

ŘÍZENÉ VYPRÁVĚNÍ DĚTÍ

Romana Prouzová

OBSAH

ÚVOD

VYPRÁVĚNÍ OBECNĚ

SLOH

ZVOLENÉ STRUKTURNÍ PRVKY VYPRÁVĚCÍHO POSTUPU V HODINÁCH SLOHU

Co je to ten sloh?

Příběh I

Příběh II

Příběh III - sloh jako transformace textu?

Důraz na dějovost a expozice přímé řeči

Expozice osnovy

Zápis přímé řeči

TEXTY PSANÉ

ZHODNOCENÍ KONKRÉTNÍHO POSTUPU VÝUKY

VYSVĚTLIVKY

LITERATURA

PŘÍLOHA

ÚVOD

Ve školním roce 1998 -1999 jsou námi sledovaní žáci „hnědé“ školy v pátém ročníku. O původním třídním kolektivu lze již jen ztěžji hovořit; několik dětí odešlo, ale především došlo ke spojení dvou různých tříd, čímž se výrazně proměňuje atmosféra i celkový obraz nově vzniklé třídy, a to jak kvantitativně (je zde teď 30 žáků oproti původnímu proměnlivému počtu okolo 20 ve čtvrtém ročníku; do páté třídy pak nastupuje jen 14 „původních“ dětí), tak i kvalitativně (a to zejména připojením „chytrého áčka“, jak teď slyšíme i od učitelů). Mění se také paní učitelka třídní, která zde teď, mimo jiné, vyučuje český jazyk. Chaos z konce předchozího roku, období neustálých změn, doby odchodů a příchodů jednotlivých učitelů, ale i některých žáků je (zatím, zdá se, nenávratně) ten tam. Třída spojením získává jakousi perspektivu, což neoddiskutovatelně také souvisí s prací nové třídní učitelky. Zatím spíše zamklá „stará“ půlka, nebo alespoň její větší část, zpočátku téměř s otevřenými ústy přijímá nová a v některých případech i staronová pravidla hry: hlásit se, chtějí-li něco říci, náležitě formulovat sdělovaný obsah, respektovat řád věcí; to vše v přísně spravedlivém a poměrně přátelském ovzduší, kdy hlas třídní učitelky, ale nejen její, zřídka nabyvá vyšší intenzity. Prioritou se stává přirozená autorita, přesně formulované požadavky. Práce dětí v hodinách se tak stává zajímavější a troufám si říci, že i efektivnější.

Právě i v souvislosti s výše zmíněnými změnami začínají být nesmírně zajímavé hodiny slohu konané teď pravidelně jednou týdně. Ty se, sice v souladu s osnovami, ale nikoli běžně a samozřejmě, neomezují pouze na obligatorní psaní textů nebo na pouhé „jakékoli“ převyprávění textu společně přečteného. Výuka směřuje systematicky k osvojení jednotlivých slohových postupů a útvarů (vypravování, popis, dopis, atd.). Inherentně se zde vyučuje též jasné a srozumitelné vyjadřování, upevňují se pojmy spisovný a nespisovný výraz/tvar slova, vhodnost či nevhodnost jejich užití, strukturace textu psaného i mluveného.

Zaměřím se zde na postup vyprávěcí, kde se děti učí pracovat s nezbytnými výstavbovými prvky jako je budování hlavní linie příběhu, používání dramatizačních prvků, ale také vytváření osnovy, apod.; to vše za aktivního a kvalitního komunikačního přístupu nové paní učitelky.

Výuka je vedena dialogickou metodou, hlavním principem práce je transformace textu výtvarného na text verbální (děti se za neustálé interakce s paní učitelkou učí vyprávět příběh podle „obrazového média“ zastupujícího zde realitu). Průběžně, snad i pro odlehčení, se zde ovšem pracuje i s příběhy jinými, nejčastěji se jedná o standardní vyprávění vlastních zážitků dětí. Dalším rozměrem práce v rámci kontinuálního výukového dialogu je pak vzájemné hodnocení mluvených vyprávění dětmi mezi sebou („hodnocení spolužáka“).

Zpráva popisuje a hodnotí proces osvojování mluveného vyprávěcího postupu; zčásti tedy představuje komentovaný autentický záznam důležitých úseků konkrétního vyučování, zaměřeného právě na postupné osvojování vyprávěcích strategií, zčásti je pak reakcí na proces jako celek. (To vše v kontextu školně-didaktického navazování na již zvládnuté mluvní strategie dětí.) Prostřednictvím částí konkrétní didaktické komunikace v hodinách slohu je sledována posloupnost zvolených strukturních prvků tohoto procesu, primární komentáře řečového chování jsou mimo jiné i prostředkem kontinua popisu verbálního projevu sledovaných dětí. (Komentáře v budoucnu také poslouží jako jeden z podkladů pro souhrnné zpracování charakteristik mluveného projevu dětí dané věkové kategorie.) V závěru se pak také zabývám relevantními psanými výstupy, které lze v daném kontextu považovat za cíl výuky. Protože děti hned zpočátku odmítly návrh, aby jejich mluvené projevy byly pravidelně nahrávány na magnetofon a při některých pokusech se ukázalo, že jejich projev je přítomností nahrávacího zařízení silně ovlivněn, bylo třeba použít i materiál pořízený přímým zapisováním. To je také jeden z důvodů, proč zde nelze exaktně přistoupit ke srovnávací analýze textů mluvených a psaných.

VYPRÁVĚNÍ OBECNĚ

Ústředním tématem sledovaných hodin slohu byly principy práce při výuce vyprávěcího slohového postupu.

Wyprávění definuje Slovník literární teorie, (Vlašín, 1977, str. 411) jako: „*pojmem, jímž se všeobecně označuje zobrazování fiktivního nebo i skutečného děje; v širším smyslu se termínem v. rozumí výstavba celé fabulované struktury, respektive žánrů, jejichž základním prostředkem je fabule (např. epos, román, novela, pohádka), v užším pojetí se pojem v. chápe jako stylový útvar, který je součástí fabulačních prostředků. Z kompozičního hlediska je tedy v. protikladem popisu, mezi motivy je navázán kauzální vztah, tzn., že jednotlivé prvky výstavby v. dostávají svůj skutečný význam až z hlediska vyšších celků, které spoluvytvářejí. Vlastní technika v., která se orientuje vždy podle konkrétního epického žánru, nalézá svůj výraz v kompozici a kontextových postupech (pásmo vyprávěče, pásmo postav, smíšená řeč, aj.) a uskutečňuje se v syžetovém zpracování fabule.*“

Vyprávění lze též dělit na prosté a umělecké. V případě zde popisovaného zpracování příběhu se jedná nejspíše o přechodný útvar; pro prosté vyprávění hovoří jediná jednoduchá dějová linie, chronologické řazení událostí, nepřítomnost popisných pasáží apod., nacházíme zde ale také pro umělecké vyprávění typické kompoziční prostředky jako je přímá řeč,

stylistické prostředky jako historický přezens, text lze rozdělit na pásmo postav a pásmo vypravěče. Souhrnně snad lze říci, že se jedná o prosté vyprávění s prvky uměleckého vyprávěcího postupu.

SLOH

Často opomíjená a odbývaná, ale o to možná důležitější součást výuky mateřského jazyka je jedinečnou příležitostí k výuce nejen psaného, ale jako forma komunikační výchovy i mluveného textu. Měla by dětem pomáhat také v základní orientaci v oblasti rozlišování žánrů literárních, ale i komunikačních, upevňovat vědomí rozdílů spisovného a nespisovného jazyka. Z funkcí, které jsou slohu osnovami dány, je, i přes některá specifika předmětu, zřejmé, že jde vlastně o jakýsi průsečík ostatních disciplín určených k výuce mateřského jazyka (jazykového vyučování a literární výchovy). Formálně je pak sloh zahrnut právě do jazykového vyučování. O časové dotaci pro jednotlivé složky vyučování mateřského jazyka na ZŠ rozhoduje učitel, přičemž od pátého ročníku je slohu v rámci výuky českého jazyka osnovami přidělen konkrétní a obsahově vymezený rozsah pod samostatným heslem „sloh“ (viz Vzdělávací program ZŠ, 1996). Ve smyslu integrity jednotlivých složek výuky prvního (mateřského) jazyka se ovšem ve Vzdělávacím programu ZŠ, 1996 hovoří i dále: „*Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale že si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických prvků i literárních prvků.*“ I na tomto stupni výuky nacházíme v učivu slohu několik styčných bodů jak s literární výchovou (jmenujme např. otázku reprodukce textu, otázku hlavní myšlenky literárního textu, problematiku přímé řeči - její funkce i signifikantní znaky v psaném textu, apod.), tak i s jazykovým výcvikem (korektní tvary slov v textu psaném i mluveném, pravopis, používání a psaní předložek a předpon, opět přímá řeč, či lépe právě její znaková realizace v písmu, ale také její spojení s větou uvozovací, atd.). Problémem je, že právě čas vymezený slohu se velmi často dostatečně nevyužívá, obvykle se ve školách používá k řešení „schodku“ ve výuce mluvnice. (Což nemíním jako kritiku, ale přinejmenším jako konstatování faktu, možná i jako jistý apel.)

O charakteru zmíněné situace, kdy sice slohu nemusí být přidělena samostatná vyučovací hodina, ale kdy je sloh v osnovách integrován do výuky českého jazyka a předkládán dětem v narůstajících dávkách v podstatě již během celého prvního stupně, výrazněji určitě od třetí třídy, kdy přinejmenším některé učebnice obsahují pravidelné kapitoly slohu (např. L. Dvorský, K. Lovis, 1995), snad také výmluvně svědčí iniciální reakce „našich“ dětí, žáků páté třídy, kteří teď mají mít hodinu slohu pravidelně jednou týdně (viz další kapitola). Právě v takové situaci přebírá děti nová paní učitelka.

ZVOLENÉ STRUKTURNÍ PRVKY VYPRÁVĚCÍHO POSTUPU V HODINÁCH SLOHU

Co je to ten sloh?

(úvodní hodina, příběh)

(9. září 1998)

Ž: *co je to ten sloh?* [ptá se hned v září někdo z dětí a učitelka se tváří záhadně]

Uč: *chtěl by nám někdo vyprávět příběh?* [žádná ruka, žádné já, já] / *tak ne příběh* [pokračuje učitelka] / *ale cokoli o prázdninách* / *chtěl by nám někdo něco vyprávět o prázdninách?* / *Tomáši šel bys kvůli tomu k tabuli?/* [Tomáš kroutí hlavou] / *tak vyprávěj z místa*

Reakce dětí na pojem sloh zde, myslím, dosti výmluvně vyjadřuje skutečnost, že slohu, či slohového výcviku, je ve škole přikládán skutečně stále malý význam. Často se mu nevěnuje dostatečné množství času, o náplni ani nemluvě. A přitom právě čas vymezený pro sloh je, jak již bylo výše řečeno, jedinečnou a mnohdy i jedinou příležitostí jak soustavně rozvíjet dětské vyjadřování, obohacovat slovní zásobu dětí, naučit je správně rozlišovat a užívat jednotlivé formální prostředky, které nám jazyk nabízí, učít je vhodné strategie k dosahování komunikačních záměrů, apod. Sloh také dává prostor k prohlubování vědomí důležitosti jazykové kultury u dětí, a to jak ve formě mluvené, tak samozřejmě i psané. Ale vraťme se ke konkrétním, velmi kvalitně pojatým hodinám slohu. Na žádost, aby vyprávěly příběh, reagují děti různě, někteří až stydlivě (zpočátku ani nechtějí chodit k tabuli, viz výše uvedený příklad), ale většinou dosti přirozeně a spontánně, což odpovídá jejich věku (viz Čechová, 1998, str. 46 „*Děti zhruba do jedenácti let se zpravidla vyjadřují bezprostředně, pohotově. ...mají větší sklon k vyprávění než k popisu.*“).

Systematická výuka směřující právě k osvojení vyprávěcího postupu zde začíná nepřipraveným spontánním vyprávěním.

Příběh I

(nepřipravené vyprávění)

Tomáš vypráví jak stavěl bunkr u dědy, je to samé *tó, τό*, což je pro jeho mluvený projev více než typické (nepřipravený projev):

Tom: *...děda nechtěl abych to τό / stavěl / kvůli kuně / nebo τό / kvůli kočce / musel sem to τό / musel sem to zbořit...* (ukázka textu)

Uč: *byl to příběh?*

Ž: *ano*

Uč: *ano/byl to příběh/byly tam osoby věci.../nelíbilo se vám něco na tom příběhu?*

I: *že zadržával* [Iva, díky bohaté zkušenosti se svými vlastními výslovnostními problémy, bude později tuto repliku opakovat častěji a naučí se to od ní i jiní. Budou tak snad pojmenovávat veškeré své pocity týkající se nedostatečné plynulosti mluveného textu. Co tím přesně míní, míní-li tím vůbec něco konkrétního, se zatím nedozvíme. Pozn. Ve zde uváděných zápisech se tato formulace již bohužel neobjeví.]

