

**Od sedmi do jedenácti
Jak děti mladšího školního věku píší literaturu**

Dizertační práce

Autor: Ida Viktorová

Školitel : Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Od sedmi do jedenácti

Jak děti mladšího školního věku píší literaturu

I. Část

Literární texty dětí : představení

Úvod

Dětské texty

Vývojové charakteristiky : první shrnutí

II. část

Literární texty dětí : bližší seznámení

Úvod

Příklady

Dialog s kulturou a vlastní autorství

Škola a školní vzdělání

Společné autorství a výměna písemností v dětské skupině

Děti a jejich postupy

Čtenář a čtenářské role

Žánry a jejich vývoj

Přitažlivost orality a stabilita skripturality

Závěr

I. Část

Literární texty dětí - představení

ÚVOD

Řekne-li se „dětská literatura“, přemýšlíme převážně o literatuře, kterou píší dospělí pro děti. Málokdy uvažujeme o tom, že také děti mohou psát literární texty, i když je u podobné činnosti vidíme. Jejich psaní považujeme spíše za hru, učení, nápodobu dospělých. Jaká je tedy vlastně povaha dětského psaní? Při bližším pohledu totiž můžeme pozorovat, že psaní a hry, u kterých se píše, jsou dosti časté, že mu děti věnují hodně času a pozornosti a dokonce, že píší daleko častěji nežli dospělí, nebo, přesněji řečeno, většina z nich. Tomuto jevu se nedivíme pouze proto, že děti chodí do školy a psát se vlastně učí.

Když jsem se začala pohybovat mezi dětmi v jedné pražské škole, byla jsem sama velmi překvapená, jak často děti psaní používaly, jak si zkoušely stále něco nového i mimo vyučování. Ve třídě psaní pomáhalo komunikaci, zprostředkovalo různé vztahy mezi spolužáky, umožnilo činnosti, které by nemohly reálně proběhnout, podpořilo hry.

Překvapení bychom ovšem být neměli. Vidíme běžně děti, jak si hrají na školu a píší známky i poznámky, vedou památník, vystřihují a nalepují obrázky do deníku, píší dopisy a

SMS, vytvářejí soupisy sbírek nebo podklad pro sestavu fotbalového mužstva. Jenom jejich činnosti věnujeme málo pozornosti, pokud ovšem nejde o kontrolu domácího úkolu.

Literatura je z dospělého pohledu něco jiného nežli dětské hraní. Je to již umění, vyžaduje talent a učení, je pro děti příliš náročná.

Děti to ovšem vidí jinak. Psát pohádku nebo časopis je pro ně stejně možné jako napsat dopis pod lavicí nebo vyrobit průkaz agenta FBI. Hlavně zpočátku.

O tom, že děti literaturu píšou není pochyb. Vidíme totiž, že tvoří básně, písně, rýmováčky, pohádky, povídky, či dokonce celé časopisy, příběhy na pokračování nebo knihy. Měli bychom je tedy brát vážně a o jejich produkci uvažovat.

Nebezpečí, které při pohledu do dětské tvorby hrozí, přichází i z opačné strany. Nemůžeme brát literaturu psanou dětmi stejně jako literaturu dospělých autorů. Děti jsou začátečníci, postupují jinak, dokonce i jinak nežli dospělí spisovatelé, kteří začínají. Další problém je v přílišném sentimentálním posuzování produkce dětí, které se snaží vyzdvihnout nekriticky její umělecké kvality jako efekt dětské tvořivosti. Dětská tvořivost má ve vývoji člověka zcela specifické funkce.

V psychologii, pak pro změnu, postupujeme často bez kulturního kontextu, uvažujeme hlavně diagnosticky, sledujeme vnitřní zdroje dětských výtvorů, možnosti sebevyjádření subjektu bez ohledu na jeho umělecké kvality ve smyslu kulturního a tedy i socializačního prostoru.

Vývojový pohled na tuto problematiku, který jsem zvolila, by mohl částečně vyvážit jmenované aspekty.

Psaní dětí pro mě vystupovalo a stále vystupuje jako významné a zajímavé výzkumné téma. Věnovala jsem se mu několik let. Tato studie představuje jednu část výsledků, věnovanou, jak už jsem naznačila, převážně textům literárním.

Jak výzkum probíhal a z čeho čerpá

Výzkum dětských textů, strategií psaní a jejich vývoje probíhal v několika etapách. V prvním kroku byl součástí výzkumu Pražské skupiny školní etnografie „Vývoj dítěte od 1. do 5. třídy“, následně až do 9. třídy, tedy po celou dobu docházky na základní školu, a to v letech 1994 – 2003 v rámci výzkumných grantů GAČR. Následoval pak již můj dvouletý výzkum zaměřený pouze na tuto problematiku roce 2006-7, podporovaný opět GAČR.¹

Výzkumy, které provádějí členové Pražské skupiny školní etnografie, mívají podobný design. Nebylo tomu jinak ani v tomto případě. Podstatný je, jak napovídá název výzkumné skupiny, etnografický přístup. Předpokladem je dlouhodobý pobyt v přirozeném prostředí zkoumaných osob a jevů, v tomto případě převážně ve škole.

Navštěvovala jsem jednu pražskou školu po dobu devíti let, s jednou třídou jsem pomalu rok po roce absolvovala všech devět potupných ročníků. Pokud to bylo možné, snažila jsem se strávit ve třídě každý týden jeden celý den (dopoledne), nebo alespoň některé vyučovací hodiny a část přestávek. Tato situace se ukázala jako velmi důležitá a produktivní. Umožnila totiž relativně volný pohyb po škole, ve třídě, důvěru dětí i učitelů. Děti tak před očima rostly, vyvíjely se a měnily. Různé projevy jejich chování, z nichž některým se budeme věnovat podrobněji, bylo možné sledovat v logice jejich dalších projevů, názorů a změn.

Za hlavní metodou můžeme považovat proto zúčastněné pozorování. Bylo doprovázeno ještě dalšími postupy: sběr dokumentace v širokém smyslu slova, rozhovory, testové úlohy.

¹ Výzkumný úkol GAČR „Žák v měnících se podmínkách naší školy“ z let 1994 – 2003, řešitel PhDr. Miroslav Rendl, CSc. a členové Pražské skupiny školní etnografie.

Výzkumný úkol GAČR „Koncepte žánru u dětí mladšího školního věku“ z let 2006-2007, řešitel PhDr. Ida Viktorová.

Pro tuto studii jsem využila zejména materiál z pozorování, sběru dokumentů a rozhovorů s dětmi a učitelkami.

Výsledkem těchto šetření je soubor dat, který zahrnuje dětské texty školní i neškolní od předškolního věku po konec prvního stupně ZŠ (tedy asi 5-12 let věku dětí), zápisy z pozorování především ve škole a rozhovory s dětmi a učitelkami. Tento materiál byl v průběhu let také analyzován a na jeho základě vzniklo několik textů, každoroční výzkumné zprávy, časopisecké články a referáty na konferencích. Společným vrcholem je publikace Pražské skupiny školní etnografie „Vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Ta zahrnuje i problematiku dětských textů, koncepce psaní textu a písemné kompozice.²

Tento text si klade za cíl hlouběji prozkoumat a popsat otázky dětského psaní v mladším školním věku. Důraz leží především na textech literárních, dosavadní práce byly zaměřeny na dětskou produkci komplexně, což ve skutečnosti znamená, že se zabývaly především psaním neliterárním, kterého je více a lépe se pozoruje a sbírá. Z toho důvodu byla postupně doplněna některá nová data (sběr textů a rozhovory ve škole). Část materiálu pochází také z výzkumů mých kolegů, ze soukromí jejich dětí, ze zkušenosti mých vlastních dětí a také z prací studentů, které jsem vedla (diplomové a postupové práce).³ Samozřejmě bylo možno více pracovat s odbornou literaturou, tedy podložit podrobněji výsledky diskusí s dosavadními poznatky v této oblasti.

Přehled použitých souborů dat

dětské texty získané od dětí věku 4 – 12 let z období 1994 – 2003

dětské texty z let 2005- 2007

záznamy z pozorování ve třídě z let 1994 – 2001

záznamy z pozorování z let 2005 – 2006

rozhovory s dětmi

Většina dat pochází především ze školního prostředí. Materiál se však nedá považovat za jednoznačně školní, pokud neuvažujeme rozvoj gramotnosti jako takové. Děti nebo kolegové mi nosili i písemnosti, který vznikly v domácím prostředí. Soustředila jsem se také silně na texty neškolní, ty které nevznikaly jako školní úkoly, ale tvořily je děti ve škole nebo si je do školy přinášely z domova. Tvořily totiž významné pole psaní, kterou škola nechává nezaplněnou. Právě shody a rozdíly školního a neškolního písemného materiálu ukazují velmi dobře vývojové tendence, zájmy a možnosti dětí při psaní.

Záměr

Na psaní literatury hledím jako na vývojový úkol v kontextu celkové gramotnosti dítěte. Psaní je významným socializačním prostorem, psaní literární se vyvíjí v kontextu celkového vývoje čtení a psaní, místy ve vzájemných specifických vztazích.

Děti sleduji zejména z hlediska jejich socializace, z hlediska jejich vstupu do psané kultury. Nejsilnějším tématem je právě střetávání dětí s kulturou, která je obklopuje. Zajímá mě, jak na ni reagují, přisvojují si různé písemné objekty i postupy okolo nich, experimentují s nimi. A také, jak je používají pro sebe, svou realizaci a identitní potřeby. Proto se věnuji tématům jako jsou pohyb mezi oralitou a skripturalitou, dialog s kulturou (aktivní socializace - opis a nápodoba), dítě jako autor, vztahy mezi čtenářskými rolemi a psaním, koncepty žánrů a jejich vývoj u dětí ad. Tedy tématům, ve kterých se děti setkávají s kulturní transmisí a aktivně na ní participují. Psaní je pro děti jedna velká kulturní hra.

² Viz použitou literaturu.

³ V těchto případech je zdroj dat vždy uveden.

Pokusím se proto, alespoň částečně, z tohoto pohledu, reagovat na situaci dětského psaní a písemné kompozice a zaznamenat, proč děti píšou, jaké autory a jaké texty si vybírají jako vzory, jak a jakou literaturu produkují. Budu se také zajímat o to, jaké jejich literární texty vlastně jsou, co do nich děti vkládají ať již záměrně či intuitivně a, v neposlední řadě, jak se tyto dovednosti vyvíjejí a jaké plní v funkce v dětském vývoji.

Při hledání struktury této studie jsem byla poněkud ovlivněna publikací Pražské skupiny školní etnografie „Vývoj dítěte od první do páté třídy“, na které jsem se jako autorka také podílela. Zmíněná publikace je inspirovaná vývojevou psychologií A. Gesella⁴. Použila jsem některé postupy prezentace materiálu a výsledků podobně. Tento postup vyhovuje také kvalitativnímu charakteru výzkumu a způsobům práce s daty, kde se začíná představením empirického materiálu, který se postupně více a hlouběji teoretizuje.

Obsah je zpracován nejprve podle věkových kategorií dítěte, resp. v závislosti na postupném ročníku školního vzdělání (1. třída, 2. třída atd.). Objevují se v první části textu „*Literární texty dětí – představení*“. Jednotlivým tematickým kapitolám napříč celým mladším školním věkem se potom věnuji ve druhé části „*Literární texty dětí – bližší seznámení*“.

DĚTSKÉ TEXTY

Co děti napsaly. Soubory dětských textů a jejich popis

V následující kapitole se postupně seznámíme s různými typy dětských písemností. Jedná se o texty, které psaly děti mladšího školního věku, nejčastěji ve věku od sedmi do dvanácti let.

Pro tuto publikaci jsem vybrala pouze jednu část, a to texty literární. Především proto, že této oblasti jsem zatím věnovala velmi málo pozornosti. Většina publikací se věnovala textům školním i mimoškolním, literární byly však zmíněny minimálně. Současné také proto, že jde o téma velmi zajímavé, protože odráží celkový přístup dětí ke psaní a psané kultuře, tedy zahrnuje v sobě i práci s textem u dětí vůbec. Ale také proto, že přece jen jde o oblast specifickou, která dobře zachycuje jak komunikaci s kulturou, která děti obklopuje, tak vlastní aktivní činnost dětí a její vývoj. Mnohé otázky okolo vývoje psaní dětí se nám tak teprve při bližším pohledu otevrou.

Jak literární texty dětí vypadají.

Tato podstatná otázka je vlastně pokusem o definici literárního textu psaného dítětem. Základním východiskem je samozřejmě obecná představa literárního textu ve smyslu textu uměleckého. Dětská produkce se sice v mnohém tomuto pojetí blíží, ale rozdíly jsou také značné. Především děti zpočátku nerozlišují dostatečně mezi literárními i neliterárními texty, dlouho jsou jejich postupy v obou oblastech totožné, žánry kombinují. Také bylo potřeba naložit nějak s texty, které mají aspirace být nebo, v případě písemných útvarů, zahrnovat texty literární. Zařadila jsem tedy do této skupiny různé knížky, časopisy, deníčky a další soubory textů s aspirací na literární útvar.

Primárně nejde dětem o uměleckou tvorbu, ale o zkušenost a určitou oblast skripturální kultury, i když zahrnuje i momenty estetické. A tak bychom mohli pokračovat. Proto je třeba se na dětské psaní podívat podrobněji, a zpřesňovat, jak to vlastně s literaturou u dětí vypadá.

⁴ Gesell, A. *The child from five to ten*. New York, Harper and Row, 1977.

Nejprve se s dětskými texty seznámíme. Abychom je dobře poznali a také mohli vnímat jejich vývoj, rozřadila jsem je do několika skupin.

A. neškolní práce

A.a. knížky, noviny a časopisy

A.b. literární texty uvnitř dalších souborů (deník, památník ad., včetně souborů žánrově přesně nevymezené produkce)

A.c. básně a veršované útvary

A.d. samostatné epické texty (pohádky a povídky dětí)

B. školní práce

B.a. reflexe cizích literárních textů (čtenářský deník, a další záznamy o knize nebo filmu)

B.b. slohové práce

Toto rozdělení se může na první pohled zdát poněkud zavádějící, ale umožňuje dobře zachytit dětskou produkci a její vývoj. Protože je samostatné psaní zpočátku pro děti obtížné, začínají často většími útvary, např. knížkou, která vlastně pouze simuluje představu o spojeném souboru textů. Z tohoto důvodu začneme také my s těmito útvary. Samotné literární texty jsou obsahem všech těchto čtyř skupin, proto jsem je zařadila až nakonec. Školní vlivy pochopitelně musíme také zmínit. Škola vlastně po celou dobu učí práci s textem obecně, i s textem literárním. Přidala jsem také zkušenost se čtením a výukou literatury a slohu, reakce na cizí literární texty (čtenářské deníky), které zajímavě dokládají zacházení se vzory, zájem o žánry textu a vztah mezi nápodobou a vlastní produkcí, což jsou výrazné charakteristiky všech dětských textů.

Přes vymezení věku obdobím prvního stupně základní školy, je třeba prezentovat i texty vzniklé v období předškolním, tedy vlastně takové „psaní před psaním“. Na zkušenosti z předškolní doby totiž děti navazují, například v konceptu knihy a časopisu nebo u některých žánrů jako je pohádka, komiksový seriál ad.

V následujících kapitolkách si tedy jednotlivé skupiny textů dětí představíme. Vždy budou uvedeny příklady za určité věkové období, po něm bude následovat jejich charakteristika. Shrnutí za první skupinu, což budou *knížky, noviny a časopisy*, bude asi nejdelší, protože bude potřeba obšírněji zachytit charakter dětské tvorby vůbec. Další skupiny pak budou obsahovat souhrny stručnější, mohou se omezit již pouze na výrazné nebo odlišné znaky konkrétní písemné produkce.

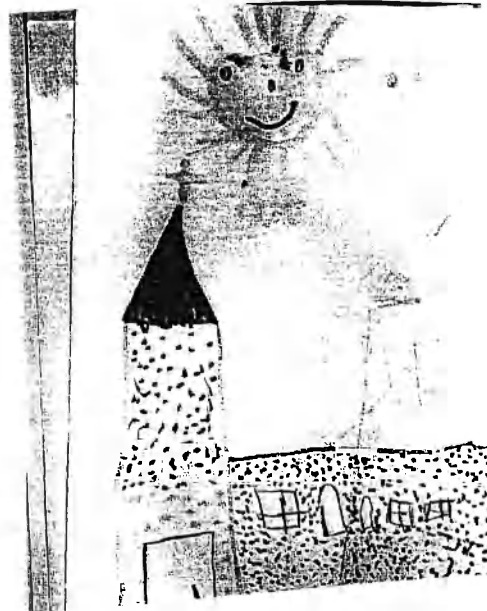
A. Produkce neškolní

A.a. Knihy, noviny a časopisy

Vlastnoručně vyrobené knihy a časopisy v dětské produkci nacházíme velmi brzy a provázejí děti po celou dobu jejich školní docházky. Začínají se objevovat již v předškolním věku.

Předškolní období

Katčina knížka pro maminku⁵



Knížka má osm stran, které vznikly přeložením papíru a jejich spojením, tak aby se v knize listovalo. Kniha má obálku, na které je srdíčko, vyjadřující lásku k mamince. Na dalších stranách jsou také pouze obrázky: domečky, les s loupežníky, kostelíček s křížkem na střeše (v okýnku bydlí pan kostelník a pan farář, oni jsou bratři), motýl a na poslední stránce sluníčko. I když v knížce nenajdeme žádné pokusy o písmo, charakter knihy je udržován také určitým příběhem, nebo příběhy, které jsou implicitně přítomny (viz kostelíček s farářem),

1.-2. třída

Vidíme, že ve věku velmi raného používání písma máme ukázky celou řadu. Jedná se přitom o různé produkty, které si nejprve více přiblížíme.

O bíložravém lvovi



BÍLOŽRA-

M LVOVI

V roce 1973, kdy se narodil, jeho jménem Rykítan. Rykítan byl syn nejvyššího lva v Hřívce. Jmenoval se Pavlák. Jmenuje se tak proto

⁵ Materiál Evy Kadlecové – viz Kadlecová, E. *Dětská kresba a její vývoj mezi šestým a osmým rokem věku*. Postupová práce, PedF UK Praha, 2006.

Autorem této ukázky je chlapec na počátku školní docházky, který již relativně dobře zvládl psací písmo. Text je napsán a nakreslen na přeložené čtvrtce papíru. Otvírání stránky a změna formátu odkazuje dobře na podobu knížky. Na úvodní straně je název s ilustrací. Jde vlastně spíše o ozdobné počáteční písmeno „O“, z názvu O bíložravém lvovi, které má současně podobu lva. Následuje vlastní text příběhu vložený až na další stranu, tedy dovnitř knihy. Knižka je jednou pohádkou, dokonce spíše nedokončeným pokusem o vyprávění. Vidíme, že končí na první straně a již dále nepokračuje. To se objevuje děti často. Chtějí zkusit udělat si knížku, ale narazí na tak silné obtíže, že práci ukončí a nechají nedodělanou.⁶ K obsahu pohádky se vrátíme podrobněji v kapitole o literárních textech.

Vítejte v dílně Walt Disney



VTIP
 GOOFY: "Můj sourodělec má mi máma..."
 MICKEY: "Můj sourodělec má mi máma..."
 GOOFY: "Můj sourodělec má mi máma..."

VTIP
 GOOFY: "Můj sourodělec má mi máma..."
 MICKEY: "Můj sourodělec má mi máma..."
 GOOFY: "Můj sourodělec má mi máma..."



Tato knížka je také dílem jednoho autora. Jedná se o sešit v tvrdých deskách, formátu A5, na čtverečkováném papíře. Protože velmi tvrdé černé desky zabránily zpracovat obálku knížky, je tato umístěna uvnitř na první stránce (ostatně v knihách je obálka také často opakována ještě jednou uvnitř). Občas najdeme označená čísla stránek. Obsah je tvořen převážně nalepenými obrázky a texty, někdy doplněnými psanou poznámkou nebo ručně

⁶ O podobách nedokončenosti se ještě zmíníme.

psaným vtípem. Takových stránek je celkem dvacet. Na konci knihy jsou nejprve připojeny další psané vtípy, které byly nejspíše zařazeny o něco později.

Poté se obsah knihy již hroutí, produkt přestává být pro dítě zajímavý a je dále užíván jako sešit, jako zdroj papíru. Následují poznámky o fotbalových družstvech, papír je využíván pro hraní her apod.

Pokud dítě vyrábění knihy již nebaví, s lehkým srdcem ji opouští a využívá zbytek místa jinak. Bez lítostí, s představou, že další díla budou lepší, možná také jde dětem více o hru nežli o její výsledek. Kvalita díla bývá také předložena k hodnocení dalším dětem. Jejich reakce a nápady vedou k dalšímu zkoušení a experimentování. Změna žánru produktu je pak jedním z důsledků tohoto přístupu.

Časopis Lvíče

U
ČASOPIS

LVÍČE



Je dílem jedné holčičky. Vznikl spojením 4 volných listů papíru A4 kancelářskou sponkou. Spojení je dosti labilní, ale odkazuje (vedle názvu) na časopis, listování a otáčení stránek. Na obálce je název ČASOPIS LVÍČE a obrázek lvíčete, zřejmě překopírovaného z nějaké knihy. Také u ostatních listů je použito kopírování přes modrý kopírovací papír. Téma časopisu je tedy naznačeno ještě množstvím exemplářů a rozšiřováním textů dalším lidem. Stránky jsou označeny čísly. Všechny jsou psány i kresleny ručně, bez opory pomůcek pro řádkování. Poslední stránka obsahuje ještě vystříhané a nalepené obrázky. Jinde jsou malovány.

Časopis obsahuje odpovídající rubriky: článek ze světa zvířat, osmisměrka, omalovánka, obrázky. Opět jde především o rubriky, které bývají v dětských časopisech.

V tomto případě je ještě zajímavé, že časopis prošel třídou a nebyl zcela uznán jako dobrý. Holčička zareagovala správně. Vytvořila za pomoci starší zkušenější sestry další číslo, které bylo již přijato velmi příznivě.

Abychom lépe pochopili proč a jak děti píší literární texty a jak jim k tomu pomáhá kulturní inspirace, podíváme se nejprve na následující ukázkou, ve které Umberto Ecco⁷ popisuje, jak psal jako dítě svou první literaturu.

Coby autor narativních textů se normálu spíše vymykám. Povídky a romány jsem totiž začal psát v osmi a přestal někdy v patnácti letech a vrátil se k nim, když mi už bylo skoro padesát...

Při psaní románů jsem si počínal následovně. V sešitu jsem ze všeho nejdřív vyrobil titulní list. Název díla vždy trochu zaváňel Salgarim, ten totiž (spolu s Vernem, Bousсенardem, Jacolliotem a s Ilustrovaným deníkem cest a dobrodružství na souši a na moři, ročníky 1911-1921, které jsem objevil ve sklepě v bedně) patřil k mým pramenům, takže tituly jako Labradorští nájezdníci nebo Fantomatická šalupa byly v mé tvorbě na denním pořádku. Dospodu jsem pak umístil nakladatele, jimž byla tiskárna Tupero (odvážná složenina slov tužka a pero) Za každou desátou stránku jsem vložil ilustraci, typově nejvíce připomínaly ty, jimiž Della Velle nebo Amato doprovázeli knihy Salgariho.

Výběr ilustrací ostatně určoval i příběh, který jsem chtěl dát dohromady. Z něho jsem pokaždé hned napsal několik stránek první kapitoly. Aby celá záležitost byla nakladatelsky korektní, psal jsem tiskacími písmeny a zakázal si opravy a přepisy. Po několika stránkách jsem toho samozřejmě nechal. V těch letech jsem byl autorem velkých, ale bohužel nedopsaných románů.

Po těchto prvních zkušenostech s psáním jsem si řekl, že bych se měl dát na komiksy, a taky jsem jich několik napsal a nakreslil.

Přestože spisovatel považuje své počiny za neobvyklé, všechny děti se chovají velmi podobně. Také napodobují různé aspekty psané kultury, i ty zdánlivě okrajové. Současné nelze nevidět, stejně jako v případě Umberta Ecco, jak zajímavým a tvůrčím způsobem tu pracují.

V první, druhé, ale ještě i ve třetí třídě je velmi obtížné psát texty jakékoliv podoby. Děti zjišťují, že se neumějí písemně vyjadřovat a vlastně ani nevědí proč psát a jak by jejich texty měly vypadat. Napodobují proto písemnosti, které vidí ve svém okolí, zkoušejí psát vše, s čím se seznámily. Neliterárních textů je pochopitelně více, ale jejich prvky vstupují i do produkce literární. Časopisy nebo knihy obsahují křížovky, hádanky, vtipy, množství obrázků s popiskami nebo výstřižky. Texty jsou krátké a jednoduché, často převažuje výrazná grafická úprava, obrázky, ornament nad množstvím textu.

K této situaci přispívá také to, že žánry jsou zatím nevytvořené, smíšené, že je děti musí napřed vyzkoušet, aby viděly, co vlastně nabízejí, jak mají vypadat a k čemu slouží.

U literatury postupují děti vlastně podobně jako u tvorby neliterární. Zkoušejí napodobovat výrazné prvky literárních textů, opět především zpočátku ty formální. První pokusy se mohou trochu blížit těm předškolním. Nově vyrobená knížka má výraznou obálku s obrázkem a titulem, název nakladatelství, ISBN, obsah s příslušným čísly stránek, ale samotný text je nahrazen vlnovkami, které zastupují zaplněné stránky knihy. Jindy je obsah tvořen vystřiženými kousky textů a obrázky z časopisů. Děti se pouštějí také do vlastního psaní, většinou pohádek nebo básniček. Napodobují a opisují pohádkové formule, ale protože to nestačí, jejich pokusy záhy končí. ⁸ To však děti většinou neodradí.

⁷ Ecco, U. *Mysl a smysl*. Praha, Vize 1997, s. 125-126.

⁸ S nadšením začatá, ale nedokončená díla nacházíme velmi často. Pro děti mohou však být produktivní v tom, že představují zajímavou zkušenost a také nutnost hledat v reálných literárních předlohách další momenty k napodobování.

Knihy a časopisy jsou pro děti velmi přitažlivé, protože kladou menší nároky na jejich dovednosti. Proto také vznikají tak brzy. Z tohoto hlediska je tedy nejobtížnější napsat delší text, pohádku nebo povídku. Knížka může text pouze naznačovat a vyhrát si s jejím vnějšími znaky – obálkou, obsahem (výčtem položek), formátem, ilustrací a výzdobou. S věkem dětí samozřejmě přibývá i textu.

Produkty této hry jsou zpočátku velmi jednoduché, bývá velmi obtížné rozpoznat, co je vlastně kniha, co je časopis, dokonce i jednotlivý text, např. pohádka, může mít charakter knížky (dá se otevírat a zavírat, má desky atd.), ale vlastní text se skládá pouze z několika vět.

Jaké jsou výrazné charakteristiky? Práce s formátem (ohýbání, skládání, vystřihování), možnost listování a otáčení stránek, přítomnost více stran textu, ilustrace a výrazná grafická úprava, uspořádání nejen na stránce ale i celém souboru (například pomocí číslování stránek) obálka, úvodní strana, nalepování výstřižků, kombinace „tisku“, ilustrace a psacího písma, ornamentu, výzdoby.

Obsah je někdy nedokončen, jindy naznačen např. prostřednictvím vlnovek jako řádků textu, rubrik časopisu, které nemusí mít dokonce ani tak zpracovaný obsah, jako jsme viděli ve „Lvíčeti“.

Autor bývá převážně jeden, někdy dvojice, hlavně u časopisu. Písemnosti jsou skoro vždy komunikovány ve skupině vrstevníků, která dílo hodnotí, napodobuje, někdy i kritizuje a vylepšuje.

3. třída

Třetí třídu nazývám zlatým věkem psaní, protože vzniká ohromné množství psaných produktů. Literární psaní doprovází ruku v ruce psaní neliterární. I když „obyčejného“ psaní je více. Děti zkoušejí napodobovat nejrůznější vzhled písemností, jejich grafickou úpravu i obsahové výrazné prostředky, třeba formule. Vznikají tak jízdenky, vizitky, smlouvy, různé legitimace (FBI, policejní ředitel), školní materiály (žákovské, vysvědčení, tabulky chování, zasedací pořádek), notýsky, deníčky, formuláře her ad.

Knížky, noviny a časopisy jsou stále oblíbené. Jsou velmi různé, co do rozpracovanosti, délky a kvality.

Knížky Šimona a Miry

Knížky dvou kamarádků (každý má svojí). Píší oba do školního sešitu formátu A4. V sešitě je asi 10 řádek textu, námětem jsou známé, ale přepracované pohádky (Karkulka, Perníková chaloupka). Úvodní pohádka je nedokončená, další již nepokračují. Zajímavá je aktivita chlapců. Oba se chlubí svým rozhodnutím psát pohádky, oba zkoušejí je realizovat. I když velmi záhy končí, přinejmenším si tuto práci vyzkoušeli. Velmi často se s podobnými pokusy setkáváme.

Knihy – hra na safari

Knížka vznikla spojením několika přeložených listů papíru. Jedná se o spojení žánru encyklopedie, průvodce a naučné hry. Kniha obsahuje cestu světem zvířat s různými úkoly a otázkami. Grafická úprava knihy je dosti složitá. Autor hodně propracoval tabulky s otázkami a místa na odpověď a jejich zápisy. Tyto tabulky jsou doprovázeny spojitým textem.

SAFARI

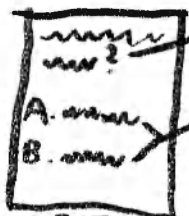
PRŮVODCE SVĚTEM
ZVÍŘAT



AHOJ!

BUDEME SPOLU
PLNIT ÚKOLY A POUK-
DOVAT PO ŠIPKÁLN.

~~NA TRASE J.SOV ÚKOLY~~



OTAZKA

ODPOVĚDI

VYBERTE SPRÁVNOU.
ODPOVĚDA NAPIS SI
JEJI Písmenko (např. A)

ÚKOL 1.



Lukášova kniha pohádek

Lukáš napsal knížku původních pohádek pro svou maminku v době nemoci, kdy musel být delší dobu doma. Lukáš má hezký vztah k literatuře a knihám. Rodiče jej v tomto směru vedou a podporují.

Kniha je opět psaná do sešitu a zabírá 28 stran. Obsahuje 22 pohádek, včetně jejich obsahu a stránkování. Lukáš dobře drží formu knihy. Na deskách je barevný název POHÁDKY, jméno a třída. Nadpisy pohádek jsou uvedeny velkým písmem tiskacím. Další text je psán psacím písmem, bez odstavců, vždy jako jednolitý text.

Názvy pohádek respektují pohádkové zadání, většinou je to „vyprávění o něčem“ Každá pohádka je samostatná, i když vidíme záměr napsat knihu jako celek. Pohádky se určitým způsobem vyvíjejí, zejména z hlediska pisatelovy dovednosti. Lukáš o sobě uvažuje jako o autorovi, přemýšlí o postavě spisovatele a poměřuje se s autory jako je Ondřej Sekora nebo Karel Čapek. Jednotlivé texty vždy vlastně mamince něco významného sdělují o situaci doma, ve škole, hodnotách, o zájmech a potřebách dítěte tohoto věku. Některým pohádkám se budeme věnovat později při podrobnějším rozboru vybraných literárních textů dětí.⁹

Noviny Toníkova spolužáka

České noviny

Trařka

Česká trařka svítí.

Vděčí za to Kubovi Šmejkalovi.

Hry

Jedna z nejlepších her
je Mário

Hip – pop

Královna hip-popu
je na 99% královna
Madona

Fotbal

Většina lidí ze 3.B
fandí Slavii.

⁹ Viz s. 19-22, 40-43.

Toníkův spolužák je velmi čilé dítě, které využívá písma k aktivizaci dění ve třídě. Organizuje banku, která uschovává dětem peníze, aby je neutratily předčasně, píše noviny, přijímá návrhy k obsahu novin nebo připomínky k dění ve třídě. Přístup k psaní je žurnalistický.

Na rozdíl od některých i pozdějších případů novin a časopisů, kteří napodobují noviny samozřejmě vidíme pokusy, náznaky, dotek první zkušenosti s literárními texty.

Většinou je použit nějaký sešit, protože již není tak důležitá hra s materiálem, papírem a formátem. Časopisy pak stále bývají jednotlivé listy papíry sešité dohromady.

Přece jen vnímáme větší důraz na obsah, oproti dřívějšímu důrazu na formu knihy nebo časopisu (formát, stránkování, výčet textů apod.). Občas se snaží děti napsat kratší text, nejen opsaný nebo slepený z obrázků a výstřížků. I když tento posun je zřetelný spíše vzhledem k produkci předchozího období. Obecně je stále forma textu důležitá, často určuje i obsah.

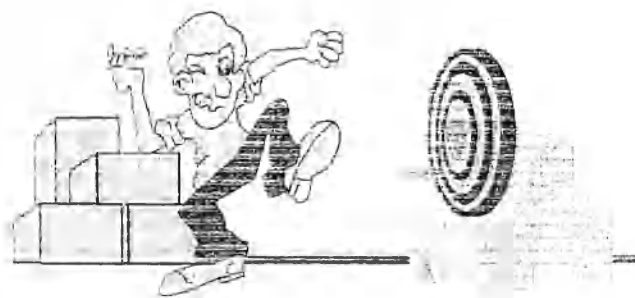
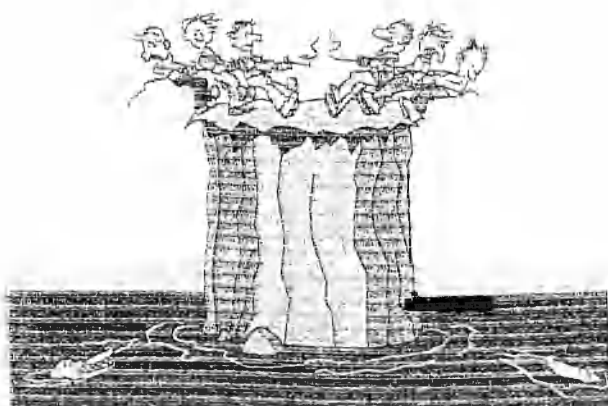
Díky silné aktivitě okolo psaní rostou také mezi dětmi rozdíly. Jde o to udělat krok nejen do různých žánrů, ale přes ně také do různých podob psaného jazyka a jeho vhodného použití. Je pravdou, že písemnosti, které děti tvoří jsou nejvíce kratší neliterární, výrazné texty, ale i zde se děti diferencují; v míře experimentace, množství psaných textů, aktivitě.

Platí to samozřejmě o to více pro texty literární. Autoři, kteří více zůstávají na pozici simulace knihy (časopisu), používají dále hodně ilustrací, vystřížených obrázků, skládání nebo grafické úpravy. Naopak autoři, kteří jsou již silněji soustředěni na psaní vlastních textů jako Lukáš, používají výzdobu omezenější, v podobě barevných písmen, barevného podtrhávání a vložených ukázek, které jsou výrazně vázány na obsah textů (ukázka písma, notový zápis apod.). Grafický výraz je tu podřízen obsahu textu nikoliv simulaci žánru.

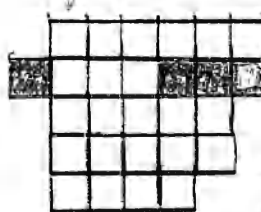
Výrazným znakem všech děl je jejich nedokončenost. Vše se děje na zkoušku, hravě, výsledek je nejistý, často je podstatnější sama práce nežli dokončený text. Texty, i ty zdařilé, děti většinou bez lítosti opouštějí. Vrstevníci, ale mnohdy i rodiče a učitelé, ocení nápad, inspiraci, zábavu.

4.-5. třída

Školní časopis Rybníček



TAJENKA :



malá písmena

bravura! čar!

čar! čar!

malá písmena

ŠKOLA
ČASOPIS
RYBNÍČEK!

Časopis Rybníček
Rybníček

Autorkou je dívka z 5. třídy. Časopis je tvořen třemi listy papíru A4, sešitými svorkou. Na obálkové straně je obrázek získaný xeroxem z nějaké jiné předlohy a nápis ŠKOLNÍ ČASOPIS RYBNÍČEK ! V pravém horním rohu také číslo a rok 2/97 (existují však pouze dvě čísla 1 a 2). Časopis je rozmnožen xeroxem, aby mohl být vydán ve více exemplářích příznivcům a kamarádkám.

Uvnitř jsou jednotlivé texty náležící obvyklým rubrikám časopisu pro děti: vtip, hádanka, naučné texty (Ocún – colchium autumnale, nebo Pan prezident Václav Havel), obvykle alespoň částečně převzaté z jiných zdrojů, křížovka s tajenkou. Text je doplněn ilustrací a kontaktem na vydavatele (*vaše odpovědi noste o přestávkách do 5.A. 1.p k Alence Sismákové. Těšíme se na vaše odpovědi. Vaše odpovědi budou slosovány dne 16.4.1997*). Vidíme tu na jedné straně zručnost a pokročilou dovednost (kontakt s vydavatelem, rubriky nejen naznačené), ale současně přílišnou snahu naplnit vzor, formu časopisu. Časopis vůbec není školní, chybí odkazy na školní dění, znalost prostředí, školní osoby apod. Drží silně formu časopisu pro děti, kterou lze lépe napodobit.

Časopisy a knihy editované dospělými

Tyto produkty máme také k dispozici. Budeme se jim věnovat více v kapitole o školních produktech nebo v části věnované samostatným literárním textům.

Typické pro tento věk je již přece jen vyspělejší psaní, vybalancované znalosti o žánrech a formách časopisu a knihy. Nápadná je na jedné straně aktivita a tvořivost, která je ovšem oproti předchozím obdobím již držena na uzdě snahou o konvenčnost, přibližování se dospělé normě a opatrností, nebo dokonce studem. Tlak na konvenčnost trochu děti brzdí, ale současně je upozorňuje na nové kvality písemností, což dovoluje další vývoj psaní po překonání extenzivního hektického období 3. třídy, (které již vyčerpalo hodně svých možností)

Důraz leží na zpracování obsahu textu (v páté třídě), forma naopak může být potlačena jako méně podstatná, výběr žánru bývá však odpovídající.

Objevuje se napodobování jiných autorů; námětů, stylu psaní, dějových zápletek apod. Časté je přejímání celých kusů cizích (nebo i vlastních osvědčených) textů a vzorů (citace). Tvořivost tu spočívá v možnosti kombinovat a zužitkovat cizí i vlastní texty pro osobní záměry a potřeby. Podrobnosti si ještě ukážeme dále.

A.b. Další útvary knižního typu

Literární texty nebo alespoň odkazy na literaturu, folklór, film nebo televizní produkci najdeme i v dalších souborných dílech dětí. Nejčastěji to jsou deníky památníky, zápisníky, úkolníčky a další neurčené soubory psaných textů. Jedná se často o smíšené nebo žánrově nevyjasněné písemnosti, které se blíží časopisu, jindy deníku nebo poznámkovému bloku. Děti mnohdy používají průmyslové výrobky (památníky, úkolníčky, sešity a notýsky), které je motivují k využití. To však nemusí být vždy v kontextu používání konvenčního.

V památnících nacházíme záznamy, které přímo citují nebo alespoň odkazují na nějakou literární předlohu (básně, citáty). Často jde o zápisy dospělých, méně vrstevníků. Jindy jde o obrázky, napodobeniny známých dětských figurek, u starších pak filmových a televizních hrdinů nebo zpěváků či skupin.

Ostatní knížky jako památníky a zápisníky bývají podobné, zahrnují právě oblíbené náměty, reklamy, osoby. Obsahují často výstřižky, kresby, popisky, soupisy a seznamy, jsou vyzdobené kresbami, ornamenty.

Deníky, které jsou opravdovými deníky, obsahují záznamy denních událostí. Objevují se také, i když řidčeji. Občas, více u chlapců, najdeme cestovní deníky, nebo deníky z prázdnin.

1. třída

V první třídě je těchto písemností málo, jedná se o přeložené nebo sešité papírky, které jsou popsané a pokreslené. Žánr může být nevyjasněný.

Milovníček



Sešitek, vytvořený holčičkou z několika vystřižených papírků rozměru asi 3x4 cm. Sešitek vznikl přeložením tří vrstev papíru dohromady. Podstatná je obálka s názvem. Uvnitř jsou zaplněny pouze některé stránky, většinou obrázky srdíček.

3. třída

Památník Tomáše

Památník Tomáše je spíše plný záznamů obrázkových. Vidíme, že ani správný záznam do památníku není ještě u dětí stabilizovaný. Příklad, který uvádím, pochází od kamarádů a cituje předlohu filmovou. Opět můžeme zmínit zástupnost nebo doprovod textu obrázkem, případně písemný komentář.

Fredi noční můra



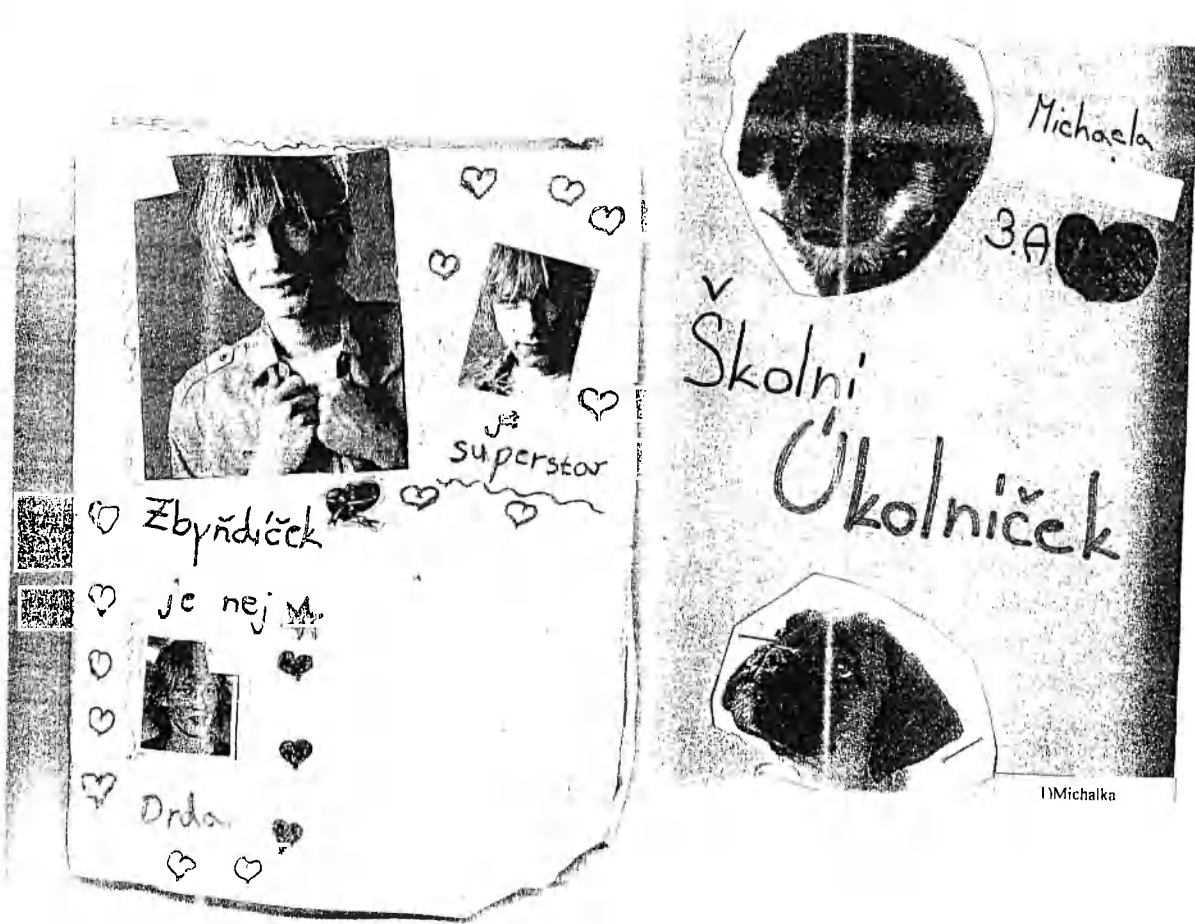
Knih pro maminku

Přes pojmenování „knih“ se jedná spíše o cestovní deník holčičky. Literárnost záznamů je spíše ambicí nežli realitou. Deník sice začíná úvodem naznačujícím, že půjde o vyprávění (*U moře, co se mi stalo a jaký to tam bylo*), ale záznamy jsou zpočátku spíše deníkové. Jejich charakter navíc zdůrazňuje to, že se holčičce tak moc stýská po mamince, že na vyprávění nemá vlastně mentální prostor a žánrově postupně přechází až do podoby dopisů

16. června. Ráno je tu vedro právě jsem si ráno četla : pipi dlouhou punčocha dědu vševjedu už jsem přečetla v Autobuse moře se mi nelíbí ale jenom trošku sem tu líbí každý den skoro brčím protože se mi po tobě a po všech ostatních stejská. A stou malou holčičkou si hraju. Za 6 dnu jedu domu. A zítra pojedu parníkem, moc se netěším. Večer půjdu k paní Hrnčikovi.

