

STYLISTICKÁ PRÁCE S TEXTEM VE 2. TŘÍDĚ

Ida Viktorová

OBSAH

Úvod

Druhy textů

Školní práce se stylistickými prostředky

Neškolní produkce

Rozšiřování funkcí písma

ÚVOD

Během školního roku 1995/96 jsme pokračovali ve výzkumu věnovanému školnímu vývoji dětí na základní škole; tentokrát ve druhém postupném ročníku. Navazujeme tak na práci dokončenou v předcházejícím školním roce, kdy předmětem našeho zájmu byly děti a výuka v první třídě. Základní data pocházejí z pozorování hodin češtiny, které provedli M. Kučera a I. Viktorová ve dvou třídách školy žluté a hnědé.

Pro tento text jsme sledovali školní práci dětí nejen v českém jazyce, ale také vlastní písemnou neškolní produkci dětí (psaníčka, záznamy, hry). Neškolní produkcí rozumíme to, že nebyla předmětem výuky, i když vznikala často na území školy.

Na charakteristický rys výuky v češtině, totiž na převahu psaní nad mluvením ve škole jsme poukázali již dříve.¹ Samostatně jsme však dosud nezminily otázky výstavby textu, spíše otázky gramatické, i když i stylistické prvky v různých podobách výukou již ve třídě první prolínají. Zkusili jsme se proto podívat, jak se postupující grafická civilizace bude projevovat v používání jazykových a grafických prostředků v práci dětí s textem.

Osnovy druhého ročníku slohovou složku také připomínají v požadavku osvojit si základy vypravování nebo popisu, používat správně základní formy společenského styku i v důzazech na práci s literárním textem. Také v učebnicích českého jazyka je tato oblast relativně dosti zastoupená.

Pozorováním hodin českého jazyka jsme však došli ke zjištění značného nepoměru cvičení mluvnických oproti cvičením stylistickým. Musíme jednoznačně konstatovat, že základním je pro druhou třídu vyučování mluvnice, a to hlavně té její části, která se dotýká pravopisu. Stylovou složku však můžeme pozorovat ve všech textech, i tam, kde o ní většinou neuvažujeme nebo přímo nemluvíme. Proto s ní můžeme počítat jako s vedlejším produktem zcela přirozeně, jakožto i se zkušenostmi dětí s výstavou a kompozicí textu, volbou prostředků jazykových i nejazykových. Tyto zkušenosti jsou jakoby nalepeny často na mluvnické učivo, kromě explicitně zmíněných jednotlivých slohových témat jako *pověst, přísloví* nebo v rámci psaní *adresy* nebo *dopisu*.

Obrázek nám ukazuje jedno cvičení z češtiny, které děti mají za úkol pravopisně opravit. Současně má toto cvičení podobu dopisu, kde se pěkně ukazují mnohé prvky stylové: nutnost oslovení a podpisu, přítomnost dalších formálních prvků, členění

textu, výběr slov a formulací (který je ostatně také jednou z položek cvičení např. v části: že se při dobrém zdraví natrefujeme)

Obr. 1. Pracovní sešit - český jazyk



(Podle Josefa Čapka z knihy Povídání o pejskovi a kočičce)

Tyto slohové prvky nelze rozhodně podceňovat, protože i jejich nezbytná implicitní přítomnost děti ovlivňuje. Přinejmenším jako kapsa znalostí, které se postupně budou vynořovat, upevňovat a vyjasňovat své funkce.

Škola jako prostředí, kde se nabízí velký rejstřík textů nejrůznější podoby, tak hraje pro poznání a užívání stylových jevů velkou roli. Velká obtížnost v pohybu ve stylistické oblasti pro děti je také v tom, že není používána jediná stylová norma (jako přiměřenost vyjádření vzhledem k cíli), ale celé soubory norem odpovídající velkému počtu jazykových komunikací. Funkčně odlišné formy řeči pak také obsahují vlastní lexikální zásoby, gramatiku i vlastní syntaxi.

Škola v tomto kontextu neplní pouze funkci nabídky nejrůznějších textů, ale sama tyto stylové normy také určuje tím, že je stále předává. V publikaci *Stylistiky češtiny* J. Chloupka a kolektivu (1990, s. 34) se říká, že "nejdůležitější pro ustanovení stylových norem je školní vzdělání. Žáci a studenti se učí formulovat především ty písemnosti, kterými budou s okolím komunikovat. A dále se připomíná, že obecně je dodržování stylových norem vizitkou člověka, ale v mluvené řeči se tyto normy často podceňují". Je to tedy hlavně škola, která provede děti velkým výběrem textů, ze kterých pak čerpají zkušenosti pro další život.

To nás přivádí na dva problémy, které se nám pro transmisi kultury ve škole zdají být podstatné; především máme na mysli onu

vizitku člověka. Sociální vztahy, které jsou začleněné do praktik psaní, pochopení a osvojení si sociálních funkcí různých forem řeči již na úrovni druhé třídy začíná působit na školní úspěšnost dětí. Druhým momentem je otázka široké možnosti variovat psanou řeč oproti relativně jednotnější podobě řeči mluvené. Opět z hlediska školního to znamená práci se spisovností a vlivy na mluvený projev dětí (tedy vlivy psané kultury na kulturu orální). K oběma těmto jevům se v textu ještě vrátíme.

Připomínáme myšlenku, že slohovou složku můžeme pozorovat ve všech textech.² Proto již v první třídě od počátku vyučování čtení/psaní je nezbytná přítomnost stylových prvků jako jsou grafická úprava listu nebo stránky v knize, hierarchické vazby mezi slabikami určenými ke čtení (LE -ME-TE - LA -MA-TA) nebo struktury prvních textů, nadpis, odstavec či verš.

Děti jsou tedy z první třídy vybaveny určitou zkušeností s grafikou v písmu, zkušeností se spisovnou čili stylizovanou řečí (již tím, že ji slyší, musí ji číst nebo přepisovat) i s objektivací řeči, s nutností řeči strukturovat a její prvky pojmenovat a popisovat.

Děti samy však v první třídě těmto jevům nepřipisují silné významy. Jsou příliš silně soustředěny na to nejdůležitější - osvojení si grafo-fonemické korespondence, rozkrytí systému písma, které jim teprve razantně otevře dveře do psané kultury.

Časem, až během druhé třídy musí zjistit, že si osvojily psaný jazyk pouze na jedné rovině, a to ještě neúplně (vzhledem k rozdílu mezi výslovností a pravopisem). Tím se obrací také jejich pozornost více k funkcím některých jazykových i nejazykových prostředků (písemného) vyjadřování. To byl také prostor ve kterém jsme zkoumali aktivitu dětí ve druhé třídě a zásadní rozdíly v práci s písmem a texty od třídy první.

DRUHÝ TEXTŮ

Vytvořit přehled cvičení, ve kterých je zastoupena práce se stylovými prostředky se ukázalo být obtížné. Jedním z nejdůležitějších problémů je nutnost určit zásadní charakter cvičení. Převažují sice cvičení gramatická a lexikální, ale jak jsme již naznačili, mnohdy na materiálu, který má výrazné stylistické prvky. Také hierarchie zpracovaných kategorií nám dělala vážné problémy, zvláště, když jsme chtěli zařadit i způsoby, jakými se v nich děti pohybovaly. Výsledkem je proto zatím velmi provizorní nástin stylistické práce s textem ve druhé třídě. Předkládáme proto hlavně rejstřík druhů textů, se kterými se děti ve druhé třídě setkávají a poté i některé charakteristiky školní práce se stylistickými prostředky.

Soubory výukových textů a práce, která se s nimi provádí ve výuce, způsoby, jakými s nimi děti nakládají a také výběr, podle kterého některé prvky přebírají do své vlastní produkce, nám přesto ukáže obecně, jak se pohybují děti druhé třídy v psané kultuře a také kde se začínají výrazněji diferencovat.