Uč: *protože to neměl připraveno / jedno slovo tam říkal několikrát*

Ž: *že*

Uč: *ne*

Ž: *to*

Uč: *ano to / proč říkal to to?*

Kam: *protože je Tom Tomáš* [Snad asocičně–jazyková tendence (viz Prouzová, 1999) jazykově kreativního dítěte, jímž Kamil navzdory špatným známkám z českého jazyka (způsobeným zejména silně nekonvenčním písemným projevem dysgrafie?) nepochybně je. Podobné reakce nastupují často v momentě, kdy dítě neumí jev pojmenovat, něco neví, něčemu nerozumí. Protože žák bezpečně neví, hledá vědomě či nevědomě ve „svém“ světě asociací jemu dosažitelné a pochopitelné vysvětlení, aniž by většinou předpokládal, že uspěje.

Často je to i příležitost k rozptýlení pro něj i pro spolužáky. Takové či podobné reakce jsme mohli u dětí pozorovat také v předcházejícím roce (viz „formální asociace“, tamtéž)].

Uč: *protože to neměl připraveno/ tak vždycky když neví řekne to / příště až to bude mít hezky připraveno tak to říkat nebude* [Nezná ještě Tomáše, který bude to říkat vždycky. Nicméně zde jeho projevu užívá k vysvětlení, či uvedení běžného komunikačního jevu. Pozn. Jindy (21.10.1998) podobný jev (frekvence vycpávky *ehm*) učitelka přímo pojmenovává: *víte co to je? To jsou vycpávky / nemusí to být jen citoslovce / i jiná slova která vyplňují ta prázdná místa...* Na jiných místech se však i paní učitelka při volbě spisovných či nespisovných prostředků dostane do rozporu dvou různých kódů, způsobeného jinak chvályhodnou dialogickou metodou užitou k výstavbě monologického textu, viz dále]

Iv: *jedna dlouhá věta*

Uč: *to není výtka (k Tomášovi)/ jde o způsob vyprávění a o to jak si toho všímáte ostatní [připravuje si učitelka „půdu“ pro svůj budoucí způsob práce]*

Dalším stupněm ve výuce vyprávěcího postupu je společná interpretace příběhu z učebnice.

Příběh II

(Příběh Proč mám ráda myši, podle Elišky Horelové, Český jazyk pro 5. ročník, str. 124 – 125, viz příloha. Po přečtení následovala diskuse, začleněna byla mimo jiné též problematika významu slov):

Uč: *teď si přečteme jiný příběh / otevřete si učebnice/jak se hledá v učebnici? / najdeme si obsah a hledáme kapitulu o slohu*

[Simonka tak jediná učinila sama hned po výzvě, aby hledali v učebnici. Ostatní díky instrukcím udělají totéž, aby pak společně mohli přečíst příběh *Proč mám ráda myši* podle Elišky Horelové, příběh o rodičích a dětech, o tom jak dokázat rodičům, že nalezený kocour má právo na domov, že se bez něj právě jejich rodina prostě nemůže obejít.

Diskuse po přečtení příběhu:

Uč: *...tváří se že s tím nemá nic společného/ jak se tváří?*

Ž: *nevinně*

Uč: *jinak/ slovo příbuzné k tvářit se?/ ?/ neslyšeli jste přetvařovat?* [dle osnov žádoucí zapojení mluvnické látky, u dětí bez reakce; buď zapomněly co je to slovo příbuzné nebo žádné neznají, či je právě nenapadlo]

Vaš: *ne*

Uč: *ne?*

Vaš: *em em* (kroutí hlavou, že ne)

Uč. *najednou/ co je to domovské právo?*

Ž: *smí tam být doma/ je tam doma*

Uč: *líbil se vám ten příběh?*

Kam: *líbil*

Uč: *a proč?* [zárodek pozdějšího *hodnocení spolužáka*]

Kam: *dojemné* [*dojemné* zaznívá překvapivě z úst malého „drsného hochy“ - tak jemně a citlivě]

Uč: *opravdu? / dojemné? nedělalš si legraci?* [učitelka je zřejmě také překvapena; nekomentuje zde ani Kamilovu „zkratku“ ve vyjádření, tak, jak to často uslyšíme později – v duchu rozvinuté formální syntaxe psaného projevu ...*neříkáme jen ...dojemné ... ale příběh byl dojemný, příběh se mi zdál být dojemný* apod., což v podobných situacích obvykle bude zaznívat]

Kam: [Vrtí hlavou. Možná, že slovo dojemné pojí s příběhem jako takovým, s pojmem příběhu. Nebo tak snad někdo doma komentuje příběhy v televizi (?); anebo se mu zdá opravdu dojemné to, jak se děti snaží rodiče přesvědčit o své pravdě (?). Ale příběh je ve skutečnosti psán humorně. Možná je Kamil, a já si to myslím už dlouho, citlivější, než se na první pohled zdá; nebo nezná přesně význam tohoto slova?]

Uč: *a něco dalšího? nebylo to směšné?/ co?*

Dan: *že tatínek chytal myši / že maminka lezla po stole*

Uč: *no ano/ není to komedie ale je to humorné/ byl tam nějaký úskok? /co je to úskok?*

Dan: *lhala a podváděla* [Daniela s tím má možná bohaté zkušenosti, nechodí už dnes moc do školy, je to škoda, protože ještě nedávno byla premiantkou třídy; teď tady asi upřímně podává své vidění světa, způsob řešení situace.]

Uč: *ale nikdo se na to neptal/ nemusela lhát/ pustila přece jen tu myš v kuchyni aby dokázala jak je u nich kocour důležitý/ chtěla zachránit opuštěné kotě / kocoura* [nabízí paní učitelka jinou interpretaci]

Stěžejním bodem ve výuce vyprávěcího postupu se stává připravené vyprávění.

Příběh III - sloh jako transformace textu?

Již koncem září (přesně 23.9. 1999) se v hodinách slohu dostává paní učitelka k připravenému vyprávění, kterému bude dále věnováno nejvíce času. Otvírá se slibné téma *Lávka*. O co jde? Paní učitelka přináší nástěnný obrazový soubor (Čechová, 1981, viz příloha), kde se postupně, v několika oddělených obrázcích, rozvíjí příběh tří chlapců, kteří si z nějakého důvodu vyrazili do lesa a zaskočila je lávka, která spadla do potoka. Jádrem příběhu je tedy řešení problému spadlé lávky. Děti se mají naučit systematicky rozvíjet děj, používat vhodné postupy a formy vyprávění. Budou také vedeny ke kritickému pohledu a hodnocení vyprávěcích pokusů svých spolužáků a tedy i pokusů vlastních, mají se naučit formulovat svůj postoj; nikoli tedy jen odsoudit nebo pochválit výkon druhých, ale řádně vyjádřit svůj názor na konkrétní interpretaci příběhu. Volba „obrazového média“ jako předlohy/nositele příběhu má pak dětem pomáhat udržet důležité prvky dějové linie. „Obrazové médium“ zde zastupuje realitu. Pro odlehčení pak bude interpretace tohoto klíčového příběhu střídána i texty jinými, obvykle se bude jednat o připravené vypravování vlastních zážitků, jež si budou děti také vzájemně hodnotit.

Jde zde tedy také o cvičení v mluvenostních dovednostech vázaných na konkrétní komunikační situace a kontexty, což považuji za velice žádoucí a prospěšné. V hodinách slohu, které pro podobné aktivity nejlépe vytvářejí prostor, bývají bohužel taková cvičení často zanedbávána.

Před očima nám tedy v první řadě začínají defilovat vyprávěcí pokusy a představy jednotlivých dětí rámované konkrétním příběhem, primárně reprezentovaným výtvarným textem. Projeví se tu mimo jiné míra jejich citu pro jazyk, vývoj vhlížení do dané problematiky. Učitelka velmi záhy začne kontinuálně kombinovat formu psanou i mluvenou (děti jednak příběh deklamují, a to individuálně nebo i ve skupinách, a zároveň jej po částech píšou i do sešitů), ale protože děti cvičí vypravování intenzivněji ústně, zdá se, že zejména

v některých případech se potom výsledná psaná verze (viz dále) často příliš neliší od vzorce mluveného projevu vygenerovaného v hodinách. Na závěr pak děti píší slohovou práci na zmíněné téma (která je zřejmě cílem výuky), takže bude možné sledovat jednak styčné body jednotlivých zpracování příběhu, ale případně i částečně rozdíly obou forem vyprávění (psané a mluvené) z hlediska dodržení jednotlivých strukturních prvků, což zvyšuje možnost sledovat vývoj, proces učení i „výslednou“ úroveň vyprávěcí psanostní kompetence (rozvíjené průběžně na pozadí mluveného komunikátu, realizovaném již zmíněnou dialogickou metodou, která i přes nesporná pozitiva přináší i jistý rozpor, zejména v oblasti volby formálních prostředků výstavby textu, viz dále).

O co se tedy jedná teoreticky? Výuka je založena na grafickém zobrazení (plocha s rozděleným obrázkem), které je nositelem, či předlohou příběhu. Na základě „viděného“ tedy děti mají verbálně interpretovat příběh, přičemž obrázek by jim měl pomáhat v udržení dějové linie. Jedná se o cvičení v transformaci grafického textu do textu jak mluveného tak psaného, někdy dokonce s prvky dramatizace děje (předvádějí-li příběh ve skupinách). Hlavním výstupem je pak psaný text.

Pro zpestření a prostřídání monotematického výcviku budou pak také děti průběžně vyprávět i příběhy jiné, vlastní zážitky, které nepochybně poslouží k jistému odlehčení systematické výuky. Výuka jako celek pak probíhá prostřednictvím dialogické metody, žáci jsou také vedeni k zmíněnému vzájemnému hodnocení svých mluvených projevů.

Příběh III

(transformace výtvarného textu)

Paní učitelka tedy jednoho dne připevňuje na tabuli plochu s rozděleným obrázkem, který představuje již dříve zmíněný příběh: 1. Rozbitá lávka v potoce, 2.- 4. Řešení problému (2. Kmen přes potok, který nahrazuje lávku, 3. chlapec, který přechází potok po kládě s lanem či šňůrou místo záchranného lana v ruce – jeden konec je zároveň připevněn na výchozí straně potoka, 4. Přecházejí ostatní, přidržují se lana, 5. chlapec, který lano připevňoval se s ním opět vrací z výchozí strany potoka)

Diskuse nad souborem obrázků:

Uč: *jak by se mohl ten příběh jmenovat?*

Kam: *stavění* [Kamilovo nerespektování diakritiky v písmu se tady objevuje i v mluveném projevu; oba problémy jsou na sebe zjevně vázány; Kamil zkrátka délku samohlásek, a jak se zdá možná ani kvalitu souhlásek, dobře neslyší, a proto má takové problémy se psaním; naneštěstí mají tyto jevy v češtině velmi často distinktivní platnost, jako například i zde.]

Uč: *stavění/ stavění lávky*

Ver: *spadnutá lávka*

Uč: *nebo jen lávka/ jaká slovesa by se hodila k prvnímu obrázku?*

Ž: *smutek*

Uč: *to nejsou slovesa*

Ž: - [Žáci dále nereagují, možná je to způsobeno tím, že děti, zcela v protikladu k záměru osnov (viz výše), se při hodině slohu nesnaží nebo dosud neumějí přesněji užívat jednotlivých gramatických pojmů.]

Uč: *tak jinak/ kdo by zkusil říct první větu toho vyprávění?*

Kam: *přemýšlet o lávce* [možná přece jen ovlivněn nadhozeným tématem o slovesech používá Kamil infinitiv významového slovesa, nereaguje však hned na další formální požadavek učitelky] / *Chlapci přemýšleli...* [Reaguje však vzápětí formulováním věty, takže se předchozí

infinitivní spojení jeví jako součást erudované lingvistické operace reagující na oba učitelčiny podněty: kontextově vhodné sloveso *přemýšlet* s doplněním (*o lávce*) a věta na dané téma *Chlapci přemýšleli.*]

Iv: *chlapci spatřili spadnutou lávku*

Uč: *a ještě předtím?* [zdá se, že paní učitelka chce slyšet, proč vůbec došli k potoku, co je tam přivedlo apod.]

Ž: *chlapci šli lesem a spatřili spadnutou lávku* [nic jiného na obrázku prostě není a děti popisují striktně jen to, co vidí před sebou]

Krist: *já se chci zeptat co je to pod tím kmenem / že to vypadá jako opečený burty* [Fantazii se meze nekladou, opravdu to tak vypadá, když se člověk podívá pozorněji. Děti možná zkoumají obrázek daleko důkladněji než se zdá. Sledují, nedá-li se vykukat všechno, co po nich paní učitelka chce? I to, co tam není přímo zobrazeno? Hledají tam i to, co ona chce, aby domyslely, aby mohly iniciovat zápletku. Děti mají vymyslet, jak se tři hlavní postavy dostanou do lesa, proč tam chlapci přišli; učitelka chce slyšet i to, co je „před obrazem“, dříve než se začne odehrávat příběh zobrazený na ploše.]