Úkolničky a zápisničky¹⁰

Jedná se o bohatě vyzdobené sešity, původně zřejmě určené k zapisování domácích úkolů. Jejich pozměněná varianta slouží zápisům podle zájmu, výstřižkům atd. Ve druhém příkladu vidíme dívence asi oblíbeného účastníka soutěže Superstar.



Deník Marie¹¹

Do deníků dětí mimo vlastní deníkové zápisky vkládají i další žánrové formy, citáty, básničky i fiktivní vyprávění. Citujeme s deníku jedné dívky, která si deník psala několik let

¹⁰ Materiál Lenky. Suchardové viz Suchardová, L. *Neškolní texty dětí ve třetí třídě ZŠ*. Postupová práce, PedF UK Praha 2007.

¹¹ Materiál Marie Láskové – viz Lásková, M. *Deniky dívek*. Diplomová práce, PedF UK Praha 2006.

po sobě. Píše do něj jak vlastní básničky, tak oblíbené básničky známých spisovatelů. Tato báseň pochází ze třetí třídy a nese zřetelné folklórní rysy.

*Kdo je zdraví a kdo ne,
Ať si mrkev kupuje.
Mrkev má dost vitamínu,
Zažene nám medicínu.
Medicína to je lék,
Míše padá podpatek.
Viděli jsme kluka, holku,
Spadli oba do klobouku.
V klobouku je zvonec
Crrrr a už je konec.*

5. třída

Deník Marie

Deník stejné holčičky o dva roky později. Obsahuje vyprávění, kde vystupuje vymyšlená holčička Kordulka v situacích inspirovaných školním dním. Vyprávění o dívce Kordulce probíhá delší čas a zahrnuje texty i z oblasti domácí. Fiktivní příběhy jsou v deníku střídány vlastními deníkovými záznamy.

Ve škole viděla poprvé Lizu byla tam z Monikou. Ach s tou bych chtěla kamarádit. Má světlý vlněný dlouhý vlasy a šiřatej obličej, modré oči, malej nos a je skoro velká jako já. Zdenička bude sedět s Katkou, Jana se mnou a Eva? Ahoj, řekla Eva sedím s Lízou. Vážně? Ano. To je škoda, že se mnou nebudeš sedět. A ještě řekla Eva: budu s ní na pokoji. Ty? Jak to? Protože je tu Tereza. Ach jo. Děti, řekla učitelka, Eva se vimění s Kordulkou. Ach jo. Ahoj Lizo a Moniko a Aničko. Aničko s tebou budu kamarádit. Budu mit konečně kamarádku.

A reálné vyprávění o výletě

Tak se vyrazilo. Zatím to bylo lehké, protože to do Benátek známe, ale pak už nastal problém. Ne kvůli cestě, ale kvůli dešti. Schovali jsme se do lesa a v něm pokračovali dál. Tentokrát nás vedla maminka. Taky že jsme dojeli na konec cesty a žádná na ni nenavazovala. Tak to za mamku převzal tatínek. Lezli jsme přes plno příkopů. Cestou jsme viděli vlak. A tak jsme se k němu směrem blížili co nejbliž. Bloudění lesem ukončila zelená cestička, která nás dovedla až do Stružince. A zase trošku se bloudilo, ale naštěstí tam bylo lidí, kteří to tam znali. V pohodě jsme pak dojeli domů.

Kolem 5. třídy se objevují další formy textů, které pracují převážně se texty převzatými a jedná se nejčastěji o zpěvníky, knížky citátů a krásných myšlenek. Vidíme je spíše u dívek. Písenná produkce i tady vykazuje pokračování postupů s výstrižky a obrázkových a textových sestav. Literární texty jsou již viděny jako obtížné a zvláštní. Zřejmý je zájem o konvenční psaní a obsahově dobře zpracované texty. Najdeme více opisy (zpěvník, citáty), nežli vlastní delší texty.

A.c. Básně

Básně se objevují v dětské produkci také. Jak v rámci souborných textů jako knížek či deníků, tak samostatně při různých příležitostech. Reagují také jako zápis na mluvenou řeč, doprovázejí hry, dopisování pod lavicí nebo školní výuku.

Básničky mnohdy mají podobu výsměšných, oslavných a kritických básní, pokřiků nebo říkanek uvnitř her (vytleskávací hry), pokřiky fanoušků třídních sportovních družstev nebo záhlaví kroniky party ad.

Převažují říkanky posměšné. Tento příklad je ze třídy čtvrté.

*Máma Franty žere panty
Táta zase z popelnice prase*

Nacházíme často i sprosté či legrační verze známých básní a písní, také ze třídy čtvrté
*Pokakal se mraveneček,
ví to celá obora,
atd.*

Jindy se básně nebo lépe řečeno veršované texty objevují uvnitř nějakého jiného literárního díla např. jako doprovod pohádky, povídky či jiného souvislého textu.¹²⁾ a v časopisech s ilustrací. Příklady uvidíme dále u příkladů literárních textů.

Následující básničky ze čtvrté třídy vznikly jako vizitky pro představení kamarádů¹³

*Báseň o Terce
Moje milá Stellina
O půl šesté ještě spinká.
Zatím já jdu do školy,
Ona dělá úkoly.
Někdy i v písemkách má problémy.
Potom chodí doma o berly.*

*Kateřina
Kačík, naše Kateřina
Pro kterou je škola dřina
Dobře se učí
A dobře kluka mučí.
Má krásné vlasy a někdy pouští i škaredé hlasy.
Je to má kámoška, co v lavici se mnou sedí.
A Pořád na Michala Buksu hledí.
Dobře jí to myslí a nemá mysly slyší.
HEJ, HEJ, HEJ
Kateřina je Nej!*

Básničky jsou často velmi jednoduché, jedná se spíše o říkadla nebo skandované pokřiky, škádlivky a pod. jak jsme viděli u básně o Kateřině nebo o Františkových rodičích.

Podobnost s dětským folklórem je velmi zřetelná. Básně bývají krátké, hodně rytmické, mnohdy vypadají, jakoby se spíše říkaly nebo dokonce vykřikovaly, i když jsou zapsány. Záznam slouží k zapamatování zajímavé říkanky, k potěšení nebo potrápení spolužáka. Jindy jako etiketa nějaké skupiny nebo akce.

¹² Viz dále odkaz na Erbenovu kytici.

¹³ Básničky nasbírala mezi dětmi Anna Tvrdoňová. Viz také Tvrdoňová, T. *Básně u dětí*. Postupová práce. PedF UK Praha, 2007.

V jiných literárních útvarech jsou umístěny jak citace, odkazy nebo doplňují děj stejným způsobem jako se objevují v dospělé produkci (verše doprovázející nějakou postavu v pohádce, odkazují na známou báseň nebo píseň atd.).

A.d. Literární texty

Nyní se konečně podíváme na souvislé literární texty, které se objevily jako jednotlivé nebo jako součást nějakého souboru jednoho či více autorů. Opět jde o práce neškolní, i když některé vznikaly na půdě školy.

Charakterizovat si tyto texty budeme pouze orientačně, ještě se k mnohým podrobněji vrátíme v dalších kapitolách.

1.třída

Katčina živá abeceda¹⁴



Katka je aktivním autorem, ráda kreslí, píše a vyrábí různé knížky a obrázky. Často je doprovází i ústním komentářem nebo vyprávěním.

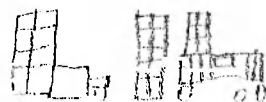
Katčina abeceda je velmi ranným textem, pochází z počátku první třídy a je zřejmě reakcí na výuku čtení, přesněji texty živé abecedy. Respektuje charakter předlohy. Katka si tu vyzkoušela práci se stránkou, což je v první třídě určitě velkou výzvou. Děti jsou při zvládnutí prostoru, plochy, opatrné, někdy nejisté. Rozložení obrazů a textu na stránce přesně odpovídá vzoru.

Jirkův „Kuba a jeho jízda na lokomotivě“

Dalším z našich příkladů je text Jirky, vytvořený asi v polovině první třídy. Jirka má rád železnice a vlaky a tento zájem je častým předmětem jeho různých aktivit: výletů, čtení, kreslení nebo fotografování.

¹⁴ Materiál Evy Kadlecové.

JEDU JEDENĚ KUBA A TEN MĚL



Text jsem vybrala jako typický pro tento věk dětí, i když se jedná spíše o počátek, zárodek literárního psaní.

O literární inspiraci je totiž možné mluvit, přestože je Jirka v období, kdy je pro děti nejdůležitější zapsat slova a věty správnými písmeny v řádném pořadí. To má samozřejmě své typické projevy. Tam kde chybí znalost písmen, nebo je slovo příliš náročné, je zapsáno přibližně, nebo je zastoupeno obrázkem. K tomuto postupu ostatně děti vede také kulturní nabídka, s podobnými texty se běžně setkávají ve slabikáři, časopisech, rébusech apod.

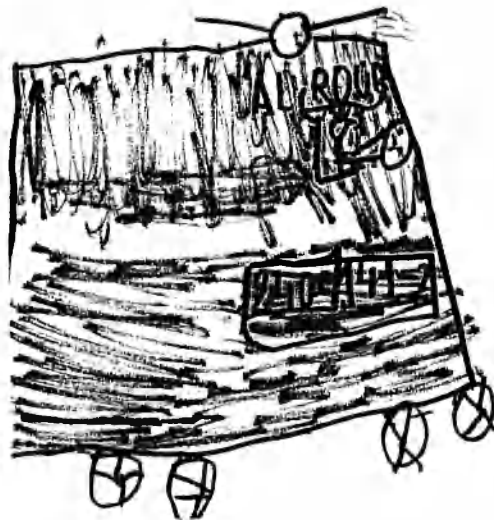
Přes omezení v základních dovednostech psaní, mají děti chuť se písemně vyjadřovat. Většinou, stejně jako zde Jirka, se pokoušejí o vyprávění dojmu, zážitku, ve kterém mají pocit příběhu. Jde o zkratku, ve které je příběh spíše označen jedním svým prvkem nadpisem, názvem, pohybem, dojmem.

Jitčina lokomotiva

Panroubal, jedemamašičněš

Blaukdmroostani.

Panroubal prozi ředikvazní



Jitka pochází z podobného prostředí jako Jirka, a také její text je o lokomotivách. Pochází na rozdíl od Jirky z konce 1. třídy.

Vidíme některé společné znaky, ale i pokroky, které děti během prvního roku mohou udělat. Jitka již nemá tolik potíží s písmenky, i když ani ona si není vždy jistá. Její text již vyplňuje celou stránku A4 (Jirkův se tiskl k horní straně stránky, která jinak zůstala nevyužitá.). V první polovině je na překreslených řádcích text, druhou polovinu strany tvoří ilustrace lokomotivy. Lokomotiva má kromě trochu neurčitého tvaru a kol, ještě i nápisy, které ji dobře určují – nahoře je znak postavičky a jméno strojvůdce, i když se jí dobře do obrázku nevešlo (AL ← ROUB), v dolní části stroje je jeho číslo.

Text tvoří tři věty, každá na jedné řádce. Text nedělá graficky příliš dojem souvislého textu, ale obsahově je blízkost větší. Věty jsou zapsány správně, začínají vždy velkým písmenem a končí tečkou. Problémy jsou s členěním vět na slova, tedy hranicemi slov (*projí ždíkrajinou, Panroubal*), ale význam textu je zřetelný.

Obrázky s popiskami nacházíme v tomto věku hodně. Tento jsme zařadili, protože díky koheznímu textu je možno jej vidět jako zapsaný příběh.

2. třída

Ve druhé třídě se děti pouští do psaní příběhů velmi pomalu. Psaní je však láká a pokud dostanou příležitost, rády se touto činností baví. Představíme dvě povídky – pohádky, které vytvořily děti na základě abstraktních obrázků v kroužku výtvarné výchovy.¹⁵

Povídka Libušky

Byla jednou jedna televize která měla ocas a vždicky večer chodila k někomu domů. A zabila každého kerýho videla. A když se ta rodina probudila tak uvideli krev jak z pokoje vitezka tak se, tam koukli pak vipadli žárovky. A uviděli oči které se tam pohibovali ze sklepa furt k nim blíž a blíž. A najednou bylo ráno a oči zmizeli. A uvideli mrtvého kluka který neměl oči. ruce, nohy, kuži říkalo se mu, masoví vrah kerý byla ta televize z ocasem a najednou ji všechno srostlo a ty rodiče vyběhl do pokoje a televize z ocasem za nimi a ti rodiče se zamkli do pokoje. A, ta televize z ocasem je zabyla. A ta televize z ocasem vraždila a furt dál. A jak vraždila furt dál tak sama zemřela.

Povídka Mirka“ O rybě“

Byla jednou, jedna ryba. Po 22 letech si jí někdo chyt a opekl si ji. Ted' leží někde v nebyčku. Ale daří se jí dobře, povídá si s kamarádkami, baví se a hraje si. KONEC

Obě děti se snaží o zapsání příběhu. Zřetelně však vystupuje zejména první inspirace, nápad, často hororového ladění, který je spíše zabalen do formulového počátku (*byla jednou*) a ukončení. Konec je obsahově spojen v obou případech se smrtí, která však není tragická a je jen koncem příběhu. Formálně pak často slovním upozorněním (*KONEC*).

Nabízí se uvažovat o inspiraci filmovým hororem, nebo ústními strašidelnými historkami, které si děti vyprávějí.

¹⁵ Materiál Jany Veverkové viz Veverková, J. *Psaní příběhů skrz tvorbu obrázků*. Postupová práce. PedF UK Praha 2008.

3. třída

Pověst o Bivojovi¹⁶



Komiks o Bivojovi kupodivu nevznikl jak reakce na Staré pověsti české, které pro děti v komiksově podobě nakreslil výtvarník Kalousek (tuto knihu doma ani nemají, autor ji nezná). Naopak se jedná o reakci na školní četbu archeologicky pojatých pověstí. Četba chlapce velmi zaujala. Komiksová forma je snahou o částečné zesměšnění školní výuky, humorné pojetí její vážnosti. Ovšem současně chlapec tuto vážnost uznává, zajímá ho a nakonec i do vlastní tvorby se hluboce ponořil a vypracoval ji s velkou chutí.

Text se skládá ze sedmi okýnek, ve kterém je děj tradičně znázorněn obrázky, postavám jsou z úst bublinky s textem. Produkt je velmi zdařilý, vystihuje dobře děj. Texty i obrazový materiál jsou uměřené a neruší celkový dojem, odpovídají si. Jde o opravdový komiks, můžeme uvažovat o dobrém zvládnutí tohoto žánru. O nahlédnutí nad školní normou, tedy zde vztahem k „pověstem“ vypovídá humorné ztvárnění děje, např. „*první závod v hodu kancem*“. Klasicky si ovšem autor potrpí na detaily, které vhodně dokreslují jak žánr, tak styl nebo obsah textu.

¹⁶ Materiál Jiřiny Novotné .

Lukášovi pohádky¹⁷

Tento bohatý soubor literárních textů devítiletého chlapce jsme si již částečně představili. Není rozhodně pouhým náznakem knihy, kde texty jsou krátké (rubriky v časopise) nebo jsou nahrazeny obrázky, výstřižky a výzdobou.

Lukášovy příběhy jsou autorské novelistické pohádky. Lukáš se jako autor vyvíjí, do jisté míry pracuje se svým spisovatelstvím jako úkolem. Pohádek je celkem dvacet dva. Pohádky se prodlužují a téma bývá propracovanější a strukturovanější, opřené o delší děj. Lukáš velmi dobře respektuje formu pohádky, každá obsahuje úvodní i konečnou pohádkovou formuli (*Byla jednou jedna maminka a tatínek./, Ale už musíme končit. Konec.*) Také dobře pracuje se čtenářem, což mu současně dovoluje i přechody mezi jednotlivými částmi textu, opravy nebo návraty k tématu (*Ale vraťme se k té rodince u které jsme začaly tuto pohádku.*).

Lukáš pohádky napsal v době nemoci a věnoval mamince. Toto věnování je záměrné, pohádkami mamince cosi důležitého sděluje. Svým obsahem pohádky reagují velmi silně na vývojové potřeby chlapce ve věku prepuberty. Objevují se témata morálky, chování k rodičům i škole, naráží se na vztahy dítěte vůči autoritám a řádu apod.

Jako příklad uvedeme obsah knihy. Pohádkám se věnujeme podrobněji dále.¹⁸

Nejprve o lesíčku

O mamince a tatínkovi

O škole

O babičce a dědečkovi

O pejscích

O strašákovi

O dvojčatech

O vodníkovi a Pepíkovi

O dětech

O rodince

O zvířátkách

O dítěti, které bylo hodné a pak zlobivé

O hodné třídě

O klukovi, který navštěvoval mravence a pak nemohl

O klukovi, který tatínkovi rozbil auto

O klukovi, který neuměl noty

O našťvaných písmenkách

O zamračeném sluníčku

O zamračeném měsíčku (nedokončená)

Dobře vidíme i na pouhém obsahu, jak se náměty rozvíjejí. Tematika je hodně identitní, jak u pohádek bývá. Zpočátku jsou uvedeny pohádky, které zahrnují základní jistoty, místa života v rodině a škole a jejich podobu (*O škole. O dětech. O dvojčatech ad.*).

O mamince a tatínkovi

Všech 11 dětí se těší na maminku. Maminka zase na děti. Tatínek byl nedočkavý až skončí.

Když skončil tak se těšil na maminku. Maminka zase na tatínka. Tatínek vždycky přijde domů a má na stole večeř. Děti vidí tatínka jen ráno.

Následují stále více a podrobněji témata, která se vztahují k osamostatňování, vztahu k dospělým a autoritám, morální dilemata typická pro věk prepuberty, témata zaměřená na společnost a budoucnost jedince v ní. Texty se také prodlužují, kompozice komplikuje.

¹⁷ Materiál Markéty Dorčákové viz Dorčáková, M. *Neškolní písemná produkce dětí ve třetí třídě*. Diplomová práce, PedF UK Praha, 1999.

¹⁸ Viz strany 11, 40-43.

O vodníkovi a Pepíkovi

Byl jeden rybník, kam Pepa chodil každý den. Jednou se tam ukázal vodník a on si tak s ním chodil hrát s míčem. A jednou řekl vodník, budeme skákat do rybníka, kdo skočí líp. A 2 dne kdo dřív přeplave rybník a v obou dvou disciplínách prohrál. Tak jednou tam přišel znovu, ale převlečený za strašáka a ten vodník se tak lek že skočil do vody a už nevyplaval protože strašák tam pořád seděl. Kdo ví jestli tam ještě sedí. Bějte se tam kouknout třeba tam ještě bude. Konec.

Všimnout s můžeme, že Lukáš tu použil typické pohádkové téma, ve kterém hrdina, se kterým se dítě identifikuje, přelstí silnějšího soupeře, nějakou autoritu. Za zmínku stojí také styl vyprávění (folkloristický), který je pro autora zřejmě velmi přitažlivý a napodobuje v něm oblíbené literární autory.

Spisovatelství jako téma provází několik pohádek (*O lesíčku, O rodince, o Naštvaných písmenkách*). Autor dokonce jmenuje některé spisovatele, ke kterým se vztahuje jako ke vzorům (K. Čapek, O Sekora). Jejich vliv ostatně pozorujeme i ve stylu psaní a některých námětech zpracovaných pohádek. Vrátime se k nim ještě dále.

Oba výše uvedení autoři jsou vospělí čtenáři, ze vzdělaných rodin s intelektuálními zájmy.

5. třída

*Sbírka povídek žáků.*¹⁹

Sbírka obsahuje patnáct povídek žáků jedné třídy. Na ukázkou vybíráme dvě, abychom ukázali rozdílnost projevu dětí, v další kapitole uvedeme s podrobnějšími pohledy ještě další.

Příběh bez názvu

Jednoho dne se narodil na venkově prostý hoch. Otce zastřelili na venkově. Hoch jménem Tom hledal svého otce. Za den se vrátil a našel svou matku mrtvou. Když našel svou matku mrtvou, šel ven a našel stopy. Nasedl na koně a sledoval stopy. A když dojel na konec bylo ta rozcestí. Vydal se po pravé cestě. Dojel nakonec. By tam malý ranč. Slezl z koně a šel se zeptat jestli neviděli někoho na koních a barman se zasmál ale milí Tome tady jsou všichni na koních ale já myslím skupinu ne Tome. Tak se Tom vrátil a jel tou cestou vlevo a tam byla vesnice. Prošel vesnicí a v Příčnalicové ulici našel skupinku 29 koní bez podkov a ty zabili jeho matku a otce. Šel do baru a všechny je postřílel aby už dále neškodili lidstvu. A tím udělal něco dobrého i zlého. Pak měl syna Davida.

Text vychází z formy pohádky, ale snaží se reagovat i na jiné literární žánry.

Při čtení máme asi spíš pocit filmu, který před autorem běží a je jím nepříliš ohleduplně popisován. K. Pekárková, která povídky sebrala, jej popisuje jako western, i když závěr tento pocit poněkud ruší. Nicméně téma dobra a zla a budoucnosti při dobývání nových zemí je tu zachováno. Námětem je hlavně pomsta, i když představa hlavního hrdiny o její podobě je trochu jeho činem popřena. Také autora to možná zaskočilo a snaží se jeho čin redefinovat od pomsty k pomoci dalším lidem. Téma provází typické westernovské ideály o spravedlnosti, ale také čistotě venkova a jeho morálce. Z kulturních zdrojů bychom mohli uvažovat nejen o filmovém westernu, ale i o dalších, např. Harry Potter (*Příčnalicová ulice*), eposu (*A pak měl syna Davida*) ad. Kombinování různých kulturních motivů o typický znak pro děti tohoto věku a setkáme se s ním ještě několikrát. V následující ukázce o *Doktoru Tajtrlíkovi* je tento rys ještě zřetelnější.

¹⁹ Materiál Kateřiny Pekárkové viz Pekárková, K. *Dětský příběh. Narativní konstrukce u dětí čtvrté třídy ZŠ*. Postupová práce, PedF UK Praha, 2006.

Stejně jako u ostatních příběhů napsaných ve věku okolo 11 – 12 let, je vidět, že vyprávění má nějaký vývoj, někam směřuje a lze většinou odlišit úvod, zápletku a rozuzlení a konec. Pozice posluchače nebo čtenáře není vždy zohledněna, čtenář si musí hodně věci domýšlet²⁰.

Ostatně celkově o plánování lze mít pochybnosti. Příběhy jsou dosti často psány bez osnovy, vedeny nějakým nápadem (často je to námět), postupují asociativně a jsou domyšleny uprostřed práce. To platí pro neškolní práce této věkové skupiny dětí obecně.

Doktor Tajtrlík a jeho cesta do Tramtárie

Pan Tajtrlík byl velký dobrodruh. Mýval sebou i jednoho kamaráda jménem Pepa Řepa z depa. Jednou doktor Tajtrlík řekl svému kamarádovi „půjdem objevit Tramtárii!“ Abyste věděli jak doktor Tajtrlík vypadá tak vám ho popíšu. Nosí klobouk, hnědé kalhoty a hnědý kabát. Abyste věděli, doktor Tajtrlík uměl čarovat! Uměl, ale občas se mu to nevivedlo. A tak jako zbraně nosil kolem pasu lektvary a čáry. Mněl i hůlku z které pomocí lektvarů udělal cokoliv a pak to mohl ovládat! Ale teď už jsou Pepa a doktor Tajtrlík na cestě do Tramtárie. Pepa nosí pumpky (červené) a kulaté brýle. Ještě kostkovanou košily. A tak šly, šly, šly, šly a šly až dorazili do vesničky známé jako Klamant. A tak to tam tak procházeli až konečně narazili na prvního člověka kterého se hned zeptali jestli neví kde je Tramtárie. Ale on to nevěděl, jenom řekl že by to mohla vědět jejich stará čarodějnice která bydlí až na nejstrmější hoře. A tak tam lezli sem tam cestou potkali nějakou tu kobru kterou hned Tajtrlík proměnil v mravence. A tak tam vylezli a zeptali se jí. A ta jim řekla že je to až v jiné dimenzi. A řekla, že jim dá všechny lahvičky do všech dimenzí a řekla jim, že je správná dimenze Y ale že museli najít správný kruh, ve kterém se teprve můžou přenést do dimenze Y ale že je to na opačné straně zeměkoule. A tak jí poděkovali a šly. A tak šly směrem, který jim poradila čarodějka. A najednou k nim přilít jejich kámoš TURBO PILOT. A tak je tam hodil a oni se přenesly do dimenze Y. Tam byly takový modří přátelský skřítki kteří jim děkovaly. Protože tam už byl měsíc a osvobodily je od červů kteří jim jedli úrodu.

KONEC

Uvedený text je složitější a vypracovanější. Dokládá citlivé vypravěčské dovednosti autora i jeho zkušenost se čtením, i obecně vyspělejší pohyb v kultuře. Příběh je více orientován na čtenáře a představuje mu otevřeně i větší logiku a kohezi celého textu.

Hlavní osu tvoří představa cesty. Vidíme, že i děti dobře chápou zajímavost tématu a výhodnost postupu „na cestě“ a jejího využití pro své záměry.²¹ Práce s různými kulturními motivy, které jsme zmínili již u předchozího příběhu, tak nemusí zasahovat pouze dějové rysy, ale i jeho rámec, kontext, styl vyprávění, žánr apod.

I tady je třeba zmínit nedostatečnou přípravu předem, neplánovanou strukturu a vývoj textu.

Texty dětí se v tomto období prodlužují. Délka dobře vypovídá a dovednostech a pokročilém vývoji ve psaní. Kompozice textu může být komplikovanější, nároky na ztvárnění děje složitější. Prostor pro písemné vyjadřování se tak rozšiřuje velmi významně v porovnání s dětmi mladšími o dva nebo více let.

Na druhou stranu stále dost autorů myslí na významněji na čtenáře.²² Plánování psaní je povrchní; podstatný je nápad, text nebývá předem strukturován, pokračuje značná asociativnost v návaznosti jednotlivých částí textu. Také vidíme stále málo oprav, přepisování a editování.

²⁰ Podobám vztahu autor – čtenář se věnujeme v samostatné kapitole.

²¹ Srovnej Kateřina Pekárková, c.d..

²² Viz kapitulu o vývoji žánrů.

Zajímavé je také uvažovat o literárních (a dalších) modelech pro tvorbu dětí. Přes různorodost žánrů a předloh, které byly použity, cítíme stále silný vliv pohádky a pohádkové struktury na jednotlivé příběhy dětí. Dobře se dětem píše. Najdeme ovšem i další zdroje literární jako fantasy, sci-fi, jak jsme viděli i western, počítačové hry. Zdroje jsou ovšem i další a lze je kombinovat – film, reklama, televize. Zasahují práci s textem velmi komplexně. Práci s kulturními motivy, stejně jako další rysy literatury dětí si připomeneme podrobněji dále.

B. Školní práce

Ve škole se pochopitelně také hodně pracuje s literárními texty, i když se málokdy píše. Spíše se texty jiných autorů čtou, rozebírají, a analyzují, popisují, anotují, dělají se výpisky, poznámky apod. Odtud ovšem plyne bohatá zkušenost dětí, která se zúročí nejen na úrovni znalosti různých struktur a typů textů, čtení a psaní, ale obecně v dovednostech a postupech, které jsou součástí gramotnosti, součástí práce s písemnostmi, včetně těch vlastních. Nejde jen o to, přiblížit se nějakému obecnému vzoru, ale o samotné postupy práce, tedy jak psát, jaké náležitosti a proč (datum, podpis..), ale i přečíst si po sobě, redigovat, opravit. A samozřejmě zvolit vhodný text pro vhodnou příležitost.

Školní práce jsou nejčastěji analytické, směřují k rozebrání určitého textu na základě různých kritérií, směřujících k porozumění obsahu a také typickým rysům textu (hlavní postavy, zápletka, osnova vyprávění ad.). Vidíme také syntetické práce směřující k anotaci, resumé, které jsou pro děti obtížnější.

Vznikají tak nové, žánrově často odlišné produkty, které posilují vhléd do struktury textu a zkušenosti se žánry (pohádka vs. seznam hlavních postav, příběh vs. osnova ad.)

Z vlastní produkce dětí se pak literárnímu psaní přibližují slohové práce. Na prvním stupni se nejčastěji procvičují popis a vyprávění a jejich podoby. Vznikají tedy vlastně určité etudy na budoucí rozsáhlejší kompozice. Školní práce má prostřednictvím častého a především rozmanitého procvičování velký vliv na citlivost dětí na literární texty, jak na úrovni čtení, tak na rovině psaní.

Proto jsem zařadila ukázky některých školních úkolů, nejvíce čtenářských deníků a slohových prací.

B.a. Deníky čtenářské

Se čtenářskými deníky začínají děti pracovat velmi brzy, mnohdy již od druhé třídy. Čtenářský deník zachycuje situace domácího čtení a v tomto věkovém období plní zejména funkce motivace a podpory domácího čtení knížek.

Nejprve si představíme podoby čtenářských deníků. Je nutno ovšem připomenout, že ztvárnění zápisů velmi ovlivňovaly požadavky jednotlivých paní učitelek. I přes tyto rozdíly však najdeme u deníků typické rysy.

1.– 2. třída

Děti zatím moc nečtou, je to pro ně většinou ještě namáhavé, proto i záznamy jsou zatím řídké. Děti, které nemají za sledovaném období přečtenou žádnou knížku nebo její část, mohou do deníku namalovat obrázek nebo napsat o tom, co dělaly ve volném čase.

Písemný záznam často zastupuje obrázek. Dílo je reprezentováno názvem knížky, někdy i autorem. To je samozřejmě důležité, protože se tu buduje nutnost uvádět nejdůležitější bibliografické údaje – jméno autora a název díla.

Některé paní učitelky určují nutné náležitosti (název), nebo doplňují další úkoly, které dětem pomáhají záznam z četby zapsat.

Na ukázkách vidíme typické záznamy ze 3. a 5. třídy

PANÍ LÁRY FÁRY

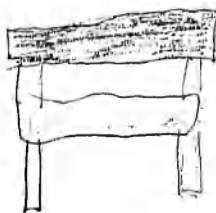
Betty Macdonaldová



EMIL

Z
LONEBERGI

Napsala: Astrid ⁱⁿ Ljungrenová
Ilustrace: Astrid Ljungrenová



Polovna se maminka Emilia rozhodla, že
uvadí polovku. Když ji uvarila, tak
se dala šuška k večeři. Byla moc
dobrá i když se Emil šuška se polovky
a se polovkou mise našel Emil
je chtěl vylíbat. Tak dal klavru do
misy a kral. Potom už nemohl
klavru vyndat, tak se smínek vzal
kocár s konem, Emilovi bylo smutno
proč se mu nevděl. Když přijeli do
místa, tak na Emilia všichni lidé
koukali. On k panu doktorovi, kde
byly lidi. A také jeden starý
obláček který se Emilovi smál
+*+*+

V některých případech i ve třetí třídě přetrvává způsob záznamů, tak jak jsme je zatím popsali, tedy název a autor knihy doplněný obrázkem. Přibývá však i dalšího textu. Co se tedy nově objevuje. Na prvním místě nějaký záznam obsahu přečteného díla. A poté i další jevy; úvod, případně závěr, kterým je tento obsah uveden do kontextu vlastního čtení. Zánr zápisu do čtenářského deníku není totiž vůbec jednoduchý. Představuje samostatný druh textu s určitými konkrétními nároky. Především má zaznamenat akt přečtení určité knihy a její zařazení, charakteristiky a zhodnocení, případně popsat stručně její obsah. Není tedy vlastním literárním dílem, ale reflexí čtenáře.

To je pro děti dost obtížná role, hledat a formulovat náhled na vlastní čtení, kterému se musí teprve učit. Poměrně málo dětí knížky hodnotí, hodnocení přibývá až později, koncem čtvrté a v páté třídě.

Při psaní zápisu si děti vypomáhají podobně jako v přecházejících případech, zejména nápodobou určitých vzorových podob záznamu a jeho variacemi.

Je ovšem pravda, že školní požadavky bývají dosti volné a sledují především splnění úkolu, tedy jinak řečeno snaží se děti spíše pro čtení získat, než je odradit.

Mnohé deníky obsahují několik různých druhů zápisu. Deník Milušky právě kombinuje zápisy o knížkách a zápis nahrazený obrázkem. V deníku Lenky najdeme i jiné texty, např. přeepsanou básničku. Kombinovaná je s běžnými zápisy o obsahu knihy. Experimentace, kterou jsme viděli u volné neškolní tvorby se uplatňuje zde na různých rovinách textu.

Děti mají okolo třetí třídy velký zájem o textové druhy a formální prostředky. Protože mají dosud problémy se písemně vyjadřovat, používají připravené textové útvary, které jim pomáhají při tvoření textu.

Část dětí experimentuje s úvodními částmi textu: *Knihy vypráví o*, *Knihu napsal a nakreslil xy.*, *Knihy, která se mi líbila se jmenuje... atd.*

Také si vypomáhají graficky:

Název:

Autor:

Záznam obsahu knihy dělá největší obtíže. Zkrácení textu interpretují děti zpočátku jako možnost pracovat pouze s některou jeho částí. Nejraději také kopírují původní text nebo k opisování vybírají jeho části. Velká část zápisů do čtenářských deníků představují proto různé formy kopií, které mohou být dosti dlouhé. Vedle formulí vypisují děti části textu, které je zaujaly, např. pointa, magické nebo sentimentální prvky, vedlejší historka, dramatické situace a další zajímavé prvky (pomsta, vítězství, pro chlapce zbraně a bojování, pro dívky láska, šaty nebo tanec)

Broučci

Byl podzim. Brouček se šel podívat ke kmotřičce a ptal se, jestli mají něco. I ano. Broučku, upekli jsme makové buchty. A sešli se všichni i Janička A tatínek se začal modlit. Podvečer tvá čeládka, co k slepici kuřátka. K ochraně tvé hledíme laskavý Hospodine. A tatínek povídá, že ať to sní a půjde dosvítit. A teď ať si třeba mrzne. Tatínek se zase pomodlil. Podvečer tvá čeládka, co k slepici kuřátka. K ochraně tvé hledíme laskavý Hospodine. Pac a pus. Pán Bůh s námi a zlé ať je pryč! A lehli a spali a spali a spali.

Černá korzár. Autor: Emilio Salgri.

Vysoko vzdušnými vlnami se namáhavě malý člun. Černý korzár řekl: Tady mi zabili dva bratři Rudého a Zeleného korzára.

Naopak texty provedené vlastními slovy bývají spíše krátké a sevřené. Chudé věty tu jsou spojeny opět citacemi. Na následujících dvou ukázkách si předvedeme tyto postupy dětí.

Sladká kaše

Šla jedna holčička do lesa a potkala starou paní a ta paní jí dala hrneček. Holčička šla za maminkou a dala jí hrneček a holčička řekla když řekneš hrnečku vař hrneček vařil za chvíli řekla hrnečku dost hrneček vařil dál byla chalupa celá plná sladké kaše.

Takové texty se ovšem více blíží produkci dětí starších. Mladší děti respektují více formální prvky textu, milují formule, příznakové útvary, pohádkový nebo jiný výrazný jazyk, ilustrace, citace, vložené verše formulového charakteru apod. Stejně jako jsme viděli u produkce knižní, řeší tímto způsobem problémy se zpracováním obsahu.

5. třída

Pátá třída již po dětech přece jen vyžaduje určité kvality zápisu do čtenářského deníku. Přesto stále ještě nacházíme obrázky místo textů. Stále existují děti, které deník nemají, protože nechtou, nebo nahrazují zápisy o přečtených knihách nějakým zážitkem z volného času.

Vedle zápisů v deníku se ve školní práci objevují další útvary, které zachycují recepci uměleckých děl; referát o knize přednesený ústně, slohovou práci o oblíbeném filmu nebo knize, novinový článek o školním divadelním představení ad.

Deník Mirka

Deník Mirka ukazuje, že přes pokročilé dovednosti v zápisech, děti dělají stále podobné věci, zkracují nepřehledně text, končí uprostřed vyprávění, zápis odbývají nebo neumějí strukturovat.

DRAKULA A JINÉ HORORY

Napsal: Vladimír Hulpac

Ilustroval: Jan Černý

Byla jednou jedna rodina. Máma, táta, dcera a syn. Ten syn byl takový divný. Jednou k rodině přijeli příbuzní a on si vlastně dělal srandu, bavilo ho ubližovat jiným. Jednou přivedl více příbuzných k seníku a začalo to.

Deník Mileny

Milena ovšem má deníkové zápisy na lepší úrovni, je schopna zachytit nějakou podstatou charakteristiku knihy a nemusí to být přímo převyprávění příběhu, zvláště pokud jich v knize je více.

Pan Tau.

Napsal: Ota Hofman

Vydalo nakladatelství Albatros

Pan Tau je příběh o panáčkovi který se dokáže přeměnit z malého panáčka o velkého dospělého člověka. Pan Tau dokáže splnit dětem každé přání ale neumí mluvit. Ale má vždycky a všude svůj černý klobouk a černý deštník a kytičku v klopě kabátu. Někde se mu říkalo: Pan buřinka co přijde když je ti smutno, pan pohádka, pan zázraky, pan kouzlo a tak dále.

Na denících můžeme sledovat i práci s grafickou úpravou. Skoro vždy je připojena ilustrace, která není pouze doprovodným obrázkem, ale plní funkci celkové grafické úpravy stránky jako v knize. Ilustrace prorůstá textem, doplňuje ji často i ornament, zdobná písmena (název knihy, nebo autor), střídání druhů písma a jeho umístění na stránce apod.

Také žánrově se deník mění, Viděli jsme již ve třetí třídě zařazení básničky, i když ojedinělé, zde se přidávají nejen různé typy zápisu, ale také způsoby zpracování jak jsme viděli již u Mileny (*Pan Tau*) a nyní u deníku Radky

Deník Radky

Děti si přepisují i části textu, které se jim líbí. Vidíme tu posun od 3. třídy, kdy jsou to hlavně formule, které určují žánr textu a které se často opakují. Zde naopak nacházíme kopie zvláštních, líbivých, povedených a zajímavých částí textu. Ty se mnohdy stávají zásobárnou, kterou děti využívají různým způsobem ve své vlastní nebo další školní práci.

Ve velmi dlouhém zápise Jarmilky najdeme i modlitbičku, uvedenou jiným písmem jako jedinou přesnou kopii v textu, který má naopak charakter anotace příběhu.

KRÁLOVSTVÍ POD LIPOU

Jiřina Parmová

Pod starou lipou bylo jedno království, kterému vládla hodná a spravedlivá královna.

Když skončila dlouhá zima a vysvitlo sluníčko, včelka Zornička řekla svým sestřičkám, že se chce podívat ven do přírody.

Královna je varovala, aby nebyly moc dlouho venku, že je sice jaro, ale mohly by ještě vomrznout. Včelky vyletěly ven, byly rády, že se mohly proletět. Vrátily se domů plné zážitků.

Když letěly jednou lesem viděly zchátralý lesní dub. Zaklepaly. Z dubu vyšly 4 lesní včelky.

Bylo na nich vidět, že jsou chudé. Okradli je totiž mravenci a odnesli všechny zásoby.

Královna souhlasila, že mohou bydlet u nich, pokud budou pilné.

Včelka měly legrační jména. Bručalka, Zornička, Mlsalka, Zvidalka, Padavka, Doubravka, a Slídilka.

Jednoho dne se vyklubal trubec Kazimír.

Když Bručalka seděla na židličce, tak ji Kazimír svázal nečekaně nožičky k židličce. A zavazoval jí zástěrku. Bručalka řekla, že se na něj bude do smrti hněvat. Kazimír se jí pomluvil a slíbil. Že už žádné ošklivosti dělat nebude. Odpustila mu až po čase.

Včelí modlitba

„Dobrý náš Pánbičku, který jsi v nebičku

k tobě se modlíme, pokorně prosíme,

požehnej našemu dílu, k práci dej radost a sílu

ať hodně medu nám dává květ, ať krásný a dobrý je celý svět.

Podobné náznaky jsme sice viděli již ve třetí třídě, kdy děti vybíraly zajímavé věci, ale jejich výběr a hlavně zpracování je jiné. Děti starší lákají citáty, pěkně zpracované části děje, které kopírují většinou s vědomím rozdílu mezi anotací a přesnou kopií. Také volba kmžek je rozmanitější. Ta dovoluje vytahovat citáty, a používat rozmanité grafické úpravy jako mapy, nákresy, ale i další ozdoby jako doplňky textu.

Referát Honzika o přečtené knize

Referát o přečtené knize nebo vyprávění o domácím čtení bývá dalším z možností, jak čtení podporovat a reflektovat. Tento referát si chlapec nejprve celý napsal doma a poté ho ve škole přečetl.

Dnes bych vám chtěl představit knihu Pod junáckou vlajkou. Knihu napsal Jaroslav Foglar a ilustroval Bohumil Konečný a Gustav rum. Má 148 stran a vydalo ji nakladatelství Olympia v Praze 1969.

