



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Slohová kompozice - Zkoumání kompoziční struktury ve vybraných žákovských pracích

Vypracoval: Bc. František Jech
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice Rok 2016

Rád bych poděkoval především vedoucí své diplomové práce, paní magistře Mrkvičkové, za veškerou podporu během zpracovávání této diplomové práce i za její užitečné reflexe a postřehy.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to - v nezkrácené podobě- elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: České Budějovice dne 26. 4. 2016

Podpis studenta: František Jech

Anotace:

Tato práce se zabývá strukturou kompozice, se kterou se můžeme setkat v projevech žáků na základní škole. Přihlížíme k faktu, že v tomto období jde o počáteční pokusy žáků. Seznámíme se s historií slohového vyučování, s jeho cíli a požadavky. Budou zmíněny slohové útvary, se kterými se žáci na základních školách nejčastěji setkávají. Dozvíme se, jakým způsobem mohou být zadávány a opravovány slohové projevy žáků, jaké nedostatky se v projevech žáků nejčastěji objevují a jak jim lze při vyučování předcházet. V praktické části pak budou vybrané slohové projevy podrobně analyzovány z hlediska narativního, struktury kompozice projevu, objevených nedostatků v projevu a dalších hledisek.

Klíčová slova:

slohový projev, kompozice, narativní analýza, slohové vyučování, slohové útvary, typické nedostatky, jazyková cvičení

The annotation:

This thesis deals with the structure of the composition which we can find in stylistic expression of pupils of the basic school. The fact that the attempts of pupils are in the initial stage is taken into the account. We will talk about the history of stylistic lessons, its goals and requirements. There will be mentioned stylistic forms which are typical for the basic school. We will find how teachers can prepare and correct the stylistic expressions of pupils, about typical mistakes in the expressions of pupils and how teachers can prevent them. A few selected expressions will be analyzed in the practical part, in terms of narrative, the structure of the composition, present mistakes of pupils and next aspects.

The keywords:

a stylistic expression, the composition, a narrative analysis, stylistic lessons, stylistic forms, typical mistakes, language exercises

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Pojetí slohového vyučování	10
2.1	Pojetí slohového vyučování v průběhu historie	10
2.2	Pojetí slohového vyučování v dnešní době	11
2.3	Požadavky, kladené na sloh	11
2.4	Cíle slohové výchovy	12
3	Slohové útvary a jejich význam pro žáka	14
4	Slohové útvary	17
4.1	Vypravování	17
4.2	Popis jako slohový útvar	19
4.2.1	Popis prostý.....	19
4.2.2	Popis odborný	20
4.2.3	Popis subjektivně zbarvený.....	21
4.3	Charakteristika	21
4.4	Úvaha	22
5	Příprava písemných slohových prací	24
5.1	Obecně o přípravě písemných slohových prací	24
5.2	Příprava práce reprodukční	24
5.3	Příprava práce produkční	26
6	Oprava a klasifikace slohových prací	29
6.1	Opravy cvičných slohových prací	29
6.2	Oprava kontrolních slohových prací	30
6.3	Označování a kontrola chyb.....	30
6.4	Klasifikace.....	31

7	Typické nedostatky v písemných projevech žáků	33
7.1	Příčiny těchto nedostatků a způsoby, jak se jim snaží vyhnout	33
7.2	Možnosti, jak se snažit kompenzovat nedostatky v jejich písemných projevech 35	
7.2.1	Stylizační cvičení obecně.....	35
7.2.2	Transformace a parafráze.....	36
7.3	Stylizační cvičení korekturní.....	39
7.3.1	Nadměrné eliptické vyjadřování žáků	39
7.3.2	Anakolut – vyšinutí z větné vazby.....	39
7.3.3	Nevhodná volba spojovacích prostředků	40
7.4	Výcvik v aktivním porozumění textu.....	40
7.5	Onomaziologická cvičení.....	41
7.5.1	Rektifikace	41
7.5.2	Srovnávání a konfrontace	42
8	Narativní analýza kompozice – stručný úvod, historie.....	43
9	Narativní analýza kompozice – jednotlivé aspekty	45
9.1	Kompozice vypravování	45
9.2	Téma vypravování + vyprávěcí postup	47
9.3	Motivace.....	48
9.4	Řeč vyprávěče a postav, autorský postoj	49
9.5	Syntax vyprávění.....	51
9.6	Čas ve vyprávění	52
10	Metodologie výzkumu	53
10.1	Jak jsem získal zkoumané žakovské práce	53
10.2	Metody, užití pro zkoumání jejich narativní struktury	54

11	Analýza vybraných slohových prací.....	55
11.1	Příloha č. 1 (práce č. 1).....	56
11.1.1	Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce	58
11.1.2	Téma práce – výběr ze strany žáka.....	58
11.1.3	Kompozice vypravování.....	59
11.1.4	Narativní analýza kompozice.....	61
11.1.5	Analýza projevu žákyně.....	65
11.2	Příloha č. 2 (práce č. 2).....	68
11.2.1	Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce	70
11.2.2	Téma práce – výběr ze strany žáka.....	70
11.2.3	Kompozice vypravování.....	71
11.2.4	Narativní analýza kompozice.....	74
11.2.5	Analýza projevu žákyně.....	78
11.3	Příloha č. 3 (práce č. 3).....	81
11.3.1	Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce	83
11.3.2	Výběr tématu ze strany žáka.....	83
11.3.3	Analýza kompozice.....	85
11.3.4	Narativní analýza	87
11.3.5	Analýza projevu žákyně.....	90
12	Závěr.....	93

1 Úvod

Tato diplomová práce má za úkol důkladně prozkoumat kompoziční strukturu ve vybraných žákovských pracích. Psaní bývá někdy považováno za druh umění, který nemůže být ovládnán všemi žáky, v hodinách slohového vyučování se v určité míře poskytují podmínky, které žákovi mají dát příležitost se procvičit ve vytváření písemných i ústních projevů svým jedinečným a neopakovatelným způsobem. Tato práce se pokusí probrat jednotlivé aspekty související se slohovým vyučováním, což by žáka mělo připravit na vytváření vlastních projevů.

V teoretické části se nejprve pokusíme zamyslet nad slohovým vyučováním obecně, připomeneme si jeho postupný vývoj a důležité osobnosti, které přispěly k jeho formování – patří sem např. souvislost s výukou českého jazyka, jaké požadavky byly kladeny na slohové vyučování, jaké cíle byly v historii pro slohové vyučování stanoveny. Budou stručně charakterizovány základní slohové útvary, používané ve slohovém vyučování – popis, vyprávění, charakteristika a úvaha, pokusíme se zamyslet, jaký význam mohou mít pro osobnost žáka a její rozvoj. Vzhledem k tomu, že v této práci budeme pracovat s autentickými písemnými žákovskými projevy, bude zde nastíněn i způsob, jakým jsou písemné slohové práce učitelem připravovány a následně vyhodnocovány. Pokusíme se zamyslet nad nejčastějšími nedostatky, které se mohou v písemných pracích žáků objevit, zamyslet se nad příčinami těchto nedostatků a jakými způsoby bychom mohli jako učitelé žákům pomoci těmto nedostatkům předcházet, a tak případně i vylepšit jejich písemné projevy.