[Kamil se začíná nudit, zdá se, že podobně jako při čtení textů, kdy si čte často sám dopředu, i tady je v příběhu mírně napřed nebo si ho snad už v duchu přeříkal celý(?).]

Vaš: *...spadla kam? do potoku?* [Typická reakce přísně analytického Vaška. Vašek si rád nechává od učitelů potvrdit tou dobou zcela již jasné věci. Obvykle si počká na klid a svým rozvážným a přesvědčivě pomalým tempem a s jasnou dikcí formuluje otázku. (Viz Prouzová, 99) Tentokrát se ovšem přeřekl(?) nebo prostě použil „nesprávný“ tvar substantiva.]

Uč: *ano / samozřejmě že do potoka*

Kr: *proč to nepřeskočili?* [Otvírá jedno z řešení Kristýna.]

Iv: *protože to bylo moc veliký* [Odpovídá jí Ivana, užívajíc nepřesného adjektiva pro kvalifikaci relevantní vlastnosti potoka, který je zjevně v inkriminovaném místě spíše *široký*.]

Krist: *moc velký/ ne moc velký / ale / / široký* [Opravuje ji vzápětí sama Kristýna, která ten rozdíl patrně cítí.]

Ž: *proč nepřebrodivili?*

Kam: *nechtěli být mokry* [Zapojuje se zase Kamil, spisovně – nespisovnou formulací. Proč je sloveso ve tvaru spisovném a adjektivum ve tvaru nespisovném, je otázka. Buď jde o běžný jev v mluvené komunikaci, kdy nejen děti, ale i dospělí velmi často i v rámci jedné výpovědi obě formy kombinují, ať už vědomě či nevědomě. Možná se tak stalo pod vlivem aktuálně použitých spisovných replik paní učitelky, ale i některých spolužáků – viz např. dále Vašek. Nebo je zde spisovný tvar slovesa *být* výsledek foneticky motivované tvaroslovné asimilace? Jedná se o případ, kdy je narušen obvyklý vzájemný soulad spisovných prvků mezi sebou (*být pěkný*), právě tak jako nespisovných a nespisovných (*bejt pěknej*) ve prospěch vztahu prvku spisovného a nespisovného ((*nechtěli*)*být mokry*). Zdá se tedy, že kolokace spisovných a nespisovných prvků v linearitě textu může být motivována i harmonií fonémů: *být mokry* (Nemohl by právě toto být například i jeden z motivů horizontální diferenciacce dialektů češtiny?)]

Vaš: *protože tam byl moc velký proud / nebo ta voda byla moc...*

Kam: *...kyselá* [Myslím, že chtěl jen předběhnout Vaška a taky to určitě mělo být vtipné.]

Uč: *... studená*

Ka: *proč paní učitelko nešli po těch kamenech?* [To se osmělila opatrná Kamila, promlouvá málokdy, zato vždy oslovuje explicitně paní učitelku. S vrstevníky komunikuje obtížně, jen když ji někdo z dětí do komunikace zapojí. Jako mnoho jedináček vyrůstá zřejmě spíše mezi dospělými, hodně se jí věnuje maminka, Kamila pílí nahrazuje pohotovost, ale i odvalu.]

Uč: *asi se báli že uklouznou* [Zavrhuje tuto variantu učitelka, protože z obrázku vyplývá, že je třeba použít kládu, která má nahradit spadlou lávku. V psaných textech však nakonec, i přes

jednoznačnost obrazové předlohy a systematicčnost „procvičování“ příběhu, jednu „variantu kameny“ přece jen najdeme.]

.....

Uč: *Kdo asi šel s tím lanem?*

Ž: *kamarád* [Odpovídají celkem logicky děti – jsou tu tři kamarádi, kamarád to tedy být musel. Stoprocentní jistota úspěšnosti výpovědi s nulovou informační hodnotou. Učitelka se zjevně ptá na to, který z „kamarádů“ to mohl být, žádá selekci (mohla se vyjádřit explicitněji: *kdo z nich*), protože jeden z nich to být nesporně musel. Uvědomuji si, že děti takhle odpovídají často a rádi: vtípně, „správně“, bez rizika. Získávají jen čas? Nebo „plácnou“? Nebo je to legrace? Učitelka by na to však mohla reagovat i negativně a s despektem (*tak kamarád / tak XY si myslí že to byl kamarád /řekněte mu děti kdo z nich to byl?*) Ostatní o tom sice možná nepřemýšleli nebo si myslí totéž, ale mohli by se pak přidat na stranu „silnějšího“, obzvlášť bylo-li by již z takové další učitelčiny formulace jasné, že je třeba provést mezi „kamarády“ nějakou selekci.]

Uč: *kamarád to byl určitě* / [přijímá zde paní učitelka a pokračuje] / *A jaký asi byl ten kamarád? který z třech kluků asi šel? Vašku?*

Vaš: *ten který uměl nejlíp plavat / nebo ten nejstatečnější* [odpovídá Vašek žádoucím směrem na otázku o pravděpodobných vlastnostech a dovednostech *kamaráda*]

Uč: *ano ten nejodvážnější* [obohacuje paní učitelka dětem slovník o synonymum]

Sim: *ten nejstatečnější*

Vaš: *ten nejodvážnější* [Paní učitelka má vždycky pravdu a Vašek je ten, který jí to potvrdí. Není radno s ním vstupovat do boje. Simonka si to však letos občas dovolí, ostatně také chce být učitelkou...]

Uč: *tak / mi si je pojmenujeme /jaké bys mu dal jméno Tomáši? / no to je doba / Veroniko?*

Ver: *Hugo*

Uč: *ten druhý Vašku?*

Vaš: *Kamil* [aktualizuje příběh Vašek]

Uč: *ano můžete použít i jména svých kamarádů abyste si lépe představili tu situaci/ a ten třetí?*

Ž: *Pepa*

Uč: *název je Lávka / a přesněji?*

Kam: *Spravit lávku* [zase ten Kamilův infinitiv, který není zjevně pro název příliš vhodný]

Uč: *ještě jinak / / Oprava lávky/ tak kdo by nám chtěl příběh vyprávět? / [Ivanka se hlásí, její ochota k vyprávění je zřejmě velká] tak Ivanka*

Iv: (vypráví, úplný začátek nezachycen) *...kluci chtěli přejít na druhý břeh ale potok byl moc dlouhý?* [kombinuje spisovné a nespisovné koncovky]

Uč: *široký*

Iv: *tak museli hledat nějakou kládu*

Uč: *bez tak /a aby to nebylo pořád jedno souvětí* [viz dále]

Iv: *tak tam dali tu kládu*

Uč: *bez tak*

Iv: *a opatrně to přešel*

Uč: *ne to / tam žádné to nebylo/ opatrně přešel...*

Iv: *opatrně přešel / / lávku / na konci uvázal provaz aby ty ostatní mohli přejít a šel nazpátek* [šel nazpátek – analytická konstrukce, kterých se v češtině, což je jazyk syntetický a jako takový tíhne přirozeně k syntetickým vyjádření, objevuje stále více vlivem jazyků analytických, především angličtiny]

Uč: *lepší vrátil se* [vhodné syntetické vyjádření]

Iv: ...*aby to moh odvázat*

Uč: *aby ho odvázal ...*

Didakticko-metodická poznámka: Potřebnost takto široce pojaté slohové výuky zahrnující výcvik mluvené komunikace již byla zdůrazněna výše. Problém tkví však v tom, že se zde dialogickou metodou (dialog učitelka – žáci) směřuje k vytváření schopnosti standardně vystavěného monologického vyprávění. „Autorem“ tohoto vyprávění není však jednotlivý žák, ale často skupina dětí nebo třída jako celek, a tento vyprávěcí monolog vzniká v již zmíněném kontextu didaktického dialogu. Protože jde o výcvik monologického řečového chování, učitelka přirozeně akcentuje příslušné znaky a prostředky, vyžaduje je však v kontextu dialogického komunikátu. Řada prostředků v dialogu více méně náležitých je v důsledku toho pak odmítána (*tak, to* zde místo *ho*, apod.). Je proto třeba z tohoto hlediska didaktické postupy mluvenostní slohové výchovy ještě promýšlet, v budoucnu se můžeme pokusit shromážďovat materiál, který to umožní.

Důraz na dějovost a expozice přímé řeči

Uč: ...*do sešitu si napište vypravování / podtrhněte / a pod to chlapci / to je podmět / a pište dál jen slovesa v minulém čase / šli chtěli přejít zjistili přemýšleli našli vzali položili a tak dále / všude na konci bude měkké i* [po chvíli začne učitelka procházet mezi lavicemi] *nenapadlo tě víc sloves Michalo?nebo seš tak lenošná* [docela se mi líbí ten zvláštní výraz, který má nepochybně dialektový původ, děti na něj ale nijak nereagují a paní učitelka se vrací k Ivančině vypravování] *vyprávění něco chybělo / co? Ti chlapci nebyli němí něco si určitě povídali / co si asi mohli povídat?/ / co Míša řekne když tě něco napadne Veroniko a ona s tím souhlasí?*

Ver: *to je dobrý nápad* [dí Veronika spisovně, protože ve škole se přece spisovně mluvit má]

Uč: *no to Míša určitě řekne / to bych chtěla vidět / takhle spolu mluvíte?/ tak co řekne?*

[Učitelka zde naznačuje, že se jedná o simulaci běžného neformálního dialogu, kde se může, ba je vhodné hovořit obecnou češtinou; snad poprvé ve škole alespoň implicitně slyším, že každá forma jazyka má v mluvené komunikaci své místo, nemělo by se to dětem říkat častěji? Na jiných místech však paní učitelka opraví děti v duchu zcela opačném, viz dále; opět to bude důsledek rozporu dialogické metody ve výuce prostředků monologického textu, s kterým tu musí nutně bojovat.]

Ver: *to je bomba* [Opravuje se s trošku stydlivým úsměvem Veronika; jako by si nebyla jistá jestli sem, do školy, ten výraz skutečně patří. Ano sem, zdá se, opravdu patří. A doufejme, že se děti rozlišovat takové situace díky těmto hodinám naučí. Překvapuje mě ještě jak se Veronika, ten malý čertík, umí tvářit nejistě.]

Uč: *no vida / aspoň jsem se něco dozvěděla / ale to je hovorové* [Pozn. V havránkovské terminologii, zde používané nejde o tzv. hovorově spisovnou češtinu, z našeho hlediska se zde jedná o výraz z obecné češtiny, jde však jen o terminologický rozdíl. Důležité je, že zmíněná replika sem podle paní učitelky přece jen tak docela nepatří, jde tu zjevně opět o již výše zmíněný problém konfliktu dialogické metody užitě k výstavbě vyprávěcího monologu, navíc směřujícího k psanému textu, protože v běžném neformálním dialogu je tento prvek přinejmenším přijatelný.] *jak by to mohla říct?/ třeba Kamile ty jsi...*

Vaš: *blbej* [oba kluci, Vašek i Kamil, teď nikdy nevynechají příležitost jak na sebe reagovat]

Uč: *Kamile ty jsi hlava / třeba* [opomínají moudře Vaškovu poznámku a nabízí skoro knižní spojení, které by děti v běžné komunikaci také těžko použily]

[Pozn. Jindy však, když děti spolužačce „vytýkají“, že ve vyprávění použila nespisovná slova (v rámci „hodnocení spolužáka“), učitelka explicitně charakterizuje komunikační situaci, rozdíl výstavby přirozeného dialogu jako části textu a celého textu (21.10. 1998):

Uč: ...*kde byla ta nespisovná slova?*

Ž: *v přímé řeči*

Uč: *a myslíš že je to na škodu když spolu mluví kluci?/ tak to si pamatujte/ v přímé řeči je možné použít nespisovná slova / jinak by to vypadalo nevěrohodně / normálně nemluvíte jako vás nutím v hodině]*

.....

Jak bylo již dříve řečeno, k nácviку vyprávění jsou střídavě používány i jiné příběhy (30.9.1998, Veronika vypráví příhodu z prázdnin).

Ver: *já sem v létě byla na chatě a my sme tó /česali stromy / a já sem vylezla tó na strom a dávala sem to do košíku a dyž sem lezla dolu tak sem tó / uklouzla a ty japka se mi tó / rozbily a děda...*

Zde, v tomto projevu, jsou Veronice „vytýkány“ prvotně dvě věci: Nejprve značná frekvence vycpávkového výrazu *to*. Jedná se zde o spontánní projev, byť lehce připravený, tendence k užívání vycpávkových výrazů je zde tedy pochopitelná (nikoli zcela vhodná). Globálně se zde navíc pracuje dialogickou metodou, a proto děti tíhnou k neformálním prostředkům i v dílčích monologických textech. Metoda ovšem směřuje právě k výstavbě formálního monologu, proto místy dochází ke konfliktu volby formálních prostředků (viz již dříve charakterizovaný problém). Zde se však vycpávka objevuje opravdu asi příliš často, podobně jako lexém *a*, jehož opakování je podle Čechové (1998) zřejmě způsobeno „řetězovým průběhem myšlení“ u dětí tohoto věku. Dále je dívce vytčeno, že se dosti významný předmět vyprávění *jablka* objevuje až zcela na konci.