Hlavní postavou je Mirek, který má malou partu. Během času převezme vedení učeň Ondra. Mirek, který se chce vytáhnout před partou a hlavně před Ondrou jednou slíbí že ukradne v junáckém oddíle stan.

Mirkův spolužák mu poradí že nejbližší oddíl je „Devadesátka“ a Mirkovy se podaří do ní vstoupit.

V oddíle si Mirek našel nové kamarády a pod jejich vlivem se mění. A už ho ani nenapadá, e by mohl ukrást stan Ale Ondra na slíbený stan nezapomněl. Jednoho večera donutil Mirka podepsat úpis o ukradení stanu. Za čas odjel Mirek s oddílem na tábor k Vydří říčce. Mirek si myslel, že mu Ondra už uškodit nemůže a že v klidu složí slib. V den slibu náhle uviděl Mirek Ondru jak táborí v blízkosti. Ondra chtěl předložit Mirkům úpis oddílu a tím ho znemožnit. Zklamaný Mirek se rozhodl vše říci vedoucímu oddílu Tapinovi. Tapin Mirkovi slibul pomoci a zašel za Ondrou. Ten odjel a Mirek složil slib.

Vidíme že soustředění na obsah přečtené knihy je velmi silný. Převažuje nad dalšími prvky textu. Referát začíná úvodem, má podobu určité formule. Další text je však již plně soustředěn na obsah. Závěr knihy tak splývá se závěrem referátu.

Slohové práce o oblíbeném filmu

Na této písemné produkci si můžeme dobře ukázat, že děti již nejsou tolik v úzkosti, jak vůbec text napsat, cítí se uvolněně a píší relativně dlouhé texty, dokonce i děti se školním problémy (hlavně v českém jazyce)

V obou dále uvedených případech jde o televizní seriály, nikoliv filmy. Můžeme vidět, jak děti opakovaně vyjadřují zájem a jmenují, co se jim vedle vlastního děje na filmu vlastně líbí. To je trochu jiné, než v případě knih, kde se snaží popsat obsah a potom spíš zapominají na hodnocení a svůj vztah. Film, mimo přesných citací, nenabízí přímo jazykový materiál, a styl vyprávění, což se odráží také na podobě textů dětí. Nároky jsou tedy jiné a nelze použít přímo kusy textu (vybrané opisy) a napodobit styl psaní, jak se jinak často u písemných předloh děje. Děti jsou tu odkázány na vlastní způsoby vyjadřování.

Stejně jako u neškolní produkce si můžeme všimnout vzrůstajících rozdílů v dovednostech dětí. Délka textu je tím prvním kriteriem, který nás o vývoj dětí informuje. Další, zejména stylové a jazykové jsou nasnadě.

Zřetelně je výsledná kvalita textů horší, nutno ovšem připomenout, že texty psaly děti pocházející z kulturně jednodušších podmínek.

Můj nejoblíbenější film je Pobřežní hlídka protože hezky plavou a taky se mi líbí jak zachraňují lidi co potápějí ale, nejradši mám z pobřežní hlídky Miče, Kerolajn a Stefanií a sou tam pěkný kluci a holky. Líbí se mi tam jak je tam teplo a z kluků se mi tam líbí Logen a mám tam ráda tu vodu protože furt tam svítí sluníčko a ani jednou nezaprší a taky tam je Žesí. Mič je v pobřežní hlídce poručíka pak tam Nili a ta furt dělá závody ve vodě nebo na člunu. Kody dělá závody kdo bude první a to se mi na tom nejvíce líbí. Znam taky jeden příběh. Jak Mič Stefani a Stefanií manžel a Žesí a ještě jedna a oni rozhodli že pošlou pár dětí a že s nima půjde na projížku a tak šli a rozloučili se ty děti s rodiči. A šli a teď rozhlasovalo že bude pršet a bouřka a voni to nevěděli. Atak se tam v lodi začali prát dva kluci a voni nevěděli ze tam je vysílačka domů a tak ji rozbili a teď tam přišel poručík Mič a řekl jim aby se přestali prát a teď se Mič kouk na tu vysílačku a už tam nemohli dovolat a te a to zkoušeli spravít ale nešlo to a teď když začala ta bouře tak se všechno třáslo a některý děti padali na zem a tam je zvedli ty záchranáři. Ale voni nevěděli že je tam ještě jedna a tak když měli jít do malinkýho člunu tak šli ale Stefenie si vzpoměla že chybí ještě jedna a tak sla pro

ni. Dala jí umělý dýchání a probudila se a šli a když šli tak mělo to spadnou na tu holku ale Stefanite to viděla a strhla tu holku a dostala ji odtud a na Stefanií spadla železnej sloup a tak eště chvílku byla naživu a pak zemřela a všichni brečeli a hlavně její manžel a Mič a všichni ty děti a pak řekla sbohem a zemřela a šli všichni domů a na pohřeb. Všichni se sní rozloučili a byl konec.

RENO REJC

Me se na nem libi že se umí dobře prat strašně ten film mam rad že po lidech stříli jako ho chytli a zajmuli ho a pichali jemu drogy a davali drogy chteli ho operovat Protože se ume prat a kazil sim to uz bili na to pripraveni a Bobi siksier a zbil je a oba dva utekli

AŠLI DOMU

BOBI, SIKSIRER ŠE AUTEM A

RENO SVOJI MOTORKOU, HARLEJKA

B.b.Slohové práce.

Slohové práce se píše v hodinách slohu, který je součástí výuky českého jazyka. Výuka je tak zaměřená nejen na psaní, resp. jeho stylovou složku, ale částečně také na teoretickou výuku o slohu, komunikačních stylech, slohových prostředcích a postupech (hlavně vyprávění a popis) a formách textu. I když výuka není teoretická v pravém slova smyslu po stránce systematické, tak jako třeba na druhém stupni ZŠ, učí se děti poznávat některé slohové jevy, napodobovat je a zacházet s nimi.

Přes rozložení učiva mateřského jazyka do několika oblastí, je při pozorování výuky evidentní, že převažuje část gramatická nad stylistickou, a to zejména na rovině explicitní. Přesto je celá výuka na úrovni práce s textem zdrojem bohatých zkušeností dětí (na textu dopisu se procvičuje pravopis, podporuje se postup čtení po sobě a opravováním chyb, vyhledávají se obsahové informace, gramatické jevy či rysy textu nebo se prostě určitý druh textu používá pro další práci).

Během prvního stupně děti píše každý rok několik různých slohových prací, nejčastěji tematicky vymezených učitelem. Součástí bývá i příprava, zaměřená, jak na dostatek obsahového materiálu, tak na postupy psaní. Nechci zde podrobně analyzovat výuku slohu, je třeba ji však stručně vymežit, pro její souvislosti s literárními pokusy dětí školními i mimo školními.

Ve výuce se vyskytují zejména různé druhy popisu a vyprávění. Postup bývá podobný; nejprve je prezentován nějaký vzor v učebnici. Poté je analyzován podle kritérií, určených osnovami, připravuje se materiál na vlastní psaní dětí. Jindy je předlohou (obrázková) osnova nebo netextový materiál, ke kterému vzniká postupně nějaký delší text. Původním zdrojem bývá konkrétní textový žánr nebo postup, který je vyučován, stylová složka, jindy je to obsah, který je transformován do jiné podoby (osnova – souvislý text ad.).

Uvedeme si některé příklady slohových prací ze 3. až 5. třídy.

Zpočátku jsou texty krátké a jednoduché. Náměty mají respektovat znalosti dětí a jejich možnosti. Obvykle nacházíme různé dopisy (*babičce, kamarádovi*), které ještě obsahují nějaké téma (*z prázdnin, školy v přírodě, o výletě* atd.) Osnovy a učebnice předepisují určitá slohová témata a dávají také náměty a modely pro psaní slohových prací.

3. třída

Jmenuji se Jan Novák a narodil jsem se v Praze. Doma chovám zvířata, která se jmenují pes Miloš, kočka Linda a kůň modrý blesk.

4. třída

Jirka:

Úvaha

Rok 2005 mi přinesl radost i sklamání. Od nového roku očekávám více úspěchů.

Petr:

Moje vánoční prázdniny: o vánocích jsme nikam nejeli. O vánocích jsem byl nedočkavý na štědrovečerní noc. Když jsem se dočkal noci, čekalo mě překvapení, že jsme dostali kolo, autodráhu, kalkulačku a dvě knížky. V dalších dnech až do Silvestra se ni zvláštního nestalo. Pak Silvestra jsme pozvali jen strejdu. O půlnoci jsme si připili na nový rok a pak jsme šli bouchat petardy a rachejtle. O posledních dnech se už nic nedělo.

Klára :

Moje domácí zvíře

Mám hrozně ráda zvířátka. Jedno z takových zvířátek máme doma a je to křeček a jmenuje se Kubík. Je šedý, břicho má bílé a na zádech černý pruh. Je to velmi malé a roztomilé zvířátko. Přes den většinou spí, ale v noci naběhá v kolečku i několik Km. Ji granule, ovoce a zeleninu. Spí v domečku, který jsme mu udělali ze dřeva a když Kubíkovi dáme prázdnou záchodovou ruličku vlezde do ní a začne ji hryzat.

Slohové práce v nižších třídách jsou jednoduché a krátké. Postupně se mění, ani ne tak témata slohových prací, jako nároky na ně (délka, struktura), tak aby se možnosti dětí rozšiřovaly, mnohdy pod vlivem stylistického vymezení: popis jarní přírody, novinový článek o sportovním zápasu ad.

5. třída

Podobně jako u jiných textů sledujeme v páté třídě zájem o složitější obsahové ztvárnění textu. Děti dobře pracují s uváděným modelem textů, mnozí již na úrovni nadhledu na školní normou.

Přípravě slohových prací je mnohdy věnována značná příprava ve škole, začínají se objevovat další postupy jako systematická práce s osnovou, psaní přípravné a konečné verze textu, hledání obsahového a jazykového materiálu ad.

Sloh v páté třídě nese, jako v dalších oblastech psaní, vyšší nároky na délku a kvalitu textů. Využívány byly slohové kapitoly z učebnice českého jazyka, pouze některé se staly také předlohou pro psaní vlastních slohových prací²³. V naší třídě děti psaly slohové práce na následující témata:

Nábytek – popis předmětu

Moje oblíbená hračka – popis

Jaro – líčení jarní přírody

²³ Učebnice nabízela následující tematizované slohové kapitoly: Moje pozorování – článek pro dětský časopis, Truhla – popis předmětu, Staročeská pochoutka – popis pracovního postupu, Dopis od tety, Luštíme telegramy – telegram, Námět na povídku – vypravování, Zima – líčení zážitků, Neopatrnost – osnova vypravování, Besídka – zpráva, Besídka – oznámení. Léto – líčení zážitků. (Jana Stroblová – Daniela Benešová: Český jazyk 5. Alter)

Dopis příbuzným
Zážitek z víkendu – vypravování

Paralelní třída měla témata odlišná:
Lávka – vyprávění podle obrázkové osnovy
Pohádka – vyprávění
Můj neoblíbenější film
Dopis kamarádovi

Iveta - dopis příbuzným

Milá tete,

Posílám ti pozdrav ze Žižkova. Jak se má Asta? Děkuji za pěkný prstýnek, který jsi mi poslala přes babičku.

Je škoda, že jsi nemocná a nemohu tě jet navštívit. Až budeš zdravá, půjdeme do parku. Astu vezmeme samozřejmě sebou. Podíváme se na krásné sochy a významné obrazy. Můžeme také jet s mojí maminkou za babičkou na chalupu. Projdeme se po zahradě, kde již jistě kvete mnoho květin. Všichni pojedeme do vzdáleného města. Můžeme jít do biografu. Koupíme malé drobnosti a projdeme se po památkách. Ráda bych zašla do knihkupectví podívat se na zajímavé knihy o koních nebo o něčem o čem se zrovna učíme nebo učit budeme. Prvního září to zase bude něco

Mamča se má dobře a já taky. Škola ujde. Chceme udělat malý výlet na Žďárské vrchy. Do Příbyslavi a do Ostravy nad Oslavou. Chystáme si cestu na Devět skal. Měří 836 metrů. Pak se vrátíme do Prahy. Přeji ti brzké uzdravení.

Tvoje neteř Ivča

Dopis Šimona

Ahoj Michale!

Jak se máš? Já dobře, protože jsme vyhráli Mistrovství světa v ledním hokeji. Viš, kdo dával vítězný gól? Trochu ti napovím, je to hráč týmu HC Sparta Praha.

Co říkáš na to, že Kanada neporazila tým Švédska? Dival ses na ten hokej? Já jo.

Tak ahoj a měj se pěkně.

Děti mají značnou zkušenost s formou textu, zvláště v případech, které se opakují (pohádky, dopisy ad.). Úvodních a závěrečných formulí mají děti bohatou zásobu, baví je spíše ty méně obvyklé (*Předem mého dopisu ti chci poděkovat*). Rozhodně formule nevystačí již pro psaní, zájem dětí směřuje proto do jiných částí textu.

Jak jsme již několikrát ukázali, soustředí se starší děti na zpracování obsahu textu mnohem více nežli mladší. Tento prostor je stále rozsáhlejší a pro děti představuje poúsmatí úkolu zvládnout text na nějaké téma. Posuny ve vývoji jsou viditelné. Děti jsou schopné stále více rozvádět text do šířky, kombinovat výčty a popisy (program prázdnin nebo dárky k narozeninám) s nějakým komentářem. Věty nejsou holé, větné členy se snaží děti rozvíjet přívlasky, i když pak znějí jako klišé. Také se zlepšuje schopnost propojovat písmenka jednotlivé části textu, držet jeho kohezi, udržet i jazykovou hladkost a přirozenost. Pokud je potřeba se obracet se ke čtenáři (dopis ad.) mnozí jsou schopní jeho hlediska při psaní zohlednit a vidět také pozitiva, která to pro celkový dojem z textu přinášejí.

Slohové práce v 5. třídě bývají již strukturované na úvod, střed a závěr. Úvod bývá zřetelný, se závěrem je to horší, podle žánru textu jej děti zařazují s menšími či většími problémy (jasně strukturované texty, jako dopis nebo pohádka, závěr mají, naopak vyprávění o prázdninách v polovině případů končí bez zřetelného závěru). Hodně usilují o podobnost své produkce s díly dospělých, stejně jako jsme to již několikrát pozorovali.

O nápodobě vybraných vzorů nebo opisování námětů z jiných textů jsme již také mluvili. Dobře tento rys vidíme u textu Ivety, která napodobuje článek z učebnice o jarní přírodě, používá i další zdroje dosti obratně. Zato Šimon si nedělal velké potíže a vlastní text - novinový článek o sportovním zápasu přepracoval i do dopisu kamarádovi.

V tomto věku používají děti často i klišé, opisují z vlastních textů, textů spolužáků nebo nějaké literární či učebnicové předlohy. Opisují však jiné jevy nežli děti mladší, které se soustředí na zachování žánru více nežli obsahu. Zde je soustředění na obsah, spolu s potřebou pěkného, konvenčního (i v aspektu šokování), vyspělého textu.

Děti dosud obecně málo plánují své psaní, řeší problémy na místě, málo opravují a přepisují, pokud k tomu nejsou vedeny školním požadavkem, jak si ukážeme dále. Neradi pracují s osnovou, většinou ji spontánně nevytvářejí. Je pro ně stále spíše úkolem navíc, nežli pomocí.

Volný námět mívá lepší výsledky i podle dalších autorů (Gerber, Schneuwly ad.). Je to problém uvědomělého používání nástrojů a konstrukce, jak to požadují školní úkoly (např. osnova, opravy, plánování, námět apod.), naopak se využívá práce s intuicí, intertextovost a kutilství.²⁴ I když i tyto aspekty u školní práce musí dítě uplatňovat. Občas působí u voiného námětu i větší nadšení a zájem o práci.

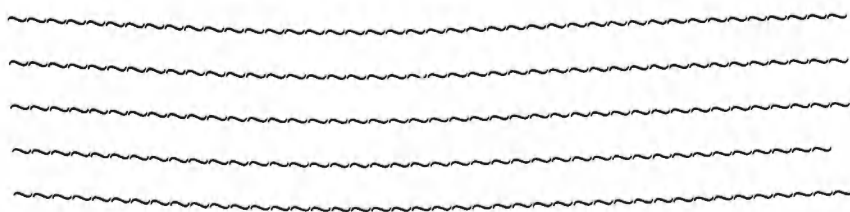
VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY: PRVNÍ SHRnutí

Předškolní věk

Děti pochopitelně píšou již v předškolním věku, přesněji řečeno v době, kdy ještě neumějí číst a psát. Jejich psaná díla jsou však nekonvenční v tom smyslu, že nejsou psaná konvenčními znaky, a jejich obsah je tím velmi labilní.

Následující ukázka představuje pohádku napsanou pětiletou holčičkou. Jedná se bezesporu o text, nikoliv obrázek, který může být dále „přečten“ jako pohádka. Možná také jako vyprávění o výletě s rodiči nebo dopis babičce. Dítě může číst samo, i žádat po dospělém, aby mu text přečetl s vírou, že dospělí přečtou jakýkoliv text, i ten nečitelný, protože v jejich zkušenosti dospělí pro děti nečitelné texty běžně čtou.

Pohádka



Mluvili jsme sice o nekonvenčnosti a labilitě psaných produktů dětí tohoto věku, ale to se týká zejména obsahu. Jinak z hlediska vstupu do psané kultury, můžeme konvenční vlivy pozorovat velmi zřetelně. Malá autorka má své představy o žánru pohádky na úrovni podoby písma na stránce, spojitosti narativního textu, jeho délky atd. Bude nejspíše, alespoň částečně, tyto pro ni významné distinktivní znaky schopna vyjádřit prostřednictvím svého zápisu.

Děti ve světě literatury žijí od útlého věku, od mala se jim čtou příběhy, básničky, ale i obrázkové knihy a nejen to, děti si je samy čtou a prohlížejí, mají je v rukou. Vnímají nejen písmo a obrázky, ale i další jevy jako jsou desky, formát, grafickou úpravu jednotlivé stránky

²⁴ viz Vygotskij, L.S. *Myslení a řeč*. SPN 1970, s. 203.

i celé knihy ad. Nejsou tedy bez zkušenosti a tato zkušenost je významná nejen pro budoucí psaní, ale i pro jeho současné podoby. Již na úrovni předškolní je možno pozorovat významné znalosti a dovednosti. Tak jako na výše uvedeném příkladu dokáže dítě napodobit spojitý text, stránku knihy, která je zaplněna zápisem pohádky.²⁵

Můžeme tedy již uvažovat o psaní literárním, i když má jistě svérázné charakteristiky. Pro nás je zajímavé zejména proto, že některé znaky literárních textů a postupy při psaní se přesouvají i do pozdějšího věku, kdy již dítě používá konveční písmo.

Věk školní

V předškolním období mají děti vytvořeny mnohé koncepce písma; jak písmo vypadá, jak se tvoří a k čemu se užívá, i když tyto koncepty nemusí být vždy dostatečné a nebývají zcela konveční.²⁶ Jak jsme si ukázali, pracují děti také s představou různých typů textů, např. umějí odlišit zápis pohádky od zápisu svého jména, zapisují poznámky do žákovské knížky nebo si hrají na poštu a posílají dopisy²⁷. Jejich školní úsilí však směřuje nejprve k zvládnutí konvenčního písma a spolu s tím postupně i k jeho používání.

1.třída : Naučit se číst a psát.

Děti se učí číst a psát s velkým nadšením. Vlastní psaní zkoušejí brzy, i když znají málo písmen. Nalézáme u nich různé klikyháky podobné psacímu psaní, jindy vymyšlená písmena nebo písmena doplňující obrázky.

Na určité přechodné období se stírají rozdíly mezi žánry písemných textů a dítě se snaží ovládnout především grafo-fonemickou korespondenci, systém písma, a jeho dekódování pro psaní a čtení. Tato „jednota“ psaného světa tu působí na svém vstupu jako významný iniciační bod, který pro děti otevírá nové oblasti jeho gramotnosti. Proto také počátky literárního psaní jsou pevně spojeny se psáním vůbec, jsou vedeny pohnutkou především správně psát, sestavit dobře slova z písmen a přečíst je po sobě.

Děti se většinou naučí psát během první třídy. Lépe řečeno, naučí se znát písmena, spojovat je do slov a vět a zapisovat je. Jsou však přesvědčeny, že znají to podstatné a mohou písma užívat. Ukazuje se však velmi brzy, že to není tak snadné. Tyto zkušenosti prostě nestačí.

Na druhou stranu získaly děti značné znalosti grafiky, práce na ploše papíru, umístění písma, používání mezer, ponechání okrajů, reflexe prázdných míst plochy, zvýrazňování částí textu třeba podtrháváním, prostor pro ornament či ilustraci, práci s formátem ad. I když jsou tyto dovednosti často ještě primitivní a nedocenené.

Psanou kompozici zatím procvičují ve škole i doma spíše mluvením, vypravováním, poslechem četby dospělých apod.

2.třída : Objevení vzhledu. Počátek cesty z povrchu do hloubky.

Děti brzy chtějí užívat naučené písmo jako dospělí, ale nemohou, protože zatím nevyřešily tři základní otázky : co psát, jak psát a také vlastně proč.

Obracejí se proto opět ke vzorům písma, které je obklopují, aby jim pomohly na tyto nejasnosti reagovat. Musí z roviny písmen a slov přejít na rovinu vyšší, na úroveň části textu.

²⁵ Viz kapitolu Viktorová, I.: Psaní textů. In. Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Karolinum, Praha 2005, s. 427-467.

²⁶ Viz dílo Emilie Ferreirové a dalších autorů.

²⁷ Rozdíly jsou zaznamenány v podobě stránky, počtu nebo kvalitě znaků apod. Zápis pohádky je uveden jako spojitě psané písmo, naznačeny jsou řádky, v případě podpisu děti používají pouze několik značek, které jsou naopak oddělené.

nebo dokonce celých textů a jejich rozdílných podob. Zkušenosti, které tu již děti mají o druzích textu a které dočasně ležely trochu ladem, se dostávají znovu do hry.

Různé podoby psaných textů, se kterými se děti setkávaly a setkávají lze napodobovat, zpočátku na úrovni jejich výrazných znaků a postupně stále více také podstatných rozdílů. Novou, nebo obnovenou zkušeností, tu je poznání, že texty mají určité ustálené podoby, konvenční zadání, se kterým lze počítat jak pro psaní, tak pro čtení. Tato znalost se rodí ovšem velmi pomalu.

A tak děti objevují, nebo znovu objevují v první řadě vzhled písemností. Ve skutečnosti jde o objevování rozdílů mezi různým vzhledem textů, který by mohl nést nějaký význam. Tak jako rozdíly mezi písmeny A a B nesly svůj význam použitý pro konvenční systém písma, kterému se naučily v první třídě. Jedná se o hledání zřetelných rozdílů, které lze zachytit, zopakovat, napodobit, vyzkoušet a naplnit.

Prvním vodítkem je vzhled písma, zřetelné distinktivní znaky. Úsilí dětí tu směřuje do dvou viditelně rozdílných oblastí: vzhled textových, vlastně papírových souborů (knižky) a vzhled listu papíru. Proto také má v dětské produkci tak silné zastoupení „knižní“ tvorba. Je svým vzhledem typická a lze ji dobře napodobovat jednoduchými prostředky, které si děti osvojily již předškolním věku; skládání papíru, využití hotových sešitků a notýsků nebo jejich výroba, lepení obrázků ad. Způsoby, kterými lze napodobovat vzhled časopisů nebo knížek jsou nasnadě a zatím relativně jednoduché.

Produkce na jednom listu papíru potom sleduje vzhled podobným způsobem, musí se však vejít na plochu, nelze užívat znaků směřujících do prostoru. Ale i zde vidíme napodobování výrazných charakteristik stránky, grafického uspořádání, druhů písma, obrázků, ilustrací, silně se objevuje zdobení, buď jako estetizace plochy nebo ve spojení s písmem jako podtrhávání, rámečky, velikost písma, druh a barevnost. I zde lze lepit a vystrihovat obrázky, dobarvovat, popisovat apod. Textu bývá málo.

Nedokončenost je základním rysem, především náročnějších textů. A přetrvává do třetí třetí. Jde spíše o to, si psaní vyzkoušet než o samotný výsledek.

Ve škole píší první slohové práce - malá vyprávění, dopis babičce. Pokračuje čtení literárních textů, často nějaké knihy na pokračování. Pohádky děti vyprávějí po domácí přípravě, nebo se pokoušejí o zápis do čtenářského deníku. Ten může být také ve škole nacvičován.

3.třída : Experimentace. Rozmanitost písemností. Pomalé hledání spojení obsahu a formy

Třetíáci píší asi nejvíce různých textů z celého školního období, zejména těch neškolních. Experimentují s nejrůznějšími typy textů, s nadšením si je předávají navzájem, vylepšují a mění nebo kombinují. Psaní je výrazně extenzivní. Mohli bychom s trochou nadsázky říci, že každý zkouší psát vše, co se namane.

Samo psaní je hrou, doprovází různé třídní i skupinové akce, je výrazně exteriorizováno. Všechny písemnosti, i ty určené k osobnímu používání jsou komunikovány, vyměňovány. Vše je podřízeno získání co nejbohatší zkušenosti s psanými texty.

Pomáhá i existence dětské normy. Psaní dětí nemůže být porovnáváno s konvenčními produkty dospělé populace. Obecnou normu pak nahrazuje norma dětská, která je na jedné straně měkčí, chápe potíže, ale na druhé straně podporuje stále zlepšování, vývoj, zkoušení.

Díky přetrvávajícím problémům s písemným vyjadřováním však děti vyhledávají především menší, výrazně graficky upravené texty.

Napodobují takové výrazné prvky jako grafická podoba textu, formát, z jazykových pak formule a příznakové jazykové útvary vůbec, významné obsahové jednotky ad. Od vzhledu pomalu postupují stále více k obsahové stránce, nicméně i zde se soustředí více na výrazné

momenty, zejména ty, které určují žánr, typ textu. Pomocí těchto znaků je pro děti určen, nebo alespoň naznačen typ textu. Tak jako u pohádky může dítě napsat pouze pohádkové formule, jak jsme mohli vidět u čtenářských deníků. Vlastní obsah zaniká v obklopení ustálených výrazů jako u dopisu (*napiš taky něco, co chceš*). Obsahové zpracování není nejdůležitější, lze jej nahradit (obrázek, formule) a jinak to často ani nejde. dovednosti dětí na náročnější zpracování mnohdy nestačí. Podstatné je vytvořit nějaký text a zkusit jeho používání.²⁸

Buduje se tak zkušenost s obsahem, formou a účelem písemností, i když je teprve na svém počátku. Právě výrazná vrstevnická komunikace a experimentace s typy textů tomu silně nahrává.

Buduje se koncept žánru a typů textu, zatím ne zcela stabilizovaný. Důraz na formu však, jak se zdá, převažuje.

Výjimky, kdy je naopak na obsah kladen důraz, najdeme hlavně u textů literárních. Viděli jsme u Lukášovy knihy pohádek, ale i u dalších textů (například slohových prací), že některé děti schopny napsat velmi dobrý text. Zejména pokud je psaní povídky školním úkolem, snaží se všechny děti zajímavý text stvořit.

V oblasti spontánního, neškolního psaní, je situace jiná. Literární psaní se nám v tomto věku hodně rozpadá na dvě linie. V první jsou děti, které zatím opomíjejí obsahovou stránku psaní a produkují hlavně knížky, zápisníky, deníky s naznačeným nebo velmi malým podílem textu, jak jsme si je předvedli. Tato skupina nejspíše v podobné produkci i v dalších letech setrvá, nebude se pouštět bez školního zadání do delších souvislých kompozic. Druhá část dětí je schopná a také má zájem o psaní skutečných povídkových textů a píše je. Budoucnost takového psaní je ovšem také nejistá.

4. třída – Individualizace. Zúžení a zpřesnění zájmů o psaní.

Mimo školu začínají děti písmo používat stále více podle svých potřeb, stává se běžnou součástí jejich komunikace. Psaní se výrazně podílí na společenském životě vrstevníků. Vznikající písemnosti se zdají být stejné nebo podobné těm, které již děti tvořily, ale jejich funkce se mění. Nejsou již tolik obsahem hry (Nebe – peklo – ráj se nehrálo, hra spočívala ve výrobě papírové pomůcky a vymýšlení jejích položek) jako ve třetí třídě, doprovázejí spíše další sociální aktivity (dopisy, sestavy sportovních mužstev, zápisníky, formuláře pro hry). Individuální produkty jako deník či seznam nákupů již není komunikován ve třídě, formulář slouží opravdu hře, není jen zkouškou na jeho podobu atd. Akce, které nemohou proběhnout, zůstávají na úrovni doprovodných písemností, jako cesta do Afriky, ke které si kluci vyrobili mapy, lodní a letecké lístky, itinerář a další náležitosti.

Od čtvrté třídy pozorujeme zužování rejstříku textů, které děti užívají, produkce je méně extenzivní, doprovází ji jistá stabilizace a výběr osobně vhodných textů. Každý má již poměrně stabilizovaný soubor textů, které mu vyhovují, kterých užívá. Psaní se interiorizuje. Tento trend je završen ve třídě páté.

Reálně se tak zvětšují rozdíly mezi dětmi, ve druhých textů, které používají, jejich množství, výběru a situacích užívání psaní. Psaní poněkud přestává být oblíbenou hrou, stává se osobní výbavou. To také znamená, že někteří píší stále méně. Kromě školních úkolů se omezují na jeden dva druhy písemností jako jsou například dopisy pod lavici a sestavy a tabulky fotbalových zápasů. Jiní naopak pracují s deníkem, zápisníkem, mají zpěvník nebo

²⁸ Ve třetí třídě nacházíme nejširší rejstřík druhů textu. Děti píšou dopisy, památníky, zápisníky, školní písemnosti (vysvědčení, notýsek, abeceda, tabulka chování, žákovská knížka, poznámky do žákovské ...) formuláře ner (Riskuj, Země – město, ...), pohádky a povídky, knížečky, časopisy, jízdenky, deníky part. sestavy sportovním mužstev, peníze, obrázky s popisky (bojovníci a zbraně, sportovní zápasy, ...), vizitky a další a další.

soupisy cd oblíbených skupin. Forem textu, které se mezi dětmi objevují je stále dostatek; podpisy, hry, zpěvník, popisky a seznamy DVD, SMS, deníky, hry ad. Jejich charakter však předurčuje následující etapu, vlastně se její znaky se objevují stále více.

Hlavní z těchto charakteristik je orientace na obsah. U školních prací je to samozřejmé. U neškolní produkce tento rys najdeme již ve třetí třídě, ale pouze pokud je to nezbytné. Ve čtvrté třídě je svázán hlavně s délkou a kvalitou textů, které děti tvoří. A také nároky určitých žánrů (deník, zpěvník ad.).

Tento trend zasahuje i literární psaní, tedy podporuje schopnost a odvahu dětí pouštět se do literatury. Kulturně a jazykově slabší děti někdy zkoušejí psát tyto texty s nadšením, většinou však pouze pod tlakem školního úkolu.

5. třída- Orientace na obsah. Dokončení obratu od povrchu do hloubky.

Změny ve vývoji psaní u dětí za pět let školní docházky jsou velké. Podstatou těchto změn je samozřejmě obecný rozvoj dítěte, v gramotnosti pak větší dovednosti, ale i nároky na psaní a jeho kvality jak ve škole, tak v osobním životě. Děti píšou náročnější a hlavně delší texty, především ve škole. Délka textů se v tomto období ukazuje jako důležité kritérium nejen z hlediska podpory rozvoje dítěte v psaní, ale také jako ukazatel vývojového stupně, kterého v této oblasti dosáhly.²⁹ Také dosavadní měkčí norma, která pomáhala třetákům, vyhasíná, nyní se mění z dětské na konvenční, roste kritičnost.

Požadavky školy, ale i tlak konvenčních kritérií kvality, směřují spolu s délkou textu k větší práci s obsahem, jeho strukturací, ale i složitější stylizaci, rozvrstvení a uspořádání. Vzrůstá zájem dětí o hlubší vrstvy textu, i když může zůstat na rovině intuitivní. Tento obrat je ovšem postupný a je zde dokončen ve smyslu jeho zjevnosti. Jasně již převažuje. Naopak zájem o formu poněkud klesá. To neznamená, že děti vývoj v této oblasti dokončily. Vůbec ne, budou se tu učit dále, možná celý život.

Zkušenost z vlastního čtení a psaní, výuky literatury a slohu a dalších oblastí se projevují progresivně v kvalitě písemné produkce dětí. Na druhé straně klesá zájem o psaní, zejména spontánní. Při zajímavém školním zadání naopak lze vzbudit chuť psát u většiny dětí.

Napodobování a využívání kulturních vzorů pokračuje, možná dokonce posiluje. Na literatuře dětí jsme viděli, že pracují s texty dalších autorů, se zřetelnými vzory, ale hodně i svými vlastními produkty. Přesvědčili jsme se, jak stále hodně napodobují, opisují, i když jiné jevy než ve třídě třetí.

Jedním z důvodů je to, že je pro děti těžké převádět zážitky, události nebo zkušenosti do vlastních slov a textů. Hledají proto odpovídající modely, které jim znějí dobře, které je emočně zasáhly, protože možná vyjádřily dobře jejich pocity a přání i představy, jak má takový text vypadat. Líbí se jim a jsou je schopné přejímat. Proto je používají. Proto opisují, napodobují, odkazují se, citují.

Spolu s touto změnou se objevují více jiné žánry; knihy citátů, zpěvníky, výstřižky, ale i povídky. Citace je zaměřená na velmi širokou kulturní oblast a je záměrná.

Zdá se na jedné straně, jakoby upadala dětská kreativita, ale při bližším pohledu je spíše vidět, že psaní je obtížnější, náročnější, dospělejší. Tomuto tématu se budeme věnovat dále v kapitolách o modelech písemností a komunikaci s kulturou.

²⁹ V následujícím období již délka textu stupeň rozvoje dětí takto přímo neukazuje.

Přehled vývoje psaní textů u dětí lze shrnout do následující tabulky. Přehled platí pro texty literární i neliterární, školní i neškolní.

1. třída	2. – 3. třída	4. – 5. třída
Vstup do systému písma	Objevení žánru	Vyladění propojení obsah - forma - účel
Jednota písma	Nestabilní žánry	Stabilizace
	Experimentace s písmem	Užívání a osobní výběr písemných žánrů
Orální komunikace	Komunikace experimentálních forem	Reálná komunikace

II. část

Dětské literární texty : bližší seznámení

ÚVOD

Nyní se budeme věnovat dětské literatuře podrobněji. Na úvod si představíme tři dětské texty, které budou současně zastupovat vývojové stupně: první, třetí a pátou třídu základní školy. V první části jsme si ukázali, jak se děti obracejí k existujícím textům, jak s nimi pracují, případně s nimi experimentují a vymezují se vůči nim. Právě tato komunikace s kulturními vzory a s ní související další otázky budou hlavním tématem následujících kapitol.


PŘÍKLADY

Vybrala jsem tři zajímavé příklady dokončeného souvislého literárního textu, na kterých si ukážeme typické projevy dětí určitého věku. Ve všech třech případech si všimneme podobných jevů: jak dítě pracuje s kulturní inspirací, jak si vybírá autory nebo přímo texty či jejich části k nápodobě, na rovině formální i obsahové. Jaký je vlastní přínos dítěte jako autora, jak s literární předlohou pracuje, k čemu ji používá a za jakých okolností. A v neposlední řadě také proč si děti vybírají konkrétní literární zdroje nebo spisovatele.

Bude se jednat se o následující dětské autory: Jirku, kterému je sedm let, dále devítiletého Lukáše a nakonec jedenáctiletou Helenku.

Jirkův „Kuba a jeho jízda na lokomotivě“ : intuitivní kulturní inspirace

Prvním z našich příkladů je text Jirky, vytvořený asi v polovině první třídy. Jirka má rád železnice a vlaky a tento zájem je častým předmětem jeho různých aktivit: výletů, čtení, kreslení nebo fotografování.

JEDU JEDENĚ KUBA A TEN MŇEL 

Tento text jsem vybrala jako typický pro tento věk dětí, i když se jedná spíše o počátek, zárodek literárního psaní.

O literární inspiraci je totiž možné mluvit, přestože je Jirka v období, kdy je pro děti nejdůležitější zapsat slova a věty správnými písmeny v řádném pořadí. To má samozřejmě své typické projevy. Tam kde chybí znalost písmen, nebo je slovo příliš náročné, je zapsáno přibližně, nebo je zastoupeno obrázkem. K tomuto postupu ostatně děti vede také kulturní nabídka, s podobnými texty se běžně setkávají ve slabikáři, časopisech, rébusech apod.

Přes omezení v základních dovednostech psaní, mají děti chuť se písemně vyjadřovat. Většinou, stejně jako zde Jirka, se pokoušejí o vyprávění dojmu, zážitku, ve kterém mají pocit příběhu. Jde o zkratku, ve které je příběh spíše označen jedním svým prvkem nadpisem, názvem, pohybem, dojemem.

Konveční vzory, podle kterých Jirka pracuje, můžeme zaznamenat v dalších rysech textu. Zřetelně vystupuje zejména pokus s počáteční formulí „*byl jednou jeden*“. Motiv jízdy však zasahuje velmi silně celý text a dělá z něj právě onu zkratku. Začátek vyprávění *byl jednou jeden Kuba a ten měl lokomotivu* je tak propleten s daleko silnějším pocitem jízdy na vlaku, závratí z rychlosti, kterou Kuba zažívá v *jedu, jedu, jedeme na lokomotivě*. Není čas ani dostatek dovedností na oddělení obou částí, na jejich popis, a tak dostáváme výsledné *jedu jedene Kuba a ten mněl lokomotivu*. Nakonec statické *mít lokomotivu* opravdu znamená *jezdit na ni*. Tak vlastně přibližnost zápisu v *jedu jedene Kuba* odhaluje možnou obsahovou blízkost.

Podobné texty jako je ten Jirkův nacházíme často u dětí v první, částečně ve druhé třídě základní školy. Texty bývají krátké, doplněné obrázky. Nejistota v používání všech písmen abecedy je stále zřejmá

Následující ukázka zachytí děti o něco starší, které již bez větších problémů píší. Věk okolo devíti let je typický právě silným experimentováním s žánrem textu a texty vůbec. Děti zkoušejí nejrůznější textové podoby a jejich možnosti. Inspirace kulturními vzory je tu silná nejen u literatury, ale všech ostatních druhů textů.

V oblasti literární produkce je charakteristické napodobování jednoho konkrétního vzoru, jedné, často snadno identifikovatelné předlohy, případně jednoho literárního autora a jeho stylu psaní.

Lukášova pohádka : inspirace konkrétním literárním vzorem

Lukáš je žákem třetí třídy základní školy. V době delší nemoci, kdy musel být doma, napsal pro maminku do sešitu pohádkovou knížku. Obsahovala dvacet dvě pohádky, předložená pohádka je osmou v pořadí.

Lukáš si sám čte nebo mu čtou rodiče. Má tak zřetelné vzory pro své vlastní psaní.

O NAŠTVANÝCH PÍSMENKÁCH

Byl jeden tatínek s maminkou a ti měli kluka jménem Vašek. A ten vašek vždycky psal takhle les

Les

anebo

plás

no a vidíte, jak asi to vypadalo, když by třeba napsal prezidentovi dopis. Třeba

Dobrý den mohl byste podat stížnost proti mému učíteli? Děkuji

No a vidíte já vám to přepíši hezčeš

Dobrý den Mohl byste podat stížnost proti mému učíteli?

Děkuji.

Ale ten Vašek by to hezky napsal tak asi jako já, a nebo ještě lépe než já. Já nevím možná líp možná taky hůř. Ale na takové věci čas nemáme, a vůbec víte jak jsme se k tomuchle dostaly Ano až od Vaška který psal ošklivě. Ale ten kvůli mísiu aby si psal tak se koukal na fotbal hokej ližování a tak dále hlavně aby si nemusel skoušet to proněj ošklivé psaničko. Konec.

Pokud máme začít hledáním literárního vzoru, je to v tomto případě relativně jednoduché. Podobnost s jedním z příběhů z Ferdova slabikáře Ondřeje Sekory je zřejmá.

Abychom dobře viděli shody, ale i rozdíly mezi oběma texty, uvedeme si zde Sekorovu pohádku celou.³⁰

Pomóc!

Propánakrále, honem, kde je telefon, u Šafránků potřebují doktora. Ba co doktora, záchrannou stanici, vždyť je tam několik přeražených noh, zlomený vaz, useknutá hlava a ty velké boule a rozbité nosy ani nepočítám.

Co se stalo? Ale Lojzíček mě psát strýčkovi k svátkům a napsal:

něj strýčka

Ubohá písmena. M, chudinka, mělo obě nožičky zlomené, I zlomený vaz, Y nadmuté břicho, R useknutou hlavu a všechna ostatní písmena měla aspoň bouli na čele nebo naražený nos.

Už tu bylo auto záchranné stanice. Honem, doktoři ven, písmenkám dávali polámané údy do destiček, podvazovali, lepili náplasti. Několik jich odvezli rovnou do nemocnice. M a R ležela vedle sebe jako nejtěžší pacienti. Y dostalo kapky na užívání, aby mu splasklo břicho, a ta ostatní si odvedli tatínkové a maminky domů.

Chudáčci nebozí. Chodili ovázaní, na výlety nemohli, hrát si nemohli, a když ta ostatní písmenka skotačila nebo hrála fotbal, museli nebožáčci nemocní jen stát na kraji hřiště a jen koukat a čekat, až se jim zahojí boule a modřiny, které jim Lojzíček způsobil.

Však už se chtěla ostatní písmenka vzbouřit, že se od Lojzíčka trápit nedají. Ale když si za týden k Lojzíčkovu přisedla maminka a vzala si ho do práce, bylo zase vše dobré. Písmenka poslouchala a Lojzíček je už netrápil.

Přesto však pokračuje, když něco psal, čekala u jeho nohou záchranná stanice s doktorem, aby odvezla do nemocnice písmenka, kdyby jim něco udělal.

Přes silný pocit podobnosti obou pohádek, nelze rozhodně děti považovat za falzifikátory, především proto, že neusilují o to, přesně napodobit vybraného autora, ale na základě jeho postupů jako vzoru zpracovat vlastní text. Tato strategie je vlastně velmi výhodná, dovoluje dětem se hodně naučit v oblasti literárního psaní na mnoha úrovních. Podívejme se proto na podobnosti a rozdíly mezi oběma texty a tomu, o čem vypovídají.

Nejprve podobnosti. V první řadě sem patří téma pohádky. Obě se věnují problematice psaní, školního psaní a potíží se psáním zejména v oblasti krasopisu. Také postup textu je v něčem obdobný. Vidíme v obou případech ukázkou špatného písma nebo použití dopisu, ve kterém se toto písmo realizuje. Lukáš napodobuje i další jevy, především styl vyprávění s posílenou funkcí přítomnosti vyprávěče, který se čtenářem hovoří jakoby z blízkosti, přímo jej oslovuje.

