

# PRÁCE DĚTÍ S TEXTEM

Ida Viktorová

## OBSAH:

1. ÚVOD
2. PRÁCE S TEXTEM - POSTUPY
  - 2.1. Čtení
  - 2.2. Kopie
  - 2.3. Postupy restrukturace do nového textu
  - 2.4. Vlastní produkce
3. PŘÍBĚH JAKO PŘÍKLAD POHYBU MEZI TEXTY
  - 3.1. Porozumění textu
  - 3.2. Porozumění úkolu
  - 3.3. Strategie a postupy
4. PRÁCE S TEXTEM - KONCEPCE TEXTU
5. TEXTOVÉ ŽÁNRY
  - 5.1. Tabulky a seznamy
  - 5.2. Souvislé texty
6. NEŠKOLNÍ PÍSEMNÁ PRODUKCE DĚTÍ

## 1. ÚVOD

Během školního roku 1996/97 jsme navštěvovali pravidelně v rámci longitudinálního výzkumu třetí ročníky ZŠ. Centrální korpus dat pochází ze dvou třetích tříd dvou základních škol žluté a hnědé. Tato data zahrnují zejm. poznámky z pozorování školního dne ve třetích třídách a nasbíraný školní i neškolní (písemný) materiál.

Všechny děti opakovaně prošly společným výzkumným šetřením pro děti základního vzorku longitudinálního výzkumu, které obsahuje inteligenční test, kresbu postavy, kresbu stromu a sběr základních údajů o dětech (vysvědčení, nemocnost,...) a jejich rodinách (socio-ekonomické charakteristiky rodin).

Základním tématem této kapitoly bude, jak již napovídá její název, práce dětí s textem. Zajímalo nás, zda děti s textem zacházejí jinak, nežli na počátku školní docházky a v čem, jaké postupy si děti v tomto kontextu osvojují ve výuce a jestli existují nějaké další strategie, které musí děti samy generovat ve výuce i mimo ni. Silné vztahy mezi vnímáním textu a jeho produkcí nám připadají významné z pohledu koncepcí textu, koncepcí jazyka a dalších kognitivních prvků, které se zde uplatňují.

## 2. PRÁCE S TEXTEM - POSTUPY

Ve školním roce 1996/97 při našich pravidelných pobytech ve škole jsme se zajímali o to, jak vůbec děti zacházejí s texty, zejm. psanými. To samozřejmě nemohlo znamenat, že zcela opomineme texty mluvené, neboť vazby mezi nimi a vzájemné ovlivňování je na prvním stupni ZŠ velmi silné. Situace je o to složitější, že podstatná je především povaha každého textu, tedy jeho orální nebo skripturální charakter, a to více nežli to, zda text mluvíme nebo píšeme. I k

těmto aspektům jsme přihlíželi v konkrétních situacích, do kterých se děti v zacházení s texty dostávaly.

S psaným textem se děti pochopitelně střetávají velmi záhy, již v předškolním věku, a posléze stále intenzivněji po zahájení školní docházky. (PSŠE: *První třída*, 1997). Pochopitelně se během této doby jejich způsoby "nakládání s textem" mění a vyvíjejí.

Rejstřík těchto způsobů nebo kulturních postupů, které dovolují další diferenciaci v nakládání s jazykovým materiálem, rozhodně silně obohacuje škola a školní vyučování. Během každého dne věnují děti velké množství času a námahy činnostem, při kterých se různými způsoby pracuje s (psanými) texty. Úkoly a cvičení se liší, obsahují však vždy konkrétní požadavky na práci s textem, obsahují určité postupy (*podtrhni podstatná jména* nebo *doplň i/y*) a upozorňují děti na mnohé textové charakteristiky záměrně. Další vlastnosti textu jsou navíc implicitně přítomny a registrovány, i když mnohdy dočasně nevědomě.

Tyto postupy přitom nemají zcela jednoduchou povahu; cvičení *podtrhni podstatná jména* nejenže vede k postupům rozlišování (zde podstatných jmen od jiných druhů slov), zavádí také nové struktury a umožňuje vznik nového textu (seznam podstatných jmen), také směřuje k postupům vyčlenění skupiny prvků z celku (vyčlenění vyčerpávající a přesné), ale i realizaci tohoto vyčlenění grafickými prostředky (podtrhávání). Podobných složek tohoto úkolu bychom mohli najít asi i více. Jednotlivé postupy lze pochopitelně rozdělit a používat v jiných kombinacích nebo samostatně v jiném prostředí a na jiném materiálu.

Základem takového přenosu je přechod mnoha postupů do kognitivních struktur, psychických funkcí dítěte, které zpátky dovolují generovat kvalitativně lepší způsoby zacházení s jazykovým i nejazykovým materiálem a rozvoj poznání.

Nelze vyjmenovat vyčerpávajícím způsobem celý rejstřík těchto postupů. Kučera s odkazem na Vygotského mluví o *inventáři budování mentálních prostorů znakovými prostředky, které dovolují vzdálit se od bezprostřední praktické akce jako je vyjmutí částí z celku, korekce výsledků, respektování instrukce, analýza zadání, ověřování, odůvodňování a d.* (Kučera, 1997).

Současně je třeba připomenout, že děti jsou citlivé na některé aspekty textu nejen pod tlakem výuky, ale také vzhledem ke svému věku, ke zkušenosti nebo stupni proniknutí do psaného jazyka. Toto specifické zaměření pozornosti dětí na různé stránky jazykového i nejazykového materiálu nemůžeme podcenit, protože posiluje pozici některých textových prvků (např. citlivost na vizualitu) a spolu s tím stimuluje především některé postupy a strategie dětí (např. užívání především grafických prostředků na úkor jiných)..

Způsoby práce s (psaným) textem jsme se snažili rozdělit do několika skupin podle typu dalších textů, které jsou tu přítomny. Hranice mezi jednotlivými skupinami nejsou zcela ostré (např. čtení by se dalo považovat v určitém smyslu také za kopii - viz dále), ale právě rozdíly mezi skupinami postupů dovolují dětem lépe propojovat typ materiálu, základní požadavky úlohy (v širším, i neškolním smyslu slova) a konkrétní možné postupy.

Postupy v zacházení s (psaným) textem dělíme na tyto kategorie:

- čtení
- kopie
- postupy restrukturace do nového textu
- vlastní produkce

Práci s texty v rámci těchto kategorií musíme uvažovat také vzhledem k věku a vývojovému stadiu dítěte, (předškolní"čtení" dítěte, které neumí číst vs. relativně plynulé čtení "třetáka").

## 2.1. Čtení

Pro tuto kapitolu o čtení nebudeme brát v úvahu procesy okolo vlastního učení čtení/psaní, protože se jedná o velmi specifickou a bohatou oblast. Tyto procesy jsou popsány v předcházející výzkumné zprávě (PSŠE: 1. třída. 1997). Je ovšem také pravdou, že rezidua těchto postupů nutně nacházíme i v období třetího roku školní docházky.

Ve třetí třídě můžeme vidět nerůznější způsoby zacházení s textem, které určíme jako čtení; čtení známého a neznámého textu, hlasité a tiché čtení, čtení s porozuměním a bez porozumění, čtení výrazné či "dramatické", čtení pro potěšení, čtení jako úkol, čtení jako soutěž, čtení pro hledání informací a d. Jinak je třeba číst souvislý text, jinak tabulku, seznam nebo rébus.

Tato "různá čtení" vyžadují odlišné čtecí postupy definované druhem textu, úlohou s textem spojenou (vyhledat informaci vs. číst si knihu) a různou interpretační prací s obsahem a formou textu (pokud k ní dochází). Rozhodně nejsou tyto postupy stabilně ve vyučování vyčleněny a rozlišovány v přesných kriteriích; nejsou většinou přímo didakticky strukturovány. Pomáhají zde ovšem další postupy, které my zařazujeme mimo kategorii čtení, které však úkol různých způsobů čtení obsahují (např. vyhledávání vyjmenovaných slov v článku, ale také čtení matematické slovní úlohy nebo rovnice). Ty pak dovolují budovat odlišné čtecí praktiky (např. rychlá orientace v textu vs. přesné čtení každé hlásky).

U části dětí však musíme mluvit pouze o zárodcích rozlišování těchto praktik, protože stupeň zvládnutí čtení není na takové úrovni, aby dovozoval dostatečně tyto postupy strukturovat.

U hlasitého čtení můžeme posoudit právě stupeň automatizace a plynulosti čtení, které jsou předpokladem složitějších a diferencovanějších čtecích postupů. Rozdíly mezi dětmi jsou velké. Máme již brilantní čtenáře, ale také stále ještě děti které čtou s velkou usilovností. Hlasité čtení však není jediným ukazatelem pohybu v psaném materiálu. Některé děti nečtou hlasitě příliš dobře, ale evidentně se v textu jasně orientují.

Problémy se čtením, které nalézáme ve třetí třídě:

- příliš pomalé a namáhavé čtení
- slabikování, přerývanost, nejde většinou o vyslovené slabikování, ale částečné, typu *nepo-vedlo, Mariá- nem*, nebo oddělování předložek *do- třídy*, slabikování v pozadí
- reformulace slov typu *nejsem/nejsme, velká/větší*
- nepřesná anticipace při záměně slov (*žábra/žebra*),
- velká anticipace, někdy až vymýšlení (*správné/zdravé, rozhodli/rozloučili, zajíc na světě/smetaně*)
- vynechávání slov
- špatné frázování, oddělování jednotlivých slov, neplynulost  
(*Minulé- roky- si Honza chodil- pro- vy-svědčení- vesele- vesele- pak pokaždé- běžel- domů aby se- s- ním pochlubil- letos jen- smutně sleduje- v- kalendáři- jak se- ten- smutný- den blíží*)
- problémy s kvantitou (*nařadi/nářadi*)
- často zbytečně velká rychlost

U některých dětí zůstává ještě částečně slabikování. Velkou otázkou pro používání čtení jako prostředku jsou projevy, které označujeme jako špatné frázování a které znemožňuje dobré porozumění. Vidíme však na druhé straně velmi často značný stupeň automatizace a anticipace, která obsáhne celé věty, někdy i rozsáhlejší části textu. Při velké rychlosti čtení

může dojít opět k přílišné anticipaci a nepříjemnostem při frázování nebo vynechávání a změně slov. V tomto případě mívá jiný důvod, je to hlavně rychlost čtením, kterou děti považují za jeden ze znaků dobrého a zvládnutého čtení (vs. slabikování a neschopnost obsáhnout větší úsek textu).

Učitelé někdy připomínají hlavně u dobrých čtenářů nutnost nácviku hlasitého čtení jako "trénování pusy". "*Musí se trénovat i pusa, ty to třeba i dobře přečteš, ale tvoje pusa tě neposlouchá. Je to jako u herců, kteří se cvičí, učí se vyslovovat.*" Jedná se o ty případy, kdy dítě předem vidí celý text, ale výslovnost se opoždíuje.

Přetrvává problém při čtení obtížnějších nebo neznámých slov (*začpěl, povichr, dirigent*). Někdy je viditelný právě proto, že se zvýšila rychlost a plynulost čtení.