Především zde však paní učitelka opět poukazuje na skutečnost, že zúčastněné osoby spolu nehovořily (Podobně jako ve vyprávění „*Lávky*“, kdy konstatovala, že *chlapci nebyli němí*.) Děti se tedy o důležitosti přítomnosti přímé řeči ve vyprávění dozvídají na principu paralely s reálnou skutečností (viz dříve např. *co ti Míša řekne když tě něco napadne...?*). Také v krásné literatuře má přepis živého dialogu skutečně navozovat autentičnost popisované situace. Pozn. Zajímavé je zde použité Veroničino spojení *jabka se mi rozbily*, které nejspíše nahrazuje spojení *jablka se rozsypala*. Takové a podobné jevy jsme pozorovali i ve čtvrté třídě (Prouzová, 1999).

Po odvyprávění a okomentování tohoto příběhu se opět učitelka vrací k „příběhu z obrázku“. Vyprávějí nejprve Ivana a potom David P., zastavme se především u důležitých strukturních prvků, týkajících se právě přímé řeči ve vyprávění.

Iv: (vypráví znovu podle obrázku): *...Hugo říká / to je dobrý nápad / to je bezva* [obecná čeština, tentokrát nekomentováno negativně, zde je zákonitost přirozeného dialogu respektována, odsouhlasena]

Uč: *ano / to bude lepší*

Iv (se smíchem): *to je bomba* [zkouší Ivana jít dál v neformálních prostředcích]

.....

Dav: ...*lávka je prasknutá*... [Tuto repliku uvádím mimo jiné pro zajímavost „dětského“ tvaru adjektiva *prasklý – prasklá*, který je v projevech dětí velmi frekventovaný (viz výše) a který zůstává bez komentáře paní učitelky. Gramatická poznámka: náš materiál ukazuje, že u dětí je velmi silná tendence dávat přednost formantům –tý /-ný všude tam, kde děj zřejmě věcně pociťují spíše jako pasivní, třebaže formálně sémanticky jde o aktivní slovesa, ostatně o tom viz MČ I, s.323. David pak pokračuje ve vyprávění dál, až k momentu, kdy jeden z chlapců – David - nachází kládu, která má provizorně přemostit potok. (Postava představuje pravděpodobně skutečného Davida; jde opět o aktualizací prvek, ve smyslu již dříve uvedeném, kdy moment vtažení samotných interpretů do děje má dětem pravděpodobně usnadnit vžit se do reálné situace příběhu řešené dialogem, tedy přímou řečí.)]

Uč: *našel's tu kládu / co uděláš?*

Dav: *odnesu ji*

Uč: *co? / co uděláte / Vašku?*

Vaš: *sednu si a počkám na ostatní* [Vašek jako vždy originální.]

Uč: *Simonko?*

Sim: *zavolám na ně*

Uč: *ano / jak na ně zavoláš Davide?*

Dav: *Kamile Hugo přiběhněte*

Uč: *no to určitě / budeš volat přiběhněte / tak snad / poběžte / už jí mám* [aktualizuje učitelka opět otázku volby vhodných jazykových prostředků, viz dříve]

Expozice osnovy

V téže hodině se děti také poprvé dělí na skupiny po třech. Mají si nechat svoje jména a vyprávět příběh od místa, kdy je třeba řešit problém spadlé lávky podle následující osnovy (a snad i přehrát, ale není to zatím explicitně řečeno). Do sešitů si píší zatím dílčí osnovu.

1. nápad
2. hodnocení nápadu
3. nález klády
4. potřebujeme lano

První skupinu tvoří děvčata Iva, Míša a Veronika, které jdou vyprávět k tabuli:

Ver: *je spadnutá lávka /co budeme dělat?*

Uč: *já bych řekla kde je...*

Iv: *jé / kde je spadnutá lávka?* [ptá se Ivanka trošku nelogicky; myslím, že jen bezmyšlenkovitě doplňuje učitelčinu načatou repliku replikou svou, je to zřejmě důsledek narušení jejího soustředění na vlastní mluvený projev]

Uč: *kde je lávka?*

Ver: *co budeme dělat?*[navazuje Veronika na učitelčinu repliku]

Mí: *musíme najít kládu*

Ver: *ale jak?*

Uč: *tak se rozdělte*

Ver: *rozdělíme se*

Iv: *holky mám ji*

Ver: *a kde jsi?*

Iv: *tady*

Ver: *je to docela těžký* (předvádějí nesení klády)...

Další skupinu tvoří kluci - Vašek, Tom a Kamil. K jejich vystoupení jsem si poznamenala: i přes předlohu reprezentovanou obrázkem, který teď nemají přímo před očima (stojí zády k tabuli s obrázkem a zdá se, že soustředění na mluvený text je tak velké, že i když mohou nebo dokonce mají obrázek sledovat, jejich občasné pohledy tímto směrem jsou spíše formální), skáčou z jednoho významového celku do druhého. Opakují jednotlivé sekvence (zapomínají, co už řekli, jako by dodržovali řádný vzorec linie vyprávění na úkor sémantiky textu). Zdá se, že řadí sice události podle obrázků, ale často v jiném pořadí, beze smyslu (*nejdřív to přešli a pak hledali kládu*, apod.).

Hodnocení spolužáka

7.10. 1998 vypráví opět Ivanka pro změnu svůj příběh, vlastní zážitek a paní učitelka uvádí nový parametr společné práce – „hodnocení spolužáka“:

Uč: *...do sešitu si napište hodnocení spolužáka / pozorně poslouchejte Ivančino vyprávění / a zapisujte si co se vám na něm líbí a co ne / potom se vás budu ptát / tak Ivo začni*

Iv: *když sem byla na chatě tak sem šla s kamarádkou která se menuje Tereza / chtěly sme jít na procházku a když sme našly nějaký houby tak sme na tu procházku nešly a šly sme na houby / dyž sme měly mikiny plný tak sme šly domů a řekly sme mámě že bysme chtěly uvařit samy / maminka řekla / klidně /ale jak je chcete udělat?/my sme řekly že je chceme obalit a tak sme je vobalily a vosmažily / pak sme daly mámě a tetě vychutnat a voni říkaly že sou moc dobrý a zeptaly se eště jestli pudem eště na houby a my sme řekly že jo / tak sme šly / a dyž sme měly plný košíky tak sme šly domu a máma už nám uvařila políčku a pak už byl večer [Ivanka již spontánně jednou použila přímou řeč; celý projev je formulován v obecné češtině, po obsahové stránce je myslím dost zdařilý, jedná se o připravený projev. (Děti mají mít stále v zásobě nějaký svůj příběh, ale jsou- li vyvolány mohou vyprávět i *Lávku*)]*

Uč: *tak začneme tím co se vám na vyprávění líbilo*

Ž₁: *že to bylo dlouhý*

Ž₂: *že to bylo zajímavý*

Uč: *tak / všichni jste začali že.../ takle se přece nezačíná / líbilo se mi že* [Zdá se, že učitelka prosazuje syntaktická a textová schémata psané komunikace zejména při „hodnocení“, tj. při projevech spontánní mluvené kritické komunikace dětí. Ivanka je celkově pochválena.]

Potom vypráví Tomáš opět *Lávku*. Stejně jako děti si zkusím psát poznámky o jeho projevu:

Vobvázal (časté užívání nespisovných tvarů slov)

A pak (vysoká frekvence užití tohoto spojení)

Vysoká frekvence užití zájmena *ji* (odkazování na jeden z předmětů vypravování – *lávka* – kterého je přímo užito jen jednou)

Vysoká frekvence výrazu *potok* ve spojení s ukazovacím zájmenem *ten potok* (v ostrém protikladu k nízké frekvenci opakování výrazu *lávka*)

Takto hodnotí jeho vyprávění děti:

Sim: *používal slova nespisovného výrazu* [vyslovuje Simona neobvyklé slovní spojení]

Uč: *nespisovné tvary slov / třeba?* [opravuje ji nenásilně paní učitelka]

Sim: *třeba vobvázal* [Chvíli před tím se mě Simona ptala, co to je, když se řekne právě třeba vobvázal. Ví už, že to je něco, na co se má upozornit, ale neví zřejmě jak tento jev nazvat, co to vlastně je. Nemá dosud zažité a možná ani dobře ujasněné pojmy spisovný vs nespisovný jazyk. Když jsem jí tedy chvíli před tím, na otázku odpověděla, že jde o nespisovný tvar slova, nezapamatovala si ten „dlouhý název“ přesně a „přebásnila“ jej (nepřesná formulace spojení slov v důsledku neznalosti, či ne příliš častého používání – viz též Prouzová, 1999). Technická poznámka: také ve třídě D. Bittnerové se tento rok (23. 9. 1998) odehrálo něco, co svědčí o možném nedostatečném zvládnutí či pochopení vztahu spisovný vs nespisovný jazyk u dětí této věkové kategorie. Tam se děti svěřují: *ona s námi ta učitelka mluví jinak a říká že nám nerozumí / a dělá že neslyší / pořád se ptá co? co?/ ale my někdy nevíme co říkáme špatně / vono se jí nelíbí třeba ségra a tak*]

Uč: *a třeba druhej?/ to také?*

Simona kývá

Ž: *že našli lávku*

Uč: *zase to že / nelíbilo se mi že říkal... / ne?/ no Tomáši co tomu říkáš?/ asi nenašli lávku / ty se v lese neválej / tak co šli hledat?*

Tom: *no lávku* [zaměňuje dva rozdílné výrazy, které reprezentují tutéž entitu v různých fázích příběhu]

Uč: *kládu*

.....

Do sešitů si píší znovu osnovu, tentokrát podrobnější:

Vypravování

Osnova

1. lávka není
2. nápady
3. hodnocení nápadu
4. nález klády
5. lano

A vypráví se dál - tentokrát Kamila. Nejprve si zapisují spolu s dětmi formou poznámek hodnotících „spolužaččino“ vyprávění: na druhou stranu (*potok* nevysloveno)

všichni tři se vydali hledat lávku

obvázal lano

Uč: *koho napadlo že se musí vrátit pro lano?*

Ka: *Hugo* [neskloňuje jméno Kamila]

Potom hodnotí děti:

Krist: *že říkala místo klády lávku*

Vaš: *místo nějakou říkala nákou / a taky říkala první ji našel Hugo / co to znamená? / že jí pak našel druhý a třetí?* [Vaškova trefná a skvěle vyjádřená analytická poznámka]

Uč: *takže obráceně / rozumíš Kamilo?/ Hugo jí našel první.../ a proč si Kamilo stále říkala k tomu potoku? / vždyť to je jasné že je to ten* [V této souvislosti je zřejmé, že zájmena

ukazovací v mluveném projevu někdy označovaná za nadbytečný projev vyjadřovacích obtíží ve skutečnosti fungují jako nezbytné 1. operátory ostenze k realitě, 2. operátory vnitro-textového odkazování, 3. operátory určenosti.]

U tabule opět trojice dětí – Tomáš B., David, Pét'a

Uč: *nepředvádějte / je to těžké ale zkuste to* [Tento úryvek je důležitý z hlediska požadavku, aby děti nehrály. Jsou-li tu tři je to prakticky nemožné, skupina je tu prostředkem dramatizace příběhu. Jindy byly děti naopak žádány o předvedení, což jim mělo (opět i v souladu s osnovami) pomoci zejména v aktualizaci děje. „Nepředvádění“ jim mělo zřejmě pomoci při verbálním vyjadřování ve statictější fázi příběhu. Děti jsou však tímto požadavkem zjevně zaskočeny.]

U tabule jiná trojice – Kamila, Simona, Eliška:

Simona bezděčně přejímá roli vypravěče, koordinuje celé vyprávění, dokonce zachraňuje situaci v místě, kde jedna z děvčat navrhuje hledat opět rovnou lávku a nikoli kládu.

Sim: *ale lávky se přece v lese neválej / musíme najít nějakou kládu*

Simonka je na závěr učitelkou pochválena za režisérskou práci a za roli vypravěče.

.....

Zápis přímé řeči

U tabule vypráví Veronika (14.10. 1998):

Ver: *...najdeme kládu a rozdělíme se* [jako kdyby děti, možná vlivem stálého opakování téhož příběhu, přestávaly myslet na smysl jednotlivých slov, reprezentujících v různých kombinacích jednotlivé fáze příběhu, jako kdyby prostě dosazovaly do rovnice, kde $x + y$ se vždycky stejně rovná $y + x$]

Uč: *obráceně*

Ver: *rozdělíme se a najdeme ji* [preference specifického koherenčního prostředku, který je vhodný pro formální projev]

Uč: *kládu / a přímá řeč?*

.....