Lukášova pohádka je však autorským textem, vlastním dílem a právě rozdíly od Sekorovy předlohy nás o tom přesvědčují velmi silně.

Podstatné rozdíly leží na úrovni hlavního tématu pohádky, kterým je samo psaní. Jeho pojetí je velmi odlišné. Naučit se psát, zmocnit se písma je předmětem obou pohádek. V obou dvou je motivem společenská nutnost ovládnout dovednosti psaní a její přijetí dítětem jako socializačního úkolu. Silněji ovšem v pojetí Lukáše, který rozehrává právě moc člověka spojenou s písmem a písemnou kulturou. Písmo tu vystupuje ve dvou podobách. V té první jako školní dovednost, reprezentovaná učitelem, skrytě i rodiči, jako nutnost uchopení písma v jeho školní, tedy technické (krasopisné) podobě. Ve druhé vystupuje písmo jako prostředek, který dovoluje člověku podílet se na společnosti dospělých, jako mocenský prostředek, který

³⁰ Sekora, O. *Ferdův slabikář*. Praha, Albatros 2002, s. 57-58.

může být ovládnut. Sekora tuto funkci jistě sdílí, ale neakcentuje, připomíná spíše školní významy psaní. U Lukáše je naopak školní psaní v opozici (částečně) vůči psaní jako prostředku vlastního řízení života. A jeho reprezentací je zde dopis prezidentovi (nikoliv strýčkovi). Lukáš odkazuje přesvědčivě a s vhladem na hierarchie autorit, kterým je jako dítě vystaven, nadřazenost prezidenta, tedy zosobněné autority společnosti (ostatně proto ve školách visí jeho portrét) normám školy nebo rodiny. Ukazuje, že se zmocnil dostatečně písma, když jej může využívat proti učitelům či rodičům, tedy žádat písemně prezidenta aby nařídil učitelům uznat, že Vašek (Lukáš) umí psát, umí písmo zvládat a chápe jeho funkce. Neodmítá jednoznačně školní, krasopisnou podobu, ale ukazuje vyšší autoritu písma určeného reálnému používání spíše nežli školnímu procvičování.

Lukáš tak současně rozehrává své postoje vůči blízkým autoritám, tedy rodičům a učitelům přes ukazování vlastní moci, kterou od nich vlastně získal školní docházkou, výchovou.

V Sekorově pojetí písmo zůstává na školní pozici, která splývá se společenskou, a kde je školní a rodinná autorita jejich dostatečným zastoupením. Proto také v jeho pohádce maminka pomůže Lojzíčkově psaní zvládnout a společným procvičováním dosáhnout dobrých školních výsledků.

V případě Lukáše si hrdina Vašek ponechává na vlastním rozhodnutí, jestli je nutné tuto procvičovací práci vykonávat, když se zdá, alespoň částečně, méně důležitou nežli psát texty obsahově a účelově důležité. Tedy umět psát na jiné, vyšší rovině.

Identifikace autora s postavou Vaška je zřetelně ukázaná přímo v textu, obě postavy se skoro prolétají. Téma pohádky tak dobře odpovídá postavení dítěte v devíti letech, jak na úrovni jeho školních postupů, tak na úrovni jeho vztahu k hlavním autoritám, které ho obklopují, tedy učitelům a rodičům. Věku, kdy je morálka školy odmítána jako neuspokojivá, jako instituce, která tají, co vlastně předává nebo oddaluje možnosti předávaných znalostí využívat.

Sekorova pohádka míří spíše k dětem mladším, na počátku školní docházky, které stojí přímo před úkolem naučit se psát a kterým je učitelská a rodičovská pomoc nezbytnou.

Posoudit můžeme také práci se žánrem pohádky. Je implicitnější nežli u Sekory. Lukáš začíná velmi konvečně jako *Byl jednou jeden tatínek a maminka a ti měli kluka....*, ale i název *O našťvaných písmenkách* je klasičtější nežli Sekorovo *Pomoc!*.

Lukáš dobře drží formu novelistické pohádky. Je schopen psát literaturu, i přes omezené dovednosti, které jsou sice zřetelné, ale díky věku pochopitelné. Ostatně jde o zkušeného autora, který se dobře vyvíjí, což můžeme pozorovat na jeho dalších pohádkách (dále si uvedeme ještě jednu).

Současně jeho pohádka odpovídá postupům dětí tohoto věku, jak jsme si je popsali. Vlastní téma, relativně krátké, je obklopeno textem, který pracuje se žánrem, stylem.

Odpověď na otázku proč si Lukáš vybral právě Sekorovu pohádku, musíme hledat právě v jeho pohádkové knize. Citelně se v ní projevuje inspirace dvěma autory, Karlem Čapkem a Ondřejem Sekorou, a jejich knížkami pro děti. Lukáš je osloven jak obsahem jejich knih, tak především způsobem psaní, stylem. To je časté u dětí, které vítají živost stylu, díky němuž má čtenář pocit, že sedí vedle nějaké osoby, která vypráví nebo kdy je autorem přímo oslovován. Hra na oralitu vyprávění je nejen inspirativní, ale relativně dobře ji děti dokáží napodobovat. U nezkušených autorů to současně dovoluje lépe propojovat jednotlivé části textu, případně se vracet v textu zpět. Lukáš rád právě tyto prostředky používá např. *a kde jsme to vlastně skončili?* Nebo v naší pohádce *A vůbec víte, jak jsme se k tomuchle dostali. Ano až od Vaška, který ošklivě psal.*

To, že Lukáš bere vlastní psaní a nápodobu zmíněných literátů jako výzvu, si můžeme dokázat hned na první první pohádce jeho knížky.

Nejprve olesičku

Byl jednou jeden lesíček, který byl smutný že do něj nikdo nechodí. A jednou tam bylo tolik lidí že tam nezbyla ani jedna houbyčka. Myslím že to bylo v neděli kdy tam bylo tolik lidí. Ale to ještě nemůže být konec protože je to ještě krátké. Karel Čapek psal souvětí jako co jsem napsal. Co lesíček. Na lesíček jsme zapoměli. Já tedy ne. A vy? Asi ano. Přece lesíček který byl smutný a pak jak byl veselí. Víte ještě proč? Protože je tam moc lidí. Lidi sbírají houby aby měli co jíst. Chtěl bych vidět karla Čapka jak sbírá houby. Ale už musím končit abychom nevyrušovali Karla Čapka a lesíček. Konec.

Mimochodem les jako symbol narativního textu nacházíme např. u Umberta Ecca.³¹ Také Lukáš cítí nutnost hledat postupy psaní jako houby v lese, rád by viděl své vzory nejlépe přímo při práci, naprosto odhaleně. Současně zkoumá, jestli by ho ten Čapek jako žáka pochválil. Čapek je tedy další autorita, ke které se lze obrátit s otázkou na dovednosti psaní, tentokrát na rovině literární.

Již jsme naznačili, že způsoby, které děti používají při nápodobě literárních modelů jsou velmi produktivní. Zřetelné je to zejména, když přejdeme k dětem starším, okolo 11 - 12 let, které pokročily opět o něco dále. Rozdíl oproti svým mladším kolegům, zastoupených zde Lukášem, jsou hlavně ve výběru, v počtu kulturních inspirací a jejich kvalitách. To, co se děti naučily pozorováním jednoho textu jednoho autora, mohou později projevit především větší uvolněností ve výběru literatury a zkušeností. Vidíme, že používají více zdrojů najednou, jejich inspirace je smíšená. Z kulturní nabídky si dovolí vybírat nejrůznější prvky, měnit je, spojovat navzájem podle svých záměrů, a to na nejrůznějších rovinách (žánr, styl, jména postav či míst, zápletky, konkrétní citace části textu, fakta atd.) a přepracovat vše do vlastního textu. Zdrojem nemusí být pouze literatura, ale také film, reklama, počítačové hry, zájmy (sbírky) ad. Podobu literárních textů dětí na konci prvního stupně základní školy si ukážeme na příkladu Helenky.

Povídka Helenky bez názvu: variabilní kulturní inspirace

Helenka je žákyní páté třídy základní školy. S literární produkcí nemá mnoho zkušeností, ale napsat povídku na volné téma zvládla.

Jeden den jsem vstala z postele a šla jsem do kuchyně a uvařila jsem si čaj. A pak jsem musela jít do lesa na houby našla jsem houby ale velmi divnou šáhla jsem po ní a někdo promluvil hej co děláš proč mně trháš! Ale kdo to mluví? Přeci já. A kdo já no přeci vzácná houby rozuňka. Já tak když jsi tak vzácná houba toté hnedky musím utrhnout: Hm ale víš když mě utrhneš budou tě pronásledovat mumie, kostry, duchové, vodníkové, a klekánice tak tobych natvém místě nedělal.

Sami srandičky vid' ani bych neřekl. Au au co děláš ty kazisvěte to bolí! A myslíš že mě to zajímá? Šla jsem domů lehla jsem si do postele a usla. Ráno mně něco vzbudilo. Klepal někdo na dveře šla jsem otevřít za dveřma stála nějaká babka a měla čtyry jabka a dědoušek jen dvě. Ptám se co chcete! O děvče šla bys nám pomoc toviš už moc tak nic nepřečteme a nepamatujeme a víš musíme jít na hřbitov ale až večer. A proč zrovna večer. Víš je to útulnější. Tak dobře počte dovnitř uvařím vám kávu. Je večer můžete jít. Šli jsme tedy na hřbitov. Budeme chvíli ticho. Slyším nebezpečí slyším. Jak se otevírají hroby a vilézají mumie.

³¹ Ecco, U. *Šest procházek literárními lesy*. Praha, Votobia, 2007.

A asi nás sežerou ne to ne. Já musím jít k vodě ne mě měli té noci strašit že nechat holčičku k vodě ven. Jít kvodě musím protože na mě čeká hlavně nechodit nalávku. Ach já hloupá husa šla na lávku. Lávka se semnou prolomila a vodník mně utopil. Konec příběhu.

Opět se budeme držet navrženého postupu. Proto je na prvním místě potřeba zastavit se u literárních vzorů, které odhalíme. Směsice inspirací je zřetelná. Na první pohled se zdá až přehnaná, nesmyslná. Jako by asociativně na sebe navázané zdroje, kterých je až příliš, skládankovitě vytvářely nový text.

Podívejme se proto podrobněji, o jaké inspirace jde a v jakém pořadí se nacházejí. Jako základ snad můžeme vzít žánr hororové povídky, díky postavám mumií, koster ad. Je to základna, která určuje podobu textu a způsob využití všech dalších inspirací, i když, jak uvidíme dále, je pojetí celého textu trochu jiné.

Počátek povídky – „Alenka v kraji divů a za zrcadlem“ – pokračuje hororová povídka – píseň „Měla babka čtyři jabka ...“ - Erbenova „Svatební košile“ – Erbenův „Vodník“ - konec.

Celá sestava dělá dojem zakomponování okamžitých nápadů, tak jak jdou po sobě jako schody a jeden na druhého navazuje pouze rychlou asociací na předešlé téma. To však asi není úplně pravda. Především Erbenovy postavy jsou připomenuty velmi brzy. Navíc se jedná *kostry, vodníky a klekánice* a nikoliv takové, které by se hodily do žánru hororové povídky daleko lépe.

Také v motivu osudu, kterému se nelze vyhnout, je jakoby Erben již nachystán (*a pak jsem musela jít do lesa nebo musíme jít na hřbitov, ale až večer*). Počáteční pasáž inspirovaná Carollovou Alenkou je velmi dobře vybraná, přestože na první pohled neladí s Erbenovým zakončením povídky. Reprezentuje tu důležité prvky obsahové výstavby textu; téma porušení zákazu, po něm následuje vždy trest (časté nejen u pohádky, ale i erbenovské balady, nebo žánru fantasy), a vstup do „jiného světa“ otevřením nějakých dveří (zde prostřednictvím utržení houby). Tato dvojice témat je pro celou povídku zásadní, jak ještě uvidíme. Inspirace Alenkou je cítit i ze zpracování této části, která je výrazně dialogická, i když dialog, minimálně na rovině citaci dalších literárních zdrojů, je silným prvkem celého textu.

Babku s dědouškem bychom mohli považovat za pohádkové klasické škůdce, kteří převádějí hlavní postavu směrem k trestu za porušení zákazu.

Následují dva odkazy na Erbena, na básně Svatební košile a Vodník, což se zdá nadbytečné. Spojení obou vypadá opět na první pohled skoro nesmyslně, když hlavní postava mohla zemřít již na úrovni styku s vylézajícími mrtvolami.

Proč Helenka zvolila právě tyto literární zdroje. Můžeme si připomenout, že věk dětí a vývojové úkoly s ním spojené můžeme velmi často vidět za témata, které děti ve své literatuře zpracovávají, tedy které je při čtení nebo školní výuce oslovily. Naší Helence bylo jedenáct let a stejně jako její povídková hrdinka stojí na prahu dospělosti.

Na rovině textové můžeme také uvažovat o otevření dveří do světa dospělých. Tento moment je provázen, stejně jako v pohádkách, minulými zákazy (a tresty) za vstup předčasný. Nyní je však viděn jako nevyhnutelný, tresty se tak spíše proměňují na výčet nebezpečí, která v dospělém světě číhají. Hrdina musí těmto nebezpečím na cestě za svou touhou čelit, i když v realitě příběhu je za ně spíše trestán. Trest je však doprovázen ironií, která jeho míru přece jen vyvažuje. Jako na nebezpečné cestě hrdinů pohádky nebo fantasy se otevírají stále další a další potíže, jako v asociální spirále nastupují nové varianty nebezpečí, nové inspirace literárních problémů. Povídka tak má dvě vrstvy, které ukazují nutnost se na

tuto cestu vydat (vstup do dospělosti je spojen s věkem a nic se s tím nedá dělat), ale současně je potřeba si zmínit nebezpečí, která tuto cestu lemují.

Podle Proppa je základem pohádky cyklus iniciace a cyklus představ o smrti³². Iniciace bývá popisovaná jako pobyt v krajině smrti, kde smrt ani další nebezpečí nejsou pouze symbolická. Také v textu Helenčiny povídky vidíme odkazy na iniciaci a atributy smrti, které ji doprovázejí. Naše hrdinka se dokonce v krajině smrti opravdu pohybuje. Hlavní téma, tedy iniciace, se tu odhaluje velmi silně a navíc opakovaně. Pokud ovšem vezmeme v úvahu dvě po sobě následující situace jako jsou svatba (Svatební košile) a manželství a dítě (Vodník), pak se toto zdvojení ukazuje jako logické a nedubluující se.

Silně mytické pojetí balad u Erbena bylo také proto tak výraznou inspirací. Nebezpečí početí je ale přítomno již na začátku v tématu houby, která když se sní, může se zrodit dítě a tím je člověk rovnýma nohama v dospělosti. Také téma početí přes převtělení mrtvého je v pohádkách známo.³³ I když v Helenčině povídce se nedozvíme přesně, co se vlastně s utrženou houbou stalo, možná se jen přetrhla slabá nit držící ji za hranici dětství.

Povídka však nemá nakonec tragické vyznění. Je v ní přítomen, humor, nadsázka, ironie, například v tom, že končí smrtí vypravěče, tedy že ji vypráví mrtvá dívka. Ukázkou nadhledu autorky jsou i další jevy, třeba citace písně *Měla babka čtyři jabka...*³⁴

Vnitřní stavba povídky tak není nijak nesmyslná. Také při čtení zřetelně cítíme autentickou výpovědní hodnotu textu, který přes všechny podivnosti není nepovedený.

Současně je třeba upozornit také na formální ukazatele. Přes silnou inspiraci, dokonce bychom mohli říci citaci různých literárních děl různé povahy, struktury, žánru či jazyka, Helenka dobře drží po celou dobu jednotu textu. Přestože některé použité zdroje jsou ve verších (Erben, píseň) zachází s nimi autorka správně jako s veršem umístěným v próze a dobře užívá i jejich funkci: práci s časem, zesílení nebo upozornění na určité místo v textu apod. Lze opět připomenout, že podobné stylové prostředky děti přitahují, zvláště ty odkazující na orální podoby jazyka (jako jsme viděli i u Lukáše).

Nemůžeme tvrdit, že děti využívají podobných postupů zcela vědomě, ale v tom co samy čtou, nebo v tom, jak zkoušejí psát, rozpoznají jevy, které je přitahují a které na ně působí jako na čtenáře i pisatele. Nároky na čtenáře jsou ovšem v tomto případě značné. Asociativnost a nejasné odkazy budí ve čtenáři dojem chaosu.

Děti se pomocí nápodoby literárních, ale také neliterárních vzorů, učí, jak s literaturou nakládat, jak a proč ji číst, co přináší literaturu psát. Dovednosti, které zde nově získávají, pro ně představují důležitý vývojový přínos. Ve věku, kterému jsme se věnovali, tedy mezi sedmým a dvanáctým rokem života, jsou sice na počátku své „literární kariéry“, ale prokazují již poměrně slušné znalosti.

Na počátku školní docházky, kdy jsou jejich možnosti číst a psát omezené, se přesto pokoušejí o první literární texty. Tak, jak jsme viděli i u spisovatele Umberta Ecce, také jejich texty jsou často nedokončené, nicméně i tyto první pokusy jsou produktivní a pro děti zajímavé.

Obracejí se zpočátku na kulturní inspirace spíše intuitivně, pro výrazné prvky více nežli ty podstatné, ale přesto začleňují mnohé konvenční podoby literatury do svých vlastních produktů.

³² Propp, V.J. Pohádka jako celek. In *Morfologie pohádky a jiné studie*. H a H, 1999, s. 168 - 176

³³ Tamtéž, kapitola Motiv nadpřirozeného zrození, s. 204 - 234.

³⁴ Ironie je vždy v narativním textu přítomná prostřednictvím hlediska, které představuje autor - vypravěč - hlavní osoby, v důsledku nestejnosti chápání věcí. Viz např. Scholes, R., Kellogg, R. *Povaha vyprávění*. Brno, Host, s. 235 - 243.

Jak jsem se pokusila na třech případech literární produkce dětí ukázat, s věkem se jejich možnosti v literární oblasti rychle vyvíjejí. Již okolo třetí třídy, devíti let věku, jsou schopny aktivně nakládat s vybranými vzory textů a stylů psaní. Děti se v tomto věku nechávají inspirovat převážně jedním literárním vzorem, jedním autorem a snaží se jej napodobit na více rovinách; v tématu příběhu, zápletkách, vymezení postav, žánru textu, stylistických postupech a v dalších jevech.

Právě soustředění na jeden zdroj, jim dovoluje podrobněji se zabývat detaily i různými rovinami textu. Na základě takto nashromážděných zkušeností se mohou ve světě různých kulturních vzorů pohybovat stále lépe a volněji. Schopnost používat různé inspirační zdroje z okolní kultury u dětí během zvyšujícího se věku tedy roste.

Ve shodě s dětskými texty, které jsme si představili, roste také dovednost uchopit jednotlivé prvky původní literární předlohy a pracovat s nimi vydělené z jejich celku. U Helenky jsme například mohli sledovat, jak přímo používá některé verše, jak je vybírá a propojuje s jevy inspirované jinými literárními předlohami. Současně dobře udržuje jeden žánr, tedy svůj vlastní celek textu. Podobně děti mohou napodobovat pouze styl psaní, grafiku, formule a další jazykové útvary, jména postav nebo míst, žánr a také je proměňovat, spojovat a kombinovat.

S věkem vzrůstá celkově schopnost napsat pěkný literární text. Dětem se daří dosahovat stále přesněji propojení stylu, obsahu a formy, dobře drží žánr a konzistenci textu. Chápu lépe smysl a účel různých textových druhů.³⁵

Inspirací je velmi často folklór a dětská literatura, včetně obrázkové, encyklopedické nebo výukové. Později se přidává literatura pro dospělé. Děti ovšem používají také jiné zdroje nežli literaturu, a to film, televizi, reklamu, počítačové hry, ale také vlastní zkušenosti ze své zájmové, volnočasové i školní činnosti (sbírky, sportovní deník, cestování ad.). Každý prvek je nositelem určitého významu a dítě na něj může i v novém zpracování účinně odkazovat.

Vlastní, již autorské zpracování vyžaduje od dětí, aby jejich text byl ucelený, soudržný a jednotný. Příklady, které jsme uvedli dokazují, že děti dobře respektují žánr celého textu, jeho styl i kohezi přinejmenším na rovině významů. Samozřejmě s ohledem na jejich věk.

V případě Lukášovy pohádky si můžeme všimnout, že obsahově důležitá je především střední část textu., která nás vede ke správné interpretaci o kompetencích autora v oblasti psaní, moci spojené s písmem a jeho používáním. Toto téma je současně podpořeno na úrovni formy a formálních prostředků. Lukáš dokáže napodobit styl psaní, který je pro něho přitažlivý. Na jiných rovinách se tedy opakovaně dozvídáme totéž, že autor umí psát (literaturu).³⁶

U Helenky je jednota textu také zřejmá a její citlivost ve výběru inspirace evidentní, i kdyby nebyla zcela uvědomělá. Jednota textu jejího příběhu je vnitřně rozhodně větší, nežli se na první pohled zdá. Již na počátku, když se ukáže, že „utržená houba“ není jen vhodným úvodem do příběhu. Má přímou souvislost s významy dalších citovaných textů, tok povídky se stává srozumitelným. Její práce je tedy nakonec spíše pohádkou nežli hororovou povídkou, i když to tak na první pohled nevypadá.

V této souvislosti musíme připomenout, že vlastní literatura dětem poskytuje velké možnosti identifikací. Identifikace mají jinou podobu u čtených textů a jinou u textů, které děti samy píší. Přepřepování tématu, postavy, jejich činů nebo osudu, tak dovoluje připravit si pole pro sebe sama. Dobře jsme viděli ve všech případech, jak děti pozměňují texty, aby jim

³⁵ Mezi dětmi jsou samozřejmě značné rozdíly v množství a kvalitě písemné produkce. S věkem dokonce spíše vzrůstají.

³⁶ Viz například polemiku s Karlem Čapkem v první pohádce.

dobře sloužily, částečně na nevědomé úrovni. Děti mohou řešit, a prezentovat vhodným způsobem různé vývojové úkoly, problémy a přání. A mohli bychom jistě jmenovat i další psychologické efekty psaní.

Na příkladech uvedených literárních textů dětí jsme si všimli některých zajímavých momentů, které si zaslouží podrobnější popis.

Na prvním místě je to rozhodně vztah ke kulturním předlohám, vzorům a modelům, který jsme objevili již v první části této studie, ale budeme se k němu stále vracet. Mluvím v tomto kontextu o dialogu s kulturou, protože děti jsou v tomto vztahu velmi aktivní a tvořivé.

Rozvoj psaní se ovšem neodehrává jako pouhá náhodná konfrontace s okolními texty, ale má i svou organizovanou část, a to působení školy a výchovy při vstupu do psané kultury. Tento bezesporu nejvýznamnější vliv na dětské psaní nelze rozhodně ponechat stranou. Budeme se dále věnovat postupům dětí ve škole i mimo ni a charakteristikám jejich textů, vývoji koncepcí žánrů a intertextualitě. Vliv kultury budeme sledovat i v oblasti kontaktu procesů čtení a psaní, rozvoji čtenářství ve spojení s psáním a proměn čtenáře.

DIALOG S KULTUROU A VLASTNÍ AUTORSTVÍ

Formování a výchova každého člověka, tedy i dítěte našeho věku, probíhá jako transmise kultury. Z hlediska jednotlivce mluvíme spíše o socializaci, v případě psané kultury můžeme uvažovat dokonce o gramotnosti. Socializace, rozvoj gramotnosti je aktivním dialogem s kulturou. Děti se zmocňují a rozvíjejí pravidla, která v kultuře objevují, samy je zkoušejí odhalit a aplikovat, vytvářejí koncepty skripturálních jevů, které je obklopují a které se učí používat.

Kultura se potom uchovává, předává a rozvíjí nejen díky stávajícím textům, ale také prostřednictvím gramotnosti jednotlivých lidí, a to nejen jejich dovedností číst a psát, ale také schopností vybírat důležité texty, interpretovat je, používat a vytvářet stále nové.

Pro děti je učení se čtení a psaní zárukou nejen osobního rozvoje (např. po stránce kognitivní nebo emoční), ale také prostředkem komunikace, organizace života a podílu na životě společnosti.

Tento kulturní prostor tak nabízí velké množství problémů, některým z nich bychom na následujících stránkách věnovali. Zejména se chcí pohybovat na lince kulturních vzorů a jejich nápodoby, ale také vlastního přístupu dětí a jejich autorství. Jde ve skutečnosti o socializační nároky, které před dětmi stojí, postupy, které realizují ve svém chování a významy, které jim připisují. Z hlediska zájmu o literární texty je tento pohled významný, i když platí ve skutečnosti jako podstatný pro všechny texty, nejen literaturu.

Musíme hned zpočátku odlišit dvě různé věci – písemnou soustavu a písemnou (skripturální) kulturu. Písemná soustava je struktura, vnitřní výstavba a způsoby fungování specifického písma. Písemnou soustavu by měly děti zvládnout zhruba do konce druhé třídy základní školy. Ani zde ovšem nejde o mechanické osvojení, ale složitý kognitivní proces, tak jak se jeho vysvětlení věnovala Emilia Ferreirová a další autoři.

Skripturální kulturou nazýváme naopak instituce a tradice psaní a zacházení s texty, začlenění písma a písemně fixovaných textů do společnosti. A také ocenění písma a psaní. Z hlediska socializace je její ovládnutí mnohem delším a složitějším procesem, který vlastně trvá po celý náš život.

Existence písma ve společnosti má na její rozvoj obrovský význam. Antropologové, lingvisté i historici jako J. Goody, L.J. Lotman a další zkoumali rozdíly mezi společnostmi

s písmem a společností bez písma a shledali především změny v sociálním uspořádání a rozvoji hospodářství založeném na postupné byrokratizaci společnosti, mluví dokonce o civilizaci společnosti prostřednictvím písma a grafiky.³⁷ Pro nás je však zajímavé, že jak Goody, tak i další jako W.Ong, Olson, Levi-Strauss, z psychologů bychom mohli v tomto kontextu možná jmenovat i Lurju, uvažují také o dosahu na rozvoj jednotlivce a jeho myšlenkových struktur, a to jak historicky, tak, v určitém přeneseném smyslu a při vědomí metodologických omezení, i ontogeneticky. Rozvoj a především zcela jiné kognitivní procesy jsou založeny na fixaci poznání, podepřeny přenosem dění na plochu papíru, nový kognitivní prostor, který dovolí vyvázat jevy z jejich praktických souvislosti a posunout je do volného prostoru variabilního významu. Proto také Kučera v tomto kontextu mluví s odkazem právě na Goodyho knihu *The domestication of the savage mind* v současné škole o grafickém rozumu a civilizaci dětí v první třídě.³⁸

ŠKOLA A ŠKOLNÍ VZDĚLÁNÍ

Při rozvoji gramotnosti, na vstupu do psané kultury, má samozřejmě nezastupitelné místo škola. Ve škole se děti učí číst a psát, ve škole pracují s texty, čtou je, používají a vytvářejí nové.

Od počátků písemnictví je proto škola tak důležitou složkou společnosti. Původně to byla škola písařská, a to již od starověku. V jejím prostoru vznikala institucionální rámec pro opisování, cirkulaci a archivaci textů. Z hlediska jednotlivce pak škola sloužila výuce psaní konkrétních textů dané společností, tedy především textů, které se podílely na správě společnosti a její obnově. A také výuce reálií prostřednictvím těchto textů. Jedná se současně o postup, který vedl k zaujetí určitého místa ve společnosti. S trochou nadhledu můžeme říci, že podobné funkce plní škola doposud.

Základním prostředkem učení bylo především opisování, a to historicky po velmi dlouhou dobu. Kompozice textu, vlastní psaní, bylo určeno ještě v 19. století pouze vyšším vzdělávacím institucím (gymnáziím) a určitým společenským vrstvám.³⁹ Ale všichni žáci museli projít fází opisování.

Proč je dobré si připomínat tyto jevy. Problém tkví v samém tématu naší práce, kterým je psaní (literárních) textů. Ve škole převažuje běžně diskursivní model výuky oproti učení nápodobou, která je spojená v našich představách spíše s neformálním učením, které probíhá doma, v běžném životě mezi lidmi. Diskursivní model ovšem předpokládá existenci diskurzu, tedy v určitém slova smyslu existenci textu. Máme-li smyčku uzavřít, učíme se textům prostřednictvím textu. Sama povaha písma vytváří velmi komplexní prostor, který musí být s trochou nadsázky používán dříve nežli si jej můžeme řádně osvojit.

³⁷ Goody, J. *The domestication of the savage mind*. Měla jsem k dispozici francouzskou verzi této publikace, kde překladatel zvolil pro nás zajímavý překlad titulu *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. V tomto kontextu potom není nahodilé, že originál knihy Lévi-Strasůve *Myšlení přírodní národů* nese v jazyce originálu název *Pensée sauvage*.

Olson, D.R. *The world on paper*. Cambridge university press 1998.

Ong, W.J. *Technologizace slova*. Karolinum, Praha 2006.

Lurija, A.R. *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha, Academia, 1976.

Lévi- Strauss, C. *Myšlení přírodních národů*. Praha, Československý spisovatel, 1971.

Lotman, J.M. *Text a kultura*. Bratislava, Archa 1994.

³⁸ Kučera, M.- Viktorová, I. Čtení/psaní v první třídě, kapitola grafická civilizace v hodinách češtiny. Pražská skupina školní etnografie. *První třída*. PedF UK Praha, s. 63-171.

³⁹ Chartier, R. (ed). *Pratiques de la lecture*. Paris, Payot & Rivages, 1993.

Škola se tak potýká na tomto poli s úkolem velmi složitým z hlediska didaktických postupů a výuky vůbec. Nápodoba tu má velmi silné místo vedle samotného diskursu, implicitní znalosti a zkušenost převažuje často nad explicitními pravidly, která se děti učí. Přesto je podíl školy nezastupitelný.

Důležité je také připomenout významy opisu z hlediska didaktiky, tedy spíše občasně kritiky opisování jako neproduktivní strategie. K opisu a jeho kvalitám a významu se, vedle dalších dětských strategií, ještě dostaneme dále.

To vše znamená, že práce s textem je základním momentem školní výuky. Implicitním i explicitním. Škola přímo i nepřímo, prostřednictvím školních úkolů představuje velké množství textů, od tabulky až po román. Celý první stupeň jsou děti také vystaveny značnému počtu úkolů okolo psaných textů, se kterým pracují: čtou je, opisují, napodobují, vyhledávají osnovu, píší anotaci nebo resumé, hodnotí texty, přepracovávají je, vybírají informace, opravují, i píší své vlastní.

To znamená, že vlivy školy na literární psaní jsou jednak přímé, jedna nepřímé, nespecifické.

Nepřímého působení je samozřejmě mnohem více a je mnohem obecnější povahy. Nejde pouze o rozvoj různých procesů čtení, psaní a práce s textem, ale o propojení s celkovým rozvojem kognitivním, ale i sociálním nebo emočním.

Škola otevírá dovednosti používání psaní jako pomůcky pro přemýšlení, třídění, vytváření významových rámců, prezentaci jevů pro sebe, pro druhé, komunikaci. Jedná se zkušenost s žánry textů, které prezentují svět odlišnými způsoby (tabulka, pohádka), ale i malé postupy kognitivní práce jako podtrhávání, řazení, výběr, doplňování, opravy a korektury, osnova textu ad. Navíc rejstřík postupů práce s textem roste a upevňuje se, stává se osobní výbavou každého jednotlivého dítěte.

Důležitými postupy jsou úkoly na rozšíření nebo naopak zkrácení textu. Poskytují možnost reagovat na určité jednotlivé vlastnosti textu; smysl, struktury, hlavní linie, součástí a prvky, slovní zásobu atd. Přes určité zúžení úkolové situace, jde často o úkoly složité, proto se začíná jejich jednoduššími variantami, kdy se děti věnují jedné malé úloze, např. vypsání hlavních postav příběhu, označení nadpisu pro jeden odstavec, obrázková osnova, pointa, poučení, zvláštní slova nebo jazyk, estetické aspekty textu ad. Současně se objevují i jiné způsoby čtení a pohledu na text. Vznikají tak nové texty odlišného charakteru, například tabulka nebo seznam na základě povídky, nebo naopak příběh na základě obrázkové osnovy. Ve školním prostředí je vyzdvihován význam těchto nových textů, (Hébrard, Chartier ad.), protože rozšiřují poznání dětí mnoha směry, pochopení a porozumění, ale také procvičují psaní a náhled na vlastní produkty.

Můžeme jmenovat i další metody jako dramatizace, čtení na pokračování a tak bychom mohli pokračovat velmi dlouho. Rozvoj mluvené produkce je také významným podnětem vývoje psaní.

S trochou nadsázky lze říci, že veškeré školní dění ve výuce, podporuje rozvoj gramotnosti žáků. Částečně můžeme uvažovat i o prostoru mimo výuku, kdy se práce s texty v nejširším slova smyslu objevuje také velmi často.

Škola pomáhá samozřejmě i specificky, a to čtením a rozbořením literárních děl i výukou slohu.

Děti se ve škole učí konkrétním druhům textu, učí se je psát i analyzovat. Poukazuje se zejména na rysy textu. Ve výuce literatury je zájem soustředěn na rozvoj čtení, znalosti různých žánrů, ale i konkrétních knížek a jejich autorů, případně ilustrátorů. Směřuje se

rozvoji čtenářských rolí, porozumění čtenému, analyzují se texty a upozorňuje na jednotlivé roviny literárních děl (obsah, osnovu, jazyk, čtenáře, strukturu, významy, typické znaky atd.). Výsledkem bývají záznamy o čtení (čtenářské deníky, zápis o spisovateli do sešitu, popis určitého žánru, opis části textu, vlastní vyprávění ad.). Záznamy do čtenářského deníku se ve škole mnohdy učí, připravují a korigují a postupně od 1. do 5. třídy se nároky na jeho psaní zvyšují.

Ve slohu je pak výuka více založena na psaní, asi také z poloviny. I zde jsou modelové texty představeny a určitým způsobem zpracovány. Pracuje se také na výuce různých typů a žánrů textu. Převažují postupy popisu a vyprávění, které mohou mít i specifické podoby jako je líčení, žánr dopisu, novinového článku atd.

Vlastním slohovým pracem dětí předchází obvykle příprava, zaměřená vždy pouze na některé stránky textu, jako jsou žánrové kvality, rysy textů a postupy práce (plánování, osnova, obsahový a jazykový materiál). Děti píší (nebo ústně říkají) spoustu malých přípravných textů, které mají za cíl odkrýt rysy textu, zpřístupnit porozumění a hlubší vhled, případně procvičit určité postupy (vytvoření osnovy čteného textu, výběr informací, dokončení příběhu, odpověď na otázky ad.). Součástí přípravy na psaní je tak často ústní vyprávění, dialog, dramatizace apod. Mnoho postupů, které mají dětem pomáhat (osnova, resumé, plán práce ad.) jsou však zatím spíše samostatným úkolem, které zdánlivě děti brzdí a dělá jim větší problémy nežli psaní volného textu. Na konkrétní projevy se podíváme v kapitole o dětských postupech.

Spolu s postupy psaní je třeba hodně pracovat také na jazykovém a obsahovém materiálu. Využívá se také neškolní zkušenosti dětí.

Vedle psaní vlastního volného textu, se kterým se občas setkáváme ve slohu, píší děti většinou na společný námět, např. dopis kamarádovi o zážitcích z prázdnin. Osnovy a školní programy předepisují slohové i literární úkoly a dovednosti.

U školních textů zpočátku hodnotí učitelé spíše splnění úkolu, aby podporovali čtení a psaní dětí. Směrem k 5. třídě, jak jsme již naznačili, se sleduje stále více kvalita splnění zadání.

Školního vyučování jsme se pouze dotkli, bylo by možné věnovat mu hodně prostoru. Nás však z psychologického hlediska zajímají především postupy dětí, což zásadní vlivy školy nijak nesnižuje. Pouze potřebujeme změnit úhel pohledu na to, jak se děti v situacích učení pohybují, jak samy postupují pod vlivem školní výuky, jak se vyrovnávají se školními úkoly ve velmi širokém smyslu. Také je podstatné, jak s novým prostorem, vymezeným písmem, zacházejí, jak jim dovednosti a zkušenosti ze čtení a psaní otevírají nové možnosti, jak je děti vnášejí do prostoru mimo školu, případně zpětně do školy a školní výuky.

Než se však dostaneme k dětským postupům, musíme se ještě zmínit o výuce literárního psaní.

Výuka literárního psaní

V posledních letech bývá, především v zahraničních osnovách, zařazeno do výuky také přímo literární nebo tvůrčí psaní pro děti mladšího školního věku. U nás sledujeme pokusy podobné, zaměřené spíše na vytvoření společné knížky, méně jako ucelený blok výuky tvůrčího psaní.

Děti zde zkoušejí psát vlastní příběhy, čtou oblíbenou dětskou literaturu, tvoří časopis nebo společnou knížku, divadelní představení apod. Cílem je rozvoj čtení a psaní, rozšíření čtenářských zájmů a zkušeností i uvolnění dovedností psát, nahlížet na svoje texty a zbavit se obav před písemnými úkoly.

Pro rozvoj inspirace a odvahy pustit se do psaní bývá využívána nejen literatura pro děti, ale i další zdroje, zejména kresba nebo hudba. Tyto didaktické metody jsou postaveny na odbourání úzkosti z prázdného papíru, který má být zaplněn písmem a poskytují inspiraci, podnět, který psaní rozbíhá. Objevují určitý materiál, pro psaní využitelný, který i když je nejazykový, poskytuje inspiraci pro určitý námět a uvolnění pro začátek psaní.

Častěji jsou zdroje a modely literární.

Škola si uvědomuje, že pro děti je vlastní psaní literatury obtížné, ale současně zábavné a přitažlivé. Ukazuje dětem zajímavé texty, obrázky, analyzuje je, připomíná jejich různé podoby a náležitosti a podporuje postupně vlastní produkci. Spojuje tak nápodobu oblíbených pohádek nebo knížek s poučením o jejich podobě a postupech psaní, čtení a porozumění.

V tomto ohledu se stále více autorů soustředí na to, že literatura poskytuje dětem významné modely k napodobování. Lancia říká, že se děti dobře učí v interakci s profesionálním spisovatelem a využívají této zkušenosti jako odrazového můstku k vlastnímu psaní. Mají pak dokonce lepší náhled na to, co ze zvoleného modelu používají a co jsou jejich vlastní nápady.⁴⁰ Je to ovšem trochu složitější.

Východiskem tohoto přístupu ve výuce i výzkumu, který ji doprovází, jsou opět vztahy mezi čtením a psáním, práce s modelovým textem a možnosti řízení nápodoby.

Zkušenost se čtením je považována za nezastupitelnou pro vlastní rozvoj psaní. Více autorů (M. Barrs, R. Beard, ad.)⁴¹ se shoduje v tom, že přímá výuka psaní, ve smyslu vědomého využívání postupů a pravidel různých písemných žánrů, je málo produktivní a naopak vlastní čtení, třeba málo reflektované, je naprosto zásadní.

Čtení je uvažováno v tomto kontextu především didakticky, jako nezbytnost ve spojení s procesy psaní ve škole a školní výuce, méně často je předmětem výzkumu. Někdy tyto didaktické a pedagogické souvislosti nabývají forem teoretizace a směřují potom do návrhů na nové postupy výuky, jindy je doprovázejí malé akční výzkumy. Proto některá zajímavá zjištění z této oblasti stojí za to uvést.

Zásadní otázkou zůstává, co je vlastně při čtení z předkládaných kulturních vzorů přejímáno, jak a proč. Již jsme si ukázali, že výuka postupů je problematická, včetně rozboru modelových textů, i když to vůbec neznamená, že by ve škole neměla probíhat. Pouze je pro děti náročná a zatím nedostačující. Pro psaní literatury to ostatně platí obzvláště. Podíl komplexně převzatých modelů textu nebo jeho neuvědomovaných rysů, je jistě značný.

Lancia⁴² zkoumala, co si děti vypůjčují z literární nebo jiné umělecké předlohy. Dochází k závěru, že nejčastěji je to vliv vzoru velmi komplexní. V jejím šetření děti mladšího školního věku jich 46% používalo jako inspiraci části plotu, nápady, uspořádání textu, jazykové obraty, titul, stylistiku a ladění textu. Druhá největší skupina si vypůjčovala postavy, ale vytvořila nový obsahový materiál, nový plot nebo navazuje pokračováním na stávající předlohu (34%). V menším množství případů děti přejímají jeden rys, ale pak silně, jako celý plot (3%), žánr, styl a ladění, a to z více podobných zdrojů (9%) a faktické informace například z encyklopedií nebo naučné literatury, tedy další obsahový materiál (13%).

Lancia navíc dodává, že děti si často neuvědomovaly, s čím vším zacházejí, i pro ně bylo mnohdy obtížné identifikovat tyto zdroje. Nicméně se jim tímto způsobem dobře pracovalo.

⁴⁰ Lancia, P.J. *Literary borrowing: The effects of literature on children's writing*. Reading teacher, mars. 1997, Vol. 50 Issue 6, p. 470-476.

⁴¹ Beard, R. *Learning to read like writer*. Educational review. 1991, Vol 43, Issue 1, p. 17 -25.

Barrs, M. *The reader in the writer*. Oxford, UKRA 2000.

⁴² Lancia, P.J. c.d.

Podobně Bearse⁴³ pracuje s devítiletými dětmi na jedné straně na rozboru pohádek na straně druhé na jejich písemné produkci. Zavádí v tomto kontextu naprosto zásadní pojem a tím je intertextualita, ve významu zkušenosti s podobnými typy textů. Intertextualitu považuje v psaní za zásadní a zjišťuje, že se u dětí ve věku 8 – 12 let její prvky vždy v různé míře nacházejí.

Jak ve výzkumu postupovala. Sama čte nejprve s dětmi pohádky a rozebírá zejména zápletky, postavy, kontext, strukturu textu. Pak plánují jejich vlastní pohádku. Opět zkoumá, jak děti s probranými vzory naložily. Bearse se následně ještě ptala dětí, co použily ze vzorových pohádek, a často jí tyto jevy o kterých předtím také učila, děti zmiňovaly. 61% z nich si uvědomuje, že je ovlivnilo to, co četly, ale i u ostatních, které nebyly schopny vlivy popsat, je mohla dobře pozorovat. Dochází k podobným závěrům jako Lancia v tom, co děti používají z přečtených vzorů. Sama musí konstatovat, že děti však přejímají i jevy, které se pedagogicky neprobraly, které nezazněly; jazyk, rytmus, typické pohádkové formule, náměty, magičnost témat apod.