Vzhledem k faktu, že vybraný slohový útvar pro kompoziční práce bylo vypravování, bude kompozice tohoto slohového útvaru a aspekty, související s kompozicí, detailněji představeny v 2 samostatných kapitolách. V první bude zmíněna historie narativní analýzy kompozice, důležité směry a osobnosti, které ji ovlivnily. V druhé budou představeny jednotlivé aspekty kompozice – samotná definice kompozice a její obvyklá struktura, čas ve vypravování, druhy kompozice, výběr tématu ve vztahu k osobnosti a možnostem žáků, motivy objevující se ve vyprávění, řeč vypravěče a postav a další důležité aspekty.

V přechodové kapitole bude krátce zmíněno, jakým způsobem jsem vybral téma pro slohové práce, jak jsem tyto slohové práce získal a jakým způsobem je budu v praktické části analyzovat.

V praktické části budu analyzovat několik vybraných slohových prací po stránce jejich zpracování žáky. Zaměřím se zejména na nedostatky spojené s projevem žáků a na narativní analýzu kompoziční struktury těchto vybraných prací.

2 Pojetí slohového vyučování

2.1 Pojetí slohového vyučování v průběhu historie

Pokud chceme přemýšlet nad jednotlivými aspekty souvisejícími s pojetím slohového vyučování, měli bychom začít s pojetím slohového vyučování v průběhu historie. Čechová uvádí, že toto zkoumání by mělo směřovat až do novočeské školy, která se začíná datovat od konce osmnáctého století. Reforma školství od J. I. Felbigera z roku 1775 ovlivnila řadu oblastí ve školství a sloh mezi ně bezpochyby také patřil. Dle Felbingerovy definice šlo o způsob, jak žáci měli formulovat a užívat jejich myšlenky v porovnání s účelem věci, který se žáci snaží vyjádřit. Felbiger zdůrazňoval důležitost psaného slohu.

Další definice slohu pochází od J. Jungmanna. Jeho Slovesnost je považována za první novočeskou stylistiku, navzdory faktu, že některé jeho myšlenky se zdají být přejaty či inspirovány myšlenkami některých německých autorů, její vliv na českou stylistiku a její vyučování však nelze oddiskutovat. Pojem sloh přiřazuje k pojmu mluva. Pokud bychom se pokusili jeho myšlenku zjednodušit, pak by se dalo říct, že slohem myslí způsob vyjadřování člověka, který je silně individuální. Už v jeho pojetí bychom mohli vidět první třídění slohu na jednotlivé styly.

V podstatě až do vystoupení členů Pražského lingvistického kroužku by se za hlavní aspekt slohu dal považovat způsob, kterým se příslušný student snaží svůj záměr vyjádřit a jeho uspořádání do podoby mluvené či psané, řídicí se obecně danými zákonitostmi. Autoři Fafl a Stýblo o slohu mluvili jako o skládání souvislých myšlenek do podoby složitých vět. Později se začala více brát do úvahy i osobitost autora.

Důležitým bodem, který byl do chápání slohu přinesen členy Pražského lingvistického kroužku Bohumilem Havránkem a Františkem Trávníčkem, bylo zavedení pojmu funkční styl, vytvořený na základě cíle konkrétního jazykového projevu. Právě František Trávníček vymezil pojem sloh na funkčním základě. Za sloh považuje „užívání jazykových prostředků podle jejich úkonnosti.“ Cíl projevu tedy v tomto pojetí představuje vskutku klíčový prvek.

Havránkovy a Jedličkovy práce v posledních letech pomohly k ustálení pojetí slohu jako výběru a využití jazykových prostředků a jejich uspořádání v jazykovém projevu. Tyto teorie však nepokrývají některé další podstatné rysy slohu – funkčnost, zřetel k slovtvorným činitelům, nepostižení celistvého charakteru jazykového projevu.

Karel Hausenblas uvažoval o slohu coby integračním principu výstavby textu celku, za výstavbu považuje utváření a utvářenost celku, za složky výstavby považuje výběr, úpravu a uspořádání jazykových prostředků. "(Čechová, 1985, s. 20-22)"

2.2 Pojetí slohového vyučování v dnešní době

Po mnoho let se věřilo, že naučit žáka vyjadřovat své myšlenky ve slohovém vyučování je prakticky nemožné. Důraz byl kladen na to naučit žáky především jednoduše reprodukovat slyšené či přečtené texty. Tento trend převládal až do 50. let minulého století. Teprve poté se objevily požadavky, aby byl sloh opravdu respektován jako umělecký žánr. Slohový proces byl rozložen do dnes známých fází a byla zdůrazňovaná výchovná funkce témat. Objevilo se oživení myšlenky o sepětí vztahu slohu k umělecké literatuře a také byla diskutována vazba slohu k nauce o jazyce – že teoretické výklady slohu by měly být zaváděny do vyučování mluvnice. K dalšímu rozvoji došlo v 50 a 60. letech, kdy byly vytvořeny nové učebnice, kde slohové části byly založeny na cyklickém principu v souladu s učebními osnovami. "(Čechová, 1985, s. 28-29)"

2.3 Požadavky, kladené na sloh

V dřívější době docházelo k rozlišování na tři styly: nízký (běžné dorozumívání), prostřední (styl úředních spisů) a vysoký (vyjadřující vznešené city). V 19 a 20. století na školách nižších typů převládalo zaměření na nižší stylové oblasti s omezením na psaní dopisů a jednacích listů podle předem vytvořených šablon. Někteří jazykovědci (například Karel Hausenblas) poukazují na fakt, že rozdíly mezi těmito vrstvami nejsou plně setřeny ani v současnosti. Je diskutována otázka, do jaké míry mají tyto požadavky obecnou platnost.

Dřívější požadavky v příručkách kladly na slohovou stránku textu tyto požadavky: náležitý sled myšlenek (bez přeskakování), soustředěnost a jazyková správnost. Tyto požadavky se samozřejmě v průběhu historie měnily, ani tehdy nebyly

jednoznačně stanoveny, každý autor k nim přistupoval trochu jinak. Např. Josef Jungmann vyžadoval správnost a krásu v projevu autora a považoval tyto hodnoty za nerozlučitelné entity. Václav Petřů vyžadoval přesné a logické uspořádání myšlenek, mluvnickou správnost, „světlost“ (autor musí dobře znát téma, o kterém píše), přehlednost, úplnost, stručnost, líbeznost, mohutnost a vážnost.

Stručný slovník pedagogický shrnul tyto požadavky do tří okruhů – logického (spořádanost myšlenek), mluvnického (bez gramatických chyb) a estetického (schopnost vyjádřit velké množství myšlenek co nejjednoduššími způsoby). Ani toto třídění plně nepokrývá všechny otázky spojené s problematikou slohového vyučování (například fakt, že daný projev neobsahuje žádné gramatické chyby, ještě neznamená, že je tento projev dokonalý).

Jednotliví autoři předkládali vlastní požadavky, ale bez jakékoliv snahy je nějakým způsobem sjednotit. První snaha o nalezení jednotícího principu jednotlivých teorií požadavků byla provedena Bohumilem Havránkem, v jeho studii Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura, kde se Havránek pokusil hodnotit jazykový projev podle adekvátnosti k jeho účelu. Havránek již předtím vyjádřil své požadavky na srozumitelnost, určitost a přesnost projevu pro jednotlivé oblasti jazyka a slohové projevy s nimi souvisejícími. Zaujetí funkčního stanoviska pro hodnocení jazykového projevu bylo postupným procesem, který trval desítky let. "(Čechová, 1985, s. 10-11)"

2.4 Cíle slohové výchovy

Stále je diskutována otázka vychovatelnosti v oblasti slohu, přesto však samotná existence slohového vyučování je důkazem víry v možnosti studentů učit se konstruovat písemné i ústní projevy, a v potenciál, který skýtá tato oblast výuky. Pozorování a srovnávání studentů, co se týče jejich výkonů v oblasti slohu, se ukazuje být bezpředmětné, individuální rozdíly mezi studenty hrají velkou roli ve formování jejich schopností.

