

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Hana Švarcová

Čas a prostor v psaných dětských projevech

Time and Space in Written Production of Children

Praha 2015

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

Za vedení diplomové práce, cenné rady a konstruktivní podněty děkuji doc.
PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13. 5. 2015

.....

Hana Švarcová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá tím, jak žáci pátých a devátých tříd ztvárňují v psaném vyprávění čas a prostor. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první z nich jsou shrnuty poznatky z oblasti naratologie, vývojové psychologie a výzkumu osvojování jazyka s ohledem na věkovou skupinu žáků druhého stupně ZŠ.

V praktické části jsou analyzovány psané projevy žáků pátých a devátých tříd. Postupně jsou charakterizovány oblasti jako koherence projevu, čas, prostor a postava. V závěru této části práce jsou obě věkové skupiny srovnány.

Diplomovou práci uzavírají náměty pro školní výuku formulované na základě poznatků získaných z analýzy žakovských vyprávění.

Klíčová slova

dětská řeč, psaný projev, čas, prostor, vyprávění

Abstrakt

This thesis deals with time and space expression in written composition of 5th and 9th grade students. The thesis is dividend in two parts. First on eis focused on teoretici knowledge of naratology, development psychology and research of language acqusition regarding upper primary school students.

Written compositions of 5th and 9th grade students are analyzed in sekond (practical) part according to knowledge described in first part of this thesis. Areas of interest are koherence of expresion, time, space and charakter describing. In closing of this part is comparison between both age Gross.

In conclusion you can find proposals for school edication improvng according to results of students works analysis.

Keywords

child speech, written text, time, space, naration

1 Obsah

1	Obsah	5
2	Úvod.....	7
3	Teoretická část.....	9
3.1	Charakteristika dětí ve věku 10–15 let z pohledu vývojové psychologie	9
3.2	Vybrané teoretické přístupy k osvojování řeči.....	12
3.2.1	Jean Piaget.....	12
3.2.2	William Labov.....	15
3.3	Dosavadní výzkumy dětských narativ (relevantní výběr blízky našemu tématu)	16
3.3.1	Velká Británie a Spojené státy americké	17
3.3.2	Slovensko	20
3.3.3	Česká republika	24
3.4	Naratologie.....	27
3.4.1	Vyprávění, narativ a příběh.....	28
3.4.2	Čas – čas příběhu a diskursu	30
3.4.3	Prostor.....	31
3.4.4	Kauzalita	32
3.4.5	Postava	33
3.4.6	Mimesis a diegesis / showing a telling	34
4	Praktická část.....	35
4.1	Sběr písemných žákovských prací.....	35
4.2	Analýza vyprávění žáků pátých tříd	37

4.2.1	Obecná charakteristika vyprávění žáků 5. ročníku.....	38
4.2.2	Koherence – ohled na čtenáře a jeho porozumění.....	40
4.2.3	Čas	46
4.2.4	Prostor.....	49
4.2.5	Postava	51
4.3	Analýza vyprávění žáků devátých tříd.....	54
4.3.1	Obecná charakteristika vyprávění žáků 9. ročníku.....	54
4.3.2	Koherence – ohled na čtenáře a jeho porozumění.....	55
4.3.3	Čas	58
4.3.4	Prostor.....	60
4.3.5	Postava	63
4.4	Srovnání žáků pátých a devátých tříd	64
5	Náměty pro jazykovou výchovu dětí na základní škole	66
6	Závěr	68
7	Seznam použité literatury.....	69
8	Seznam tabulek.....	73
9	Seznam příloh.....	74

2 Úvod

Cílem naší práce je analýza a popis toho, jakým způsobem žáci pátých a devátých tříd ztvárňují v písemném vyprávění prostor a čas. Schopnost ztvárnit tyto pro běžnou komunikaci důležité kategorie považujeme za stěžejní. Domníváme se, že v tomto věku lze žáky systematicky připravovat na to, jak s těmito kategoriemi účinně pracovat. Charakteristika způsobu ztvárnění těchto kategorií může být podkladem pro tvorbu vzdělávacího programu či různých cvičení.

Když jsme přemýšleli o tom, jaké téma bychom si zvolili pro naši diplomovou práci, byli jsme do velké míry ovlivněni povinnými předměty magisterského oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy. Z větší části se tyto semináře věnovaly právě různým aspektům dětské řeči a osvojování jazyka.

Naratologii jsme do své práce zařadili z toho důvodu, že se domníváme, že vyprávění neoddelitelně patří k životu. Vyprávění příběhů umožňuje lidem být spolu a kvalita vyprávění má velký vliv na to, nakolik bude jedinec v kolektivu oblíbený.

Věk sledovaných žáků jsme volili na základě četby diplomové práce Barbory Šmídové *Časoprostorové vztahy v dětském vyprávění* (Šmídová 2008), která zkoumala čas a prostor u dětí předškolního věku. Vzhledem k tomu, že v zahraničí probíhají podobné výzkumy (Bermanová 2009) vyprávění až do dospělosti, zajímalo nás, jak je to s žáky českými, a to ve věku 11 a 15 let. Záměrně jsme si vybrali tyto věkové skupiny, neboť z hlediska pedagogické praxe se jedná o ročníky základní školy, kdy žáci ukončují významnou studijní etapu. V případě žáků devátých tříd se jedná o zlomový okamžik v jejich životech, jsou postaveni před otázkou, jakou školu si zvolí. Ovšem ani význam blížícího se přechodu na druhý stupeň základní školy není zanedbatelný.

Že jsme si vybrali téma plodné, se projevilo během naší pedagogické praxe. Během ní jsme žákům prvního ročníku střední školy zadávali vyprávění jako domácí slohovou práci. Překvapilo nás, nakolik bylo pro žáky náročné dodržet alespoň zadaný žánr. Domnívali jsme se, že vyprávění je žánr, kde mohou pracovat volně, nechávat se unášet fantazií. Téměř všechny práce však byly prostým popisem událostí.

Na písemné projevy jsme se zaměřili proto, že tvoří významnou složku vyučování na základní škole, ale nejen jeho. Pro profesní, ale i občanský život je písemná komunikace nezbytností. Jedná se o komunikaci, která mnohdy předpokládá dodržování určitých pravidel.

Navrhli jsme proto takové zadání, kde se kombinuje jak nutnost držet se předložené osnovy, tak možnost si zpracování volně přizpůsobit.

Nedomníváme se, že by vypravování mělo být vyučováno jako žánr směřující k vysokým uměleckým cílům, může se však stát vhodným prostředkem pro vyzkoušení mnohých autorských strategií v době, kdy „o nic nejde“. To vše ale pouze v případě, že výuka s tímto úkolem dopředu počítá a je tomu přizpůsobena.

Na základě studia odborné literatury jsme přistoupili k našemu výzkumu s určitými očekáváními. Očekávali jsme například, že texty starších žáků budou po všech stránkách propracovanější, složitější a komplexnější, např. v popisování časoprostorových vztahů. Po zkušenosti s o pár měsíců staršími žáky střední školy nás mile překvapilo, že vyprávět žáci umí, záleží však na vhodně zvoleném zadání.

Z výše uvedených důvodů se předmětem našeho výzkumu staly písemné projevy žáků ZŠ, speciálně čas a prostor ve vyprávění, poté také s prostorem související koncept postavy a s časem i prostorem související koherence.

3 Teoretická část

V teoretické části shrneme poznatky vývojové psychologie vztahující se k období dospívání, do níž spadají obě věkové kategorie, jimž budeme věnovat pozornost. V další části přiblížíme dva přístupy k osvojování řeči – přístup Jeana Piageta a Williama Labova. Ve třetím oddílu se zaměříme na výsledky výzkumu dětských narativ a psaných projevů – zabývat se budeme jak zahraničními, tak českými výsledky výzkumů. Závěrečná část bude zaměřena na naratologické kategorie, které považujeme za relevantní pro náš výzkum.

3.1 Charakteristika dětí ve věku 10–15 let z pohledu vývojové psychologie

Z hlediska vývojové psychologie se zaměříme na období mezi 10. a 20. rokem. Toto období se nazývá adolescence neboli období dospívání. Tvoří přechodovou část mezi dětstvím a dospělostí. V této části života prochází jedinec velkými proměnami, a to jak somatickými, psychickými, tak i sociálními, přičemž jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová 2005: 321).

Období adolescence je specifické v tom, že jedinec hledá životní cestu, po níž se vydá, a současně přehodnocuje svou dosavadní pozici ve společnosti. Dospívající se snaží najít své postavení ve společnosti a vytvořit si vlastní identitu. Je pro ně charakteristické, že se co nejrychleji snaží zbavit příznaků dětství, co nejrychleji se snaží začlenit do skupiny dospělých.

V rámci dospívání můžeme vyčlenit dvě fáze, první z nich pokrývá období od 11. do 15. roku věku a bývá označováno jako raná adolescence neboli pubescence (Vágnerová 2005: 323). Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, spojené s pubertou. Tato změna je v těsném vztahu se změnami dalšími. Během celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení. Jedinec je již schopen uvažovat abstraktně. S hormonálními změnami souvisí také změny v emočním prožívání, jejichž častým projevem jsou náhlé změny nálady (Vágnerová 2005: 323).

Na druhém stupni základní školy se již začínají žáci více osamostatňovat, snaží se vymanit z vlivu rodičů a rodiny. Na důležitosti získávají přátelské vztahy a přicházejí také zkušenosti s první láskou.

Marie Vágnerová také zmiňuje to, že důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a rozhodnutí o profesním směřování (Vágnerová 2005: 323).

Potřebu jistoty, kterou zajišťovala během dětství rodina, musí jedinec v dospívání přizpůsobit. Adolescenti se emancipují a je pro ně charakteristická potřeba přijatelné pozice

ve světě (Vágnerová 2005: 324). S tím úzce souvisí také oblast výkonu a sociální akceptace – svou pozici si musí každý vydobýt.

Druhou fází dospívání je pozdní adolescence, mezi jejíž charakteristické znaky patří první pohlavní styk, komplexnější psychosociální proměna, ukončení profesní přípravy, ekonomické osamostatnění, potvrzení sociální identity, plnoletost (Vágnerová 2005: 324).

Smyslem této životní fáze je to, že jedinec získává příležitost porozumět sám sobě, zvolit si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout, osamostatnit se. Dospívající bývají více kritičtí a mají potřebu polemizovat s druhými. Často si o sobě myslí, že jejich úvahy jsou výjimečné. Bývají také přecitlivělí a vztahovační. Je pro ně charakteristický radikalismus (Vágnerová 2005: 337).

Z hlediska vývoje poznávacích procesů dochází v rané adolescenci ke kvalitativní proměně uvažování (Vágnerová 2005: 332).

„Pro dospívající je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných. Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, o různých možnostech, i o těch, které reálně neexistují, nebo jsou dokonce málo pravděpodobné“ (Vágnerová 2005: 332).

Marie Vágnerová uvádí typologii znaků způsobu myšlení dospívajících podle Keatinga (Keating 1991, dle Vágnerová 2005: 333). Dospívající připouštějí variabilitu různých možností (obohacení úvah, posuzování problému z více hledisek). Současně dovedou uvažovat systematictěji (mění se způsob práce s informacemi, stanovují různé hypotézy, nahrazení stereotypního řešení alternativním). Dospívající také dovedou experimentovat s vlastními úvahami, kombinují je a integrují je v jeden celek, rozvíjí se flexibilita jejich myšlení (Vágnerová 2005: 333).

Podle Marie Vágnerové se pod vlivem nového způsobu uvažování mění vztah k časové dimenzi (Vágnerová 2005: 335). V dospělosti získává na významu budoucnost (oproti současnosti v mladším školním věku). „Hypotetické myšlení dospívajících může mít charakter úvahy o budoucnosti. [...] Obdobným způsobem je možné uvažovat o minulosti. Lze přemýšlet o tom, proč nastala určitá situace, zda to bylo nutné a zda nebylo možné, aby se vyvíjela jinak“ (Vágnerová 2005: 335).

V oblasti paměti a pozornosti začínají dospívající více využívat efektivnější strategie, které mohou vést ke snadnějšímu zapamatování a učení. Tyto cesty uvědoměle vyhledávají. Používají zralejší způsob selektivního opakování (Vágnerová 2005: 339). V práci s pamětí začínají uplatňovat určité strategie (Vágnerová 2005: 339).

Co se týče emocionality adolescentů, zvyšuje se u nich tendence k neustálému mluvení o vlastních pocitech (Vágnerová 2005: 341). Problém bývá opakovaně rozebírán a dospívající se k němu vracejí.

V tomto období se rozvíjejí také volní vlastnosti. Adolescenti již lépe odhadují své schopnosti, zlepšuje se také jejich sebekontrola a vytrvalost. „Dospívající dovedou potlačit rušivé vlivy, které působí proti původnímu záměru, jsou vytrvalejší než dříve, ale jen tehdy, mají-li dostatečně silný motiv“ (Vágnerová 2005: 343).

O psychickém vývoji dětí od první do páté třídy pojednává publikace Pražské skupiny školní etnografie (PSŠE 2005).¹ Nás zajímalo zejména to, jakým způsobem je v této publikaci charakterizován pátý ročník, a to zejména tehdy, byl-li srovnáván s ročníky vyššími.

Jedním z úkolů, který žáci během výzkumu dostali, bylo shrnutí toho, co se naučili od narození do současnosti. „Mezi 5. a 8. třídou² začaly mizet právě výčty co nejvíce věcí, naivně usilující o nějaký rekord položkami velmi heterogenními ve své obecnosti (např. ... *myslet ... šít, háčkovat, plést, hrát hry...* – z bilance Míši B.), položek se začalo objevovat méně a staly se obecnější či tematicky centrované (... *Když jsem trochu vyrostla tak jsem se naučila být mezi dětmi a hrát si s nimi...* Míša v 8. r.), přičemž se častěji objevila časová strukturace“ (PSŠE 2005: 204).

O tom, co je pro jedenáctileté děti důležité z hlediska psaní textů, se říká v publikaci *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* následující: „Zájem o obsah pro děti znamená především, jak se co nejlépe jazykově vyjádřit a „mít, co psát“ (PSŠE 2005: 221). Texty žáků mají hlavně školní charakter. Ačkoli mají žáci bohatý rejstřík formálních prostředků, které shromáždily během dosavadní školní docházky, zacházejí s nimi ledabyly – nadpis v dopise mamince (PSŠE 2005: 221), zdá se, že nedostatečné soustředění na tuto stránku psaní jde na vrub samotnému zapsání informace³.

¹ Kniha je uspořádána dvojím způsobem. V první části jsou představeny jednotlivé ročníky. Autoři charakterizují každý ročník na základě několika předem daných oblastí (např. oblasti myšlení, prospěch, orientace v čase, orientace v prostoru, hra, zábava a volný čas...). Ve druhém oddíle je v každé kategorii sumarizován celkový vývoj od první do páté třídy.

² Ačkoli se kniha věnuje žákům 1.–5. třídy, na několika místech přistupují autoři ke srovnání s vyššími ročníky.

³ Tohoto jsme si povšimli i v našem výzkumu. Během psaní vyprávění vypadali žáci devátých tříd mnohem uvolněněji, jako by jim šla samotná fyzická činnost lépe. I písmo samotné vypadá tak, že je psáno snáze, není tolik kostrbaté, vydřené do papíru. Práce žáků pátého ročníku byla naopak doprovázena častými povzdechy, jako by každý druhý žák vykonával něco obzvláště těžkého.

3.2 Vybrané teoretické přístupy k osvojování řeči

3.2.1 Jean Piaget

Stěžejní přístup, z něhož budeme v naší práci vycházet, představil významný švýcarský biolog a psycholog Jean Piaget. V českém překladu vyšla kniha *Psychologie inteligence* (Piaget 1991) poprvé v roce 1966. Jean Piaget v ní shrnul výsledky studia kognitivního vývoje dítěte s tím, že významný podíl na jeho vývoji má i prostředí, v němž se jedinec vyvíjí. Ontogenetický vývoj člověka od jeho narození rozdělil do několika stadií, přičemž popsal specifické struktury každého z nich i s přihlédnutím k osvojování jazyka a vývoji řeči.

Ačkoli jsou pro naši práci nejdůležitější poslední dvě fáze, uvedeme Piagetovy fáze všechny, neboť pochopení celistvého vývoje považujeme za stěžejní pro pochopení každé jedné etapy. Sám Jean Piaget uvádí, že pro nástup specifík vyšší fáze je potřeba projít si fázi předchozí. „Tato integrace po sobě jdoucích struktur, z nichž každá navozuje konstrukci následující, dovoluje rozčlenit vývoj do velkých období čili stadií“ (Piaget, Inhelderová 2014: 117).

Charakteristické procesy jednotlivých Piagetových stadií shrnujeme v následující tabulce.

Vývojové stadium	Věk	Typické znaky
Senzomotorické	0 až 2 roky	Charakteristické jsou procesy jako motorická aktivita, vnímání a experimentování. Dítě odlišuje sebe sama od ostatních objektů. Buduje se u něj pojem stálosti objektu, což svědčí o mentální reprezentaci nepřítomného objektu.
Předoperační	2 až 7–8 let	Charakteristické jsou procesy jako řeč, tvoření představ či jednodušší myšlení. Děti se učí užívat jazyk. Charakteristický je také egocentrismus dítěte. Dítě se v této fázi nedokáže podívat na svět z jiné než své perspektivy, vše nahlíží ze své perspektivy. Ještě nechápe určitá pravidla činností, určité operace. Třídí objekty, ale jen podle jednoho kritéria. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v úzké závislosti na právě vnímaném.

Konkrétních operací	7–8 až 11–12	Charakteristické jsou procesy jako logické myšlení, operování a abstraktními pojmy. Dítě chápe identitu, stálost počtu objektů (kolem 6 let), stálost hmotnosti (kolem 9 let). Třídí objekty podle několika kritérií. Nesystematicky experimentuje s objekty.
Formálních operací	11–12 a více let	Charakteristické jsou procesy jako abstraktní, formální a logické operace. Dítě se již nutně neopírá o smyslovou skutečnost, která na něj v aktuálním okamžiku působí. Je schopno usuzovat „jestliže“ a „pak“. Při experimentování systematicky obměňuje proměnné a hledá pravidla. Řeší situace, s nimiž dosud nepřišlo do styku. Spojuje operace do složitějších struktur a pracuje s nimi přímo i vratně.

Barbora Šmídová, jejíž analýzou časoprostorových vztahů v dětském vyprávění jsme se nechali inspirovat i v naší práci, shrnuje Piagetova pozorování vývoje řeči následovně: „Dítě prochází stadiem symbolizace předmětů a postupného zjišťování, že předměty existují, i když je právě nevnímá (senzomotorické stadium), rozvojem vlastní řečové činnosti, symbolizací vnějšího světa i vnitřních psychických představ (předoperační stadium), schopností se znaky manipulovat (stadium konkrétních operací) a vývojem řeči induktivně deduktivní povahy (stadium formálních operací)“ (Šmídová 2008: 10).

Je tedy zřejmé, že v období, jemuž bude v naší práci věnována pozornost, už je velký kus cesty za dětmi. Zabýváme se žáky pátých a devátých tříd, jedná se tedy o děti ve věku přibližně 11 a 15 let. Dle Piagetova rozdělení se v případě dětí mladších jedná o hraniční věk mezi stadiem konkrétních operací a stadiem formálních operací. Vzhledem k tomu, že sám Piaget uvádí, že se jedná o pouze orientační vymezení (Piaget, Inhelderová 2014: 117), může docházet k různým výkyvům a různě rychlému vývoji u každého jednotlivce.

Období konkrétních operací, Piagetem určené věkovou hranicí 7–8 a 11–12 let, je charakterizováno přechodem od „subjektivní všeobecné centrace k decentraci, a to současně v oblasti poznávací, sociální a morální“ (Piaget, Inhelderová 2014: 99).

„Představová inteligence začíná systematickou centrací na vlastní činnost a na zobrazující aspekty, přechodné aspekty výseků skutečnosti, k nimž se vztahuje; potom přechází v decentraci založenou na obecných koordinacích činnosti, umožňuje vytvářet operační soustavy transformací a invariant či zachování a osvobozuje představu o skutečnosti od jejích povrchních, obrazných a mylných aspektů“ (Piaget, Inhelderová 2014: 100).

Tato Piagetova kategorie nás zajímá i z toho důvodu, že autor popisuje, jakým způsobem se vyvíjí prostorové vnímání u dětí tohoto věku. „Topologické struktury pořadacího členění (blízkosti, vydělení, zahrnování, otevřenosti nebo uzavřenosti tvarů, lineární, později dvojrozměrná či trojrozměrná koordinace blízkosti atp.) předcházejí celkem jasně ostatním strukturám. Z těchto základních struktur vycházejí později projektivní struktury (bodové, koordinace hledisek) a struktury metrické (přemístění, měření, souřadnice či systémy referencí, které vznikly generalizací měření ve dvou i třech rozměrech)“ (Piaget, Inhelderová 2014: 85).