Potvrzuje tím starší zjištění o intertextových spojích u dětí. Konstatuje, že všechny děti měly jisté intertextové spoje, ale ty, které si méně uvědomují vliv čteného materiálu mají nižší schopnost měnit čtenářské role. Děti s menší zkušeností s intertextualitou měly menší schopnost vyhledat aktivně zajímavé rysy textu při čtení a uvědomovat si je, ale používaly je také. Byly však méně vynalézavé a pružné.

Intertextualita je tedy ten klíčový pojem, který vysvětluje dobře postupy dětí a jejich možnosti. Intertextovost je vlastně revitalizace textově zařizované literární a kulturní paměti, její zpřítomňování a replikování. Autor je pisatel i čtenář, který má určitou zkušenost s texty a jejich vzájemnými vztahy, odkazuje na jiná díla a píše svá. Odkazovat může i sám na sebe, ale i texty neliterární, odborné a další.⁴⁴ Pro tvorbu dětí jde totiž o zásadní jev, který jim dovoluje psát, protože poskytuje intuitivní představu o typu textu, jeho obsahu a náležitostech. Dovoluje umístit vlastní nebo cizí text do určité skupiny, do souborů textů určitých vlastností (především podobností a rozdílů mezi nimi), se kterými se již dítě setkalo. A dovoluje také je v tomto duchu napodobovat a formovat. Bez této dovednosti by jejich vlastní texty nemohly vůbec vzniknout.

Téma intertextuality u dětí si ještě připomeneme dále, u problematiky čtenářských rolí a vývoje koncepcí žánrů, které budou následovat.

SPOLEČNÉ AUTORSTVÍ A VÝMĚNA PÍSEMNOSTÍ V DĚTSKÉ SKUPINĚ

Vliv prostředí na rozvoj psaní a čtení je nezpochybnitelný. Každý asi v tomto kontextu uvažuje o vlivu školy, dospělých, případně vlivu písemností, se kterými se dítě během svého života setkává ve svém okolí, ale i o vlivu praktik psaní a čtení, které vidí včetně jejich funkcí. Děti si všímají, jak dospělí čtou, kupují knihy, píšou dopisy, seznamy nákupů, adresáře, deníky, popisky fotografií atd. Málo se uvažuje o vlivu dětské skupiny, školní třídy nebo jiného dětského kolektivu (sourozenci, kamarádi ze třídy, z domu, ze sportovního oddílu).

Jestliže přemýšlíme o aktivním přístupu dětí k písemné kultuře, znamená to, že děti zkoušejí psát a že tato činnost nemůže nezasahovat i společenství dětí. Naopak, nejen že zasahuje a je jeho přímou součástí, ale toto společenství má i nezastupitelný vliv na rozvoj

⁴³ Bearse, C.I. *The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets sleeping beauty*. The reading teacher Vol 45, No. 9, May 1992, p. 688-695.

⁴⁴ Viz heslo „intertextovost“ v práci *Teorie literatury pro učitele Josefa Peterky*. Praha PedF UK Praha 2001, s.77.

dětí. A to kognitivní, sociální i identitní. Vrstevnická skupina psaní tedy používá, podporuje, hodnotí, vypracovává, zlepšuje a učí.

I v této oblasti lze uvažovat o dvou odlišných vývojových etapách: mezi 1. a 3. třídou (7-10 let) a 3.-5- třídou (10 – 12 let).

První období mezi sedmým a devátým (desátým) rokem věku je období experimentační. Děti zkoušejí vytvářet velké množství druhů textů, i když často krátkých a někdy ne zcela konvečních. Pro tuto činnost představuje vrstevnická skupiny ideální prostředí. Děti přinášejí různé texty, které vidí ve svém okolí a zkoušejí dělat podobné, napodobují je také po sobě navzájem, vyměňují, společně vylepšují a předávají si je.

Tak Ondra ve 3. třídě přináší do školy obrázek meče popsaného magickými znaky, který se zalíbí i ostatním chlapcům. Na konci vyučování si podobný text vyzkouší vytvořit další čtyři kluci. Tento i podobné výtvary jako podklady her, legitimace, deníky part nebo časopisy v kolektivu kolují a jejich vzory se vyměňují. Jsou skoro vždy určeny přímo ke komunikaci, a to i v v případě, kdy běžně komunikovány nejsou (sbírky, časový program dne, pohádky). Mnohdy můžeme mluvit i o kolektivním autorství.

Prostřednictvím vzájemné výměny děti získávají další zkušenost s písmem a jeho používáním. Inspirace je v kolektivu velmi důležitá. Společné zacházení s různými druhy textu se může postupně zvnitřňovat, tak jak zkušenost dětí roste a stává se napříště aktivitou individuální.

Děti také prostřednictvím těchto aktivit písemné texty vyvíjejí, hodnotí (vylepšují, napodobují a mění, nebo naopak odmítají a haní). Hodnocení skupiny může být ohleduplnější k možnostem dětí, nežli hodnocení dospělých. Děti chápou dobře potíže i zajímavost druhých a jejich pojetí normy je tak vývojově odpovídající. Kupodivu málokdy je někdo vysmíván za nepodařený produkt. Skupina i jednotlivci v ní se navzájem potřebují a její invence společně narůstá. Je společným bohatstvím.

Toto dění vede současně pomalu ke zvyšování míry konvenčnosti psaných druhů, ale nikoliv příliš tvrdě, na úkor volného generování písemností a aktivit kolem nich. Konvenčnost je cílem, ale její nedodržování, pokud je zajímavé, je dětskou skupinou přijímáno pozitivně. Tak na příklad si jedna dívka chtěla vyzkoušet žánr vstupenky. Měla k dispozici vstupenku na plovárnu a na jejím základě vytvořila nově vstupenku do party. Skupina tento pokus přijímá a není na škodu, že nakonec všichni zjišťují, že se typ *vstupenka* na použití pro *dětskou partu* příliš nehodí.

Psané texty postupně stále více slouží dalším sociálním aktivitám ve třídě nebo skupině vůbec. Skupina tedy podporuje také možnost písmo přímo vyzkoušet v jeho funkcích. Jedná se o korespondenci, podklady pro hry (nebe – peklo – ráj), deníky part, plakáty, legitimace, obrázky a textem, noviny a časopisy.

Literární produkce je řidší, ale podléhá stejným podmínkám. Časopisy, deníky i knížky kolují, jsou napodobovány a vylepšovány. Někdy je autor kolektivní.

Pro další období po 10 roce života začínají platit jiné zákonitosti. Zkušenost dětí je mnohem větší, jistota v používání písma také. Dětská skupina ztrácí svůj moment společné inspirace a stává se prostředím, ve kterém je možno a také nutno písmo používat již podle individuálních potřeb a vyzkoušet je „naostro. Inspirace a napodobování sice přetrvává, ale již v menší síle a rozsahu a je využívána individuálně, nikoliv pro zájmy kolektivu. Naopak. Písmo již může být využito proti druhým, stává se zbraní, která místo v kolektivu tvoří a vybírá, k formování skupin, jejich činností apod. Znenadání spíše kolektiv dělí a činností v něm vyostřuje. Tak legitimace agenta FBI najdeme i v období předchozím, kde je napodobována. Dnes však ji používá již jen ten, kterému identitně pomáhá, kterému vytváří místo či příběh ve třídě.

Literární psaní se stává domácím a osobním. Výjimkou jsou časopisy a deníky, které přetrvávají v kolektivu, ale produkují je opět pouze jednotlivci nebo vymezené skupiny.

Tok písemností je stále konvečnější. Osobní texty nekolují, ale jsou používány jednotlivci, skupinového dění se účastní texty tomu určené.

Na konci páté třídy má každé dítě svůj vlastní rejstřík písemností, které používá a které jsou základem jeho budoucí dospělé výbavy textů pro život, i když si ji bude dále ještě rozvíjet.

Vrstevníkové psaní ve výuce

V organizované školní výuce se také využívá vlivu vrstevníků na rozvoj psaní. Didaktika obdobně předpokládá pozitivní vliv vrstevníků na produkci psaní, případně rozvoj dětí. Skupina nebo dvojice bývá organizovaná jako jednotka, kde se jednotlivci navzájem inspirují a podporují, kde se snižují pocity studu a bezradnosti a psaní postupuje rychleji kupředu. Někdy jde spíše o peer programy na rozvoj psaní, nebo psaní v zájmových skupinách různě starých dětí, se vzájemným předčítáním a hodnocením. Časté je vytváření souborů textů, tisk a výroba časopisů nebo sborníků a knížek.⁴⁵

Je vidět, že i společné autorství se jednak proměňuje vývojově, jednak nabývá různých podob. Začíná v podobě zdánlivého kolektivního autora, které však má spíše povahu volného generování a každý autor nakonec tvoří pod tímto vlivem sám. A končí v relativně konvenčním uspořádání, kdy se autoři ovlivňují odpovídajícím způsobem v určitých aktivitách (soupeření, napodobování a trumfování se, skupinová spolupráce ad.). Společné autorství je pak buď výsledkem řízeného výukového aktu (povídka dvojice žáků) nebo pouze vystupuje jako sdružení ve formě sborníku (knížka pohádek žáků třídy) a poslední podobou je skupinový výtvar vzniklý na bázi volné spolupráce (plakát nebo hanobící dopis proti jiné skupině, dialogická korespondence; kronika party ad.).

DĚTI A JEJICH POSTUPY

Stručně jsme shrnuli okolnosti školního vyučování a práci v dětské vrstevníkové skupině, nyní bychom se podrobněji věnovali postupům dětí. Chování dětí nemusí při učení nutně plynule doprovázet didaktické metody a obsah výuky. Na tento rozpor u počátečního čtení a psaní upozornila Emilia Ferreirová a po ní i další autoři. Zdůraznila, že pokud chceme pochopit psychický vývoj psaní u dětí, nelze se spoléhat na postupy didaktické, ale je nutné sledovat vlastní strategie dětí, jejich kognitivní koncepty písemné soustavy a skripturálních jevů. Jinak nelze poznat, jak se psaní rozvíjí.

Tento aspekt můžeme sledovat i v dalších vývojových obdobích, protože se týká i dalších momentů vývoje psaní (textů). Z našeho hlediska jde hlavně o dva pohledy. První se soustředí na postupy dětí okolo základních školních úkolů psaní. Druhý otevírá oblast neškolního psaní, které upozorňuje na prostory, které škola neřeší nebo nevyužívá. Také nám však poskytuje zajímavý zpětný vhled do povahy školních dovedností, tedy na to, co ze školní zkušenosti dítě spontánně používá.

⁴⁵ Schulz, K. *Society's child: Social context and writing development*. Educational Psychologist, Winter 2000, Vol 35 Issue 1, p 51 – 63.

Vass, E.: *Friendship and collaborative writing in the primary classroom*. Journal of computer assisted learning. 18 2002, s. 102 – 110.

Zastavíme se u následujících dětských činností: opis a nápodoba, psaní podle osnovy, plánování, vývoj a verze dětského textu a opravy a korektury. Jedná se spíše o celé oblasti, které obsahují značné množství postupů. Tyto postupy se vyvíjejí, prolínají, případně proměňují nebo naopak mizí.

Bude také potřeba si uvědomit, že všechny tyto postupy mohou nabývat různého charakteru. Jedná se na jedné straně o didaktické postupy, kdy škola činnosti dětí řídí (opis řádky v písance). Na straně druhé jsou tu postupy, které produkují děti mimo přímý nebo zřetelný implicitní příkaz učitele (opis při nedostatku zkušenosti řešit úkol jinými prostředky jako záznam do čtenářského deníku, kdy opisuje žák doslova počátek pohádky, dokud ho to nepřestane bavit). Děti totiž musí vyvíjet velké množství vlastních metod a koncepcí v případech, kdy jim školní zadání nestačí nebo mu nerozumí, případně je úkolová situace příliš složitá nebo málo strukturovaná.

E. Ferreirová připomíná, že si mnohdy neuvědomujeme, že předškolní dítě mimo jiné neví, že je zapsáno vše, co se čte a vytváří si specifické koncepty zápisu. A podobných jevů skrytých očím dospělých je více.

Stejných problémů si můžeme všimnout při psaní textů u dětí mladšího školního věku. V první třídě totiž často nevědí, co znamená vypsát názvy zvířátek z pohádky a vymýšlejí si nová, ještě ve třetí či čtvrté třídě nepodtrhávají v textu podle důležitosti, ale podle estetických hledisek, nechápou význam odstavce a organizují text na stránce jinak nebo věří, že žánr je spojen s příznakovými útvary (např. formule v pohádce) a mají potíže ji vyprávět vlastními slovy ad.

Právě takovému chování dětí se budeme nyní věnovat.

Opis a nápodoba

Jakmile děti zvládnou písemnou soustavu alespoň částečně, usilují o to, aby psaní mohly používat. Poznávají však, že pouhá znalost písma nestačí. Zpočátku tu negativně působí velmi silný moment a tím je nezkušenost v psaní a také nevybudované funkce písemného textu v životě dětí. Chtějí totiž psát, ale nejen, že nevědí jak, ale vlastně také nevědí ani moc, co by psaly a hlavně proč. Chybí i obsahový materiál. To jsou do začátků značné potíže, které jsou naštěstí vyrovnávány velkou touhou dětí naučit se číst a psát a používat tyto dovednosti pro sebe.

Proto děti začínají vyhledávat další inspirace, podoby písma, textů a písemných produktů, jak jsme si ostatně ukázali již v úvodní části. Prohlížíjí si různé texty, opisují je, napodobují a zkoušejí, k čemu se hodí a tím se jich zmocňují. Proto je opisování a napodobování psaných textů vynikajícím postupem, který pomáhá. Učení nápodobu je ostatně základním kamenem sociálního učení a v oblastech psané kultury je nezastupitelným.

Zpočátku děti hodně opisují. To nakonec není tak překvapivé. Z historie víme, že vztah ke psané kultuře se buduje přes opisování, které současně znamená přijetí základních podob textu, které se v této kultuře nacházejí.

Opisování je někdy podceňováno, spíše ideologicky, s důrazem na kreativitu a vlastní vklady dětí, jindy oprávněně z hlediska opisování jako nesplnění úkolu a jeho nároků (opisování od souseda). Opis má tedy různé podoby a může být velmi málo i velmi silně produktivním postupem.

Vlastní opisování se vyvíjí velmi intenzivně, nejedná se rozhodně o stejný postup v první třídě jako v páté. Počáteční opisování, což je vlastně také jednoduchá nápodoba, protože dítě nevyrobí fotografickou kopii předlohy, se postupně rozvíjí do rozmanitých procesů napodobování. Zdálo by se, že malé děti budou opisovat mnohem více než starší a trochu to tak je. Současně to je poněkud zjednodušující pohled. Starší děti totiž opisují především jinak, jiné jevy, z jiných důvodů a také z jiných zdrojů. Opis je stále méně doslovný a více výběrový. Také tento „výběr“ se mění; u menších dětí jde o výběr toho, co opsat a co

vynechat, postupně se vybírají pasáže ke změně, nebo dokonce zdroje opisovaného textu. Asi bychom pak mluvili spíše o citaci nežli oписu. Jde již o strategii vyšší, kdy vím, kdy je třeba citovat, kdy je to možné nebo zajímavé (jako u našich literárních příkladů) a kdy je třeba předlohu měnit. Ale jsme stále ve stejné oblasti napodobování kulturních modelů.

Když se vrátíme na počátek, je nutné podtrhnout, že opis není žádnou snadnou činností. Malé děti nepřepisují bezmyšlenkovitě text, jak by se zdálo, ale zvažují jeho správnost (pravopis i krasopis), ale také myslí na umístění na stránce, celky vět, rozdělení slov. Rozhodují, zda je třeba napsat každý verš vždy na jeden řádek, a co dělat, když se tam nevejde, ale v předloze tak je napsán, kdy vynechat řádku, jak měnit formát, co je nutné zachovat. Známe všichni nekonečné dotazy prvňáků a druháků k prepisu do sešitu. U starších je doslovný opis problematičtější, ale měli by přemýšlet nad obsahem, nebo vhodností použití určité citace, ale i o estetických nebo identitních aspektech. Opis tedy není nikdy úplně jednoduchou činností, pokud je dělán řádně a dopovídá věku a dovednostem dětí.

Podstatné pro posouzení produktivity opisu je míra aktivity dítěte, ale hlavně jeho funkce. Opis může přinášet zajímavé možnosti rozvoje, ale nelze odsuzovat ani opis, který realizuje úkol za situace, kdy jiné postupy nemá dítě v zásobě, nebo je zatím dostatečně nezvládlo. Také musíme zvážit funkci procvičování, kdy opakované opisování určitých jevů vede k jejich začlenění do osobní výbavy, do kognitivních struktur dítěte a kulturních návyků jako psaní data, strukturování textu, žánrová zkušenost ad.

Podceňovat nelze ani odpočinek od namáhavé školní práce při samostatném opisování v písance, jak ho vidíme mnohdy v první nebo druhé třídě.

Nejčastěji můžeme pozorovat takzvaný výběrový opis, už jen z toho důvodu, že opsat vše je často moc pracné, někdy zcela nemožné. Je tedy třeba vybrat, co opsat, co vynechat, co případně předělat. Tento postup, kdy dítě při samostatné práci opisuje kusy textu z nějaké předlohy, je tak rozšířený, že ho nemůže ve škole i mimo ni žádný pozorovatel přehlédnout. V odborné literatuře bývá označován jako strategie copy – delete, strategie opiš- vynech⁴⁶. Přestože je někdy vydáván za neproduktivní postup při zpracování textu, musím zdůraznit, že sama používám tohoto případného názvu jinak, jako obecné označení frekventovaného postupu dětí při psaní bez jakýchkoliv hodnotících aspektů.

Realizuje se totiž různě a může být i velmi rozvíjející.

Zpočátku, kdy chybí dětem zkušenosti z vlastního psaní, opisují často celý text doslovně a skončí klidně uprostřed věty. Následující ukázka je ze čtenářského deníku.

Jitka, čtenářský deník, 3. třída

Jak šlo vejce na vandr.

Na statku u Zabloudilů ležela na okně ošatka vajec. Panímáma tam každý den uložila několik vajec čerstvě snesených. Všechna vajíčka byla stejně velká, jen jedno bylo mnohem větší nežli ostatní. Leželo na samém okraji a tak sebou nepokojně vrtělo, že ostatní

V další fázi vývoje této strategie děti vybírají části textu, věty, slova i celé odstavce. A skládají je dohromady. Děje se tak ve školní i neškolní práci. Ostatně viděli jsme tyto postupy na příkladech prací dětí předškolních i z počátku školní docházky. Někde dokonce není vybírán pouze text, ale vystřihovány a lepeny obrázky, případně kombinovány s vystřihanými nebo psanými texty. Dětem totiž chybí i materiál psaní, tedy upravené obsahy určené pro písemné komunikování, které je stále ještě v počátcích.

⁴⁶ Název postupu jsem si vypůjčila od autorek Brown, Day, Jones, které mluví o strategii copy – delete. Používají však toto označení v poněkud jiném významu. Posuzují strategii opisu a vynechávání jako jednu z nevyhovujících činností při zpracování textu, které brání dětem používat jiné, produktivnější postupy.

V tomto období děti napodobují především tvar textu, grafickou úpravu, výraz písemných produktů a vybírají tedy pro ně tomto duchu významné prvky.

Jak je vidět, každý se musí také vypořádat s problémem, co vybrat k opisu a co vynechat.

Požadavek neopsat celý text doslova, neberou zpočátku děti jako potřebu vytvořit nějakou jeho zkrácenou podobu nebo resumé, ale jako možnost zvolit pouze určité části textu. Vybírají proto jevy přitažlivé, jako jsou epizodní části děje, vyvrcholení, líbivé popisy, pikantní, dramatické nebo romantické jevy. Vše, co se jim zdá důležité nebo se jim líbí

Tomáš, čtenářský deník, 3. třída

Černý korzár. Autor: Emilio Salgri.

Vysoko vzdemutými vlnami se namáhavě malý člun. Černý korzár řekl: Tady mi zabili dva bratři Rudého a Zeleného korzára

Dalším kritériem výběru bývá žánr zvoleného textu. Děti opisují často prvky, které jsou s žánrem pevně spojené, které jej pomáhají zachovávat. Bývají to většinou u mladších dětí formální prostředky (grafická úprava, formule, příznakové jazykové prostředky), u starších zejména téma textu.

Forma textu je pro mladší děti velmi přitažlivou pomůckou při psaní. To můžeme vidět i na jednoduchých příkladech neliterárních textů, kdy vzniká jakási formální krabička, rámeček textu.

Miluško, jak se máš, já dobře. Taky mi napiš, tvoje Lenka.

Tuto krabičku lze plnit a rozvíjet několika způsoby. Jednou výraznou skupinou postupů je experimentace s formálními prostředky; grafika, ilustrace, formát, rejstřík formulí apod.

Milá Miluško, předem mého dopisu ti chci popřát hodně zdraví nebo Milá Miluško, moc na tebe myslím, co asi děláš a jak se máš.

Druhá skupina strategií směřuje k postupnému plnění obsahem.

Miluško, jak se máš. Včera jsme byli s Tonkou venku a moc jsme se bavili, mohla bys jít dnes s námi. Odepiš. Tvoje Lenka.

Podobně to vypadá také u textů literárních. Malé děti okolo třetí třídy stále lpí na žánru, jako na základním prostředku, který určuje text, a jeho srozumitelnost a stabilitu. I v literárních produktech nacházíme formule poměrně silně zastoupené, někdy dokonce tvoří celý text.

Následující ukázka je proto typická. Zápis do čtenářského deníku začíná pohádkovou úvodní formulí, představením hlavního hrdiny a tvoří jej vlastně pouze formule. Text je ukončen dosti náhle. Žák měl dojem, že zápis je již dostatečně dlouhý a výstižný, nebo jej přestal úkol zajímat, a usoudil, že toto zpracování postačí.

Mirek, čtenářský deník, 3. třída

Byl kdysi Hrozný Vasilij. Ten měl tři syny. Dva starší Fjodor a Petr byli nadutí a vychloubaví ale nejmladší carevič Ivan byl chlapec prostý veselý a laskavý. Ted' jdi a hledej zlatého ptáka. Když ho nenajdeš vytasím meš a srazím ti hlavu. No co měl dělat. Sedl na koně a jel. Kdo pojede rovně zahubí sebe i koně. Kdo pojede vlevo zahubí sebe ale kuň bude živ. Kdo pojede vpravo zůstane na živu ale zahyne kuň.

Děti tohoto věku nejsou schopny pracovat volně s obsahem textu a navíc přeceňují formu. Ta jim totiž dovoluje se písemně vyjadřovat, odpovídající text napsat.

S věkem klesá význam těchto prostředků, ale roste jejich rejstřík (v páté třídě se formule v dopise vyskytují v nepřeborných modifikacích, ve druhé třídě jsme našli dvě). Také se vyjasňuje typ úkolu, typ zadání. Děti postupně chápou, že ve čtenářském deníku není třeba zachovávat specifika pohádkového jazyka, u slohové práce – pohádky však rozhodně ano.

Od 10 let věku se situace proměňuje. Děti si postupně více hledí obsahu nežli formy. Mluvíme o obratu kompozičním, obratu k obsahu textu. Pravdou ovšem je, že celkový přístup k psaní je komplexnější; děti více zvažují styl, vyznění, jazykové prostředky, některé myslí i na čtenáře. Tyto změny mají souvislost s větší zkušeností dětí a také jejich schopností (úkolem) napsat delší text. Tam již skořápka z formulí nestačí, je třeba text více strukturovat i propracovat.

Délka textu tak představuje pro děti hlavní problém tohoto věku. S ní souvisí i typické projevy: pozorujeme často určité vycpávání prostoru, aby se došlo k potřebné délce textu. Děti stále málo plánují předem, ale více souvisle píší, často vrší na sebe kusy textů, jak je napadne. Výčty převažují.

Podstatné u nápodoby je především to, že starší děti spíše napodobují určité rysy textu, nikoliv přesně nebo výběrově opisují. Vzduchují se od původní předlohy doslovně, ale zůstávají jí velmi blízko v jiných aspektech.

Opisují se hodně náměty, postupy, témata, zápletky, ale i žánrové upevnění, které dovoluje obsah zpracovat jinak. Děti ovšem napodobují i jiné jevy, které jsme viděli u volné literární produkce; příběhy, stylové nebo jazykové zpracování, místo děje, jména postav nebo míst ad. Opis je zde již volnější, i když najdeme texty velmi blízké předloze, ale také volnou nápodobu jiného literárního textu.

Strategie opiš – vynech tak dostává jinou podobu. Například Jitka píše do dopisu kamarádce příběh o nehodě na výletě na kolech, když vidí, že její sousedka popisuje nehodu na kolečkových bruslích.

Témata, náměty, obraty nebo celé postupy, které se osvědčily jsou několikrát otočeny a opsány různými způsoby.

Martina, slohová práce na téma „líčení jarní přírody“, 5. třída

Jaro

Když přijde jaro, vše se probouzí po mrazivé tuhé zimě. Roztává sníh a tím se zvětšují stružky a kolem vše zelená. Už nevaně studený vítr, ale svěží vlhý vítr. Ze všech stran se ozývá cvrlikání, zurčení a jiné popěvky. Ptáčci zpěváčci si upravují svoje hnízda. Na jeře se rodí většina mláďat jako jsou například mladí ptáčci, zajíčci, koloušci a jiná zvířata. Začínají pučet keře i růže. Začínají se zelenat louky, lesy a začínají vyrážet různé kytičky, fialky, narcisky, tulipány, krokusy. Ke konci jara rozkvétají stromy a tím začíná léto

Martina, slohová práce „dopis příbuzným“, 5. třída

Milá habičko

Máme se dobře a v lese u kamenité cesty je svěží zeleň. Uprostřed háje je bystřina. Když jdeme po cestě domu je tam alej rozkvetlého šeríku. Slyšíme krásný popěvek ptáku. Vane svěží vánek a větve šumí. Na obloze je letní modř. U chalupy máme také šerík, ale v lese voní více silnou vůní. Na zahradě je potůček. U něho roste kapradí a různé květiny. Slunce pálí a chodíme bosy. Včela a čmeláčkové létají z květiny na květinu. Těším se, až za námi přijede, abys tu nádheru kolem také viděla. Tvoje Martina a Pěťa

Martina používá prostředků, které se naučila při jedné slohové práci a přenáší je také do druhé. V prvním případě použila napodobila vzoru z učebnice. Přestože se jedná o relativně

prospěchově slabé dítě, pozorujeme podobné postupy i u ostatních. Šimon například novinový článek o hokejovém zápase použije i pro dopis bratranci.⁴⁷

Okolo páte třídy se setkáváme také s přesnými citacemi, opisy, které jsou vhodně umístěny do textu, nebo tvoří samostatné texty a útvary (knížka citátů, zpěvník, deník s básněmi a krásnými texty – i vystřiženými ad.).

U volných textů literárních je situace trochu jiná, ale vývojové tendence se i zde projevují podobně. Citace nebo odkazy jsou nespojené, vidíme vrstvení, výčty mnohdy více nežli vyprávění, chybí plánování a rozvržení textu předem.

Na vybraných literárních textech dětí jsme také sledovali, jak se předlohy, vzory textů rozšiřují, jak děti mohou čerpat inspirace z různých zdrojů a velmi různě. Setkáváme se s odkazy na přesné literární modely, folklorní, odborné i jiné citace, které jsou vloženy do vlastních textů. Jako v případě Helenky písničky (*Měla babka čtyři jabka.*) nebo její relativně přesné citace z Erbena.⁴⁸

Inspirací bývají témata jiných literárních děl, náměty, prvků různých příběhů, zápletky nebo rozuzlení, styl, slovní zásoba, žánry, místo děje nebo postavy, ale i prvky neliterární, obrazové (film, reklama, hry, obrázky, karty, počítač), nebo další (jako sbírky, zájmové oblasti a znalosti s nimi spojené, biografie, místopis atd.).

Zájmová činnost překvapivě dobře nabízí zdroje zážitků i dalšího obsahového materiálu. Tak Jindra – vášnivý rybář, při výuce vyprávění ukazuje, jak mnoho má znalostí ze svého oboru a jak je dovede využívat při povídání. Jiný chlapec, jehož zájem jsou armádní bojová vozidla, využívá svých zkušeností při psaní povídky, i když místo poněkud přehnaně.

Příběh Tomáše, 4. třída

Rok 1935 Německo, Lupiči přepadli banku a drží tam rukojmí. Lupiči jsou ozbrojeni pistolí i samopaly. Posily jsou před bankou, ale nemůžou dovnitř, protože lupiči by zabili rukojmí. Armáda se rozhodla, že za střechu dají snipery a nasadí obrněná vozidla SDKFZ-250 a střední tanky PzKpFw Tiger 1. Uplynula hodina, ale lupiči jsou pořád uvnitř. Dovnitř vtrhne komando, ale lupiči se brání a střílí po komandu. Nakonec se jeden dostane k oknu a sniper ho trefí. Ostatní utečou. Dovnitř vtrhne další komando a to už lupiče zatkne (konec 1. části).⁴⁹

Vraťme se ještě k otázce nápodoby z hlediska náročnosti tohoto postupu. Snad jsme si již ukázali, že ji nelze odbýt pouze tím, že jde pouze o zjednodušení práce.

Dětem u školních prací chybí důvody, účel psaní. Musí vymyslet příběh do dopisu kamarádce, ale vlastně neuvažují o žádné konkrétní dívce, ani možná nemají zkušenost se psaním obsažnějšího dopisu. Pohlednice s pozdravy, SMS a telefonování kamarádce má jiný charakter, útržkovitý, více orální, kdy dívky přeskakující témata podle potřeb obou dvou. Do psaného textu se tato zkušenost nehodí.

Ovšem tento rys do jisté míry odpadá u volného, spontánního literárního psaní, kdy děti potřebu psaní cítí a realizují. Nicméně i zde pozorujeme tendence opisovat, lépe řečeno inspirovat se a používat celé „kusy“ známých textů nebo jiných výtvorů ke své potřebě. Jedná se o typický znak tohoto věku a je podstatný z hlediska dosavadní nedostatečné zkušenosti s psaním. Souvislost vidíme také s nutností dosáhnout co nejlépe parametrů dospělé psané kultury, zvláště ve věku od 10 let.

⁴⁷ Šimonovy práce najdete na stránce 31.

⁴⁸ Povídku najdeme na straně 43.

⁴⁹ Materiál K.Pekárkove.

Pro náležité zpracování textu chybí dětem dostatek materiálu, i vlastní životní zkušenosti, stejně jako dovednosti ve slovní zásobě, jazykové citlivosti, estetice či stylistice. A to přesto, že se škola snaží tyto jevy rozvíjet. Navíc je třeba zmínit, že rozdíly mezi dětmi s postupně spíše zvětšují. Ne všechny děti jsou schopné napsat pohádky jako Lukáš, ne u všech dětí musíme dobře poznat u školní práce zdroje a předlohy.

Rozdíly se projevují v citlivosti na školní i kulturní normu, představách čtenáře, množství intertextových spojů, ale také v délce a kvalitě textů a samozřejmě také určitého talentu k psaní.

Délka textu je v tomto věku je dobrý ukazatel dovedností dítěte. Do kratších textů je vloženo méně práce, jsou snadnější a nenutí děti řešit tolik úkolů s plánováním a strukturací nebo stylizací textu. U dětí s kratšími zápisy ve všech věkových kategoriích mladšího školního věku, sledujeme méně práce s grafickou úpravou (odstavce, vertikální členění, opravy) a také slabší vnitřní členění textu s odkazem na obsah. Častěji chybí náležitosti jako nadpis, datum, úvody, závěr ad. Méně často tyto pisatelé parafrázuji, více přímo opisují a výběr předloh k opisu je hrubší.

Děti s delšími texty pracují jinak. Častěji zkoušejí nové postupy, i když vidíme i skupinu se stabilním stylem práce. Postupně se také intenzivněji a viditelněji zlepšují, Mívají i lepší známku z mateřského jazyka. Více tvoří spontánní volné texty, experimentují, mají nápady, které předávají i ostatním, mívají širší rejstřík textových druhů a více psaní osobně používají.

Tyto souvislosti délky textu se stupněm rozvoje v psaní však na druhém stupni mizí. Psaní se dostává do jiného kontextu.

Práce s osnovou, plánování a redigování

Jestliže je opis a nápodoba postupem, který vede k podobě a tvaru textu, musíme se zastavit ještě u postupů řízení psaní, před, během a po jeho napsání.

Plánování je během celého věkového období dosti slabé. Děti většinou vystačí s několika předpokládanými kroky.

Napišu, jak se kniha jmenuje a kdo jí napsal a pak možná něco nakreslím. (Dominik, plánování zápisu do čtenářského deníku, 3. třída)

Použiju třeba nějaký postavy, co znám a potom z něčeho jiného nějaký příběh. A dám to dohromady. Většinou je to pak super. (Radek, přístup k psaní povídky, 5. třída)

Děti si nevyepisují předem osnovu, ani postavy nebo dějové linky. To dělají pouze ve školní práci na příkaz učitele. Píší rychle za sebou, asociativně. Využívají chuti psaní na své vybrané téma, intuice a okamžitých nápadů. Opravy bývají sporadické, pouze drobné. Výsledný text zůstává ve jedné podobě, pouze pokud je zcela nevyhovující, je zahozen.

Produkty společné, jako noviny nebo školní časopisy, vznikají podobně, také převažují okamžité nápady dosazené do představy o formě časopisu. Počítačová technika potom dovoluje přehazování článků nebo dokonce odstavců. Jinak se opravuje také málo, hlavně pak pravopis.

Zastavíme se ještě krátce u dvou důležitých jevů, které jsme naznačili, a to práci s osnovou a práci na verzích textu (psaní na nečisto, příprava a čistopis). Ukazují totiž dobře postupy dětí a problémy, které při psaní mají, což naopak při psaní na volné téma není dobře vidět. Citujeme školní práce, protože u spontánního psaní děti osnovu, ani opravy textů (skoro) nepoužívají. Jsou pro ně v tomto věku spíše úkolem, než prostředkem organizování vlastního postupu psaní.

Psaní podle osnovy a další příprava textů se objevuje ve školení práci postupně již od druhé třídy, práce s verzemi textu, spíše až od čtvrté a v páté třídě. Přes explicitní nároky školy na první a druhou (vylepšenou) verzi textu, přetrvává u dětí i zde psaní podle prvního

nápadu, malé plánování, opakování první verze, která ovšem, nutno říci, bývá často lepší. Někteří dokonce přepisují stále totéž.

Na vině bývá i určitá nejistota z textu, proč ho vůbec psát, o čem a jak. Ale také problémy analyzovat vlastní text a prostředky, kterými byl vytvořen. Intuitivní psaní cítí děti jako osvědčené.

Opravuje se vsuvkami, šipkami, škrtnutím, novými slovy nadepsanými nad přeškrtnutým apod. Na ploše papíru je tedy vidět určitá editorská práce. Nicméně, velká část dětí ji nedělá skoro vůbec, nebo pouze bez většího plánu a přemýšlení. Někteří opravují pravopis, nikoliv strukturu textu.

Nyní se předvedeme několik ukázek postupu nad textem podle předlohy Štorchovy knihy *Lovci mamutů*. Úkolem byl popis mamuta.

Uvidíme dva různé postupy práce. Dostí jednoduchý text ukazuje dobře problémy dětí se sevřeným úkolem oproti volnějšímu zadání.⁵⁰ Obě děti pracují rozdílným způsobem přípravy obsahového materiálu. O Karoliny vidíme výčet podstatných prvků, které musí popis v textu obsahovat v podobě seznamu, Nicméně seznam má již položky v podobě zárodků budoucích vět (*je větší než dnešní slon- šedou až nazrzlou srst*). Poté následuje souvislý text, i když i v něm je doslovně cítit podobu původního přípravného textu. U Štefana jde o dvě verze souvislého textu, první je opravena a podrobena zkoumání, druhou však nestabilizuje, také v ní ještě mění text a opravuje.

Oba texty pocházejí z konce 5. třídy

Karolina :

První verze textu:

Popis mamuta

obrovské tělo

je větší než dnešní slon

má dlouhé mohutné nohy

kratoučký chundelatý ocas

dlouhý chobot

tukový hrb za hlavou

velké chundelaté uši

těžký zadek

šedou až nazrzlou srst

chundelaté tělo

Mamut – největší zvíře té doby

Dobře můžeme vidět, že obsahového materiálu je z hlediska dalšího konečného textu málo, protože není jasné, jak ho vlastně využít, chybí stylistické prostředky, které by mu napomáhaly.

Druhá verze :

Mamut je větší než dnešní slon. Má dlouhé mohutné kly, obrovské uši, dlouhý chobot a tukový hrb za krkem. Tělo porostlé zrzavou srstí. Mamut je největší zvíře své doby.

⁵⁰ Nechci tím nijak kritizovat práci školy. Děti se podobným věcem musí naučit, ocení je mnohdy až později.

Štefan:

První verze textu:

Popis mamuta

Celá další řádka je přeškrtnutá

Má malou hlavu a dlouhé těžké kly. Chobot je dlouhý. (Přeškrtnuto několikrát Mamutovo tělo) Uši jsou malé. Mamutovo tělo je mohutné a chundelaté a obrovské. Nohy jsou krátké. Ocas je (přeškrtnuto kratší než) menší než sloní.

Jeho rezavá srst je jemná. (tato věta pomocí šipky směřuje za větu obrovské a chundelaté tělo). Následuje v malém rámečku věta, o které se přesně neví, kam patří. Mamut je příbuzný se slonem.

Druhá verze:

Asi před 1500 lety u nás mamuti vyhynuly (odtud vede šipka k poslední větě o muzeích). Mají malou hlavu a dlouhé těžké kly. Chobot je dlouhý. Uši jsou malé. Mamutovo tělo je mohutné chundelaté a obrovské. Jeho rezavá srst je jemná. Nohy jsou krátké. Ocas má delší (škrtnuto kratší) než sloní. Pozůstatky mamuta jsou u nás zachovány v muzeích.

Podobně to bývá s osnovou textu, kde vidáme výrazně tabulkový charakter textu podloženého osnovou. Osnova bývá u části dětí použita jako rubrika v dotazníku, jako tabulkové okénko. Teprve s postupným obohacováním jednotlivých kroků tento rys postupně mizí a vzniká souvislejší vyprávění. Oprav a verzí je potřeba více.

Vidíme na příkladech, jak také záleží na jazykové a stylistické vyspělosti dítěte. Podstatné je také, jestli je má dosti obsahového materiálu. Jitka z následující ukázky zvládla kratší úkol podstatně lépe, nežli některé děti z vyšší třídy. Námět ovšem mluví spíše pro Jitku a její zájem napsat o svém Kubíkovi.

Moje zvířátko (osnova práce) – 4. třída

1. úvod

2. popis (jak vypadá)

3. způsob života (jak spí, kde bydlí, co jí...)

4. veselá příhoda na závěr

Jitka: Můj křeček Kubík

Mám hrozně ráda zvířátko. Jedno z takových zvířátek máme doma a je to křeček jmenuje se Kubík. Je šedý, břicho má bílé a na zádech má černý pruh. Je to velmi malé a roztomilé zvířátko. Přes den většinou spí, ale v noci naběhá v kolečku i několik Km. Jí granule, ovoce a zeleninu. Spí v domečku, který jsme mu udělali ze dřeva a když Kubíkovi dáme prázdnou záchodovou ruličku vlezte si do ní a začne ji hryzat.

Dalším příkladem nám bude vyprávění o výletě do Koněpruských jeskyní, které se uskutečnilo v jedné páté třídě. Nejprve děti společně s paní učitelkou vytvořily osnovu budoucího textu o výletě.

Koněprusy – osnova

1. Místo výletu

2. Prohlídka jeskyní

3. Chráněná KO

4. Občerstvení, suvenýry

5. Starý lom – zkameněliny

6. Soutěž

Kačka :

První verze textu: je vlastně jen rozšířená osnova

Koněprusy – osnova

1. Místo výletu: Jeli jsme do Koněpruských jeskyň u českého krasu
2. Prohlídka jeskyní : V jeskyních byli krápníky stalagmit, stalagmit a stalagnát, brčko
3. Chráněná KO: Koněprusy jsou CHKO
4. Občerstvení, suvenýry:
5. Starý lom – zkameněliny
6. Soutěž

Druhá verze textu:

Vidíme, že číslování postupně mizí a pokračuje souvislý text. Body osnovy však zůstávají v podobě vět, které odkazují snad k odstavci, jsou každá na novém řádku.

Český kras

1. Koněprusi jsou vesnice 6 km od Berouna na západ od Prahy. Paní průvodkyně nám řekla, že nejvyšší je Zlatý Kůň.
 2. V jeskyních jsou netopýři při vstupu do jeskyně. Byly tam krápníky nazvané Komenský, strážce, slon, stalagmit, stalagtit a stalagnát.
- Koněprusi jsou CHKO, a proto jsme nesměli chodit nikam jinam než po vyznačených cestičkách, protože tam byli chráněné rostliny jako koniklec.
Občerstvení jsme si přivezla z domova, ale koupila jsem si suvenýra náhrdelník.
Při cestě domů jsme hráli soutěž.

Slohová práce vyspělejšího dítěte může vypadat jinak První verze je opatřena vsuvkami a opravami, druhá pak již představuje konečný přepracovaný text s minimem oprav. Osnova již nevystupuje zřetelně, tvoří kostru textu, která drží jeho soudržnost a bohatost.

Petra první verze textu

Koněprusy

Koněprusy jsou chráněná krajinná oblast Českého krasu, která se táhne od Barrandova až k Berounu. Koněprusy je vesnice 6 kilometrů od Berouna, která proslula jeskyněmi které objevili dělníci v 50. letech. Od té doby se jeskyně těší stále větší návštěvnosti. Při vstupu do jeskyně jsme viděli tři netopýry, kteří viseli na stěnách (jeskyni škrtnuto). Dále nám průvodce (řikal různé škrtnuto a nahrazeno) povídal o vzniku krápníků, jak jsou staré a jejich druh jméno a (spousta škrtnuto) jiné zajímavé věci. Přečázeli jsme z patra prostředního do horního po točitých schodech(1).*
*Po východu z jeskyně jsme vyšli na nejvyšší vrcholek Koněprus na Zlatého koně. Museli jsme dávat pozor**
1 penězokazecská dílna*
** na chráněné rostliny například koniklec, který má fialové květy. Na kopečku byl krásný rozhled po krajině, ale už jsme museli odejít.*

Konečná verze

Koněprusy

Koněprusy jsou chráněná krajinná oblast Českého krasu který se táhne do Barrandova až k Berounu. Koněprusy jsou vesnice 6 kilometrů od Berouna na západ od Prahy, která

proslula jeskyněmi, které objevili dělníci v 50 letech. Od té doby se Koněprusy těší stále větší návštěvnosti.