Jediný jednoznačný důkaz, který je potvrzením určité vychovatelnosti v oblasti slohu, bylo zatím porovnávání výkonu jedince před probráním určitého slohového útvaru a po jeho probrání, účelná slohová výchova se dle tohoto výzkumu v projevu žáka odráží spíše pozitivně, pokrok ve výkonu je ovšem značně nevyrovnaný u různých

typů osobností žáků, u některých žáků je dokonce výkon po probrání útvaru ještě slabší než před probráním.

Vyučování slohu je zaměřeno ne na naučení slohu, ale na rozvíjení slohových kompetencí, toto působení na osobnost žáka nazýváme slohovou výchovou. Je-li vyučování zaměřeno na rozvoj schopností, pak bychom se měli oprávněně pozastavit nad otázkou vloh žáků. Nadání sice může napomáhat lepšímu výkonu žáka, ale škola by měla při vyučování počítat se všemi žáky. Žákům s nadáním by pak měla být dána příležitost se dále rozvíjet, ale ve školním prostředí jsou možnosti tohoto rozvíjení omezené. "(Čechová, 1985, s. 16-17)"

3 Slohové útvary a jejich význam pro žáka

Při psaní dochází k úzkému propojení jazykové stránky s psychickou stránkou žáka. Sloh a slohové vyučování je podmíněno osobností žáka, která může obsahovat některé slohu podmíněné vlastnosti, na druhou stranu slohové vyučování může tyto vlastnosti teprve umožnit poznat a dále je rozvíjet. Důležitý bod, který nesmíme opominout je fakt, že slohové vyučování má pomoci rozvíjet osobnostní charakteristiky žáka, a musí tedy být v souladu s jeho psychickou stránkou. Pokud dojde k nesouladu mezi způsobem, jakým slohové vyučování probíhá a psychikou žáka, pak tento nežádoucí stav může negativně ovlivnit budoucí rozvoj žákovy osobnosti.

Učitelé by se měli snažit probudit v žákovi zájem o slohové vyučování a přispět k rozvoji jeho zálib právě pomocí slohového tvoření. Kromě rozvoje zálib by slohové vyučování mělo přispívat také k formování osobnosti žáka. Toto formování osobnosti se projevuje a také formuje v žákově činnosti během slohového vyučování, v dané činnosti se utváří žákův charakter, což je souhrn povahových vlastností osobnosti či soustava vlastností s morálním významem, projevuje se v různých typech vztahů jedince. Charakter se projevuje ve vztazích k jiným lidem, k sobě samotnému i k věcem, které člověka obklopují. Každý takový vztah obsahuje více vlastností – uplatňují se zde motivy, návyky, volné vlastnosti, intelektové aspekty. Objevují se názory, že tyto vlastnosti lze ideálně ovlivňovat slohovým vyučováním, hlavně prostřednictvím výběru vhodných témat, která mohou obsahovat některé ze zmíněných oblastí vztahů. Žák prostřednictvím jednotlivých slohových útvarů vyjadřuje své postoje k daným skutečnostem. Učitel může být žákovým průvodcem, který ho tímto procesem provádí, klade mu otázky k zamyšlení, zajímá se o jeho názory a tím vším působí na osobnost žáka.

Učitel pomáhá žákovi vytvářet si pozitivní či záporné postoje ke kladným (pochvost) a záporným vlastnostem člověka. Tato činnost probíhá na základě srovnávání jednání různých lidí a učitel nechá žáky utvářet hodnotící posudky charakterů, vztahující se k těmto ukázaným jednáním (ve slohových útvarech jako charakteristika, posudek či úvaha), nezapomíná zdůrazňovat vliv sociálního prostředí na aktéry těchto situací. Při charakteristice může učitel působit na utváření charakteru tím, že vede žáky od hodnocení druhých lidí k vlastnímu hodnocení

Slohové vyučování má praktické zaměření a mělo by podněcovat žáka k intenzivní činnosti, a tak pomáhat vytvářet v žákovi aktivitu a iniciativu. Tato snaha je dále podporována vhodnými prostředky, například v podobě různých školních soutěží. Žákovy dobré výsledky by měly být zveřejňovány například na školní nástěnce, školním rozhlasem a dalšími způsoby. Toto slouží jako ukázka žákovské slohové tvořivosti a posiluje motivaci samotného žáka, také může sloužit jako inspirace u ostatních žáků.

Střídání různých typů činností a rozličných témat během slohového vyučování dává příležitost širokému spektru žáků k aktivitě určitého druhu – např. někdo má lepší mluvený projev (mluvní cvičení), má dobré schopnosti pro řízení diskuze většího počtu žáků. Měli bychom podporovat i prospěchově slabší žáky, ocenit jejich schopnosti, když se jim něco povede, protože pochvala je považována za vhodnější motivační činitel nežli trestání, protože žáka motivuje ke zvýšení úsilí.

Ve slohovém vyučování se projevuje i snaha o podporování žákovy samostatnosti - výsledkem slohového vyučování by měla být schopnost samostatného projevu žáku, schopnost studovat samostatně s využitím vhodných materiálů. Činnost je založena na systematickosti, která je od žáka striktně vyžadována. Vyučování zahrnuje i metody práce, které pomáhají ke zlepšení pracovních schopností a vytváření potřebných návyků pro samostatné studium, obsah formy práce také umožňuje učiteli vést žáky k určitým žádoucím morálním kvalitám.

Oproti jiným předmětům má slohové vyučování nejen složku naučnou, ale i složku praktickou a formativní. To naznačuje širší výchovné možnosti učitele, lze je využít, když chceme ovlivňovat vztahy žáků v třídním kolektivu i mimo něj.

Slohová výchova může žákům pomoci rozvíjet orientaci pravdivostní. Výběr témat, vztahujících se k reálnému světu, pomáhá budovat u žáků smysl pro pravděpodobnost situací, pro menší žáky umožní i schopnost oddělit vymyšlenou událost od pravdivé. Témata fantazijní však můžeme v určité míře také využít. Pro formování charakterů pomáhá též uvádění příkladů, které mají na žáka větší dopad nežli samotná slova. Žák může napodobovat jednání příkladu či se s ním dokonce

identifikovat, z tohoto důvodu je snaha žáka ovlivnit převážně pozitivními příklady. U mladších žáků i u některých starších se takovým vzorem může stát učitel.

Slohová výchova se snaží o rozvoj žakových citů (především estetických) spolu s jinými předměty (literární výchova, hudební výchova, výtvarná výchova). Záměrné a řízené pozorování uměleckých a jiných esteticky působících předmětů je prostředkem k probouzení a vývoji estetického citění i zájmů žáků. "(Čechová, 1985, s. 89-92)"

4 Slohové útvary

4.1 Vypravování

Cílem vypravování je především zachytit a objasnit událost v jejím průběhu. Objevuje se otázka, jak můžeme pojímat pojem vypravování z pohledu didaktiky vyučování. S vypravováním začínáme už v 6. ročníku, ve slohové výchově s tímto slohovým útvarem pracujeme jako s prvním. Důvodem je prostý fakt, že studenti začínají mít zájem o vyprávění, představují si průběh událostí, o kterých četli nebo je někde slyšeli, a rádi si je vypráví po svém. Sled událostí obvykle udává kompozici vyprávění, může se zde ale projevit snaha o dramatizaci děje a vytvoření napětí, která může vést k měnění sledů děje, k vytváření dějových odboček a postupnému zpomalování děje. Takové vyprávění ovšem není cílem v hodinách slohového vyučování, může se objevit v rozboru literárních děl a být žákům inspirací pro individuální tvorbu. Skutečným cílem slohového vyučování je učit žáka vyprávět názorně.