Co se týká porozumění čteného textu, které je často zmiňováno, jedná se o otázku velmi členitou. Porozumění závisí nejen na obecné zběhlosti ve čtení, ale i na zkušenosti s typem textu, jeho složitosti a úkolu, který text implicitně obsahuje nebo je jako instrukce zaveden zvenku. O porozumění musíme také uvažovat na mnoha rovinách jako o porozumění významům slov, struktuře textu, dějové výstavbě, poslání nebo jako o východisku pro nalezení informace a pod. Proto se více této otázce budeme ještě věnovat v kapitole o příběhu.

## 2.2. Kopie

Pod kategorií kopie máme na mysli častá školní cvičení typu opisování podle nějaké předlohy; dítě opisuje písmeno, slovo nebo větu v písance, článek z učebnice do sešitu, z tabule zápis hodiny, básničku, sdělení do notýsku nebo přání mamince k svátku. Podobným způsobem se převádí také tabulka, schema i náčrtek.

Opis nebo kopie se někdy trochu podceňuje s tím, že jde o práci mechanickou a nekonstruktivní, že děti nevnímají opisovaný text dostatečně nebo se argumentuje otázkou po smyslu kopírování veskrze banálních textů.<sup>1</sup>

Pro mnohé bude možná překvapující, že problematika kopie je jednou z nejžhavějších výzkumných témat současných společenských věd (přinejmenším ve frankofonní oblasti). Vychází z přesvědčení, podloženého i historicky, že kopírování textů je něco nesmírně závažného a cenného a že kopii i v dospělosti potřebujeme, využíváme a vytváříme zřejmě častěji nežli vlastní autorské texty.

Nejvážnější aspekty námitek proti "bezduchému" kopírování plynou z představy, že nevzniká nic nového, že nemůžeme zaručit, aby děti při podobných činnostech přemýšlely o obsahu (pravopise, syntaktické struktuře či čemkoliv dalším), přestože opis bývá právě zaměřen didakticky určitým směrem (nácvik písmen a jejich spojení, pravopisných jevů a pod.). To však není tak úplně pravda. Zásadním důvodem pro kopírování je nutnost familiarizace psaní jako takového. Stále větší a hlubší seznámenost s písmem a písemnou kulturou děti získávají také praktikami kopírování a opakování převzatých textů.

Tento rys opakování, reprodukce, rozšiřování a předávání nakonec přímo s psanou kulturou souvisí. Vidíme, že některé podoby textů jsou přímo určeny k rozmnožování (noviny, časopisy, knihy učebnice), mnohé dokonce k vlastnoručnímu opisování jako recepty, citáty, blahopřání, u dětí pak vidíme často vtipy, písničky, některé hry (formuláře her), kódy

---

<sup>1</sup> Tady je někdy opisování dáváno do protikladu s kopírováním textů jiné povahy např. s kopírováním textů z bible nebo koránu, kde je funkce opisu viděna jinak (viz také Fabre, 1997)

počítačových her a d. Děti imitují velmi hojně (i když někdy volně), což si výrazně potvrdíme v kapitole o vlastní neškolní produkci dětí.

Jestliže děti nevnímají obsah přepisovaného, smysl textu, neznamená to ještě, že nemusí udělat spoustu důležité práce. Text je potřeba umístit na papír, vyřešit zápis (oddělení řádky, umístění data, okraje, oddělení nadpisu, oddělení veršů) a další zdánlivě banální a samozřejmé věci, které se děti však musí naučit a které ani ještě ve třetí třídě nejsou vždy samozřejmostí.

Význam opisu tu pak leží v pochopení společenského úzu v zacházení a odlišování různých písemností, dále pak v můžeme uvažovat ukotvení praktik, které dolují i následně s písmem autorovi nebo dalším osobám zacházet (přečíst po sobě, rozumět svému zápisu, zavedení prostředků rychlé orientace, důraz na přesnost a pod.)

Implicitně dítě vnímá nepochybně další množství jevů jako pravopis, slovní spojení, typ vět vzhledem k žánrům textu a mnohé další.

Mnohé paní učitelky mají dokonce pocit, že se dnes ve škole málo píše, málo opisuje. Připravené pracovní sešity, které i děti mají rády, dovolují procvičit velké množství probíraného učiva intenzivněji, také však ubírají hodně souvislého psaní dětí na "holou stránku". V pracovním sešitě se doplňuje, dopisují slova, či části vět, ale většina je předepsána. To má na druhou stranu jistě také výhody např. v bohatosti grafických forem, které děti rády využívají a které používají masivně při vlastní psané produkci.

Obsah opisovaného textu se pro děti stává důležitým v okamžiku, kdy je opisování vedeno nutností zachovat si, přivlastnit si určitý text. Vede k potřebě proniknutí do myšlení autora, do způsobu stavby textu a pod. Kopie je spíš myšlením okolo psaní (Fabre, 1997) nejen pro vidění různých perspektiv a různých způsobů interpretace, ale i ve vztahu k vlastní identitě a jejímu budování, protože dítě musí pochopit text, vyrovnat se s textem, zvolit míru souhlasu nebo kritiky. Proto se kopie považuje za sociálnější nežli vlastní psaní. Tyto vlastnosti kopírování mají velký význam právě v období vývoje, kdy konfrontace vlastních myšlenek s jinými autory je silně produktivní i do budoucna, také díky postupům zvnitřnění kvalit cizích textů do psychických struktur (viz Vygotskij, 1969).

Vedle těchto "velkých" úkolů však opisování ve škole plní i další funkce. Především je jiným modem činnosti, modem vlastní práce, kdy je možné se soustředit sám na sebe. Nemůžeme opomenout ani fakt odpočinku, relaxace, uvolnění, které pozorujeme ve třídě, když při hodině psaní si děti vezmou písanky a píší podle svého tempa kdekoliv podle libosti, uvolněné od soustředění na bohatost dění při výkladu nebo společné práci celé třídy.

### **2.3. Postupy restrukturační do nového textu**

Tato skupina je asi největší a nejbohatší. Jedná se o takové postupy práce s textem, při nichž vzniká nový, jiný text.

Opět se s těmito postupy setkáváme od první třídy již v relativně jednoduchých variantách (*podtrhni podstatná jména, oprav gramatické chyby, nahraď synonymy, vypiš nalezená vyjmenovaná slova, o čem byla pohádka a pod.*). Nový text pak může mít zcela jiné parametry; úkolem vypsát slovesa z úryvku pohádky v učebnici, tedy souvislého textu, vznikne dítěti seznam sloves, tedy text, který má k představené skutečnosti zcela jiný vztah. Představuje vytržení z praktického dějového kontextu a převedení do prostředí zcela jinak zformalizovaného (viz dále o seznamu).

Patří sem ovšem i postupy obtížnější, které kladou větší nároky na zkušenost dětí. V těchto případech nacházíme množství pomůcek (obrázky jako opora vyprávění, předepsané kategorie

jako pomoc popisu, přesné požadavky na výběr částí textu) nebo se tyto úkoly objevují teprve postupně (resumé textu, práce s osnovou).

Používané praktiky této kategorie lze rozdělit do dvou skupin. První skupina postupů je zaměřena na zvládnutí určitých vědomostí, třeba gramatické látky, nikoliv přímo na práci s textem. Úkol *podtrhni podstatná jména* slouží především k naučení se látky podstatných jmen. Jako vedlejší produkt tu vzniká i rejstřík postupů, které lze přenést také do jiných oblastí.

Druhá skupina má za úkol opravdu ovlivnit postupy zacházení s textem (vyprávění o přečtené povídce); velmi často jsou spíše souborem více či méně pravidelných postupů až algoritmů (vyprávění není tak jednoduchou činností jako podtrhávání). Některé z těchto jednotlivých kroků nejsou dostatečně explicitní, tedy ani dostatečně pod kontrolou a děti generují vlastní doplňující postupy nutné k realizaci úkolu.

Operacionalizace postupů je samozřejmě obtížnější pro druhou skupinu, kde jsou problémy dětí třetí třídy značné (viz dále), ale i v případě relativně snadných aktivit, se můžeme setkat právě s těmito dětskými koncepty doplňující mezery znalostí. V některých případech se projevují jako chyby (nemusí vést nutně k omylům, ale pak si jich většinou nevšimneme) typu špatné analýzy nebo nepochopení instrukci. Např. v úloze *vypiš slovesa*, děti slovesa vymýšlely a nikoliv vyhledávaly v předcházejícím textu. Muselo být dodatečně probráno, že *vypiš* znamená *z něčeho vybrat (tedy asi z textu, který je přítomen)* a naopak, že jejich postup by musel být uveden jako *napiš, vymysli, uveď*.

Podstatným znakem této skupiny postupů jsou především přechody mezi různými druhy textů (souvislý text - seznam). Děti, které se potřebují stále více písemně vyjadřovat, musí být vybaveny značným množstvím textových žánrů vědomě, musí je rozeznávat mezi sebou (přestože se v nich pohybují již delší dobu neuvědoměle). Právě všechny postupy, které navozují přechody mezi texty ukazují výrazně rozdíly mezi druhy textů a umožňují dětem pro sebe si tyto druhy textů definovat a používat je i pro vlastní písemnou produkci.

## 2.4. Vlastní textová produkce

Vlastní produkce je poslední skupinou práce s textem. Za vlastní textovou produkci považujeme takové texty, které nevznikají bezprostředně na základě práce s textem jiným, i když samozřejmě se o vlastní produkci nemůže mluvit nezávisle na celkové zkušenosti dítěte s písemnou kulturou.

Tato kategorie postupů bývá považována za nejnáročnější, nejkreativnější a nejvyšší, ale záleží spíše na textu samém a na okolnostech jeho vzniku. Navíc do této skupiny řadíme i texty běžné povahy, protože v tomto věku musíme nutně hodnotit celou písemnou textovou produkci dětí. Dopis kamarádovi ze třídy pak může být daleko jednodušším textem, nežli resumé přečtené knihy.

Více se samostatné dětské produkci budeme věnovat v kapitole o písemné neškolní produkci dětí a v kapitole o příběhu.

## 3. PŘÍBĚH JAKO PŘÍKLAD POHYBU MEZI TEXTY

Práce s příběhem, vyprávění, je jednou z položek výuky zadané osnovami pro děti 1. stupně ZŠ. Vedle učiva gramatiky se jedná pochopitelně o oddíl menší a méně frekventovaný, prorůstá však nejen hodinami čtení, ale i vyučováním mluvnice, vlastivědy nebo matematiky. Úkol *naučit se vyprávět přečtený článek, vyprávět příhodu z prázdnin, napsat slohovou práci nebo*

*obsah knihy do čtenářského deníku*, to jsou úkoly, se kterými se děti postupně ve škole setkávají.

My bychom se chtěli věnovat především otázkám, co je podstatou práce s příběhem, co je předmětem vyprávění, resp. jaké úkoly se ve školním prostředí v tomto kontextu pro děti objevují.

Situace je poněkud spletitá. Jak jsme již naznačili, vyprávění není jednoduchým postupem, písemné vyprávění již vůbec ne. Nesmíme však zapomínat, že jsme ve škole, kde výuka je systematicky připravená a zaměřená. Proto musíme uvažovat především o porozumění příběhu, pokud je čtení, o schopnost strukturovat zažité události do struktury příběhu, o rozlišování úloh, které se okolo příběhu objevují. Ve škole je pro dítě nezbytné vědět jak a kdy s příběhem nakládat a jaké postupy nebo strategie použít pro jeho realizaci.