Druhy textů:

článek v učebnici

**pověst
pohádka**

**báseň
píseň**

**pranostika
příslloví
rozpočítadlo
jazykolam
hádanka
vtip**

deník

**rébus
křížovka**

abeceda

**kalendář
rozvrh hodin
jídelní lístek**

hra s pravidly

heslo (encyklopedického typu)

**adresa
dopis
pozdávka
blahopřání**

vzkaz

Návody na mluvené texty:

pozdrav

telefonní hovor

dialog při seznámení, setkání

nakupování

v restauraci

na návštěvě

V soupise nejsou pochopitelně pouze texty literární, dokonce textů neliterárních bude převaha. Současně je vidět, že je tu množství příkladů textů, které za psaní (v jeho vyšší kompoziční podobě) většinou nepovažujeme. Jde však o texty pro děti zajímavé

a také z hlediska stylistického návodné.

Rozdělit však tento repertoár do skupin se zdálo dosti obtížné, především s příslušností jednotlivých textů do oblasti kultury psané nebo orální. Nejvíce starostí nám tu dělá pozice dětí při zacházení s těmito texty. Takové, které by po právu náležely do kultury ústní, jako jsou třeba pranostiky, však děti vnímají jako velmi složité obrazné útvary a považují je proto za knižní.

Především díky vztahu dětí k různým druhům textů, je dělíme podle jejich délky, struktury a grafické úpravy. Toto dělení se zdá být sice pragmatické, ale pro dětská setkávání s písmem optimální (nejen pro dosud malou zdatnost číst delší texty, ale i pro přístupnost v napodobování):

1) Texty souvislé, spíše delší, složitěji syntakticky zpracované. Hl. texty literární určené ke čtení a poslechu (pohádky, pověsti).

2) Texty souvislé spíše krátké, rozsah několik vět či odstavců (přísloví, hádanka, vtip).

3) Básně

4) Texty nesouvislé, s jinou grafickou úpravou jako obrázek, kombinovaný obrázek s písmem, křížovka, seznam, výčet, tabulka, škála, úloha s nabídkou řešení a pod.

Školní práce se stylistickými prostředky

Je potřeba připomenout, že stylová práce s texty, která předpokládá výběr a uspořádání především jazykových prostředků, není jen tvorbou vlastních textů, ale začíná již pouhým poslechem, čtením, přepisováním, napodobováním. V této věkové skupině dokonce taková aktivita převažuje. Děti se teprve seznamují s odlišnými funkčními formami řeči, a proto jsou jejich možnosti výběru odpovídajících prostředků z mnoha důvodů omezené. Nakonec škola je prostředí určené k tomu, aby se jejich zkušenosti postupně rozšiřovaly.

Školní práce s texty se nám v tomto kontextu jeví zaměřená především na následující aspekty s tím, že nejsou probrány v celé své šíři, mají spíše poznámkový charakter a soustředujeme se pouze na některé teréne podtržené oblasti :

1. Poznání rozdílů mezi mluvenou a psanou řečí a situace vhodné pro jejich používání.

Tato sféra jazyka se týká zejména problémů spojených se spisovností. Již jsme naznačili, že vstup do školy je také větším přechodem do spisovného jazyka. Problém pro děti tkví především v tom, že spisovný jazyk je nejen rozvinutějším, bohatším (což naráží často na nedostatek a problémy s výběrem slovní zásoby), ale především není jedním jazykem, jednou normou. Kontext, ve kterém je psaný jazyk používán, natolik určuje jeho lexikální a syntaktickou výstavbu, že se pro děti jako norma velmi těžko definuje. Znají pohádkové texty, texty odborné (*ne kaštan, ale jírovec*), ale také normy vhodnosti a školního chování (*škrtni, co vychované děti neříkají*) a d.

Také významná monologičnost (viz dále) s obecným příjemcem, se obtížněji napodobuje, nežli útvary dialogické, které znají děti podstatně lépe z ústního používání.

Nejistotu ve volbě jazyka můžeme např. vidět při cvičení, kdy děti měly utvořit do školní úlohy "větu ze šesti slov". Opomineme-li nejrůznější pravopisné problémy, tak si všimneme, že asi ve třetině případů volí děti věty dialogicky orientované (otázky, rozkazy), vysloveně orálního domácího charakteru, s oslovením a slovy jako *hele, praštim tě* a d.:

Babi hele ja sem dostala tašku.

Dysi úmit rúse něbo tě prástym.

Mamko já jdu zítra do školy

Používání spisovného jazyka ve školních písemných úlohách je vyžadováno a dělá dětem velké problémy, navíc každý nevhodný prvek je dobře vidět. V ústních projevech, např. vyprávění je nespisovnost tolerována častěji.

Nejen jazykové prostředky, ale také téma, obsah sdělení nejsou děti schopny vždy dobře zařadit. Při probírání "písemných vzkazů", které jsou dětem bližší, dokonce jsou někdy považovány za útvary spíše orální, dělají děti chyby, přestože jsou navíc vedeny příkladem takového vzkazu na tabuli (na kterém mají opět procvičovat především pravopis):

*Maminko, slaJsem k Černym, budu si s evou hrat. PriJdu zachvíli.
jana*

Přesto v další části hodiny, produkují např. *Šla jsem na záchod*. Je možné respektovat jejich stržení nad poněkud provokativním tématem, které ovšem učitel může smést rychle ze stolu odmítnutím - *tos mohla říci*.

Poznat kontext ve kterém se která norma uplatňuje je většinou velmi složité, ale některým dětem dělá velké problémy již samo odlišení, kdy je jejich řeč spisovná a kdy není, kdy je nezbytné ji použít a kdy ne a proč.

2. Dialog - monolog

Přestože jsme naznačili, že psaná řeč je především monologem, přicházejí děti do styku i s velmi stylizovanými dialogy, dialogy uvnitř souvislého jinak monologického textu (pohádka) a s potřebou používat ve specifickém dialogu formalizovaného jazyka (telefonní rozhovor s neznámou osobou) ve formálních situacích.

Děti jsou vedeny k rozpoznání dialogu a monologu, funkcí dialogu v psaném textu - (mluví dvě osoby, střídání, grafiky poznat podle uvozovek a pomlčky, která naznačuje změnu osoby, dramaturgie - reálné střídání dětí při čtení)

Dále jsou děti seznamovány s některými formálními situacemi, ve kterých je konvencí požadováno použít správné formy řeči. Výrazná, knižní až zastaralá stylizace některých takových dialogů v učebnici je někdy relativizovaná pouze humorem situace při představování dvou koček (*Dobré odpoledne - Ruku líbám milostivá paní. Dovolte, abych se představil. Mé jméno je Maxmilián Chalupa. - Těší mě, Marie Groušilová.*). Tím nechceme říci, že toto cvičení není vhodné. Naopak se zdá, že plní velmi dobře návodnou úlohu, úlohu normy, ze které lze při méně formálních

příležitostech slevovat, podobně jako nacvičované formální dialogy při výuce cizích jazyků.

Cvičení mají charakter doplňování chybějících částí dialogu, aplikace schémat na další situace jako telefonní rozhovor, objednávání z jídelního lístku, nakupování a pod.

Kombinované texty pak pro některé děti možná implicitně ukazují další požadavky na monologický text: *Běžte pryč, běžte pryč, - kdo je vyhnal? - to ta královna vs. Královna řekla, aby šli pryč* (rekonstrukce pohádky).

3. Horizontální členění textu

Horizontálním se obvykle rozumí členění textu na začátek, střed a závěr. V psaném textu pak také členění na nadpis a kapitoly, odstavce a další grafické strukturování textu na věty, slova, prázdné části stránky, obrázky a pod. Členěním textu mluveného se budeme více věnovat v oddíle o vyprávění, nyní zůstaneme u textů psaných.

Pro děti není někdy jasné jestli nadpis, nebo název básně, a jméno autora patří do textu a dokonce při přepisování je vynechávají. Jindy zase přidávají další informace (*a nakreslil Josef Lada*).

I z toho je vidět, že samy moc nechápu funkci, kterou mají tyto prvky členící text. Chápu spíše členění plochy. Ta jim při psaní textů menšího rozsahu splývá s členěním obsahu textu. Při přepisování nerespektují samostatnost verše, souvislost věty v odstavci. Někdy jsou problémy v nešikovnosti, malé zkušenosti s umístěním textu na stránku, ale většinou mají chyby širší záběr.