V prvních hodinách, kdy se věnujeme vypravování, se klade důraz na rozlišení mezi vyprávěním ústním a písemným, v ústním vyprávění se větší důraz klade na spontánnost prožitku žáka a na jeho emocionální prožitek, spíše se přehlíží formální nedostatky v žákově projevu, v písemném projevu jde emocionální prožitek stranou a klade se důraz na pravopisnou správnost a spisovné vyjadřování. Pokud se snažíme zdokonalit písemné vyjadřování žáka, je užitečné začít upozorňovat na nevhodné způsoby vyjadřování i v ústním projevu žáka. Alespoň z počátku ale učitel neopravuje všechny jazykové nedostatky, neboť v této fázi je důležité u žáka vyvolat o vypravování zájem a nestresovat ho přemítáním nad možným chybným vyjadřováním. Důležitá je přiměřenost slohového úkolu pro žáka, je dána nejen slohovým útvarem, ale také námětem, a faktem, zda je úkol produkční či reprodukcí. V počátcích je dobré začínat u příkladového článku s jednoduchým dějem, jako první písemný úkol se poté ukládá jeho reprodukce. Kontrolní práce by měla být vybrána učitelem, protože při výběru žákem je zde riziko nevhodného výběru, žák si může vybrat dílo obsahově nevhodné, málo hodnotné či přesahující jeho síly. Žáky můžeme nechat napsat podobný písemný projev jako domácí úkol – učitel tak poznává zájmy svých žáků a může pak jejich výtvoř v průběhu hodiny posoudit.

Je třeba rozlišit reprodukci stručnou (snaha vystihnout ty nejzákladnější jednotky v textové rovině) a reprodukci podrobnou (zaměření na konkrétní jednotku v projevu, ostatní nezmiňujeme vůbec či jen podle potřeby). Žáky může zaujmout reprodukce pozměněná, kde se liší se jenom osoba vypravěče či sled dějových linek. Ve spojitosti s tímto druhem reprodukce je vhodné žákovi stanovit nějaký konkrétní úkol.

Ve vlastní produkční práci by žák měl vyprávět o něčem, co sám zažil. Při výběru tématu bychom si měli uvědomit, že je snadnější vyprávět děj pouze v jedné osobě a s nepatrným statickým pozadím, než rozvíjet děj na širším pozadí, což nevyhnutelně vede k nutnosti měnit mluvnické osoby. Je třeba nenutit žáka omezovat se jen na popis dějových složek, ale zaměřit se i na práci se statickými motivy, používání popisu, úvahy a charakteristiky ve vyprávění či zachovávání vzájemného poměru mezi nimi. Složitější vypravování s více mluvnickými osobami, střídáním řeči vypravěče, užíváním řeči přímých i nepřímých je náročný úkol i pro pokročilejší studenty.

V první fázi rozboru příkladové ukázky žáci poznávají obsah vyprávění a jeho kompozici, názorným prostředkem, kterým se obsah vyprávění a jeho stavba prezentují studentům, je osnova. Kladení dílčích dotazů učitelem pomáhá žákům uvědomovat si jednotlivé části vypravování, dbá se však na fakt, aby jednotlivé složky osnovy nebyly příliš jednoznačné a umožnily žákovi vlastní aktivitu. U článků jednoduchých je sestavení osnovy snadnější, u složitějšího vypravování je osnova užitečnou pomůckou, která brání možnému vypuštění něčeho podstatného, poskytuje posloupnost děje, umožňuje žákům porozumět, jak důležité pro vyprávění může být vystihnout okolnosti děje či charakterizovat postavy v trochu širším měřítku. Vypravování by mělo mít úvod, v němž by mělo být nastíněno téma vypravování a snaha zaujmout jeho čtenáře na první pohled, přimět ho hned na začátku k přemýšlení nad textem – proč je téma důležité, zajímavé, jak nás může poučit, jaké pocity v nás může dané dění vyvolat.

K názornosti vypravování je dobré vést žáky už při rozboru textu, přimět je přemýšlet o tom, jaká slova či slovní spojení umožňují lepší představu o jednotlivých složkách vypravování. Vyjádřením názorných motivů si lze událost živě představit do nejmenších podrobností a vyvolat zvýšenou pozornost ze strany žáka.

Při jazykovém výcviku je někdy věnována jednostranná pozornost pouze užívání dynamických sloves a historického přítomného. Nevěnuje se pozornost typickým žákovským nedostatkům jako tvorba jednotlivých izolovaných vět, špatný časový sled vět či neurčité vyjadřování důležitých dějových složek. Do některých učebnic jsou zařazeny stylisticko-mluvnické výklady a cvičení – o druhých vět podle záměru mluvčího, o větách vztažných vyjadřujících následný děj, užívání vhodných časových spojek a přechodníkových vazeb. Student pak při vlastní tvorbě dává pozor na zmíněné problémové oblasti. Do tématu k vypravování je vhodné zařadit speciální cvičení stylizační a textová. "(Svoboda, 1977, s. 234- 238)"

4.2 Popis jako slohový útvar

Popis patří mezi základní útvary používané ve slohovém vyučování. Jde o slohový útvar, ve kterém popisujeme osoby, věci, různé činnosti a přírodní děje. Úkolem popisu je vystihnout jednotlivé části popisovaného objektu, jejich vlastnosti a vzájemné vztahy. Rozlišujeme různé druhy popisu.

4.2.1 Popis prostý

Cílem tohoto popisu je snaha naučit žáky pojmenovávat jednotlivé znaky a složky popisovaného objektu či osoby a vyjádřit, jak důležitá je konkrétní vlastnost pro popisovaný objekt jako celek. Snaha popisovat něco by měla být motivována, protože popis je vždy směřován k jiné osobě, tudíž by měl při popisu být kladen důraz na srozumitelnost popisu potenciálním čtenářům, žák by si měl uvědomovat důležitost této srozumitelnosti. Srozumitelnost někdy chybí tam, kde by ji člověk potřeboval, například u návodů. Stálé pojmenování jednotlivých aspektů daného objektu vyžaduje frekventované používání podstatných jmen, více nežli u vypravování, lexikální příprava popisu se tedy více soustředí na užívání podstatných jmen, objevuje se zde také snaha podstatné jméno používat náležitě a vhodně ho spojovat s dalšími slovy. Jednotlivé složky objektu jsou popisovány podle jejich vlastností, z tohoto důvodu se hojně užívají i přídavná jména, je tedy třeba procvičovat lexikální aktivizaci přídavných jmen i užívání přívlastků (včetně postponovaných a několikanásobných). Místo výskytu jednotlivých složek a vlastností vyžaduje i používání příslovečných určení místa. Vyjadřování existence jednotlivých složek popisovaného objektu vede u statického popisu k používání sloves být, mít..., ve vyučování se objevuje i snaha učit žáky

používat slovesa obsahově bohatší a procvičovat jejich spojování s větším počtem přísudkových jmen.