Ver: *vezmeme ji na tři* [jeden z formálně-sémantických strukturních prvků příběhu, který se pak objevuje v psaných textech a v hodinách byl často opakován]

Uč: *musíš tu přímou řeč nějak uvést / přeskočte to až k tomu místu kdy mají přejít*

Ver: *Hugo říká.../ přejdi to a navaž to lano...*

.. ..

Uč: *tak začneme chválou a ne kritikou / že?/ co se ti líbilo?*

T: *hezky vyprávěla*

Uč: *tos mi toho moc neřekl / co se ti líbilo?*

T: *v tom lese*

Uč: *nemluv o tom co vyprávěla ale jakým způsobem vyprávěla* [důraz na konkrétní vyjádření, přesné formulování]

T: *jak nesli tu kládu*

Uč: *použila přímou řeč / měla to připraveno / a teď to řekni sám*

T: *užívala přímou řeč / připravila se doma a vyprávěla hezky* [přeformulovává invenčně]

Uč: *a co se vám nelíbilo?*

Krist: *že pletla ty slova na začátku*

Uč: *kláda a lávka*

Krist: *no*

Uč: *tak / nelíbilo se mi že pletla ... / a Veroniko? / co je to to to? / nic není to / máme názvy pro ty předměty* [Zde však Veroničino *to* nemusí nutně být důsledkem slohové neobratnosti. Může být použito díky konkrétní komunikační události: „univerzální“ zájmeno může být použito v souvislosti se situační a referenční určeností (obrázek), ale též s určeností kontextovou (sdílení téže zkušenosti s opakovanými prvky příběhu). Viz též dřívější komentáře u podobných jevů.] / *a musíme uvádět přímou řeč / nemůže to být jen přímá řeč / to bychom ztratili souvislosti / tak ještě u té přímé řeči zůstaneme a naučíme se ji také zapisovat / my to nebudeme dělat tak složitě jako třeba v literární výchově / na začátku dáme pomlčku a za přímou řeč čárku / a pak zase pomlčku* (píše na tabuli – *Není tady lávka, -podivil se Kamil.*) *co to je? to / / podivil se Kamil?*

Tom: *přímá řeč*

Uč: *ne*

Tom: *ehm / věta uvozovací*

Pozn. Některé výpovědi jsou uváděny také z důvodu zachycení zvolených klíčových formálně obsahových strukturních prvků vyprávění v hodinách, zejména těch, které nejsou přímo čitelné z obrázku, ale najdeme je v textech psaných.

Po uvedení a procvičení všech zvolených strukturních prvků vyprávěcího postupu zadává paní učitelka 18. listopadu 1999 kontrolní práci na dané téma.

TEXTY PSANÉ

Ve škole se často vychází z přesvědčení, že pro děti je těžší text (v tomto případě vyprávění) napsat než přednést. (I zde slouží nácvik mluveného vyprávění mimo jiné jako prostředek k dobrému zvládnutí textu psaného.) Bereme-li při hodnocení v úvahu také pravopis a formální prvky psaného textu, pak je to na tomto stupni vzdělávání velmi pravděpodobné. Bereme-li však v úvahu především stylistické vlastnosti textu, mohou být u dětí dosti velké individuální rozdíly. Svoji roli tu může sehrát opět vlastní čtenářská zkušenost dětí, motivující rodinné prostředí, ale také vědomí důležitosti správné psané formy, které bývá silnější než týž požadavek u textů mluvených (otázka volby adekvátních jazykových prostředků), atd. Může se tak stát, že zkušenost se psanými texty je, i díky škole a jejímu akcentu na psanou komunikaci, u dětí dokonce větší.

I když máme k dispozici i texty psané, nemůžeme zde jejich prostřednictvím jednoznačně ověřit, či porovnat úroveň mluvenostní a psanostní kompetence dětí v této oblasti, jelikož jak bylo již mnohokrát řečeno, mluvený komunikát zde sloužil i jako prostředek k vytvoření textu psaného. Ten by tedy zákonitě v tomto případě mohl i proto mít lepší úroveň než texty mluvené, které jsou zde navíc většinou zachyceny fragmentárně, tak aby ilustrovaly jednotlivé strukturní prvky zvolené učitelkou k výuce výstavby vyprávění, a v nichž byly akcentovány a okomentovány i jednotlivé zajímavé rysy dětského mluveného projevu. Přehlédnout nelze ani rozdíl skupinového charakteru práce u textů mluvených a individuálního charakteru textů psaných.

Texty psané zde proto budou posuzovány relativně samostatně a okrajově jako jedna ze součástí celého sledovaného postupu výuky, který zde byl popsán, a to především z těchto hledisek (pravopis zcela opomíjíme):

1. Dodržování standardních výstavbových principů vyprávění. (Budou fragmenty mluveného vyprávění realizovaného v hodinách dětmi považovány za důležité strukturní prvky?)
2. Míra věrnosti výtvarnému textu, který byl východiskem.
3. Vlastní invence, dotváření děje i prostředí a situace vlastní fantazií. Směry dotváření...
4. Využití literárních vzorů, transpozice do literatury. (Foglar apod.)
5. Přímá řeč.
6. Statičnost (nominativnost), dynamičnost (verbálnost) vypravování. (Transformace původně výtvarného textu by mohla mít za následek relativní statičnost (nominativnost) verbálního textu.)

Kdybychom měli psané texty globálně ohodnotit nejprve z hlediska dodržování výstavbových prvků daného příběhu (z hlediska obsahové struktury vyprávění), bylo by možné konstatovat toto: všechny práce drží dějovou linii danou obrázkem a v hodinách hojně upevňovanou nejen vyprávěním, ale i osnovou, která v písemném textu nebyla zadána jako samostatný úkol (pouze jeden text končí tím, že chlapci přejdou po kamenech, takže ignoruje již samotnou předlohu). Zachovávají 3 hlavní postavy v souladu s obrázkem (100%) a více či méně dodržují i prostředí a klíčové předměty příběhu dané taktéž předlohou (les – 66%, kmen – kláda 96%, provaz 71%, viz tab.).

	Počet prací celkem	Uvedeno (krát)	%
3 hl. postavy	24	24	100
Les	24	16	66
Kmen (kláda)	24	23	96
Provaz	24	17	71

Práce se pak z hlediska dodržení linie jednotlivých strukturních prvků konkrétního příběhu dají rozčlenit zhruba do tří skupin:

1. Příběh kopíruje více méně linii vyprávění nacvičeného v hodinách (3 chlapci – les - spadlá lávka – kláda – lano) případně s malými specifiky, týkajícími se často prostředí, kde se příběh odehrává (vesměs lokalizace, které se objevovaly v hodinách, zmínka o lese se někdy objevuje až v souvislosti s hledáním klády, jindy „jdou děti lesem“ již na začátku příběhu):

- a) chybí zmínka o lese (opomenutí?) /2 z celkového počtu 24/
- b) odehrává se v lese /7/
- c) cíl cesty – houby, les /3/ + houby (bez lesa) /1/
- d) cíl cesty – výlet /3/ + výlet (bez lesa) /1/

2. Invence v lokalizaci, která se obvykle pojí i s dalšími odlišnými detaily v textu (konkrétní vesnice, diskotéka, pouť, jarmark) /4/

3. Využití literárních vzorů, intertext (Foglar, Bob a Bobek) /3/

Pozn. Rozdělení je jen rámcové a jistě i relativní, neboť texty nelze tímto způsobem jednoznačně „rozškatulkovat“. Proto se v jednom, z hlediska dějové linie zcela neinvenčním

textu skupiny 1a., objeví také intertext ve formě písně vložené do úst jednoho z chlapců a podobně jedna z prací skupiny 2. je invenční pouze lokalizací apod. (viz příloha).

Z hlediska struktury výstavby vyprávění byla hojně procvičovaným prvkem přímá řeč. Ta se objevuje ve všech psaných textech (100%). Zajímaly nás však dvě další roviny:

1. přítomnost prostředků neformálního dialogu (zejména prvky obecné češtiny) v rámci přímé řeči jako reakce na pojetí tohoto prvku ve výuce
2. zápis přímé řeči

Nespisovné prvky v rámci přímé řeči se vyskytují pouze v devíti textech. Částečně je to pravděpodobně způsobeno tím, že často převládají prvky neutrální. Vedle nich se však velmi často objevují i prostředky spisovné. Tento stav je zřejmě i důsledkem místy rozkolísaného přístupu učitelky k této problematice, nelze však opomenout ani vliv psané normy jako takové, tedy vštěpovanou tendenci k spisovnému vyjadřování v psaném projevu. Proti té však hovoří hojnost neformálních prostředků použitých dětmi v některých jiných částech textu. Dalším důvodem tedy může být i individuální nedostatečné rozlišování prvků spisovné a nespisovné češtiny. Problematika použití nespisovného jazyka v rámci stylizace mluveného, či dokonce psaného vyjadřování je však dosti složitá a zasloužila by zvláštní rozbor.

Zapsat přímou řeč jakýmkoli způsobem, ať již standardně, či zjednodušeně, jak ukazuje v hodině paní učitelka (o to se pokusilo jen jedno dítě), se podařilo s většími či menšími úspěchy a zakolísáními téměř všem (jen jeden text neobsahuje žádné formální rozlišení).

Pozitivem společným pro většinu textů psaných je velké množství sloves, které se nijak výrazně neopakují (souvisí s otázkou míry dynamičnosti textu). Myslím, že tento jev lze považovat za jeden z výsledků předchozí práce v hodinách, jehož jedna část byla zaměřena právě na vytvoření repertoáru vhodných sloves (viz dříve).

ZHODNOCENÍ KONKRÉTNÍHO POSTUPU VÝUKY

Jako metodu práce zvolila učitelka transformaci výtvarného textu do textu verbálního. Výsledkem je pak mluvený komunikát, který je jednak sám o sobě cílem práce, jednak je prostředkem pro závěrečnou realizaci textu psaného.

Výše popsané příklady konkrétní didaktické komunikace v hodinách slohu představují důležité strukturní prvky ve zvoleném přístupu k výuce výstavby vyprávění. Smyslem učitelčiny práce bylo naučit děti vyprávěcímu postupu praktickou činností, prostřednictvím realizace konkrétního příběhu, a to zde popsanou metodou transformace textu. (Prokládanou místy pro odlehčení též vyprávěním příběhů jiných.) Jednotlivé přepisy částí kontinuálního výukového dialogu jsou pak také mimo jiné nositeli výstavbových prvků konkrétního příběhu. Schéma postupné výuky jednotlivých prvků vyprávění bylo následující:

1. příběh jako prosté vypravování bez přímé řeči (a jeho souvislost s předmětem slohu)
2. dějová linie prostého vypravování + osnova
3. expozice přímé řeči a historického prezentu jako dramatizačních a aktualizacích prostředků
4. zápis přímé řeči

Výuka probíhá z větší části dialogicky (ústředním dialogem je dialog učitelka – žák/žáci). Tato jinak chválehodná metoda však přináší problémy v podobě konfliktu dialogické metody (s jejími strukturálními prvky) s prostředky určenými k výstavbě monologického vyprávění, který pak nutně vede ke střetu komunikačních strategií jednotlivých mluvčích. Dialogická metoda zkrátka ovlivňuje to, jak děti vnímají charakter textu, a způsobuje, přítomnost spontánních komunikačně-dialogických prvků v jejich projevu (vycpávky, pauzy, členící signály, charakter „jedné dlouhé výpovědi“, apod.).

John Holt (1995) popisuje ve své knize *Jak se děti učí* mimo jiné dynamiku spontánního učení řeči. Jeho pojetí, které je podepřeno mnoha příklady z komunikace dětí, je založeno na zjištění, které nejlépe vyjadřují jeho vlastní slova: „*Nemůžeme oddělit sám akt od dovednosti, kterou v sobě zahrnuje. Dítě se neučí mluvit, že se naučí, jak to dělat, a pak to prakticky aplikuje... Učí se mluvit mluvením...*“ (str. 53)

Holt (1995) zde ovšem hovoří o malých dětech, které se teprve učí mluvit (0-2 roky). Lze tedy aplikovat (nejen) Holtův princip na žáky pátého ročníku, kteří se učí vyprávět příběh, čili mluvit kódem jiného žánru, než je jim nejbližší běžně mluvená komunikace? Ale proč by se měl princip učení měnit? Potom je metoda, kterou zvolila učitelka vhodná: děti se učí vyprávět vyprávěním. Zůstává zde však nepochybně mnohokrát zmiňovaný problém konfliktu dvou různých kódů. Dalším problémem, který se místy projevuje a částečně se kryje s předchozí problematikou, jsou dialogické často „opravné“, či usměrňující vstupy paní učitelky, bez kterých by se však tento proces učení neobešel, zvláště v situacích, kdy děti opravdu tápou; někdy ale tyto vstupy děti pravděpodobně také znejišťují (což není míněno jako kritika). John Holt (1995, str. 62) sám považuje za nevhodné neustálé opravování dětmi pronesených výrazů/replik: „*...mnoho z toho, co děláme a říkáme ve školách, pouze vyvolává v dětech pocit, že nerozumějí věcem, kterým ve skutečnosti rozuměly velice dobře před tím, než jsme o nich začali mluvit*“. Zde by důsledkem mohly být také například některé opakované záměny slov (*lávka – kláda*), občasná nesoustavnost dějové linie (*najdeme kládu a rozdělíme se*), apod. Důvody mohou být však také jiné (např. i neustálé opakování příběhu). I přes zmíněné dílčí rozdíly této konkrétní, celkově velmi náročné metody výuky vyprávění a Holtova přístupu, hodnotím strategii učitelky velmi pozitivně. Snad by bylo vhodné v duchu Holtova přístupu dětem jako doplněk například pravidelně přehrávat „bezchybné“ vyprávění třeba i jiného příběhu, kterému by měly možnost nerušeně naslouchat. Úroveň vyprávěcích dovedností také často souvisí s vlastní čtenářskou aktivitou a samozřejmě s celkovou úrovní dovedností obecně komunikačních. Zde realizovaný opakovaný poslech jednotlivých vyprávění, kdy děti stále znovu zkoušejí vyprávět tentýž příběh a zároveň slyší organicky vznikající obsažnější a složitější verze vyprávění, vede k relativně dobrému výsledku (viz psané verze v příloze).