Škola věnuje "úpravě" stránky, sešitů i listů velkou pozornost, někdy však pro děti splývají obecnější požadavky na úpravu (okraje) s požadavkem členění textu.

Relativně jednodušší jsou krátké stylizované texty (schéma blahopřání nebo dopisu), kdy je úprava srozumitelná a text je dostatečně krátký, to znamená, že celková grafická stránka a obsah textu jsou ve viditelném souladu. Grafická úprava - členění delších textů zatím příliš pro vlastní psaní nepotřebují, ale respektují rozhodně kapitoly knihy, hranice jednotlivých článků a cvičení v učebnicích. Jemnější členění na odstavce, ale i věty děti příliš funkčně nezajímá a ve vlastní produkci (viz dále) používají spíše výraznější grafické prvky, které člení plochu i text dohromady, preferují kratší texty doplněné i jinými grafickými formami, jako jsou třeba seznamy.

Jako příklad uvádíme dopis a zápis do notýsku:

Janičko napiš jestli mě máš ráda Mirek
ANO NE

17.11. V úterý jdeme plavat. Vyučování končí ve 11.45.

•—————•
| |
•—————•
 podpis rodičů

4. Užití vhodného jazyka - vzhledem k tématu a formě

Nemáme zde na mysli pouze spisovné a nespisovné jazykové prostředky. Děti již mají určitou zkušenost s různými funkčními formami jazyka a cítí dobře odlišnost zejm. těch literárních textů jako jsou pohádka, pověst a pod. Současně nesmíme zapomínat, že mnohé děti mají stále ještě potíže s plynulým čtením, musí se soustředit na sám proces přečtení textu více, než na jeho významy a čím je slovní zásoba nebo syntaxe textu vzdálenější běžné podobě, tím je sice zřetelnější, ale také se tím hůře čte.

Tato stylistická oblast je ve druhé třídě navázána především na posílený rozvoj slovní zásoby, ale i syntaxe. Objevuje se tu učení o slovech podřadných a souřadných, synonymech, antonymech, vlastním jméně (také přezdívkách a podobách jmen a jejich užívání), slovní spojení, druhy vět a jejich používání, (viz kapitulu *Mluvnice v hodinách češtiny*).

Ve cvičeních se pracuje na nejvíce rovině mluvnice, ale také s okolnostmi používání různých jazykových jevů: ve vyprávění se nahrazují slova synonymy (*Provedeme takové změny, aby se nám vyprávění lépe poslouchalo, aby bylo zajímavější*). Také protiklady jsou mnohdy vázány na kontext děje a jeho kompozici. Upozornění na slova archaická a jejich funkce v pověsti, pohádce, přísloví. Odlišnosti odborného jazyka ve slovníku nebo encyklopedii, nová slova a okolnosti jejich vytváření (*kočkoruna*) a d. Cvičí se i vybírání a zavrhování slov nebo vět (co do obsahu i formy) a doplňování do textů - *které věty užiješ, když budeš vyprávět, jak to vypadá u vás doma, když se večer všichni sejdou? která slova použiješ, když budeš popisovat, jak vypadá váš pes?*

Vysvětlování neznámých slov, nebo slovních spojení zejm. v jejich literární podobě, i vět s nejasnou sémantikou. Co jena "mou věru"? *Zaklínáš se svou vírou, že jsi správný křesťan a mluvíš pravdu. Co je vzpouzí?*

Vytváření funkčních slovních spojení, především na bázi podstatné jména - přídavné jméno pro zpřesňování významů. Z teoreticky možných slovních spojení jako jsou *starý dědeček, moudrý dědeček, hodný dědeček* je ovšem jejich používání vázáno na jejich funkčnost v textu. Odmítány jsou pleonasmy typu *Starý dědeček přišel*. Toto učivo je obtížné, protože děti jsou vedeny k přijetí nutnosti bohatosti psaného jazyka a na druhé straně svazovány pravidly, které jim zakazují tuto květnatost jako nefunkční.

5. Metafora a slovní obrazy

Děti se ve druhé třídě seznamují jednak s nejjednoduššími metaforickými prostředky (např. některá homonyma), ale sledují hlavně různá slovní spojení typu přirovnání. Dále se zabývají určitými druhy textů, které s metaforou hodně pracují - literární texty vůbec, a dále hlavně příslovím, méně pranostikou.

Největší podíl práce je udělán na přirovnání. Děti hledají různá přirovnání v textech, které čtou a vysvětlují si je i jejich funkci v psaných textech. *Ve čtení najdete hodně přirovnání, abychom si lépe představili, o čem to je, co se děje. Je to pak, vaše představa, silnější. Představ si co je "křičí jako by ho na nože bral, jako by jí vosa píchla" (Ferda mravenec)*

Řekni mi nějaké další přirovnání. "líný jako veš"

"rychlý jako chrt"

A je veš líná? Není. Lidi znali vši a ty vši je trápily a je tak pro lidi líná proto, že jim pije krev, sama se neživí, je to parazit, cizopasník. Ale ona není líná, to je od přírody, ale to tak lidem připadalo z jejich pohledu. Co se ona naběhá v těch vlasech? Tak podobně lidé, kteří se neživí, kradou a tak, jsou líní, tak těm se říká paraziti.

Přirovnání chápou děti při čtení mnohdy docela dobře, i když není vždy jasné jaké představy jim navozují. Horší je vytváření vlastních příkladů přirovnání, kdy se najednou vynořují další omezující kritéria, která při čtení nebyla vidět.

Bílý jako bříza se neříká

Hnusný jako syreček asi není příliš vhodné

Také další příklady nejsou uznány - *přitroublý jako trouba*, protože jde o stejné slovo, stejný slovní základ, musí být něco jako něco jiného, podobně *masožravý jako dinosaurus* zase nadržuje vnitřní logickou strukturu. Dinosaurus je sice veliký a může se zdát, že potřebuje hodně potravy, ale nežere maso.

Děti tak nenarážejí, podobně jako i v dalších momentech, nejen při práci s přirovnáními, na složitost při vymezení podobných jazykových útvarů, nejasnosti v pravidlech jejich tvoření i používání, ale i na problémy s malou slovní zásobou a faktickými znalostmi. Také konvenčnost - to se nepoužívá, jde mimo logiku možných řešení, protože vybírá pouze některé možné varianty z pozice dětí zcela náhodně. Děti totiž směřují k vlastnímu tvoření pravidel a jejich aplikování, jak v jazyce psaném, tak mluveném a dostávají se pravidelně do problémů nejen s nesprávně vytvořenými pravidly, ale i jazykovými výjimkami, nespécifickými vlivy a konvenčními normami.

Takové druhy textů jako pranostika nebo přísloví nevystupují pro děti ve své obraznosti jako příliš jednoduchý útvar. Oba tyto druhy textů patří, jak jsme již řekli do kultury orální, jako typ zobecněného poznání ústně předávaného mezi generacemi. *Přísloví je lidová moudrost, která nám říká, jak se máme chovat. Podoba přísloví se nemění.* Pro děti však vystupuje spíše jako text literární, knižní pro svou obtížnost interpretace i jazyk, který je často stylizovaný a zastaralý. Také jejich vysvětlování často žádá velmi podrobný rozbor textu, včetně okolností jeho vzniku a používání (jako jsme viděli již u *líný jako veš*). Příklad některých některých přísloví ukazuje, že jim děti špatně rozumějí.

Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše.

Učitelka: *Vrabec je už tvůj a holub ten ti může uletět, ale co je větší, co je lepší, na čem je víc masíčka?*

Iveta: *holub nosí zárodky nemoci.*

Učitelka: *To dříve nevěděli, neměli mikroskop, ale dříve je možná chtěli sníst. Chytá se vrabec a holub? Tak proč se to říká?*

Míra: *Když on v Risku vyhrál 150 tisíc a oni se ptali, jestli půjde dál, tak nechtěl a nechal si ty peníze co měl.*

Jirka: *Jeden pán vyhrál celé auto.*

Učitelka : *Jak bychom to mohli říci jinak. No, že se spokojím s málem, když bych potom nemusel mít nic.*

Vyšlo to na chlup.