Zaměříme-li se na pojem času, ten spočívá ve třech typech operací. První z nich je řazení událostí, které bývá považováno za základ uspořádané časové následnosti. Druhou představuje spoluzahrnování intervalů mezi bodovými událostmi. Tím je myšleno uvědomění si trvání. Třetí z nich je měření času, které je izomorfní s měřením prostoru (Piaget, Inhelderová 2014: 85).

U dětí 14- až 15letých se již předpokládá, že dosahují bodu rovnováhy (chápou skutečnosti jako množinu možných transformací). Období adolescence bývá charakterizováno prudkým citovým a sociálním vývojem, podle Piageta je však stejně důležité konstatovat, že v tomto stadiu dochází k přeměně myšlení, které „umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním“ (Piaget, Inhelderová 2014: 101).

Myšlení této fáze lze tedy nazvat formálním neboli hypoteticko-deduktivním. Děti jsou schopné vyvozovat nutné důsledky z pravd, které jsou pouze možné (nedochází k jejich přímé realizaci), vymaňují se z konkrétního a začínají uvažovat v dimenzi nereálného a budoucího, získávají schopnost anticipace. Rozlišují formu a obsah (Piaget, Inhelderová 2014: 102).

Změna perspektivy („formální myšlení postihuje realitu potenciálními transformacemi a asimiluje ji podle představovaného nebo dedukovaného dění“⁴) je stěžejní pro citovou a poznávací oblast (Piaget, Inhelderová 2014: 114).

3.2.2 William Labov

O vývoji komunikačních schopností⁵, který následuje po ukončení základní školy, přinesl významné poznatky William Labov, jehož přístup můžeme zařadit mezi teorie kulturního kontextu. V našem prostředí nebývá Labov příliš citován, a proto budeme v našem shrnutí vycházet ze zpracování Karla Šebesty (Šebesta 2005: 39–42). Pro naši práci jsou jeho poznatky důležité z toho důvodu, že se neomezuje pouze na raná období osvojování jazyka, ale sleduje vývoj až do dospělosti.

Teorie kulturního kontextu jsou založeny na tom, že během jazykového vývoje si děti postupně osvojují sociolingvistické vzorce, které jsou typické pro společenství dospělých. Pro Labova je stěžejní, že tento vývoj směřuje k osvojení prestižních komunikačních norem. Tento vývoj rozděluje Labov do šesti fází. V krátkosti opět uvedeme charakteristiky všech fází, abychom viděli kompletní vývoj (Šebesta 2005: 39–42).

První období, které je rámcováno věkem do 3–4 let, nazývá Labov stadiem základní gramatiky. Děti si osvojují základní gramatická a lexikální pravidla a stěžejní vliv na jejich jazykový vývoj má rodina. Dochází k osvojení pravidel pro základní situace odehrávající se v rodinném prostředí.

Stadium následující nazývá Labov vernakulárním a přikládá mu stěžejní vliv při osvojování jazyka. Časově je přibližně ohraničeno 5.–12. rokem. Stěžejní vliv zde od rodiny přebírají dvě nová prostředí – škola a skupiny vrstevníků. „Škola ho [dítě] postupně učí číst a psát, podrobuje ho cílevědomé socializaci a vede ho k prestižním formám a způsobům komunikace. Skupina vrstevníků zanechává v komunikačním vývoji dítěte neméně závažné stopy. Její působení je v mnohém opačné než působení školy. Je hlavním pramenem poznání místního běžně mluveného jazyka, běžné mluvy“ (Šebesta 2005: 40).

Pro toto období je charakteristický střet dvou diametrálně odlišných komunikačních rovin. Děti se učí číst a psát texty prestižního charakteru, přičemž dochází k osvojování genderových komunikačních vzorců.

⁴ Piaget 2014: 114

⁵ O rozvoji komunikačních schopností hovoří Marie Čechová Vlastimil Styblík v knize *Čeština a její vyučování* (Čechová, Styblík 1998: 192). Schopnosti v tomto směru chápeme jako vlastnosti, které je možné kultivovat a rozvíjet.

Třetí období, stadium sociální percepce, již zasahuje věk mezi 13.–15. rokem. Děti se v tomto období dostávají do užšího kontaktu s širším okruhem dospělých. Jsou tak vystaveny různým vzorcům komunikačního jednání. V tomto období začínají výše hodnotit prestižní komunikační formy, ačkoli ještě samy ve svých projevech podléhají vlivu vzorců vernakulárních.

Další tři období nemají časové zařazení. Labov o nich tvrdí, že ne všichni těmito stadii projdou. Pro čtvrté období, stadium stylistické variace, je charakteristické to, že se děti učí modifikovat své projevy podle prestižních standardů ve formálních situacích.

Stadium konzistentního standardu se vyznačuje „schopností dodržovat v řeči standardní formy, tedy neužívat jich pouze sporadicky“ (Šebesta 2005: 42). Je typické pro střední třídu. Posledního stadia, stadia plného rozsahu, dosahují absolventi vysokých škol se zájmem o jazyk. Toto období se vyznačuje tím, že mluvčí ovládá široké spektrum komunikačních strategií a funkčních stylů.

Poznání charakteristických vlivů prostředí (stejně jako strategií, jichž žáci užívají při strukturaci svých vyprávění) na komunikační schopnosti žáků může napomoci výuce samotné. Řízená práce s texty, s nimiž se běžně žáci setkávají, může vést k tomu, že učitel vědomě zahájí výklad látky na známých textech a postupně může přidávat jazykové prostředky, slovní zásobu tak, aby došlo k žákovu obohacení.

3.3 Dosavadní výzkumy dětských narativ⁶ (relevantní výběr blízký našemu tématu)

Výzkumy osvojování jazyka jsou dnes již velmi bohaté, a to zejména v anglosaském prostředí. Tyto výzkumy probíhají paralelně v různých zemích. My se v této části naší práce zaměříme na výsledky, které přinesly výzkumy ve Velké Británii, Spojených státech amerických a na Slovensku.

Na tomto místě je však třeba poznamenat, že výzkumu bývá z větší části podrobována zejména raná fáze vývoje jazyka, a to s omezením na mluvené projevy. To vzhledem k tomu, že se výzkumu podrobují děti předškolního věku bez dovednosti psát.

V této kapitole postupně představíme poznatky, k nimž došli jazykovědci nejen na Slovensku, ale také ve Velké Británii a USA. Okrajově se zmíníme o tom, jaké výsledky přinesly výzkumy mluveného jazyka v rané fázi osvojování prvního jazyka. Větší pozornost však budeme věnovat výsledkům, které se vztahují k psaným projevům, a to zejména té

⁶ Bývá v souvislosti s dětmi předškolního věku pojímáno širěji, viz kap. 3.3.2., než jen jako „vyprávění“ jako slohový postup.

věkové skupiny, která zajímá primárně nás. Poměr mezi zkoumáním mluveného a psaného jazyka však jasně hovoří pro projevy mluvené.

3.3.1 Velká Británie a Spojené státy americké

Výzkumu osvojování jazyka dětmi na základní škole a dále věnuje významnou pozornost angloamerická oblast. Zde se klade důraz na poznání procesu osvojování v celé své komplexnosti od nejtělejšího dětství po dospělost. Je třeba poznamenat, že se nezkoumá pouze mluvený projev, ale také projev písemný, jemuž se naopak nedostává velké pozornosti v českém prostředí. My se zaměříme na představení výsledků, jež byly zjištěny v souvislosti s dětmi od 10 do 15 let a písemnými projevy.

Ruth A. Bermanová ve své studii *Developing Linguistic Knowledge and Language Use Across Adolescence* (Bermanová 2009) poukazuje na to, že doposud bylo věnováno více pozornosti osvojování jazyka dětmi v předškolním věku. Ona se ve svém výzkumu zaměřila na to, jak tento vývoj pokračuje během školní docházky (9–19 let). Toto testovala tak, že žákům zadala vyprávění příběhů podle předložených obrázků. Došla k závěru, že texty 9–10letých se od textů dospělých lišily na rovině gramatiky, slovníku, obsahu i narativní struktury. Výsledkem studie bylo, že vývoj se nezastavuje při vstupu do školy. Škola⁷ má tedy výrazný vliv na formování jazykové kompetence.

Kolem 10 let dochází k osvojení narativních schémat, referenci k času, místu, okolnostem či účastníkům diskurzu. V dospívání dochází k prohloubení jazykových a metakognitivních dovedností a lingvistických a kognitivních znalostí. Rozvíjí se syntax a individuální styl. Bermanová ve své studii podotýká (Bermanová 2009: 348), že vývoj se může u jednotlivců lišit.

Oblasti, na něž se zaměřuje, jsou slovník, syntax a metalingvistické myšlení. Co se týče slovníku, Bermanová dokazuje (Bermanová 2009: 349), že dochází k jeho obohacování, a to až o tisíce slov ročně. Toto obohacování se děje bez přítomnosti jakkoli strukturovaného slovníku, ale z kontaktu s psanými učebními materiály a dalšími slovy, s nimiž se žáci setkávají v běžných komunikačních situacích, nejen ve škole.

Slovník se oproti předškolnímu věku vyvíjí tak, že se objevuje méně opakování, děti používají delší slova a lépe vnímají sémantickou specializaci slov. Postupem času dochází k posunům od základních významů slov k přeneseným (metafory, synonyma, homonyma,

⁷ Na tomto místě je třeba poznamenat, že vliv má také rodinné prostředí, jehož ovlivňovací schopnost slábne s rostoucím věkem dítěte, ale zejména skupiny vrstevníků.

abstrakta) a užívání konceptuálně složitějších pojmů a expresivity. Přizpůsobují slovník komunikační situaci, rozlišují mezi běžnou mluvou a vyšší konverzací.

Syntax podrobila Bermanová (Bermanová 2009: 351) kvantitativnímu výzkumu. Dle něho tvoří starší děti delší a složitější věty, ale také častěji pracují s trpným rodem, participii či gramatickými konstrukcemi. Dále se starší děti snaží o vlastní styl, protože cítí potřebu odlišit se od ostatních. V jejich textech se objevují častěji nominální formy. Osvojují si kauzalitu a temporalitu, jejich vyjadřování se začíná přesouvat od koordinace k subordinaci. Bermanová však poukazuje na to (Bermanová 2009: 353), že komplexnost textů nelze odvozovat jen od délky vět, ale spíše ze způsobu jejich napojování.

Během školní docházky si žáci osvojují jazykové znalosti, jejichž aplikace se poté projevuje v praxi (Bermanová 2009: 354). Kromě lingvistického vývoje se uskutečňuje také vývoj pragmatický. Žáci jsou schopni rozumět významovým posunům v jazyce (vtip, metafora, ironie). Poprvé vnímají děti rozdíl mezi vnímáním a skutečným významem kolem 4–5 let. Od sedmi let se začíná prohlubovat schopnost porozumět ironii, metaforám, idiomům či expresivitě. Během školní docházky se skrze speciální trénink rozvíjí i schopnost interpretovat poezii, a to v souvislosti s rozvojem abstraktního myšlení. V tomto období se také projevuje využívání jazyka na mimoosobní úrovni.

Na závěr Bermanová shrnuje (Bermanová 2009: 359) výsledky svého výzkumu. Znalosti o užívání jazyka se rozvíjí i ve školním věku a adolescenci. Zdůrazňuje, že je nutné zkoumat všechny roviny jazyka komplexně. Podle Bermanové (Bermanová 2009: 359) je rozvoj jazyka výrazně ovlivněn externími faktory, vzdělání poskytuje pouze základní rozhled⁸. Postupem času si žáci osvojují více formálních stylů jazyka, užívají abstraktnější slovník či komplexnější syntax.

Anat Niniová a Catherine Elizabeth Snowová v knize *Pragmatic development* (Niniová, Snowová 1996) definují v první řadě narativa jako rozšířené formy, v nichž jsou alespoň dvě různé události popsány tak, že vztah mezi nimi je jasný. Tímto vztahem myslí vztah časový, kauzální, kontrastní či jiný další. Vývoj tvorby příběhů studován značně, a to i proto, že primitivní narativa lze v dětské řeči objevit velmi záhy během jejich vývoje a že již v poměrně útlém věku (cca 4 roky) mohou děti tvořit komplexní příběhy.

Zkoumání příběhů se podle autorek (Niniová, Snowová 1996: 176) věnuje pozornost i z toho důvodu, že skrze vyprávění si děti nejen sdělují rodinné a přátelské historky a

⁸ Na druhou stranu může škola nabídnout mnohé podněty pro trénink komunikačních strategií a struktur.

připomínají si uplynulé zážitky, ale učí se současně poznávat, jak funguje svět, v němž žijí. Bylo popsáno, že při uskutečňování vlastních rozhodnutí hraje důležitější roli vyprávění než deduktivní myšlení. Nicméně pozdější přístupy tento romantický pohled na přirozené učení skrze příběhy podrobily kritice.

Niniová a Snowová poukazují na to (Niniová, Snowová 1996: 176), že narativa jsou považována za nadřazený pojem pro další kategorie, tyto mohou být následně zkoumány dalšími vědními disciplínami. Narativa jsou autorkami (Niniová, Snowová 1996: 176–177) rozdělena do tří vývojových fází: to, co se stalo obecně spíše než unikátní příběhy; příběhy na rodičovské otázky (jak bylo dnes ve škole) a vyprávění zábavných událostí; příběhy osvojované bytím v určité kulturní společnosti. Autorky se však zaměřují na vyprávění příběhů dětmi v raném vývojovém období.

Marilyn A. Nippoldová v knize *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults* (Nippoldová 2007) v kapitole o vypravování zmiňuje důležitost vypravování pro školní úspěch, komunikační činnost a sociální interakci. Žáci sdílejí osobní zážitky s ostatními, úspěšnější či oblíbenější bývají ti, kteří umějí své příběhy odvyprávět poutavě, kteří své kamarády pobaví, rozesmějí či udrží v napětí. Schopnost vypravovat souvisí i s tím, nakolik budou děti přijaty ve skupině.

Protože se v případě vypravování jedná o myšlenkově náročnější projev (ve srovnání například s běžným rozhovorem), vyžaduje složitější syntax a přináší více organizačních problémů. Efektivní vypravování vyžaduje, aby se člověk řídil souborem vnitřních organizačních předpisů, gramatikou příběhu (Nippoldová 2007: 294). Mezi gramatické prostředky, které příběhy tvoří, můžeme zařadit například čas, prostor, postavy, množství epizod, jejich vzájemný vztah a rozsah či události a problémy, jimž postavy čelí, s nimiž se postavy musejí vypořádat, a v neposlední řadě sem patří výsledek a důsledek jednání postav. Zde už se dostáváme k naratologické problematice, o níž bude pojednáno v kapitole 3.4.

Kritickým prvkem je podle autorky (Nippoldová 2007: 294) vyjadřování pocitů a myšlenek postav. Je to jeden z prostředků vypravování, které se u dětí postupem času vyvíjí. Když děti dospívají, dochází k následujícímu vývoji. Příběhy dětí se stávají delšími, podrobnějšími a lépe organizovanými. Obsahují větší množství epizod (jednu hlavní příběhovou linii doplňují o jednu i více vedlejších). U starších dětí je větší pravděpodobnost, že jejich příběhy budou kompletní. Soudržnost příběhu se u starších dětí začíná zvyšovat, a to pomocí syntaktických prostředků, jako jsou například spojky. Píší více o emocích, plánech a

myšlenkách postav, což se u mladších dětí stává méně často. Starší děti se více snaží posluchače pobavit a zapojit do interakce.

Robert E. Owens ve své knize *Language Development. An Introduction* (Owens 2012) charakterizuje proces psaní ve srovnání s mluvením. Podle Owense (Owens 2012: 371) je psaní sociální akt a stejně jako mluvčí musí i pisatel zvážit přítomnost komunikačního partnera. To, že během psaní nebývá komunikační partner přítomný, vyžaduje více kognitivních dovedností. Děti se v tomto případě musí naučit odlišné konstrukce, než které používaly při mluvení, musí se také naučit reprezentovat fonémy písmeny.

Psaní je proces, kde se kombinují znalosti a nové nápady a jazykové znalosti týkající se ustálených zvyklostí, jak psát text. Jedná se o proces, který zahrnuje vznik nápadu, organizování a plánování, realizaci plánu, revizi a sledování na základě vlastní zpětné vazby. Psaní je abstraktnější než řeč a míra dekontextualizace je zde také výraznější. Pokud píšeme, je nutné obsáhnout celý kontext. Musí být verbalizován. Vytváří se zde kontext z osobního jazyka bez pomoci komunikačního partnera.

Owens uvádí (Owens 2012: 371), že struktura psaných i mluvených komunikátů je uzavřená, ale dětská zralost se v psaných textech ukazuje méně. To je pravděpodobně z toho důvodu, že se jedná o pracný fyzikální proces, jak jsme si ukázali výše. Během osvojování psaného způsobu vyjadřování dochází ve vývoji k okamžiku, kdy dochází k automatizaci psaní. Na základě výzkumu Owens ukazuje (Owens 2012: 372), že v období kolem 9 a 10 let se psaní stává vyzrálejší než mluvený projev. Syntax, kterou žáci využívají ve věku 12–13 let, daleko přesahuje tu, kterou používají v mluvených projevech. Odráží se v tom čas, který mají pisatelé na plánování a modifikaci napsaných textů.

3.3.2 Slovensko

Petra Harčáriková a Martin Klimovič se ve své knize *Naratíva v detskej reči* (Harčáriková, Klimovič 2011) zabývají schopností tvořit příběh, tedy vyprávět o událostech, u dětí předškolního a mladšího školního věku (do 9 let). Podle amerického profesora teorie komunikace Waltera R. Fishera se současnému typu člověka říká Homo narrans (Harčáriková, Klimovič 2011, 5). Člověk je totiž jediný tvor, který dokáže zprostředkovat své zkušenosti, zážitky a vzpomínky pomocí vyprávění či příběhu. Autoři se v textu zabývají jak texty

mluvenými, tak texty psanými. Na závěr přidávají nápady, jak by bylo možné rozvíjet u dětí předškolního a mladšího školního věku narativní dovednosti.⁹

V případě výzkumu mluvených narativ zvolila Petra Harčáriková metodu poloexperimentálního řízeného rozhovoru, jehož výhodou je pozorování a zaznamenávání údajů, které kombinuje jak přirozenou, tak řízenou vyprávěcí aktivitu dítěte (Harčíková, Klimovič 2011: 13). Potvrzeným předpokladem je to, že čím vyšší je kognitivní úroveň dítěte, tím složitější mezivětné vztahy dokáže pomocí spojek a dalších spojovacích výrazů vytvořit. S vyšším věkem narůstala také časová a příčinná soudružnost komponentů příběhů. V příbězích se vyskytoval také větší počet postav, o nichž děti vyprávěly. Starší děti také dokázaly snáze rozpoznat důležitost jednotlivých epizod a toto jejich postavení mezi ostatními epizodami také vyjádřit verbálně s ohledem na plánovanou pointu příběhu. S narůstajícím věkem se tedy projevuje také zvýšená schopnost dětí pracovat průběžně s představou konce příběhu.

Psané dětské texty podrobuje Martin Klimovič (Harčíková, Klimovič 2011: 118) analýze mikrostruktury¹⁰, za jejíž přínos považuje lepší ukazatele jazykových schopností. O analýzách mikrostruktury a makrostruktury¹¹ tvrdí, že mohou přinést důležité poznatky o dětských narativech, ovšem analýza mikrostruktury odhaluje žákovy předpoklady pro tvorbu narativních textů. Navíc mohou tyto poznatky odhalit, jakým způsobem lze později s žáky pracovat při vyučování nad jejich konkrétními problémy a nedostatky, či naopak mohou pomoci rozvoji jejich silných stránek.

Jak již bylo řečeno výše, výzkum v oblasti osvojování prvního jazyka probíhá intenzivně v posledních letech na Slovensku. V centru pozornosti stojí rané osvojování jazyka dětmi v předškolním období. Pro toto období je charakteristické imitativní osvojování jazyka, proto se Jana Kesselová (Kesselová 2001) věnuje hlavně výzkumu nepřipravených

⁹ Autoři vysvětlují, proč do své analýzy nezahrnuli teorii literatury a naratologii. „Uvedomujeme si, že v učebnici ponúkame spracovanie naratív len z jedného úzkého pohľadu, opretého o poznanie základných charakteristík detských hovorených a písaných naratív s použitím patričnej metodológie. Čitateľ mônapríklad namietať, že obchádzame literárnu teóriu, ktorá s naratívami pracuje tiež. Táto oblasť však stojí mimo nášho súčasného záujmu. Naratíva detí predškolského a mladšieho školského veku, ako postupne ukážeme, nevykazujú znaky, ktoré by sme potrebovali analyzovať z aspektov literárnej teórie. Proces rozvíjania schopnosti literárne spracovať predlohu do výrazovo viacrozmerného celku je na prelome mladšieho a staršieho školského veku iba na začiatku“ (Harčíková, Klimovič 2011:6).