Je důležité hned na počátku poukázat na rozdíl mezi popisem a vypravováním, pro ukázkou je vhodné volit popis, ve kterém se výrazně projevují znaky popisu. Žáci by měli hned na začátku popisu k němu zaujmout jistý postoj, což by jim mělo pomoci ujasnit si kompozici popisu a zvolit pro popis vhodný potup. Záleží na mnoha okolnostech, třeba na tom, zda používáme popis ve zřejmém a důsledném postupu, jakým směrem v jednotlivých složkách postupujeme, jak moc je do hloubky analyzujeme. Po rozboru ukázky je dobré začít s popisem známého místa (pokoje či místnosti), nejprve podle skutečnosti, později dle svých ideálních představ. "(Svoboda, 1977, s. 241- 243)"

4.2.2 Popis odborný

Cílem tématu odborného popisu je poučení o vlastnostech, které jsou typické pro odborný popis, pro odborný styl vůbec a pro následný výcvik v užívání odborného stylu v jednoduchých popisech. V hodinách jiných předmětů se popis složitých procesů vyskytuje zřídka, v hodinách českého jazyka tvoří přesně formulovaný, souvislý a účelně komponovaný popis základ tématu o odborném popisu.

Je zde snaha poukázat na důležitost odborné terminologie obecně, výchova k přesnosti vyjadřování na základě přesného myšlení, schopnost rozlišovat mezi výrazy spisovnými a slangovými. Tento výcvik rozvíjí schopnosti žáků vhodně použít terminologii určitého oboru v případě potřeby.

Popis odborný navazuje na popis prostý, některé vlastnosti odborného popisu se mohou prolínat i do popisu určeného širšímu okruhu čtenářů, a i prostý popis tedy může obsahovat některé odbornější termíny – počet takovýchto termínů by ale neměl překročit určitý počet a měly by být dodatečně vysvětleny. Popis odborný se více soustřeďuje na podstatné faktory daného objektu, které jsou důležité pro odborníka, popis prostý na vnější vlastnosti, kterým porozumí i neoborník. Stručnosti vyjadřování pomáhá užívání dvojčlenných vět s jmenným přísudkem beze spony. Pro větší názornost se mohou použít oba druhy popisu na jeden objekt, čímž vynikne fakt, jak přesnost a přehlednost vyjadřování souvisí s přesností a systematičností pozorování a

naopak, jak přesná formulace a vhodná kompozice pomohou správně porozumět odbornému popisu. "(Svoboda, 1977, s. 245- 246)"

4.2.3 Popis subjektivně zbarvený

Jde o druh uměleckého popisu, který se vyznačuje velkou expresivitou a snahou autora zapůsobit svým vyjadřováním na osobu čtenáře, ovlivnit jeho pocity a nálady. Popis se může vázat k nějakému předmětu či objektu, který je zdánlivě bezcenný, jeho jediná hodnota je citová, kterou může mít jen pro konkrétního jedince. Kompozice je oproti kompozici klasického popisu volnější, tento slohový útvar se také projevuje používáním specifických jazykových prostředků. (neobvyklá slovní spojení, slova citově zbarvená, užití metafor a metonymií, básnických přívlastků...) "(Svoboda, 1977, s. 234- 238)"

4.3 Charakteristika

Její význam spočívá v tom, že učí žáka soustředěně hodnotit lidské jednání a vlastnosti lidí, se kterými přichází do kontaktu, nebo o kterých ví jenom z doslechu, případně vede k zamýšlení nad sebou samým. Schopnost správně hodnotit druhé i sebe sama se rozvíjí v případě, že žák zná hlediska, podle kterých lze člověka hodnotit a dovede své hodnocení výstižně a adekvátně vyjádřit. Existují různá hlediska, podle kterých hodnotíme sebe i druhé (temperament, vztah k přírodě či nejbližším osobám, zájmy, znalosti a dovednosti), některé osoby však neznáme natolik, abychom jejich vlastnosti dokázali adekvátně posoudit. Charakteristika se někdy ztotožňuje s popisem, ale je nutno si uvědomit značný rozdíl po stránce jazykové, obsahové, i v míře jejich obtížnosti. Popisu je charakteristika podobná v tom, že podává vlastnosti osoby podle toho, jak se nám osoba momentálně jeví (vývoj postavy se ve slohovém vyučování obvykle příliš neprojevuje). S vyprávěním se prolíná, když popisujeme, jak se určité vlastnosti postavy projevují v jejím jednání, při hodnocení se sblíží s úvahou. Jde o obtížnější útvar ve slohovém vyučování nežli je vyprávění či popis, v nižších ročnících by měl být omezován pouze na stručné charakteristiky ústní. Na středním stupni už by mělo být umožněno žákům přistoupit k charakteristice písemné, ať již nějaké blízké osoby či nekomplikovaného literárního hrdiny.

Tento slohový útvar může být uveden kolektivním vytvořením posudku pro žáka k provádění nějaké činnosti (např. druh sportu) a to jak po stránce schopností, tak charakterizováním jeho typických povahových vlastností. K posudku patří i základní údaje o dané osobě, cílem posudku je získat přehled o celkovém charakteru posuzované osoby. Po posudku se přistupuje k rozvinuté charakteristice, nejprve by se měla cvičit na dobře známé osobě, všichni žáci by však neměli popisovat stejnou osobu, žákům by se měla dát možnost výběru osoby z jejich blízkého okolí, charakteristika může být i anonymní. Pokud se popisuje osoba, kterou žák příliš nezná, např. postava literární, mohla by charakteristika snadno sklouznout k prostému popisu jejího jednání a činů a tudíž spíše k vyprávění, pro tento případ je nutné dobře pracovat s osnovou. "(Svoboda, 1977, s. 248- 249)"

4.4 Úvaha

Výklad obvykle vychází od zkoumání, oproti tomu úvaha se snaží dospět k závěrům na základě přemýšlení, aniž by se ve všech jednotlivých etapách opírala o vědecky podložené zkoumání materiálů či experimenty. Usiluje o přesné vyjádření složitého poznávacího procesu, vyjádření vnitřních vztahů mezi jevy, o logickou výstavbu textu. Jevy se méně popisují, více se o nich uvažuje a jsou hodnoceny. Žák se učí vyjadřovat úvahový proces – klade otázky, přemýšlí nad nimi, analyzuje problémy, vyvozuje závěry, navrhuje a osvětluje možná řešení. Bývá často spojen s postupem výkladovým – v tom je obecně vzdělavatelná hodnota úvahy. Ukazuje se v ní a dále rozvíjí celková úroveň žáka – jeho schopnost uvažovat, využívat svých znalostí, ale zároveň je méně reprodukovat. Úvaha je považována za nejobtížnější slohový útvar – závisí ale hodně na tématu, a také na obsahové přípravě. Na základní škole se zahrnují na 2. stupni úvahy typu: „Čím chci být, Jak pomáhám rodičům...“, mohou se objevit příliš složité náměty, které přesahují schopnosti žáků. S pomocí učitele by si žáci měli uvědomit problematiku daného tématu a její složitost. Úvaha by měla být motivována – žák by měl pochopit, proč se nad danou otázkou zamyslet. Někdy stačí k zamyšlení nad tématem jen volně se vztahující myšlenky, někdy mohou být základem výroky slavných osobností, citáty z umělecké prózy či poezie. Existují specifické jazykové prostředky, jimiž se vyjadřuje myšlenkový proces – slova širšího rozsahu (podmínky, okolnosti, důsledky...), hodnotící výrazy (šťastný, oprávněný...), slova pojmenovávající

uvažování. Dílčí problémy se uvozují formou přímých a nepřímých otázek, ale také pomocí podmíněných tezí. "(Svoboda, 1977, s. 277- 279)"

5 Příprava písemných slohových prací

5.1 Obecně o přípravě písemných slohových prací

Psaní písemných slohových prací by mělo být předem důkladně připraveno a procvičeno vzhledem k danému slohovému útvaru. Kontrolní práce nebývají bezprostředně připravovány, zadávají se už procvičené slohové útvary, ale náměty kontrolních slohových prací by se neměly shodovat s tématy, která už byla použita při procvičování, nebo alespoň ne ve stejném rozsahu a způsobu zpracování. Pro žáky, kteří jsou v tomto předmětu slabší, ovšem může být výhodné zadat jako jedno z volitelných témat i to, které již bylo procvičeno v rámci vyučování, či domácí přípravy. Práce se zadávají takovým způsobem, aby se v nich mohla projevit žákova individualita po stránce jazykové, obsahové i kompoziční. Učitel jen stručně připomene základní vlastnosti, které by práce měla splňovat, a zbytek by měl nechat na schopnostech žáka.