Jírka: *Že se nám to skoro povedlo, stačil jen kousek*

Učitelka: *Chlup je tenký nebo silný?. To co říkáš, to by bylo "o fous", ale tohle je něco jiného.*

Petr: *Byl tam dřív, než ten druhý.*

Učitelka: *Víte, jak jsme počítali včera ty průměry a jak to bylo nepřesné. Tak když to úplně vyjde přesně, že nic nezbyde, tak to vyšlo na chlup přesně.*

6. Pochopení smyslu textu. Používání textu k získávání informací.

Samo pochopení textu dělá dětem mnohdy překvapivé potíže. Není to přitom způsobenou pouhou malou automatizací vlastního procesu čtení. Mnohdy jsou děti vedeny zajímavými jednotlivostmi, nevnímají dobře celek textu. To je dobře vidět v situacích, kdy se učitel otázkami snaží zjistit, jak děti textu porozuměly (*kdo je tatínek Filipa?, co se babičce přihodil?*). Otázky sice na jedné straně děti dobře vedou k povídání o textu, ale současně mohou být pro děti překvapivé v tom, že je něco takového v souvislosti s textem nenapadlo.

Stačí, aby byla nějaká informace nezřetelná, příliš obrazná, nebo sdělená nezvyklými prostředky a děti s ní pracují jinak, než by se očekávalo. Např. u článku o *Starém hrnečku*, který je plný personifikací a o hrnečku se mluví jako o *starém dědečkovi, který už špatně pracuje, je nemocný a nabručený*, děti mnohdy po přečtení článku už nevěděly, kdo byl vlastně tím dědečkem. Podobně je musela učitelka vést, když chtěla popsat více děj příběhu, aby převáděly personifikace zpět - *Co je to "žil až do smrti" u hrnečku? - Asi spadl a rozbil se.*

Mnoho otázek jde také za samotný text a nutí děti přemýšlet o kontextu a nejrůznějších souvislostech okolo explicitně zmíněných informací. Nejde pouze o faktickou stránku, informační sdělení, ale také o emoční a především morální aspekty. (*Jak asi tomu Jiříkovi bylo, děti?, Jaký byl František - rozpustilý, moudrý nebo zlomyslný?, Co ještě děli mohly udělat. Co byste dělaly na jejich místě? Bylo to správné? Byl opravdu tak špatný, když toho litoval?*)

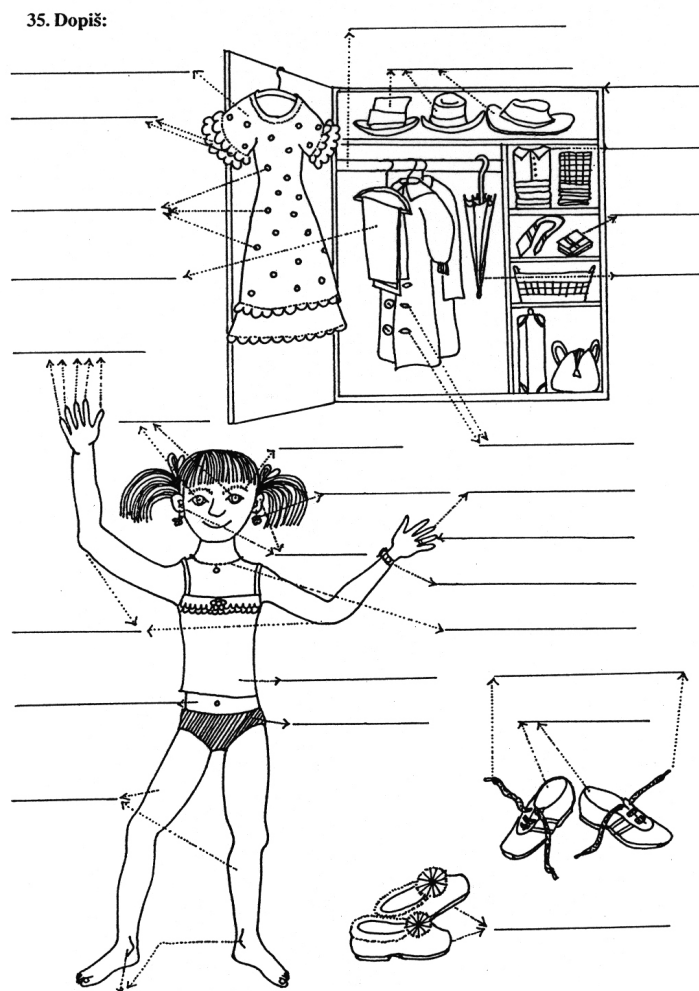
7. Popis

Popis funguje pro děti druhé třídy nejčastěji jako pojmenování částí náležitých k většímu celku, méně často pak také jako popis postupu (*cesta k radnici*). Velmi často v podobě hádanky typu *Popiš zvířátko a dej je hádat kamarádovi*. Vedle rozvoje slovní zásoby a schopnosti analyzovat podle různých kritérií, se děti učí i používat nejrůznějších prostředků k popisování a užívat různé varianty popisů.

K popisu jako souvislému textu jsou děti naváděny strukturami otázek. *Jaké máš slavnostní oblečení? Popiš je. Popiš nějaké zvíře (kde žije, jako vypadá celkem, jaká je hlava, nohy, ocas, čím se živí?)*

Velmi častý je předem strukturovaný popis obrázku. Děti jsou graficky vedeny k tomu, co mají popisovat, vlastně pojmenovávat. Ve vlastní produkce rádi podobných postupů také využívají, i když pak popisují především ty prvky, kterým dávají větší důležitost, nebo které zpřesňují obrazovou informaci.

Obr. 2. Pracovní sešit český jazyk



8. Vyprávění

Vyprávění je klasickým školním cvičením; vyskytuje se v podobě vyprávění události, filmu nebo divadelního představení, vyprávění přečteného, vyprávění volné, vyprávění podle obrázků a pod.

Vyprávění patří také k těm obtížnějším stylistickým úkolům. Sice se s vyprávěním pracuje již od třídy první, ale problémy pokračují ještě dlouhou dobu. Vyprávění klade značné nároky na vypracování myšlenkového konceptu nejen vlastního děje, ale také

postupů, jak tento děj zpracovat a jakými prostředky jej realizovat.

Dětem dělá hlavně problémy přiblížit kontext děje, místo, připomenou všechny důležité informace, které posluchači neznají, aby mohli interpretovat vyprávění.³

Dalším problémem, se kterým se setkáváme při vyprávění je, že děti často více hrají než mluví, dramatizují nebo mluví za jednotlivé osoby, aniž by je uváděly, jsou strženy emočními prožitky (*to bylo strašné, já to bylo hrozné*). Nemyslí dostatečně v pozici posluchače (*kdybychom to neznaly, tak nevíme o co jde*).

Lépe se dařilo cvičit zachovávat posloupnosti děje. Také cvičení jsou často zaměřena na tuto posloupnost, která je zajišťována návodnými otázkami (*Co asi říká pan řidič? Proč k tomu došlo? Co dělal Jindra a Eliška?*) nebo obrázky. Seřadit posloupnost podle obrázků nebo rozstříhaný psaný text děti řadí bez problémů.

Příklady vyprávění:

Lenka: Kráska a zvíře. (psané vyprávění -prosinec)
Kráska mněla dvě sestřikterépořát chteli spat jejich tatínek mněl pořát dluhi. Tatínka dali na vezení za nezaplacené dluhy Nakonec přišel domů Tatínek získal velký poklat. Táta hned pozdravil krásku a jej dve sestri.