Zvláštní pozornost a pozitivní ohodnocení zaslouží celkové komunikativní pojetí výuky, které nám dává možnost sledovat další vývoj mluvního projevu dětí a které především praktickou činností dětem mimo jiné zprostředkovává vzhled do existence a správného užívání různých formálních prostředků jazyka určených pro různé komunikační situace, jež se zde děti prostřednictvím výuky také učí rozeznávat.

VYSVĚTLIVKY

Kurzívou bez uvozovek jsou psány části reálné didaktické komunikace.

Kurzívou v uvozovkách jsou označeny citace literatury.

MČ – mluvnice češtiny

Ž – žák, jehož identita nebyla v dané situaci zachycena

[] primární komentáře jednotlivých částí komunikace, především pak řečového chování dětí

LITERATURA

Čechová, M. (1998): Komunikační a slohová výchova, Praha, ISV.

Dvorský, L., Lovis, K. (1995): Český jazyk pro třetí ročník, Všeň, Alter.

Fontana, D. (1997): Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál.

Holt, J. (1995): Jak se děti učí, Praha, Agentura STROM.

Karlík, P., Nekula, M., Rusínová, Z. (1995): Příruční mluvnice češtiny, Praha, Lidové noviny.

Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O., Komplexní analýza komunikačního procesu a textu. České Budějovice (2. vyd. 1991). **(Podle této publikace je upravena notace ilustračních materiálových příkladů.)**

Prouzová, R. (1998): Specifika mluveného projevu žáků třetí třídy. In: Pražská skupina školní etnografie: 3. třída. Výzkumná zpráva, Praha.

Prouzová, R. (1999): Aspekty mluveného projevu žáků čtvrté třídy. In: Pražská skupina školní etnografie: 4. třída. Výzkumná zpráva, Praha.

Styblík, V., Čechová, M., Hauser, P., Jedlička, A., Sedláček, B.: Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, Praha, Fortuna.

Vlašín, Š. a kol. (1977): Slovník literární teorie, Praha, Čs. Spisovatel.

Mluvnice češtiny, 1. díl – (1986), Praha, Academia.

Mluvnice češtiny, 2. díl - (1986), Praha, Academia.

Vzdělávací program ZŠ (1996), Praha, Fortuna.

VI. SLOH

☐ VYPRÁVOVÁNÍ

A.

PROČ MÁM RÁDA MYŠI

Můj kocourek je celý černý. Řekáme mu Čert. Našla jsem ho jednou v příkopě u trati. Vzala jsem opuštěné koté domů a chtěla jsem si je nechat. Ale tatínek byl proti tomu.

Proto jsem musela poprosit Rudu z naší třídy, aby mi nacheval nějaké myši. Pár jsme jich pustili na půdu a zbytek jsme ubýrovali ve sklepě. Jednu myšku jsem si nechala v zásobě pro tánu. Tu jsem vypustila nepozorovaně v kuchyni, aby táta viděl, jak je důležité mít kocoura.

Byl to nádherný večer. Jeden z nejlepšíh, co jsem doma prožila.

Čert se v první chvíli tvářil dost rozpačitě, chvíli jsem dokonce měla dojem, že myš za svého krátkého života ještě neviděl a že se jí bojí. Pak přece jen zabral a vrhl se na lov. Maminka ležela po mým stole a křičela. Zato táta se ukázel jako hrdina a pomáhal kocourkovi honit myš.

Já jsem se tvářila, jako že se myši bojím, aby na mě nepad-



lo podezření, že mám prsty v té myši záplavě, která v nejbližších dnech zahýbe naším domem.

Tu myš chytil přece jen Čert, strašně mě to potěšilo. Kdyby se byl táta osvědčil líp, vznikly by určité pochybnosti, jestli si Čerta máme nechat. Takhle to bylo jasně.

V následujících dnech maminka co chvíli někde zapisovala:

„Kde je Čert, tady je zase myš!“

Od té doby patí myšky mezi moje oblíbená zvířátka. Protože nebyť jich, nezískal by Čert v naší rodině nikdy domovské právo.

(Podle Elišky Horelové)

1. *Přečtete si úryvek z knihy Elišky Horelové. Všimněte si, jak je vyprávování živé. Čím toho autorka dosáhla?*
2. *Vypravujte příběh vlastními slovy.*
3. *Jak byste poprosili rodiče, aby vám dovolili chovat doma některé zvíře, aniž byste museli použít podobný úskok jako hrdinka příběhu E. Horelové?*
4. *Následující úryvek zahrajte před třídou. (Nepřímou řeč naznačte pohyby, nebo ji převedte na řeč přímlou.)*

Vtom na dveře třídy někdo lehce zaklepal. Ředitel vyšel ven, na chodbě stála Tereška. Bála se, aby Ondřejka ve třídě nezdržovala nebo nebyla dětem pro smích.

„Kdo učí vaši dcerku hrát?“ ptal se.

„Ale bratr jí o dovolené trochu ukázal, jak se hraje, a ona si teď sama doma vrže, jen podle toho, jak slyší.“

„Má talent. Má v housličkách čistý tón.“

Ze třídy dolehl na chodbu hlasný smích.

„Copak tady bylo tak moc k smíchu?“

Vteřinu bylo ticho. „Přáčkové!“ vykřikl nějaký tenký hlásek a celá třída se znovu rozesmála.

„Jací přáčkové?“

„Ona...“ ukazovaly děti v smíchu na Ondřejku a od ní zase na tabuli. „ona povídala, že jsou to dráty a na nich sedí přáčkové.“

Ondřejka nevěděla, zda se má smát s sebou, nebo se harbit za to, že řekla něco směšného. Ale maminka a starý pan ředitel hledí na ni povzbudivě, není se tedy čeho bát.

**OBRAZOVÝ SOUBOR PRO SLOH – autor prof.dr.M.Čechová,DrSc.,
výtvarník Vl.Kintera, Jan Tománek.
(Schváleno MŠ jako pomůcka pro ZŠ ze dne 24.6.1981)**



Psané texty

18. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Lávka (Vypravování)

„Hej kluci není tady lávka“, povídal Michal, „ještě před chvílí tu byla“, na to Honza. „No co kdybyjme vodu sbavili přejít po kamenech“, říká Tomáš. Honza řekl: „Bláznov's kámeny jsou bláznivý.“
„Co kdybyjme to připlazali“, povídal Michal. Tomáš na to: „Kdepak lejt mokruj?“, já mám nápad“, říká Honza. „Kdepak, poutky“ na to Michal a Tomáš. „No, co kdybyjme přes potok dali kladku?“
„Na padlo Honza.“ „Jdeme hledat“, na to Michal. „Kluci mám kladku a myslím, že je to ta pravá.“ povídal Tomáš. „Tak kladka by prashla i pod ovčím“, směje se Honza. „Tahle kladka je dřeva!“ říká Honza. „Amm, kladka je fahd dřevitá“, schyrují kluci.
„Vezmeme ji nat' šel' go?“ „Dob, jasn, šel' fuj šel' je ale kladka“, říká Michal. „Ale jak ji dostat na druhé břeh?“ strachuje se Michal. „Co kdybyjme ji přelodili na dřevěm štramu“ navrhl Tomáš.

18. září 1884

Láďa
(Hypococain)

Honza, Michal, a Tomáš přišli k zámku. Honza vyběhl, "Není
nějaky láďa? Běd chvilu ladiješ? Bylo, "Michal mu to, "Co podarilo?
"Hle, v" nepřel se Tomáš, "Musíme více vyrazit, jak přejít potok, odpověděl
Michal, "Co přejít potok po kamenech, "zapadlo Honza, "To ne, "Cudov usi
"Podně klauky, ale mým nápad, podone přes potok klauky, řekl Tomáš.

Všichni hledali klauky a najednou Michal vyběhl, "Mám ji, Honza
se koupel, "jak ji dáme přes potok?" "Podarilo se v slonovi, "odpověděl
Tomáš, "atd. nápad, "mlho Michal, "Tomáš, nepřetáhne to bic město,
mým nápad. Uvažím to tedy na zámku a na druhé straně řeky, na-
padlo Honza. "Dobry nápad, kdyby mi slonovi podlouhaly nohy, mluví
se čtyři lada, řekl Michal. "Tedy potok Honza, a potom, Michal, by,
ale je to tak rovnou spikly a odovnu lada, "omlouvá Michal
Tomáš, "Honza, at nepřetáhne, "druhá lada, "vyběhl Michal, "víc se Honza
a Michal, "Klauky to byt do, "vše slonovi, řeky Tomáš, "víc se Honza
"Tomáš, "druhá."

1. kontrolní práce ze slohu

Láčka

(Vypravování)

Jednou se Pavel, Lukáš a Michal rozhodli se jít do lesa. Při té době
 k potoku a viděli Lukáš vykřikl: „hlaví nám today láčka.“ Michal řekl: „nojo ale
 co budeme dělat.“ Pavel řekl: „a co takhle příst kany?“ Lukáš řekl: „to ne
 by jsou moc kvasné.“ Michal řekl: „Lukáš má pravdu ale mohli by jsme vst
 nějakou kladu.“ „To je dobrý nápad Michale.“ řekl Pavel. Lukáš řekl: „tak se rozhodně,
 šel by do lesa Michale by do prava a já do dopředu, a ten kdo kladu najde
 zapíše.“ Lukáš sáhl a přikřikl: „hlaví možná je má.“ Michal řekl: „to ne ha
 by se slovila.“ Pavel řekl: „co takle?“ Lukáš: „důvěra se bude dobrá.“ „Vemem jí
 na tři roz, dva, tři by brdo ta je škála.“ řekl Michal. „když dopředu pomohu
 je spustíme.“ řekl Lukáš. „Bacha máš kon nohy Michale.“ řekl Pavel. Lukáš řekl:
 „kole přije mi lano.“ „jo dobre Lukáš je co to vidím za látku, ma kvas.“ řekl Pavel.
 „já to přelazu.“ řekl Lukáš. „bacha at ti nepodjedou nohy Lukáš.“ řekl Michal.
 „tak to Lukáš přelaz a sa nim hrad Michal a Pavel. Lukáš se potom vrátil pro
 lano, a pat eli šťastně domů a o Pavel řekl: „hlaví to jsme udělali
 ale velké dobrodružství.“ „jo jo.“ řekl Lukáš. „No, a to budeme muset jít zítra
 do školy.“ řekl Michal. „to bude krásný.“ řekl Michal. „to tak cív hlaví já du
 domů.“ řekl Pavel.

18. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Láirka
(Vyprávění)

Tři kluci se rozhodli, že půjdou do lesa. David, Michal a Roman.

Chtěli přejít potok, ale zjistili, že tam není láirka. "Není lady láirka," řekl Roman. "Mám nápad," řekli jsme mající nějakou kládu," navrhl David. Tak se kluci rozšli a šli hledat kládu. "Mám kládu," řekl Michal. "Kermeme ji na tři." "Dva, dva, tři." A šli k potoku.

Přehodili kládu přes potok a Michal, protože byl nejvyšší, šel na druhou stranu a vzal si kámen. Potom šel David a přišel rovněž na druhou stranu a klukům řekl: "Právě to jsem našel," řekl Roman, šel Roman to přezít. Potom jako šel přišel by David. (On šel se mášim David pro to kámen a) David řekl: "Budeme to kámen ještě přezítovat," Michal řekl: "Tak já se pro něj mášim. Pak přezít kládu na druhý břeh potoka a pokračovali v cestě."

18. listopadu

1. kontrolní práce ze sloves

Lávka (Vypravování)

Jednou k večeru šli kluci Jan, Michal a Ondřej domů a lesa. Najednou šel, který šel jako první, povídá odříznutým hlasem: „Kluci, není tu lávka, ještě ráno tu byla.“ „Máš pravdu,“ potvrdil Ondřejova řeč Michal. „Upravdu lávka tu není,“ říká Jan, „musíme něco vymyslet.“ „Ale co?“ ptá se Michal.