¹⁰ Mikrostrukturou myslí Klimovič konkrétní jazykové prostředky, které autor využívá k vyjádření a realizaci příběhu.

¹¹ Makrostruktura znamená univerzální typy narativ (Harčíková, Klimovič 2011: 31). Základní narativní typy vyčlenil již Heath (Heath 1986: 88). 4 základní typy (vyprávění prožité skutečnosti, plánování události, objasnění události a vyprávění příběhu) definuje bez ohledu na to, z jakého kontinentu a sociální vrstvy jedinec pochází.

mluvených projevů, které v komunikaci dětí školního věku výrazně (1. stupeň ZŠ) převažují. Ačkoli zájem J. Kesselové byl sledovat monologické projevy, z několika důvodů¹² změnila zaměření na dialogické projevy. Záměrem Kesselové (Kesselová 2011: 8) mimo jiné je na poznatky získané tímto výzkumem navázat výzkumem didaktickým, jehož cílem by byl komunikačně-poznávací model vyučování jazyka. Poznání spontánních dětských projevů může vést k sestavení takových jazykových cvičení na nižším stupni základní školy tak, aby se žáci s jazykovým systémem setkali například skrze slovní zásobu, kterou již znají. To, co žáci znají, se stane základem pro rozšiřování poznatků o mateřském jazyce. „Podľa nášho názoru je vhodné, aby poznatky o materinskom jazyku vyplynuli z predchádzajúceho používania jazyka v dialogických a svislých monologických komunikátoch, a teda aby sa komunitívny prístup k vyučovaniu prelínal so systémovým“ (Kesselová 2001: 97).

Také Stanislava Zajacová se ve své odborné činnosti věnuje narativitě u dětí předškolního věku. V tomto období se zkoumá zejména mluvené vyprávění. Ve své studii *Narácia dětí předškolského věku* (Zajacová 2006) poukazuje na fakt, že téma dětské narativity lze nahlížet z různých perspektiv – psycholingvistické (odraz úrovně kognitivního vývoje dítěte), sociolingvistické (uvědomění si přítomnosti recipienta) a stylistické (prostor pro individuální expresi, vyjádření).

Vývoj narativních schopností považuje za dlouhodobý proces, který se začíná kolem dvou až tří let věku. Později dochází k jeho zdokonalování a tento proces nekončí ani odchodem ze školy. Výrazný vliv v tomto směru má právě škola, která může dětem pomoci projevy zdokonalovat.

„Porovnanie textovej výstavby narácii v oboch vekových skupinách ukázalo na dve základné vývinové tendencie: na jednej strane postupný vývin makrotextovej štruktúry naratív sklon k sukcesívnosti a explikatívnosti, čo sa prejavuje prechodom od najjednoduchších foriem naratív (protonarátiva – nakopenie, sekvencie), k zložitejším formám (jednoduch, pravé narátiva); na druhej strane vidno jednotnú stylistickú tendencie v uplatňovaní operatívnych (subjektívnosť a sociatívnosť) aj ikonických, hlavne zážitkových stylistických kvalít“ (Zajacová 2005: 82).

¹² Prvním důvodem je to, že dialog ontogeneticky předchází monolog. Pro děti mladšího školního věku je charakteristické, že mají větší potřebu symetrické dialogické komunikace. Druhým důvodem pro volbu dialogu byl fakt, že pro mladší děti představuje výstavba nepřipraveného asymetrického komunikátu příliš náročný úkol.

Vývoji narativity u dětí předškolního věku věnovala pozornost Svetlana Kapalková. Ve studii *Vývin narativ v predškolskom veku* (Kapalková 2002) definuje mezník, který lze považovat za počátek vývoje narativ. Tímto mezníkem je souvislé vyjadřování dítěte na dané téma. Ačkoli již existuje několik různých definic narativ, uvádí svou vlastní. Pro posuzování narativní schopnosti stanovuje kritérium tří samostatných promluv vztahujících se k jedné události (Kapalková 2002: 34).

Na počátku narativního vývoje dětí stojí objevení nekontextově vázané řeči (Kapalková 2002: 34). Děti již k vyjadřování nepotřebují vizuální kontakt. Dokážou se vyjadřovat o lidech a věcech, které zrovna nevnímají. S rozvojem narativních dovedností souvisí kognitivní vývoj dítěte. Dle Kapalkové (Kapalková 2002: 34) hovoří v této souvislosti McLaughlin o kognitivních prekurzorech: časové orientaci, řetězení jednotek a porozumění kauzálním vztahům.

Kapalková ve své studii (Kapalková 2002: 34–35) představuje klasifikaci narativního vývoje u dětí předškolního věku. První stupeň narativ se nazývá protonarativa – začíná se objevovat po druhém roce věku a je pro necharakteristická jednoduchost a stručné vyprávění o událostech z blízké minulosti (Kapalková 2002: 34). Kapalková však v rámci tohoto stupně vyčleňuje dva podstupně: aditivní řetězení (pořadí promluv lze libovolně beze změny smyslu měnit) a časové řetězení (promluvy jsou uspořádané podle časové posloupnosti a změnou jejich pořadí dochází také ke změně smyslu textu).¹³

Dalším stupněm narativního vývoje jsou narativa jednoduchá, objevující se kolem 4. roku věku. Jejich základním charakteristickým znakem je definovatelný motiv, který představuje základnu pro organizaci vyprávění (Kapalková 2002: 36). U dětí již lze pozorovat schopnost dedukovat a posuzovat informace.

Kapalková uvádí (Kapalková 2002: 36), že pro slovensky hovořící děti ve věku přibližně čtyř let je charakteristické, že vyjadřují zkrácené příčinné řetězce pomocí spojovacích výrazů „a“ a „a potom“. Celkově však jejich vyprávění ještě není kohezní, chybí popis místa, charakteristika postav a jejich motivace.

Poslední stupeň předškolního narativního vývoje se dostavuje u dětí přibližně kolem 5. roku věku (Kapalková 2002: 37). Děti vyznačují začátek a konec vyprávění. Ve vyprávění již lze vysledovat příčinné řetězce a adekvátní spojovací výrazy a současně se objevuje detailnější popis místa a osob. Děti však ještě nezohledňují kontext posluchače.

¹³ Kapalková 2002: 35

Na závěr poukazuje Kapalková (Kapalková 2002: 37) na to, že vyprávění je důležitou schopností, která se s přibývajícím věkem zdokonaluje. Pro efektivní vyprávění je dle autorky nutné (Kapalková 2002: 37), aby si jedinec osvojil několik jazykových schopností, mezi něž patří používání specifického jazyka, vybírání relevantních informací pro posluchače, poskytování širších informací o pozadí příběhu, popis děje a událostí přiměřenými detaily, popis dějů v logické posloupnosti a poutavé vyprávění příběhu (Kapalková 2002: 37–38).

Během školní docházky pokračuje narativní vývoj hlavně na úrovni používání vícenásobných příčinných řetězců a na úrovni zohledňování posluchače vyprávění.

3.3.3 Česká republika

Ačkoli výzkum osvojování jazyka dětmi nepatří v českém prostředí k tématům centrálním (Saicová Římalová 2013: 9), přesto se v této kapitole zastavíme u několika studií, které v souvislosti s psanými projevy žáků vznikly.

V knize *Od sedmi do jedenácti* Ida Viktorová (Viktorová 2009) popisuje, jak se vyvíjí psané projevy žáků od sedmi do jedenácti let, pozoruje tedy žáky na prvním stupni základních škol. Sleduje zejména literaturu psanou dětmi. Ačkoli se její téma s naším potkává pouze okrajově, zaznamenali jsme u autorky několik zajímavých poznatků, na něž se zaměříme i v našem výzkumu.

Autorka pohlíží na literaturu psanou dětmi jako na jednu ze stránek gramotnosti. Podle Viktorové se projevy žáků pátých tříd vyznačují výraznějším inklinováním k mísení žánrů v jednom písemném projevu. Ve srovnání s mladšími dětmi už snáze dokážou udržet linii příběhu a vyprávění je směřováno k jistému vyvrcholení, což se u nižších ročníků neobjevovalo. Psaní vyprávění je však spíše vedeno intuitivně na základě asociativních nápadů.

Ještě ani v tomto věku však nejsou žáci úplně schopni zohledňovat přítomnost recipienta (posluchače či čtenáře). Oproti nižším ročníkům se prodlužuje délka textů, které píší. Dle autorky je stále velkým problémem to, že děti jen povrchně plánují celý proces psaní, kam lze zařadit i osnovu příběhu – toto pozorování se vztahuje zejména k textům, které nejsou psány během školního vyučování. I u školních prací se však zmiňuje o tom, že žáci neradi pracují s osnovou. Dosahují větších úspěchů, pokud píší na volné téma bez přípravy. Osnova pro děti tohoto věku bývá spíše překážkou než pomocí. „Volný námět mívá lepší výsledky i podle dalších autorů (Gerber, Schneuwly apod.). Je to problém uvědomělého používání nástrojů a konstrukce, jak to požadují školní úkoly (např. osnova, opravy,

plánování, námět atd.), naopak se využívá práce s intuicí, intertextovost a kutilství“ (Viktorová 2009: 53).

Ida Viktorová poukazuje i na to, že děti v tomto věku málo přepisují, opravují či editují. I pro žáky pátých tříd je stále charakteristický vliv pohádky a jejích struktur či tradičních formulí. Oproti nižšímu věku se však začínají v žákovských textech prosazovat i další žánry jako sci-fi a fantasy, tedy takové žánry, s nimiž se již děti setkávají jako čtenáři a diváci.

Celkově shrnuje autorka (Viktorová 2009) charakteristiku písemných žáků pátých tříd do několika bodů. Jejich texty jsou náročnější a delší. U starších dětí se začíná projevovat větší kritičnost. Jejich texty jsou stylizovány složitěji, jsou více rozvrstvené a lépe uspořádané. Začíná se projevovat do jisté míry intuitivní zájem o hlubší vrstvy textu. V písemných projevech starších dětí se projevují zkušenosti z vlastního psaní a čtení. Starší děti již uvědoměleji pracují s kulturními odkazy, jako jsou pohádky, báje, pověsti, ale také fantasy a sci-fi příběhy. Nápodoba a opisování jsou v tomto věkovém období velice výrazné. Často se objevují i citáty a odkazy.

Na závěr autorka skrze odkazy na Lva Semjonoviče Vygotského upozorňuje i na potíže, s nimiž se žáci ZŠ při tvorbě psaných textů setkávají. „Psaná řeč se rodí velmi pomalu a těžce. Vygotskij připomíná, že podstata obtíží je spojena s vysokým stupněm abstrakce, protože jde o řeč bez zvukové stránky, na kterou děti do té doby byly zvyklé. Jde o řeč v myšlení, představách, zbavenou své nejpodstatnější povahy, tedy zvuku. Vyžaduje symbolizaci zvukových prvků, která je kvalitativně odlišná od systému řeči mluvené“ (Viktorová 2009: 130).

Psanými projevy se v českém prostředí zabývali v knize *Písemný a mluvený projev žáků základní školy* Miroslav Kala a Marie Benešová (Kala, Benešová 1989), a to na základě zkoumání písemných prací žáků šestých až devátých tříd. Pro svůj výzkum zvolili kvantitativní metody a na základě vyčíslování výskytu různých jazykových prostředků srovnávali žáky šestých, sedmých, osmých a devátých tříd. Kromě čistě jazykových dat pracují také s daty mimojazykovými, ta tvoří například informace o tom, z jakého sociálního prostředí žáci pocházejí či jaké vzdělání mají jejich rodiče.

Vzhledem k aplikované metodě autoři konstatují (Kala, Benešová 1989: 27) na základě jednoduchých součtů výskytů sledovaného jazykového prostředku, např. počet slov, že s rostoucím věkem roste nejen délka textu, který jsou žáci schopni za srovnatelný čas

vytvořit, ale také délka jednotlivých vět. S přibývajícím rokem narůstá i počet a různorodější užívání přívlasků.

Jedním z překvapivých závěrů, k němuž na základě kvantitativních údajů autoři došli, je to, že s rozšiřující se slovní zásobou dochází častěji k neadekvátnímu užití slov. Podle Kaly a Benešové (Kala, Benešová 1989: 24) dochází během školního roku¹⁴ k rozšíření slovní zásoby bez hlubšího poznání významu a kontextu jednotlivých slov, v důsledku toho jsou méně frekventovaná slova volena nevhodně a jsou vsazována do nevhodných kontextů.

Autoři (Kala, Benešová 1989: 61) také uvádějí, že žáci 2. stupně ZŠ častěji užívají souvětí než v nižších ročnících. Podle autorů (Kala, Benešová 1989: 61) se písemná forma textu projevuje během tvorby tak, že se žáci snaží o těsnější spojení (nakolik je tato potřeba intuitivní, či vědomá, nechme v tuto chvíli stranou) vět. Toto spojování vět však mnohdy končí u juxtaponovaných větných celků tvořících dlouhá souvětí bez výraznější významové vazby¹⁵ či obsahové souvislosti. Parataxe ani hypotaxe není v těchto případech propracována. Podle autorů (Kala, Benešová 1989: 62) má na celkový výsledek větší vliv sociální a rodinné prostředí žáka než jeho věk a pohlaví. Proto poukazují na to, že k žákům by měli učitelé přistupovat diferencovaně.

Autoři zde vyslovují otázku, zdab není neprávem větší pozornost věnována pravopisu a mechanickým větným rozborům než tvorbě vět, kde by se žák musel hlouběji zamyslet. Jedním z jejich závěrů je i to, že soudobé vyučování slohu (kniha vyšla roku 1989) „nevede k vypěstování potřebných slohových dovedností“ (Kala, Benešová 1989: 96). Dále autoři poukazují na nedostatky (chybný slovosled, gramatické chyby měnící význam slova, zkomolená slova), které se projevují již v základních předpokladech pro výstižné vyjadřování.

Práce Kaly a Benešové se pro nás stala spíše inspiračním zdrojem, čeho všeho si lze na písemných projevech žáků všimnout, protože repertoár sledovaných prostředků je v jejich výzkumu široký. Postupují od slovníku přes syntax až k celkovému významu textu.

O tom, že se začíná zvýšená pozornost v českém prostředí věnovat také psaným projevům, svědčí rozrůstající se korpus písemných žákovských prací SKRIPT2012, jehož řešitelem je Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK (Šebesta 2010: 11–33). Jedná

¹⁴ Žáci byli testováni dvakrát během školního roku, aby mohlo dojít k zachycení individuálního vývoje.

¹⁵ Jako příklad uvádíme větu z popisovaného výzkumu. „Vpředu vidíme kočího, který je zabalený do silného kožichu a čepice, kočí má ruce v kapse, je tam velká zima, za ním táhne kůň sáně, kůň má na zádech nějaký pohoz“ (Kala, Benešová 1989: 62).

se o první korpus tohoto charakteru, který v českém jazyce vznikl, a zahrnuje přepisy prací českých žáků od pátých tříd (a také ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií) až po poslední ročníky středních škol.

Do tohoto korpusu jsou zařazeny projevy mluvčích, kteří si český jazyk teprve osvojují – proto označení akviziční korpus. Vzhledem k povaze anotací a sběry sekundárních informací se jedná o bohatý zdroj podnětů nejen pro sociology, ale také jazykovědce či samotné učitele.

Protože však v korpusovém vyhledávači chyběla možnost zadat právě ta specifika (učitelem předepsaná obrázková osnova bez možnosti studentů se k ní předem vyjádřit), která považujeme pro náš výzkum za stěžejní, s daty z korpusu jsme nepracovali.

3.4 Naratologie

Během 20. století došlo v mnohých oblastech lidského myšlení (literární věda, psychologie, historie, antropologie, sociologie) k tzv. narativnímu obratu (Čermák 2003: 513). Stěžejní myšlenkou narativního uvažování je to, že „život je vytvářen skrze převyprávění vlastních zkušeností a skrze předvádění různých akcí“ (Šmídová 2008: 33).

Vyprávění příběhů je jednou z nejpřirozenějších a nejuniverzálnějších činností lidí. Před rozšířením gramotnosti ve společnosti patřilo vyprávění historek, příhod, báchorek ať skutečných, či nikoli k prostředkům, jak si zachovat spojení s minulými generacemi. Vyprávění tvoří součást nás samých od nejútlejšího věku. „Lingvisté využívají schopnost vyprávět jako měřítko pokročilosti jazykové kompetence,“ uvádí ve své studii *Narativ* J. Hillis Miller (Miller 2008: 30).

Sdělování příběhů má několik důležitých vlastností, protože tvoří nedílnou součást života všech lidí. První z nich je možnost sdílet vlastní zkušenosti a zážitky s dalšími lidmi. Mají tedy potenciál socializační. Lidé se díky sdílení příběhů vzájemně sblíží. Druhou významnou vlastností je schopnost poznat díky příběhům nejen sebe sama, ale také to, jakým způsobem se odehrály události dávno minulé (Miller 2008: 30). Příběhy slouží nejen k poznání osobnímu, ale také k poznání interpersonálnímu. Nemały podíl mají příběhy ve výuce obecně. Pokud podá vyučující určitou látku skrze příběh, dochází k jejímu snazšímu zapamatování i pochopení. Skrze příběhy můžeme jeden svět nahlížet z různých perspektiv. Tento potenciál příběhu shrnul ve své knize *Krátký úvod do literární teorie* Jonathan Culler (Culler 2002).

„Z kulturního hlediska přisuzují narativu stále častěji ústřední význam teorie literatury a teorie kultury. Tvrdí, že hlavně prostřednictvím příběhů se snažíme porozumět věcem, ať už uvažujeme o svém životě jako o vývojovém procesu, ubírajícím se určitým směrem, nebo když si sami uvědomujeme, co se odehrává ve světě. Vědecká vysvětlení uchopují věci tak, že je podřídí určitým zákonitostem – kdykoli bude existovat *a* a *b*, nastane *c* –, ale v životě tomu tak obvykle není. Život se neřídí vědeckou logikou příčiny a následku, nýbrž logikou příběhu, kde rozumět znamená představovat si, jak jedna věc ústí v druhou, jak mohlo k něčemu dojít. [...] Prostřednictvím možných příběhů se snažíme pochopit události. [...] Narativní struktury jsou všudypřítomné“ (Culler 2002: 92).

3.4.1 Vyprávění, narativ¹⁶ a příběh

Ještě než přistoupíme k rozboru žákovských prací, musíme definovat několik základních naratologických termínů, s nimiž budeme následně pracovat. Jak už název práce samotné napovídá, ve středu našeho zájmu stojí písemná žákovská vypravování. Na tento termín lze pohlížet ze dvou stran. První představuje slohová teorie, jež se mj. využívá běžně na českých základních a středních školách. Podle *Encyklopedického slovníku češtiny* lze termín vyprávění definovat jako „slohový postup umožňující podávání příběhů, dějů, jedinečných událostí (jak těch, které se skutečně staly, tak fiktivních, smyšlených), a to obvykle na základě individuálního prožitku pozorovatele nebo účastníka události“ (Encyklopedický slovník češtiny 2002: 541).

Druhý směr, skrze nějž lze na vyprávění pohlížet, představuje teorie vyprávění. Shlomith Rimmon-Kenanová k vyprávění uvádí: „Už termín vyprávění naznačuje (1), že jde o komunikační proces, v němž narativ je jakožto sdělení předáván autorem příjemci, a (2) jazykovou povahu přenosu sdělení“ (Rimmon-Kenanová 2001: 10). Dále staví vyprávění do vztahu s textem a příběhem, přičemž vyprávění definuje jako „akt či proces produkce textu“ (Rimmon-Kenanová 2001: 11). Proces vyprávění nás zajímá zejména z toho důvodu, že nutně předpokládá dvě strany, které se komunikačního aktu zúčastňují – tu, která vypráví, a tu, která vyprávění poslouchá/čte.