Důležité je při volbě tématu přihlížet i k časovému rámci, který má žák k dispozici. Dle potřeby se tyto písemné práce píšou i ve dvou za sebou jdoucích hodinách, v případě kolize předmětů vše závisí na dohodě vyučujících. Učitel může sledovat postup psaní žáků a přitom vhodně pracovat s časovým rámcem (připomínat žákům čas, výjimečně prodloužit žákům čas na psaní do přestávky....).

Dle učebních osnov žádná hodina, ani u stejného předmětu, neprobíhá stejně. Pokud navíc předmět vyučují dva učitelé souběžně, pak by mezi nimi měla proběhnout dohoda o základních podmínkách během tvoření této písemné práce.

Žáci píšou slohy do jednoho sešitu, ideálně do jednoho v průběhu všech ročníků školy. To umožňuje učiteli pečlivě kontrolovat písemné práce, a také mu to dává možnost sledovat vývoj žákových vyjadřovacích schopností a celkový duševní růst. Dostupnost svých starších prací může být užitečná i pro žáky samotné, může jim pomoci si při zpětném pohledu uvědomovat vlastní nedostatky a snažit se je nějak řešit. "(Svoboda, 1977, s. 210)"

5.2 Příprava práce reprodukční

Příprava takové slohové práce závisí na ujasnění obsahu předlohy, její kompoziční výstavby i jazykové stránky. Cílem kompozičního rozboru je přehledně

vytvořit stavbu ukázky, a v souvislosti s tím vytvořit možnou strukturu probíraného slohového útvaru, vzniká tak osnova. Žák díky tomu může text lépe chápat jako celek, rozpozná hlavní myšlenky textu, dokáže odlišit myšlenky vedlejší od hlavních, děj od pozadí, přímou charakteristiku od nepřímé, dokáže pochopit jednotlivé komponenty textu a dát je do vztahu k hlavní myšlence. Žák si pomocí osnovy ujasňuje, jak se rozvíjí námět výchozího textu a přemýšlí o jiných možnostech, jak by šel námět sestavit. První náčrt osnovy nebývá definitivní, žáci ho dle potřeby ještě obvykle upravují.

Učitel pomáhá žákům ujasnit si strukturu vyprávění kladením dílčích otázek: „Kde začíná vlastní vypravování příběhu? Jaká je funkce předchozí části? Co vedlo k významnému vývoji událostí?“ Tyto otázky by měly žákům pomoci pochopit jednotlivé části textu, jejich počátek i konec, najít jejich obsahové jádro a stručně ho vyjádřit. To by je mělo učít rozlišovat jednotlivé dějové složky a jejich důležitost pro vypravování jako celek, a pak jim umožnit s nimi dle potřeby pracovat. V počáteční fázi žáci vycházejí od odstavců, v pokročilejším stadiu už vycházejí z větších celků. Žáci si uvědomují obsah a zpracovávají ho do podoby jednoduchých hesel. Při čtení rozsáhlejšího textu by žáci měli být schopni rozčlenění do odstavců rozpoznat. Ve škole se také může pracovat jen s částí ukázky, s tím, že některé části si žáci předem projdou doma dle pokynů učitele. Při rozboru ukázky je zapotřebí ujasňovat funkce určitých jazykových prostředků (proč jich bylo užito), výklad jazykových prostředků bývá spojen s výkladem obsahu, toto je usměrňováno vhodně kladenými otázkami učitele.

Popis sledu událostí se provádí pomocí jednoduchých vět i souvětí souřadných. Slohový rozbor se sice opírá o rozbor mluvnický, ale nesmí s ním být totožný, pozornost se věnuje hlavně těm jazykovým prostředkům, které jsou charakteristické pro daný text. K přípravě na tento slohový útvar patří i stylizační a textová cvičení. Soustředění na syntaktické prostředky je v tomto případě určováno daným slohovým útvarem, nikoliv námětem.

Jednotlivé části osnovy mají obvykle podobu hesel, ve stylizaci osnovy se obvykle užívají jednočlenné věty jmenné. Pro žáky bývá obtížné sestavit osnovu delšího textu tak, aby jí vyjádřili všechny podstatné složky díla. Žákům dělají obtíže hlavně úvod a závěr práce, bývá tomu tak proto, že si nemusejí uvědomovat jejich funkce

v daném textu nebo přesahují jejich rozumové a výrazové schopnosti. Pokud žák mluví o určité složce z literárního díla, měl by mít připraveny doprovodné informace o díle i o své vlastní četbě. "(Svoboda, 1977, s. 210- 214)"

5.3 Příprava práce produkční

Bývá vhodné použít ukázkový text jako příklad obsahového a jazykového zpracování daného tématu. Po sestavení osnovy příkladového textu je vhodné provést lexikální rozbor. Je třeba dbát na fakt, aby lexikální příprava nevedla k frázovitosti, žák by neměl užívat konkrétních slovních spojení, aniž by plně chápal jejich význam. Z tohoto důvodu se lexikální rozbor provádí v součinnosti s ujasňováním výchozího textu i připravované práce. Žák by si měl sepisovat výrazy určitého tematického okruhu pro daná témata či slohové útvary, poznamenávání slov a slovních spojení dle vlastního uvážení mu může pomoci pozorovat a hodnotit popisovaný objekt. Žák by si měl tato slova zaznamenávat dle vlastního výběru, učitel mu může pomoci s provedením tímto procesem tím, že daná slova či slovní spojení zapisuje na tabuli, a tak nutí žáky k přemýšlení nad stylovými rozdíly mezi těmito spojeními. Lexikální příprava se děje metodou mluvního cvičení, z tohoto důvodu převládají stylové prostředky neutrální či hovorové, připomínají se ale i lexikální jednotky užívané v projevech písemných. Pozorování struktury větné stavby v předloze může dát žákům představu o možnostech struktury jejich budoucího textu.

Žák nemusí pracovat jen na základě ukázky, pokud dobře zná téma, uložené za slohovou práci a obsah je mu dobře srozumitelný, může se rovnou soustředit na kompozici a stylizaci. Shromažďování materiálů, potřebných k tématu, může být prováděno prostým pozorováním skutečnosti. Dlouhodobá příprava po stránce obsahové může vést k jednostrannosti, podrobné poznávání složitého děje a snaha tento děj postihnout co nejkompaktněji může vést jen k pouhému výčtu jednotlivých složek děje, aniž by došlo k správnému rozčlenění práce a vystihnutí těch nejdůležitějších informací. Učitel by si měl toto nebezpečí uvědomovat a žákům poskytnout v případě nutnosti podporu. Při psaní by se vždy měl brát zřetel k jazykovým prostředkům společným pro všechny styly spisovného jazyka.