### 3.1. Porozumění textu

Samo porozumění je složitým problémem. Z hlediska projevů námi sledovaných dětí 3. třídy bychom vydělili z možných pohledů na oblast porozumění zejm. porozumění významům slov (slovním spojením i syntaxi), porozumění linii příběhu a porozumění vyznění (morálky příběhu).

Věkové charakteristiky tu totiž vedle socio-kulturních hrají významnou roli v přístupnosti příběhu jako jazykovému materiálu.

Fayol (1985)<sup>2</sup> ve své knize o příběhu shrnuje dosavadní znalosti o schopnostech dětí různého věku rekonstruovat příběh a jeho elementy. Z mnoha výzkumů v této oblasti plyne, že před 7. rokem věku nejsou děti schopny bez opory obrázkové osnovy vůbec rekonstruovat příběh. Domníváme se, že i to je jeden z důvodů oblíbenosti komiksových časopisů, které mj. ulehčují vlastní porozumění příběhu. Také později potřebují děti většinou nějakou pomůcku nebo oporu schematického charakteru.

Vizuální pomoc je pro děti silná, ale role obrázkové osnovy se pomalu s věkem vytrácí a není za ni nijaká další vizuální náhrada. Grafické členění psaného textu, které děti dobře interpretují, se v souvislém textu uplatňuje méně výrazným způsobem a další prostředky typu osnovy nebo schematu příběhu nejsou zatím pro děti dobře použitelné (viz dále).

Fayol dále shrnuje, že jsou obtíže soustředěny hlavně do porozumění implicitních informací, které ovšem mají vliv i na strukturování explicitních stránek textu příběhu. Děti před 10 rokem věku bez pomoci většinou nenacházejí logicko-kauzální vztahy, nejsou schopny zacházet s příběhem jako s celkem, špatně diferencují elementy textu podle důležitosti (okolo 10 let určují pouze elementy nejvyšší důležitosti), mají problémy s časovými vztahy. I po dosažení 10 let, se tyto dovednosti vyvíjejí především díky pomoci dospělých a velmi pomalu.

Podle našich zkušeností mají děti opravdu ve třetí třídě stále těžkosti různého druhu v porozumění příběhu i v porozumění textu.

a) Lexikální těžkosti se týkají několika oblastí; porozumění slovům a slovní zásobě, syntaxi (viz kapitola M. Kučery *Třetí třída v češtině*) a dále pak přirovnáním nebo slovním obrazům vůbec a jejich propojenosti na textové žánry.

Ze slov můžeme jmenovat starší, knižní nebo méně frekventovaná slova, cizí a odborné výrazy nebo jejich méně obvyklé gramatické tvary. Výraz *hulákali škádlíce se* pak děti

---

<sup>2</sup> Ve výzkumné zprávě PSŠE: *Druhá třída* jsme také uvedli několik konkrétních výzkumů v této oblasti, které tyto Fayolovy poznatky potvrzují.

nespojují ke stejným osobám, *plahočili se* interpretují jako *obtížný výstup na nějakou horu*, protože v tomto kontextu se se slovem v čítance již setkali a nevadí jim ani, že tentokrát jde o *plahočení na poli* a o sýkorce úhelničkoví si Michal myslí, že jde o *sýkorku trojúhelníček*.

Podobně je to s úslovím, přirovnáním nebo příslovím. I další obrazy nejsou často bez problémů v porozumění, zejm. pro neznalost jejich kulturního kontextu. *Upsat se čertu* znali všichni díky čtení pohádek, zato velké obtíže jsou při vysvětlování *slyší trávu růst, polilo ho horko, blýská se na časy* (znají, ale nerozumějí), nebo *boží mlýny melou pomalu, ale jistě*. Proto okolo *polilo ho horko* se postupně rozvíjejí významy typu *asi má strach* (s nejistotou), *někdo podvede a najednou se o tom začne mluvit*, nebo *je to jako při písemce* a d. Mnohdy chybí představa exempla, propojení dvou porovnávaných obrazů a přesnost kontextualizace. Děti nutně pracují s intuicí.

Mnohé děti se neselekali ještě s některými kulturními projevy označování skutečnosti. Kluci se po vyučování ptají, co jim to paní učitelka říkala za čísla, když pravila *že jsou jeden za osmnáct a druhý bez dvou za dvacet*. Podobně nebyly známy v jedné třídě souvislosti okolo *pátku třináctého*.

b) U našich dětí jsme dosti často pozorovali také neporozumění hlavní linii příběhu, úloze některých elementů, rozlišování jejich důležitosti a pod. Děti jsou sice přítomny od raného věku různým příběhům, které jim dospělí vyprávějí nebo čtou, ale není často pod kontrolou, co si děti pod textem představují, zda rozumějí podstatě příběhu, co se jim na příběhu vlastně líbí. Podstatné se zdá především, že jejich pozornost strhávají určité prvky textu a jiné zdánlivě důležitější zůstávají nepovšimnuty.

To samozřejmě neznamená, že by děti zásadně neporozuměli příběhu, ale spíše že centrum jejich zájmu nemusí odpovídat našim představám o centrální linii příběhu zvláště v případě, že jde o text složitý obsahově, gramaticky, slovní zásobou nebo také na druhé straně děti nezajímá. Děti totiž vyprávění, příběh, vnímají daleko širěji; zahrnují do něj i nedějové konsekvence, popisy, zajímavé formulace a vůbec vše, co strhává jejich pozornost a zájem.

Jako příklad uvedeme ukázkou zápisu do školního sešitu, který následoval po přečtení kapitoly z knihy, která byla čtena na pokračování ve škole. Příběh je o dívce Aničce, která je nemocná, sedí před zrcadlem v noční košili, na hlavě mamčinu kožešinou čepici a hraje si na televizní hlasatelku. Zápis měl respektovat tři otázky, které učitelka jako osnovu napsala na tabuli a my tento zápis můžeme použít z hlediska porozumění přečtenému příběhu

Osnova: *Co dělala Anička před zrcadlem?*

*Co měla na sobě?*

*Na co si hrála?*

Jana (3.třída): *"Anička zírала na sebe do zrcadla, vyvalovala či a divně se usmívala potom si dala nohu přes nohu takže bylo vidět nezapnuté bačkory a znovu vyvalila oči, škubala rty a říkala takovým divným hlasem. A jistě bude mít na hlavě paruku, prý tu paruku nandávala dvě hodiny. A pěkně se zlobila, že jí dvě hodiny hrabaly do hlavy."*

Jiří: *"Anička seděla před zrcadlem a na sobě měla košili a matčinu kožešinou čepici."*

Martina: *"Anička zýrala jak vypadá"*

*Anička měla na sobě: košily, matčin šátek, matšinu čepici.*

*Anička si hrála na princeznu a na televizní hvězdu."*

Tomáš: *"Mněla maninčin šátek a na hlavě kožišinou čepici. Anička zírала do stropu a dívala se do zrcadla. Hrála si jako na televizi."*

Z několika ukázek je vidět, že některé děti nepochopily (konkrétně více než polovina), že si Anička hraje na televizní hlasatelku, často si myslely, že na maminku, jiné se pouze smyslu přibližují. Velká část na tuto otázku raději vůbec nebere ohled. Pozorujeme, jak děti do textu



projikují své představy o chování literární Aničky (*hraje si na princeznu - nejčastěji, hraje si na miss krásy a pod.*).

Velmi dobře můžeme sledovat právě soustředění pozornosti na některé elementy příběhu. Pokud jsou pro děti přitažlivé (pro dívky *paruka a malování rtů*, vulgarismy) jsou povýšeny ve svém významu nad dějovou kostru příběhu. V centru zájmu jsou také výrazné jazykové prostředky, které se v běžné mluvě tolik nepoužívají (*zírala do zrcadla, vyletěla jako čert z krabičky, znovu vyvalila oči, škubala rty a řekla takovým divným hlasem*) a děti cítí jejich důležitost ve vyprávění příběhu. Ty se objevují především v textech delších.

Těžkosti nacházíme často také v časových aspektech děje, především rozpory mezi časem reálného děje a posloupností vyprávění, případně rozpory v posloupnosti a oddělení více dějových linií.

c) Zacházení s textem se jistě mnohdy dotýká implicitních prvků textu, z nichž se zaměříme na poselství, vyznění textu nebo jeho morálku. Je to další pohled na text, na příběh, kterému se nechceme nějak dlouze věnovat, pouze na několika poznámkách připomenout, že se s ním ve škole také hodně pracuje. Pro školu, která je vybavena svou koncepcí etiky, ale i místem reálného života velkého množství lidí, je mnohdy tato práce vnitřně konfliktní.

Můžeme jmenovat dva takové okruhy. Příběhy popisují skutečnosti, které děti znají i ze své zkušenosti a mohou být s jejich realitou konfrontovány. Např. příběh v čítance o chlapci, kterého uhodil jeho spolužák, byl konfrontován s bitkou na chodbě školy. Děti preferují své reálné zkušenosti nad vyzněním textu a interpretují jeho etické prvky jinak, než jak jsou v textu implicitně obsazeny.

Dále se někdy objevují problémy v literatuře nebo folklóru starší doby vzniku. Také přísloví, o kterých se učí jako o moudrosti lidu, mohou působit nejasnosti. *Komu není shůry dáno v apatyce nekoupí* nebo *Koho chleba jíš, toho píseň zpívej* se projevilo jako složité jak na vysvětlení (musely být připomenuty okolnosti vzniku), tak na morální koncepty, které škola chtěla prezentovat.

### 3.2. Porozumění úkolu

Porozumět úkolu okolo příběhu představuje pro děti výchozí krok k vybrání vhodných postupů, jak nakládat s textem a jakým způsobem budovat text nový. Jestliže se vrátíme k důležité myšlence o přechodech a transformacích mezi texty, jedná se v tomto případě o stanovení základních charakteristik textu původního i textů nových.

Vývoj ve schopnosti analyzovat úkolové situace postupuje pomalu a děti někdy nemají ani pocit, že je nutno zadání zkoumat a teprve podle toho stanovit další postupy. Nakonec i tato strategie (analýza úkolu - stanovení dalšího postupu) je něco, čemu se děti musí učit.

Z hlediska školní praxe lze rozlišit několik úkolů, které v sobě práce s příběhem přináší, pro děti však často, jak jsme již naznačili, splývají: a) rekonstruovat celé vyprávění v jeho bohatosti (*ale vlastními slovy*), b) vytvořit anotaci nebo resumé příběhu, tedy vyzdvihnout podstatnou linii vyprávění, nebo c) vyjmout určitý aspekt, problém nebo element příběhu (vystupující postavy, jejich charakteristiky osob, najít poučení). S tím souvisí načasování dalšího kroku, kdy je třeba zvolit odpovídající prostředky realizace příběhu (realizovat nový text), tedy zvolit určitý slohový postup a stylizaci. Děti často tuto část úkolu vnímají silněji nežli první část a v uchopení zadání úkolu všechny tyto prvky směřují dohromady.