Dana: Kráska a zvíře
Byl jeden táta měl tři dcery. Tát šel do města nakoupit. Dvě cery chtěli šaty a punčochy. Třetí chtěla jenom růži. Táta přišel do lese kde bylo plno růží. Uslyšel hlaskdo ti dovoli utrhnout moji růži. zato mi přivedeš svou nějakou ceru sem Šla nejmladší cera jmenovala se Kráska Zustaň u mne krásko. Nedívej/se na mne. Uviděla/ho v zrcadle a lekla se vykřikla viděl jsme v zrcadel sviře. Slišelto a utek

Kráska a zvíře

9. Výslovnost a intonace

Cvičí se jako prostředek vyjádření především u mluvených textů, patří sem nejen jazykolamy, ale i požadavky na zřetelnost a hlasitost projevu, "výrazné čtení", dramatizace a její prvky.

10. Menší psané texty v úloze společenského styku

Vedle ústních společenských forem, přicházejí děti do styku i s psanými. Jedná se zejména o psanou komunikaci obecně - psaní dopisu, adresy, pozdravu - ale i speciálnější texty jako přání, pozvánka a pod. Mají podobu modelů, které je nutno více nebo méně přesně dodržovat, co do grafické úpravy, použitých slov, slovních spojení i celých vět (*Veselé vánoce, hodně pozdravů od Jindřicha, Milá babičko, Dovolujeme si vás pozvat, přejeme vám všechno nejlepší*).

11. Měření času a organizace časových období. Dokumentace.

Základ tvoří kalendář a hodiny. Navazuje se tu na učivo prvouky: Sledují se funkce organizování času - zápisy do

kalendáře, rozvrh hodin, sledování a zápisy počasí, sledování docházky, zápisy klasifikací a pod. Děti sice oproti dospělým používají mnohem méně zápisníků a poznámek, zápisy do notýsku, do žákovské knížky směřují často více k rodičům, ale tyto formy se jim líbí pro své sociální souvislosti a proto je také často napodobují. Viz neškolní produkce.

12. Druhy knih a rozdíly mezi nimi

Zatím jsme uvažovali více o různých druzích textu, ale zmínit musíme i kategorii knihy, vymezenou určitými druhy textů a jejich kombinacemi. Kniha má tak oproti jednotlivým textům ještě další vlastnosti, jako je jiné vnímání struktury a členění textu nebo koexistence různých textových druhů (zápisy formální, obsah, rejstříky, poznámky vydavatele, doslov a pod.). Druhy knih se uvádějí pro děti výčtem (česko-německý slovník, telefonní seznam, pravidla pravopisu, encyklopedie, kniha pohádek) a jejich rozdíly se sledují na povaze informací, které knihy obsahují - *Kde budeš hledat, když si chceš přečíst pohádku?, Co uděláš, když zapomeneš telefonní číslo svého kamaráda?*

NEŠKOLNÍ PRODUKCE

Přehled materiálu

Během celého roku ve druhé třídě jsme nasbírali také tento neškolní (nebyl požadován jako cvičení, ani nebyl použit k výuce) písemný materiál dětí. Materiál pochází z našich dvou druhých tříd, doplněný je pak ještě o materiál (památничky), který nám laskavě poskytla D. Bittnerová ze druhé třídy jiné pražské školy, která však také patří do základního výzkumného vzorku.

Jedná se o písemnou produkci, která se nám dostala do rukou, kterou jsme zachytili. Rejstřík druhů dětské produkce proto jistě může být daleko širší. Víme například, že si děti v tomto věku již vyrábějí i své knížky, vylepují obrázky s popisem a komentářem, dokumentují své sbírky a pod.

Tato vlastní produkce se děti se nám zdá zajímavá zejm. proto, že o něco lépe, oproti té školní, odráží vlastní koncepty dětí o tom, jak který písemný produkt má vypadat a k čemu ho lze používat. Lépe pak lze vysledovat, které jazykové a grafické prostředky děti chápou jako funkční a jak je používají k naplnění svých záměrů.

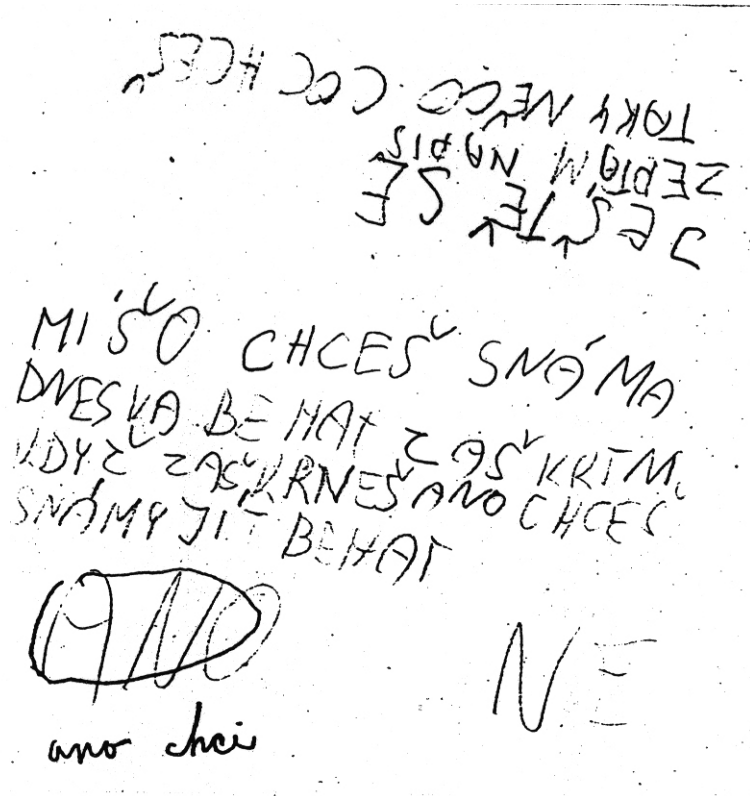
1. Dopisy

Dopisy, psaníčka patří do školní kultury naprosto neodmyslitelně. Ve druhé třídě je to však často sama hra na psaní dopisů, kdy je třeba zjistit, jaké všechny významy taková aktivita nese.

Následující dopis je klasický, psaníčko - formulář se objevuje velmi často i v odpisem milostných, dopisech pomlouvačných a d. Vanda si ovšem nebyl jistá, jestli tak krásná grafická forma dopisu bude srozumitelná kamarádce a připojila ještě návod, jak vyplnit - na dopis odpovědět (*když zaškrtněš ano chceš s námy jít běhat*). Kamarádka také drží notu a aby nedošlo k omylu zase z její strany, a také aby ukázala že i ona tuto

formu psaní umí používat, zaškrtně ANO a současně připojí i písemné sdělení (ano chci).

Obr. 3. Dopis Vandy spolužačce



Psaní dopisů ostatně odkazuje i na soukromý sektor ve vyučování, zábavné aktivity (jiná zábavnější činnosti, než pracovat, navíc prováděná za zády učitele, tedy za nebezpečí). Vzkaz pokračuje prosbou o pokračování, další podobné vzkazy. Současně vymezuje i upevňuje aktuálně vztah mezi oběma holčičkami (Napiš taky něco, co chceš).

Dopisy dobře ukazují, že děti chápou situace vhodné k používání písma, kdy jde o nějakou nemožnost orálního kontaktu, ale také jde-li o záležitost tajnou nebo nějak citlivou (tajné). Podobně- je-li potřeba nenápadně zveřejnit nějakou informaci, i tady děti volí písemnou podobu a tím i oddálenou reakci postiženého (Roman je blbeček pošlí to dál).

Samostatnou kapitolou jsou dopisy milostné, objevující se v různých podobách, třeba jen jako srdíčko se jménem uprostřed.

KAMILE MÁM TĚ RÁDA
A JESTLI SEMN-
NOU VYDRŽÍŠ
TAK SE STEBOU
OŽENIM

Ahoj Eliška

srdíčko K + E
Ahoj El(y)iško
jak se maš.
ja se mam
dbo(ž)ře isim m e
maš rada tak.
mi dej pusu aš pilděš
domu

ahoj Kamil

2. Organizace sociálních skupin
 Obr. 4. Notýsek "naši party"

PŘEDMĚT
 Pochyba

JMÉNO
 A. V. J. V.