To, co je aktem vyprávění přenášeno, definuje Rimmon-Kenanová jako příběh. Jedná se o souhrnné označení sledu událostí, vygenerovaných bez ohledu na jejich jedinečné

¹⁶ Jmenný rod slova narativ kolísá. V naší práci tuto rozkolísanost dodržujeme podle toho, v jaké vědní oblasti se pojem využívá. V naratologii se užívá slova narativ v maskulinu. Výzkumy osvojování jazyka naopak používají slova narativum v neutru.

uspořádání v každém textu. Jsou uspořádány chronologicky a zahrnují také účastníky těchto událostí.

Naopak text¹⁷ v pojetí Rimmon-Kenanové představuje to, co následně čtenář čte. „V textu se události nevyskytují nutně chronologicky; charakteristiky jejich účastníků jsou roztroušeny po celém textu a všechny jednotky narativního obsahu procházejí filtrem jakéhosi prismatu či perspektivy“ (Rimmon-Kenanová 2001: 11). Podobné rozdělení uvádí také Seymour Chatman, který zavádí termíny příběh a diskurz. Jednoduše o nich říká, že „příběh je to, co je v narativu zobrazeno, a diskurz je způsob, jakým je to zobrazeno“ (Chatman 2008: 18). Příběh a diskurz¹⁸ společně utváří narativ. Narativ je tedy jak to, o čem se píše, tak to, jak je to napsáno. Již Aristoteles ve své *Poetice* napsal, že nejdůležitějším znakem narativu je osnova (plot). Dobrý příběh podle Aristotela má svůj začátek, střed a konec. Vše ostatní je nepodstatné a tvoří jen vedlejší části.

Pro Chatmana (Chatman 2008: 20) jsou stěžejní jak události (Aristotelova osnova), tak existenty, mezi něž řadí postavy a prostředí¹⁹. Mezi základní vlastnosti příběhu patří to, že evokuje svět potenciálních dějových detailů, z nichž nemusí být zmíněny všechny. Na základě vlastní životní zkušenosti si je však čtenář dokáže doplnit.

Pro příběh je důležitá také koherence²⁰. V teorii Seymoura Chatmana se jedná o vědomí, že existenty jsou od jedné k druhé události příběhu stálé a trvalé. „Pro obecnou teorii vyprávění opět není důležitá přesná podoba jazykové manifestace, nýbrž logika příběhu“ (Chatman 2008: 45).

¹⁷ Existuje několik definicí textu. V naší práci chápeme text dvojitým způsobem. „Komplexní jazykový útvar s jistým obsahem a funkcí na úrovni parole, který je výsledkem i nástrojem jazykového jednání mluvčího. [...] Text se nechápe jako komunikační jednotka, ale na úrovni langue jako struktura komunikačních jednotek a textovost textu je dána výhradně (nebo především) jeho (významovou a formální) spojitostí. Text je v tomto pojetí spojením dvou a více základních jednotek, které se realizuje lexikálními i gramatickými prostředky“ (EŠČ 2002: 489).

¹⁸ Ruští formalisté při popisu dva termíny: fabule a syžet. „Fabule neboli základní příběhový materiál, úhrn všech událostí, které narativ zachycuje, a naopak syžet neboli příběh, jak ho narativ skutečně vypráví“ (Chatman 2008: 19). „Od fabule, posloupnosti dějových složek založené na časové chronologii a kauzálních vztazích, se v epice liší syžet, osobitě uspořádání dějů v uměleckém děle, z něhož lze při četbě fabuli zrekonstruovat“ (EŠČ 2002: 541).

¹⁹ O obou těchto kategoriích viz dále.

²⁰ K definici koherence viz níže.

3.4.2 Čas – čas příběhu a diskursu

První velkou oblastí, která nás na žákovských vyprávěních bude zajímat, je čas příběhu. Na tuto kategorii je možné nahlížet ze dvou pohledů²¹. Jedním z nich je hledisko lingvistické. Zde se budeme zabývat tím, jakými gramatickými prostředky žáci časové vztahy vyjadřují.

Druhým hlediskem, o němž se podrobněji zmíníme v této kapitole, představuje hledisko naratologické. V této souvislosti je stěžejní zejména to, jakým způsobem žáci zpracují časovou linii příběhu. Možnou asymetrii řeší naratologie tak, že definuje čas příběhu a čas diskursu (Chatman 2008: 64). Tuto dichotomii najdeme v teorii Seymoura Chatmana (Chatman 2008). Čas příběhu představuje takový čas, v němž se odehrávají události bez závislosti na médiu, které je přenáší. Charakteristické je, že události jsou řazeny tak, jak se udály, chronologicky (Chatman 2008: 64).

Naopak čas diskursu představuje konkrétní autorské zpracování událostí, jež mohou být různě prolunty či mohou být seřazeny střídavě. Mohou se v nich objevit analepse a prolepse (viz dále). Autoři mohou čas „protahovat“ či „zrychlovat“ podle toho, jaký je jejich autorský záměr (Chatman 2008: 64).

Velmi podrobný popis toho, jakým způsobem lze s časem diskursu pracovat, přinesl Gerárd Genette (Genette 2003). V jeho teorii představuje čas základní konstitutivní prvek celého vyprávění, a to proto, že výrazně ovlivňuje jeho uspořádání. Na tomto místě se zmíníme jen o základních pojmech, abychom mohli v analýze žákovských prací naznačit, nakolik jsou jejich autoři schopni (a jestli vůbec) pracovat s tím, že lineární příběh může v konkrétním zpracování nabývat různých podob. Jestli si tedy uvědomují rozdíl mezi uspořádáním příběhu a uspořádáním textu.

„Ve druhém, méně rozšířeném významu, dnes ale běžném u analytiků a teoretiků narativního obsahu, znamená vyprávění posloupnost a různé vztahy zřetězení, protikladnosti, opakování atd. mezi skutečnými nebo fiktivními událostmi, které jsou předmětem této promluvy“ (Genette 2003: 305).

U žákovských prací nás bude zajímat, jestli budou pracovat s analepsami a prolepsami²². Oba tyto pojmy řadí Gerárd Genette (Genette 2003: 510–527) ve své

²¹ Stranou necháváme fakt, že se čas může stát tématem celého vyprávění.

²² Analepsami (retrospekce) rozumí Gerárd Genette vrácení se k již zmíněným událostem. Slouží k vysvětlení či ozřejmění, k zopakování událostí. Prolepse naopak znamenají, že autor předjímá dopředu události, na něž se v příběhu ještě nedostalo. Události bývají v tomto případě anticipovány a dochází ke vzbuzení zvědavosti u čtenáře, který postřehne časovou nesrovnalost a očekává události, které možná přijdou.

kategorizaci času pod posloupnost. Ta vyjadřuje vztah mezi příběhem a textem. Tyto dvě složky se nemusí nutně krýt a stává se, že si vyprávění s časem „pohrává“.²³

Kromě posloupnosti definuje Genette také trvání, jež můžeme pozorovat mezi délkou příběhu a délkou textu. Zde uvádí autor hned čtyři různá ztvárnění tohoto vztahu. Prvním z nich je elipsa, která na malém textovém prostoru shrne, že v příběhu uběhne delší časový úsek – o 10 let později (Genette 2003: 312). Opakem elipsy je popisná pauza, kdy se čas příběhu zastaví, příběh se dál neposouvá, ale dochází k podrobnému popisu například prostředí či postavy.

Poslední dvě kategorie se vztahují k popisu toho, jak důsledně se text snaží přiblížit časovému trvání příběhu. O scéně lze říci, že se čas vyprávění rovná času příběhu. Dochází k ní zejména při užití dialogů. Mezi scénou a elipsou se nachází shrnutí, které se nesnaží o přesné zachycení příběhu, ale také úplně nevynechává události, které se ve zhuštěném čase odehrály.

Poslední časovou kategorií je v klasifikaci Gerárda Genetta frekvence (Genette 2007: 46–47). Ta popisuje, kolikrát se událost odehraje v příběhu a kolikrát je popsána textem. To, co se stane jednou, je popsáno jedenkrát. Jednou může být popsáno i to, co se v příběhu odehrává pravidelně a opakovaně. Tímto se poukazuje na opakovatelnost, zvyky či každodenní činnosti. Naopak několikrát může být textem zachyceno něco, co se v příběhu stane jednou.²⁴

3.4.3 Prostor

Jednou ze stěžejních kategorií, jimž věnujeme ve své práci místo, je prostor ve vyprávění. V tomto směru se budeme opírat o poznatky Seymoura Chatmana, jenž se věnoval prostoru příběhu nejen ve verbálním narativu (Chatman 2008: 105). Rozdělil také prostor na prostor příběhu a diskursu. Prostor příběhu je tím prostorem, v němž se odehrává příběh. Prostorem diskursu rozumí Chatman způsob, jakým je tento prostor předáván čtenáři, jakým způsobem je zaznamenán tím médiem, které si autor zvolil (Chatman 2008: 106).

„Ve verbálním narativu je prostor příběhu čtenáři vzdálen dvojnásobně, protože zde schází ona ikoničnost či analogie, kterou poskytují snímky na filmovém plátně. Čtenář vidí (dá-li se vůbec mluvit o „vidění“) existenty a jejich prostor ve své fantazii, transformuje je ze

²³ Ve vývoji dětí můžeme toto považovat za vyšší kognitivní operaci.

²⁴ Jako příklad uvádíme knihu *Paní Dallowayová* od Virginie Woolfové, kde tatáž událost je zachycena z různých perspektiv, čímž dochází k jejímu zmnožení. Pokud autor několikrát dovypráví události, které se několikrát staly, poukazuje na stereotypnost, s níž se postavy příběhu musejí potýkat. Příkladem může být kniha *Soukromá vichřice* Vladimíra Párala.

slov do mentálních projekcí. Neexistuje tu „standardní obraz“ existentů jako ve filmu. Při čtení knihy si každý člověk vytváří svůj vlastní mentální obraz Větrné hůrky“ (Chatman 2008: 105).

Seymour Chatman (Chatman 2008: 106–107) zmiňuje tři základní způsoby, jak verbální narativy vyvolávají mentální obrazy v prostoru příběhu. Prvním je přímé užití verbálních kvantifikátorů (okurkovitý, malinkatý, zarostlý), druhým jsou odkazy na existenty, jejichž parametry jsou a priori standardizované, tzn., že si nesou vlastní charakteristiky (mrakodrap), a srovnání s takovými standardy (přírovnání). Třetím způsobem je poté nepřímé pojmenování. „Věta „Jan jednou rukou uzvedl devadesátikilovou činku“ implikuje velikost Janových bicepsů“ (Chatman 2008: 107).

Prostor je zajímavou entitou i z toho důvodu, že se nám (čtenářům) může odkrývat z různých pohledů. Můžeme jej poznávat z pohledu vypravěče i postav. Toto i to, jak si žáci základních škol poradí s onou dvojnásobnou vzdáleností mezi zobrazovaným a zobrazováním prostoru, nás bude zajímat při samotném výzkumu. Zajímat nás bude i to, jestli budou žáci věnovat pozornost popisu prostoru, místa, kde se postavy vyskytují, či se bude jejich pozornost upírat čistě na příběh samotný a líčení prostoru bude stát stranou.

3.4.4 Kauzalita

„Už od Aristotela se má za to, že události v narativech jsou zásadním způsobem souvztažné, že se zřetězují a jedna z druhé vyplývají. Jejich posloupnost není podle tradičního názoru lineární, nýbrž příčinná“ (Chatman 2008: 45). Naše mysl neustále vyhledává nějakou strukturu, pokud je to třeba, doplní si ji i v případě, že kauzální vztah z uvedených informací nutně nevyplývá.

Seymour Chatman ve své knize *Příběh a diskurs* (Chatman 2008) uvádí dvě věty jako příklad. „Král zemřel a pak zemřela královna“ (Chatman 2008: 46). V tomto případě se jedná o příběh ve smyslu kroniky – dvě události zařazené do posloupnosti. „Král zemřel a pak zemřela královna žalem“ (Chatman 2008: 46). Druhý příklad již ukazuje na kauzální vztah obou událostí.

Z hlediska žákovských vyprávění nás bude zajímat to, do jaké míry žáci události zařadí jen na časové ose jako události jdoucí po sobě – perspektiva posloupnosti, či nakolik již události mezi sebou prováží tak, aby jedna vyplývala z druhé, druhá byla následkem první, aby první událost měla své vysvětlení, svůj závěr. Předpokládáme, že u mladších dětí bude výrazně převažovat princip posloupnosti.

3.4.5 Postava

V našem výzkumu se sice postavou primárně nezabýváme, ale kvůli jejímu úzkému vztahu k událostem v příběhu (tedy i k času a prostoru) se zastavíme i u ní.

Z hlediska přirozeného lidského vývoje patří postava mezi stěžejní entity. Úzké spojení toho, co se stane, a toho, komu se to stane, je pro děti velmi důležité a je to zřejmé i z našeho výzkumu. V naší práci se nesnažíme zachytit teoretické koncepty zachycující proměny postavy v románu, ačkoli na toto téma bylo napsáno mnohé. Souhrnný přehled nejvýznamnějších přístupů vytvořil Bohumil Fořt knihou *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání* (Fořt 2008). V první řadě definujeme charakteristické prvky postavy, abychom mohli lépe postihnout, jakým způsobem s ní pracují žáci základních škol ve svých vyprávěních.

Na postavu lze pohlížet jako na paradigma rysů. „Paradigmatický pohled na postavu chápe tento soubor rysů metaforicky jako jakési vertikální nakupení, protínající syntagmatický řetězec událostí tvořících osnovu“ (Chatman 2008: 132). Mezi tyto rysy můžeme zařadit například nálady a pocity či vnější charakteristiku. Bude nás zajímat hlavně to, jestli se v žákovských pracích objeví vnitřní charakteristika, jestli se žáci zaměří i na popis myšlenek postav.

Na základě rysů můžeme vysvětlovat určité jednání. Podobný proces funguje i v běžném životě. Individuální představy si vytváříme na základě letmých pohledů i příhod, ze shromážděných fragmentárních informací skládáme o více i méně známých lidech komplexní obraz.

Na žákovských pracích nás bude zajímat to, jakým způsobem žáci postavu představí, zda jí dají jméno, či o ní budou hovořit jako o někom beze jména. Pokud žáci postavu pojmenují, budeme se snažit popsat i to, jestli užijí jména onomatopoického či symbolického.

Dělení E. M. Forstera na postavy „ploché“ a „oblé“²⁵ sice považujeme za zajímavý příspěvek ke zkoumání fenoménu postav, ale blíže se mu věnovat nebudeme. Poslouží nám jako pomůcka při popisu postavy v žákovských vyprávěních.

²⁵ Ploché postavy jsou charakterizovány jedním základním rysem. Jedná se o postavy-typy, humorné karikatury. Mohou být vyjádřeny jednou větou, v průběhu příběhu již nejsou dále rozvíjeny. Naopak postavy oblé mohou být v průběhu děje rozvíjeny, jejich charakteristika je širší a obsahuje více než jeden rys.

3.4.6 Mimesis a diegesis / showing a telling

Pro popis dětského vyprávění považujeme za vhodné uvést ještě dva spolu související pojmy z naratologie. Jsou jimi mimesis a diegesis, popř. showing a telling. Obě uvedené dvojice souvisejí s tím, jakým způsobem vypravěč čtenáři zprostředkovává zobrazované události a jednání postav.

Pojmy mimesis a diegesis zavedl Platon, přičemž první z nich představuje nápodobu skutečnosti. Druhý z nich se vztahuje k vyprávění (Aristoteles 1948: 27).

V současné naratologii se pracuje spíše s dvojicí pojmů, s níž přišel americký naratolog W. C. Booth (Booth 1983). Dle něho existují tři způsoby vyprávění. První z nich představuje showing – vyprávění, které se snaží předvést, co se děje na scéně (dialogy, přímé řeči postav), vypravěč je v tomto případě upozaděn, protože vše si dovyprávějí postavy samy. Druhý, telling, představuje k prvnímu opozici. Vypravěč dostává v tomto případě maximální prostor, neboť je zcela na něm, aby vše obsáhl ve svých pasážích. To, co říkají postavy, shrne vypravěč za ně. Třetím, nejčastějším způsobem, je kombinace obou výše zmíněných možností.

4 Praktická část

V úvodu praktické části nejprve popíšeme, jak vznikala konečná verze obrázkové osnovy a jak probíhal výzkum na základních školách. Současně zmíníme pozitiva a negativa zvolené metody sběru dat.

Dále se budeme postupně věnovat charakteristice písemných projevů nejprve žáků pátých tříd, poté žáků tříd devátých. Následně shromážděné výsledky obou věkových kategorií porovnáme mezi sebou a naznačíme vývojové tendence tvorby písemných vyprávění.

4.1 Sběr písemných žákovských prací

Cílem našeho výzkumu je analýza psaných vyprávění žáků pátých a devátých tříd. Pro sběr dat písemných žákovských vyprávění jsme zvolili metodu produkční slohové úlohy (vyprávění podle předložené obrázkové osnovy, viz příloha č. 1), která nám umožnila sesbírat materiál tak, aby obě věkové kategorie pracovaly se stejnými vstupními informacemi. Šlo nám totiž o to, abychom mohli co nejlépe srovnat obě věkové skupiny.

Před samotným výzkumem bylo nutné kontaktovat základní školy. K podobným akcím se školy vzhledem k nedostatku času na probrání předepsaného učiva nestavily příliš otevřeně. Pro výzkum jsme získali dvě základní školy (pražskou a českobudějovickou). Ředitelky obou si přály ponechat jména škol v anonymitě, proto zde nebudou názvy škol uvedeny. Na pražské základní škole byl výzkum proveden ve dvou třídách 9. ročníku a jedné 5. ročníku. V Českých Budějovicích jsme navštívili jednu třídu pátého ročníku. Poté, co jsme si domluvili uskutečnění výzkumu, jsme s pomocí vyučujících českého jazyka předali informované souhlasy rodičům dětem. Děti, jejichž rodiče informovaný souhlas nepodepsali, pracovaly společně s ostatními, aby nevyrušovaly a byl zadán jednotný úkol, paní učitelky si však jejich práce po hodině nechaly. Jednalo se o 5 prací žáků pátých a 2 práce žáků devátých tříd.

Ještě než jsme zadali obrázkovou osnovu ve třídě, zvážili jsme pozitiva i negativa zvoleného přístupu. Za pozitiva považujeme to, že se jedná o metodu, díky níž můžeme získat větší množství dat najednou (aplikace v celé třídě) v homogenním prostředí (5. a 9. třída), tyto výzkumy lze poté srovnávat. Všichni žáci dostali shodné zadání, stejný čas na práci a stejný obrázkový podnět (viz příloha č. 1).

Mezi negativa lze zařadit to, že jsme od každého žáka získali pouze jednu práci (nemůžeme tedy hovořit o individuálním vývoji každého účastníka). Žáci mohli své práce

opravovat pouze během hodiny, v níž se výzkum uskutečnil. Neměli již dodatečně přístup k textu, aby jej mohli dále korigovat. Problematickou jsme shledávali také míru motivace k tvorbě příběhu dle obrázkové osnovy. Tuto otázku jsme řešili tím, že během hodiny zůstala ve třídě přítomna vyučující, aby se klima třídy co nejvíce přiblížilo běžné hodině. Ovšem podstatným shledáváme to, že žáci nebyli za napsání vyprávění nikterak ohodnoceni (nedá se tedy příliš uvažovat o motivaci „známkou“). Dalším zohledňovaným negativem, které se mohlo podepsat na získaných datech, byla rozkolísanost pozornosti a výkonu žáka v průběhu činnosti.

Nastavením pravidel, za nichž výzkum proběhl, jsme se snažili maximalizovat pozitiva a minimalizovat vliv negativ, která se mohla objevit. Vznikla tedy osnova příběhu, který jsme rozdělili do šesti obrázků. Na práci dostali žáci 35–40 minut. Pět až deset minut trvalo, než jsme společně s vyučující zadali ve třídách práci, odpověděli otázky žáků a než se třída zklidnila a začala pracovat. Otázky žáků jsme poté zaznamenali, neboť i srovnání dotazů žáků pátých a devátých tříd nám přišlo v souvislosti se sledovanou problematikou přínosné.

Ve třídách, kde byl výzkum proveden, byla po celou dobu psaní přítomna paní učitelka, která zde běžně vyučuje český jazyk. Zadáni bylo napsáno nad osnovou a bylo třídě řečeno i na začátku hodiny. Snažili jsme se, abychom slovním zadáním co nejméně žákům napověděli, proto jsme omezili instrukce na napsání vyprávění podle obrázkové osnovy, stanovení minimálního rozsahu na stránku A4 (a to i žákům 5. ročníku, ačkoli jsme předpokládali, že takový rozsah už bude na hranici jejich možností). Jinak byla žákům ponechána svoboda, aby si s úkolem poradili sami. Jednou z instrukcí, které zazněly na začátku hodiny, bylo to, že výzkum je anonymní. Poprosili jsme tedy žáky, aby na list papíru, na který vyprávění vypracovali, uvedli pohlaví a třídu, již navštěvují.