Nejistotu dětí okolo úkolové situace si můžeme ověřit na stále se opakujících instrukcích učitele, na které děti nereagují důsledně a také na dotazech dětí, které upozorňují na nejasnost v porozumění. - *Doma si ještě jednou přečtete a naučíte se vyprávět - Paní učitelko z paměti? - Vašku z paměti? Vyprávíme z paměti, ale vlastními slovy a ne slovo od slova!*

- *A Ivanka, napiš to vlastními slovy, když to budeš opisovat z knížky, opišeš celý text*
- *Zavedeme si čtenářský deník, ale nebudeme tam opisovat knížky, jen jak se to jmenovalo, kdo to napsal, jaký spisovatel, třeba jak to bylo s hodnou princeznou a pak tam nakreslíte nějaký obrázek.*

Požadavky na vyprávění mimo slovní zásobu předlohy a zkrácení textu jsou požadavky zásadní, se kterými se učitelé neustále před dětmi vracejí. Samy o sobě jsou ovšem pro děti neuspokojivé, protože neobsahují dostatečně návrhy postupů, jak toho docílit. To se řeší neustále vlastním procvičováním těchto různých postupů, které je ovšem náročné na vysvětlování a také na čas. Navíc jsou tyto požadavky často dětmi konfrontovány s definicí určitého textového žánru, se kterým se pracuje. Děti totiž druhy textů rozlišují často také podle stylově příznakových výrazů (*a děkuji princezno, že jsi mě vysvobodila ze zakletí*) a považují je za jeden z hlavních prvků jejich definování. Rozlišování textů, které je nepochybně důležité, dětem často skryje nutnost zabývat se vlastními postupy, jak s textem zacházet v rámci zadaného úkolu.

Učitelé, kteří vidí obtížnost kognitivního úkolu ve vlastním vyprávění i v resumování textu, nabízejí dětem postupy, které dovolují se soustředit na určité elementy textu, které ozřejmují různé pohledy na části textu a tím zpětně dovolují lépe rekonstruovat příběh. Část těchto učitelských strategií bychom mohli vidět jako rozdělení pozornosti dětí mezi syžet a fabuli. Upozornění na tyto prvky pomáhá dětem uvědomit si elementy příběhu a jejich důležitost, případně různé roviny, na kterých lze s příběhem zacházet.

Na rovině druhů textů je to přechod od souvislého textu vyprávění do textů spíše povahy seznamů a tabulek; stanovení hlavních a vedlejších postav (pro děti nové pojmy), jaká řemesla se objevují, jaké kouzelné věci dostal hlavní hrdina a pod. Dokonce jsou vytvářeny předlohy, které děti jen doplňují.

- *Do sešitu na čtení si napíšete název článku, autora a jména hlavních postav příběhu.*
- *Do sešitu na čtení si napište věci, které Dany s tátou potřebovali na výrobu draka. Potom můžete nakreslit pouštění draka.*
- *Čtyři loupežníci, ten a ten a ten žili v chalupě, která se jmenovala tak a tak a to je jméno, jak to napíšete? A pod tím něco nakreslíte.*

Při ústním vyprávění pomáhá učitel otázkami a tak udržuje postup vyprávění, nebo vyčleněnou oblast, která má zůstat v centru pozornosti.

Dalším krokem pomoci je práce s osnovou, která by dovolila strukturovat souvislý text a jeho rozčlenění použít pro různé další úkoly s příběhem. Osnova zatím představuje spíše cíl, výsledek, ke kterému se směřuje, nežli prostředek transformace textů. Pro děti bývá velkým problémem osnovu vytvořit a řídit se podle ní. Při samostatné práci osnovu spontánně nepoužívají. Propojení text - osnova - nový text se teprve vytváří, často nový text nemá charakter souvislého vyprávění a ponechává si silně prvky tabulkové (nebo spíše formulářové vyplnění bodů osnovy). Navíc osnova sama nestačí řešit problém stylizace.

Ukázka práce s osnovou při hodině čtení na počátku 4.třídy:

učitel  
*Čti a pak vyprávěj*

děti

Hanička :

*Maková panenka si povzdechla a řekla Emanuelovi, že se ještě nikdy nesvezla na loďce.*

*Neříkej, co jsi četla,  
ale o čem to je*

Již se objevuje problém s jazykem vyprávění. Děti mají obtíže volit vlastní slovní zásobu, ale také si nejsou jisté, zda lze při "vyprávění o" nutně držet žánr původního textu (zde pohádku) a její postupy stylizační.

Pokud nějaké dítě není schopno samostatně postupovat, učitel pomáhá otázkami a směřuje pokračování

<i>Emanuel...?</i>	Kája
<i>ale ...</i>	<i>vyskočil ven</i>
<i>co dál? Motýl...</i>	<i>maková panenka zůstala vevnitř</i>
	<i>letěl ke sluníčku</i>

Následuje vytváření osnovy příběhu. Postupnost a stažení děje není snadné, potíží je také v tom, že děj příběhu se již nemá vypravovat, ale jeho hlavní úseky pojmově uchopit (slovem nebo slovním spojením popsat část děje). Aby pomohla dětem, učitelka parafrázuje zkráceně děj a nutí je udržet dynamické kategorie, nejen přítomnost aktérů (proto preferuje *nákup loďky, záchranu na leknínu* a ne jen *leknín*).

Slovo osnova děti znají.

	Milena
<i>Tak co se stalo nejdřív?</i>	- <i>chtěla lodičku, přála si přání přání</i>
	- <i>ticho, nevědí</i>
<i>co dál, motýl něco dělá</i>	- <i>hledá nějakou loďku,</i>
	<i>hledání loďky</i>
	- <i>ticho</i>
<i>našli ji, ale museli koupit</i>	- <i>nákup loďky</i>
<i>dál?</i>	- <i>plavba, jízda</i>
<i>ano a jaká, co se děje kdy</i>	
<i>se loďka převrhne?</i>	- <i>topí se, špatně to dopadne</i>
	- <i>plavba se špatným koncem</i>
	- <i>leknín</i>
<i>lépe</i>	- <i>záchrana na leknínu</i>
	- <i>uvěznění panenky</i>
	- <i>sluníčko, pomoc sluníčka</i>

Osnova není zapsána na tabuli, jen opakována dalšími dětmi, trochu se mění (opět naskakuje jen "*leknín*").

Na základě osnovy zkoušejí znovu příběh vyprávět

	Pavla
	<i>Panenka chtěla jet na loďce. Motýl hledal loďku</i>
	<i>a pak jí koupil od kytky</i>
	Klára
	<i>Pluli po vodě a loďka se převrhla</i>
<i>Neříkej pořád loďka, máme</i>	
<i>taky zájmena nebo jiná slova</i>	
<i>(ta, lodička, plavidlo)</i>	<i>Zachránili se na leknínu. Ale leknín se najednou</i>
	<i>zavřel a uvěznil makovou panenku. Emanuel</i>
	<i>letěl ke sluníčku pro pomoc a sluníčko pomohlo</i>
	<i>panence.</i>

Zuzka

*Panenko chtěla jezdit na loďce. Emanuel šel pro loďku, ale loďka nebyla. Tak loďku koupil za 50 zlatáků od kytky.*

*Tak chvíli pluli...*

*Zas loďka, synonyma máme, aby vyprávění bylo pestřejší*

*Pluli, pak se lodička převrhla a jen tak tak skočili na leknín.*

*Proč uletěl?*

*Emanuel uletěl.*

*Leknín se zavřel a uvěznil panenku.*

*Emanuel letěl pro pomoc sluníčka a sluníčko pomohlo.*

konec ukázky

Vytvořená osnova v hodině reálnou pomocí je, ale dobře na ni vidíme těžkosti s jejím postupem a odhaluje i obtíže dětí v produkci textu a nedostatek zkušenosti v práci především s jazykovými prostředky.

### 3.3. Strategie a postupy dětí

Pro děti našeho věku, je stále ještě velkým problémem se písemně, ale i ústně, vyjadřovat. Často nemají žádný plán ani představu postupu, nebo představu velmi jednoduchou, založenou na minimu prvků (*dám tam, že knížka vyšla v nakladatelství Práce a pak už napíšu o čem to je*). To se často projevuje tím, že dítě začíná hned psát nebo mluvit, aniž si předem zkusilo úkol provést, pak je zaskočeno, že práce nepostupuje a je zaplaveno bezradností.

Obtíže dětí tu v mnoha aspektech narážejí především na silnější skripturální charakter, který se od jejich projevu očekává; s většími nároky na stanovení tématu a jeho strukturování, nutnost myslet na posluchače/čtenáře (představit si jeho situaci), situovat události a osoby do prostoru a času, pojmově uchopit a charakterizovat různé elementy příběhu a pod. Přestože tyto prvky nejsou často předem učitelem zmíněny, výsledný text nese pro učitele neuspokojivé parametry, i když jsou děti zatím hodnoceny dosti shovívavě.

Děti jsou ovšem nuceny se svými problematickými znalostmi se písemně vyjadřovat a plnit školou zadané úkoly. Proto volí nejrůznější individuální strategie, kterými doplňují dosavadní zkušenosti s podobnou prací a kombinují je s instrukcí učitele.

Jeden z navržených postupů - vyprávění vlastními slovy- děti obcházejí nejen z důvodů obtížnosti, ale také díky pocitu nedokonalosti výsledku. Jeden z textů (relativně povedený) - zápis do čtenářského deníku - vytvořený podle požadavku vyprávění vlastními slovy :

Jirka (3.třída): *Míša Kulička v domě hraček napsal a kreslil Josef Menzel obrázky nakreslil Jiří Trnka. str. 63. Míša se stratil. A tak šel, a šel až došel k jednomu pánovi. A ten měl jednoho kohouta a ten ho furt otravoval. Ale on někdy i dobře hlídal. jednou když se mu rozbyl sváteční talířek řekl si že prodá husu za talíř tak šel do města a prodal husu. Pak šel domů a ta husa mu rozbila všechny talíře a hrničky a utekla mu. Pak ho dohonila. A jak šel ten pán potkal v díře medvědici. A řekl jí že si půjde pro kladivo. Ale Míša Kulička přinesl žebřík a vytáhl ji. Potom šli domů a dali si med.*

Vedle relativního respektování požadavku na vlastní slova, používají děti pochopitelně i další strategie, jak co nejlepší text vytvořit. Přes časté námitky a upozornění na nutnost *neopisování celého textu* a resumování textu, je právě strategie (takřka) doslovného opisování velmi častá. Klárka se např. chlubí, že v sešitě na čtení opsala skoro celý článek.

Požadavek neopsat celý text chápou děti někdy nikoliv jako nutnost zresumovat celý text, ale spíše jako možnost pracovat s částmi textu a vybírat si podle svého. Úkol resumé nebo anotace textu je u většiny dětí nepochopen.

Opisování samo také není jednotným postupem, existují různé cesty jeho používání. Pokud to jde, děti opiší celý text nebo jeho velkou část. Pokud je text příliš dlouhý, není dost času, nebo dítě úkol příliš nebaví, opisují text od začátku a v určité chvíli jej nechají nedokončený. Konec nemusí být v souladu dokonce ani s koncem věty, ta je klidně useknuta uprostřed a text dále nepokračuje.

Mirka (3.třída - zápis do čtenářského deníku): "*Dášenka se narodila. Když se narodila byla taková bílá a do hrsti se vešla. Ale měla pár černých fleků, měla flekaté uši a ocásek. A protože jsme si přáli psi holčičku, dali jsme jí jméno Dášenka.*"

V lepším případě je takový text dokončen vlastním, většinou velmi stručným dovysvětliváním.