SKOLA
 ? A. ? B.

LEIDA
 1993-4

ROK

Holobriada je del'yl

Naši Party je:
 Oda D

Robin.

Honsa V

Jirka F

Vyda M

Michal J

Petr L

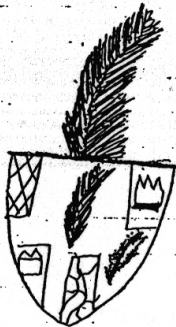
Sajné písmo

σ = x	d = □
nr = w	l = o
s = aj	k = r
zv = +	ch = do
mv = *	h = y

Proti nám je:

Petr

Tomáš



Písemnou dokumentací se tradičně potvrzují sociální vazby, zejm. příslušnost lidí k určité skupině, případně hierarchie členů, odkazy na jejich práva a pod. V našem případě je společenství definováno výčtem členů, ale stejně silně i nečlenů nebo spíše protičlenů, kteří by mohli usilovat o rozbití party (*proti nám jsou*), a posíleno existencí dalších symbolů. Administrace se tak ukazuje jako důležitý sociální jev, se kterým děti pracují.

Dokonce i symboly jsou vybrány pěkně, i když někdy samozřejmě povrchně. Tajné písmo není určeno k používání, podobně znak sám nemá další vnitřní symbolické struktury kromě své vlastní existence, jako grafický útvar pro podobný dokument je dobře stylizovaný.

Zajímavé je i dětské *Holobrada je debyl*. Které však zůstává na rovině konstituce party.

Podobné dokumenty se vyskytují pravidelněji již ve druhé třídě, někdy v jednodušší podobě jako u Zuzanky, která si v zápisníku vede hesla jako *moje nejlepší kamarádka, hnusná kamarádka, nejlepší kamarád, hnusná kamarád*.

Opět musíme konstatovat dobrý odhad možných funkcí písma s výraznými sociálními dopady.

3. Další typy dokumentace

Obr.5. Vedení pravidelných zápisů, tabulka černých a červených puntíků.

A handwritten table with 20 rows. The names are listed on the left, and each row contains a series of black and red dots. The names are: BÍLKA, OCHOVA, UBLOVA, HAVRDOVÁ, BRŮNOVÁ, HÁJEK, CHALUPOVÁ, LEJSKOVÁ, HAVLÍN, JÁCHYM, ISKOVÁ, SLABIHOVDEA, BREIV, SRB, SOCHURKOVÁ, JANSOVÁ, VEINDELÍN, JIRKA HOONEJ, SMIKOVÁ, LEJNAR, CHOCOLOUSČVÁ, SINKOVÁ, MARKOVÁ.

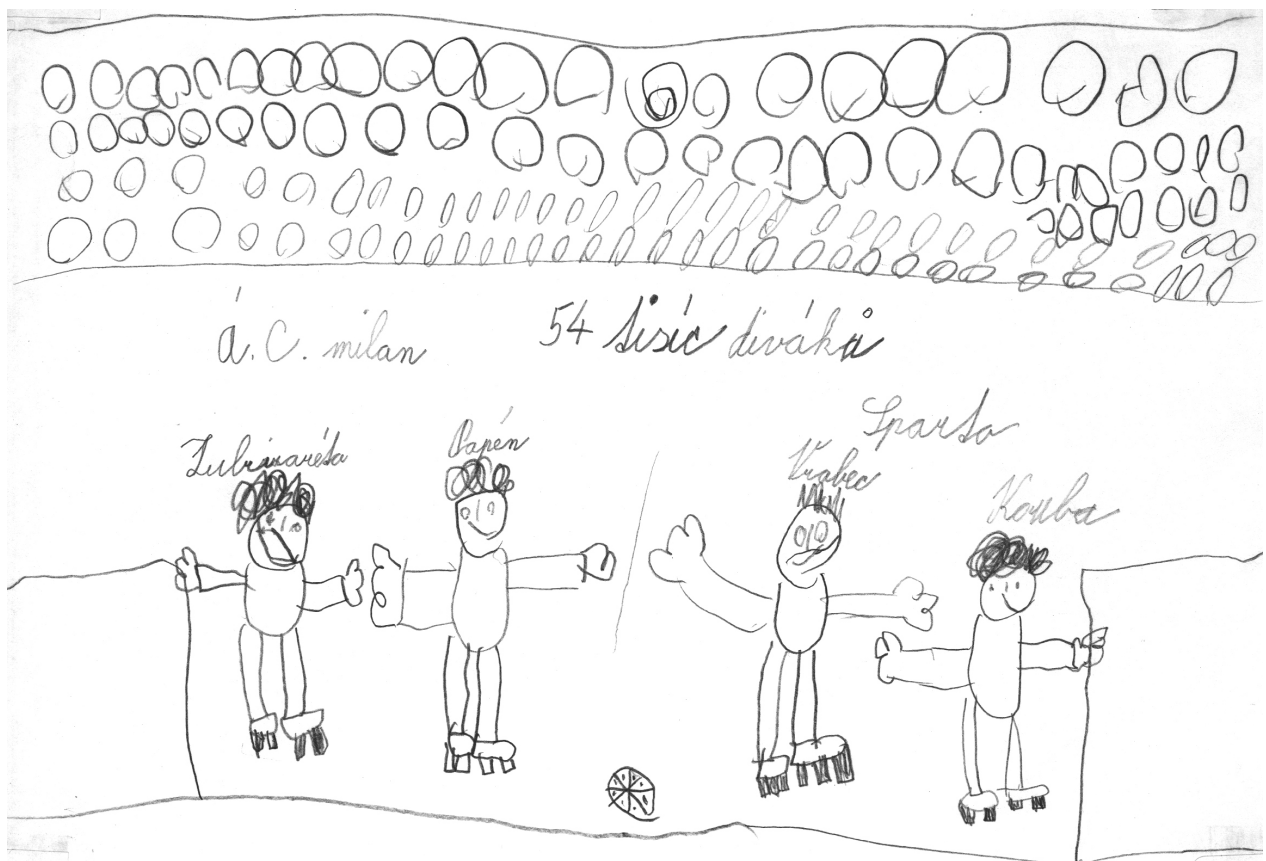
BÍLKA	•••••
OCHOVA	•••••
UBLOVA	•••••
HAVRDOVÁ	•••••
BRŮNOVÁ	•••••
HÁJEK	•••••
CHALUPOVÁ	•••••
LEJSKOVÁ	•••••
HAVLÍN	•••••
JÁCHYM	•••••
ISKOVÁ	•••••
SLABIHOVDEA	•••••
BREIV	•••••
SRB	•••••
SOCHURKOVÁ	•••••
JANSOVÁ	•••••
VEINDELÍN	•••••
JIRKA HOONEJ	•••••
SMIKOVÁ	•••••
LEJNAR	•••••
CHOCOLOUSČVÁ	•••••
SINKOVÁ	•••••
MARKOVÁ	•••••

V tomto případě je školní inspirace zřejmá, napodobují se zejména školní zápisy o docházce, chování, prospěchu, počtu bodů v soutěži a pod. Nejde o zcela přesnou kopii zápisů učitelky o chování jednotlivých dětí (červené a černé puntíky). Seznam obsahuje i děti, které ve třídě vůbec nejsou. Podobná forma zápisu děti asi zaujme, stačí se podívat a vidí, kdo jaký je, co dělal, jak situace vypadala, nezapomene se nic, nic se nedá smazat, protože vše je písemně zdokumentováno. Navíc je možno osoby třídit, řadit a porovnávat.

Pro děti vytváření podobných textových struktur znamená možná také ve hře realizovat svou moc nad zapsanými a nebýt jenom vždy tím zapisovaným. Vlastnictví písma dává také prostor takového chování. Jde rozhodně o sociální skripturální formu vykonávání moci, sledování druhých a paměti jejich činů.

4. Obrázky s popisem

Obr. 6. Obrázek fotbalového zápasu.



