLIN, Scott F. (2006): *Introduction to Language Development*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning. ISBN 978-0-7693-0265-2.

MCLEAN, Kate C. (2008): The Emergence of Narrative Identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), s. 1685–1702. ISSN 1751-9004.

MIČIANOVÁ, Ľudmila – KAPALKOVÁ, Svetlana – SLANČOVÁ, Daniela (2015): Ako sa rodičia a deti rozprávajú o minulých udalostiach: štúdiá porovnávajúca okolnosti a témy rozhovorov rodičov a detí s typickým a špecificky narušeným vývinom reči. *Jazyk a kultúra*, 6(21–22), s. 58–69. ISSN 1338-1148.

MICHLOVÁ, Barbora (2017): *Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MINAMI, Masahiko – MCCABE, Allyssa (1991): Haiku as a Discourse Regulation Device: A Stanza Analysis of Japanese Children's Personal Narratives. *Language in society*, 20(4), s. 577–599. ISSN 0047-4045.

MINAMI, Masahiko (2005): Bilingual Narrative Development in English and Japanese – A Form/Function Approach. In: COHEN, J. – MCALISTER, K. T. – ROLSTAD, K. – MACSAWN, J. (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadia Press 2005, s. 1618–1629. ISBN 978-1574731071. Dostupné z: <https://www.lingref.com/isb/4/128ISB4.PDF> [cit. 23-9-2022].

MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. ISBN 807185669X.

MÜLLER, Richard – ŠIDÁK, Pavel; eds. (2012): *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Literární řada. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2048-2.

MÜLLEROVÁ, Olga – HOFFMANNOVÁ, Jana – SCHNEIDEROVÁ, Eva (1992): *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-96-8.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2013): *Motivace k pojmenovávání dětí v okrese Ústí nad Orlicí*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2015): Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie*, 7(2), s. 116–135. ISSN 2571-0400.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2016a): Konflikt v narativech dětí mladšího školního věku. In: WIENDL, J.; SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L.; VAŇKOVÁ, I. (eds.), *Lidský život a každodennost v jazyce/literatuře*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 144–153. ISBN 978-80-7308-443-1.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2016b): Zápětka v mluvených narativech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultúra*, 7(25–26), s. 90–103. ISSN 1338-1148.

NÁHLÍKOVÁ, Anežka (2017): Hlavní postava v narativech dětí mladšího školního věku. *Jazykovědné aktuality*, 54(1–2), s. 44–50. ISSN 1212-5326.

NEMCOVÁ, Monika (2019): Efektivita terapie narativních schopností dětí s vývinovou jazykovou poruchou v předškolním a mladším školském věku. *Logopaedica*, 21, s. 1–6. ISSN 2657-4381.

NICOLOPOULOU, Ageliki (1994): Gender Differences and Symbolic Imagination in the Stories of Four-year-olds. In: DYSON, A. H. – GENISHI, C. (eds.), *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana: National Council of Teachers of English, s. 102–123. ISBN 978-0814133002.

NICOLOPOULOU, Ageliki (1997): Children and Narratives: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach. In: Bamberg, M. G. W. (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 179–215. ISBN 978-0805820577.

NICOLOPOULOU, Ageliki – RICHNER, Elizabeth S. (2007): From Actors to Agents to Persons: The Development of Character Representation in Young Children's Narratives. *Child Development*, 78(2), s. 412–429. ISSN 1467-8624.

NICOLOPOULOU, Ageliki (2008a): The Elementary Forms of Narrative Coherence in Young Children's Storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), s. 299–325. ISSN 1387-6740.

NICOLOPOULOU, Ageliki (2008b): Rethinking Character Representation and Its Development in Children's Narratives. In: GUO, J. – LIEVEN, E. – BUDWIG, N. – ERVIN-TRIPP, S. – OZCALISKAN, S. – NAKAMURA, K. (eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. New York: Taylor and Francis, s. 241–251. ISBN 978-0805859980.

NICOLOPOULOU, Ageliki (2011): Children's Storytelling: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, 3(1), s. 25–48. ISSN 1946-2204.

NICOLOPOULOU, Ageliki – ILGAZ, Hande – SHIRO, Martha – HSIN, Lisa B. (2021): "And they had a big, big, very long fight": The Development of Evaluative Language in Preschoolers' Oral Fictional Stories Told in a Peer-group Context. *Journal of Child Language*, 49(3), s. 1–30. ISSN 1469-7602.