Využití osnovy může objasnit základní obsahové složky práce, jejich vhodné pořadí, umožňuje žákovi pozorovat, jak pokračuje v zpracování práce, zachovat

příhodný poměr mezi obsahovými složkami a částmi slovesného celku. V průběhu práce může žák kompozici dále upravovat, toto platí hlavně pro vyšší ročníky, kde žáci zpravidla vypracovávají práce samostatně, píše si hrubou kostru osnovy na samostatný papír a konečnou podobu píše až za úlohu, to jim umožňuje se stavbou textu flexibilně pracovat. V průběhu psaní se tedy nemusí strnule držet původní osnovy, ale příhodně ji upravovat. Osnova pomáhá žákům si vybavovat jednotlivé fáze děje, může naznačovat i postup v pozorování složitých jevů, neměla by však bránit projevení žákovy tvořivosti, vynalézavosti a samostatnosti. Někdy se objevuje názor, že na základní škole je kompozice řízena učitelem. I když je tento názor poněkud mystifikující, kolektivně psaná osnova může být také užitečná a její význam nelze bagatelizovat.

Jazyková příprava k práci produkční je opačná než k práci reprodukční, postupuje se při ní směrem k věcnému obsahu, který má žák na mysli, a který se snaží vyjádřit. Lexikální příprava se také více zaměřuje na věcný obsah, učitel se při ní snaží připravit žáky na souvislý popis určité osoby či objektu tím způsobem, že poukazuje na vnější vlastnosti dané osoby. Samotná lexikální příprava by byla zaměřena příliš jednostranně, proto by se při procvičování slohu na vyšší úrovni měla na školách procvičovat i schopnost efektivně pracovat s větnou stavbou. Ve stylizačních cvičeních se žáci zdokonalují v používání složitějších souvětí, ve spojování vět do souvětí, ve vhodném užívání vět vztažných. Základem těchto cvičení jsou větné celky, se kterými se dále pracuje.

V používání větné stavby se žáci procvičují i v ústních cvičeních. V nich se vychází od věcného obsahu, a usiluje se o výstižná a vhodná pojmenování, o využití vhodných syntaktických prostředků, učitel dává žákům podněty, které jim umožňují využívat určitý typ syntaktických konstrukcí, mluvnické podněty jsou využívány, ale nejsou primárním předmětem zájmu. Metodika těchto cvičení ovšem dosud není příliš propracována a v praxi jsou využívána pouze zřídka.

Průpravnou etapou napsání slohové práce může být také koncept, ve které jde o celkovou stavbu práce i o stylizace jednotlivých vět. Koncept by měl žákům pomoci zamýšlet se nad vhodným výběrem slov, stavbou vět, nad celkovou kompozicí práce, měl by žákovi pomoci zdokonalovat a hodnotit svůj způsob vyjadřování. Žák by měl vidět užitečnost konceptu pro svou práci, může vidět vývoj svého uvažování v průběhu

psaní, jednotlivé reflexe a opravy, které sám provedl. Učitel může žáky motivovat ukázkami rukopisů významných osobností, kde jsou podobné reflexe zaznamenány.

I když je koncept užitečným pomocníkem pro jazykový výcvik, není závazným prostředkem pro každou práci, protože by mohl žáky svádět k tomu, že spoléhají na dodatečné úpravy a nesnaží se napoprvé o co nejlepší výsledek v rámci vlastních možností, taktéž časová náročnost může být problémem, který by při psaní písemných slohových prací ztěžoval žákům jejich úkol. V konceptu se mohou žáci pokusit stylizovat jen jednotlivé věty, vyjadřující nějakou složitější myšlenku, kterou si žák ujasňuje až v průběhu stylizace. Psaní slohové práce s konceptem může mít větší efekt, pokud učitel dostane příležitost jej opravit. Nemusí nutně opravit koncepty všech žáků, stačí opravit jen některé z nich, Žáci by měli dostat příležitost si koncepty navzájem ukázat a případně si je i vzájemně opravit. Pokud koncepty opravují se zájmem, může je to dovést až k pochopení významu konceptů. Při tvorbě písemných prací se mohou snažit připravit si hrubý koncept, i když jim to není uloženo jako specifická povinnost. Při opravování konceptu učitelem se učitel nesnaží nedostatky přímo opravovat, snaží se žáka upozornit na formulace, nad kterými by se žák měl hlouběji zamyslet, může mu poskytnout odkazy na publikace, které mu mohou pomoci tento problém pochopit. Téma, zpracovávané v konceptu, by se nemělo ukládat jako téma písemné kvalifikační práce, snad jen v případě, že by bylo vybráno z většího množství zpracovaných témat, která byla zadávána jako domácí úkol. Ve školním prostředí se konceptů využívá dost málo, žáci často pouze přepisují stylistické nedostatky z konceptů do čistopisu. Tato chyba poukazuje na nedostatečnou praxi v užívání konceptu coby pomůcky, ale také na nedostatek stylizačních a textových cvičení, která by mohla žákům pomoci ocenit význam konceptu. "(Svoboda, 1977, s. 214- 220)"

6 Oprava a klasifikace slohových prací

6.1 Opravy cvičných slohových prací

Opravy cvičných slohových prací učitelům slouží jako ukazatel vyjadřovacích schopností žáka a umožňují další vývoj těchto schopností. Žák jim přirozeně musí věnovat přiměřené úsilí a následně být informován o kladech i záporech své práce, aby věděl, v jakých oblastech je třeba se dále procvičovat a zaměřit na ně pozornost.

Oprava a kontrola žákovských prací se provádí v podstatě dvojím způsobem. Prvním z nich je postup, kdy se v hodině slohu přečte určitý počet slohových prací, které se poté kolektivně posuzují. Učitel obvykle rozhoduje, které práce se budou číst, ve čtení práce by se měli postupně střídát všichni žáci ve třídě, někteří z nich mohou přijít na řadu vícekrát. Tento způsob kontroly je náročný pro samotného učitele i pro žáky, protože všechny oblasti práce (kompoziční, věcná i stylistická stránka) se posuzují jen na základě poslechu. Učitel by si měl během poslechu poznamenávat klady i nedostatky práce a měl by k tomuto postupu vést i žáky. Ve třídě, kde s tímto druhem kontroly dosud nejsou žádné zkušenosti, je výhodnější rozdělit žáky do skupin a každá skupina pak sleduje nedostatky a klady jen u jedné z daných oblastí práce. Některé druhy chyb (např. syntaktické) se jen z pouhého poslechu těžko rozpoznávají. Žák může být někdy požádán, aby určitou pasáž přečetl znovu. Kvůli obtížnému orientování v textu není vhodné žádat opakování konkrétní části až po celém přečtení práce, bývá výhodnější požádat hned při jejím prvním čtení. Podobných žádostí však nesmí být příliš, protože by to mohlo rušit pozornost žáků.