Zadáni, které dostali žáci k dispozici, znělo „Podle následujících obrázků vyprávěj příběh, který se na nich odehrává. Obrázky jsou seřazeny popořadě“.

Obrázková osnova byla sestavena tak, aby se proměnilo prostředí, v němž se příběh odehrává. Tuto proměnu jsme zahrnuli s ohledem na téma naší diplomové práce. Poté jsme se snažili zachovat genderovou vyváženost a volili jsme příběh tak, aby v něm vystupoval chlapec i dívka. Úmyslně jsme zvolili obrázky tak, aby v první části osnovy nebyl zobrazen začátek příběhu. Předpokládali jsme totiž, že mladší děti začnou vyprávět právě od události zobrazené na prvním obrázku, zatímco děti starší si tento nepoměr uvědomí a začnou svůj příběh vyprávět od událostí, které nejsou na obrázcích zachyceny.

Před jazykovým materiálem jsme dali přednost obrázkové osnově z toho důvodu, že jsme chtěli, aby žáci nepracovali s jazykovým inputem, který by jim mohl být vodítkem, jak zpracovat celé vypravování. Obrázek je zadáním, kdy dítě vidí, co má být popsáno, ale jak to provede, je již zcela na něm. To se nám zdá jako výhodné, protože naratologické kategorie vztahující se například k postavě a vypravěči zůstávají zcela v kompetenci žáka.

Do přílohy (viz příloha č. 1) této práce jsme přiložili znění všech sebraných žakovských prací²⁶. Při jejich přepisování jsme postupovali podle následujících pravidel. Základním pravidlem pro přepisy byl co nejmenší počet zásahů do žakovských vyprávění. Pravopis²⁷ jsme ponechali v tom stavu, v jakém jej žáci odevzdali. Pokud žáci použili verzálky, ponechali jsme je i v našich prepisech. V případě nečitelného místa jsme volili dvě varianty značení. Jestliže bylo místo začmáráno do podoby tečky, zanesli jsme do přepisu znak •. Pokud byl text nečitelný kvůli neúhlednému písmu, volili jsme značku XXX (jedno nečitelné slovo), případně XXX XXX (dvě a více nečitelných slov). Opravy, kde bylo možné přečíst přeškrtnutý text, jsme zanesli jako slovo (či příslušnou část) přeškrtnuté vodorovnou čarou.

Objevily se i takové případy, kdy nebylo zcela zřejmé, zda žák myslí y, nebo i. Taková místa jsou zanesena jako i/y. Odstavce jsme značili pouze tam, kde je vyznačili i sami žáci. Pokud bylo vyprávění doprovázeno obrázkem, je k příslušnému textu doplněna poznámka, že zde byl obrázek, a přípisek, zda se jedná o ilustraci související s příběhem.

4.2 Analýza vyprávění žáků pátých tříd

V této části naší práce se zaměříme na analýzu vypravování žáků pátých tříd. Ke srovnání se žáky staršími přistoupíme v samostatné kapitole (viz kap. 4.4). Všechny popisované jevy budeme dokládat na příkladech ze shromážděných prací.

Nejprve charakterizujeme vyprávění žáků pátých tříd jako celek. Poté následuje kapitola o koherenci, kde již místy zmíníme poznatky související s prostorem a časem. V samostatných kapitolách o prostoru²⁸ a času se budeme věnovat dalším možnostem ztvárnění těchto kategorií. V poslední části se budeme věnovat postavě.

²⁶ Jedná se o 29 prací žáků pátých tříd a o 19 vyprávění žáků devátých tříd. V rámci našeho výzkumu necháváme stranou porovnání stylu psaní dívek a chlapců, ačkoli i v tomto směru by se mohly vyjevit zajímavé výsledky.

²⁷ Podle PSŠE jsou příčiny pravopisných chyb zejména v absenci pravopisné úvahy, absenci automatismu na základě četby a v hovorové výslovnosti, která není nahrazena knižní ani školní normou (PSŠE 2005: 219).

²⁸ Na tomto místě se zmíníme také o vnitřním prostoru postav. Jedná se o jeden z důvodů, proč jsme do našeho pozorování zahrnuli právě koncept postavy, ačkoli se vazba může zdát být nezřetelná.

Na základě pozorování práce žáků pátých tříd během samotného psaní můžeme říct, že úkol tohoto charakteru v zadaném časovém rozsahu je v tomto věku ještě náročný. Během práce se ze třídy ozývaly povzdechy a žáci se neustále dotazovali, zda skutečně musí popsat celou stránku. V jejich textech jsme později zaznamenali různé strategie, jak zaplnit prostor na papíře co nejsnáze. Jednou z nich bylo počítání vteřin, než uschne čepice, kterou děti umočili (viz příloha č. 1). Jinou strategií představovalo opakování jednoho slova na několika řádcích či naopak napsání jednoho slova přes několik řádků.

Jak blíže uvedeme níže, žáci v tomto věku nejsou ještě zcela schopni pracovat s předem danou osnovou, a proto častěji než žáci devátých tříd zařazují do svých vyprávění události a další příběhy podle vlastní fantazie.

Celkově činila průměrná délka textu žáka páté třídy 173 slov, přičemž stejně jako u žáků devátých tříd pozorujeme velký rozptyl mezi jednotlivci. Délka nejkratšího textu činila 41 slov, vezmeme-li v potaz, že žáci měli na práci téměř celou hodinu, není to mnoho. Naopak délka nejdelšího textu u žáků pátých tříd činila 360 slov, což už je hodnota srovnatelná s nejkratšími texty žáků devátých tříd (viz kap. 4.3).

4.2.1 Obecná charakteristika vyprávění žáků 5. ročníku

Pokud se začteme do prací žáků pátého ročníku, zjistíme, že obratně pracují s tím, co znají velmi důvěrně. Máme na mysli pohádkové fráze, motivy a příklon k pohádkovému vyprávění. Jelikož pohádky představují jednu z prvních vyprávěcích forem, s nimiž se děti setkávají, stávají se pro ně narativním vzorem.

V dětském vývoji má pohádka svou nezastupitelnou roli. Podle Jiřího Trávníčka (Trávníček 2007: 31) má pohádka tři základní pilíře – úvodní a závěrečnou formuli a minulý čas. Právě tyto tři prvky můžeme považovat také za konstitutivní rysy vyprávění. Trávníček ve své knize také uvádí (Trávníček 2007: 31), že pohádka se pro děti stává hlavním zdrojem vyprávění a současně modelem pro vyprávění vůbec. Pro děti je snadno přístupná díky své vyprávěčské ucelenosti a přehlednosti. Je jednoduchá a logická (časově a příčinně). Vše jednou načaté musí být uzavřeno. Musí zde dojít k uzavření všech načatých očekávání.

V žákovských pracích se setkáme s konvencionalizovanými větnými konstrukcemi, jako jsou „jednoho dne“, „žila, byla“, „byl jednou jeden“ či s větným vzorcem „šli a šli, až došli“²⁹. Výjimku netvoří ani závěrečná formule „a tam žijí šťastně dodnes“.

S jistotou umisťují fráze do té fáze příběhu, jíž odpovídají. Nakolik si uvědomují například eliptický charakter fráze „šli, šli, až došli“, nedokážeme na základě našich poznatků říct. Je však zřejmé, odkud při vyprávění žáci pátých tříd vycházejí. Jako základní struktura jim slouží důvěrně známá pohádka, s níž se setkávají od nejtělejšího věku. V jednom z vyprávění jsme se na poměrně malém prostoru setkali s vysokou koncentrací nejrůznějších pohádkových frází.

*Byl jednou jeden kluk a jedna holka. Byli to sourozenci. Jednoho dne šli ven bruslit. Bruslili a bruslili, až klukovi ujela noha a spadl do ledové vody. Jeho sestra ho vytáhla. Když došli domů rozdělala v kamnech a všechno dobře dopadlo.*³⁰ Na tomto místě uvádíme celý text, který nám žák odevzdal.

Je také nutné poznamenat, že ne všechna vyprávění byla o tyto „formule“ opřena. Našli jsme i takové případy, kdy bychom blízkost s pohádkou hledali jen těžko. Domníváme se, že pohádkové věty slouží žákům jako „berličky“ během psaní. Poskytují jim nejen osnovu, ale také celé větné konstrukce, které sami nemusejí vytvářet. Mezi žáky však existují rozdíly. Zatímco někteří žáci vyprávějí (posuzováno dle rozsahu, délky vět či bohatšího slovníku) snadno, jiní žáci tvoří texty kratší, ale také z hlediska lexika méně bohatý.

Pro žáky pátých tříd je charakteristická přítomnost vložených vyprávění do předloženého příběhu. V jednom případě žák odvyprávěl příběh, který jsme předložili v podobě obrázkové osnovy, a volně poté pokračoval rozšířením příběhu o pohádkový motiv o zlaté huse, která snášela každou hodinu zlaté vejce.

A zabloudili a temném lese a našli domek a v tom domku žila babička straka a krocan. Ten krocan snědl babku a straku pak honil ty děti utíkal a utíkaly. A našlizlatou husu, ta husa každou hodinu snesla zlaté vejce.

V jednom případě jsme narazili na závěr, který připomíná závěrečnou frázi z pořadů pro děti a dospívající.

²⁹ Tímto gramatickým vzorcem myslíme ty větné konstrukce, které by se daly zapsat „X a X, až X/Y“. Nemuselo se tedy nutně jednat o slovo jít. Spíše nám šlo o to zachytit pohádkové stopy, které by žáci ve svých pracích dále zpracovávali.

³⁰ Ukázky uvádíme bez úprav tak, jak je napsali žáci. Přepisy žákovských prací uvádíme v plném rozsahu v příloze č. 2.

tak zase příště loučí se svými Kačka a Karel zase o prázdninách

Schopnost držet se předložené osnovy je v případě žáků pátých tříd nižší než u žáků starších. V pracích mladších žáků jsme se setkali s tím, že předložený příběh je shrnut do několika krátkých vět (viz dále). Poté se žáci pouštěli do volného vyprávění podle vlastní fantazie. Ve shromážděném materiálu se objevil i případ, kdy žák vyprávěl podle vlastní fantazie hned od počátku, aniž by se pokusil o zachycení příběhu z obrázkové osnovy.

Tento trend popsala ve své práci již Ida Viktorová (Viktorová 2009: 53). Konstatuje, že žákům do určitého věku lépe vyhovuje vyprávění na volné téma, kdy nejsou svazování osnovou jakéhokoli charakteru.

Z hlediska pohádkových vlivů na vyprávění žáků základních škol nás zajímalo, nakolik rámcují vyprávění nadpisem a zdůrazněním konce vyprávění. Více než třetina všech prací žáků pátých tříd byla rámována nadpisem na začátku a výrazným zdůrazněním ukončení příběhu slovem „konec“. U některých prací jsme měli dokonce pocit, že slovem konec dávají najevo, jak velkou námahou pro ně psaní této práce znamenalo. Usuzujeme na to např. z toho, že v jedné práci bylo slovo „konec“ napsáno velkými písmeny přes několik řádků.

K pojmenování postav se vyjádříme v jedné z následujících kapitol, ale jednu maličkost bychom rádi zmínili již zde. Za jeden z výrazných intertextových³¹ prvků považujeme pojmenování celého příběhu názvem Adam a Eva (2). Sice se můžeme jen domnívat, zda autorka chtěla odkázat k biblické tradici, přijde nám však příznačné už samo užití právě této dvojice jmen.

4.2.2 Koherence – ohled na čtenáře a jeho porozumění

V této části práce se zaměříme na to, nakolik jsou texty žáků pátého ročníku koherentní. Na základě shromážděných materiálů popíšeme, zda žáci formulují své texty srozumitelně pro čtenáře.

„Pri produkcii príbehu je úlohou autora vytvorit' obsahovo súdržný, koherentný text. Úloha poslucháča alebo čitateľa spočíva v postupnom dekódovaní jazykovo-komunikačných prostriedkov, vďaka ktorým sa vo vedomí utvára predstava (mentálna reprezentácia) príbehu. Čím koherentnejší je recipovaný text, tým koherentnejší bude aj jeho odraz vo vedomé

³¹ „Původně literárněvědný termín pro označení vztahu mezi dvěma nebo více texty. [...] Intertextovostí lze odkazovat také na znalosti a hodnoty sdílené mluvčími určitého jazykového společenství“ (ESČ 2002: 184).

recipienta. Tento prenos koherencie príbehu sa zjednodušuje, ak autor a recipient majú približne rovnaké znalosti, alebo ak autor dokáže anticipovať (predpovedať), ako má príbehový text vystavať, aby bol jednoduchšie dekodovateľný. Pri dekodovaní menších obsahových celkov nám výrazne pomáha naša schopnosť tvoriť logické úsudky, inferencie“ (Harčíková, Klimovič 2011: 119).

Marek Nekula definuje koherenci v *Průruční mluvnici češtiny* následovně: „Koherenci se rozumí soudržnost dvou či více elementárních textových jednotek čili výpovědí nebo jejich částí, které – jsou-li splněny ostatní podmínky pro konstituování textu – společně tvoří text“ (PMČ 2008: 681).

Heslo koherence lze najít také v *Encyklopedickém slovníku češtiny*. Stojí zde: „Spojitost textu implikující jeho vnitřní organizovanost, jež je konstitutivním rysem textovosti; vlastnost a výsledek kognitivních procesů (proto někdy též spojitost na úrovni hloubkové struktury; koheze). Též spojitost dvou nebo více lineárně uspořádaných segmentů textu, konstituovaná gramatickými a lexikálními prostředky“ (Encyklopedický slovník češtiny 2002: 217).

Při analýze koherence a koheze³² jsme postupovali dle kategorií, které ve své práci uvádějí Petra Harčíková a Martin Klimovič (Harčíková, Klimovič 2011: 122). Postupně se zabývají 1) prostředky vyjadřujícími sémanticko-syntaktické vztahy, 2) prostředky vyjadřujícími časové vztahy v textu a 3) prostředky vyjadřujícími koreferenční vztahy.

Vzhledem k tomu, že výpovědi spojují spojovací výrazy a spojky, zaměřili jsme se v první řadě na ně. Martin Klimovič (Harčíková, Klimovič 2011: 124) poznamenává, že v písemných pracích žáků třetích tříd převládá aditivní připojování výpovědí, které se vyznačuje opakováním stejných spojovacích výrazů i spojek (nejčastěji spojkou *a*), a že často není zřetelné, kde jedna věta končí a začíná druhá. Tento jev je však velmi výrazný také u žáků pátých tříd, jak jsme zjistili z dat našeho korpusu.

A pak tam jeden pán uslyšel a sliklse a spojil spodky tričko a bundu a vytáhl jí a pak přišli spolu domu a tá dáma mu dala oblečení a spodní prádlo atd..... a pak šli zase bruslit a to už dopadlo dobře a pak byli kamarádi s tím klukem a pak to vedlo dál a dál a dál a pak byli manželé byla svadba a pak za 1 rok mneli jednu holku a jednoho kluka a pak šli bruslit...

³² „Podmínkou textovosti je soudržnost textu, spojitost jeho komponentů, aby lineárně řazené výpovědi byly na sebe navazovány, aby byly spojeny vzájemnými vztahy. Tato vlastnost textu se nazývá koherence nebo koheze (mezi oběma termíny neděláme rozdíl)“ (Hrbáček 1994: 9). Mezi těmito termíny nečiníme rozdíl ani my.

Níže uvádíme tabulku s počtem výskytů souřadících, z níž je patrné, že spojka *a* jednoznačně převládá. Velmi frekventovaný je také jev, kdy spojka *a* stojí v těsné blízkosti s příslovcem *pak*.

Tabulka 1 - Frekvence výskytu spojek souřadících - 5. ročník

Spojka souřadící	Počet výskytů
a	340
tak	75
ale	66
proto	3
nebo	2

Ve vyprávění žáků pátých tříd se často objevuje také spojka *tak/a tak*. Její frekvenci si odůvodňujeme tím, že v tomto věku jsou již děti schopné zaměnitelné pořadí promluv aditivně napojených vázat k sobě již tak, aby byl vyjádřen vztah důsledkový. Tímto způsobem navazují v příběhu jednu událost na předchozí.

*...tak ho vytáhla a pepa se nemoh nadechnout tak mu kacka delala umelé dýchání a nic tak zavolala záchranku a přijeli si pro něj tak ho tam XXX a vyluli z něj 2 lytry vody...
Ale už jim byla zima a tak je domů*

V četnosti výskytů konkrétních spojek se vysoko nachází také spojovací výrazy vyjadřující odporovací poměr, konkrétně se jedná o spojku *ale*.

...chtel jí sebrat ale spadnul do vodi ale naštetí ho segra vlahla za jeho bundu a potom sli domu do tepla abi se zahřali...

V čem se však naše výsledky liší od Klimovičových (Harčíková, Klimovič 2011), je to, že jsme vyzorovali větší rozmanitost ve zvolených spojkách. Rozdíly existují mezi jednotlivými žáky pátých tříd. Zatímco někteří pracují výhradně s aditivním napojováním vět, jak je vidět výše, jiní se již pokoušejí do svých textů zahrnout i složitější větné konstrukce a častěji zařazují souvětí podřadná.

Jakmile jsme přišli k rybníčku • spatřili jsme uprostřed velkou díru.

Nevěděla jsem, jak mu pomoci, když sem viděla, jak ho brusle táhnou kednu.

Jana aniž by tušila, že jí šála špadne spadla jde bruslit na zamrzlou část rybníka, ale Josef se rozhodne jí šálu dát zpátky.

Tak jsem si šel pro ní ale Dáša my radila abych nechod tak nakra protože by ses mohl propadnout ale já jsem neposlouchal.

Na užívání podřadicích spojek a spojovacích výrazů nás zajímalo zejména to, jak žáci pátého ročníku vyjadřují časové vztahy a jaké je spektrum podřadicích spojek, které využívají. Z následující tabulky je zřejmé, že převažuje spojka *když*. Několikrát užíli žáci také spojku *než* a *až*. Mezi spojkami podřadicími se však těm se schopností vyjádřit časové vztahy dostává méně prostoru.

Tabulka 2 - Frekvence výskytu spojek podřadicích - 5. ročník

Spojka podřadicí	Počet výskytů	Spojka podřadicí	Počet výskytů
že	78	ať	4
když	24	jestli	4
aby	22	než	4
jak	16	jenomže	2
co	11	dokud	1
který	9	jakmile	1
protože	8	ještěže	1
až	7		

Vůbec nejčastěji užívanou podřadicí spojkou je *že*. Množství výskytů napomáhá i to, že žáci s její pomocí vyjadřují nepřímou řeč.

Veronika se hodně dlouho, DLOUHO... (asi 3 sekundy) rozmýšlela, ale pak rekla, že půjde, ale pak rekla, že ne a pak ano a pak zase ne....

šli k doktorovi ten řek že je chlapec nemocní.

Častěji se u žáků pátých tříd objevují také spojky *protože*, *aby*, *který* a *ať*. S výjimkou *aby* jsou to však výskyty v řádu jednotek. Na základě pozorování můžeme říct, že tyto spojky

se nevyskytovaly napříč všemi získanými pracemi, nýbrž jen v několika z nich. Mezi jednotlivými žáky tedy existují výrazné rozdíly v užívání souřadných a podřadných souvětí.

Mezi žáky pátých tříd existují velké rozdíly v tom, jakým způsobem variují větnou konstrukci. Domníváme se, že zde se nabízí prostor pro individuální přístup k výuce. Pokud žák není schopen tvořit složitější větnou konstrukci, nebo se alespoň o ni pokusit, vyžaduje jiný přístup než žáci, kteří jsou v tomto směru vyspělejší a jejichž dovednosti by si žádaly jiný způsob kultivace. Nezastavovali bychom se u tohoto problému, kdyby se nám nezdála škála v této věkové kategorii tak široká.

Pokud se zaměříme na to, zda využívají žáci pátých tříd spíše věty jednoduché, či souvětí (a v jejich rámci souvětí podřadná, či souřadná), zjistíme, že rozložení těchto typů je víceméně rovnoměrné. Mírnou převahu mají stále souvětí parataktická. Celé vyčíslení uvádíme v tabulce níže. Její význam se ukáže teprve ve srovnání se žáky staršími.

Tabulka 3 - Procentuální zastoupení typů vět - 5. ročník

	Počet výskytů	Procentuální zastoupení
souřadné	112	35,10 %
podřadné	106	33,20 %
jednoduchá	101	31,60 %

Jednotlivé výskyty jsme počítali tak, že za větu či souvětí jsme považovali úsek od tečky do tečky. Velkými písmeny jsme se nemohli všude řídit, neboť žáci často velká písmena ani nepsali.