Vyšší strategií v této kategorii postupů představuje opisování pouze částí textu, které jsou spojeny v celek příběhu nebo jsou, a to je další typ postupu, doplněny vlastními vsuvkami. Spojování jednotlivých částí textu nebývá v obou případech zcela povedené, ale většinou drží posloupnost děje. Čtenářská pozice bývá opět velmi slabá.

Zajímavé také je, se podívat, jaké části příběhu jsou vybrány. Na následujícím příkladě sledujeme opět, jak jsou některé výrazy pro děti významné, především v kontextu žánru textu. Text je opět ze čtenářského deníku, příběh je nedokončený, ale využívá ty části textu, kde se objevují stylově příznakové výrazy typické pro tento druh pohádek. Opět je nastolen konflikt mezi žánrem původního textu a žánrem vyprávění o tomto textu.

Jana (3.třída): "*Byl kdysi Hrozný Vasilij. Ten měl tři syny. Dva starší, Fjodor a Petr, byli nadutí a tuze vychloubaví, ale nejmladší, carevič Ivan, byl chlapec prostý, veselý a laskavý. Teď jdi a hledej zlatého ptáka. Když ho nenajdeš vytasím meč a srazím ti hlavu. No co měl dělat. Sedl na koně a jel. Kdo pojedou rovně, zahubí sebe i koně. Kdo pojedou vlevo, zahubí sebe, ale kůň bude živ. Kdo pojedou vpravo, zůstane na živu, ale zahyne kůň.*"

Během školního roku nacházíme přesto vývoj v analyzování úkolu a vylepšování individuálních postupů. Projevuje se zejm. v jemnější rozlišování situace, kdy jde o vyprávění příběhu a kdy vyprávění o příběhu. Děti si také osvojují některé zformalizované prostředky, které jim pomáhají úkol realizovat.

Jirka ve čtenářském deníku přejde od úvodu textu pomocí výrazu *napsal a nakreslil XY*, který preferuje na počátku školního roku, k zápisu jinému.

Dnes používá: *Automobil v srdci Evropy*  
autor: *Adolf Kuba*

Přinejmenším má v této chvíli k dispozici sice omezený ale přesto již rejstřík možných zápisů.

Podobně Michal objevil (možná za pomoci rodičů nebo učitele) způsob, jak zápis o přečtené knize začínat (*knihou pojednává o...*) a současně jak oddělit představení knihy od jejího děje.

Michal (3.třída):

*"Lední medvídku, vezmi mě s sebou!*

*Hans de Beer*

*Knihou pojednává o ledním medvídkovi Zarsovi, který vlezl do pasti. Společně s ostatními zvířátky se mu podařilo utéci. Potkal tam hnědou medvědí kamarádku Leu, kterou si vzal s sebou domů na severní pol. Šťastně a ve zdraví se vrátil k rodičům Lea byla šťastná, že má zase rodinu".*

#### 4. PRÁCE S TEXTEM - KONCEPCE TEXTU

Vedle postupů pracují děti také s komplexnějšími útvary - jsou to koncepce textu a koncepce druhů textů. Tyto koncepce se vytvářejí pomocí postupů práce s textem, naopak koncepce zase pomáhají hierarchizovat a třídit postupy.

Děti produkují velmi záhy vlastní koncepce textu, tedy koncepce o tom, co je to text, jak se dělá, k čemu slouží a pod. (viz PSŠE: *1.třída*, 1997). Tyto představy o textu jsou nesmírně důležité a díky nim se děti dokáží progresivně pohybovat v systému písma. Naznačili jsme také dříve, že děti v předškolním věku i později ve škole, mohou mít více koncepcí týkajících se různých stránek písma; koncepcí, které mnohdy nelze propojit, ale které jim pomáhají udržet množství různorodé zkušenosti s písmem a textem. Uzavřené koncepční útvary dovolují zaměřit se nerušeně na některé prvky a teprve postupně je mezi sebou propojovat nebo reformulovat.

Podle výzkumů E. Ferreirové<sup>3</sup>, která se věnovala vývoji psaní/čtení u dětí od tří let, je koncepce písma, která se tu záhy vynořuje, založena na existenci tří nestejných grafických znaků (vyjíměčně i dvou), které jsou umístěny vedle sebe nebo pod sebou. To znamená, že děti jiné útvary (např. dvě značky) za písmo nepovažují. E.Ferreirová tak prokázala, že zrod koncepce písma u dětí a jeho odštěpení od koncepce obrázku je tu mj. spojen s grafickým znakem, který má svůj význam nikoliv sám o sobě, ale pouze v řetězci dalších znaků, který označuje smysl.<sup>4</sup> Uvádíme tuto skutečnost především proto, že již malé děti velmi citlivě rozpoznávají charakteristické znaky písma na rozdíl od jiných grafických symbolů.

Ještě během první třídy je tato koncepční rovina zásadní (vedle existují pochopitelně další důležité koncepce např. koncepce písmene, způsobů zápisu a pod). Dítě sice vnímá různé druhy textů, uvědomuje si některé rozdíly (např.grafické) mezi nimi, ale zatím je příliš nezajímají. Slouží spíše k potvrzení něčeho důležitějšího a tím je jasné rozpoznání textu jako takového a jeho odlišení od jiné grafické produkce a dále možnost text dešifrovat. To nejdůležitější, co stojí v centru zájmu dítěte, je možnost zapsat a přečíst, ať již text vypadá jakkoliv. Písmo je určeno ke čtení, k dekodování.

U našeho dítěte ve třetí třídě je situace již jiná. Podívejme se na nějaké příklady zaměření dětí různého věku na určité roviny písma.

Děti předškolní rády vyplňují formuláře, "píší" dopisy a čtou své knihy. Během první třídy však úplně na určitou dobu tyto aktivity opouštějí, protože používat předškolní praktiky čtení/psaní již není možné. V jejich koncepcích je již anticipace reálného čtení/psaní natolik silná, že zcela přeformulovala dosavadní postupy. Nicméně dovednost vlastního čtení/psaní není ještě na takové úrovni, aby mohly tyto činnosti vykonávat.

---

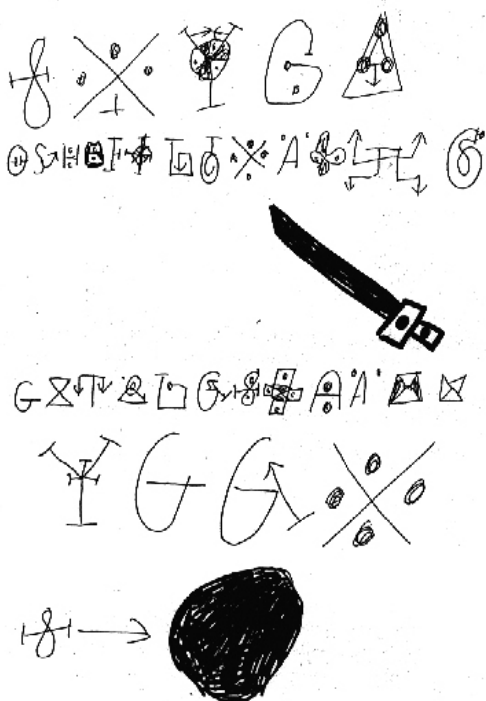
<sup>3</sup> Ve výzkumné zprávě PSŠE: *První třída* (1997) je kapitola věnovaná teorii Emilie Ferreirové i literatuře okolo ní.

<sup>4</sup> V tomto spojení je možné si připomenout, jak Lotman (1994) srovnává kultury s písmem a kultury bez písma. Jedním z aspektů je zacházení se znaky a rozdíly mezi znaky v písmu a znaky mimo písmo. Říká: "*existují přece symbolické znaky za nebo na hranici písma; amulety, značky, geometrické obrazy. Rozdíl je však nejen v jejich spojení, ale i vazbě na další realitu. Nepísemné znaky omezují vzájemné spojování do syntakticko - gramatických řetězců, mají nespecifický význam, který se odhalí až po spojení s rituálem, nějakou (ústní) tradicí. Písmo označuje smysl, nepísemné znaky jej připomínají.*"

Tyto postupy se někdy, ovšem na jiné, kvalitativně vyšší rovině, objevují opět později. Dítě ve třetí třídě nevyhledává tak často prostor k uplatnění písma, samo tento prostor vytváří. Formuláře často samo vymýšlí, nejrůznější tabulky a seznamy mají své stále místo v produkci dětí tohoto věku. Naplňování vlastních forem textů někdy opět, ale již z jiných důvodů sklouzává k pouhým náznakům psaní, čmáranicím, které sugerují realizaci písma.

Zcela v rozporu se zaměřením prvňáčka, žáci třetí třídy projevují zvýšený zájem o další typy dekodování (tajná písma bychom však v 1.třídě asi také našli), ale hlavně objevování písma, které nemusí být nutně určeno ke čtení, písmo, jehož dekodování je nemožné nebo nevhodné. Magie písma tu tak opět přichází se svými významy nebezpečnosti a tajemství; větší hodnotu má písmo nepřechtené, nerozšifrované, nedotknutelné. Písmo opět může znamenat vše a je zajímavé potud, pokud jeho významy neznáme.

Obrázek je příkladem zmíněné magické vlastnosti neznámého písma. Jedná se prý o *zbraně a nápisy, které je provázejí a dodávají jim moc*. Nikdo ovšem přesně neví, co písmo znamená.



Přitažlivost podobných momentů můžeme doložit i tím, že tento zápis si doma

vyrobil jeden chlapec ze 4.třídy, a poté co jej přinesl do školy, další dva kluci si vyrobili zápisy podobné.

Z první třídy děti odcházejí s vírou, že umějí číst a psát. Od druhé třídy je postupně toto přesvědčení nahlodáváno obtížemi v pravopise (viz gramatický obrat - Kučera, 1997), ale i problémy okolo porozumění, slovní zásoby a písemného i ústního vyjadřování.

Právě rozpor mezi tím, že dítě ví, co chce sdělit, ale neví jak, otáčí pozornost dětí k různosti textů, různosti forem sdělení a různosti stylizace. Právě tak dlouho opomíjená rozdílnost náhle vyjevuje dítěti možnost poznat způsoby (díky jejich rozdílným), jak vyjadřování realizovat.

Koncepce textu přechází ve druhé a ve třetí třídě do koncepcí druhů textů, koncepcí jejich rozdílných, struktury, funkce a použití.

Rozdíly mezi texty se dětem odhalují jak působením školy (upozornění na literární žánry, slohové postupy nebo jazykové prostředky), tak vlastním nakládáním dětí s texty různé povahy. Explicitně vyjmenované znaky rozhodně nepostačují k poznání nebo produkci určitého druhu textu a individuální, často neverbalizovaná zkušenost dětí tu má velký prostor k uplatnění.

Koncepce jednotlivých druhů textů tak mohou být intuitivní, zjednodušené nebo nepřesné, ale podstatné je, že tyto koncepce vznikají a že dovolují uchopit text v jeho odlišnosti od textů jiných. Nakonec existuje i norma toho, jak se přiměřeně vyjádřit, aby to odpovídalo cíli komunikace, ke které se děti pomalu přibližují. Rozpoznání druhů textů je nutné nejen k recepci, rekonstrukci nebo vlastní tvorbě, ale děti je musí konfrontovat i s funkcí, které slouží.