Písmo tady posloužilo jako legenda k obrázku, jako zpřesněný popis, tedy ve funkci, ve které se hodně písmo používá, a to jak v podobě tištěné, tak v podobě osobních poznámek do knihy nebo zápisníku (legenda nebo poznámka k obrázku nebo textu).

Dospělí přece také popisují grafy a tabulky, píší si poznámky do knih, obrázky v encyklopediích jsou podobně popisovány, reklamy a popisky obsahují pak naopak figurální motivy, a pod.

Děti mohou pomocí písma vyjádřit a zdůraznit prvky, které považují za podstatné, zpřesnit podávanou informaci, kterou často pouze obrázkem nelze dostatečně sdělit.

Tyto kombinované technické prostředky děti rády používají (auto je popsáno jménem i SPZ, osoby jsou popsány jménem). Funkce takových reprezentací chápou děti dosti široce - nese další informace, vysvětlí a zpřesní obrázek, může zesměšnit, potěšit, oznámit).

5. Památničky

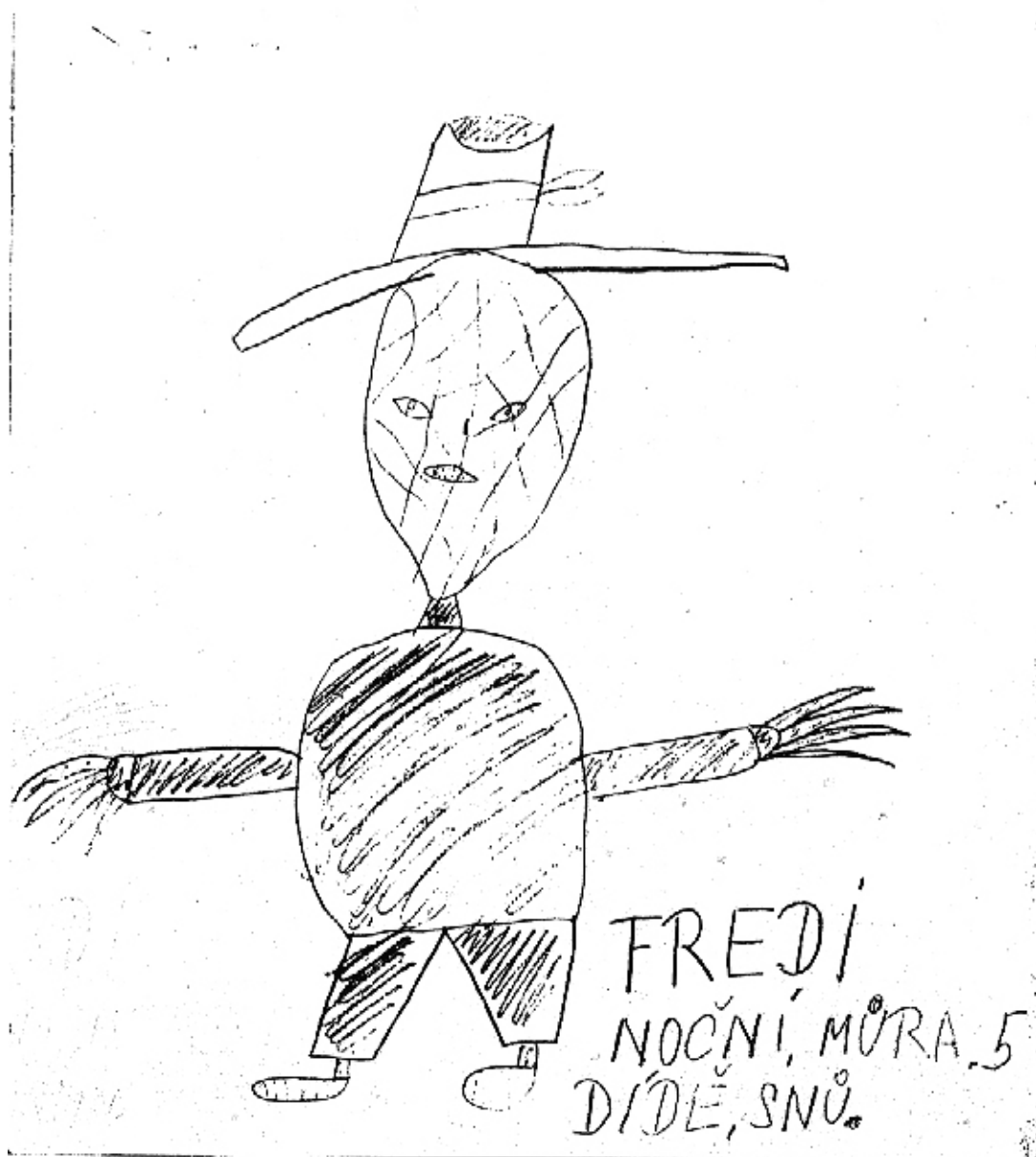
obr. 7. Ukázky tvorby z památníků



Překvapuje nás možná dobrá znalost formy památníčků již u tak malých dětí (*své hodné spolužačce napsala a nakreslila Maruška Chrzová*). Estetické funkce památníčků jsou sporné, ale děti je tak často vnímají, do památníku se dávají jen hezké věci. Také sociální vazby tu mají své možnosti - zůstat v paměti, potěšit majitele, ale i vyznamenání formou prosby o zápis.

S písmem se tu spojuje také zachování tradice, forma paměti, podobná rodinným albům, kronikám dětských skupin a další podobné útvary. Kombinování obrázků a písma je tu velmi obvyklé (*Honza Báře, traktor je zetor,, to ti přeje tvoje kamarádka*), formální náležitosti se již razantně prosazují, i když stále jsou vidět i spontánní vzkazy dětí (u obrázku medvěda - *Báro, sežeru tě*).

Obr. 8. Památník



6. Literární produkce

Literární produkce je dosti náročná, a proto ji nacházíme pouze u některých dětí. Většinou jde o snahy psát pohádky nebo básničky. Někdy také vznikají celé knihy nebo pokusy o ně, často i s vlepovanými nebo nakreslenými obrázky. Aspirace na napsání knihy tu bývá přítomna velmi často. Děti mívají sešity, často velmi pěkné, do kterých si chtějí své pohádky nebo básně zapisovat.

Básničky vznikají jednoduchým rýmováním, častěji na základě již existujících básní.

Básnička Aleny a Mirky (předělaná báseň)
*Šel krokodýl do lhoty, uvyděl tam kalhoty
a když je zahlíd tak si je oblík.*

Někdy vidíme pokusy báseň nebo písničku předělat s novými slovy, nejčastěji posměšnými nebo přisprostlými. Tyto pokusy by však již patřily spíše do oblasti kultury lidové.

Psaní pohádek pak leží hodně ve znalosti příběhu i modelu pohádkových příběhů vůbec, ke kterému děti přidávají zkušenost se specifickým pohádkovým jazykem (*a chlapeček měl vlásky zlaté*). Dětem však většinou chybí vytrvalost k tomu, aby tyto pohádky dopsaly do konce, také většinou brzy zjistí, že se přecenily, nemají dost prostředků k napsání celé pohádky a ani se jim jejich produkce moc nelíbí.

Písenná produkce dětí, které zde říkáme neškolní, tak mimo školu úplně nestojí, a to nejen proto, že vzniká často na půdě školy. Podobnost dětské produkce a školních cvičení není náhodná. Ve škole také dělají tabulky, řeší úlohy na ANO - NE, upravují stránku. Školní kultura, resp. kultura přenášená školou je jedním z důležitých zdrojů těchto samostatnějších dětských projevů.

Dalším zdrojem je zkušenost z prostředí domácího, a to jak zkušenost s používáním písma v domácnosti ve formě písenných vzkazů mezi členy rodiny až po vztah k literatuře.

Z domácího prostředí také přichází kultura, kterou bychom asi mohli nejlépe popsat jako lidovou; odtud děti používají zejm. své básničky, písničky, pokřikovánky, hry, vtipy, ale i vztahy k památníčkům, kronikám a dalším podobným písennostem.