Najednou má Jan nápad: „Ukusíme se pokusit přejít po kamenech.“ „Před chvílí přišlo, takže kameny budou jistě klouzavé,“ na to Ondřej. „Ukusíme to přeplovat,“ měl nápad Michal. Ale Ondřej ho hned odřekl: „Máš zdravý rozum? Když je zychravo, přeplovat bychom a nastydli, vidíš.“ Vtom se Ondřejovi rozsvítilo: „Kluci, najdeme v bři kládou a láme ji přes potok.“ „Dobry nápad,“ poraženat Jan. „Tak už pojďme,“ řekl Michal.

Tu najednou Michal vykřikl: „Kluci, našel jsem ji.“

18. listopadu

1. kontrolní práce ru slohu

Lávka (Vyparovávání)

Jednou šli kluci Jakub, Jonda a Petr do lesa. Když se vrátili domů, najednou Petr
to vykřikl: „Hmžela lávka, to budeme dělat.“ nato Jonda: „Musíme něco vymyslet.“
řekl Petr. Najednou se ozval Jakub: „Co kdyby jsme přeskákali přeskákali přes ho-
mery.“

To je dobrý nápad, ale to by ty homery musely být suché.“ nato Jonda.
Jakub vykřikl: „Dostal jsem nápad, co kdyby jsme našli nějakou kládu
a pak jí dali přes potok.“ Ty si genius.“ řekl Petr. Tak se kluci vydali do
lesa a hledali kládu.

„Kluci, co takhle, takže dlouhá, pevná.“ řekl Jonda. „Vermeme ji na tři
raz, dva, tři, a teď ji musíme tělnat k potoku.“ řekl Jakub. Spatně
ji položili přes potok a v tu chvíli dostal Petr nápad a řekl:
„Jakube vyndej lano z babohu a já ho uvázu na druhé straně
na nějaký strom.“

„Doufám že jsem ho nezapoměl.“ odpověděl Jakub. „Dobrý máš
ho.“ dodal Jakub. „No tak mi ho podíj.“ řekl Petr. Kluci ho začali
posuzovat: „Klavně nespádni a neuklouzni.“ Petr kládu přešel
a uvázal lano a řekl: „Kluci teď přejďte se vy. Kluci přešli na
na druhou stranu a byli celý neuváři.“

11. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Láveka

(Vypravování)

Honza, Vašek a Petr šli lesem, přišli k potoku, najednou Petr křičí: „Kluca, není tu láveka!“ Vašek máh: „Musíme něco vymyslet.“

Honza měl první nápad: „Přeskočíme po kamenech.“ „To je hloupé, dy kloužou.“ odpověděl Petr. Vaška nápadlo: „Mohli bychom přeplavat.“ Petr odpověděl: „Potok je hluboký a honza neumí plavat.“ Petra nápadlo: „Najdeme dlouhou kládu a dáme ji přes potok.“ Vylomnej nápad. řekli Honza a Vašek.

Šli najít selkov kládu ji najít, Najednou Vašek křičí: „Nášel jsem kládu, ta určitě bude stačit!“ „Poďte odneseťe ji k potoku.“ řekl Honza: „Když my“ Vašek se u potoka pba' pba': „Jak ji ale přes ten potok dostaneme?“ Petr má nápad: „Postavíme ji na břeh a pomalu budeme odnášet spouštěk.“ Když to už bylo hotovo, Honza říká: „Radši i budy u streamu a tam u toho ~~stáhlého~~ dlouhého přivážeme lano abychom nespadli.“ Petr se osval: „Ja to kviči sám udělám.“ Petr přivázal ke stromům lano a kluci přešli. Petr říká: „Teď je se vrátím a lano odvážu. mše se hodit.“ Petr odvázel lano a všichni se spokojeni vrátili domů.

18. listopadu

1 kontrolní práce ze slohu

Lávka (Vyprávění)

Chlenci šli do lesa. Jmenovali se: Vášek, Tomáš a Kamil. Chlěti přešli přes potok, ale Tomáš se protivil: „Jak to že je lávka v potoce a vůbec co budeme dělat?“ Mám nápad“ řiká Kamil: „Připlavem potok.“ Ale Tomáš nastrojí ríču: „Ja neumím plavat.“ Kamil má novou nápad: „Přijdem na mlatěm a přejdeme.“ „Blázní já si necki namoít.“ Vášek ríču: „Má doprovod nápad“, „Najdem nějakou dlouhou bláču a dáme jí přes potok.“ „Super.“ „Bomba.“ „Křičej si,“ a kde jí chce hledat?“ „Blá se otáčeně Tomáš. Vášek odpoví: „V lese.“ „Tad stí hlčiči hledat v lese bláču a po nějaké době Kamil volá: „Mám jí projít se le mě!“ „Kde jí si.“ „Blá se Vášek. „Uhněm leze.“ „Praví Kamil. Chlenci: „Jdeme za lebor.“ Tomáš ríču: „Zvedneme tu bláču na bří“, „jedna“, „dva“, „tři“, „a jelo.“ A spírali si: „Ja mě dva da da,“ „mám všechu lebor.“ A spírali si až došli k potoku.

18. kuu lõppedes.

1. kontrolli viise me r. lobi

8
Kõrva
(Sagapõlvaini)

Klusi oli kesem. Hoitud, ja spallid do rody. Peter novill: „Musiine majid
klastu! Kuni rüht, „Musiine se rodtelid! Kachavili Hugo avolat na orakani,
ei ne ji ma. Oribihti k nemi a Peter ejidat, et ja mee Riika: Hugo rüht, „
Kamile, Ay püjeda na hane, Peter püjde dopiede, a ja püjeda na do peostied. „Kodine do
na 3 1,2,3 lej sup.“ Koditi ko püs postol a Hugo rüht Davidovi: Potrebujeme
lano! Ten vajadavikajisi nel na klastu a püivikal lano o loko adromu a pak rüht
Hugovi a Kamilovi aht aly püsti opalme ~~atgo~~ ~~sest~~ ~~honor~~ ~~in~~ ~~tant~~
~~atgo~~ ~~sest~~ ~~honor~~ ~~in~~ ~~tant~~ ~~atgo~~ ~~sest~~ ~~honor~~ ~~in~~ ~~tant~~
pak otuical lano vasisil se ke humanidina a pak potavivakali no cessi.

18. listopadu

1. kontrolní práce ke slohu
Látka
(Vypovídání)

Konka, Pepa a Don šli do lesa na houby. Když se
vrátili, náhle Konka vykřikla: « Kluci, tady není žádná, co si počneme? »
« Žádnou paniku, » utišoval kluky Pepa. « To se ti říkne, ale
jak to přijde? » « Co ty na to Don? » « Jo, řekl bych šel do měřeme
přítel jiní lidé. » « Cože? » « Ty sis zbláznil? » « Ty si fack podle na hlavu,
co? » « To je ten proud? » « Tojo, ale měřeme jít po mlčímě. » « To už je,
mlčímě, já nemám žádnou pipavici a těch tam bude miliony. » « A já mám
dobry nápad kluci. » « ~~Žádnou~~ jaký? » « Kupte si po komíně. »
« No, jasně, Pepo, ty jsi super. » « Já vim. » « Co nám říkáš Pepa
« Jdu pram, » řekl pepa Don. « Tak jo. »

18. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Lávka (Vyprávění)

Chlapci šli lesem, našli houby a přemýšleli jak se dostat na druhý břeh potoka.

Hugo řekl: „Přejdeme po kamenech.“ Pepa říkával: „já se bojím.“

Kamil řekl: „Najdeme kládku.“

To je dobrý nápad.“

Tak se rozdělíme, každý na jednu stranu.

Hugo vykřikl: „Mám kládku.“

A kde jsi?“ „V hustém lese.“

„A komešně se našli.“

Kamil povídá: „Hugo přijde první, já přijdu uprostřed a Pepa přijde třetí.“

A tak šli, chvíli odpočívali a pak šli dál.

Když byli u potoka a Hugo řekl: „Přehodíme kládku na druhý břeh.“

Hugo povídá: „já přejdu na druhý břeh a uvážu lana ke stromu. A potom se vrátím na váma a uvážu lana taky ke stromu. První přejde Kamil potom

První Pepa přejde Kamil potom Pepa a nakonec já.“

Pepa povídá: „já se bojím.“ Kamil řekl: „já se taky bojím.“

Hugo řekl: „Budete se držet lana.“

Když byli oba šťastně na druhé straně, Hugo se

18 listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Čarva (Vypravování)

Hugo Pepa a Kamil šli lesem z hub. Pepa šel první a vyhrkl spadla hávka, jak to přejdeme?

Kamil řekl: Mám nápad najdeme nějakou kládu, - To je dobrý nápad, - řekl i Hugo a Pepa. - Tak se rozdělíme, řekl Kamil.

Na chvíliku křičí Pepa: Mám tu kládu: A kde ji navedeme? jsem kousek od vás před chvílí jsem vás viděl: Tak hady si.

Hledali jsme se pěknou dobu. Tak to vem hady Pepo já vepros věd a ty Hugo vpadu. Na chvíliku říká Hugo odpocínemsi?

Tak jo říká Kamil. Na chvíliku donesli kládu k potoku. A teď kdo přejde. - Mám nápad kdo je hady ty Kamil. Kamil se

chvilku rozmýšlel a pak řekl, - No dobrá až přejde po mě Hugo a pak Pepa. Tak jo dohodli jsme se kluci. Kamil přesel hávku hano na dvou dvouch konci, a protože je Pepa říkal se to hano budeme potěbovat. Kluci spokojeni šli domů.

18. listopadu

1. konkrétní práce na škole

Lánka
(Vypravování)

Hugo, Pepa a Kamel se vrátili ze školy a potkali Kamel uvídlit, že
Lánka je ve vodě. Hugo říká: „Musíme něco vymyslet.“ a Pepa povídá: „Musíme
najít bládku.“ Tak rozhodli Pepa volá: „Bládko už mám bládku.“ Chlapeček přepřel
kde je?“ Najdeme-li vodě něco malých mouch. Bládko šli ke paprovce.
Hugo řekl: jak to ~~je~~ bládku chce vědět. Kamel povídá: „nem tu bládku na tři kři.“
Na kři, dva, tři a Kamel řekl: „Budeme si muset dovoznout bládky i lánku.“
K odpovědi skončil říká: „Pepa a“ Kamel povídá: „ale, tu bládku je Lánka.“ Hugo řekl: „Tak
bládku je Lánka bládku Pepa bládku vezme se prostě a tam udělo kachleho krovu“ je to
norma a toho bládku krovce.“ Tak vidě na tři, dva, tři.“ Pepa říká budeme ~~z~~
budeme muset přikrát k tu k bládku. Hugo povídá jak chci přepřel se druzý bládk.
Kamel řekl budeme, křivovat lánku.

18. listopadu

1. kontrolní práce se slohu

Lávka (Vypravování)

Petr, David a Michal se domluvyli, že přijdou spolu na rybní. Cestou si švábali, až přišli k vodě. Tam spadla si všim David, že spadla lávka. "Kluci, kady není lávka. Co budeme dělat?" Michal povídá: "Jedneme si a budeme přemýšlet." David povídá: "Tak to přijdeme po kameních." Ale kluci říkali, že by mohli spadnout a Michal povídá: "Tak to připlaveme." Jenomže David řekl: "Já nevim plavat." Pak řekl Petr: "Já mám nápad, přijdem hledat kládu do lesa. Až něco najdeš, navoláš Michala, by přišel doprava a by Davide přijdeš do lesa a já přijdu rovně." Ale po chvíli našel kládu a volá: "Kluci, pojďte sem, už jsem ji našel!" A kluci volají: "A kde jsi?" "Ja dy u posedu." A tak kluci tam šli. "Dětem ji na," tu 1, 2, 3. David povídá: "Ja je ale těžká." Michal povídá: "Tak si odpočinem." Tak odpočivali. A na chvíli pokračovali v cestě, když dosti k vodě tak přehodili kládu a neodvážejí. Petr povídá: "Tak já to přijdu a uvážu lano a David vyndal 4 batohu lano a podal ho Petrovi. Petr to přišel a uvážal lano na druhé straně."

18. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Láčka (Vypravování)

Michal, Honza a Tomáš se domluvili že spolu půjdou na výlet. Když došli k říčce tak Honza vykřikl: "Není tu lávka, včera tu ještě byla". Tomáš řekl: "Co budeme dělat, kluci". Michal odpověděl: "Musíme něco vymyslet". Honza navrhl: "Pokusíme se přejít po kamenech", Tomáš na to: "To asi ne, by budou klusky ale mám lepší nápad najdeme kládu a dáme jí přes potok". Kluci řekli: "Dobryj nápad Tome přijdeme do lesa a tam nějakou smy najdem." Když tam došli Honza po chvíli vykřikl: "Mám kládu kluci". Kluci přiběhli a Michal řekl: "Zvedneme ji na tři", "jedna, dva, tři." a kládu neseš.