Děti samy si všímají rozdílů vizuálních (především rozdíly v grafice jsou vnímány velmi silně), rozdílů v délce textu (rozdělují ve svých aktivitách postupy v zacházení s texty krátkými a dlouhými), rozdílů mezi texty literárními a neliterárními, rozdílů ve formě, formálních prvcích a používaných jazykových prostředcích (především těch příznakových) a rozdílů v obsahu (viz dále).

Schneuwly (1994) také vidí orientaci dětí na rozeznávání textových žánrů, které se objevuje zejm. od 2.třídy ZŠ jako významný vývojový úkol. Odklon od běžné mluvy (od Bachtina si půjčuje pojem primární žánry), který započal již v 1.třídě, se v dalších ročnících vyvíjí především v uvědomělosti rozdílů textových žánrů (sekundárních), které mají většinou daleko více skripturální charakter. Vývojový posun je především v tom, že nejde jen o rozšíření rejstříku žánrů o další druhy, ale že postupně dochází k reorganizaci minulého systému mluveného jazyka.<sup>5</sup>

## 5. DRUHY TEXTŮ

Děti se pochopitelně setkávají a setkávaly s mnoha textovými žánry během svého dosavadního života. Následující tabulka druhů textů se snaží ukázat bohatost žánrů, se kterými děti přicházejí do styku během třetí třídy. Tabulka nemůže být a také není rozhodně vyčerpávající, je spíše ukázkou nejčastějších textů školních i mimoškolních.

V tabulce je zastoupeno několik skupin textů. V rámci těchto skupin jsme tučným písmem vyznačili ty texty, které jsou součástí vlastní neškolní dětské produkce, pokud mají ještě za sebou značku (x), jedná se o texty, které se objevily jak u dětí, tak ve školních materiálech, např. učebnicích.

### Tabulka druhů textů

tabulky a přechodné grafické formy		seznamy
<b>křížovka (x)</b> rébus		abeceda
<b>dotazník (x)</b> rozvrh hodin		<b>etiketa</b> bankovka peníze
<b>legitimace FBI</b>		<b>bodové výsledky</b>
<b>zápisky z prodeje</b>		<b>seznamy dárců (x)</b>
<b>žakovská knížka (x)</b>		<b>děti</b>
<b>vysvědčení (x)</b>		<b>sportů</b>
<b>tabulka chování (x)</b> matematické tabulky		členů party osobní zápisky
tabulky slov		
<b>formuláře her (x)</b>		
<b>navštívenka</b>		
<b>další formuláře (x)</b>		
souvislé texty proza	verše	knižní nebo komplexní textové druhy
<b>hádky (x)</b>	<b>básnička (x)</b>	<b>časopis (x)</b>

<sup>5</sup> Schneuwly se obrací nejen na Bachtina, ale také Vygotského, jehož vývojovou teorie dobře zná a často používá. Také od Vygotského je převzatá myšlenka o reorganizaci prvotního systému jazyka. Bachtin mluví v tomto kontextu o transmutaci.

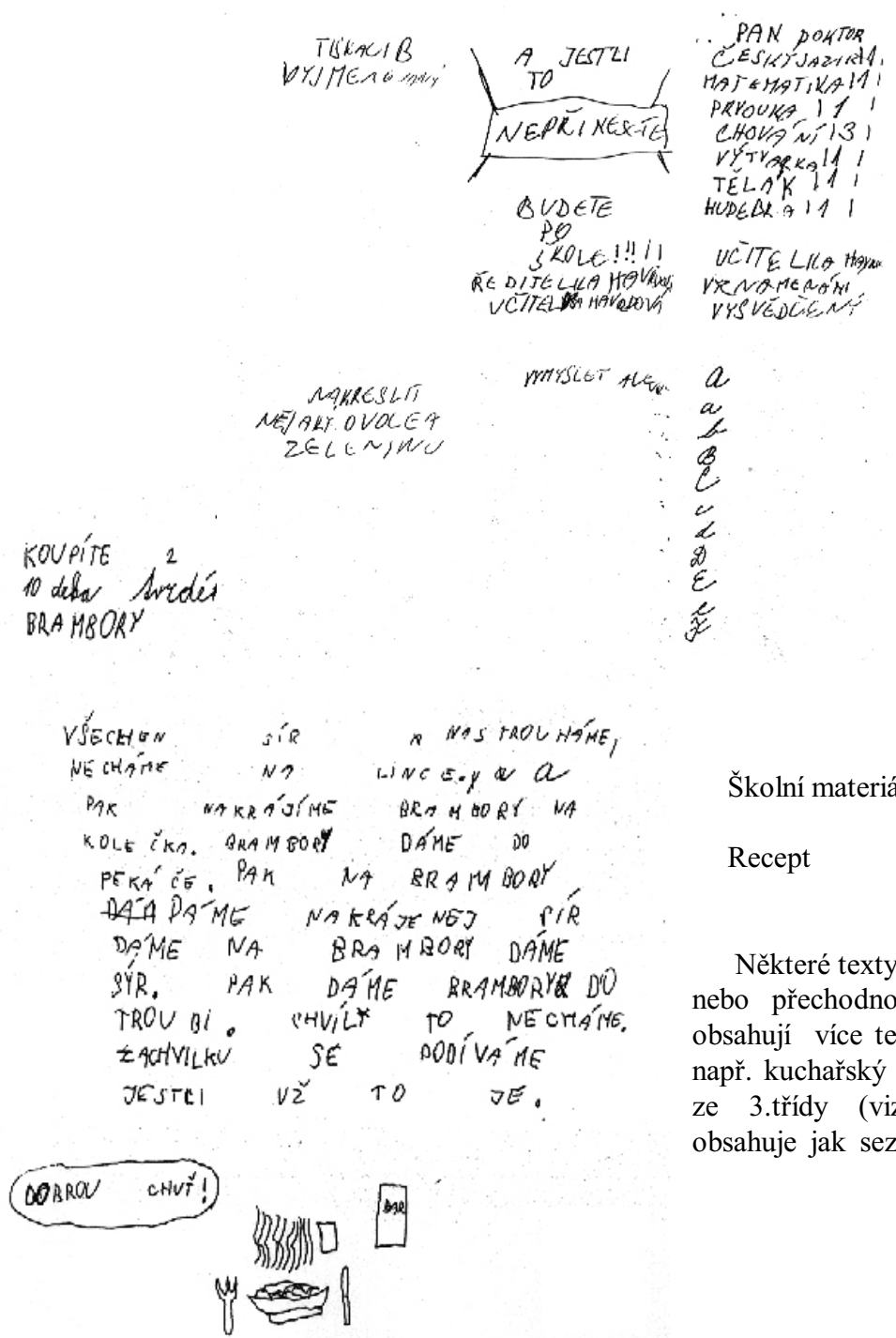


pohádka (x)  
 pověst  
 bajka  
 recept  
 vtip (x)  
 fejeton  
 anotace, resumé  
 horoskop  
 dopisy, vzkazy (x)  
 osobní zápisky (x)

písnička (x)  
 pohádka (x)  
 bajka  
 rozpočítadlo  
 škádlivka

noviny  
 kniha (x)  
 komiks (x)  
 multifunkční sešit  
 zpěvník (x)  
 památník (x)  
 slovník  
 encyklopedie  
 album  
 deník party  
 programy divadla (x)  
 sportovního dne  
 atd.

Při sestavování tabulky jsme měli obtíže nejen s kategorizováním jednotlivých textů, ale také v postižení rozmanitosti uvnitř těchto kategorií. Podobně některé, zejm. dětské produkty nemají v naší kultuře obvykle pojmenování, např. jakýsi školní materiál, který spojuje prvky vysvědčení, žákovské knížky a notýsku na zápisy úkolů (viz obrázek). Text využívá znalosti školní reality a školních materiálů. Podobné texty jsou velmi oblíbené.

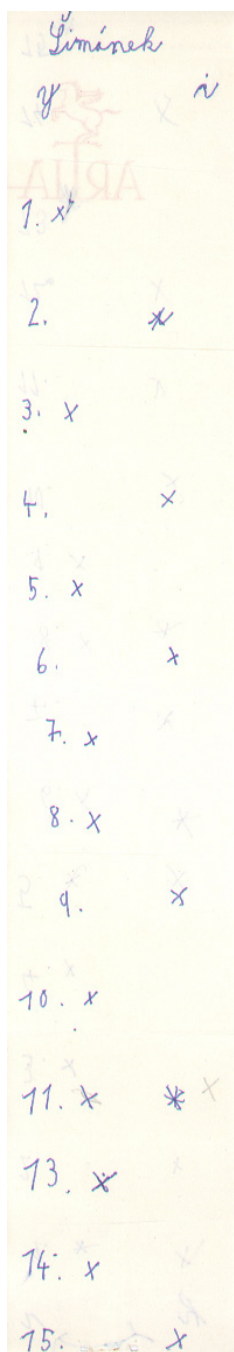


tak souvislý text (postup vaření). Ten by ovšem mohl mít také podobu výčtu kroků, které při vaření je třeba respektovat. Byl by to však seznam jiné kvality, nežli seznam první.

### **5.1. Tabulky a seznamy**

Podle antropologů je třeba dívat se na písemnou kulturu ve dvou jejích zásadních podobách; jako tabulkovou produkci (směřující více k byrokracii, obchodu a vědecké analýze) a literární produkci.

## Desetiminutovka



Tabulkových textů máme velké množství jak u dětí, tak ve školních materiálech. Děti vytvářejí nejrozmanitější tabulkové texty. Také učitelé, kteří cítí dobře přichylnost dětí k tomuto textovému žánru, tabulek často využívají ve vyučování, stejně jako tvůrci učebnic a učebních materiálů.

Obrázek nám ukazuje písemný test z českého jazyka, zaměřený na vyjmenovaná slova. Slova se ovšem nepsala celá, děti pouze označily přítomnost slova ve skupině s měkkým nebo tvrdým y.

Tabulky a seznamy mají výraznou skripturální povahu. Přinejmenším si musíme všimnout jejich odlišnosti od sukcesivnosti mluvené řeči. Tabulka elementy řeči vyděluje ze souvislosti mluvení i běžného praktického kontextu. Analytický charakter těchto textových žánrů je také v zavedení výběru pro určité sémantické pole, zavedení kategorií třídění, hierarchizace, počátku a konce, řádu (srovnej Goody, 1979).

Tabulky a seznamy jsou u dětí oblíbené pro relativní jednoduchost, výraznost grafických prostředků a srozumitelnost k používání; rozhodně však nejsou bezproblémovým modelem činnosti.

Další obrázek ukazuje jeden dětský text, který vznikl ve 4. třídě. Děti jej napsaly při organizování Miluláše, který nakonec neuskutečnili (což je časté, psané texty nedoprovází v realitě vždy příslušná akce).

Ve skutečnosti jde o tři neoddělené seznamy - skryté tabulky. První tabulka obsahuje seznam rolí (*Mikuláš, čert a anděl*) a osoby s nimi propojené. Tyto vazby v tabulce normálně zaručuje její vertikální a horizontální orientace. Navíc jsou tyto vazby v tomto konkrétním textu, znásobeny ještě dalším označením: číslem (1x), které stanoví počet osob pro roli (role je definovaná nejen jmény, ale i počtem osob) a další značkou (zatržením), které značí souhlas nebo přijetí. Nakonec je jedna osoba vyloučena dohodou ostatních a vyčleněna ze seznamu také graficky-přeškrtnutím.