Při vstupu do jeskyně nás uvítali tři netopýři, kteří viseli na stěnách. Viděli jsme krápníkové útvary Věčná touha, dva krápníky, které se nikdy nespojí, Varhany a Skalní městečko. Dále nám průvodce povídal o vzniku krápníků, jak jsou staré jejich druhy, ale i jiné věci. V jedné místnosti vyly vystaveny kosti, které byly v jeskyních nalezeny. Jiná která byla objevena jedním hochem, který se tam dostal jeskyňkou Plazivkou. Poděsil se krápníku, který později nazval Strážce, vedle je Slon a Panenka. Přecházeli jsme z prostředního patra do patra horního po točitých schodech. V něm byly vidět penězokazecká dílna se všemi nástroji a spousta z nás tam vhodila nějaké drobné.

Po východu z jeskyně jsme vyšli na nejvyšší vrcholek Koněprus na Zlatého koně. Museli jsme dávat pozor na chráněné rostliny, třeba na fialokvětý koniklec. Na kopečku byl krásný rozhled po okolí, ale už jsme museli odejít.

U stánků se suvenýry a občerstvením byla naše další zastávka. Někdo šel pro suvenýry někdo pro občerstvení. Asi po půl hodině u stánků jsme se zvedli k odchodu.

Naše průvodkyně nás zavedla k opuštěnému lomu a řekla nám, že je možné najít trilobity.

Hledali jsme a hledali lezli jsme po kamenech, roztloukali a myslím, že každý něco našel a odvezl si to do Prahy- Přiblížil se odjezd a paní učitelky nás svolaly k autobusu.

V autobuse se rozjela soutěž. Paní průvodkyně nám dávala otázky, kdo věděl zvedl ruku a odpověď řekl. Pokud by si správně pamatoval si dotyčný bod. Na konci dostal ten, kdo měl nejvíce bodů stříbrný penízek. Na závěr jsme si zazpívali písničku, rozloučili se s průvodkyní a odešli do školy na oběd. Celý výlet se podařil.

Na příkladu Petry je vidět, jak dovednosti dětí vzrostly. Text je možná literárně nezajímavý, ale školně dobrý, až možná na hranici karikatury školní normy. Ukazuje také dobře, jak děti napodobují produkci dospělých, jak využívají nejrůznějších jazykových i obsahových klíšé. I to hovoří o zručnosti dětí tohoto věku, i když se týká pouze některých z nich.

Z hlediska hodnocení individuálních postupů psaní textu je podstatné, že zpočátku je pro děti obtížné se písemně vůbec vyjadřovat. Pomáhají si proto různými prostředky, z nichž některé jsme již mohli pozorovat. Především se jedná o opis a nápodobu, která se u mladších dětí blíží nejvíce výběrovému opisu, s vyhledáváním výrazné grafiky, vysokou formalizací textů, s vrcholem okolo třetí třídy.

Poté se tyto charakteristiky s rostoucími dovednostmi proměňují. Klesá podíl přímého opisu, nebo je vymezen pro specifické situace (citáty, písně, literární odkazy ad.) naopak se objevuje volnější nápodoba, méně podstatná je hrubá grafika, která se zjemňuje v závislosti na žánru a obsahu textů, roste význam kompozice.

Děti málo vlastní psaní plánují a málo také opravují. Redigování se objevuje až ke konci tohoto období. Psaní na nečisto zůstává dosti často bez odezvy na kompozici úkolu, spíše najdeme malé opravy gramatické, vsuvky (slova, věty) a zájem o úpravnost textu.

Přesto můžeme pozorovat ve vývoji dětí do páté třídy rostoucí míru konvenčnosti psaní, stále rozsáhlejší schopnosti chápat a zacházet s odlišnými rysy textů a stabilizaci dovednosti psaní používat pro své vlastní účely.

ČTENÁŘ A ČTENÁŘSKÉ ROLE

Mluvíme stále o tom, jak děti využívají existujících literárních i neliterárních textů, je proto potřeba zastavit se také u jejich čtení, různých postupů čtení a čtenářských rolí. Psaní ve škole

i mimo ni se pochopitelně vyvíjí v neustálém spojení se čtením. Rozvíjejí se různé druhy čtení, ale čtení upozorňuje i na různé druhy textů, jejich charakteristiky, komunikační možnosti, ale stále také více na jejich strukturu.

O tom, že si děti musí osvojit různé čtenářské postupy, nikdo nepochybuje, ale přesto se na ně někdy zapomíná. Na úrovni různých mezinárodních testů čtenářské gramotnosti se využívá nejméně tři podob čtení na základě žánrového vymezení čtených textů, resp. práce s nimi: vyprávění, odborný text, dokument. Ve škole se také děti musí naučit různou práci a různými texty na podobném principu: čtení tabulky, slovní úlohy, hádanky nebo pohádky se budou od sebe odlišovat. Koncepti žánrů a jejich čtení a psaní se proto budeme věnovat v následující kapitole.

Další postupy čtení bychom mohly uvažovat z hlediska účelu čtení, zda čtu pro zábavu, vyhledávám informace, učím se apod. Účel čtení bývá implicitní, spojený se žánrem textu, ale také explicitní, zadán úkolem vymezeným samotným čtenářem nebo jinými instancemi, například úkol zadaný učitelem, učebnicí, časopisem (televizí atd.) nebo kamarádem při nějaké hře. Spojení s poněkud nepřesným termínem „čtením s porozuměním“ je tu zřejmé. Spolu s různými postupy čtení můžeme uvažovat i různé postupy psaní a samozřejmě způsoby myšlení, které jsou s nimi spojeny.

Nyní zůstaneme ještě chvíli u čtenářských postupů a rolí v rámci textů literárních.

V současnosti se postava čtenáře v oblasti literatury bere stále více vážně. Text se svým čtenářem nakonec nějak pracuje a také čtenář je vlastně partnerem autora. Tento vztah má mnoho podob a předurčuje zacházení s textem, hru s textem.

V našem kontextu záleží jak na čtenářské zkušenosti, tak na poučenosti. Tedy jinak řečeno na množství a různorodosti textů, se kterými se čtenář již setkal, intertextové spoje jsme již zmínili a budeme se k nim vracet. Podstatné je také školní nebo rodinné poučení a mluvení o čtení a knihách. Josef Peterka však připomíná, že tyto dvě roviny se mohou ovlivňovat i nepřímo. Naivní dětský čtenář může být aktivnější, než čtenář poučený, ale nevstřícný. Právě spontánní zaujetí pro text, potěšení ze čtení nebo poslechu je velmi důležitým cílem výchovy ke čtení i psaní.⁵¹

Prostřednictvím (literárního) psaní se totiž proměňuje také vztah k literatuře a ke čtení, případně dalším kulturním předlohám. V oblasti čtení je dítě schopno zaujímat i jiné čtenářské role. Literární věda pracuje se čtenářem empirickým, což je reálný člověk, který text čte a nějak vnímá čtené, dále také čtenářem implicitním, čtenářem fiktivním ad. Implicitní, také se používá pojmu modelový nebo očekávaný čtenář, odpovídá totiž podmínkám textu,

Dítě, které čte a poslouchá, případně plánuje zkoušet psát vlastní texty, přestává být pouze čtenářem empirickým, který reálně něco čte, ale stává se modelovým⁵², který je schopen poznat, co se mu líbí a co číst chce. Můžeme pak mluvit o modelovém čtenáři druhého stupně, který chce dokonce zjistit, jak je text napsán, tedy v tomto kontextu identifikovat modelového autora.⁵³

Tak i text navrhuje své čtenáře a posluchače. Mnoho textů usiluje o to navrhnout dva modelové čtenáře – na první jednodušší rovině jde o to porozumět, co text říká sémanticky, a na druhé neboli kritické rovině jde o to, ocenit způsob, jakým to text říká.

⁵¹ Peterka, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha, PedF UK Praha, 2001, s. 253.

⁵² Viz U. Eçca, publikaci *Šest procházek literárními lesy* nebo kapitolu *Čtenář v Teorii literatury pro učitele* Josefa Peterky.

⁵³ U. Ecco zmiňuje v tomto kontextu detektivku A. Christie „Vražda Rogera Acroyda“, kde pachatelem je vypravěč. Samotný detektivní příběh tu vlastně není tak zajímavý jako postup, kterým autorka udrží vypravěče jako průvodce příběhem, jako postavu, která musí sdělit vše důležité a přitom neprozradit svou roli vraha. Nutí tak čtenáře k opakovanému čtení, a to pokaždé jinému čtení. (*Šest procházek literárními lesy*, s. 41-43)

Umberto Eco⁵⁴ rozlišuje také sémantickou (sémiózičnou) a kritickou (sémiotickou) interpretaci textu. Sémantická interpretace je výsledkem procesu, v němž adresát stojí před lineární manifestací textu a vyplňuje ji určitým významem. Každý čtenářsky orientovaný přístup si musí nejprve poradit s tímto typem interpretace. Oproti tomu kritická interpretace je metajazykovou aktivitou, přístupem, který si klade za cíl popsat a vysvětlit, z jakých formálních důvodů určitý text produkuje určitou reakci a může nabývat i podobu estetické analýzy.

Na druhé straně modelový autor nebo jiný typ autora nemusí být vždy symetrický k určité roli čtenáře. To je pole pro zajímavou hru, protože autorství je pro děti při vlastním psaní možná daleko důležitější prvek nežli čtenářství, i když z této roli čerpají dovednosti pro své psaní.

Děti jsou ovšem začátečníci ve čtení i psaní. Můžeme u nich vůbec mluvit o modelovém čtenáři dalších stupňů? A v jakých významech.

Vraťme se k situaci napodobování literárních vzorů, které si děti vybírají nebo, které jim škola jako modely předkládá. Dospělí, kteří se učí psát literaturu zdánlivě postupují podobně. Také napodobují jiné autory, tvoří malé etudy typu „povídka od Čechova“, kde cvičí výběr témat, styl, jazykové prostředky ad.

Děti jsou začátečníci v celé oblasti psaní a čtení včetně gramatiky, pravopisu, zkušenosti se čtením literatury. Jejich postupy jsou přece jen jiné. Škola jim pomáhá analýzou modelových příkladů, vede je i k napodobování, ale možnosti rychlého postupu vřed tímto způsobem jsou, jak jsme si již ukázali, přinejmenším omezené.

Podstatný je zde jev, o kterém jsme si již opakovaně zmínili, a to intertextualita. Tedy zkušenost s druhými texty, jejich blízkostí nebo vzdáleností, jak jsme si je popsali v kapitole o výuce tvůrčího psaní. Intertextualita dětem pomáhá stanovit rámec pro svůj text a přiblížit jej určité konvenční povaze, určitému typu. To by ovšem asi nestačilo.

Barrs⁵⁵ s odkazem na Bachtina připomíná, že při čtení nám pisatel zní, je u nás nějak přítomen. Čtení dělá radost a to je základní východisko při vývoji čtení a psaní. Ze čtení plyne nějaké potěšení. Toto potěšení vede k dalšímu čtení a také někdy k chuti do psaní, chuti zkusit to také. Děti, které zažily závrať z textu, jeho části nebo i filmu či počítačové hry, pokoušejí se ji přenést do své vlastní produkce. Při čtení si fixujeme charakteristické struktury (Barrs mluví o *pattech*), a při opakovaném čtení je rozpoznáváme a vyhledáváme. Proto děti, ale i dospělí napodobují styl a rytmus ze známých a oblíbených knížek, příběhů, i případně jiných zdrojů

Tak například fiktivní adresát (čtenář) funguje dokonce jako komunikační partner výslovně tematizován – je osloven, připomínán. Vystupuje v roli posluchače, čtenáře, publika, k němuž vypravěč hovoří, lichotí mu, odpovídá. To pomáhá zajímavosti, živosti a dynamice textu. Pro děti je tato poloha zvláště přitažlivá. Třeba v pohádkách Čapka a dalších autorů pro děti.⁵⁶ Často potom, pokud pracují ve svém psaní se čtenářem, této role fiktivního adresáta používají. Viděli jsme to v případě Lukáše, který podobných postupů používá a zkouší jimi řešit i plynulost a návaznost textu (*Tak kde jsme to přestali, musíme se vrátit k naší paní učitelce.*)

Nemohli bychom mluvit o literatuře psané dětmi, pokud by jejich produkce byla pouhou nápodobou jiných autorů, bez vlastního autorského vkladu. Děti předvádějí, že umí dobře pracovat s kulturními inspiracemi, že jejich psaní není zcela náhodný proces, který je

⁵⁴ Eco, U. *Meze interpretace*. Praha, Karolinum 2005., s. 64 – 72.

⁵⁵ Barrs, M. c.d.

⁵⁶ Peterka, J. c.d., s. 48 – 51.

pouhým opisováním a napodobováním dospělých spisovatelů (což samo o sobě by nebyla jednoduchá věc).

Viděli jsme na našich třech podrobněji rozebraných příkladech, že nápodoba cizích autorů, nebo jinak řečeno přejímání určitých vnějších struktur do vlastního textu, byla u všech dětí zřejmá. Samozřejmě se mění vzdálenost od vzoru, výběr předloh je s věkem stále komplikovanější, kombinují se jednotlivé modely a jejich prvky. Přesto se tento výběr ukazuje jako nenáhodný.

Klasický literární autor postupuje jinak nežli dětský. V případě prozaických textů musí nejprve shromáždit materiál, který potom zpracuje (i zde funguje kulturní inspirace, ovšem v širším rejstříku, a světová literatura je pouze jeho jednou částí). Děti však nemají dostatek uspořádaného materiálu, mívají také obtíže vybrat nějakou svou zkušenost, převést ji do slov a dát jí konkrétní význam. Také objektivizovat a verbalizovat vlastní záměry, přání a pochopit své potřeby se jim zcela nedaří. Je to příliš náročné a také zdlouhavé. Nicméně tyto své záměry nebo přání cítí dobře v dílech cizích autorů, jsou jimi osloveni nebo se jim prostě líbí. V časové zkratce tak používají přímo materiál již strukturovaný, literárně zpracovaný. Doplňují jej vlastní zkušeností a přepracují do vlastní výpovědi. Ale vlastní nový text je potom již v intencích dětského autora a pod jeho kontrolou.

Děti tedy stejně jako dospělí pracují s určitými modely. Jedním z rozdílů je to, že děti nejen model, ale přímo cizího příběhu, nebo jeho částí, používají jako vlastní k prezentaci svých záměrů, zatímco dospělý autor vkládá do modelů svůj příběh.

Mohla by vzniknout námitka, že děti s texty pracují spíše jako empirický autor, který do nich vládá své záměry a zájmy. To je ovšem pravda pouze zčásti, tento zájem se přesouvá do jejich role autora.

Děti samozřejmě text i používají pro sebe, mohou jej i desinterpretovat, ať již proto, že mu nerozumějí dostatečně, nebo, jako často v našem případě, že jej používají k práci na svém vlastním textu, případně obojí.

Jaká je tedy role čtení při psaní literatury dětmi. Zdálo by se a didaktika s tím také počítá, že nezastupitelná. Možná je situace složitější. Pokusy psát vlastní texty rozhodně vedou k větší citlivosti na texty druhých i své vlastní. Zvláště pokud se nám nějaký styl nebo text líbí, pokud nás nějaký způsobem osloví.

Pozorujeme u našich dětí různé postupy psaní, které jsou pro ně přitažlivé. Jako u Lukáše kterého lákají odkazy na folklór a oralitu v pohádkách Sekory či Čapka, a které také napodobuje. Vztah k určitým prvkům folklóru se projevuje i u Helenky, upozornit v jejím případě můžeme i nadhled a ironii nebo střídání hledisek.

Při svém psaní děti také nutně na čtenáře nemyslí, jsou v tomto ohledu mezi nimi velké rozdíly. Pekárková studovala vlastnosti narativních textů dětí 4. třídy a zjistila, že se čtenářem zachází při psaní pouze asi jedna třetina dětských autorů. Také v závislosti na žánrech textů a stylu psaní. Hledisko čtenáře nevidí mnozí jako zásadní pro svou písemnou tvorbu. Hledisko čtenáře je u nich zastoupeno na obsahové rovině, na jejich identifikaci s hrdinou, kterou předpokládají i u druhých, a nikoliv na rovině průběžných změn identity, výměnách rolí čtenáře a pisatele.

Na druhou stranu najdeme také děti, které píší a velmi málo čtou. Zapomínáme, že text může mít i jinou povahu, děti mohou vystupovat jako posluchači nebo pozorovatelé. I tady může přímo vystupovat autorské čtení jako u Večerníčku nebo některých filmů s vypravěčem, ale i nepřímou v dějové lince, dialogu nebo obrazové produkci. A tyto zkušenosti lze zúročit ve svém psaní. Také jsme mohli pozorovat, že některé povídky starších dětí vypadají spíše jako divadelní scénář, nebo sledování divadelní hry, zápis počítačové hry, reklamní skeč apod.

Situace je pro děti obtížnější, pokud nemohou pracovat se souvislým jazykovým materiálem. Nicméně jde také o inspirační zdroje, nakonec i ve škole, v didaktice se s podobnými jevy pracuje. Děti píší dle předlohy obrazové, pohybové, hudební. Za tím vším je nějaká představa zpracování reality, umělecké, tvůrčí, odlišné od běžných, lehce interpretovatelných způsobů, nových žánrů a situací, které je nabízejí a obohacují.

Proto závěr o čtení a jeho vlivu na psaní není jednoznačný. Jednoznačně však literární psaní vzbuzuje zájem o umění nebo alespoň jevy umění se blížící v postmoderním pojetí, performanci, produkci, výraz.

ŽÁNRY A JEJICH VÝVOJ

Snažíme se stále postihnout, jak se děti vztahují ke své kultuře, jak jsou do ní vtahovány a jak aktivně ve své socializaci postupují. V minulé kapitole jsme viděli, že děti objevují postupně nejrůznější rozdíly mezi texty, které jim pomáhají psát a písemně se vyjadřovat. Dívali jsme se na vlivy školy i dětské skupiny při osvojování si písma a psaní textů, sledovali jsme postupy dětí. Vedle nejrůznějších distinktivních prvků jsme však dosud málo zmínili ty nepřírozenější z nich, a to druhy textu, textové žánry.

Budeme se proto věnovat dětskému vývoji koncepcí textu a textových žánrů. I jejich koncepty se totiž s věkem mění a jejich projevy se uplatňují jak při čtení, tak při psaní.

Zdá se, že pro naše účely by stačilo věnovat se žánrům literárním, pokud mluvíme o literárním psaní. To ovšem není možné.

V první řadě musíme uvažovat u dětí na počátku školní kariéry o žánrech mluvených a psaných. Mluvené žánry ovlivňují zpočátku silně psanou produkci dětí, postupně naopak, jak uvidíme dále, psané texty působí na mluvení.

Ve škole od prvních dní jsou děti silně pod vlivem písma, učí se číst a psát. Textů psaných, které je obklopují je velká řada a děti je zatím spíše pozorují nežli přiřazují k nějakým skupinám. Učí se na nich jednotě konvečního písemného systému. Cítí odlišnosti jednotlivých textů, ale nevydělují zatím aktivně nějaké textové skupiny. Na úrovni poslechu jistě děti intuitivně cítí odlišnost literatury, ale při psaní a prvních pokusech o písemné vyjadřování hledají zpočátku jakékoliv explicitní struktury. Definovat literární text u dítěte v první třídě znamená spíše předpokládat takovou ambici, pozorovat zdroje, které děti napodobují a připomínat si labilitu žánrového vymezení všech psaných produktů. Děti pracují v určité etapě vývoje svého psaní především s konceptem žánru vůbec a nerozlišují relativně dlouho jednotlivé žánry zcela čistě, dokonce zpočátku nevydělují skupiny textů literární a neliterární. Pracují pouze s určitou formou, kterou objevily a kterou zkoušejí uplatnit a poznat.

Ve škole a dětské kultuře jsou zastoupeny mnohem více žánry neliterární. Jsou totiž často graficky výrazně upravené, krátké, jejich vzhled lze snadno napodobovat, rychle je také děti mohou používat ve svém životě. Na druhou stranu zkoušejí děti psát i další útvary, které znají a které je obklopují. Literární texty a především literární útvary (knihy), jak jsme mohli vidět, tak spontánně doprovázejí ostatní druhy textů. Nejsou zpočátku ani považovány za jiné, obtížnější nebo náročnější.

Proč se konceptům druhů textů u dětí vlastně věnovat? Problematika žánrů je silně spojená s jejich tříděním, rozlišováním a podobností, skupinami a hierarchiemi.

Každý žánr lze pojímat jako stabilní promluvu, kulturní formu, jako konveční útvar. Každý etabluje jistá pravidelnost a opakování. Text vždy existuje ve vztahu k ostatním textům a jejich skupinám, k jejich užívání, k jejich autorům i posluchačům. Jde vlastně o modely

textů, které si lidé ve své kultuře přivlastňují a osvojují a také mohou využívat, pozměňovat a tvořit.

Význam rozpoznání žánrů textu je pro děti značný. Nezačíná pouze situací, která náhle odkryje možnost napsat vlastní text, jak jsme si ukázali v první části knihy. Rozpoznávání žánrů je zásadní dovednosti na poli čtení a porozumění, v širším významu na poli celého chování lidí či institucí.

Děti se od útlého dětství přirozeně učí rozpoznávat třídy textů, jejich podobnosti i rozdíly, nejprve na úrovni mluvení, poslouchání nebo pozorování. Rozpoznání žánru dovoluje porozumění a zabraňuje neporozumění a chaosu. Žánr totiž poskytuje nutný kontext k interpretaci textů. Při psaní je to ještě důležitější. Je snadnější psát text s představou jeho druhu a začlenění, kompozice a smyslu. A žánry vystupují jako textové modely, jako modelové způsoby kompozice textu a jeho funkcí.

Samo vydělení různých typů textů a žánrových skupin je pro děti velkým úkolem. Kultura, která děti obklopuje doma nebo ve škole nabízí a ukazuje různé druhy textů, ve škole je dokonce nejen používá, ale mnohdy i přímo vyučuje. Jedná se opět o základní kontext vývoje představ dětí o textu a jeho žánru.

Podíváme-li se do historie, na vznik skripturální kultury, vidíme, že literatura vznikla zprvu pro neestetické účely, tedy hospodářské a politické. Teprve později, ve spojení s texty duchovními, směřuje k literatuře. Mluví se pak o dvou typech psané kultury, kultuře zemědělců a kupců, která písmo potřebuje k počítání, třídění, inventarizaci, měření apod. jako původně kanonické texty.⁵⁷ A na druhé straně ke kultuře kleriků, která objektivizuje svět jiným způsobem, zahrnuje vedle materiálních i aspekty estetické, literární, morální. A směřuje k textům literárním.

Také výuka ve škole akceptuje toto dělení, vlastně proto, že různé druhy textů se objevují v rámci různých vědních oborů a tedy i školních předmětů. Tato distribuce odlišných textů do rozdílných oblastí činnosti dětí ve škole, ukazuje možnosti těchto textů a jejich uplatnění. Tak tabulku je možné vidět nejen v přírodovědných a matematických oborech, ale i humanitních, i když tam jen v omezeném množství. Také se s nimi děti setkávají v oblasti nepředmetové, jmenovat můžeme například tabulku chování, klasifikační arch, tabulku vzájemných fotbalových zápasů, jízdní řád ad. To vše ukazuje širokou možnost použití tabulky, ale i její odlišnost od spojitého textu, kde jsou informace uspořádány jiným způsobem, v jiných vztazích a významech. Naopak grafy se najdou převážně v exaktních předmětech a pokud jsou použity jinde, plní stále podobné funkce, ukazují svou sílu ve vyjádření množství, jeho porovnávání a grafické výraznosti.

Literární texty se naopak nacházejí v humanitních předmětech, výuce jazyků, literatury, slohu či komunikace. Žánr textu tak pro děti vystupuje jako důležitý kognitivní prostředek.

Škola vůbec nabízí dětem velký rejstřík textů, které mohou vidět a se kterými pracují. A to od první třídy. Škola dokonce záměrně dovednosti s různými písemnostmi vyučuje a předává, včetně nabídky nejrůznějších textových druhů.⁵⁸

Spojení s určitou oblastí kultury, funkce textu a možnosti, jak s ním zacházet jsou pro děti velmi důležité a podporují nejen schopnost třídit a orientovat se v textových druzích, ale také je začlenit a tedy správně používat.

⁵⁷ Viz J. Assman nebo J. Goody.

⁵⁸ Tak například ve druhé třídě se děti pouze v hodinách českého jazyka setkaly s následujícími druhy textů : *pověst, pohádka, báseň, píseň, pranostika, přísloví, rozpočítadlo, jazykolam, hádanky, vtip, deník, rébus, křížovka, abeceda, kalendář, rozvrh hodin, jídelní lístek, hra s pravidly, encyklopedické heslo, naučný článek, tabulka, adresa, dopis, pozvánka, blahopřání.*

Všechny tyto oblasti se však spojují na rovině funkční čtenářské gramotnosti. Na této rovině se svým způsobem opět budují vztahy mezi druhy textů, je třeba chápat a používat texty literární, estetické, odborné, spojité i nespojité. Určitá míra sjednocení, pochází z oblasti vyšší, tedy ze světa s písmem (vs. svět bez písma) a odráží svět školního vzdělání.

Gramotnost tak představuje velmi speciální vztah k jazyku a textům dané kultury, odkazuje na instituce a distribuci moci ve společnosti. Gramotnost měří možnosti člověka prostřednictvím jeho kompetencí číst a rozumět širokému rejstříku různých textů a tedy podílet se na životě společnosti na určité úrovni. Dosah těchto jevů sice leží v budoucnosti těchto dětí, ale formuje se již nyní na úrovni jejich čtení a psaní. Buduje totiž možnost individuálního rozvoje, vlastní podoby socializace, ale také možnost otevřít pro sebe prostřednictvím textu různé oblasti kultury, případně je i sdílet a spoluvytvářet.

Žánry neliterární. Žánry literární.

Svět, který děti obklopuje je plný písma. Jeho různé podoby nacházíme také v dětské kultuře. Často děti píšou texty jim nejbližší. Písemnosti, které vidí ve škole, na ulici, v dopravních prostředcích, v televizi, na počítači, doma.

Neliterární texty jsme si v úvodní části nepředstavili, proto se jim můžeme nyní trochu věnovat. Především proto, že vznikají a rozvíjejí se za stejných okolností jako texty literární.

Zmínit je třeba hlavně jejich rejstřík, který je nejširší okolo devíti let věku, kdy děti s psaním experimentují a napodobují vše, co naleznou. Najít můžeme žánry školní (žakovská knížka, sešit, notýsek, úkol, tabulku chování, seznamy dětí ve třídě ad), skupinové (kronika party, sestavy sportovních mužstev, časopisy, formuláře her., smlouvy, sázky, seznamy účastníků společenských akcí), osobní písemnosti (legitimace, seznamy a popisky, SMS, emaily, plakáty, vizitky), ale i další jako vstupenky, pozvánky, dopisy a psaníčka, atd.

Najdeme i texty druhově nejasné, vzniklé spojením několika žánrů nebo naplnění formy neodpovídajícím obsahem.

Zkušenost však představují tyto texty bohatou, která se zúročí jak na úrovni třídění, tak na úrovni jejich poznání a používání.

Neliterárních žánrů, které naše společnost užívá je asi nevyčísitelné množství, jejich počet se stále mění, protože vznikají nové typy textů a jiné zanikají, mění se či definičně posunují. Carolyn Millerová, o které se ještě zmíníme dále, předpokládá, že počet žánrů závisí na komplexnosti a diverzifikaci společnosti. Jejich funkce zůstává v podobě třídění a pojmenování. To však je nestále. Existuje množství skupin, subžánrů apod. Také se mohou lišit odborná označení od nálepek obecných, kterými je označují běžné lidé. Podstatná je jakási shoda, konvence, obvyklost. Podobně je to ovšem i na poli literárním, nebo mediálním, kde se o žánrech mluví asi nejčastěji.

Teorie literatury pracuje se žánry dlouhodobě a podrobně.

Typické rozdíly literatury krásné od věcné, neboli od neliterární oblasti jsou podle Peterky následující : estetická funkčnost (inertnost), sdílení zážitků (sdělování informací), zobrazená komunikace (reálná komunikace), záměrný tvar (prostá sdělnost) a názorná prezentace (pojmové označování).⁵⁹

Žánrem se zde rozumí soubor literárních děl, které se vyznačují určitými literárními znaky, a to zejména kompozičními, tematickými nebo formovými (případně jejich kombinací). Tedy třídění se děje podle specifických rysů, které jsou konkrétní, historicky vzniklé a také v čase proměnlivé.⁶⁰ Můžeme se setkat také s pojmem literární druhy (lyrika, epika a drama). Mnohdy však splývají termíny žánr a literární druh a některé jazyky pro ně mají pouze jedno slovo.

⁵⁹ Peterka, J. c.d., s.18-19.

⁶⁰ Vlašín, Š. a kol. *Slovník literární teorie*. Český spisovatel 1997, s. 420-421.

S pojmem žánru se setkáváme již od dob Aristotela. Nicméně vzhledem ke stále se měnící podobě literárních textů v historii a problémech s vymezení kritérií třídění není typologie žánrů jednotná ani konečná. Nejčastější princip klasifikace žánrů je podle druhového schématu, na žánry lyrické, epické a dramatické, případně jejich kombinace. Potom můžeme pokračovat dále vnitřním členěním na jednotlivé žánry románové, povídkové, komediální ad.

Klasické členění na lyriku, epiku a drama je vedeno hledisky poetiky, estetickými a principy uměleckého vztahu a vyjádření skutečnosti (princip lyrický epický a dramatický). Nověji se uplatňuje členění podle jazykové formy na poesii, prózu a drama (řeč vázaná, nevázaná a dialog).

Za elementární znaky dělení textových druhů považujeme veršovanost (neveršovanost), dějovost (bezdějovost) a určení k percepci (určení k inscenaci).

Klasické se dělí nejprve na dějové (epika a drama) a nedějové (lyrika). Poté na vyprávěcí určené k percepci a dialogické určené k inscenaci.

Druhá řada třídění textů je určena historickým ústupem verše. Podstatná je stále více komunikace, blízkost ke čtenáři a příjemci. Hlavní dělicí linie původně podle dějovosti vede nyní mezi čtenářskými druhy (poesie a próza) a diváckými druhy (drama a film).⁶¹

Podle Northropa Frye je hlavní princip žánrů a jejich dělení jednoduchý. Základem rozdílů je způsob prezentace. Slova lze hrát před diváky, předříkávat posluchačům, zpívat nebo recitovat a pochopitelně i zapisovat pro čtenáře. Základem teorie žánrů je rétorika, a to v tom smyslu, že žánry předurčují podmínky vztahu mezi básníkem a jeho publikem (autorem a příjemcem). Rozdíly jsou tedy ve způsobech, jakými se literární díla prezentují v ideálním případě, ať se už ve skutečnosti děje cokoliv a jednotlivé prvky se mísí.

O principu prezentace je nutné hovořit proto, aby i v době tisku, kdy se většina děl čte o samotě, jsme si udrželi představu o rozdílech mezi hraným, mluveným a psaným slovem. Je to totiž důležitý kontext, který pomáhá pochopit a interpretovat literární díla.

V epice jde o zprostředkování příběhu posluchači prostřednictvím vypravěče, autora. Původní byl přednes před publikem. Pak je tam autor přímo a postavy jsou skryté. Naopak oslovením prostřednictvím knihy jsou postavy i autor skryté a vniká vytisknutý román (pro Frye další odvozený typ žánru – fikce – vlastně román).

V dramatu na rozdíl od epiky se setkávají postavy přímo s publikem a autor je ukrytý. V lyrice se před autorem skrývá posluchač. Autor předstírá, že nemluví k publiku ale k něčemu jinému, k nějaké múze, bohu nebo sám k sobě.

Epika (epos nebo fikce) jsou jediné, kde je přímo osloven posluchač. Mohou mít podobu mýtů, tradičních příběhů, vyprávění, didaktické poesie, románů a dalších psaných forem.

Vyprávění je tedy také epické. Autor je tam chápán jako ten, kdo nás s dějem seznamuje nikoliv jako tvůrce děje. Postava autora, vypravěče je však klíčová, ať je již jejich literární podoba jakákoliv. Tedy autor je osoba, osobnost, viditelná a pocíťovaná. Je zachovaná právě konvencí recitace za přítomnosti publika.

Drama má spojení s rituálem, lyrika se snem.

Lyrika spojuje mimésis obrazu a zvuku a to vnitřní, a tak tvoří opak a k mimésis vnější tedy dramatu a jeho reprezentaci zvuku a obrazu.

Toto vymezení Frye zdůrazňuje stránku recepční, na kterou někdy zapomínáme. Tedy určenost k poslechu a dívání, když uvažujeme spíše o čtení. Nakonec dnes se i drama někdy čte, protože vychází v knižně.⁶²

⁶¹ Peterka, J. c.d., s. 19.

⁶² Frye, N. *Anatomie kritiky*. Brno, Host 2003, s. 283-287.

Toto pojetí žánrů je velmi podstatné z hlediska literárního psaní našich dětí a projevuje se a podobách jejich textů i vývojově, jak si ukážeme.

Nás bude opět v tomto kontextu zajímat psychický vývoj dětí v této oblasti. Otočíme se proto do dětského chování, pojmání žánrů a práci dětí s nimi.

Vývoj koncepce žánru

Podle různých teoretických přístupů se děti pohybují na počátku školní docházky v žánrech orálních – primárních, které jsou vázány na spontánní verbální komunikaci. Vstupem do školy se děti dostávají hlouběji do psané kultury. Potom se již výrazněji mluví o žánrech sekundárních, typicky psaných, které se mohou vyskytovat i v mluvené podobě. Jsou kulturně více vypracované. Nenahrazují primární žánry zcela, pouze je obohacují a transformují do nových složitějších jazykových systémů. A také diferencují. Tak pravidla psaní, psaného jazyka a psaných textů zpětně působí i na mluvení a rozvoj mluvených žánrů a jejich podoby. Tento silný vliv vede některé autory k tomu, aby uvažovali o předcházení psaní před mluvením, minimálně na úrovni existence mluvených textů v dané kultuře.⁶³

Jaká je tedy situace dětí? U těch předškolních rozhodně převažuje orální povaha komunikace, na druhou stranu jsou již ústně schopny produkovat složitější texty, například vyprávět pohádku, dramatizovat události nebo reprodukovat básničky. Musíme si připomenout, že naše děti žijí v kultuře plné písma, které je již v tomto období zasahuje a ovlivňuje. Vliv má i chování a produkce dospělých, zpočátku zejména ta mluvená, ovlivněná však skripturálním světem. Děti poslouchají a také pozorují dospělé a jejich výtvoř (knihy, kalendář, časopisy, reklamy atd.) i činnosti okolo nich. A v neposlední řadě musíme připomenout také poslouchání při čtení knihy nebo sledování televize. Děti tak čerpají z bohatství psaných žánrů, které leží v oblasti poslechu a pozorování, ale také „psaných“ situací, kterých jsou děti svědci nebo se s jejich výsledky setkávají.

Samy děti aktivně s písmem zacházejí. To vidíme v mnoha situacích, kdy si začínají písmo uvědomovat, napodobovat ho a hrát si s ním. Zkušenosti získané hrou posilují a proměňují také představy o druzích textu. Pozorujeme děti, jak píšou dopis babičce, vyplňují formuláře, zapisují při hře na školu známky do žákovské knížky nebo tiskají do počítače.

Z hlediska znalosti textových druhů mají děti značné množství zkušenosti i bez znalosti konvenčního písma.

Vraťme se ještě na chvíli na úroveň poslouchání a čtení a zkušenosti, kterou si děti budují na tomto poli.

Děti rozlišují naivně, intuitivně, různé žánry velmi dobře, na základě jejich opakování a situací, ve kterých se s nimi setkávají. Na určité úrovni je umí rozpoznat a určit, nikoliv však podle formálních teoretických charakteristik, se kterými se seznamují až později. Peterka⁶⁴ v souladu s dalšími autory (D. Chandler, D. Buckingham ad.) zjišťuje, že tyto intuitivní představy fungují velmi dobře.

David Buckingham⁶⁵ představuje výzkum vnímání televizních žánrů s dětmi ve věku 8 – 12 let. Děti vyprávěly o televizních pořadech, rozlišovaly oblíbené a neoblíbené a posuzovaly jejich charakteristiky. Uváděly přitom vždy nějaké žánrové kategorie, někdy

⁶³ Vachek J. Psaný jazyk a pravopis. In: Havránek, B.-Mukařovský, A. (Eds.) *Čtení o jazyce a poesii*. Praha, Družstevní práce 1942, s. 231- 306.

⁶⁴ Peterka, J. c.d., s. 182.

⁶⁵ Buckingham, D.(ed.). *Small screens: Television for children*. Leicester University 2002.

ovšem implicitně. U mladších dovolovaly žánrové charakteristiky změny tématu, přechod na jiné zaměření pořadu. Děti třeba při diskusi o jedné komedii přecházely k diskusi o jiné komedii velmi snadno. Pokud chtěly začít mluvit o dobrodružném filmu, potřebovaly stanovit přechodové místo, připomenout změnu žánru. Starší děti uváděly již zařazení svých oblíbených i neoblíbených pořadů do tříd a hierarchií, často souvisejících se žánrem.

Žánr byl vždy nejdůležitější kategorií třídění (objevily se i další) a všech dětí i těch nejmladších. Rejstřík žánrových nálepek se současně zvyšoval s věkem.

Autor upozorňuje na vliv kognitivních mechanismů, které starším dovolovaly lepší postupy třídění, ale věnuje se i kulturnímu a sociálnímu vývoji dětí, kdy starší děti lépe rozuměly a interpretovaly odlišnosti pořadů a jejich forem s ohledem na své zkušenosti. K žánrům psaným se chovají děti obdobně.

Pohyb mezi druhy textu je pro děti zásadním momentem. Žánr pro ně nevystupuje proto jako jednoduchý rys textu, ale stále více jako rámeček, který spojuje je spojuje s textem a jeho autorem.

Žánr dovoluje komunikovat obsah. Radí čtenáři, divákovi nebo posluchači, orientuje ho, zamezuje vnímat text s neporozuměním, proti významu. Pomáhá tedy naopak produkovat významy, poznání. Organizuje tak velmi důležité subjektivní kulturní kompetence. Hlavně v oblasti porozumění.

Žánr poskytuje důležitý rámeček odkazů, které pomáhají čtenáři nebo divákovi identifikovat, interpretovat, případně si vybrat nějaký text, pořad, produkci.

Písemná produkce

Postup k sekundárním žánrům na úrovni vlastního psaní ovšem není nijak jednoduchý. Při popisu prvních textů v počátečních kapitolách jsme si představili jejich podoby, stejně jako postupy dětí při jejich psaní.

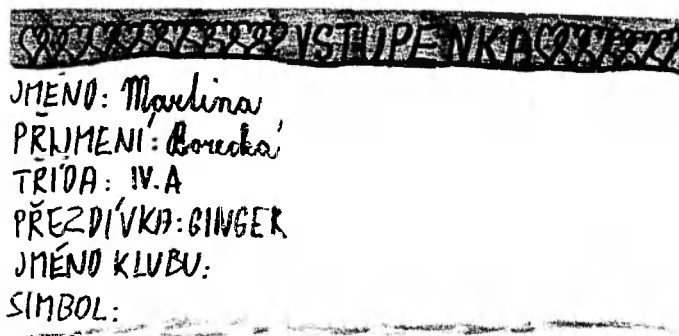
Připomněli jsme, že děti hledají distinktivní znaky, které rozlišují jednotlivé texty, případně skupiny textů. Ty se týkají zpočátku především vzhledu textů. Musíme však počítat ještě s dalšími jevy, tedy obsahem a účelem, komunikačními vlastnostmi textu. Na všech těchto rovinách mají děti již z předškolního období své zkušenosti, které jsou ovšem často neprovázané, koncepčně problematické nebo nedostatečné.

S konvečním písmem ve věku školním přibývá dovedností i na poli koncepce druhů textu.

Podstatná je zde vlastní aktivita okolo písma. Zkušenosti z reflexe (poslech, pozorování) se tak dostávají na produkční rovinu, kdy nastupuje zkoušení, experimentování, napodobování a výměna. Tato extenzivní fáze má vrchol v 9 – 10 letech. Děti v té době zkoušejí používat velké množství textů, se kterými se setkávají ve svém okolí. Zpočátku preferují především jejich podobu, vzhled. Vyhledávají zřetelné a výrazné znaky, především grafické prvky, z obsahových pak ustálené nebo příznakové prostředky, které pomáhají určitý žánr dobře definovat (například formule).

Na následujících příkladech vidíme, jak děti pracují se vzhledem textu, zejména grafikou a formátem atd.

Martina, vstupenka do party, 4. třída



VSTUPENKA DO PARTY

JMENO: Martina
PŘIJMENÍ: Borečka
TŘÍDA: IV. A
PŘEZDÍVKA: GINGER
JMÉNO KLUBU:
SYMBOL:

Ukázky dopisů také potvrzují obvyklý trend chování. Vidíme konvenční počátek a konec psaníčka (oslovení a podpis), ale také oblíbený formální prvek ANO – NE, který zkoušejí děti zařadit do nejrůznějších textů. Najdeme jej takřka kdekoliv – v pozvánce na rodičovskou schůzku, oznámení o konání sportovního zápasu, vyslovení (ne) souhlasu s označením spolužáka za blbečka (dobrého kamaráda, nebo zrádce) apod.

Dopisy, 2. třída

Aničko, máš mě ráda? ANO – NE
Jiřík

Jano, jdeš si s námi odpoledne hrát?
ANO – NE zaškrtni Míla

O co vlastně v těchto dětských činnostech jde?

V první řadě musí být typ textu nebo jeho části použity, variovány a prověřeny v možných (i nemožných) podobách. V druhé řadě se musí vyzkoušet propojení s vhodným obsahem a účelem. Proto jsou texty komunikovány, proto je dětská norma měkčí a vstřícnější, jak jsme si ukázali již dříve.

Při práci s naším materiálem, různými texty dětí, si v tomto kontextu již dále nevystačíme s pouhými rysy zkoumaných textů. Pro pochopení koncepční práce s textem je nutné podívat se hlouběji do dění okolo psaní, na vznik, vývoj a proměny dětských textů a jejich používání.

Každý žánr, jak jsme již řekli, lze pojímat jako stabilní promluvu, jako konvenční společenský útvar, který je etablován díky pravidelnosti svých vlastností. K tomu, jak jsou žánry spojeny s činností lidí, přihlíží také teorie nové rétoriky⁶⁶. Zakladatelem je Carolyn Millerová a její studie „Žánr jako sociální akce“. Další autoři rozpracovali tuto teorii do různých oblastí, také na pole školy; výučování, výuky práce s textem v různých kulturních podobách.