Když došli k potoku tak Tomáš povídal: "Musíme ji zvednout a nějak ji tam položíme". Když ji položili tak Honza se navrhl: "Na strom uvážu", "Uvážu lano na strom lano a potom přejdu kládu a uvážu lano na druhé straně."

13. listopadu

1 kontrolní práce ze slohu

Lávka
(Vypravování)

Tři kamarádi se vydali na výlet. Šli lesem a vesek si zpívali. Ani si nevšimli, že cesta rychle utíká, když šli na kraji lesa. Před jejich očima dupal mohutný potok. Alvi se rozhlížel, jestli neuvědí nějakou lávku, aby se mohli dostat na druhé břeh. Ale roztoka neviděl, tak se vydali po proudu lávku hledat.

Abych jim cesta rychleji utíkala "vypravovali si veselé příběhy."
"Někdo Hugo vykřikl, Alvi sám sebe je viděl lávku. A tak se všichni tím směrem rozběhli. Když doběhly blíž k lávce, zjistili si, že stará a polomarová. Před ní neprojde. "Rekl Pepa, jinak by jsme spadli do vody. Máme nápad "Rekl Kamil. "Což to je se o původě hledat kladu." "Rekl Alvi, když donesli kladu, položili ji přes potok. Hugo měl pravos ovásal její konec stromu a púšel po kladě na druhou stranu potoka. Tam púšovsal druhý konec pravosm k dalšímu stromu, aby kluci mohli bezpečně přejít potok. Když všichni byli na druhé straně potoka Hugo se ještě vrátil, aby odvásal pravos. Všichni byli rádi, že se dostali na druhé břeh potoka.

18. listopadu

1. kontrolní dictát ze slohu

Lácha (Vyprávění)

Trí kluci se vraceli z ryfleku. Hugo, Kamil a Pepa. Chtěli přejít na druhou stranu potoka, ale zjistili, že tam chybí lácha. Podívali se: „Nuríme najít kládu.“ Řekl Kamil. Tak přemýšleli jak by to udělali. Rozvěšili se a na chvíli zasmáli. „Všichni máme.“ Chlapek přiběhl k Pepovi: „I Pepa říká: „Hugo, vezme kládu na konci, přijede uprostřed a Kamil přijede na začátek, protože je nejmenší.“ „Kare, dva, tři.“ „Všichni jsou.“ „U potoka ji položili přes vodu.“ „Dovni přijede Pepa.“ „Já se bojím.“ „Tak přijede Hugo,“ řekl Kamil. „Tak já jdu.“ „A v ruce má lano. Táhá ho na první břeh potoka. Potom šel Kamil a po něm Kamil. Hugo ještě půšel na první břeh, aby odváhal lano. A pokračovali v cestě domů.“

Laňka
(Vyprávění)

Tři kluci šli lesem. Jmenovali se: Viktor, Martin a Luboš. Vycházeli z vesničky Benšov nad Černou. Přišli ke lesu a Luboš povídá: "Projdeme se lesem a nacházíme cestou nějaké houby." "Dobře, tak jdeme." Najdou přišli ke potoku a chtěli ho přejít. "Laňka spadla do vody." "Co budeme dělat?" "Můžeme přejít po kamenech." "Ješ evok, nebok?" "Je silnej proud," vykřikl najdou Viktor.

A potom se pustil více do říci ~~Viktor~~ ^{prohán}: "Jo, ale jak to chceš přejít." "Herim." "Vidíš, děláš se sebe chytrýho a nic nevíš." "Ty smad jo?" "K." "Vidíš." "Můžeme ho přepřavat." "Ne to me, ty voda je moc studená a mimo to je silnej proud," a dodal: "vykřal to opakovat ne budu."

~~Kluci~~ kluci přemýšleli a přemýšleli, jak přejít potok. "Mám nápad," vykřikl Luboš, "to najdeme nějakou kládu a přehodíme ji přes potok." "Fajn, tak jdeme." Když se rozběhli do lesa a hledali kládu uslyšeli štěkání psa a báli se, že je najde myslivec a vynadá jim, že tu pobíhají a pláší zvěř a ostatní zvířata.

Be půl hodiny Martin zavolal na své kamarádky: "Hej, máš tu kládu." A kamarádky se ho zeptaly kde asi tak přiklízí je. "Kde jsi." Tady kousek od kuristické zmačky."

7. kontrolní práce ze slohu

18. 7. 2014

čárka

(Vyprávění)

Honza, Lukáš a Petr šli jednou na pouť. Museli jít přes potok. Najednou zjistili že honza není lávka. "Jejda" řekl Petr. "Musíme udělat novou lávku." Najednou kládek a dána jí přes potok" napadlo Lukáše.

Najítští byli blízko les a všem kládky. Pak jí šli hledat. "Mám jí" navoal Petr, Prozkoumali jí ve všech strom, Honza jí pořít křepičkou, ale nakonec jí našli.

Idyá jí donesli k potoku postavili jí na stojáto, Potom jí spudili přes potok. Ale Honza to neprojde" řekl Petr. "Mám nápad" řekl Lukáš. "Ustavím v stromu který stojí ^{blíže} potoku lano přejdu na druhou stranu a navázím ho ~~strome~~ "potom přejdu". A tak lano udělali, Lukáš přešel a uvázal na druhém konci lano.

Potom přešli Petr a Honza. Najednou Honza napadlo "Klávci to lano ještě potřebujem musíme ho odvážit" "to je fakt" Pravil Petr, Lukáš to potom přešel a odvázel lano pak to přešel spátky i slova. Ale jak se dostaneve o ponti domů" napadlo Petra.

A Honza odpovídal "Z 1 kilometru po proudu je most tam přejdeme"

A tak Honza, Lukáš a Petr došli na pouť a kilometr po proudu byl opravdu první most.

čárka

18. listopadu

1. kontrolní máce ze slohu

Čárka
(Hypnotování)

Sly kamarádi Tomáš Vašek a kamil nadiškofchem vzali do rukou skomax
 šivily a potok
 Tomáš řekl a mužem jít na rydek.
 Práč mužem ho přejít po kamenech řekl kamil
 Tělnil se to už naši ševim panči dřompink řekl Tomáš
 Kluci ja mu n mapad pudem pro hladu řekl Vašek. A vda
 me by bez pravo by stebo a ja rovně řekl Vašek
 Tak sly
 našel sem jí zavolal Tomáš.
 kluci běželi k němu.
 a řekl kamil na sivi.
 rae dva sivi a sly a řípalvai nem hladu jee až dosti k potokem
 přehodit řekl kamil jo už to tam je řekl kamil
 purni di by vashu a svasi kam lang řekl Tomáš
 A tak přešli a vashu bude n potěborat to lanostak ho vdaž.
 Tak ho odrazel a sly na diskofchem.

1. kontrolní práce ze slohu

LÁVKA

(Rybnávorání)

Tři kluci Kamil, Honza a Zdeněk šli se jarmarku přes les. Jak šli, uvídnili, že přes potok chybí lávka. Kamil řekl: „Když jsme šli na jarmark, tak tamy ještě byla. Honza napadlo, že by mohli přejít po kamenech.“ Zdeněk: „No ne kamny jsou moc klupek a Honza neumí plavat.“ Honza napadlo: „Najdeme nějakou kladu!“ K K. řekl by Zdeněk přijdeš do prava a by Honza do leva a já půjdu rovně!“ Kdo nějakou kladu najde ten zavolá: „MAM!!!“ Nakonec ji našel Honza. Tak se k němu došli a řekl: „To je moc malá.“ Kamil viděl asi o 4 metry dál, kladu která by se na potok hodila a tak vyběhl tam je kladu! Vzali kladu a šli k potoku a tam ji položili na řeku, a přemýšleli jak by lávku přendali na druhou stranu. Z. řekl: „Chytneme ji za pravý konec a ten levý opatrně přendáme na druhou stranu.“ Tak to i udělali. Z. řekl: „Jak je to s tu lávku přejdeme?“

18. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Láveka (Vypravování)

Jednou šli Mirek, Jarka a Jindra z dvoudenní výpravy. Najednou Jarka vykřikl: „Klasi, není tu láveka, podívejte!“ Mirek na to: „Budeme muset něco vymyslet.“ „Co takhle přelít po kamenech?“ Napadlo Jindru, ale Mirek to hned zamítl: „Nemysl, kamery budou ještě dlouho, nepovedlo by se ti to.“ Konečně Jarku napadla spásná myšlenka: „Mirek, Jindro, už to máme. Pokusíme se najít nějakou ledádu a dáme, chci říct máte se ji pokusíme (tá) dopravit přes potok.“ „Květe, vyborní nápad,“ ohodnotil Mirek. „Jdeme!“ a všichni se rozešli hledat tu vhodnou ledádu.

Po chvíli Jindra sarolal: „Kluci, honem ke mně! Máme ji!“ Jind se všichni sešli u Jindry. „Vyborní (to) to je ona.“ (Vyborní) Zasadali se Mirek a Jarka. „Ty hojt si máš Jindruče.“ „Jmal se Jarka, ale Mirek řekl: „Jarka vezme ledádu vedu, Jindra vedádu a já sady. Roke, dva, tři,“ a už ji nesli.

Když ji konečně dopravili k potoku, řekl Jindra: „Teď bukládu vedeme a přelodíme ji na druhou stranu, vidíte?“ „Ano. Teď!“ a přelovali ji na druhou stranu. Ulym' ale nastal nový problém. Začal s tím zase Jindra: „No já, ale ledá sady uváze lano? A ledá ke tam přiváze?“ „Tale přeba já,“ řekl Mirek, „já ta udělám.“ „Vyborní, dovezme si prale!“

18. listopadu

1. kontrolní práce ze slohu

Lávka

(Vypravování)

Jednou šli Ludek, Jirka a Viliš a dooudenní výpravy.
Byla meděle a vraceli se zpět.

Když došli k místu, kde měli přecházel potok, vyřekl Jirka: „Hoši není sady Lávka!“ „Jako se dostaneme přes potok?“

„Zkusíme přejít po kamenech,“ navrhol Viliš. „To se mohlo taky napadnout se budou hlusky,“ odmítl jeho nápad Ludek. „Počkejte, musíme to přeplavat!“ „Kdybys trochu přemýšlel, mohlo by se napadnout, že v říčce bude asi studeň má voda, ne?“

Jirka máhle dostal nápad, „Co kdybysme se pokusili majit v lese mákou kládu a tu hodit přes vodu!“ Sláva Jirka, takže až se dozví Bůžek, tak bude koukat jaký máme mezi Hody od Bůžka idy hlavičky.“ Hoši ~~se~~ oslavovali Jirkův nápad, ale Ludek byy srozuměl: „Tak už dost říčí a pojďte radu hledat tu kládu. Rozdělíme se a každý bude mít svůj úsek na prohlédání.“

Hoši se rozdělili a rozeběhli se do lesa. Najednou Ludek křičí: „Mám, mám, najdete sem!“ Když se němu Jirka s Vilišem doběhli, říkal: „Bude asi hodně těžká, ale ma co jsme lovili bobříka silzi. Já ji vezmu se předu, Jirka vzadu a Viliš v prostřed.“ Hoši měli kládu k potoku.

„Sláva, kláda je sady. To byla ale fučka,“ oddechl si Viliš. Teď musíme dostat kládu přes potok. Když bylo kláda na druhé straně, vzal si Ludek lant a přivázal ho k jednomu

18. listopadu.

1. kontrolní práce 22 slokun

Lávký (Vyprávění)

Když bylo v pátek pěkné počasí, řekl Honza kamarádům: „Co kdybychom šli na sobotu a neděli spát na polok? Už dlouho jsme tam nebyli.“

„Lávký nápad,“ odvětil Michal.

Tak si kluci robalili věci do batohu, a šli po turistické značce. Cestou si spívali. Když došli na paseku, řekl Honza: „Tady se utáboříme.“

„Guaro, lepší místo stejně nenajdeme,“ řekli jeho kamarádi a postavili stan. Potom šli spát, aby byli ráno fit.

~~Ráno~~ Ráno se vzbudil Michal, přemýšlel a zjistil, že je devět hodin, pět minut a poděsát devět vteřin. „Vstávat a balit!“ vykřikl ale Honza řekl: „A proč?“ „Proč je ráno,“ řekl Michal. „Ale já mám ještě noc.“ odvětil Honza a ležet si věci oba dva dovnitř spící.

Šli domů ale zjistili, že přes noc spadla lávka. „Včera tu ještě byla,“ ale už tu není“ poznamenal Martin. „Co budeme dělat Honzo?“ ozval se Michal. „Nemě se nedívej, já jsem v pohled. Káck hloupý,“ řekl Honza. „Očekal jsem.“

„Hloupý, nehloupý, budeme muset něco vymyslet.“ vmísil se do rozhovoru Martin.

„Třebas dál přes potok kládku.“ vymyslel Honza.

„Lávký nápad,“ řekli jeho kamarádi.