## Mikulášský seznam

Mikuláš 1x Martina ✓ #  
Čert 1x Ota ✓  
Anděl 2x Klára a Hana ✓  
Bonbony 20 sáčků x 10  
Košík x  
Masky ✓ x  
Brambory  
Pytel uhlí  
Žvýkačky  
Perníky  
Nálepky

Další, již druhý seznam tohoto textu, je výčtem potřeb k realizaci rolí. Zavedeny, ovšem nepřiměřeně, jsou zde stejné značky pro počet (již jen x) a schválení, asi proto, aby se držela jednota značení.

Třetí seznam prorůstá mírně druhý přes položku *bonbony sáčků x 10*, a obsahuje výčet připravených dáreků. Zde již mimo položky bonbónů není vyznačen počet, ten byl totiž neustále předmětem sporu.

V kontextu sociálních aktivit realizovaných okolo skripturálních praktik lze připomenout ještě dva zdánlivě protikladné aspekty: moc pisatele ve vytváření nových vazeb a hierarchií na jedné straně (žakovská knížka, tabulka chování) a bezmoc, osudovost nebo magie vzniku těchto vztahů, resp. hra na ně.

Magie vazeb a výběrů, které vyjeví právě písmo v tabulkové struktuře (díky volné kombinaci znaků), se uplatňuje také v nejrůznějších hrách typu "Nebe, peklo ráj", hrách s volbou nebo přisouzením osudu pro autora a jednotlivé hráče. Děti těmto hrám někdy také říkají testy, zřejmě pod vlivem efektu odhalení něčeho co bylo skryto.

## 5.2. Souvislé texty. Texty literární a neliterární

V této skupině textů se budeme pohybovat zejm. na dvou rovinách; v rozdělení na texty krátké a dlouhé a texty literární a neliterární.

### Kvalita délky textu

Texty krátké jsou pro děti z mnoha důvodů přijatelnější a oblíbenější skupinou textů. Délka textu však není pouze technickým problémem, tedy být schopen text přečíst, pracovat s ním, případně jej psát, i když i tyto technické obtíže stále trvají (únava, křeče v ruce, malá rychlost psaní).

Problémem je také méně výrazné grafické a vizuální strukturování a tím i horší orientace v textu znásobené složitější výstavbou textu. Proto se také ve vlastní produkci dětí objevují především texty krátké.

Texty dlouhé však mohou mít také svou přitažlivost, alespoň pro některé děti, hlavně v podobě knih ke čtení. Ve vlastní produkci se dlouhé texty objevují řídce, často jsou pouze

započaty nebo naznačeny. Nacházíme spíše komplexnější, knižní útvary, kde jednotlivé položky mohou být stručně naznačeny jako záznam jejich přítomnosti (viz dále).

### **Literární a neliterární texty.**

Literárnost pro děti tohoto věku zřejmě vystupuje v daleko širším významu. Literárnost často, i když ne zcela splývá s psaností (psaným charakterem) a knižností (*tak to bývá v knížce*).

Skripturní charakter textu, tedy rozdílnost od běžného mluvení, je hlavním znakem, který je pro děti produktivním; dalším znakem i když nestabilním by byla i délka textu, s příklonem k textům dlouhým.

Čím je text dítěti vzdálenější od jeho běžného mluvení a žánrově od dětské kultury, tím spíše by byl zařazen do psané knižní kategorie. Tak např. přísloví ačkoliv svou povahou je typicky mluvenou formou, je díky své zastaralé formalizaci oceněno jako knižní a tedy literární útvar.

Literatura je formálně i obsahově velmi složitá a zkušenost dětí je tu zatím nedostatečná. Navíc není možné pouze kognitivně ani všechny její aspekty uchopit (poesie). Estetické vlastnosti děti také příliš často nerespektují jako třídící znak pro rozlišení literárnosti nebo neliterárnosti.

U literární produkce dětí, i když je řídká, zaznamenáváme citlivost na literární stylizaci, na používání některých folklórních prvků (zejm. těch, které mají pro děti knižní povahu). Jedná se o využívání typické slovní zásoby a výrazů nebo používání formulí, jak jsme již viděli na opisu ruské pohádky do čtenářského deníku (*Kdo pojede rovně, zahubí sebe i koně. Kdo pojede vlevo, zahubí sebe, ale kůň bude živ. Kdo pojede vpravo, zůstane na živu, ale zahyne kůň*). Opakovaně zjišťujeme, že tyto prostředky pro děti znamenají znaky příslušnosti k určitému textovému žánru a proto jsou užívány i ve vlastní produkci těchto druhů textů.

Mírek (3.třída): Pohádka

*"Za černými lesy se rodičům narodil chlapeček a holčička. Rodiče byli šťastní, protože to byly krásné děti. Holčička měla vlasy černé jako uhel a chlapeček měl vlasy zlaté."*

Mírkův text, který jsme ocitovali celý, je jedním ze dvou pokusů o pohádku do vlastní knihy pohádek. Text je spíše hrou na psaní pohádek, zkoušením psaní, potvrzením definičních kvalit textového žánru. I když text není dokončený, obsahuje pouze tyto tři řádky, je dobře vidět snaha vejít se do požadovaného žánru tématicky i jazykovými prostředky. Zvláštní hrdost cítil Mírek zejm. nad výrazem *"a chlapeček měl vlasy zlaté"*.

Podobně se děti chovají i k jiným druhům textů. Roste i rétorická schopnost se mezi texty pohybovat a osvojit si formulace, které pomáhají text rekonstruovat nebo tvořit.

Naopak u textů veršovaných, básní a písní, je situace trochu jiná. Tyto texty jsou ještě méně přístupné na definování, nežli próza a vlastní produkce čerpá hlavně z dětského současného folklóru.

Verše tak vystupují nejvíce jako dětská produkce předávaná mezi generacemi (básně, písničky, pokřiky, oslovování nebo vtipy), nebo jako v autorské tvorbě, která se opět blíží dětské nebo lidové (současné) poesii nebo je parafrází na básně jiných autorů.

Lád'a prý vymyslel básničku: *Nazývám tě králem hranic  
koruna ti bude na nic*

Do tabulky jsme zařadili i tvorbu ediční a časopiseckou, která vyžaduje kombinování více textů a textových žánrů. Objevuje se ve škole, ale často je realizována i dětmi. Pro děti je opět významné definování těchto textů, zajímá je výběr, uspořádání, grafické členění, příslušnost nebo nepřislušnost textu v komplexu textů jako např. rubriky v časopisu. Můžeme se tu setkat

s texty literárními i neliterárními, s texty tabulkovými a jejich různými kombinacemi a přechodnými formami. Důležité jsou i vnímané rozdíly ve funkci časopisů, novin různých druhů knižních publikací nebo tiskovin a osobně psaných textů (kroniky, deníky, alba, zpěvníčky a d.)

## 6. NEŠKOLNÍ PRODUKCE DĚTÍ

Oblasti neškolní písemné produkce u dětí jsme se věnovali již ve druhé třídě (viz PSŠE: *Druhá třída*, 1997), a to z toho důvodu, že se jednak většinou uvažuje pouze o produkci školní a také proto, že písemný materiál získaný od dětí poskytuje vyjimečný vhled do způsobů nakládání s písemnou kulturou. Můžeme pozorovat, jak se děti v systému písma pohybují, co z něj používají, co se naučili během školní docházky, jaké prostředky písma využívají a k čemu.

V tabulce textů v kapitole o druzích textů můžeme ve stručnosti přehlednout rozmanitost produkce, kterou děti vytvářejí. Pro děti není přesto používání písma stále ještě samozřejmostí, potřeby písmo využívat se teprve rozvíjejí, chybí dostatečná představa o funkcích písma. Potřeby používat písmo se vyjevují dětem díky školnímu vyučování, ale stejně významně také díky vlastní písemné produkci a dalších mechanismů okolo ní.

Jedním z nich je silný hrový charakter písemných aktivit. Hra dovoluje vyzkoušet si nejrůznější elementy písma jakoby na nečisto, odhalit vlastní omezené možnosti a problémy, ověřit si své koncepty a postupy nebo často odhalit dosud skryté možnosti okolo písma.

Jedním z příkladů je malá hra, spíše vtíp, kdy dítě přinese malou kartičkou na které je napsáno O T O Č a po otočení papírku přijde adresát na sdělení P O Z D Ě .

Podobný charakter mají i další produkty jako NEOTÁČEJ BÁRO, kde po otočení tentokrát přeloženého rohu obrázku je nápis TY JSI ALE ZVĚDAVEC !

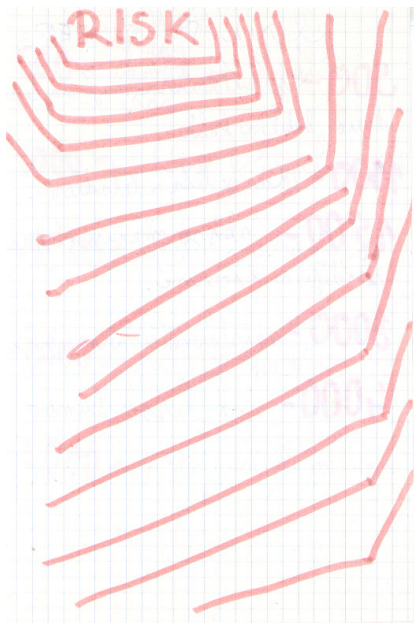
Tyto malé objevy si děti předávají mezi sebou, rozvíjejí je a s potěšením používají při nejrůznějších příležitostech. Hrové vlastnosti potvrzují také různé multifunkční sešity nebo knížky, které děti vyrábějí. Sešit začíná často nějakým vážným záměrem, nejčastěji výrobou časopisu nebo knihy, po pár stránkách však přechází do zápisu nějaké hry, přidá se rozpis hráčů pro fotbalové utkání nebo záznam zadání domácího úkolu. Děti volně a bez problémů přecházejí z jednoho textu na druhý a trhají listy k dalšímu použití. Výsledkem je zmeř nedodělků, které však výborně umožnili autorovi prozkoušet nejrůznější druhy textů a jejich vlastnosti.

Vedle hrové povahy neškolní produkce je potřeba podtrhnout zejm. její silný sociální charakter. To nakonec není až tak překvapující, jestliže si uvědomíme, že písmo je civilizačním vynálezem, ale tato povaha psaní je u dětí tohoto věku silně akcentovaná.

Nacházíme méně textů zaměřených na autora, také textů autodisciplinačních (*v úterý musím udělat dárek mamince*); o mnoho více je těch, které jsou používány nebo vznikají interpersonálně. Texty buď bezprostředně řeší nějakou sociální situaci (tabulka chování, dopisy o společné činnosti, deníky part a d.), nebo psané texty nějaké další aktivity doprovázejí a umožňují (formuláře ke hře).

Obrázek nám ukazuje pomůcku pro hru, která napodobuje televizní soutěž "Risk". Posloužila samotnému autorovi jako zábava při její konstrukci a dále pro kamarády k vlastnímu hraní hry, kterou navíc často autor řídil.