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava (2020): Diagnostika narativních schopností a česká adaptace nástroje MAIN. *Listy klinické logopedie*, 4(2), s. 124–135. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2020/02/26.pdf> [cit. 2024-18-10].

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie – MIKULAJOVÁ, Marína – HOMOLKOVÁ, Kamila (2023): The Czech Version of MAIN: adaptation, revision, pilot data from typically-developing and hearing-impaired children, and future steps. *ZAS Papers in Linguistics*, 65, s. 7–21. ISSN 1435-9588. Dostupné z: <https://doi.org/10.21248/zaspil.65.2023.615> [cit. 2024-05-04].

OPRAVILOVÁ, Eva (2004): *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1.

PALEY, Vivian Gussin (1991): *The Boy Who Would Be a Helicopter*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0-674-08031-9.

PARIS, Alison H. – PARIS, Scott G. (2003): Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), s. 36–76. ISSN-0034-0553.

PETERKA, Josef (2007): *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment. ISBN 978-80-239-9284-7.

PETERSON, Carole – MCCABE, Allyssa (1983): *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press. ISBN 030640964X.

PETERSON, Carole (1994): Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 19(3), s. 251–269. ISSN 19185979.

PETERSON, Carole – JESSO, Beulah – MCCABE, Allyssa. (1999): Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study. *Journal of Child Language*, 26(1), s. 49–67. ISSN 1469-7602.

PROPP, Vladimír (2008 [1924]): *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: Nakladatelství H&H Vyšehradská. ISBN 987-80-7319-085-9.

PYŠNÁ, Alexandra – KAPALKOVÁ, Svetlana (2012): Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6–7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*, 10. ISSN 1338-1148. Dostupné z: https://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf [cit. 2023-01-02].

RATHMANN, Christian – MANN, WOLFGANG – MORGAN, Gary (2007): Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children. *Deafness & Education International*, 9(4), s. 187–196. ISSN 1557-069X.

REED, Walter L. (1974): *Meditations on the Hero. A Study of the Romantic Hero in Nineteenth-Century Fiction*. New Haven – London: Yale University Press.

REILLY, Judy – LOSH, Molly – BELLUGI, Ursula – WULFECK, Beverly (2004): “Frog, Where Are You?” Narratives in Children with Specific Language Impairment, Early Focal Brain Injury, and Williams Syndrome. *Brain and Language*, 88, s. 229–247. ISSN 0093-934X. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9) [cit. 2024-12-11].

RENFREW, Catherine (2010): *The Bus Story Test. The Renfrew Language Scales*. Routledge. ISBN 978-0863888083.

RODDAM, Hazel – SKEAT, Jemma (2020): Osvědčené postupy při práci s dětmi s vývojovou jazykovou poruchou: přehled současných výzkumů založených na důkazech. *Listy klinické logopedie*, 1, s. 79–86. ISSN 2570-6179. Dostupné z: https://clok.uclan.ac.uk/33147/8/33147%20lkl_ikl-202001-0016.pdf [cit. 2024-19-10].

SHINER, Rebecca L. – KLIMSTRA Theo, A. – DENNISSEN, Jaap J. – SEE, Amy Y. (2021): The Development of Narrative Identity and the Emergence of Personality Disorders in Adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 37, s. 49–53. ISSN 2352-250X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2020.07.024> [cit. 2024-07-8].

SCHNEIDER, Phyllis – HAYWARD, Denise – DUBÉ, Rita V. (2006): Storytelling from Pictures Using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), s. 224–238. ISSN 1913-200X.

SLÁDEK, Ondřej (2014): Od strukturalismu k nové naratologii. *Theatralia*, 17(1), s. 279–285. ISSN 2336-4548.

SMOLÍK, Filip – MÁLKOVÁ, Gabriela (2014): *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

SNOW, Catherine E. – DICKINSON, David K. (1991): Skills that Aren't Basic in a New Conception of Literacy. In: PURVES, A. – JENNINGS, E. (eds.), *Literate Systems and Individual Lives: Perspectives on Literacy and Schooling*. Albany, NY: SUNY Press, s. 274–311. ISBN 978-0791405147.