Pro stoupence teorie „nové rétoriky“ je právě sociální situace, ve které se text objevuje, naprosto zásadní. Nové rétorice však jde o něco jiného, nežli jen o vyjasnění způsobů prezentace textu jako u třídění textů literárních. Podle jejích stoupců je to sociální situace, která určuje, jak proběhne střet nabízené kulturní formy, žánru, na jedné straně a potřeb a zájmu jedince, potenciálního autora na straně druhé. V sociální situaci pak také leží zdroj realizace, případně změny a vývoje žánrů. Charles Bazerman dokonce říká, že žánry jsou formy života, cesty bytí. Jsou rámcem pro sociální akce, jsou prostředím pro učení, jsou prostorami, ve kterých se konstituuje význam. Prostřednictvím těchto míst žijeme svůj život. Čím více tato místa zabydlujeme, tím více je známe a pomáhají nám. Jakmile jsme v neznámé situaci, hledáme pomoc u žánrů, které si přinášíme sebou, hledáme nové žánrové možnosti, které budou nejlépe vyhovovat.⁶⁷

Tento pohled je velmi zajímavý z hlediska dětí, které se psaní teprve učí, pro které je hledání a přijetí psaných kulturních forem stále ještě novou oblastí. Děti tedy nejen hledají vhodné žánry, jejich rozpoznatelné podoby, ale vlastně také musí zkoušet, co jim ty objevené nabízejí, k čemu jsou, případně jestli je mohou používat pro své potřeby.

To znamená, že podoby i zacházení s připravenými konvenčními texty nabývá mnohdy rysů odlišných od dospělé populace.

Zajímavá je v tomto kontextu aktivita jednotlivých dětí a dětské skupiny jako celku. V předchozích kapitolách jsme již zmínili, že dětská skupina funguje jako velmi významné

⁶⁶ Miller, C. R. *Genre as social action*. Quarterly Journal of speech. 70, 1984. s. 151-167.

⁶⁷ Bazerman, Ch. The life of genre, the life in the classroom. In Bishop, W.; Ostrom, H. (eds.). *Genre and writing*. Portsmouth NH: Boynton Cook, 1997, s.19-26.

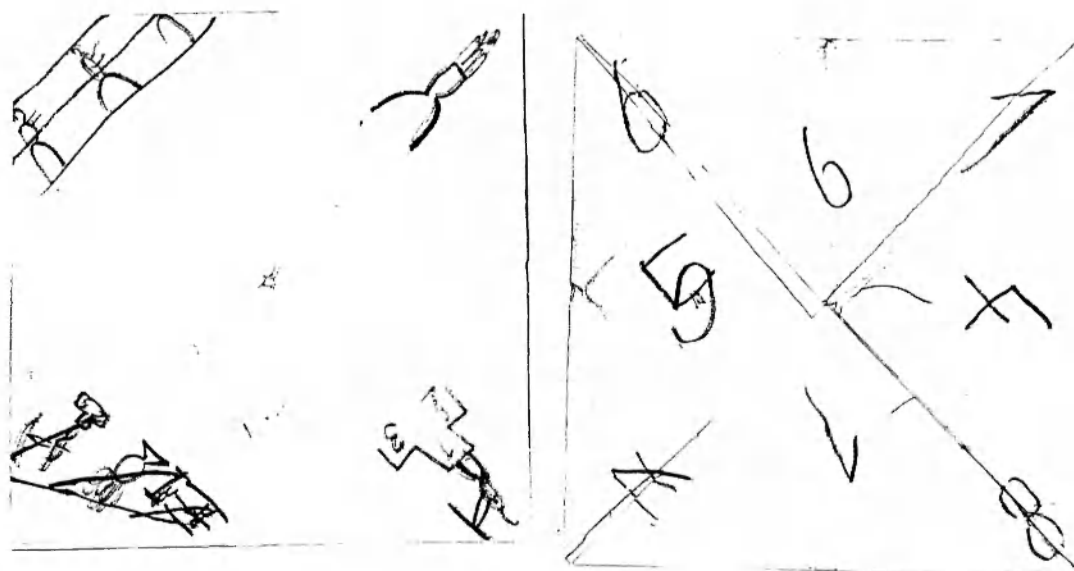
kulturní pole pro vývoj dětí v psaní, včetně zkušeností s různými konkrétními druhy textu. Prostřednictvím společných experimentací a her děti hledají a simulují spojení účelu, formy a obsahu textů. Proto objevujeme texty, které v dospělé populaci vůbec neexistují. Nejde jen o to, že dospělí již vyrostli z dětské kultury a příslušné žánry opustili, ale také o dětské experimentování s obsahem a formou. Zmínili jsme již „vstupenku do party“ napsanou podle předlohy vstupenky na plovárnu. Děti také často kombinují žánry dohromady, známe smíšeninu žákovské knížky, vysvědčení a sešitu na domácí úkoly apod.

Nečistě, smíšené nebo dokonce zcela odlišné texty vidíme v dětské kultuře velmi často. Někdy se mluví v tomto kontextu o vývoji koncepcí žánrů jako od nediferencované (konfúzní) přes hybridní (smíšené) k relativně čistým. Podstatná je tu zkušenost ze hry s textem, která žánr postupně vyčistí a upraví.

Mnoho textových druhů dostává také fakticky jiný smysl, nežli je jim obvykle připisován a důvodem není opět jenom malá zkušenost s jejich používáním.

Již jsem ukázala, hra může akcentovat jednu nebo více rovin v zacházení s textem a jiné zcela obcházet. Například hra Nebe peklo ráj ve třetí třídě nesloužila takřka nikdy k vlastní hře, ale spíše k vymýšlení stále dalších variant psané pomůcky – skládky pro ni. Respektive vtip této hry byl právě v tom.

Ukázky Nebe – peklo – ráj , 1. třída



Hra může být jedním z významů určitého textu, spolu s se svým aspektem stálosti i proměnlivosti a tedy i učení. Dovoluje přizpůsobení se textu a přizpůsobení textu sobě. Hodně písenností představuje hru samu o sobě, jiné však slouží také jako pomůcka; příslušná hra (Země - město, Kým budeš – řekni číslo ad.) se tu opravdu hraje reálně.

Tradiční funkce konkrétního textu může být potlačena, novou funkcí je přechodně snaha vyzkoušet různé podoby a varianty textu, tedy to, jak text může různě vypadat. To lze realizovat v kolektivu, v jeho přítomnosti nebo i zcela o samotě doma. Děti mohou zkusit i různé naplnění obsahem, jak vidíme u ukázky „Nebe , peklo ráj“, ale třeba u časopisu. Důležité je, že lze současně rychle přecházet zpět do původní hry, nebo do nové hry např. o nejoriginálnější podobu písenné pomůcky, komunikovat různé použití a účel. Tak na malé ploše získá dítě díky této proměnlivosti a částečné nekonvenčnosti velmi bohatou zkušenost.

Nejde jen o to, že se postupně přece jen ustálí určitý žánr, jak vidíme již okolo páté třídy, kdy experimentace s texty ubývá, ale děti získávají obecnější (meta) dovednosti práce s psaným textem.

Smysl textu v mladším školním věku bývá posunut nejen proto, že není úplně zřejmý, ale často proto, že je pro děti nemožné text, lépe řečeno účel textu, realizovat. Buď proto, že jsou děti pro některé aktivity zatím malé (samostatné cestování), nebo jsou používané texty vyhrazeny určité instituci (peníze, jízdenky, legitimace) nebo nemají dost prostředků a času (pozvánky na večírek, sportovní utkání, hry).

Mnoho akcí může proběhnout díky psaní a přípravě na ni. Tak dva chlapci realizovali výlet do Afriky pouze na papíře, včetně výroby map, jízdenek, itinerářů, programů apod. Na tom vidíme, jak hluboce žijí děti v psaném světě.

I literatura je vlastně hrou, zkouškou, kdy často záleží více na průběhu psaní, potěšení, bez závazku. Je více zábavou, protože se lze výsledky pochlubit, ale také je vyhodit, předělat, opustit.

Děti musí při společném zacházení s texty postupně objevit jejich funkce, nové možnosti, které psaný text přináší. Je náhle možné komunikovat na dálku, nebo v situacích kdy se nesmí mluvit, rušit, nebo by naopak obsah sdělení neměl nikdo další zaslechnout. Psaní pomáhá lépe udržet tajemství, ale také je sdělovat, zachovat platnost a vážnost určitého úkonu (smlouva, zapsaná sázka), prosadit se do komunikace, organizovat dění ve skupiny (sportovní zápasy, oslavy, nebo akce, které mohou dokonce proběhnout pouze na papíře), organizovat a připravovat hry (RISK, Země, město, Auta...), prezentovat svou osobu (legitimace, vizitky, pozvánky), prezentovat skupinu (deník party), bojovat (urážky, posměšky), provozovat přátelství a lásky, organizovat své věci – úkoly sbírky, cennosti (památník, seznamy, deník, úkolníčky, zpěvníky) a vůbec realizovat své potřeby a přání. Kde není situace pro děti příznivá nebo možná, je vytvořena hrou.

Právě podobná hra s textem, ke které je základem konvenční koncepce žánru. Nesmíme zapomínat také na zkušenost ze školy a dalších institucí. Jim odpovídající rejstříky textů a chování okolo nich se vhodně doplňuje. Právě zde se buduje představa o druhých textu, která dětem dovoluje jim rozumět a používat je. Dětský text se postupně stává konvenčnějším a více odpovídá obecným vzorům.

To je pro děti důležité i explicitně, protože se tak dostávají samy ke stále větší dovednosti rozlišovat texty také díky komunikačním situacím, ve kterých se nacházejí. Často jde o produkt zacházení s textem a zpřesňování jeho možností a funkcí. Také místo, kde se tyto zkušenosti budují je pro děti důležitý a práci se žánrem určující (rodina, vrstevníci, školní výuka, předmět vyučovací, počítačová hra, televize atd.). Tak vznikají sociální situace, kde se žánry realizují.

Vlastně se dá říci, že kultura tady nabízí dětem připravené formy – žánry, do kterých mohou vstupovat a realizovat své zájmy. Tam kde děti nemohou věci dělat přímo, mohou je zprostředkovat psaním, psaní samo se současně stává objektem zájmu. Ve schodě s Olsonovým World on paper objevují svět na papíře v jeho bohatosti a rozmanitosti. Můžeme dokonce říci, že žánry dovolují dětem realizovat přání; lásku pomocí milostného dopisu, soudržnost společenství prostřednictvím deníku party nebo vtaž k autoritě prostřednictvím povídky jako u Lukáše.

Znalosti a dovednosti se v dalších letech zúročí. V 5. třídě jež je stabilizován vývoj žánrů, které stále více vystupují z uzavřenosti v dětské skupině (vlastně kultuře). Děti již mají svůj osobní rejstřík používaných textů, experimentace slábne. Pracují s větší mírou konvenčnosti, odpovídající normou, ale také budují nadhled na touto normou. Napřed jako nadhled na normou školní, ze které si lze dělat legraci, nebo jako možnosti posunu původní

konvenční normy dospělé. Již na úrovni jejího pochopení, nikoli neznalosti. Současně jim stále ukazuje možnosti psaní a psaných žánrů v jejich pružnosti, nedokončenosti a změny.

Literární texty

V oblasti literární je tomu podobně, jak jsme ostatně viděli. Připomeneme třeba časopis, který po třech stránkách přechází do sešitu se záznamy fotbalových sestav ve třídě, případně slouží různým hrám, kdy je třeba dělat zápis na papír. Literární psaní je stejně tak hrou, zkouškou.

Děti zkoušejí psát obtížné literární žánry a útvary jako knihu pohádek, ve stejném věku stejně jako daleko jednodušší vizitku nebo psaníčko. Nerozlišují zpočátku literární a neliterární psaní. Tento vztah se projevuje také tím, že pro všechny typy textů používají podobné prostředky; výraznou grafiku, grafické uspořádání stránky, formát, náznaky obsahu.

Teprve s pročištěním žánrů a jejich stabilizace, která ovšem probíhá spolu s rostoucími dovednostmi a znalostmi dětí v této oblasti, se mohou složitější literární žánry vydělit a stát se samostatnou oblastí zájmu dětí.

Ze stejného důvodu nelze důsledně žánr literárního textu u dětí na počátku gramotnosti. Text je totiž současně obrazem písma, výkřikem, expresí. Bývá sice reprezentací určitého sdělení, někdy zárodkem příběhu, ten je však zaznamenán v tomto směru nekonvenčně a neúplně. Najdeme i texty přesnější, ale ty bývají nedokončené. Děti rády napodobují i literární útvary, knížky a skládanky. Vzhledové prvky, které mají žánr vymezen, opravdu převažují.

Od třetí třídy však děti pracují se žánrem hlouběji. A to jak na úrovni rejstříku textových druhů a jejich rozlišování, tak úrovni jednotlivých textů. Dokonce se tento rys projevuje silněji u literárních textů, kdy děti k tomu nutí požadavek na délku textu, tedy jiné, nežli jen povrchní rozdíly. Již jsme si ukázali, delší text se obtížně skládá pouze z formulí a připravených částí textu, i když i zde mohou hodně pomáhat a také jsou hojně užívány. Také jsme připomněli, že se hodně pracuje s napodobováním nejrůznějších rysů textu a jejich kombinacemi.

Děti které překonají v tomto období fázi „zkratky“, kdy je text ve skutečnosti simulován jinými prostředky – formátem, skládáním papíru, vystřihováním a lepením textu a ilustrací bez delšího textového útvaru, mají otevřenou cestu k psaní delších a ambicióznějších textů. A musí tedy také řešit jinými způsoby problém žánru.

Na ukázkách textové produkce je dobře vidět, že děti relativně dobře drží jednotu zvoleného žánru od počátku do konce textu, i když tento žánr může být smíšený. Jak Lukáš, tak Helenka, jejichž text jsme již uvedli, to dobře dokládají, a to i v případě, že Helenka používá více literárních zdrojů.⁶⁸ To se děje obecně. Intuitivní představa žánru tu opravdu funguje dobře a autor s ní počítá jako s jedním z nejdůležitějších jednotících kritérií pro svůj text.

Dětskou literární produkci můžeme dělit na literární texty samostatné a literární útvary (knihy). Literární texty potom na veršované a neveršované.

Verše nacházíme méně často a jejich podobám jsem se již věnovali.⁶⁹

Neveršované potom můžeme rozdělit klasicky na lyriku, epiku a drama. Hledisko provedení textu podle Freye nás povede dobře. Právě jeho podoby vztahů čtenáře a autora.

Ukázali jsme si totiž, že děti napodobují texty, které se jim líbí a které je přitahují. Předpokládají současně, že také pro čtenáře bude mít podobné kvality. Mnozí proto

⁶⁸ Viz s. 43-46 .

⁶⁹ Viz s.17.

s hlediskem případného čtenáře již dále nepracují. Právě záležitost čtenáře a ohledů ke čtenáři je prostor, kde se výběr žánru projevuje. Autorů, kteří pracují se čtenářem a berou ohledy na jeho možnosti je v páté třídě asi jedna třetina, ve třetí, ještě o něco méně. Fayol ve svých výzkumech s psaním dětí podobně poukazuje na to, že málo plánují, postupují rychle kupředu a velmi málo pracují s adresátem. Pak může dojít ke ztrátám informací, porušení koherence textu. Proto velmi pomáhají superstruktury; kanonické části, formule, schémata.⁷⁰

Pekárková⁷¹ ukazuje v tomto kontextu na spojení se žánrem textu. Tedy opět odkazuje na sociální situace spojenou s literárním druhem, resp. způsoby jejich prezentace. Při práci s texty dětí 5. třídy odhaluje, že děti, které píší v žánrech fikce, tedy tvoří epické texty, pracují často s ohledy na čtenáře, čtenář bývá dokonce přítomen jako fiktivní posluchač.

Texty náležící k epickým, povídky nebo jim podobné útvary, svědčí o čtenářské zkušenosti autora a také o citlivosti na práci se čtenářem, dovednosti ji ocenit. Vidíme to u Lukáše, ale i u dalších dětí. Obvyklé jsou vypravěčské obraty, vysvětlování, sledování příčinných souvislostí, někdy psychických vlastností a stavů, interpretační věty, případně dokonce přímé obracení se na čtenáře.

Ostatní děti míří spíše k žánrům dramatickým, nebo epicko-dramatickým. Tyto děti zachycují spíše obraz, který vidí před sebou, jako při sledování divadla nebo filmu. Zapisují spíše scénář, ve kterém postavy hovoří přímo k divákovi, posluchači. Dramatické texty (s prvky epiky) jsou velmi časté. Tyto práce neobsahují sice pouze dialogy postav, ale nechybí v nich přímá řeč a občasná doplňky a vysvětlivky pro čtenáře, věty popisující scény, málo se text obrací ke čtenáři, vypravěčských postupů nebývá mnoho. Dobrým příkladem jsou nejen souvislé texty ale třeba i komiks ad.

Objevují se i texty lyrické, snové, které jsou obráceny naopak k autorovi a se čtenářem příliš nepracují. Autoři je píší především pro sebe a se čtenářem počítají jako s někým, kdo tento krok bude chápat, bude nacházet podobné motivy a zájmy. Lyrické nebo lyricko – epické texty jsou nejméně časté.

Tento vztah k psaní je pro děti typický v tom smyslu, že u nich určitý styl a způsob psaní spojený s preferovaným žánrovým zařazením převažuje, přinejmenším po určité časové období.

Lukáš (3.třída)⁷² je typický vypravěč.

O babičce a dědečkovi

Kdisi kdisi už je to dávno co žila ta babička a dědeček žili už je to asi 50 let co žili. Je to od folimanky u prolejšaček, myslím že je to doleva až k tramvajím tam doleva až na stanici kde se spojuje 11 a 6 pak doprava a na další stanici pak doleva až do čísla 28 nevím, jak se ta ulice jmenuje. Myslím, že je to 3. patro. Není tam výtah. Pamatuji si jak mě tam maminka ve 4 letech vodila a měla tam blízko práci. Ale už si vopravdu tu cestu nepamatuju je to 53 let. A mě už je 57 let. Vy zapomenete na babičku jak je kní cesta a uvidíte v 57 letech. Já píšu pohádky tak musím myslet na to co píší. Až vy budete psát pohádky tak uvidíte. Ale už zazvonil zvonec a pohádky je konec.

Mikuláš (3. třída) používá dramatické pasáže, ale v rámci epického vyprávění.⁷³

Jak les zachránil zajička

⁷⁰ Fayol, M. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris. PUF, 1997.

⁷¹ Pekárková, K. *Žánrové tendence ve vyprávění žáků čtvrté třídy ZŠ*. Práce z klinického semestru. PedF UK Praha 2006.

⁷² Viz s. 40-43.

⁷³ Dvě pohádky z materiál Evy Šimotové .

Byl jednou jeden zajíček, který bydlel se svojí maminkou v jedné malé jeskyni. Když šli na procházku, tak zajíčka zaujal jeden motýlek, který byl na kytičce, a tak za ním šel a motýlek uletěl. Běžel tedy za ním a najednou nevěděl kde je. A tak začal brečet a volat POMÓC! POMÓC! Najednou strom řekl: "Proč brečíš, zajíčku?" Ztratila se mi maminka. Tak já ti teda pomůžu. Asi tak před hodinkou jsem viděl zajíce a ptal se, jestli nevím, kde je jeho malý zajíček. Potom šel támhle do té malé jeskyně. A tak zajíček šel do té jeskyně a potkal tam svoji maminku. Všichni měli velikou radost, že se zase zajíček vrátil.

Text Lidušky (3. třída) je opisný, obsahuje přímou řeč, ale také vypravěčské prvky včetně počátku a konce, ale také další jako *Stavěli a stavěli a druhý den byli s prací hotovi ad.*

Opička

Žila byla jednou strašně hodná opička. bydlela v hezkém domečku se zahrádkou. Měla spoustu kamarádů. Lišku Kmotříčku, medvěda Brundibála, veverku Zrzečku a papouška Ferdu. A co se stalo? Najednou začalo pršet. A všechna zvířátka se schovala do svých příbytků. Ale bohužel, opičce zasáhl blesk Řvoun do opičího domečku. Opička se rozplakala, protože jí shořel celý dům. Když přestala bouře, všechna zvířátka přiběhla k opičce a utěšovala ji. A papoušek Ferda řekl: „Nemáme domeček, ale máme dřevo a hřebíky. Uděláme opičce nový domeček a ještě lepší.“ A jak to všichni slyšeli hned se dali do práce. Veverka Zrzečka přinesla hřebíky a medvěd Brundibál přinesl dřevo. Stavěli a stavěli a druhý den byli s prací hotovi. Opička byla radostí bez sebe a děkovala zvířátkům a byla šťastná až do smrti.

Komiks o Bivojovi⁷⁴

Povídku Tomáše (5. třída) jsem již jednou uvedli. Nyní nám zastupuje dramatický typ textu. *Rok 1935 Německo, Lupiči přepadli banku a drží tam rukojmí. Lupiči jsou ozbrojeni pistolemi i samopaly. Posily jsou před bankou, ale nemůžou dovnitř, protože lupiči by zabili rukojmí. Armáda se rozhodla, že za střechu dají snipery a nasadí obrněná vozidla SDKFZ-250 a střední tanky PzKpFw Tiger 1. Uplynula hodina, ale lupiči jsou pořád uvnitř. Dovnitř vtrhne komando, ale lupiči se brání a střílí po komandu. Nakonec se jeden dostane k oknu a sniper ho trefí. Ostatní utečou. Dovnitř vtrhne další komando a to už lupiče zatkne (konec 1. části).*

Snový, asociativní text Helenky (5. třída), kterým jsme se již jednou zabývali, je naopak čtenářsky obtížný. Zastupuje nám přes své epické téma lyrický styl psaní.⁷⁵

Naopak text Anety (5. třída) je epický, s typickými vypravěčskými postupy, prací se čtenářem a dalšími momenty jako modulace čtení (pomóóóóó, skříííííp) ad.⁷⁶

Strýc a jeho tygr.

Můj strýc byla kostra a tygr byl mimozemšťan. Ten mimozemšťan byl hrozný hlupák. Strýc kostra přemýšlel, jestli má být kostra nebo strýc. Přemýšlel tak dlouho, že aha už to mám budu strýc který bude strašit děti. Ten mimozemšťan bude pořád mimozemšťan. A ještě jak se skamarádili. To byl tak, že šel takhle strýc po cestě lesem, který byl tak strašidelný a podivný, že si řekl postavím si na strmě nějaký příbytek. Ten příbytek byl tak blbě postavený že to všude lámalo a krúpalo....vr – skříííííp ten strýc vyletěl z skrýše a uviděl mimozemšťana. Pomóóóóó mimozemšťan. No a takhle to vzniklo, že jsou přátelé. A proto se rozhodli, že budou spolu přátelé a jednoho dne uvařili lektvar aby se mohly přeměnit podobu a potom se rozhodly, že každý zůstane kým je a proto šli každý svou cestou. A strýc se setkal s dětmi a tak žili až do konce života.

⁷⁴ Komiks o Bivojovi se lze prohlédnout na s. 21.

⁷⁵ Viz s.43-46.

⁷⁶ Tyto texty pocházejí z materiálů Kateřiny Pekárkové.

Děti si již od třetí třídy uvědomují, že literatura je nejen o psaní, ale také o umění. Její psaní má tedy jiná pravidla nežli psaní neliterární.

Literatura se píše pro potěšení, zážitek, poznání spíše psychologické povahy. Obsahuje i potenciální radost, radostné očekávání ze čtení, užití si čtení. Víme, že příliš repetitivní a známe struktury jsou nudné.⁷⁷ Potěšení je naopak spojeno s posunem konvence, její manipulací, neobvyklým naplněním apod. Potěšení plyne na jedné straně rozpoznání známého, na druhé straně z novosti. Je třeba rozpoznat a pak se těšit originality.

Při psaní je však řešení tohoto úkolu pro děti obtížné. Tuší, že jestliže jde o umění, produkt nemusí být zcela konveční, ale nemusí si uvědomovat, že silné porušení očekávání ze strany čtenářů nebo posluchačů, je na hranici porušení integrity textu a jeho porozumění. Jak jsme již řekli, děti očekávají, mnohdy, že čtenář bude vnímat jejich text stejně jako ony v roli autora. Zapomínají potom na základní vlastnost písemného textu, tedy nutnost vše kontextové, rámcové a nutné k porozumění převést do slov. Při napodobování jedné či více předloh mají pocit, že dělají totéž, co původní autor, ale není to pravda. Tyto postupy jsou navíc samozřejmě obtížné. Zvláště pokud je předloha jiná nežli souvislý text (film, reklama ad.). Dobře to vidíme na mnoha dětských produktech, a proto je hledisko čtenáře tak důležité kritérium. Nejlépe se proto daří dětem, které napodobují silné vypravěčské postupy jako Lukáš (předlohy Sekory či Čapka), nejproblematictější jsou lyrické, snové typy textů jako u Helenky. Zde je čtenář vystaven určitému chaosu v porozumění autorovi. Texty bývají volné, zřejmá asociativnost vyprávění a další postupy, které mohou vést k nejasnostem ohledně žánru a tedy i významu textu. Děti, případně dospělí čtenáři, však naopak mohou cítit jejich poetiku, tajemství a emoční náboj.

Na druhou stranu je třeba připomenout, že děti sice píšou texty s představou, že by je mohl někdo číst, ale především je píšou pro sebe. Vnímají silně výzvu v představě napsat literární text, zkusit si jej a také míru vlastního uspokojení nad průběhem a výsledkem psaní, ve druhé řadě pak i vstřícnost případných čtenářů. A zkušenost se žánry je v tomto prostředí zásadní.

PŘITAŽLIVOST ORALITY A STABILITA SKRIPTURALITY

Původně jsem nepředpokládala zařadit kapitolu na podobné téma. Zdálo se nejlepší, vyřešit tuto otázku spolu s problematikou žánrů. Očekává se přece, že děti postupují od primárních, orálních žánrů přes smíšené k sekundárním, druhotným, které vznikají a vyvíjejí se stále více pod vlivem písma. Tomuto tématu jsem podrobněji věnovala předcházející části práce.

Potom mě ovšem inspirovaly k přemýšlení nad vztahem orality a skripturality, trochu paradoxně, literární texty dětí, tedy již relativně náročnější a vypracovanější texty. A dokonce právě texty, které psaly děti starší. Někdy se jednalo o celé dlouhé povídky nebo dokonce knížky. Zaujalo mě především to, jak byly ovlivněné folklórem, jak je silně přitahovaly folklorní nebo folkloristické rysy krásné literatury, i folklór sám. Zajímavý a specifický se náhle jevil vliv dětské kultury, především její prvky ovlivněné folklórem, lidovou kulturou a jejich ohlasy v různých podobách (v tématech, formách, kvalitách).

To mě vedlo k tomu, uvažovat o návratu k tomuto problému na úrovni literárního i neliterárního psaní dětí nezávisle na žánrech textu, které jsou ostatně zvláště zpočátku školní docházky velmi nestabilní.

Ukazuje se, že vztah mezi oralitou a skripturalitou je bohatý a projevuje se u dětí v různých podobách po celé sledované období mladšího školního věku. A co je velmi

⁷⁷ Wellek, R.; Waren, A. *Teorie literatury*. Olomouc, Votobia, 1996.

podstatné, projevy a produkty dětí jsou často v tomto kontextu smíšené, obsahují vlastnosti orální i skripturální společně provázané. Tak se již v ranném věku objevují prvky psané, a naopak u dětí na konci páté třídy sledujeme vlivy orální.

Můžeme pozorovat, že mnohdy děti zacházejí s psanými útvary jako v orální kultuře, písemnosti pro ně mohou vystupovat jako znak, obraz, rituál. Ale současně znají složitější literární útvary z poslechu a pozorování. Dokládají, jak jsou hluboce ponořeni v kultuře písma, jak jej využívají ke komunikaci, jak chápou funkce písma, jaké dělají aktivity na papíře.

Musíme tedy hned na počátku připomenout, že děti žijí ve společnosti písma a jsou tedy pod vlivem psané kultury i ve věku, kdy ještě neumějí číst a psát nebo se tomu začínají učit. Děti se dokonce učí mluvit v kontextu kultury písemné, jejich myšlení a jeho vývoj je ovlivněno existencí okolní psané kultury. To vše dělá toto téma dostatečně zajímavým.

Vstup do psané kultury

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, zbavená své nejpodstatnější povahy, tedy zvuku. Vyžaduje symbolizaci zvukových prvků, která je kvalitativně odlišná od systému řeči mluvené. Vygotskij mluví dokonce o algebře řeči.

Abstraktnější je i z jiného hlediska, jde o řeč bez partnera. Mluvená řeč se reguluje sama ve svém průběhu pomocí partnera, s gestikou, dotazy, modulací hlasu atd. Při psaní je potřeba toto všechno uchopit v představě a převádět do slov. Psaný text, aby byl srozumitelný, musí být maximálně rozvitý. A tedy mnohem uvědomělejší.⁷⁸

Proto se také v této souvislosti často upozorňuje na mnohem větší uvědomělost, ale také přesnost, uvedení rámce a další okolností, které psaní vyžaduje.

Již k tomu, aby se dítě naučilo číst a psát, potřebuje objektivizovat svou řeč, její zvuk. Musí svou řeč vyjmout ven, aby se na ni mohlo podívat, analyzovat ji, členit na jednotlivé části, hledat souvislosti mezi zapsanými znaky a jejich zvukovými ekvivalenty.

Při psaní textů potom pisatel musí mít současně představu čtenáře. I když píše dopis musím si představovat přítele, v jaké je náladě, jak čte a kde se nachází. A naopak každý čtenář si musí představovat pisatele, který je u takřka vždy do jisté míry fiktivní, přestože ten reálný je již jinde, má jinou náladu a jiné problémy, může být neznámý, či dokonce mrtvý.⁷⁹ Fiktivního adresáta si vymyslím i v deníku, který píše pro sebe. Předstírám, že mluvím sám se sebou a proto musím přecházet do různých rolí a pozic.

Na tyto požadavky rozvoje gramotnosti reaguje škola již od prvních momentů. Převaha psaní nad mluvením je ve škole zřejmá od první třídy. Především psaní, ale i čtení, a mluvení, jako zapsatelné, tedy spisovné. Také velká část výuky, se týká psaného projevu, spisovnosti a gramatiky a pravopisu.

Škola také nabízí mnohé prostředky, které se stanou postupně výbavou dětí, nutnou k rozvoji dovedností čtení a psaní a gramotnosti v nejširším významu. Tak již od první třídy se učí čtení a psaní pomocí křížovek, hádanek, rébusů i souvislých textů. Primárně slouží k tomu, aby si děti uvědomily stabilitu alfabetského zápisu písma, ale současně poskytují skrytě další informace o textu, žánrech, gramatice i sémantice.

Také se tu ukazují možnosti písma v jeho stabilitě, návratnosti, editaci. Podle Kučery se děti setkávají ve škole již od první třídy s velkým množstvím cvičení typu vyhledávání chyb záměrně zabudovaných v chybných textech, vyškrtávání nepatřičných míst, nutnosti přečíst si po sobě text a opravit ad. Tedy, jak jsme již řekli, cvičení, které děti vybavují dovednostmi,

⁷⁸ Vygotskij, L.S. *Myšlení a řeč*, Praha, SPN 1970, s. 203.

⁷⁹ Ong, W. c.d. s.118 ,

ale i kognitivními postupy, spojenými se skripturní výbavou. Tato zvratnost, kdy se pohybujeme různými směry, je důležitá, protože opět odkazuje k otázkám autora a adresáta v psaní, kde dochází ke střídání identity v tom smyslu, že se adresát stává vlastním čtenářem a naopak.⁸⁰

Grafika

S vyšší mírou uvědomělosti psaní souvisí velmi úzce další rys písma, a to jeho grafická podoba nebo podoby.

Děti tedy z orální kultury vstupují především do kultury grafické. Je to zlom, který zasáhne, jak kognitivní, tak sociální stránku života dítěte velmi silně. Kučera mluví s odkazem na J. Goodyho dokonce o „grafickém rozumu“ a „disciplinaci grafickou kulturou“⁸¹ v celkovém rozvoji dítěte, tedy i v jiných oblastech než je jenom výuka jazyka, psaní a čtení.

Podstatným jevem, který zde sledujeme, je přesun na plochu (papíru). Tento přesun má tak velký význam proto, že do hry vstupují další aspekty vyjadřování, které jsou založené na vizualitě nikoliv na zvuku. Otevření této stránky spojené s písmem má na děti vliv v oblasti kognitivní, ale jak jsme již naznačili, i sociální a identitní. Položení písmen, slov a textů na papír dovoluje zacházet s nimi vytrženě z jejich původního kontextu a tvořit kontexty nové. Samo rozsekání řeči na jednotky již umožní něco z proudu řeči vyjmout, abstrahovat a věnovat mu pozornost. Diskontinuita je postavena proti kontinuitě mluvené řeči, dovoluje systemizaci, uchování, řazení.







Grafika je tak důležitá, protože ukazuje na rozčlenění linearitu řeči, na hierarchie a uspořádání, možností třídění a přetřídění apod. J. Goody upozorňuje na důležitost vzniku seznamu a tabulky jako významných a typických textů skripturní povahy v kulturách s písmem. Poukazuje právě na jejich nejrůznější aplikace v kultuře, i velmi rané, katalogy, slovníky, pořadí, hierarchie, různé enumerace a měření, soupisy majetku, kalendář, encyklopedie pro soubory poznání, recepty a další a další.

Vizualizace se zde ukazuje jako nutná k určení počátku a konce, zařazení nebo vyřazení prvků, vzniku tříd a skupin, hierarchií. A to jak objektivně, v kulturní práci, tak subjektivně na rovině myšlení. Podobně jako zjišťuje Lurja u svých málo gramotných výzkumných osob.

Důležité souvislosti jsou potom i v prostoru rozvoje sociálních s identitních praktik spojených s písmem.

Orální kultura si pomáhá memorizací, opakováním, formulemi, tématickými motivy, ale nemá prostředky k analýze literární a textové

Seznam kamarádek,

kamaráky a kamarádi		
Váňa		
Martina		
VANA		
Michaela Alina Cornelia		
Kamila		
Petula alias Willík		
Eliska		
Yankéta		

⁸⁰ Kučera, M. Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte*. c.d. s. 382.

⁸¹ Kučera, M. : Grafická civilizace v hodinách češtiny. Pražská skupiny školní etnografie. *První třída* PedF. UK Praha, 2005.

⁸² Materiál Lenky Suchardové ,

Na tomto seznamu kamarádek jedné holčičky ze 3. třídy vidíme velmi dobře vrůstající citlivost dětí na možnosti písma a grafiky. Seznam je spíše tabulkou, dokonce je velmi precizně rozdělen silnými čarami na pole, sloupce a řádky, které nesou vždy jiný princip třídění. Dobře si na nich děti zkoušejí nejen pravidla zápisu, ale i jeho významy. Seznam holčiček vytvořila tímto způsobem pouze jedna. Uspořádala jej výrazně vůči sobě, pracuje se svou mocí, rozděluje děti na ty, které patří a nepatří do skupiny, vytváří zde dokonce vůči sobě určitý závazek jako k velitelce, stvrzený podpisem do kolonky atd. Funkce písma tak pro ni nabývají nových a zajímavých komponent.

Při sledování našich dětí na počátku rozvoje gramotnosti je především důležité, že tato stránka psaní je pro děti velmi přitažlivá, často také dobře viditelná a srozumitelná, alespoň ve svých výrazných znacích.

Právě grafika se stává podstatnou součástí hry s písmem, děti experimentují a využívají variabilitu grafických forem k různým účelům, někdy i nekonvenčním. Texty nevyrobějí ani tak protože by je potřebovaly, ale proto, že si je chtějí vyzkoušet. Obsah bývá druhotný, stejně tak spojení obsahu, formy a účelu, Právě experimentace má zkušenost produkovat a tyto aspekty propojovat.

Grafika současně pomáhá vyvažovat omezené možnosti písemného vyjadřování a zkušenosti s ním. Děti totiž pocítují současně nedostatky ve svém mluveném projevu, který k písemnostem vlastně potřebují dále rozšiřovat. Grafické prostředky je mohou do jisté míry nahrazovat, případně podporovat jejich rozvoj, jak jsme ostatně sledovali již v rámci několika kapitol.

Písmo a tisk

Tisk sílu skripturality ještě posiluje. Především normou a uspořádaností na stránce a stejností písmen a stránek. Titulní strany, rejstříky, obsah, to vše vzniká až s rozvojem tisku, s nutností rychlé orientace, řazení, vyhledání a katalogizace.

Psací písmo má k oralitě daleko blíže. W. Ong připomíná například, že písemné účty se kontrolovaly hlasitým čtením, Písmo mohlo být ornamentální, aby usnadňovalo vyhledávání. A současně nebylo stabilní, konečné, obsahovalo vsuvky, poznámky, předělovky.

Tisk vytvořil pocit, že tištěné je soukromé vlastnictví, kniha je malá, vytváří uzavřený soukromý prostor, mohu i s ní sednout sám do ústraní a číst. Vyprávění bylo původně zasazeno v oralitě, dnes je čtení je privátní, tvoří prostor pro přemýšlení.

Tisk vede také snadněji k intertextualitě, protože autor píše nejen podle své zkušenosti, ale zná určité zavedené způsoby textového uspořádání.

Tištěné písemnosti vzbuzují pocit uzavřenosti, dokončenosti. Myšlení je uzavřeno na povrchu papíru a je konečné, oddělené od autora a jiných lidí. Je soběstačné a definitivní. To je dobře vidět třeba u novin, kdy je veškerý prostor zaplněn, nezůstává žádné místo, což posiluje právě dojem ukončenosti. V literatuře se zase rozšíření knihtisku projevilo vývojem uzavřených žánrů.

Děti si těchto jevů pochopitelně všímají. Jsou pro ně dokonce často vodítkem ve vlastním psaní a napodobování psaných textů a útvarů, zejména v první letech používání písma. Viděli jsme tyto projevy už při citaci prvních pokusů spisovatele Eřca. Vidíme je i u našich dětí, které projevují dobrý cit pro uzavřenost knihy deskami nebo obálkou, formát, zařazení úvodní strany, obsahu a další podobné jevy a vnímají je jako nutné náležitosti knihy nebo časopisu.

Plošnost stránky a prostorovost knihy, která pro děti vystupuje jako silný distinktivní prvek podle toho, čemu chtějí věnovat pozornost, je také odlišně zpracovaná. Příklady jsme viděli již několikrát.

Funkce písma

Tím se dostáváme k dalšímu významnému momentu a tím jsou funkce písma a písemných textů.

Když se děti začínají učit psát, mají sice silnou touhu zvládnout tuto dovednost, ale vlastně nemají reálně potřeby psaní ani nechápou dostatečně funkce, které psaní má. Není to sice pravda absolutně, protože pro děti písmo vystupuje jako kognitivní koncept již v předškolním věku a jak ukázala Emilia Ferreirová, tvoří děti vedle koncepcí písma, také koncepce jeho funkcí. A také zkoušejí písmo a psaní jako aktivitu ve svých hrách používat. Vědí, že se píše dopis babičce a babička si ho asi přečte, vidí jiné tiskat SMSky, zapisují pohádky nebo známky do žákovské knížky při hrách na školu. Škola je pro ně výrazné prostředí, kde se hodně píše, znají sešity, výuku psaní, zápisníky a škola a její psané produkty nakonec pro ně zůstane spojená se situacemi psaní velmi silně po celý mladší školní věk. Potřeby používat písmo a s nimi spojené konkrétní písemnosti se postupně vyvíjejí pod vlivem školní výuky, rodinného prostředí a životě v dětské kultuře.

Připomněli jsme si tedy prostory, socializační oblasti, které vedou děti ke zmocňování se písma a jeho funkcí, k vlastnímu psaní a užívání různých písemných textů.

Orální projevy v dětských textech

Vraťme se však ještě na začátek, na druhou stranu, k původu dětí v mluveném světě a jeho vlivy na jejich chování, které se objevují i v době, kdy se již učí číst a psát. Představa dětí v první třídě, že se lze naučit číst bez psaní a psát bez čtení, je dobrým příkladem zajímavé pozice na hranici orality a skripturality.

Naše děti, i když obývají orální svět, i když jsou vlastně na vstupu do školy negramotné, žijí v kultuře s písmem, která je zcela obklopuje. To je velmi podstatné, protože jejich chování tak vykazuje smíšenou povahu, skripturální jevy mohou být realizovány jako v orální kultuře, a naopak orální pronikají do psané produkce.

Z tohoto pohledu jsou pro nás zajímavé zejména odborné práce, které sledují podobné jevy. Jednou z nich je studie Patricka Williamse „Six scén ze života cikánů ve Francii. Vyšla v rámci publikace s názvem „Par écrit“, která studuje významné momenty každodenních praktik psaní v životě lidí.⁸³

Romové, které Williams sledoval, měli totiž tendenci zacházet s písmem a písemnými texty jako v orální kultuře. A autor nachází přinejmenším šest takových oblastí, kde se tento jev, který nazývá „písemná oralita“, objevuje.

Prvním příkladem, který zmíním, jsou dopisy z vězení a do vězení. Williams popisuje, jak jsou stereotypní, repetitivní, obsahují stále stejná slova. Bývají málo osobní, i když přinášejí zprávy o rodině. Funkce dopisu je pouze jedna jediná, a to spolupřítomnost. Důležitý je sám dopis, který ujišťuje o vztazích a nikoliv jeho obsah.

Stejně tak vizitky a plakátky pro artistry nebo prodavače vykazují podobné znaky. Jejich funkcí je představit své autory jako seriózní, vhodné, znalé. Vizitky, nabídky práce a programy si lidé kopírují navzájem podle zavedené předlohy. To znamená, že mnohdy neodpovídají pravdě. Obsahují opět stereotypní formulky, podobné grafické uspořádání, formát. Podstatné není, aby obsah korespondoval s realitou, ale aby ověřoval realitu představeného člověka, aby jej vhodně prezentoval.

Dalšími situacemi je zápis a předávání receptů na vaření nebo karaoké ad.

⁸³ Williams, P. Entre l'oral et l'écrit. Six scènes de la vie tsigane en France. In. *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Fabre, D. (ed.). Paris. Édition de la Maison des sciences de l'homme 1997, s. 59-78.

U dětí je v mnohém situace podobná. Děti napodobují existující podoby písemností, i když neznají dobře jejich smysl a funkci. Také nemají dostatek zkušenosti, dostatečné koncepty písma a používaných písemných produktů. Teprve je zkoušejí a učí se jim.

J. Lotman mluví v tomto kontextu zejména tom, že znaky v orální společnosti mají rozmazaný, nezřetelný význam. Musí být spojeny s rituálem, interpretací, výkladem, magií. Podobně ornament pouze připomíná smysl, písmo jej naopak označuje. Různé orální znaky se objevují i na hranici písma jako amulety, vladařské insignie, počítací pomůcky. Podstatné je však, jak se s nimi zachází.

Někdy se říká, že písmo dělá dějiny. Znamená to podstatný rys společnosti s písmem, která zaznamenává stále více událostí, jevů, změn, prvek mimořádnosti je významný a archivuje se, třídí, zařazuje. Orální znaky musí naopak zachovávat představy o řádu a to stálém, tedy musí se opakovat a spíše redukovat. Kalendář nebo obyčej fixuje pořádek a uchovává ho v rituálu. Znaky jsou mnemotechnické symboly, předvídají, předpovídají opakují se. Podobně jako jsem to viděli u Wiliamsových cikánů.