Podklady pro hru "Risk"



WALT DISNEYS  
 500 - jaké barvy mají na čepici  
 duhka, kůže a kůže.  
 1000 - Kdo se letá s lekladem.  
 1500 - jak se jmenujou lupiči  
 stádeji v háčkové.  
 3000 - nejstarější Dronejovka.  
 4000 - jak létal Dumbo

SPORT  
 500 - Kdo je Změlák.  
 Kdo  
 1000 - Kdo se bojovalista 1994  
 1500 - Kdo se sakala  
 3000 - Kdo je sporekovec 1994  
 4000 - Kdo se K.J. Golberg

Dokonce i texty, které vznikají doma, se často do kolektivu dětí vracejí zpět, mezi dětmi kolují a jsou napodobovány.

Další příklad nám ukáže dopis dvojice dětí (chlapce, který píše dívce při vyučování o tom, jak při hodině hudební výchovy v tělocvičně budou sedět spolu); do této komunikace chce vstoupit další dívka, která zde působí jako pošťák, předavatel dopisu a i ona tak učiní písemně, aby se držela modu komunikace, která jí tu zaručí zaznění jejího hlasu (dopis bude přečten), které by ústně nemělo tu váhu.

#### Dopisy Báře

PUSDEME  
 NA  
 ŠVÉDSKOU  
 BEDNU?  
 JO!!!

CO SI PORAD DOBI SYJEK  
 ŠBÁKOU MALE BYCH ZAROMELA  
 MALEM SE MĚTAN DOPIS ~~medicína~~  
~~medicína~~

Tyto sociální činnosti jsou mechanismem aktivního uchopení psané kultury díky komunikaci mezi dětmi, v tomto případě uvnitř třídy. Vhodně, ale i velmi produktivně tak doplňují působení dospělého světa. Ve třídě mezi dětmi totiž probíhá silná skupinová aktivita

okolo skripturálních praktik a jejich produktů: výběr textů, výměna, hodnocení, tvoření i přijímání. Autor může být skupinový, velmi často i příjemce, funguje tu skupinový konsensus nad textem.

To, že dochází v tomto věku k vysoké míře komunikace textů, je velmi důležité. Můžeme si připomenout především Vygotského myšlenku o posunu od aktivit interpsychických k intrapsychickým (Vygotskij, 1967). Komunikace tak vede také k lepšímu uvědomění si míry sdělnosti textu, role příjemce nebo úvahám o srozumitelnosti.

Další vlastností této dětské produkce je velký zájem o formu textů. Již jsme naznačili několikrát, že děti jsou vystaveny nejrůznějším obtížím v zacházení s písmem a písemným vyjadřováním. Orientace na druhy textu a přechody mezi texty směřuje především k zájmu o formu a formální prvky textů.

Obsah sdělení bývá často až druhotným a méně důležitým. Proto také můžeme v dopisech najít výrazy typu *napiš také něco, napiš cokoliv, napiš mi také něco hezkého, odepiš*.

Formální prvky jsou často náhodně spojovány s nějakým obsahem nebo cílem sdělení. Děti nemají dosud s uvědomělým používáním formy mnoho zkušeností, potřebují ji však používat. Umějí psát, ale ne se písemně vyjadřovat. Přes náhodnost je důležité, že došlo k propojení mezi formou a obsahem textu a jeho funkcí, i když zatím jsou tyto vazby velmi labilní.

Výsledkem rostoucího zájmu o formu je obohacený rejstřík forem mezi dětmi. Mnohé formy se pak stávají oblíbenými a napodobovanými, kolují mezi dětmi, protože jim jsou srozumitelné a skupinově použitelné, i když nemusí zcela funkci komunikace vyhovovat. Takovému milostnému dopisu nepředchází úvaha o vhodnosti formy, ale spíše touha právě tuto velmi častou formu použít.

*Maruško, máš mě ráda? Napiš*      *ANO - Ne*

Stejně tak časopis se sice jmenuje "školní", ale drží formu časopisu obecně, a není vůbec časopisem školním, neodráží se v něm ani v nejmenší realita konkrétní školy nebo třídy.

Skupinové vyjednávání a výměna písemností vedou k ustanovení jakési dětské normy v používání písma. Rostoucí konvenčnost tak respektuje nejen vliv dospělého světa, do kterého se směřuje, ale také pravidla stanovená dětskou kulturou.

Dva různé (první je od chlapce, druhý od dívky) zápisy do památníčku (2.třída) poskytují dobrý příklad posunu ke konvenčnímu zápisu v případě dívky.





Orientace na formalizaci při současném hledání možností s písmem pracovat (preferance krátkých textů, výrazná grafika) vede děti zejm. k používání textů tabulkové povahy; i v případě textů souvislých zařazují děti výrazné grafické elementy.

S tím souvisí i pozorovaná citlivost dětí na detail, který je nějak z hlediska definice textového žánru významný. V tomto kontextu můžeme nalézt často používání strategie "celek - detail". Celek textu je pouze naznačen a jeho správnost je podpořena silným detailem. Kniha je vybavena obsahem, názvem, čísly stránek, ale její obsah je jen naznačen čmáranicí. Časopis má odpovídající rubriky, dopisu nechybí oslovení a pozdrav. Důvodem není jen potřeba vymezit si a vyzkoušet nějaký textový žánr, děti totiž pomocí těchto izolovaných znaků nemohou stále ještě uspokojivě text produkovat (nebo by to byla příliš velká námaha).

Forma, která dává dětem do ruky velkou zbraň v možnostech se písemně vyjadřovat, je paradoxně mnohdy také metlou, překážkou v práci s textem. Za převzatou formální vypracovaností bývá značné množství koncepční práce. Občas pak dětem chybí dostatek informací a vyjevují se mnohé problémy i interpretační. Děti mnohdy některé formální prvky užívají především proto, že se jim líbí a nepřesnosti vyvažují až dodatečně, postupnou konfrontací s jinými texty nebo v komunikaci s ostatními dětmi a dospělými. Dětská produkce je dosti sevřená a ohraničená, ale mnohdy zjistíme určitou nadbytečnost, redundanci, ujišťování se o významech a pod. Důvodem je právě nejistota v používání některých prostředků.

Následující dopis, opět z druhé třídy, je ukázkou ujišťování se o porozumění právě jen formy sdělení. Není zkoumáno, zda kamarádka porozuměla sdělení o volném čase, zda chce s ní jít ven nebo ne, ale prověřeno je sdělení o formě otázky a formě odpovědi (*jestli chceš tak zaškrtni ano*).

Dopis

JEŠTE SE  
ZEPRAV NA PÍS  
TOKY MEČO COO HČES  
MIŠO CHCES SNOÁMA  
DNESKA BE MAT ZAS KRIM  
KDYŽ ZAS RNEŠ ANO CHCES  
SNOAMY JI BE MAT  
ANO chci

V těchto postupech se ovšem budují i další dovednosti v používání písma. Vidíme již, jak děti začínají sledovat roli příjemce, testují možnost nepochopení sdělení, respektují určité normy a pod.

Nezmínili jsme ještě zatím problematiku rozdílů mezi dětmi. Dětská produkce tohoto věku se díky jejím vlastnostem jeví značně uniformní. Určité rozdíly mezi dětmi však můžeme přesto pozorovat:

a) nejméně asi na kvalitě produkce (některé materiály nejsou ostatními dětmi dostatečně respektovány, dokonce jsou někdy odsouzeny a vysmívány),

b) na okolnostech vzniku (některé děti jsou v této oblasti daleko aktivnější, přinášejí do školy nejrůznější materiál, používají rychle cizí texty a napodobují často kreativním způsobem),

c) v šíři rejstříku textů (literární produkci nacházíme pouze u menšího počtu dětí, také u nich lze vidět většinou i širší rejstřík druhů používaných textů, vyšší je opět schopnost tyto texty napodobovat a nejrůznějším produktivním způsobem textové žánry kombinovat),

d) na účelu, ke kterému písmo používáme, u dětí spíše podle určitých funkčních prvků propojených na formu a obsah textu (pozorujeme takové postupy jako snaha po dokumentaci, příprava mluveného projevu a pod.)

Tato poslední kategorie rozdílů podtrhuje jeden zásadní - tyto děti, které se lépe pohybují v systému písma, také daleko častěji samy užívají písmo k nejrůznějším účelům nejrůznější povahy. Můžeme říci, že jejich přístup do psané kultury na nás dělá dojem nejen lepšího vhledu, ale i větší aktivity. Rozdíly mezi dětmi, které se projevují více v produkci školní, jsou tak založeny i v produkci neškolní, i když nemusí mezi sebou tyto dvě oblasti vždy důsledně korespondovat.

Daniel Fabre (1997) v tomto kontextu mluví o nutnosti nejen si osvojit postupy čtení a psaní jako techniky, ale o schopnosti zacházet se symptomy psaní. (Lahire připomíná v tomto kontextu rozdíl mezi těmi, kteří pouze imitují a těmi, co chápou principy.) Děti musí zvládnout nejen konvenční značky, grafo- fonemickou korespondenci, ale právě symptomy psaní, které vyzdvihují rozdíly mezi texty a ukazují, jak zůstat v normě. Oblast psané textové normy a rozdílů mezi texty, i když se s nimi teprve začíná, jsou hlavním kognitivním úkolem třetí třídy na poli práce s textem.

## Literatura

Dvořák, K.: *Mezi folklórem a literaturou*. Praha, UK 1994.

Fabre, D. (ed.): *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

Fayol, M.: *Le récit et sa construction*. Paris - Neuchâtel, Delachaux a Niestlé, 1985.

Goody, J.: *La raison graphique*. Paris, Les éditions de minuit, 1979.

Chloupek, J.: *Stylistika češtiny*. Praha, SPN 1990.

Kučera, M.: *Čeština s důrazem na mluvnici*. In: PSŠE: *Druhá třída*. PedF UK Praha 1997.

Kučera, M.; Viktorová, I.: *Čtení/psaní v první třídě*. In: PSŠE: *První třída*. PedF UK Praha 1997.

Lahire, B.: *Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes*. Revue Française de Pédagogie, n.104, juillet- août- septembre 1993, s. 17-26.

Lahire, B.: *Écrit hors école: la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture*. In: Seibel, B.: *Lire, faire lire*. Paris, Le Monde -Éditions, 1995, s. 137-155.

Lotman, J.M.: *Text a kultúra*. Bratislava, Archa, 1994.

Schneuwly,B.: *Genres et types de discours: considerations psychologique et ontogenétique*. In: Reuter,Y.(ed): *Les interactions lecture - écriture*. Bern, Peter Lang, 1994.

Schneuwly,B.;Bronckart,J.P. (eds): *Vygotsky aujourd'hui*. Paris - Neuchatel, Delachaux a Niestlé, 1985.

Vachek,J.:*Psaný jazyk a pravopis*. In: Havránek,B.;Mukařovský,A. (eds.):*Čtení o jazyce a poesii*. Praha, Družstevní práce 1942.

Viktorová,I.: *Stylistická práce s textem ve 2. třídě*. In: PSŠE: *Druhá třída*. PedF UK Praha 1997.

Viktorová,I.: *Neškolní písemná produkce dětí 2. třídy ZŠ*. In: Kantor,M.; Mošna, K.(eds): *Sborník V. Konference České asociace pedagogického výzkumu*. Plzeň, PedF Západočeské university 1997, s. 19-21.

Vygotskij,L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1969.