Zajímavé je, že některé větné celky byly rozměrné, a to tak, že pokud by se rozdělily, vydaly by na několik samostatných souvětí. Tyto celky v sobě zahrnovaly několik paratakticky napojených celků. Tento jev si vysvětlujeme nedostatečnou perspektivou a nedůvěrou v to, že i bez tohoto „nadbytečného“ spojení budou věty dávat smysl. Do určité míry se mohlo do písemného projevu žáků promítnout také vyprávění mluvené, kde je toto napojování časté. Josef Hrbáček k tomuto uvádí následující: „Lineárnost textu je společná pro text písemný i mluvený, v mluveném textu je však lineárnost akcentována aditivním charakterem textu, připojováním dalších informací v jedné linii a dodatkovým připojováním podle toho, jak jednotlivá fakta mluvčímu napadají“ (Hrbáček 1994: 34). Nejčastěji se v tomto kontextu vyskytovala spojka *tak*.

bolel ho zadek ta mu ho kačka namasírovala potom další den si šli zabruslit a pepas pat do Vltavy tak ho kacka vyťahovala svazanejma nykynama tak ho vyťahla a pepa se nemoh nadechnout tak mu kacka delala umelé dýchání a nic tak zavolala zachranku a přijeli si pro nej tak ho tam XXX a vyluli z něj 2 lytry vody pak ho pustily domů ata si stoupnul ke kamnům a ohralse tak šel v pondělí do školy tak je to poucazení že nemame bruslyt na deravem ledě a zabruslyt si na hokejovém hřišti a tak kacka a pepa zily šťastně až do smrti a příští zimu si daj pozor aby nepadly do dyry tak si kačka s pepou zašli do cukrarny a dalys velký pohar s horkyma mandlema a malynama a to je KONEC

Další oblastí, která nás v rámci koherence a koheze v žákovských pracích žáků pátých tříd zajímala, bylo vyjádření časových vztahů v textu. Pozornost jsme věnovali příslovcím času a okolnosti. Na základě pozorování můžeme říct, že výrazně převažují příslovce *pak, zase, najednou, už* a *nakonec*. Jedná se příslovce, která vyjadřují následnost, opakování, zdůraznění okamžiku a ukončení příběhu. Pokud si je seřadíme i v tomto pořadí, zachycují průběh příběhové linie. Podle četnosti výskytů se vysoko objevuje také slovo *den*, a to v kombinaci s přídavným jménem, např. *jednoho dne*. Tato slovní spojení stojí nejčastěji na začátku vyprávění a výše zmíněnou linii otevírají.

Na základě výskytů příslovcí času můžeme konstatovat, že žáci pátých tříd využívají taková slova, která vytvářejí lineární příběh. Méně častá jsou příslovce jako *kdykoli, stále, příště, mezitím, teprve, předtím, dříve, nejprve* či *okamžitě*. Jak už jsme konstatovali u užívání vedlejších vět, i zde můžeme vysledovat rozdíly mezi jednotlivými žáky. Zatímco někteří z nich využívají pestřejší škálu příslovcí času, jiní si vystačí s opakováním příslovce *pak* a projevuje se u nich větší fixace na plynutí příběhu.

Zatím jsme se věnovali tomu, jakým způsobem žáci vyjadřují plynutí příběhu. Na tomto místě bychom se chtěli zastavit u toho, jakým způsobem ztvárňují časové ukotvení v rámci fikčního světa. Hned na úvod je potřeba říct, že toto časové umístění je z větší části neurčité. Jak už jsme výše zmínili, výrazná část žáků je ještě ovlivněna pohádkou a také svá vyprávění zahajují pohádkově, tedy úvodní, neurčitou formulí *jednoho dne*. V několika případech se však objevuje umístění příběhu rámci čtyř ročních dob – *v zimě*.

Jednoho dne šli ven bruslit

Karel a . Kačka si šli zabruslit na let v zimě na kluzišti.

Ačkoli si uvědomujeme, že Klimovič s Harčíkovou sledovali koherenci a kohezi na základě tří kritérií, my se třetímu věnovat nebudeme, protože jej nepovažujeme pro popis času a prostoru v žakovských vyprávěních za podstatné.

Vzhledem k výše řečenému jsou texty žáků pátých tříd místy až nesrozumitelné. Důvodů nacházíme několik. V tomto věku nejsou všichni schopni udržet pozornost na dlouhou dobu, tudíž lze v textech s blížícím se koncem, či přibývajícím časem práce na příběhu vyzorovat v důsledku klesající pozornosti nárůst aditivního napojování vět v místech, kde by bylo vhodnější začít nové souvětí.

Potřeba rychle napsat celý příběh s sebou nese i to, že se vytrácejí některé pro porozumění důležité detaily.

4.2.3 Čas

Čas je jednou ze stěžejních kategorií, kterými se v naší práci chceme zabývat, a to z toho důvodu, že se jedná o veličinu, která je pro lidský život velice důležitá. Představuje řád a rámec života.

V první řadě jsme se zaměřili na to, jestli žáci vyprávějí v minulém, nebo přítomném čase. O tom, že by celé vyprávění bylo v čase budoucím, jsme v souvislosti s žáky ZŠ neuvažovali, protože se domníváme, že se jedná o výrazný experiment, jehož ještě nejsou v tomto věku schopni.

Ze všech 29 sebraných písemných projevů bylo 24 v čase minulém. Ve zbylých projevech se přítomný a minulý čas mísil. V některých případech bylo vyprávění zahájeno v čase minulém, postupně však přešlo do času přítomného. Tuto proměnu dáváme do úzkého vztahu se změnou událostí, jež jsou popisovány. V minulém čase je vyprávěn příběh obrázkové osnovy, po jeho ukončení žák volně přechází v psaní na volné téma, kde již užívá času přítomného nebo budoucího.

Pak rychle běžily ~~do~~ domů aby se ohřál u kamen. Kačka rozdělala oheň da kamen byl uplně zmrzlej ze se upně klepal. Neměl žádní oblečení tak si rozdělali oheň doma v teple byl asi moc tlustej ale topadloto dobře velmi dobř ale byl trochu nemocný a mněl zimnici. Tet leží v posteli a bere léky ale brzy se uzdraví a jednoho krásnýho dne se uzdravil.

Domníváme se, že schopnost pracovat současně s několika různými proměnnými, jež jsou do vyprávění zahrnuty, dělá ještě žákům problémy, proto intuitivně přecházejí od jedné hodnoty k druhé.

Autorka jedné ze shromážděných prací využila přítomného času k vyprávění napínavého okamžiku příběhu (dívka se po celou dobu držela obrázkové osnovy). Příběh začíná líčením příchodu dětí na led v minulém čase, v okamžiku, kdy se hlavní postava příběhu topí, dívka přechází k času přítomnému³³ – zvyšuje dynamiku příběhu, událost je akčnější.

Josef a Jana šli ~~br~~ bruslit na zamrzlý rybník, když přišli zjistili, že kus rybníka ještě není zamrzlý... Ale když se snaží ~~sebrat~~ šálu ~~snaž~~ sebrat stratí rovnováhu a spadne ~~do~~ do vody pod led. Když ~~ja~~ Jana ~~zj~~ uslyší Josefovo volání, o pomoc lehne si na led a pokusí se za pomoci bundy Josefa vytáhnout.

Nejčastěji se však přítomný čas u žáků pátých tříd objevoval v přímé řeči postav. Vzhledem k tomu, že jeden ze žáků využil k vyprávění dramatický dialog, dá se přítomnost přítomného času odůvodnit formou textu. Totéž si myslíme také o využití přítomného času v přímé řeči.

„Koukni Marku! podívej se na tu díru v ledu na kraji ryb•níka!“

„Ano, už jedu Evo!“

„Marku, dávej si pozor abys do té díry nespád! Voda je velmi ledová!“

„Jojo, neboj se Evičko... budeme jezdit vedle sebe“

„Tak pojedeme pryč. Budeme jezdit dál od té díry.“

Já: Ok, tak deme, ale jenom protože jsi takovej srab.

Ve skutečnosti jsem se taky trochu bála, ale nechtěla jsem to dávat na ~~jedno~~ jedno jevo, protože z nás dvou jsem vždycky byla ta odvážnější.

Willi: Díky, fakt z toho mam divnej pocit, představ si do toho zahučet... to bych fakt nechtěl...

Já: Tak dělej, pojd', než se tam fakt propadneš.

Když jsme odcházeli, Willi si uvědomil, u ~~h~~ trhliny v ledu mu upadla šála.

³³ Na tomto místě lze uvažovat také o použití historického prezentu, přechod k přítomnému času z důvodu navození akčnější atmosféry. Domníváme se však, že o systematickém užívání této formy ještě nelze v tomto věku hovořit.

S pojetím času souvisí i to, v jaké fázi příběhu začínají žáci své vyprávění a zda přistoupí k anachroniím ve vyprávění, tedy zda předjímají a naopak zpětně vysvětlují, co se stalo.

V souvislosti s časem se zaměříme i na to, zda žáci pátých tříd vyprávějí v ich-formě, nebo er-formě³⁴. Různými kombinacemi času a formy vyprávění se dosahuje ve vyprávění efektů, které vytváří iluzi různých vzdáleností a zainteresovanosti jednajících postav. Z 29 vyprávění žáků pátých se ich-forma objevila pouze ve dvou textech. V prvním z nich autor zahajuje vyprávění následujícím úvodem:

Dobrý de, jmenuji se Adam a chtěl bych vám vyprávět příběh o mě a mé nejlepší kamarádce Dáše. Ten příběh je odehrával minulý před minulý nebo před před minulý týden v zimě. Řekl jsem si že musím zavolat Dáše a zeptat se jí jestli se mnou nebude chtít jít bruslit.

Vzhledem k anonymitě dotazníku se můžeme jen domnívat, zda se žák skutečně jmenuje Adam. Nejen naratologové, ale také psychologové však poukazují na obtížnost vyprávění v první osobě. „Vyprávět v první osobě není nic snadného, neboť systematické používání zájmena-deiktiva „já“ znamená referovat současně k sobě jako k vyprávějícímu subjektu vypravování a také k „já“ objektu – k postavě „já“ v ději. „Já“, které chce vyjádřit vlastní „já“, potřebuje zkrátka další „já“ (Šmídová 2008: 48).

Nakolik si žáci pátých tříd uvědomují možnost vyprávět v ich-formě a nevyprávět o sobě samých, o to nám v tuhle chvíli nejde. Zajímavé se nám však zdá, že u prací, kde žáci vyprávěli události, které se na obrázkové osnově nenacházely, spíše přecházeli od er-formy k ich-formě v rámci jednoho textu.

Neměl žádní oblečení tak si rozdělali oheň doma v teple byl asi moc tlustej ale topadloto dobře velmi dobře ale byl trochu nemocný a mněl zimnici. Tet leži v posteli a bere léky ale brzy se uzdraví a jednoho krásnýho dne se uzdravil. Pak šli zase na led a tento krát to bylo super a bylo krásné počasí na bruslení. A i maminka snima byla bruslit aby zase něco nestalo. Z mámou to bylo super všichni rádi bruslíme na ledě i moji máme je to prostě super daváme si závody do kola jako motorky a ten do vyhraje je borec a-

³⁴ Tuto část zařazujeme z toho důvodu, že se v průběhu analýzy ukázalo, že ve shromážděných materiálech se neobjevily některé kombinace času a formy vyprávění (viz níže).

Na závěr bychom chtěli poznamenat, že ich-forma se u žáků pátých tříd objevila pouze v kombinaci s minulým časem.

4.2.4 Prostor

V této kapitole se budeme věnovat charakteristice toho, jak žáci pátých ročníků vyjadřují ve vyprávění prostorové vztahy. Celkově lze říci, že tito žáci popisu prostoru příliš pozornosti nevěnují. V centru jejich pozornosti stojí zejména příběh, proto i prostorové entity (rybník, město, les, ulice před školou, dům s kamny) a prostor jako celek (tvořící fikční svět vyprávění) stojí stranou jejich pozornosti.

Prostorové entity využívají tito žáci k tomu, aby ztvárnili přesun od jedné události k druhé. Zmíní-li rybník, který je centrálním místem celého příběhu, děje se tak proto, aby přesunuli hlavní postavy tam, kde se má odehrát důležitá událost. Podrobnější popis prostoru však již nepřipojují.

Tomáš a Julie jsou u rybníku. Tomáš vyzkoušel led byl pevný tak šli bruslit. Tomáš šel první Julie druhá. Chvilky bruslily a uviděli šálu.

Zároveň se ve vyprávění z hlediska popisu prostoru objevují prázdná místa. Změny prostoru, v němž se události odehrávají, naznačují žáci pátých tříd zkratkovitě. Text chlapce, který je autorem následující ukázky, obsahuje odkazy na konkrétní prostory ve fikčním světě. Tyto odkazy však následně nejsou realizovány. Z hlediska vyjadřování prostorových vztahů jsou texty žáků pátých tříd výrazně implicitní.

Byl jednou jeden chlapec a dívka a šly si zabruslit ale ničeho nic se roztykal led. ~~druhá~~ a pak zakřičel lojzík na marušku a lojzík říká marušce maruško ten let stéka a je tam díra

Jednotlivé prostorové entity žáci blíže specifikují za pomoci přívlastků. Jejich rozsah však není velký a napříč pracemi žáků této věkové kategorie se objevují opakovaně (*ledová voda*).

Prostor není v tomto věku entitou, kterou by žáci v rámci svých vyprávění rozvíjeli. Spíše jej využívají k tomu, aby posunuli kupředu příběh samotný. Druhým motivem

k explicitnímu vyjádření prostorové entity je její účelnost pro hlavní postavy. Typický příklad pro celou věkovou skupinu je popis místnosti, do níž se jdou děti ohřát. V žádném vyprávění se neobjevuje popis místnosti. Zmiňují-li ji žáci, pak proto, aby zdůraznili zejména uvnitř stojící kamna a to, že se musí hlavní postavy ohřát.

O komplexnosti fikčního světa nelze v případě žáků pátých tříd příliš hovořit. Jednotlivé entity stojí ojedinele a vazby mezi nimi žáci nevyjadřují. Pokud se objeví vyjádření vztahu mezi domem s kamny a rybníkem, potom se jedná o zmínku o vzdálenosti. Tento jev jsme však pozorovali jen v jednom ze všech 29 vyprávění.

Rychle jsem ho dotáhla ke mě domů. Naštěstí bydlím jen pár bloků od jezera, takže jsme dorazili rychle. Rodiče nebyli doma, tak jsem ho celého promrzlého posadila ke krbu, a udělala čaj.

V jednom případě jsme pozorovali bližší popis prostoru. Jak už bylo v této práci poznamenáno, mezi jednotlivými žáky existují individuální rozdíly. V ukázce níže již najdeme explicitní vyjádření vztahu mezi dvěma prostorovými entitami.

Byl jsem šťastný a řekl jsem jí že se sejdem u staré vrby která rostla za domem... V u chvíli jsem si všiml obrovské praskliny uprostřed rybníka.

Ojedinele se ve vyprávění žáků pátých ročníků objevuje vyjádření umístění praskliny doprostřed rybníka (na podobné prostorové vazby jsme narazili ve vyprávění starších žáků). Příklad *zahlédli prasklinu v ledu* již ukazuje, že žák si uvědomuje prostorový vztah mezi oběma entitami. Blíže jej však nespecifikuje. Spíše žáci zmíní nejprve rybník a později napíší, že tam byla díra.

Ve středu po škole si Pepa a Kačka šli zabruslit na Vltavu. Tak šli a šli až tam došly. Tak si tam tak bruslili pepa našel velkou díru a vedle toho popraskanej let.

U žáků pátého ročníku zcela převládla tendence zobrazit události od chvíle, kdy jsou zobrazeny na obrázkové osnově. Žáci se tedy nezabývají tím, co předcházelo událostem na obrázcích. Proč se o tomto zmiňujeme, vyplyne ze srovnání se staršími žáky dále. V textech

žáků pátých tříd se nevyskytují anachronie. Tito žáci preferují časovou posloupnost, tedy zobrazení událostí, jak jdou ve skutečnosti za sebou.

Mladší žáci se sice nevěnují událostem před příběhem zobrazeným na obrázcích, události „po obrázcích“ někteří z nich již zachycují. Buď rozvádí příběh postav v rámci jednoho prostoru (bruslení, zima, ČR – opakované bruslení s maminkou), nebo se nechají strhnout vlastní fantazií a změni prostředí, v němž se postavy pohybují, roční dobu i množství postav (probuzení v Brazílii, setkání se slavným fotbalistou; šílený vrah, únos a vražda v Albánii). Domníváme se, že k tomu dochází z toho důvodu, že úkol napsat vyprávění podle osnovy byl zadán na celou hodinu. V případě, že už žáci nevěděli, co psát dál, vymysleli si vlastní příběh, který více či méně souvisel s předloženým.

4.2.5 Postava

V následující kapitole se zaměříme na to, jakým způsobem žáci pátých tříd pracují s obrázkovou předlohou a postavami v příběhu se vyskytujícími a jakým způsobem jsou jejich postavy vykresleny.

V příběhu, který jsme žákům předložili, vystupují dvě postavy. Více než čtvrtina žáků však do příběhu zahrnula více než dvě postavy. Nejedná se o postavy, které by pouze stály v pozadí, dokreslovaly fikční svět³⁵, v němž se příběh odehrává. Tyto postavy výrazným způsobem zasahují do příběhu, který měli žáci za úkol zachytit. Z námi předloženého příběhu se stává příběh jiný.

Byli jednou třiděti ~~ho~~ Honza, Lukáš a matouš. Jetak si jezdili a na jednou Honza spadnul do praskliny do se naklonil nad prasklinu a spadnultam. XXX XXX Lukáš s Matoušem Lukáš s Matoušem hledali Honzu a Honza se najednou vynořil z vody. Lukáš s ~~ho~~ Matoušem ho skoušeli vytahnout ale kazdé lana praskla a potom ho vytahly za ruku. Přišli jsme domu a Honzu jsme pořádně ohřáli.

Máme-li tento „úkok stranou“ ve vyprávění žáků pátých tříd charakterizovat, domníváme se, že se jedná o podobný případ, který byl zmíněn výše. V tomto věku činí žákům ještě potíže držet se pevně dané osnovy, proto je pro ně jednodušší danou osnovu změnit, či si ji alespoň přizpůsobit dle vlastní fantazie.

³⁵ Svět, v němž může žít více než chlapec a dívka z příběhu, svět, který je obydlen, kde ostatní lidé tvoří kulisu pro hlavní postavy.

Ve třech čtvrtinách případů autoři prací své postavy pojmenovali. V jednom případě autor pojmenoval jenom chlapce (*Milan*), který v příběhu figuruje, zatímco dívku označuje jen jako Milanovu sestru, ačkoli v příběhu má důležitou roli chlapcovy zachránkyně. Ve zbylých případech (přibližně čtvrtina prací) jsou postavy označovány obecnými jmény, například *dáma* a *pán*, *kluk* a *holka* (nejčastěji tato kombinace), *hoch* a *dívka*, *kluk* a *ségra*, *kluk* a *dívka*. Děti snad vzhledem k tomu, že v příběhu vystupují pouze dvě postavy, necítí potřebu je od sebe odlišit jménem, identifikovat je nejpřirozenějším způsobem.

Zaměříme-li se na způsob, jakým žáci charakterizují postavy, zůstává způsob pojmenování jedním z mála charakterizačních prvků, které lze v jejich pracích nalézt. Dalším obecně se vyskytujícím se prvkem je objasnění vztahu, ve kterém jsou postavy vůči sobě. Nejčastěji se objevují sourozenci a kamarádi.

Byli dva kamaradi holka a kluk a ti rádi bruslili. / Bratr a sestra šli bruslit. / Byl jednou jeden kluk a jedna holka. Byli to sourozenci.

Pro pozdější srovnání s výskytem tohoto charakterizačního prvku u starších žáků (viz dále) však musíme poznamenat, že v součtu se vyjádření vztahu vyskytuje u necelé poloviny všech případů. Dále je také nutno říct, že vyjádření vztahu se omezuje ve většině případů na pouhé konstatování, že se jedná například o kamarády. Bližší upřesnění či rozvedení této informace se u žáků pátých tříd nevyskytuje. Protože děti postavy znají z obrázkové osnovy, necítí zřejmě potřebu podávat o nich bližší informace. V textu se tento rys projevuje tak, že se zde vyskytuje minimální počet přívlastků a přívlastkových vět souvisejících s postavami³⁶.