SOLMS, Mark – TURNBULL, Oliver (2002): *The Brain and the Inner World: An Introduction to the Neuroscience of Subjective Experience*. New York: Other Press. ISBN 1-59051-017-8.

STADLER, Marie A. – WARD, Gay C. (2005): Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), s. 73–80. ISSN 1573-1707.

STAMOULI, Spyridoula (2012): The Development of Narrative Structure in Greek L1. In: GAVRIILIDOU, Z. – EFTHYMIU, A. – THOMADAKI, E. – KAMBAKIS-VOUGIOUKLIS, P. (eds.), *Proceedings of the 10th International Conference of Greek Linguistics*. Komotini, s. 539–549. ISBN 978-960-99486-7-8.

STEIN, Nancy L. – GLENN, Christine (1979): An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In: FRIEDLE, R. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex. ISBN 978-0893910037.

STEIN, Nancy L. (1982): The Definition of a Story. *Journal of Pragmatics*, 6(5–6), s. 487–507. ISSN 0378-2166.

STEIN, Nancy – POLICASTRO, Margaret (1984): The Concept of a Story: A Comparison between Children's and Teachers' Viewpoints. In: MANDL, H. – STEIN N. – Trabasso T. (eds.), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 213–267.

STEIN, Nancy L. (1988): The Development of Children's Storytelling Skill. In: FRANKLIN, M. B. – BARTEN, S. S. (eds.), *Child Language: A Reader*. Oxford University Press, s. 282–297. ISBN 978-0195043334.

STEIN, Nancy L. – ALBRO, Elizabeth R. (1997): Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goalstructured Knowledge in Telling Stories. In: BAMBERG, M. G. W. (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 5–44. ISBN 978-0805820577.

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana (2014): *Socializace do školního jazyka*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.

THOROVÁ, Kateřina (2015): *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMAN, Jaroslav (2004): Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. *Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis. ISBN: 80-86320-36-7.

TRÁVNÍČEK, Jiří (2007): *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-87053-07-2.

VÁGNEROVÁ, Marie (1997): *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie (2015): *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024628462.

VÁGNEROVÁ, Marie – LISÁ, Lidka (2021): *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-4961-0.

VENEZIANO, Edy – NICOLOPOULOU, Ageliki (2019): Introduction to Narrative, Literacy, and Other Skills: Studies in Intervention. In: VENEZIANO, E. – NICOLOPOULOU, A. (eds.), *Narrative, Literacy, and Other Skills: Studies in Intervention*. John Benjamins Publishing Company, s. 1–18. ISBN 978-9027202215.

VĚTROVSKÁ ZEMÁNKOVÁ, Alžběta (2022): Gramotnostní a pregramotnostní dovednosti u dětí s vývojovou dysfázií. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(1), s. 65–82. ISSN 2533-7890. Dostupné z: https://elkonin.cz/wp-content/uploads/2024/03/Gramotnost_01_2022_Zemankova.pdf [cit. 2024-08-11].

VIKTOROVÁ, Ida (2009): *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1630-8.

VLAŠÍN, Štěpán; ed. (1984): *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.

VORÁČOVÁ, Barbora (2013): *Storytelling – úvod do vyprávění příběhů*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/18053/STORYTELLING--UVOD-DO-VYPRAVENI-PRIBEHU.html> [cit. 2025-10-01].

VYGOTSKIJ, Lev S. – PRŮCHA, Jan (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.

WESTBY, Carol (1984): Development of Narrative Language Abilities. In: WALLACH, G. – BUTLER, K. (eds.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children* (s. 103–127). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

WESTBY, Carol – CULLATA, Barbara (2016): Telling Tales: Personal Event Narratives and Life Stories. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. American Speech-Language-Hearing Association, s. 1–23. ISSN 0161-1461.

WHITE, Cheryl (2009): Where Did It All Begin? Reflecting on the Collaborative Work of Michael White and David Epston. *Context*, 105, s. 59–60. Dostupné z: <https://dulwichcentre.com.au/where-did-it-all-begin-cheryl-white.pdf> [cit. 2024-20-06].

ZAJACOVÁ, Stanislava (2005): Narácia detí predškolského veku. *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, 11, s. 73–83. ISBN 80-8068-362-X.

ZAJACOVÁ, Stanislava (2012): *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolingvistického experimentu*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0408-7. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3/subor/Zajacova.pdf> [cit. 2024-07-11].