ROZŠIŘOVÁNÍ FUNKCÍ PÍSMO

Přes zřetelné problémy, které mají děti s používáním písma, je posun od období předškolního i od první třídy zřetelný. V první třídě jsme mohli již registrovat reflektování řeči a jejího zápisu, grafickou a jazykovou stránku psaného projevu, ale většinou jako pomocný kontext pro osvojení alfabatických principů písma.

Nutnost písmo používat ve škole i mimo ni vede děti k tomu, že se začínají ve druhé třídě více zabývat růzností písenných textů i jejich grafických souvislostí. Právě grafická stránka,

i když nejen ona, otevírá dětem nejvíce cestu k pochopení této různosti textů, různosti jazyků a situacím, ve kterých se používají.

Proto se právě grafika stává předmětem hry s písmem, využívající variabilitu grafických forem k různým účelům. Děti texty nevyrobějí ani tak proto, že by je potřebovaly, ale spíše si je chtějí vyzkoušet. Obsah opět častěji bývá druhotný (*napiš mi taky něco*), resp. je třeba vyzkoušet korespondenci mezi formou a možnými obsahy. Hra s formou je tak ve druhé třídě mnohem rozmanitější, nežli byla dříve.

Grafika ovšem také mnohdy v očích dětí pomáhá poněkud vyvažovat omezené možnosti písemné komunikace vzhledem k nedostatkům lexikálním, syntaktickým i stylistickým. Toto řešení sice nese své ovoce, jak vidíme na dětské produkci, ale mnohdy ukazuje další problémy v používání jemnějších a v dospělé kultuře také obvyklejších grafických prostředků. Mnohé děti ve své neškolní produkci rezignují nejen na pravopisné požadavky, ale i na možnosti graficky členit text konvenčnějšími způsoby.

Orientace na grafiku jim také málo pomáhá při práci se souvislejšími psanými texty. Děti používají především svoje zkušenosti s mluvenou řečí, aniž by si byly vědomy toho, že porozumění v orálním kontaktu jde na úkor slov a slovních kombinací (viz Vygotskij, 1969, s. 275–278) a nebude tedy v písemném textu stačit. Děti nejsou dostatečně vybaveny k vytváření nutné dávky názornosti, obraznosti či analytických postupů (Vachek, 1942), které nahrazují bezprostřední zkušenosti příslušející k mluvě. To totiž vyžaduje analyzovat jednotlivé aspekty situace a převádět je do často obtížných pojmových forem.

Neškolní produkce dětí nám však ukazuje další zajímavý posun. To, jakým způsobem děti písmo používají, i jaké druhy textů vytvářejí, ukazuje rozhodným způsobem značnou citlivost na funkce psaného textu jak v oblasti literární, tak především mimo ni. Takřka všechny situace, které jsou vhodnější k písemnému projevu oproti mluvenému (např. tak, jak je popisuje Vachek, 1942), mají děti ve svém rejstříku. Ať již jde o obyčejnou komunikaci na dálku nebo za nepřítomnosti druhé osoby (dopisy), seznamy a dokumentace, organizace společenských institucí a sociálních vztahů (party, milostné dopisy), prostředky udržování tradice (památničky), ale i komunikace formální, administrativní kroky, komunikace citlivá na bezprostřední kontakt, včetně udržení tajnosti (*nečíst, neotevírat, tajné*).

Současně však Lahire (1995) upozorňuje ve svém výzkumu, který se týká používání písma v rodinách, že tyto druhy psaných textů patří k těm kulturně nižším, syntakticky a stylisticky méně náročným. Jsou to právě tyto druhy textů na nichž zůstávají děti z rodin s nižším sociokulturním zázemím, zatímco ostatní se dostávají postupně i do textů složitějších. Rozdíl však není pouze na úrovni používání textů, ale i ve stupni pochopení konstrukce textů, zvláště těch stylizovanějších.

Ukazuje se také podle nás velmi zajímavě, jaké sociální konsekvence mohou být pro děti navázány na písemné texty: sociální tresty (vyškrtnutí ze seznamu), sociální příslušnost,

kontrola druhých (dokumentace), prestiž a pod.

I když by se zdálo, že mnohdy děti především napodobují činnost dospělých, děti je používají dosti kvalifikovaně i na úrovni hry a rozhodně tato aktivita představuje postup na cestě do dospělého světa. Nejen dospělým, ale především ostatním dětem je potřeba ukázat, že se ve světě písma mohou pohybovat.

Poznámky

1) Ve studii *Čtení/psaní v první třídě*. Jedná se o jednu z kapitol publikace *První třída* Pražské skupiny školní etnografie.

2) Pracujeme raději se slovem text nežli jazykový projev, protože musíme uvažovat i používání nejrůznějších nejazykových prostředků jako jsou intonace v řeči, grafické textové prvky nebo obrázky.

3) Starší výzkumy Gerhatzové - Frankové (1955) se týkají vývojových možností dětí v této oblasti. Ona promítala dětem film, jehož obsah měly reprodukovat a zjišťuje věkové charakteristické zvláštnosti při vyprávění děje. Rozřadila děti do věkových skupin, kde ukazuje, jak se mění psychická vybavenost dětí a jak je vyprávění děje pro děti obtížné:

6 let - Začátek a konec příběhu jsou neurčité - byly přimísены vlastní zážitky - neexistovala obecně platná třídící hlediska - jednotlivé scény časově zaměnitelné, extrémní důraz na detaily, které si děti pamatují, neexistuje trvalá identifikace hrdinů příběhu. Celkové líčení ve formě sumace, homogenní necentrováný celek, který se málo odlišoval od zážitkového okruhu dítěte a jehož části byly zaměnitelné.

7-8 let - Začátek a konec jasně odlišeny, oddělují se vlastní zkušenosti, uspořádání je chronologické, nikoliv podle smyslu, děti zdůrazňují, to co je zajímavé, jinak žádné další důrazy. Celkově je líčení hlavně formou řazení podle chronologického hlediska.

9-10 - Zřetelné vymezení začátku a konce, pochopení smyslu jednotlivých scén, zjevná snaha o postižení vztahů celého děje. Jemnější třídění (řazení, seskupování) filmových událostí.

11 - 14 let - Diferencování podstatného a nepodstatného, nosné fáze, pochopení vztahů mezi fázemi, neosobní podání (pouze u starších), částečně vystižení psychologické motivace hrdinů, transponovatelný smyslový obsah. Strukturovaná forma podání, s vnitřním členěním a centrováním.

Do filmu byly také dány rušivé, nepatřící scény (z jiných filmů) - malé děti nepostřehly jejich rušivý charakter, pro koho je film sumací událostí, které jsou jako sčítanci zaměnitelní, tak je rušivá scéna viděná jako rovnocenná a není vnímaná jako zlom.

Podobné výsledky přinesla i další studie (Kässnerová (1959), kdy šlo o zkrácenou reprodukci přečteného textu s úkolem vytáhnout podstatné rysy příběhu. Děti ve 4. třídě (nejnižší kategorie)

považovaly ještě stále všechny události na rovnocenné, nedovedly rozlišit strukturující články děje a soustředit se na ně. Teprve okolo 12 let děti byly schopny zkrátit text a nevynechávat podstatné prvky děje a měnit tím vlastní smysl příběhu. Výzkumy citovány podle Schmidt, H.D.: *Obecná vývojová psychologie*. Praha, Academia 1972

Literatura

- Hájková, E.; Pišlová, S.: *Čeština pro 2. ročník základní školy*. Praha, Jinan 1994.
- Hájková, E.; Pišlová, S.; Vildová, H.: *Český jazyk pro 2. ročník základní školy - pracovní sešit*. Praha, Jinan 1994.
- Chloupek, J. a kol.: *Stylistiky češtiny*. Praha, SPN 1990.
- Lahire, B.: *Écrit hors école: la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture*. In : Seibel, B. (ed.): *Lire, faire lire*. Paris, Le Monde 1995.
- Vachek, J.: *Psaný jazyk a pravopis*. In: Havránek, B.; Mukařovský, A. (eds.): *Čtení o jazyce a poesii*. Praha, Družstevní práce 1942.
- Vygotskij, L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1969.