U mladších žáků se nevyskytuje ani vývoj postav. Souvisí to s naposledy zmíněným prvkem, že se vyjádření vztahu omezuje na prosté konstatování. Ve vyjádření už není prostor pro obsírnější popis vnitřního vývoje jedince, zde myšleno postavy.

S obsáhlejší popisem vztahů mezi postavami a jejich postupnou proměnou souvisí i to, nakolik jsou žáci pátých tříd schopni zachytit vnitřní prostor postav – emoce, pocity či myšlenky. Na tomto místě můžeme konstatovat, že ani v tomto ohledu není vyprávění žáků pátých tříd nikterak květnaté. Když se pokusili zachytit lásku mezi postavami, omezili se na konstatování, že se jedná o milence, nebo na ustálené spojení, že to byla láska na první

³⁶ S mírou charakteristiky hlavních postav souvisí i to, jak detailně popisují žáci prostor, v němž se příběh odehrává.

pohled. V tomto směru se jedná o ploché vyjádření emoce. Právě v tomto bodě se výrazně liší mladší žáci od svých starších spolužáků (viz dále).

Co se u žáků pátých tříd neobjevilo vůbec, bylo vyjádření studu a vzpomínání postav na vlastní minulost. Ačkoli to může znít banálně, z hlediska plastičnosti vyprávění mají tyto zmínky dopady, díky nimž se z pouhých konstatování stává zajímavěji a poutavěji podaný příběh. Důvod můžeme hledat v nižší kognitivní úrovni žáků či v jejich méně rozvinutých narativních dovednostech. Jak jsme vyzorovali během samotného průzkumu, bylo pro žáky pátých tříd problematičtější psaní vůbec, jako by bylo pro žáky namáhavé.

Na první pohled zarážející pro nás bylo, jaké množství přímých řečí (bez ohledu na to, že značení přímé řeči nemají tito žáci osvojené natolik, aby s ním byli schopni bez chyb zacházet) se v analyzovaných textech objevilo. Podle Barbory Šmídové (Šmídová 2008: 88) se však jedná o charakteristický znak vyprávění dětí kolem 5 let věku. Dle autorky postavy jako kdyby více mluvily, než jednaly. Přímá řeč jim slouží k posouvání děje kupředu. „Přímými řečmi děti spíše posouvají děj dopředu, nahrazují jimi zprostředkované vyprávění. Je pro ně evidentně jednodušší předvádět než vyprávět v pravém slova smyslu“ (Šmídová 2008: 93).

Přímé řeči (mezi přímou řeč jsme počítali i ty případy, kdy žáci nepoužili uvozovky k jejímu označení) v námi vytvořeném subkorpusu převládaly nad nepřímými, a to i proto, že dvě ze sebraných prací byly napsány formou dialogu.

Willi: To byl fakt debilní nápad, chodit k tý trhlíně

Já: Já vim... promiň, už • tě nebudu nutit dělat nebezpečný věci...

Willi: To doufám

Já: Jdi v pohodě?

Willi: Jo

„Evičko, zapomněla jsi tu šálu!“ „Zvednu ti jííííí.“ „Evo pomoc!“

Eva se zmateně kouká po ledě!

„Marku, kde jsi!?“ koukne se na díru a říká: No ne! On tam spadl!

„Marku! Počkej! Už sem tam!“

Eva si rychle sundá bundu kabát • a rychle ho podává • Markovi.

Pro žáky nižšího věku je jednodušší po syntaktické stránce napodobit to, jakým způsobem dialogy probíhají než jejich průběh zachytit jinou syntaktickou konstrukcí. Převládá tedy tzv. showing nad telling. Proto se domníváme, že tendence, kterou naznačila ve své práci Barbora Šmídová (Šmídová 2008: 93), přetrvává.

Kromě toho, že převažuje tendence zachytit události přesně tak, jak se odehrály, vidíme v bohatém využívání přímých řečí také způsob, jak se více přiblížit vyprávění, které žáci znají z knih. Navzdory snaze přiblížit se tomuto způsobu vyprávění však v důsledku neobratnosti dochází k nenaplnění plánů.

4.3 Analýza vyprávění žáků devátých tříd

V této části naší práce se budeme zabývat písemnými pracemi žáků devátých tříd. Stejně jako u mladších žáků i zde nejprve shrneme vyprávění žáků devátých tříd jako celek. Poté se zaměříme na koherenci v jejich vyprávění. Následovat budou samostatné kapitoly o času a prostoru, přičemž navážeme na poznatky, které budou zmíněny již v kapitole o koherenci. Na závěr popíšeme, jakým způsobem žáci ztvárňují postavu, přičemž zde se zastavíme u toho, jak žáci ztvárňují vnitřní svět postav³⁷.

Práce žáků devátých tříd se na první pohled liší od prací mladších žáků délkou samotného textu. Zatímco pro žáky pátých tříd bylo problematické napsat své vyprávění na jednu stranu A4, jejich starším vrstevníkům již zadaný minimální rozsah problému nečinil. Ne všichni sice popsali celou stránku, bylo však zřejmé, že vyprávění má jasně danou perspektivu a žáci se nesnaží za každou cenu vymyslet tolik vět, aby splnili úkol.

Vyjádríme-li průměrnou délku textu žáka deváté třídy číselně, dostaneme se na průměrnou hodnotu 362 slov na text. Rozptyl mezi nejkratším a nejdelším textem je však značný – nejkratší text měl 188 slov, nejdelší text měl slov 686.

Na základě pozorování třídy během psaní můžeme říct, že tento akt už probíhal v případě starších žáků snadněji. Žáci soustředěně pracovali, ze třídy se neozývaly povzdechy a žáci se dále neptali. Zadáání jim připadalo srozumitelné.

4.3.1 Obecná charakteristika vyprávění žáků 9. ročníku

Na první pohled je zřejmý rozdíl v délkách textů, které žáci obou ročníků vytvořili. Pracovali jsme s průměrnou délkou textu u žáků pátého a devátého ročníku. Ačkoli je rozdíl

³⁷ Tento jev nebyl ve vyprávění žáků pátých tříd patrný.

v délce výrazný i v rámci jednoho ročníku, rozdíl v průměrné délce hovoří jasně o tom, že žáci jsou v deváté třídě schopni vytvořit texty delší.

Pokud porovnáme to, jak se starší žáci chovali při psaní vyprávění při hodině, byl posun v tom, že dovedli udržet pozornost při práci a soustředěně pracovali po celou její délku.

Jestliže se ve vyprávění žáků pátých tříd objevovaly odkazy na pohádku u více než poloviny odevzdaných prací, u starších dětí se tato tendence vyskytovala méně. Třetina žáků sice ještě v úvodu využila frázi „jednoho dne“, zbylé formule se již v textech neobjevovaly téměř vůbec.

I vzhledem k tomu, že v tomto věku je již větší důraz kladen na emocionalitu postav a prožívání pocitů, dochází k odpoutávání od pohádkové osnovy. Jak jsme uváděli výše v kapitole o vývojové psychologii, v tomto věku se již začínají děti osamostatňovat, hledat vlastní cesty. Snaží se projevit individuálně. Chybí tedy vazba na model, který je provázel po ranějších životních fázích.

U žáků pátých tříd jsme zmiňovali to, že jejich schopnost držet se po celý sledovaný časový úsek předložené osnovy je ještě nedostatečná. Na konci povinné školní docházky se již ukazuje jistý posun. Na sledovaném vzorku jsme na odchylku od obrázkové osnovy nenarazili. Objevil se případ, kdy si žák uvědomil, že událostem na osnově předcházely jiné události, a věnoval se vyprávění tohoto, přičemž z textu je zřejmé, že pokud by měl během psaní více času, zachytil by také události na obrázcích. Na rozdíl od žáků pátých tříd je zde vidět předem autorský cíl a předpoklad určitého konce.

4.3.2 Koherence – ohled na čtenáře a jeho porozumění

Na tomto místě se zaměříme na koherenci a ohled na čtenáře a jeho porozumění u žáků devátých tříd. Předpokladem je, že jejich text již bude z hlediska užitých syntaktických forem bohatší a také repertoár spojek a spojovacích výrazů bude širší.

V první řadě se budeme zabývat skladbou vět jednoduchých a souvětí (zde poté na souvětí souřadná a podřadná). Níže uvádíme tabulku, z níž je zřejmé, že se proměňuje vyvážené rozdělení, které jsme viděli u žáků pátých tříd.

Tabulka 4 - Procentuální zastoupení typů vět - 9. ročník

	Počet výskytů	Procentuální zastoupení
--	---------------	-------------------------

souřadné	155	29,20 %
podřadné	237	44,70 %
jednoduchá	138	26,10 %

Počet vět jednoduchých a souřadných souvětí se snižuje a žáci využívají více podřadných souvětí. To má za následek to, že se již výrazněji narušuje aditivní napojování vět a následnost událostí. Ještě výrazněji tento trend ukazuje rozložení a počet užitých spojek a spojovacích výrazů. Následující tabulka zachycuje rozložení souřadnicích spojek.

Tabulka 5 - Frekvence výskytu spojek souřadnicích - 9. ročník

Spojka souřadnicí	Počet výskytů
a	343
ale	72
tak	52
proto	6
nebo	3

Nejčastěji užívanou spojkou je i u žáků devátých tříd *a*. Oproti poměrně frekventovanému výskytu *a pak* u žáků mladších dochází zde ke snížení na několik jednotlivých výskytů.

Druhou nejčastěji užívanou spojkou je *ale*. Mnohdy se vyskytuje v místech, kde postava nechce totéž co ta druhá. Stojí proti sobě v opozici.

Mezi frekventovanější spojky souřadnicí patří také *tak/a tak*. U starších dětí již více plní svou funkci, nebývá natolik využívána jako prostředek navazování událostí na sebe.

Spíše než pohled na spektrum souřadnicích spojek je zajímavý pohled na složení užitých spojek podřadnicích. Níže přikládáme tabulku s jejich složením.

Tabulka 6 - Frekvence výskytu spojek podřadnicích - 9. ročník

Spojka podřadnicí	Počet výskytů	Spojka podřadnicí	Počet výskytů
že	112	ať	7

co	39	jestli	7
jak	36	než	7
když	34	jakmile	2
aby	33	zatímco	1
který	25	přestože	1
až	17	ještěže	1
protože	16	dokud	1

Oproti mladším dětem dochází zde k rozšíření spektra užitých spojek. Kromě spojek, které byly frekventované již u žáků pátých tříd, se začínají objevovat i takové, které si spojujeme s vedlejšími větami časovými (*než, až, zatímco, jakmile*), ale i podmínkovými a přípustkovými. Doposud se nejedná o prudký nárůst, ale je zřejmé, že dochází k jistému posunu, který naznačil již zvyšující se počet vedlejších vět.

Na kvalitu vyprávění má nárůst vedlejších vět časových velký vliv. Události již nejsou nutně aditivně napojovány, ale dochází k verbalizování toho, že jedna následuje druhou, než se stane jedna událost, musí být splněna jiná. Na základě těchto nálezů můžeme říct, že žáci získávají postupně dovednost verbalizovat časový vztah mezi jednotlivými událostmi. Mezi jednotlivci však i nadále existují velké individuální rozdíly. Vedle těch, kteří pracují s těmito typy vedlejší vět, existují i takoví žáci, kteří ve zvýšené míře využívají spojky *a pak*.

Ve zvýšené míře se začínají objevovat u žáků devátých tříd vedlejší věty přívláskové, uvozené nejčastěji spojovacím výrazem *který*, v některých případech také spojkou *co*. Na plastičnosti tím získávají hlavní postavy a čtenář tímto způsobem získává podrobnější představu o tom, jaké postavy jsou a o čem přemýšlejí.

Na tomto místě však považujeme za důležité zmínit to, že navzdory rozšiřujícímu se repertoáru využívaných spojek dochází častěji k jejich nevhodnému využití.

Honza tedy jel k té díře aby ho sebral, ale když se pro něj ohybal led udělal „KŘUP“ aby honza zmizel pod hladinou.

Až se Jana zvedla, viděl Kamil na zemi její šálu.

Doma rozdělala oheň v krbu a Pavel se mezitím vysvlékl z mokrého oblečení a převlékl do teplého oblečení. Karolína mu udělala čaj a už jen zbývalo aby se ohřál až bude všechno v pořádku.

Dva ze tří výše zmíněných příkladů neobratnosti se vyskytují tam, kde se žáci snaží vyjádřit jiný časový vztah mezi dvěma událostmi, nepočítáme časovou následnost. Kategorie času a její písemné zpracování tedy zřejmě činí některým žákům v tomto věku problémy.

Domníváme se, že se dá tvrzení Kaly a Benešové o tom, že s obohacujícím se slovníkem narůstá i počet nevhodně zapojených slov do kontextu dalších slov (Kala, Benešová 1989: 24), vztáhnout také na spojovací výrazy a druhy vedlejších vět.

Je zřejmé, že výuka nebo jiné vlivy zanechávají na žácích své stopy. Za jeden z cílů školního vyučování považujeme to, aby se žáci nejen učili o druzích vedlejších vět a spojkách k nim náležejícím, ale aby se kladl důraz i na jejich aktivní využití právě při psaní komplexnějších textů, případně na další práci s texty, kde by k nápravě takových míst. K rozvoji těchto dovedností by mohla posloužit různá stylizační a formulační cvičení či srovnávání významů podobně formulovaných vět.

Podobnou neobratnost v používání slov jsme zpozorovali také na úrovni lexikální (*rybník byl zaostalý*) a syntaktické (*vůbec si nevšimla, že ji někdo už několikrát oslovil a zaklepal na rameno; Kamil nebyl = vůbec nezdvornilý, ba naopak milý chlapec*).

Ve vyprávěních žáků devátých tříd se více než dříve objevují také odkazy na to, že text je psán pro někoho, že jej bude někdo další číst. Výše jsme zmiňovali příklad, kdy žák oznamuje, že bude vyprávět příběh, který se někde odehrál. Výjimkou však nebyly ani případy, kdy bylo vyprávění zahájeno pozdravem „dobrý den“.

V jiné práci se například objevuje následující formulace. *No řekněte, kdo by nechtěl mít celý rybník pro sebe?*

4.3.3 Čas

Ztvárnění času ve vyprávění žáků devátých tříd budeme v první řadě nahlížet v kombinaci s užitou formou vyprávění, protože zejména tady vidíme v náznamech kvalitativní posun od vyprávění mladších dětí.

V naprosté většině vyprávění byl použit minulý čas. Pokud se ve vyprávění objevují přímé řeči, pak je přítomný čas zejména v nich, ale vyprávění samotné je v minulém čase. Zaznamenali jsme dva případy, kde se přítomný čas objevuje také mimo přímé řeči. Ukážeme si jeden z nich, v němž žák zahajuje své vyprávění úvodem směřovaným na čtenáře.

Budu vám vyprávět krátký příběh který se odehrál na zamrzlém rybníku nedaleko Prahy, teď si nemohu vzpomenout na jméno, ale ~~to~~ to teď není podstatné³⁸.

Autor výše uvedené ukázky pracuje se všemi třemi časy. Tím, že užije jak budoucí, tak přítomný a minulý čas, ukotvuje v toku času i sebe jako vypravěče, který má svůj čas, který však není shodný s časem vyprávění. Užitím budoucího a přítomného času zase odděluje časovou linii samotného vyprávění, kterou však skokem do přítomného času přetrhne a od níž se jakoby vzdálí. Je to jedna z autorských strategií, které se v pracích žáků pátých tříd nevyskytovaly.

Ve dvou případech se u žáků devátých tříd objevila také ich-forma. V jednom z nich autor vypráví z perspektivy „my“, tedy z perspektivy 1. os. pl. Na následující ukázce stojí za zmínku i užití uvozovek pro výraz emocionálně zbarvený. Autor naznačuje jistý odstup od významu, který slovo má, uvědomuje si tedy jeho stylovou hodnotu.

Vyšli/y jsme po obědě na nedaleký zamrzlý rybník, který je u nás na vesnici.

Oba jsme měli/y skvělou náladu, že i to pořádně užijeme.

Přišli/y jsme a hned co jsme udělali/y, tak bylo, že jsme si nasadili/y brusle. Celou dobu jsme se skvěle bavili/y. Zuzana dělala krásné skoky a mě jako vždy šlo nádherně klouzání po „prdeli“.

Následující příklad považujeme z hlediska kvality vyprávění za nejpropracovanější. Autorka vypráví příběh z hlediska 1. os. sg., přičemž její vyprávění působí uměleckým dojmem.

³⁸ V pozdějším věku již nekladou takový důraz na přesné pojmenování a uvědomují si, že některé informace mají pro příběh větší váhu, některé okrajovou – vlastní jméno rybníka patří mezi méně podstatné informace z pohledu žáka.

... Stál jsem za jejími zady a pozoroval ji jak ~~pe~~ hledí do temné vody. Nevšímala si mně, byla v myšlenkách buh ví kde. Chtěl jsem trochu popojít, ale ona mne uslyšela a otočila se. „Co chceš“? zeptala se mně.

Třemi tečkami hned v úvodu práce se autorka dostává do aktuální situace, tento vstup bychom nazvali *in medias res*, bez bližšího určení prostoru, času, postav, událostí atd. Zaměříme-li se pouze na první větu, vytane nám na mysli hned několik otázek. Kdo a kde stál, co tam dělal, kdy se tak stalo? Tento autorský tah je doprovázen efektem vzbudit ve čtenáři otázky a zájem najít odpovědi. Ty v průběhu přicházejí, nakonec se čtenář dozvídá i jména postav. Postupné odtajňování informací tímto způsobem se objevilo v celém našem korpusu pouze jedinkrát. Dokazuje se tím mimo jiné to, že rozdíly mezi jednotlivými žáky jsou podstatné a že individuální přístup ve výuce je v tomto věku podstatnější než dříve, a to z toho důvodu, aby se nadále rozvíjela schopnost pracovat s texty tímto způsobem.

V písemných pracích žáků devátých tříd se objevil prvek, který jsme u žáků mladších nepozorovali. Příkladem je následující ukázka, kde autorka ukotvuje svůj příběh také v rámci cyklického času, který je dán trváním jednoho roku, tedy střídáním jara, léta, podzimu a zimy. Konkrétní roční období je dále specifikováno pro něj typickým svátkem. S tímto druhem práce s časem jsme se u mladších žáků nesetkali, také u žáků devátých tříd se jedná spíše o jev sporadický.

4.3.4 Prostor

V této části analýzy vyprávění žáků devátého ročníku se zaměříme na to, jakým způsobem žáci vyjadřují prostorové vztahy a jak popisují prostor, v němž se odehrává příběh.

Oproti žákům pátých tříd pozorujeme posun zejména v míře explicitnosti vyjadřování nejen prostorových vztahů. Žáci devátých tříd již přesněji vystihují, kde se příběh odehrává. Popisu prostoru věnují větší část svých prací. Kromě toho je z jejich prací více zřetelné, že se příběh odehrává v komplexním fikčním světě. Nejenže jsou vyjádřeny prostorové vztahy mezi jednotlivými prostorovými entitami (škola je daleko od rybníka, nedaleko bydlíme, rybník má své hranice), současně bývá častěji (i zde existují individuální rozdíly) popisován prostor obecně, jak je vidět v následující ukázce, s podobným jevem jsme se u mladších žáků nesetkali.

Byl prosinec a začínaly vánoční prázdniny. Venku to vypadalo jako z pohádky. Všude bylo bílo, na střeších sníh vypadal jako peřina a na římsách byly křišťálově čisté rampouchy. Sice byly nádherné, ale i nebezpečné.

Detailnější zachycení prostoru se projevuje i tak, že se v něm nepohybují pouze postavy, jichž se příběh primárně týká, ale že žáci zasazují příběh do obydleného světa. Tento prvek jsme blíže charakterizovali v kapitole o postavě (viz dále). Schopnost zabydlovat prostory se však projevuje i tak, že žáci explicitně zmiňují existenci ryb v rybníku, kachen na ostrůvku v rybníce. Prostory vyprávění žáků devátých tříd jsou již plnější a plastičtější (rybník je lemován rákosím).

Na výše uvedené ukázce je také vidět, že si již žáci uvědomují vztah mezi venku a uvnitř. Častěji se též objevuje vyjádření toho, že nějaký předmět (v rámci našeho výzkumu nejčastěji bunda či kabát) má dvě strany. Další prostorový vztah, který žáci devátých tříd vyjadřují, je vztah blízko a daleko a vzdálenost mezi prostorovými entitami vůbec.

Také na základě pozorování slovní zásoby pojící se s prostorem můžeme konstatovat, že méně často dochází k opakování slov a že slovní zásoba je bohatší.