Sledované děti projevovaly cit pro obě, ve skutečnosti opoziční pozice. Budeme si všimnout pro změnu zejména těch orálních.

Prvním naším příkladem z dětské kultury je podpis. Podpis může vystupovat jako značka erb. ⁸⁴ Podpis a psaní vlastního jména a je spojeno s různými zvláštními projevy. Předškolní děti, které se často umí podepsat, však současně neznají příslušná, písmena, nevědí, z čeho se jejich jméno skládá, nemají podpis podložený odpovídajícími koncepty písma.

Přestože je podpis prvním, co umí dítě napsat, má s ním překvapivé problémy i v letech školních. Mnoho dětí píše podpis pouze velkými tiskacími písmeny, mnoho dětí druhé třídy neumí napsat své příjmení. Děti obecně dělají významně více chyb při psaní vlastních jmen vůbec, i když jejich dovednosti skládat slova by jim to měly umožnit. Jména osob nesou další významy, které brání, aby volně spadaly pod základní pravidla grafo – fonemického zápisu. Jméno je zvláštní, spojené s nositelem, individualitou a ta by nějak asi měla být vyjádřena i zápisem. Ve skripturálním pojetí je naopak jméno pouhým dalším znakem, hodí se k evidenci obyvatel, zařazení dětí do třídní knihy označení dokladů apod.

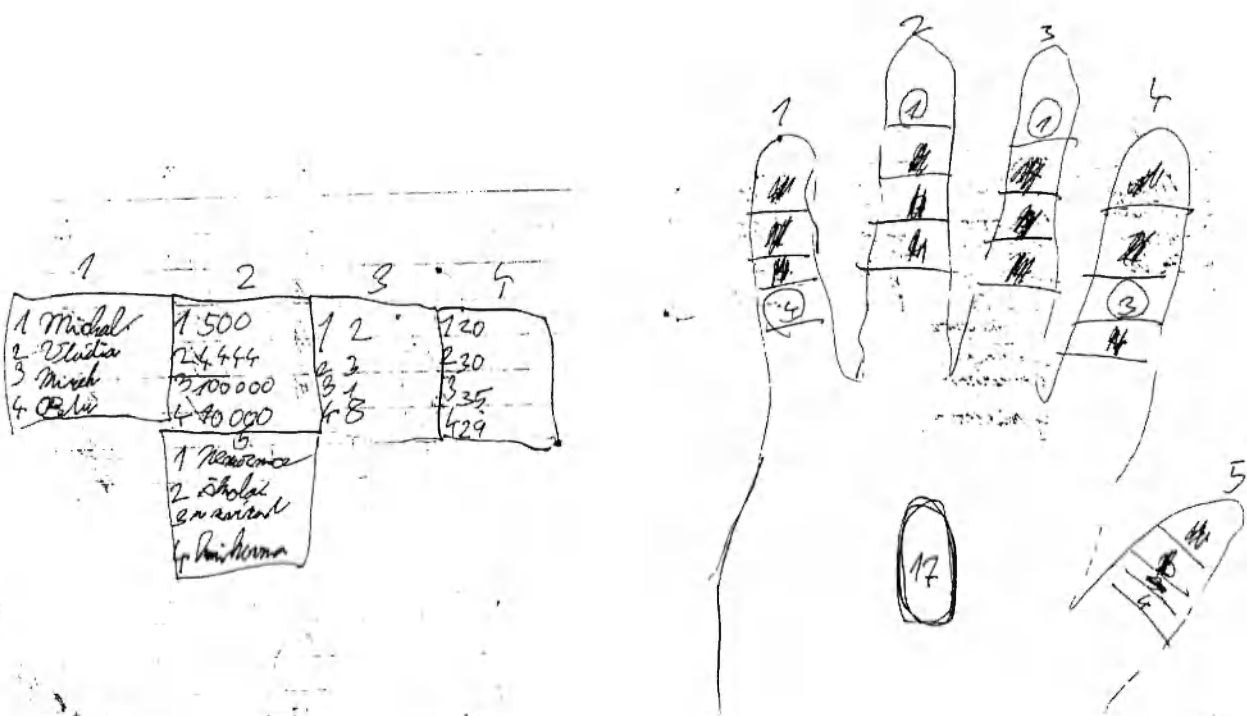
Mirek, magické zbraně, 3.třída



⁸⁴ V případě podpisu panují mezi odborníky rozpory, především na úrovni předškolního věku. Někteří se domnívají, že podpis nemá žádnou váhu v predikci vývoje psaní u dětí právě pro jeho výjimečnou povahu. Jiní naopak míní, že podpis je první, co dítě umí napsat a jako takový má svou zásadní roli ve vývoji písma u jednotlivce a je nutné s ním zacházet jako s reálným písemným projevem.

Obrázek zbraní přinesl jeden chlapec třetí třídy a ostatní jej rychle napodobovali. Podstatná pro nás je magie písma, které není určeno ke čtení, k poznání. Jeho moc je právě v tajemství, nečitelnosti, nezřetelnosti, nejasnosti. Moc je propůjčena tomu, kdo je schopen ji vyložit a uchovat její tajný charakter.

Ruka, hra, 4. třída



Pomůcka k této hře je zajímavým písemným žánrem. Sama hra odkazuje na orální tradici; na osud, danost a jeho výklad z kvalit vlastní ruky, kterou si musí hráč obkreslit. Spadá sem i další krok, kterým je jmenování oblíbeného čísla. Ruka je rozdělena graficky na pole, ve kterých se přes toto číslo vyhledávají jednotlivé výsledky. Tady již naskakují zřetelné znaky skripturality. Ta je posilována i dále, protože je potřeba výslednou pozici dopočítat přesně, výsledná čísla (prediktory budoucnosti) jsou utříděny do tabulky, která má vlastně funkci překladového slovníku (číslo – rys budoucnosti).

Podobných příkladů bychom našli nespočet.

I v dospělé kultuře máme podobná rezidua orálních praktik; v činnostech jako je čtení z ruky, numerologie, vykládání karet, magické rituály pro štěstí apod. A také činnosti, které odkazují na osoby, které jsou nadány schopností znaky vykládat nebo jsou k nim určeny a vyškoleny. Pozůstatky jsou v naší tendenci poradit se s advokátem, lékařem, případně právě tou kartářkou.

Psané texty a literatura – vlivy ústně předávané tradice a folklóru

V dalších textech se projevují znaky orality jinými způsoby. Opět s odkazem na Wiliamse jde o repetitivnost, stereotypnost, opakování, asociativnost, používání ustálených formulí, obřadnost apod. Všechny tyto projevy v dětských textech velmi často nacházíme. Abychom lépe pochopily podoby takových písemností, je možné se podívat ještě dále, do produkce literární, která je více prozkoumána.

Uvažovat o oralitě v literárních textech se zdá být přehnané pouze na první pohled. Orální rysy vždy vystupují v podřízení nějakým záměrům autora, podřízeny literárnímu záměru. Proto bývají tyto vlivy v literatuře relativně časté, a to v různých podobách. Jedním z častých inspiračních zdrojů bývá folklór, lidová kultura v různých podobách (její témata, struktury, jazyk, formy), slang ad.

V literatuře pro děti jsou tyto projevy ještě silnější. Dětská a národní klasická literatura je ovlivněna zvláště v době národního obrození a po něm lidovými tradicemi a v dětské literatuře pokračuje silně po tomto období. Dětem se čtou a povídají lidové pohádky, ale také předkládají sbírky říkadel, hádanek, písniček apod. Jsou sice literární upraveny, ale jejich zpracování si udržuje mocné rysy folklóru. Ohlas lidové tradice vidíme i v nových pohádkách, v hrách a dalších formách dětské kultury nebo kultury pro děti.

Naše představy, že folklór je něco muzeálního pro dětskou kulturu neplatí. Dětská kultura je dokonce plná živého folklóru, který se zde obnovuje a také vyvíjí. Posilován je tento rys i chováním a činnostmi dětí, především potom dětskou hrou, ve které se rysy orality objevují (vytleskávací hry, pokřiky, zaříkadla i jiné hrové formule ad.). To vše dělá folklórní projevy v literatuře pro děti srozumitelné a přitažlivé.

A také proto jeho vlivy jsou v dětském psaní tak silné.

Jaké jsou vlastně základní odlišnosti literární a folklórní tvorby, které bychom mohli hledat v písemných produktech našich dětí.

Vše se odvíjí o jednoho autora devatenáctého století Milmana Parryho⁸⁵ a jeho zkoumání Homérova díla. Tedy diskusí o Homérovi a jeho podobě autorství. Výsledkem Parryho sledování bylo zjištění, že každý rys homérské poezie je určen ekonomii, kterou této poezii vnucují orální metody kompozice a že je lze zřetelně rekonstruovat. Parry vlastně tvrdí, že Homér vyšel z velkého zásobníku orální kultury a opakuje jednu formuli za druhou. Standardizované formule se navíc v díle shlukují kolem standardizovaných témat (rada, shromáždění vojska apod.).⁸⁶ Podobný repertoár mají mluvená vyprávění po celém světě. Napodobování je až křiklavé, protože tento model nelze dobře obměňovat. U Homéra jde o typické formule a témata shromažďovaná velmi dlouhou dobu řeckými básníky a později zapsaná. Dnes vlastně totéž vidíme u pohádek, jak například dobře ukázal Propp⁸⁷

Tento způsob kompozice má samozřejmě zřetelné pozadí. Znalost se musela opakovat, protože by jinak nabyla zachována, přišlo by se o ni, musela také odpovídat pamětnému uchopení a možnostem vybavení si obsahu, vyprávěcího postupu i jazyka. Ustálené formy byly proto vypracované a velmi ceněné.

Parry a po něm další badatelé prostě ukázali, že existují fixní orální schémata, která zřetelně pomáhají odlišit ústní povahu vyprávění od spisovné nebo typografické. A zasahují nejen jazyk ale i způsoby myšlení.

⁸⁵ Viz například Ong, W., c.d., s.29- 40.

⁸⁶ Tato zjištění vyvolala zpočátku velké odpory, které byly spojeny s představou autorství a spisovatelství 19. století, pevně spojeného s kulturou písma, kdy se u literatury žádá především originalita. Opakování je určeno začátečníkům. Společnost nemohla strávit zjištění, že tak velký autor, jako Homér má být považován za folklórního autora.

⁸⁷ Propp V.J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Praha: H & H. 1999.

Děti při psaní vlastních textů, jak jsme si ukázali, napodobují různé kulturní modely. Zpočátku mají problémy, jak na úrovni jazyka, tak na úrovni obsahu a formy textu. Proto využívají modelů, které jsou stabilizované, málo proměnlivé, ale také jasné a srozumitelné.

Jedním z typických projevů dětí je používání formulí, které usnadňují písemné vyjadřování, zřetelně určují žánr a smysl textu

Čtenářský deník, 3. třída

Byl kdysi Hrozný Vasilij. Ten měl tři syny. Dva starší Fjodor a Petr byli nadutí a vychloubační ale nejmladší carevič Ivan byl chlapec prostý veselý a laskavý. Ted' jdi a hledej zlatého ptáka. Když ho nenajdeš vytaším meč a srazím ti hlavu. No co měl dělat. Sedl na koně a jel. Kdo pojede rovně zahubí sebe i koně. Kdo pojede vlevo zahubí sebe ale kuň bude živ. Kdo pojede vpravo zůstane na živu ale zahyne kuň.

Mnoho dětských textů okolo druhé, třetí třídy je složeno pouze z formulí, bez dalšího obsahu. Ukazuje dítěti i jeho okolí, a to je v této vývojové fázi podstatné, že dovednost psát je založena, že funguje a může být používána.

Dopis

Milá Maruško, jak sem máš? Já dobře. Brzy napiš. Tvoje Jarka

Jaké jsou další znaky orální produkce.⁸⁸

Mnemotechnické vlastnosti jsme již částečně jmenovali. Projevují se rytmickým vzorcem, opakováním antitezí, epitet, formulí, tématických rámců, asociativností. Např. přísloví, která se dají rychle a dobře vybavit. Předurčují tak způsob uspořádání zkušeností.

V předškolním období, ale i na počátku školy se děti učí a také si pamatují množství básniček, písniček nebo říkadel. Často jsou rytmické, spojené s pohybem nebo hrou, kde najdeme další typy jako rozpočítadla, zaklínací formule, pokřiky nebo vytleskávačky). Vliv podobných útvarů je spojen s celkovým folklorním zaměřením dětské kultury.

U starších dětí však jejich vliv, například v produkci rýmované přetrvává. Cítíme zřetelný rytmus, skandování, pohyb apod.

Básničky, vizitky kamarádů, 4. třída⁸⁹ :

Kateřina

Kačík naše Kateřina, pro kterou

je škola dřina.

Dobře se učí

A dobře kluky mučí.

Má krásné vlasy a někdy pouští i škaredé hlasy.

Je to má kámoška, co v lavici se mnou sedí

A pořád na Matěje Baška hledí.

Dobře jí to myslí a nemá mysly syslí.

HEJ, HEJ, HEJ

Kateřina je Nej!

⁸⁸ Podle Onga, W. c.d., s. 47-70.

⁸⁹ Materiál Anny Tvrdoňové.

Dominik

Dominik je dobrý kluk

Zpívá dobře jak Petr Muk

Taky hraje dobře fotbal

Nikdo by se mu nevyrovnal.

Podstatný je rytmus, důležitý rým, více nežli obsah, který bývá banální. Vliv folklórních žánrů jako je škádlivka nebo říkadlo je zřejmý. V dospělé populaci se setkáváme s podobnými útvary například v podobě přání k narozeninám, svatebního blahopřání apod.

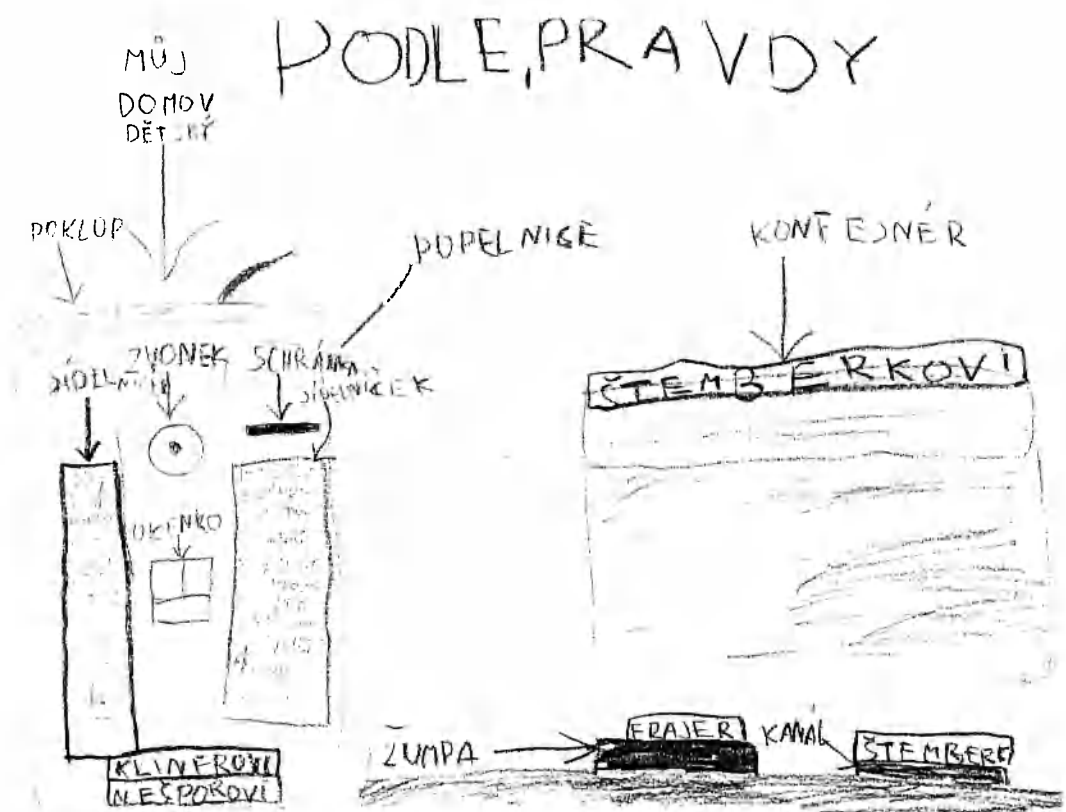
Dalším rysem, který jsem viděli i v básničkách, je aditivnost, která je častější než podřazování typické pro písmo. Kumulativnost jde vlastně také proti analýze. V orální kultuře jde o shluky celků, sílu epitet (nezpochybňuje se, že duby jsou vždy statné stejně jako Achájci lepoholení). Spojeny bývají s formulemi. Výsledkem je nejen srozumitelnost, ale i obraznost tak přitažlivá pro děti. Redundance či mnohomluvnost určuje linii projevu. Nelze se totiž vrátit a je nutno připomínat si kontext, abychom rozuměli, okolnosti, připomínat směr porozumění.

Blížkost přirozenému světu je silná. Vědění je konceptualizováno ve spojení s přirozeným světem, chybí analytické kategorie, které dodávají myšlení odstup od zkušenosti. Takové formy jako seznam, orální kultura nemá. Výčty jsou vždy v svislosti s určitými událostmi a skutky, podobně chybí návod, recept, příručka, jak jsme již ukázali. Bývají proto blízké nebo převeditelné na zkušenost dětí a jejich ztvárnění vlastní zkušenosti.

Agonistický tón býval silnější, dnešní produkce je naopak klidná, nebojovná. V orální produkci je ve spojení s přirozeným světem, hádanka žádá boj, tedy uhodnout a říci jinou lepší, spílání a slovní souboje také někdy u dětí vidáme. Jde o stylizovaný útok, ale také chválu nebo oslavu, které jsou výsledkem polarizované světa dobra a zla, hrdinů a padouchů, života a smrti. Opět to je důvod, proč jsou pro děti přitažlivé a srozumitelné.

Vidíme agonistické projevy, které do písemností dětí pronikají a mají mnohdy opět paralely v dospělém světě jako pamflety, pomlouvačné historky, zesměšňující obrázky nebo komiksy ad.

Honza, školní pamflet, 5. třída



Nejde tedy přímo o skandované a vykřikované urážky, ale o propracovanější bojové aktivity. Zajímavý příklad poskytuje i další hra dvou chlapců. Děti si často píšou dopisy pod lavicí, aby se bavily a nerušily okolí. Někdy mají dokonce dva kamarádi nebo kamarádky celý sešit na pokračování, aby nemuseli hledat stále nové papírky, které navíc budí pozornost učitele, sešit je více školní. Dva chlapci si tak psali vzájemně do sešitu během celého školního roku o mnoha věcech, pro nás v zajímavých žánrech, dosti dialogických; o tom, co se stalo, plány na odpoledne, problémy s učením, děvčaty. Jedním ze žánrů byly písemné vzájemné urážky, krátká hesla, stupňující se pokusy urazit co nejsprostším a hrubým způsobem toho druhého, co nejcitlivěji ho zasáhnout. Samozřejmě hra byla akceptovaná oběma kamarády – možná jako cvičení na podobné aktivity převedené do boje mezi (případnými) nepřáteli či skupinami. Sešit byl vlastně celý hodně dialogický, orální, jen převedený na papír. Tato forma sebou nesla potom často i potíže s porozuměním, kdy se kluci museli dotazovat na významy řečeného, ve zkrácené formě napsaného rozhovoru.

Více se v orální společnosti také cení empatie nežli odstup, poznávat a vědět znamená totiž sdílet a psaní odděluje člověka od znalostí, stanoví podmínky objektivity, odstupu, osobní nezáúčastnosti. Pro děti opět přitažlivá hran na souznění, přítomnost vyprávěče.

Situačnost je spojená s osobní zkušeností, operacionalizací, konkrétními událostmi.

Pro děti jsou tyto projevy lidové slovesnosti srozumitelné a přitažlivé. Děti je podobně jako lidé žijící v orální kultuře dobře rozpoznají, pamatují si je, a rozumí jim. Také jejich život a myšlení je založeno částečně na paměti, mnemotechnice, konkrétní zkušenosti, fantazii a víře. Lépe řečeno více nežli u dospělých.

Literární texty dětí

V literárních textech pozorujeme především vlivy folklóru, také ohlasu na folklór, lidové tradice i literatury již folklórem ovlivněné. Ve škole i doma se čtou pohádky, říkadla, pověsti, zpívají písničky. Také literatura sbírková nebo ovlivněná folklórem je v dětské kultuře častá. Děti znají díla sběratelů Němcové, Kubína, kolem 4.-5. třídy obdivují Kytici K.J.Erbena, mají rády vyprávěčství Čapka nebo Sekory, humor Čtvrtkova Rumcajse a další díla, která čerpají z tradic lidové slovesnosti.

Dětem se líbí bezprostřednost, životnost, jasná pravidla, rytmus, přátelskost k posluchači, tajemnost a magie, vyprávěcí postupy, závaznost pravidel a zákony nezávislé na lidech, až do určité hrůznosti a fatality. To je pro děti přitažlivé, v tom hledají struktury pro své vyjádření, pro své potřeby a přání a cíle.

Lidová tradice je pro děti živá i v projevech navazujících literárních žánrů, o kterých se tvrdí, že jsou následníky pohádky jako detektivka, horor, a dnes především fantasy.

Vidíme kolik dětských textů vzniklo na základě práce s folklorním materiálem, nebo materiálem, který k němu odkazuje.

Tak například básně jsou vlastně říkadla, folklorní škádlivky, či oslavné básně, tedy folklorní spíše nežli literární tvorba. Většina krátkých povídkových útvarů má základní strukturu pohádkovou.

Dětem se líbí. Již jsme zmínili dříve, že děti při psaní hledají vzory, a to především takové, kdy jim oblíbený autor nebo dílo zněl, zasáhl je. Zkoušejí proto vytvářet podobné struktury ve svých textech. A současně věří, že se bude líbit i případným čtenářům. Napodobování míří do mnoha rovin a rysů textů, nejen na úrovni obsahu, výstavby textu, zápletky, postav, ale také jazyka, příznakových útvarů, zpracování, stylu pod.

Lukáš, pohádka, 3. třída

O babičce a dědečkovi

Kdisi kdisi už je to dávno co žila ta babička a dědeček žili už je to asi 50 let co žili. Je to od folimanky u prolejaček, myslím že je to doleva až k tramvajím tam doleva až na stanici kde se spojuje 11 a 6 pak doprava a na další stanici pak doleva až do čísla 28 nevim, jak se ta ulice jmenuje. Myslím, že je to 3. patro. Není tam výtah. Pamatuji si jak mě tam maminka ve 4 letech vodila a měla tam blízko práci. Ale už si vopravdu tu cestu nepamatuju je to 53 let. A mě už je 57 let. Vy zapomenete na babičku jak je kní cesta a uvidíte v 57 letech. Já píšu pohádky tak musím myslet na to co píš. Až vy budete psát pohádky tak uvidíte. Ale už zazvonil zvonec a pohádky je konec.

Lukáš⁹⁰ pracuje často s oblíbenými autory, především K. Čapkem a O. Sekorou. Vidíme, jak vychází ze základní formy pohádky a napodobuje vypravěčský tón, vypravěčské postupy, hovoří dokonce s fiktivním čtenářem. Folklorismus v díle K. Čapka tak představuje pro tohoto dětského autora velmi významný model.

Následující text Helenky uvádím pro přehlednost ještě jednou celý

Helenka, povídka, 5. třída

Jeden den jsem vstala z postele a šla jsem do kuchyně a uvařila jsem si čaj. A pak jsem musela jít do lesa na houby našla jsem houby ale velmi divnou šáhla jsem po ní a někdo promluvil hej co děláš proč mně trháš! Ale kdo to mluví? Přeci já. A kdo já no přeci vzácná houby rozuňka. Já tak když jsi tak vzácná houba toté hnedky musím utrhnout: Hm ale víš když mě utrhneš budou tě pronásledovat mumie, kostry, duchové, vodníkové, a klekánice tak tobych natvém místě nedělal.

Sami srandičky vid' ani bych neřekl. Au au co děláš ty kazisvětě to bolí! A myslíš že mě to zajímá? Šla jsem domů lehla jsem si do postele a usla. Ráno mně něco vzbudilo. Klepal někdo na dveře šla jsem otevřít za dveřma stála nějaká babka a měla čtyry jabka a dědoušek jen dvě. Ptám se co chcete! O děvče šla bys nám pomoc toviš už moc tak nic nepřečteme a nepamatujeme a víš musíme jít na hřbitov ale až večer. A proč zrovna večer. Víš je to útulnější. Tak dobře počte dovnitř uvařím vám kávu. Je večer můžete jít. Šli jsme tedy na hřbitov. Budeme chvíli ticho. Slyším nebezpečí slyším. Jak se otevírají hroby a vilězají mumie. A asi nás sežerou ne to ne. Já musím jít k vodě ne mě měli té noci strašit že nechat holčičku k vodě ven. Jít kvodě musím protože na mě čeká hlavně nechodit nalávku. Ach já hloupá husa šla na lávku. Lávka se semnou prolomila a vodník mně utopil. Konec příběhu.

Helenka⁹¹ pro změnu pracuje s inspirací Erbenovy Kytice. Kytice silně děti zasahuje jako celek, svým obsahem, námětem, způsobem psaní. Opět se jedná o dílo silně ovlivněné folklórem. V textu najdeme také citaci lidové písničky, ale i odkazy na fantasy literaturu.

Helenčina povídka je dobrým příkladem postupy, kdy děti používají hotových tématických nebo stylových struktur a přenášejí je do svých vlastních textů.

A stabilita skripturality

Na druhou stranu jsou děti okouzleny podobami a možnostmi psaní. Velmi rychle chápou možnosti písma a snaží se je používat.

Je proto obře upozornit na smíšenou formu všech prvků, které jsme uvedli pod nálepkou orální. Orální rysy je třeba posuzovat se vší opatrností

U dětí uvažujeme o nutnosti určitého času, kdy se jejich vztah k písemnému světu formuje a kdy přetrvávají pozůstatky dřívějších stadií života. Pro děti jde o svět, který je jim blízký z hlediska jejich postupu psanou kulturou, rezidui negramotnosti nebo počátků gramotnosti. Užívají si však také ohlasů orality, folklóru a lidové kultury podobně jako dospělá společnost.

⁹⁰ Lukášovy texty viz s. 11, 19-22, 40-43.

⁹¹ Helenčiny texty viz s. 43-46.

Na druhé straně dokazují každodenním užívání písma, že jsou hluboce zanořeni ve světě písma.

Smlouva dvou bratrů, 4. a 6. třída

SMLOUVA
SLIBUJI ŽE
2 měsíce budu ~~zabývat se~~ jedna věc
pokud mi můj bratr
dá peníze!

PODPIS!

Vukobran Jan

Vukobran Josef

Smlouva je domácím produktem dvou bratrů na úrovni mladšího školního věku. Ukazuje sílu zapsané dohody, dohody doložitelné oproti pouhé domluvě. Na druhou stranu je zřejmé nedokonalé využití tohoto žánru při jeho nepřesném vymezení.

Tato legráčka ukazuje dobře možnosti grafiky a uzavřenosti písemného projevu i na tak malém prostoru

OTOČ
TO

POZDĚ

Experimentální období okolo 9 let věku dětí a následná stabilizace (11 – 12 let) nám však připomíná, kolik času a úsilí budou muset děti ještě věnovat tomu, aby základy gramotnosti obsáhly. Jednoznačně však do psané kultury vstoupily a budou se v ní stále lépe pohybovat.

Spojení dětí s písmem se během mladšího školního postupně prohlubuje a kultivuje. Samozřejmě, jak jsme již naznačili, zvětšují se rozdíly mezi dětmi. I s vědomím individuálních rozdílů, problémů s funkční gramotností a využíváním písma však můžeme v tomto kontextu mluvit o přitažlivosti orality a stabilitě skripturality.

ZÁVĚR

Předmětem našeho zájmu bylo tedy literární psaní dětí. V jakém významu? Jako literární psaní, které je především spojené se psaním a jeho vývojem, které vystupuje jako vývojový úkol, jako součást socializace. Proto se dá za jedno z hlavních témat tohoto textu považovat střetávání dětí s psanou kulturou. Děje se prostřednictvím stále nových socializačních prostorů, oblastí, na které jsem se zaměřila a které mají vliv na rozvoj psaní u dětí. (vydělení literatury a neliterárních textů, kulturní modely, napodobování a vlastní autorství, vliv dětské skupiny, dětská kultura ad.) Děti do těchto prostorů musí vstupovat aktivně, aktivně pracovat s kulturní nabídkou a osvojovat si její obsahy. A to vždy, ať má toto činnost podobu hry, řízeného učení, nápodoby nebo komunikace.

Děti vstupují do světa s písmem relativně pomalu. Prvním vstupem je vlastní rozpoznání písma a jeho odlišení od obrázku v předškolním věku. Druhým je uchopení konceptu písma (písemné soustavy) v první třídě. A dalším je vstup do gramotnosti, tedy počátky dovednosti psát texty na úrovni třídy třetí. Přes toto zjištění je zřejmé, že děti na konci sledovaného období, v páté třídě ZŠ, mají s písmem relativně bohaté zkušenosti, chápou jeho základní funkce a mohou písmo používat ve svém životě.

Literární psaní je zpočátku zcela pevně spojeno se psaním vůbec, je součástí vzrůstajícího zájmu o text a písemné vyjadřování. To se jeví jako velká výhoda, literatura prostě spadne do experimentování s texty stejně jako psaníčko, vizitka nebo deníček. Podoby literárních textů jsou ovšem stejně specifické jako ty neliterární; textů bývá málo a je stereotypní, více se pracuje s formátem, obrázkem, výraznou grafikou. Nedostatek zkušeností se vyvažuje nápodobou a intuicí.

S celkovým vývoje dětí a jejich zkušeností se postupně literatura přece jen vyděluje od ostatního psaní. Děti pochopí, že jde o jinou, zvláštní oblast písma, kterou nelze pouze a jen kognitivně uchopit, poznat racionálně. Že obsahuje ještě co, co se nedá jen tak naučit, co je v nás, že má další dimenzi, která všechny přitahuje, upoutává, vyvolává emoce a zájem.

Psaní literatury se tím ovšem stává otevřeně náročnější a složitější. A současně i přitažlivé. Tak přitažlivé, že se do tohoto úkolu děti pouštějí, i ty děti, které jinak intelektuální nebo umělecké zájmy příliš v lásce nemají. Je pro ně pochopitelné, že tento jiný svět má své hodnoty a není dobře o ně přijít, dokonce je možné nevstoupit do světa literatury, ale zůstat alespoň ve blízkém světě fikce, filmů, divadla, počítačových her, emocí a fantazie.

A dětský svět, ač stále více směřuje ke konvenčnosti toho dospělého, k tomu dává prozatím dostatek možností a příležitostí. Být dítěte znamená v počátcích literárního psaní velkou výhodou.

Na druhou stranu je nutné ještě znovu připomenout, že literární psaní dětí má své odlišnosti od světa dospělých.

Jednou z nich je množství času a prostoru, které je psaní věnováno. Skoro všechny děti zkoušejí psát vlastní texty, dokonce občas i nějaké, které můžeme považovat za literární nebo alespoň mají tuto ambici. Děti obecně píšou mnohem více nežli dospělí, a také více dětí zkouší nějaký literární text napsat, nebo alespoň reagovat na výzvu k jeho psaní (školní zadání, skupinová tvorba časopisu ad.).

Škola, rodiče i ostatní děti činnosti okolo psaní většinou podporují a kladně hodnotí.

Díky tomuto kontextu jsou děti při psaní, zvláště tom neškolním, relativně uvolněné. Zkoušení a nezávaznost výsledku po stránce umělecké posiluje iniciativu a chuť. Podstatnější je, jestli se výsledek dítěti nebo někomu jinému líbí, nebo dokonce, jestli si děti psaní trochu užily.

Podstatné jsou také dovednosti a zkušenosti dětí. Ty jsou naopak proti dospělým dosti omezené, a proto i strategie psaní a výsledné psané texty mají jiný charakter.

A v neposlední řadě je to záměr dětí, jejich postavení a vývojové úkoly. Tento kontext silně pozměňuje významy dětského literární psaní. Psaní a literatura otevírá dětem nové možnosti poznat, vyjádřit a také realizovat své potřeby a přání.

Dospělá populace mnohdy soudí dětskou produkci svými očima, bez ohledu na tak odlišné postavení dětí. Děti mladšího školního věku fungují ve zcela jiné perspektivě nežli dospělí. A to zejména v oblasti umění. Začíná to ostatně již problémem vydělit umění z ostatních kulturních jevů.

Děti nepřemýšlejí při literárním psaní o originalitě, nebo ne primárně, tak jak je to nezbytné v pozdějším věku. Klidně pracují již s vypracovanými modely, protože je to jednodušší a srozumitelné a předpokládají srozumitelnost na stejné úrovni i u druhých. Jinak ani pracovat nemohou, protože jejich zkušenost je omezená.

Chovají se tedy spíše jako předliterární, folklórní autor, který využívá vypracovaná schémata, a to na různých rovinách textu. Právě proto, že to dítě neumí, musí zacházet s těmito modely hodně tvůrčím způsobem. Nic jiného mu totiž nezbývá. A výsledek může být zajímavý i z hlediska uměleckého (poetika textu, originalita, estetický dojem ad.).

Originalitu dítě zvažuje až druhotně, jako spisovatelkou rolí a její významy. Mladší dítě oceňuje spíše experimentaci, až starší děti si začínají vážit po vzoru dospělého světa originality a zvláštnosti.

Tím nechci nijak podceňovat tu úžasnou sílu, které děti užívají, aby aktivně ovládly nové socializační prostory, jejich kreativitu, fantazii a víru. Ale ani je nechci přeceňovat z hledisek, která jsou dospělá a nikoliv dětská, kde zásadní hodnoty leží na jiných místech. Jde mi tedy o to, abychom spíše ocenili děti tam, kde jim to náleží a na místech, kterých si mnohdy dostatečně nevšímáme.

Z hlediska vychovatelů ovšem dětem patří ocenění ve všech případech psaní, nejen při psaní literárních textů. Na druhou stranu děti si jejich efektů mohou užít i jinde; mám na mysli radost z práce i výsledku, možnost hledat formy sebevyjádření, práci s identitou, pohyb a hru mezi vrstevníky, komunikaci.

Literatura

- Assmann, J. *Kultura a Paměť*. Praha: Prostor, 2001.
- Barrs, M. *The reader in the writer*. Oxford: Ukra, 2000.
- Bazerman, Ch. The life of genre, the life in the classroom. In Bishop, W.; Ostrom, H. (eds.). *Genre and writing*. Portsmouth NH: Boynton Cook, 1997. s.19-26.
- Beard, R. Learnig tu read like writer. *Educational review*. 1991, vol. 43, no. 1, s. 17-25.
- Bearse, C. I. The fairy tale connesction in chidren's stories: Cinderella meets Sleeping beauty. *The reading teacher*. May 1992, vol. 45, no. 9, s. 688 – 695.
- Benešová, D.; Štroblová, J. *Český jazyk 5*. Praha: Alter, 1999.
- Brown, A.L.; Day, J.D.; Jones, R.S. The development of plan for summarizing texts. *Child development*. 1983, no.54, s. 968 – 979.
- Buckingham, D.(ed.). *Small screens: Television for children*. Leicester University 2002.
- Calkins, L. Teaching writing and genre literature. In Olness, R. (ed.) *Using literature to enhance writing instruction: A guide for K-5 teacher*. International reading association, 2005, s. 10-36.
- Chandler, D. *An introduction to genre theorie*. www.aber.ac.uk/media/documents/intgenre.html
- Chandler, D. *Intertextuality*. In. *Semiotics for beginners*.
www.aber.ac.uk/media/documents/S4B/sem09.html
- Chartier, R. (ed). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages, 1993.
- Chiss, J.-L.; Laurent, J.-P; Meyer, J. C.; Romian, H.; Schnewwly, B.(Eds.). *Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck- Wesmael, 1987.
- Carroll, L. *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*. Praha: SNDK, 1961.
- Dorčáková, M. *Neškolní písemná produkce dětí ve třetí třídě*. Diplomová práce, PedF UK Praha, 1999.
- Ecžo, U. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2000.
- Ecžo, U. *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc: Votobia, 2007.
- Erben, K. J. *Kytice*. Praha: Československý spisovatel, 1988.
- Fayol, M. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF, 1997.
- Frye, N. *Anatomie kritiky*. Brno: Host, 2003.
- Ferreiro, E. *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette, 2000.
- Gavora, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992.
- Gavora, P.; Zápotočná, O. (eds.) *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- Gesell, A. *The child from five to ten*. Nex York: Harper and Row, 1977.
- Goody, J. *La raison graphique*. Paris: Les Éditions de minuit, 1979.
- Chloupek, J. *Stylistika češtiny*. Praha: SPN, 1990.
- Kadlecová, E. *Dětská kresba a její vývoj mezi šestým a osmým rokem věku*. Postupová práce, PedF UK Praha, 2006.
- Kellog, R.; Scholes, R. *Povaha vyprávění*. Brno: Host, 2002.
- Lancia, P.J. Literary borrowing: The effects of literature on children`s writing. *Reading teacher*. March 1997, vol .50, no. 6, s. 470-476.
- Lásková, M. *Deníky dívek*. Diplomová práce, PedF UK Praha, 2006.
- Reuter, Y. (ed.). *Les interactions lecture – écriture*. Bern: Peter Lang, 1994.
- Lévi – Strauss, C. *Myslení přírodních národů*. Praha: Československý spisovatel, 1971.
- Lotman, J.M. *Text a kultura*. Bratislava: Archa, 1994.
- Lurija, A.R. *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha: Academia, 1976.
- Martlew, M.(ed.). *The Psychology of Written language. Developmental and educational perspectives*. Chichester: John Wiley and sons, 1983.
- Miller, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of speech*. 1984, no.70, s. 151-167.

- Ong, J. W. *Technologizace slova. Mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum, 2006.
- Olson, D. R. *The world on paper*. Cambridge University Press, 1998.
- Fabre, D. (ed.). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Édition de la Maison des sciences de l'homme, 1997.
- Pekárková, K. *Dětský příběh. Narativní konstrukce u dětí čtvrté třídy ZŠ*. Postupová práce. PedF UK, Praha, 2006.
- Penloup, M.-C. *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris: ESF éditeur, 1999.
- Peterka, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: PedF UK Praha, 2001.
- Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005.
- Pražská skupina školní etnografie: *První třída*. Praha: PedF UK, 1998.
- Propp, V.J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Praha: H & H, 1999.
- Příhoda, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1977.
- Sekora, O. *Ferdův slabikář*. 8.vyd. Praha: Albatros, 2002.
- Schneider, J. J. *Undoing „the“ writing process: Supporting the idiosyncratic strategies of children*. Paper presented at the annual meeting of the national Reading conference, Phoenix december 1997 (ED 417 425)
- Schneuwly, B. Genre et types de discours: consideration psychologique et ontogenétique. In Reuter, Y. (ed.). *Les interactions lecture - écriture*. Bern: Peter Lang, 1994, s. 155 – 174.
- Suchardová, L. *Neškolní texty u žáků 3. třídy ZŠ*. Postupová práce, PedF UK Praha, 2007.
- Schulz, K. Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*. Winter 2000, vol. 35, s. 51 – 63.
- Tvrdoňová, A. *Básničky dětí*. Postupová práce. PedF UK Praha, 2008.
- Vachek, J. *Psaný jazyk a pravopis*. In Havránek, B.; Mukařovský, A. (eds.). *Čtení o jazyce a poesii*. Praha, Družstevní práce, 1942, s. 231-305.
- Vass, E. Friendship and collaborative writing in the primary classroom. *Journal of computer assisted learning*. 2002, no. 18, s. 102-110.
- Veverková J. *Psaní příběhů skrz tvorbu obrázků*. Postupová práce. PedF UK Praha, 2008.
- Viktorová, I. *Psaní textů- písemná kompozice*. In Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 427-467.
- Vlašín, Š. a kol. *Slovník literární teorie*. Praha: Český spisovatel, 1997.
- Vygotskij, L.S. *Myšlení a řeč*, Praha: SPN, 1970.
- Williams, P. Entre l'oral et l'écrit. Six scènes de la vie tsigane en France. In Fabre, D. (ed.). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Édition de la Maison des sciences de l'homme, 1997, s. 59-78.
- Wellek, R.; Warren, A. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia, 1996.

Projekt řešil téma koncepce textu a psaných textových druhů u dětí mladšího školního věku (1. – 5. třídy základní školy).

Výzkumné šetření bylo kvalitativní. Tomu odpovídaly i použité metody: sběr písemného materiálu, pozorování ve vyučování, rozhovory s dětmi a učiteli. Výzkumu se zúčastnily děti z několika tříd jedné základní školy.

Zaměření projektu bylo vývojově psychologické. Pozornost se soustředila na podoby dětských psaných textů, hlavně literárních, jejich rysy, vývoj a změny, dětské strategie psaní, užívání písma apod. Sledované jevy byly zachyceny vývojově, postupně od první do páté třídy. Autorka se věnovala dále otázkám autorství dětí, jejich komunikace s konvenčními modely textů, vztahu čtení a psaní, vývoji koncepce žánrů, vlivu školy a dětské kultury na rozvoj písemné kompozice a dalším problémům.

Výsledky jsou určeny odborné veřejnosti, psychologům, učitelům, studentům psychologie a studentům učitelství.

The project has dealt with the concept of texts and written text styles among the children of a younger school age (1st to 5th grade of elementary school).

Research examination was qualitative. Even the methods which were used matched that: collecting written materials, observation, discussions with children and teachers. Research was conducted with the participating children who came from a number of classes within one elementary school.

The project has focused on the developmental psychology. Attention has concentrated on the appearances of texts written by children, mainly literary texts, their characteristics, development and changes, strategies of children's writing, the use of typeface and similar details. The monitored characteristics have been captured in its development, gradually from the first to the fifth class. The author has subsequently devoted her time to the questions of the children's authorship, communication with conventional models of text, relation between reading and writing, development of concepts of various themes, influence of school and children's culture on the development of a written composition and other problems.

The results are recommended to a professional public, psychologists, students of psychology and students of pedagogy.

Obsah

Od sedmi do jedenácti

Jak děti mladšího školního věku píší literaturu

I. Část

Literární texty dětí : představení.....	1
Úvod.....	1
Dětské texty.....	4
Vývojové charakteristiky : první shrnutí.....	34

II. část

Literární texty dětí : bližší seznámení	39
Úvod.....	39
Příklady.....	39
Dialog s kulturou a vlastní autorství.....	47
Škola a školní vzdělání	48
Společné autorství a výměna písemností v dětské skupině	52
Děti a jejich postupy.....	54
Čtenář a čtenářské role	64
Žánry a jejich vývoj.....	68
Přitažlivost orality a stabilita skripturality	80
Závěr.....	92