Výrazněji než u žáků pátých tříd se projevuje schopnost pohybovat postavami v rámci jednoho místa. V jedné z prací žák popisuje, že hlavní postavy objíždí rybník kolem dokola (*šla bruslit po celém rybníku, jezdili dokolečka na rybníku*). Ve srovnání s mladšími žáky se již jednotlivá místa propojují do komplexnějšího fikčního světa, v němž panují také určitá pravidla.

Prostor žáků devátých tříd již začíná být plastičtější i vertikálně. V jedné práci bylo ztvárněno poletování šály ve vzduchu předtím, než dopadla na led.

Museli být opatrní aby do ní nespadly ~~paní~~ a jak tak jezdily klukovi ulézla šála, létala tam nad rybníkem až přistala přesně vedle díry plné studené vody

V souvislosti s popisem ich-formy v pracích žáků devátých tříd jsme již zmiňovali důmyslnější práci s postupným odhalováním zpočátku skrytých míst. Například když žák popisuje, že kvůli velikosti rybníka nebyla díra v něm ihned vidět (*rybník byl velký a proto nevěděli, že je v něm velká prasklina*). Je tedy patrné, že si starší žáci začínají uvědomovat perspektivu a proměnlivost zorného pohledu postav příběhu. Důležité však je i to, že tento prvek začínají aktivně zapojovat do svých písemných prací.

Prostor ve vyprávění žáků devátých tříd nabývá na rozdíl od písemných prací mladších žáků ještě jedné výrazné podoby. Stále častěji totiž žáci popisují, co se odehrává v myslí hlavních postav. Zabývají se vnitřním prostorem postav. To má za následek zvýšení plastičnosti postav samotných, ale také může dojít k obohacení vyprávění v důsledku toho, že postavy o něčem přemýšlejí uvnitř, ale chovají se úplně jinak.

Když se otočila stál za ní se širokým úsměvem Tom. Nejdřív si myslela, že chce aby uhla z cesty. Odstoupila mu z cesty a Tom se nechápavě na ní zahleděl. Terce kolovalo hlavo hned několikset myšlenek. • Asi myšlenka, která se ji promítala hlavou byla: „Kouká na mě jak na debila. XXX XXX XXX XXX Co mám dělat??“. Když v tom Tom přerušil její myšlenky: „Čau, nechtěla by sis jít dneska zabruslit?“ zeptal se s úsměvem.

Stejně jako u volby vhodných spojek můžeme i v popisu prostoru zachytit vyšší ambice, než jsou žáci schopni realizovat. Následující ukázka je toho příkladem.

*Tíha bruslí mě **naštěstí netáhla k hladině**, takže jsem mohl, sice v šoku ale ~~v klid~~ rychle vyplavat na hladinu.*

Zde vidíme příležitost pro přizpůsobení výuky podobným individuálním projevům. Je evidentní, že žáci se již odvažněji a častěji pouštějí do zpracování komplikovanějších vět či situací. Bylo by tedy vhodné, aby také výuka flexibilně reagovala na podobné pokusy a aby současně docházelo ke kultivaci písemného projevu a odstraňování vyjadřovacích neobratností.

Ke schopnosti držet se předložené obrázkové osnovy můžeme v souvislosti se žáky devátého ročníku říci, že tito žáci již s osnovou pracují obratněji. Nejenže jsou schopni se předem dané osnovy držet, ale současně s ní pracují volně, ale v tom smyslu, že se jí nechají inspirovat. Nedochozí tedy k situacím, že by psali podle své fantazie, na úplně odlišné téma. Příkladem je vyprávění chlapce, který se natolik věnoval situaci před osnovou, až mu uběhl daný časový limit dříve, než se stihl k událostem na osnově dostat. Je tedy zřejmý posun od mladších žáků, kteří ještě tímto způsobem s obrázkovou osnovou nepracovali.

4.3.5 Postava

Také na pracích žáků devátých tříd nás zajímalo, jak pracují s postavou ve svých vyprávěních. V první řadě se zastavíme u toho, jestli byli schopni vystačit si se dvěma postavami, které skutečně v příběhu vystupují. Oproti mladším dětem se zde vyskytl pouze jeden případ, kdy žák do příběhu zapojil třetí postavu. Pokud se v příbězích další lidé objevili, žáci s nimi pracovali jako s rekvizitou. Dokreslovali jimi fikční svět, který je zalidněný. Pomocí těchto lidí se definuje charakter hlavních postav, čímž získávají další charakterizační rys.

I pro žáky devátých tříd je podstatné, aby jejich postavy měly jméno. Téměř tři čtvrtiny žáků daly svým hrdinům jméno alespoň křestní, v jednom případě se objevilo jméno i s příjmením. Mezi staršími dětmi se již častěji objevovala jména cizího původu.

Také mezi žáky devátého ročníku se objevil jeden, který pojmenoval pouze jednu svou postavu. Toto je způsobeno tím, že autor vypráví v ich-formě a nepotřebuje postavu vystupující jako vypravěč pojmenovat. Pouze tři žáci z 19 nedali svým postavám jméno.

Také starší žáci vyjadřovali vztahy mezi postavami. Více než polovinu případů představovali kamarádi a sourozenci. V jednom případě popsal žák vztah mezi svými hrdiny jako manželský. Starší žáci se však již nespokojili s pouhým konstatováním, že jejich postavy jsou sourozenci či kamarádi. Ve svých vyprávěních se spíše zaměřili na popis vztahu jako životní hodnoty – opakovalo se vyjádření, že kamarád je nade vše, že dobrý přítel je k nezaplacení (*mít nejlepšího kamaráda/kamarádku se vyplatí; byli to kamarádi na život a na smrt; uvědomil si že je to ta nejlepší kamarádka kterou kdy mohl mít*).

Kromě toho, že jsou žáci vědomi určité lidské hodnoty kamarádství, ve svých příbězích vyjadřují také určitý vývoj mezi oběma postavami. Ze dvou lidí, kteří spolu do určité doby nikdy nepromluvili, se vinou nešťastné události na rybníce, se postupně stávají přátelé. Několik žáků popsalo jednu z postav jako outsidera školního kolektivu, který shodou okolností ke štěstí přijde.

Honza se k nim však nemohl přidat, protože ho neměl nikdo moc v oblibě, protože jelikož byl takové tiší povahy a s nikým se nepra atd... [...]Dívka Honzu podepřela a pomohla mu vztát. Šli společně k ní domů. Bydlela však daleko a tak potkali hodně lidí kteří Honzu znali a pokřikovali na něj: „Měla si ho tam radši nechat“, ale ona si jich nevšímala a šli dál.

U žáků devátých tříd promlouvají do událostí emoce. Postavy pláčou, vyjadřují strach a obavy, uvědomují si pocit štěstí. Vnitřní život je popsán natolik plasticky, že ve dvou případech je zmíněno i to, jak postavy na události na rybníce vzpomínají (*na svůj zážitek u zmrzlého rybníku stále vzpomínají, se smíchem vzpomínali na to, jak začalo jejich přátelství*). Kromě toho vyjadřují i jisté ponaučení, jak se příště zachovat, aby k podobným událostem nedošlo.

Minimálně, ale přece byly v těchto žákovských pracích vyjádřeny vděčnost, stud a sebeironie. Kromě toho jeden žák do svého vyprávění začlenil i sen. Je zřejmé, že v tomto věku již začínají žáci pracovat s takovými prostředky, kde je něco jiného řečeno a něco jiného myšleno. I na základě našeho pozorování však můžeme konstatovat, že se jedná v tomto věku o projevy ojedinělé. Opět tedy vše závisí na individuální vyspělosti každého žáka.

V kapitole o koherenci (viz kap. 4.3.2) jsme se již zmínili o častějších výskytech vedlejších vět přívlaskových, které přispívají k popisu postav.

4.4 Srovnání žáků pátých a devátých tříd

Porovnáme-li obě věkové skupiny, zjistíme, že v jejich písemném projevu lze vysledovat několik charakteristických vývojových proměn. Nejzřetelnější a na první pohled patrnou je délka textu. Starší děti jsou schopné pracovat soustředěněji po delší časový úsek, proto i jejich texty mohou mít větší délku. V našem výzkumu se potvrdila zjištění, která přinesla Bermanová ve své studii *Developing Linguistic Knowledge and Language Use Across Adolescence* (Bermanová 2009). Jedná se zejména o delší a propracovanější písemné texty, dále také o složitější syntaktickou strukturu vět.

Postupující kognitivní vývoj umožňuje tvořit žákům devátých tříd propracovanější texty, objevuje se v nich větší množství vedlejších vět a také přesnější popis prostoru a bohatší charakteristika postav. Kromě toho i práce s časem je v textech starších dětí propracovanější a začíná se pracovat i jiným řazením událostí v příběhu, než kterým je časová posloupnost.

Vzhledem k tomu, že žáci pátých tříd měli v některých případech problém držet se předložené obrázkové osnovy (Viktorová 2009: 53), bylo by z hlediska školní praxe vhodnější zapojovat spíše práci na volné téma, přičemž by se poté pozornost věnovala rozborům napsaných textů, čímž by docházelo k prohloubení některých slohových dovedností – popis prostoru, charakteristika postav. Osnovu však ani v tomto věku není záhodno

vynechat zcela – žáci v praktickém životě budou nuceni pracovat s předem daným tématem či postupem, jehož se budou muset držet.

Oproti mladším žákům se ti starší mnohem častěji ve svých vyprávěních věnují popisu vnitřních myšlenek postav a současně do jejich textů pronikají otázky po hodnotách života. Celkově lze říct, že starší žáci se již nevěnují jen příběhu samotnému, ale již jej ukotvují v určitém fikčním světě a současně vyjadřují své postoje k němu.

Pro žáky pátého ročníku je v tomto věku nejtěžší zvládnout úkol samotný: držet se předložené osnovy a jazykově ztvárnit to, co je na obrázcích předloženo. Z našeho výzkumu je však zřejmé, že problémy, s nimiž se musejí žáci v tomto věku vyrovnávat, se daří postupem času řešit.

5 Náměty pro jazykovou výchovu dětí na základní škole

Ve studiu písemných prací žáků základních škol vidíme velký přínos pro pedagogickou praxi, neboť čím jiným než naznačením možností, kudy jít a jak se vyjadřovat, by měla škola být. Na tomto místě nechceme odsoudit to, jakým způsobem výuka českého jazyka probíhá, spíše se nám zdá, že by se mnohem více měl klást při výuce důraz na to, aby si žáci k jazyku „přičichli“. Poznali, že spisovný jazyk tu není jen z toho důvodu, aby jim ztrpčoval život, že syntax není jen o tom poznat druh vedlejší věty.

Výuka českého jazyka by měla probíhat v úzkém kontaktu s jazykovým materiálem, materiálem, s nímž žáci přicházejí běžně do styku, který je obklopuje a který dennodenně vnímají.

Vyprávění se nám pro tuto činnost jeví jako příhodné z několika důvodů. Je přitažlivé, protože umožňuje „zažít“ akci. Zdá se nám však nešťastné, pokud se výuka o vyprávění zúží na domácí práci, za niž žáci dostanou známku. Během pedagogické praxe nám chyběla podrobná analýza³⁹ prací poté, co je žáci odevzdali a dostali známky. V podstatě se již k napsanému textu neměli možnost vrátit.

Za mnohem důležitější v tomto směru považujeme kvalitu, tedy napsat během školního roku méně prací, s nimiž se bude pracovat intenzivněji⁴⁰. Mnohé podněty, jak takovou výuku vytvořit, nabízejí různé aktivity spojované s tvůrčím psaním.⁴¹ Zdá se nám důležité, aby žáci s textem, který jednou napíší, pracovali dál, aby jej transformovali podle jiných pravidel⁴². Pro tento typ práce se nám jako vhodné jeví různé adaptační metody.⁴³

Z vlastní zkušenosti víme, že pokud se tyto metody využívají vhodným způsobem, mohou se žáci dozvědět mnohé nejen o jazyce, s nímž pracují, ale také o sobě, o tom, jak přemýšlejí, co jim dělá problémy a co jim naopak jde snadno. Čím dříve žáci zjistí, jaký styl

³⁹ Na to, že by se slohovými pracemi mělo pracovat důsledněji, poukazuje také Svatava Škodová ve své studii *Procesuální přístup k písemným slohovým pracím* (Škodová 2006–7: 12).

⁴⁰ Společné rozhovory nad napsanými vyprávěními doporučuje ve svém článku *K hledání cest ve vyučování slohu* Josef Hubáček (Hubáček 1992–93: 63).

⁴¹ Na Ústavu české literatury a knihovnictví FF MU se touto problematikou zabývá docent Zbyněk Fišer, který metod tvůrčího psaní využívá také ve výuce postmoderní literatury na vysoké škole.

⁴² Možnosti, jak se slohovým útvarem vypravování pracovat ve výuce, uvádí ve studii *K některým možnostem nácviku vypravování na 2. stupni ZŠ* Zdeněk Suda (Suda 1994–95: 18–22). Podle autora (Suda 1994–95: 18) se jedná o jeden z nejoblíbenějších, ale také nejnáročnějších slohových útvarů. Ve výuce by nemělo docházet k podceňování osnovy, dále by se výuka měla zaměřit na to, aby žáci plynule navazovali jednu větu na druhou. Současně upozorňuje (Suda 1994–95: 19) na to, že velký díl práce leží na učitelích, který musí být na takové hodiny kvalitně připraven.

⁴³ Touto problematikou se na FF UK pod vedením docentky Libuše Heczkové zabývali také studenti semináře *Sci-fi ve škole*, přičemž prvotním cílem bylo dosáhnout touto aktivitou toho, aby si žáci na literární materiál sáhli, aby jej zažili a poté s ním pracovali.

učení vyhovuje právě jim, tím dříve začínají rozvíjet své silnější stránky, ale tím snáze se jim poté pracuje s jejich slabými stránkami.

Na výše zmíněných způsobech práce s jazykovým materiálem sledujeme pozitivním to, že pojmají český jazyk a literaturu jako jeden celek. Jsou založeny na tom, že žáci musí současně zapojovat vše, co ví z hodin jazykových, slohových, komunikačních i literárních. Tímto ryze praktickým pojetím výuky českého jazyka a literatury vzniká velký motiv pro to, proč číst knihy (jakékoli). Žák má možnost na vlastní kůži poznat, že literatura tu není od toho, aby ho zatěžovala fakty a daty, ale že tvoří součást prostředí, v němž žije.

6 Závěr

Cílem naší diplomové práce bylo analyzovat písemné projevy žáků pátých a devátých tříd. Žákům byl zadán úkol napsat vyprávění podle předložené obrázkové osnovy.

V teoretické části práce jsme se věnovali shrnutí poznatků z oblasti vývojové psychologie, z oblasti výzkumu osvojování jazyka a naratologie se zaměřením na naši věkovou skupinu. Všechny poznatky jsme poté využili v teoretické části, která již byla zaměřena na náš výzkum – použité metody, výzkum sám a analýzu shromážděného materiálu.

Na základě kvantitativní analýzy shromážděných žákovských prací jsme došli k několika zjištěním, která by se dala využít ve školní praxi ve výuce (viz kap. 6). S přibývajícím věkem tvoří žáci texty delší a po syntaktické stránce složitější (narůstá počet podřadných souvětí). Pro starší žáky již není psaní samotné namáhavou činností, píšou uvolněně a soustředěně po celou hodinu a z jejich textů je patrné, že od počátku vědí, co píšou – mají představu o konečné podobě textu. Toto se u mladších žáků neobjevovalo.

Výstavba prostoru a času v písemných vyprávěních u starších žáků bývá komplexnější a explicitnější. Žáci se již pozorněji věnují popisu prostoru a vztahů mezi jednotlivými prostorovými entitami. To též lze říci také o ztvárnění postavy ve vyprávění.

Co se týče ztvárnění času ve vyprávění, můžeme konstatovat, že vzhledem k tomu, že žáci pátých tříd spíše pracují se souřadnými souvětími, jejich časové uspořádání událostí je z velké části chronologické. U žáků starších se již začínají objevovat složitější větné konstrukce a také časové uspořádání se mění.

Vzhledem k poznatkům vývojové psychologie (Vágnerová 2005) a výzkumu osvojování jazyka (Berman 2009) se jedná o přirozený vývoj. Škola se však výraznou měrou podílí na kultivaci písemného projevu, a proto by měla respektovat také přirozené dispozice žáků.

7 Seznam použité literatury

Aristoteles: *Poetika*. Praha: Jan Laicher, 1948.

Berman, R. A.: Developing Linguistic Knowledge and Language Use across Adolescents. In: E. Hoff – M. Schatz (eds.). *Blackwell Handbook of Language Development. Part IV: Language Development after Early Childhood*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. s. 347–367.

Booth, W. C.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

Culler, J.: *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host, 2002.

Čech, P.: *O zahradě*. Praha: Brio, 2009.

Čermák, I.: Psychologie v narativní tónině se vynořila v souvislostech. In *Československá psychologie* 2003, roč. 47, č. 6, s. 513–532.

Encyklopedický slovník češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

Fořt, B.: *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008.

Genette, G.: *Fikce a vyprávění*. Brno, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2007.

Genette, G.: Rozprava o vyprávění. In *Česká literatura* 2003, roč. 51, č. 3, 4 s. 302–327, 470–495.

Harčaríková, P., Klimovič, M.: *Narativa v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011.

Heath, S.: Taking a cross-cultural look at narratives. In *Topics in Language Disorders* 1986, roč. 7, č. 1, s. 84–94.

Höflerová, E.: Vyjádření času: forma a její percepce. In Kesselová, J., Imrichová, M., Ološtiak, M. *Registre jazyka a jazykovědy (II). Na počest' Daniely Slančovej*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014. s. 82–90.

Hrbáček, J.: *Nárys textové syntaxe*. Praha: Trizonia, 1994.

Hubáček, J.: K hledání cest ve vyučování slohu. In *Český jazyk a literatura 1992–93*, roč. 42, č. 3–4, s. 55–63.

Chatman, S.: *Příběh a diskurs*. Brno: Host, 2008.

Kala, M., Benešová, V.: *Písemný a mluvený projev žáků ZŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

Kapalková, S.: Vývin narativ v predškolskom veku. In Lechta, V. (ed.): *Logopaedica V*. Bratislava: Liečreh Gúth, 2002. s. 34–38.

Keating, D.: Adolescent cognition. In: Lerner, R., Peterson, A., Brooks-Gunn, J. (eds.). *Encyklopedia of adolescence, Vol. 1*. New York: Garland, 1991.

Kesselová, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka – Gustáv Moško, 2001.

Miller, A.: Narativ. In *Aluze 2008*, roč. 11, č. 1, s. 30–39.

Ninio, A., Snow, C. E.: *Pragmatic Development*. Boulder – Oxford: Westview Press, 1996.

Nippold, M. A.: *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin, TX: PRO-ED, 2007.

Owens, R. E.: *Language Development. An Introduction*. Boston: Pearson, 2012.

Piaget, J., Inhelder, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014.

Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999.

Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005.

Příruční mluvnice češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

Rimmon-Kenanová, S.: *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001.

Saicová Římalová, L.: *Když začínáme mluvit*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.

Suda, Z.: K některým možnostem nácviu vypravování na 2. Stupni ZŠ. In *Český jazyk a literatura* 1994–95, roč. 45, č. 1–2, s. 18–22.

Šebesta, K.: Korpusy češtiny a osvojování jazyka. In *Studie z aplikované lingvistiky* 2010, č. 2, s. 11–33.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 2005.

Škodová S.: Procesuální přístup k písemným slohovým pracím. In *Český jazyk a literatura* 2006–7, roč. 57, č. 1, s. 12–19.

Trávníček, J.: *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha: Paseka, 2007.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

Viktorová, I.: *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Karolinum, 2009.

Zajacová, S.: Narácia detí predškolského veku. In: *Varia XIV. Zborník materiálov zo XIV. kolokvia mladých jazykovedcov*. Nitra – Šintava 8.–10. 12. 2004. Zost. M. Olšiak. Bratislava:

Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV, Katedra slovenského jazyka FF UKF v Nitre,
2006, s. 248 – 255.

8 Seznam tabulek

Tabulka 1 - Frekvence výskytu spojek souřadicích - 5. ročník	42
Tabulka 2 - Frekvence výskytu spojek podřadicích - 5. ročník	43
Tabulka 3 - Procentuální zastoupení typů vět - 5. ročník	44
Tabulka 4 - Procentuální zastoupení typů vět - 9. ročník	55
Tabulka 5 - Frekvence výskytu spojek souřadicích - 9. ročník	56
Tabulka 6 - Frekvence výskytu spojek podřadicích - 9. ročník	56

9 Seznam příloh

Příloha č. 1 (obrázková osnova)

Příloha č. 2 (přepisy žákovských prací)