Druhou možností opravy je, že učitel opraví několik cvičných prací mimo vyučovací hodinu, a s výsledky opravy pak seznámí celou třídu společně. Věty s jazykovými nedostatky čte žákům sám, tyto zjištěné nedostatky dávají i dalším žákům možnost k upravení své práce. Učitel někdy ukládá slohovou práci jen jako koncept, který jsou všichni žáci po učitelově kontrole povinni znovu upravit dle pokynů. Učitel pak může na základě zjištěných nedostatků zadat žákům vhodná stylizační a textová cvičení. Počet opravených cvičných prací se řídí především časovými možnostmi učitele, zpravidla stačí opravit a klasifikovat asi 5 prací. Jestliže však žáci úlohy nevypracovávají dost pečlivě, nebo je jejich úroveň chabá, je třeba zvýšit počet

opravovaných cvičných prací. Učitel vybírá práce žáků různé úrovně z celé třídy, opraven tedy teoreticky může být kterýkoliv student. Myšlenka vzájemné opravy cvičných prací samotnými studenty může být přínosná a rizika neobjektivit nejsou příliš velká. "(Svoboda, 1977, s. 220- 222)"

6.2 Oprava kontrolních slohových prací

Učitel by se měl snažit opravit kontrolní slohové práce nejdéle do týdne. V průběhu jejich kontroly si zaznamenává typické nedostatky a třídí je do skupin (např. nevhodné užívání vztazných vět, spojky a). V hodinách žáky seznámí s výsledky jejich práce. Je důležité je seznámit jak s kladnými, tak i se zápornými stránkami práce. Některé práce může nechat i přečíst na ukázkou, ať už jako příklad pozitivní či negativní. Poté učitel s žáky detailněji probírá nedostatky v jednotlivých oblastech práce, které jsou typické pro větší počet žáků. Obvykle se začíná s věcnými nedostatky, poté se pokračuje s pravopisnými, na konec se nechávají nedostatky kompoziční a stylistické.

U jednotlivých druhů chyb se zvláště píše jednotlivé chyby jak na tabuli, tak i do sešitu. Do sešitu se obvykle píše z druhé strany, aby mezi ně nevstupovaly jiné nesouvisející informace. Žáci by si měli poznámky vztahující se k opravám pravidelně opakovat, jednak v rámci přípravy na další slohovou práci, jednak jako formu přípravy na možné ústní zkoušení. Tím se vlastně zajišťuje didaktická účinnost těchto korekcí. Učitel si sám vede poznámky takovým způsobem, aby jich mohl využívat při přípravě na budoucí opakování jazykového učiva. Zaznamenává si jednotlivé chyby nejen v rámci třídy, ale i v rámci jednotlivých žáků, což mu umožní ptát se při opakování jednotlivých žáků na konkrétní nedostatky, o nichž ví, že určitému žákovi dělají potíže. Ověřuje si tak, zda žák dělá pokroky v chápání chyb, jichž se dříve dopouštěl. Oprava by se neměla zaměřovat jen na konstatování jednotlivých nedostatků, ale také na jejich prozkoušení u jednotlivých žáků během opravy. To by mohlo u žáků zvýšit aktivitu a snahu procvičovat si jednotlivé složky jazyka pravidelněji, nejen z nutnosti těsně před zkoušením. "(Svoboda, 1977, s. 222)"

6.3 Označování a kontrola chyb

Pravopisné chyby ve slohových pracích se opravují stejně jako u pravopisných cvičení. Je nutno podotknout, že i chyby věcné a stylizační je třeba opravovat

jednotným stylem. Věta nebo její část, kde se vyskytuje věcná chyba, se může podtrhnout např. rovnou čarou, chyba stylizační vlnovkou. Žák ovšem musí být seznámen s tím, co jednotlivá označení znamenají, aby si uvedenou chybu správně zařadil. Pokud se chyba vyskytuje v delší větě nebo jejich spojení, pak je výhodnější označit tuto chybu daným typem označení na okraji řádku.

Učitel by neměl do textu vpisovat rovnou správné řešení, upozorněním na daný typ chyby totiž může žáka přivést k zamyšlení, jakým způsobem lze větu lépe formulovat či na co se zaměřit při snaze ji opravit. Někdy si žák nemusí vědět rady s chybou, i když byla učitelem označena domluveným způsobem. V tom případě může žák učitele individuálně požádat o radu, žáci by ovšem měli být vedeni k tomu, aby se učitele dotazovali jen v odůvodněných případech. Například v případě, když chyba nebyla řádně pochopena v rámci kolektivní opravy nebo její samostatná oprava přesahuje schopnosti určitého žáka. Pokud učitel vidí, že individuální dotazování žáků by zabralo příliš velkou část výuky kvůli množství dotazů, pak studentům jednoznačně naznačí postup opravy.

Opravy úloh by měly být pečlivě kontrolovány a poté porovnávány s žákovou chybou v slohové práci. Pokud učitel opravu neporovnává s úlohou, mohou mu uniknout případy, kdy žák podstatu chyby nepochopil, a tudíž u žáka nedochází k poučení. Může sem patřit např. nevhodné užití spojek ve větách či nepochopení špatné stylizace textu.

Dodržování určitých technických zásad by učiteli mělo usnadnit kontrolu žákovy opravy. Z tohoto důvodu se kontrolní slohové práce obvykle píšou na stránky s okrajem kolem 4 cm, chyby se opravují ideálně na okraji téhož řádku. Pokud chybu nelze opravit na stejném řádku, opraví se až za úlohou, v tomto případě by však žák měl na okraj řádku u dané chyby napsat její číslo (chyba je pak opravena za úlohou pod daným číslem), což umožňuje učiteli lepší orientaci. "(Svoboda, 1977, s. 223- 224)"

6.4 Klasifikace

Při klasifikaci kontrolní slohové práce učitel přihlíží jak k obsahové stránce, tak i k jazykové stránce. Následně stanoví známku, která je výslednicí všech daných oblastí. Pokud některá stránka nějak specificky vyniká nad ostatní, učitel to může ocenit

poznámkou či malou dílčí známkou, výsledná známka však obvykle bývá průměrem výsledků ve všech oblastech. "(Svoboda, 1977, s. 224)"

7 Typické nedostatky v písemných projevech žáků

Analýza projevů žáků střední školy v analyzovaných písemných projevech odhalila potíže se stylizací textu zejména při pokusech žáků vyjadřovat složitější a komplexnější myšlenky. Nutno podotknout, že problémy se správným vyjadřováním se objevují i v ústní komunikaci dospělých. Nedostatky jsou citelné zejména při čtení odborných textů (návody, oběžníky, texty právní povahy, směrnice...). Ukazuje se, že největší problémy žákům činí správné syntaktické zpracování vět příslovečných, oproti tomu věty předmětné, podmětné i přívlastkové bývají pevně ustáleny a jejich používání obvykle nedělá žákům větší potíže. Podle docenta K. Dvořáka představuje pro žáky největší potíže správné používání syntaktických prostředků při praktické stylizaci textu.

7.1 Příčiny těchto nedostatků a způsoby, jak se jim snaží vyhnout

Dlouhodobé sledování problematiky některými dalšími profesory také poukazuje na fakt, že využívání vhodných stylistických prostředků patří k největším problémům zkoumaných studentů. Určité oblasti syntaktického učiva jsou opomíjeny a zanedbávány v hodinách českého jazyka i slohu. Žáci sice jsou poučeni, že myšlení je proces, který může být vyjádřen jednoduše i složitě, že vyjádření svých duševních úvah také může nabývat různých forem, jak moc je nutné hlouběji poznávat náš jazyk pro další rozvoj naší schopnosti uvažovat. Z teoretického hlediska tedy tuto problematiku chápou, byť daná úroveň jejich pochopení není jednoznačně určena. Skutečnou otázkou však zůstává fakt, jak moc je jim poznávání jazyka umožněno v hodinách, zda mají možnost si jeho používání v průběhu hodin osvojit, procvičit na konkrétních příkladech či cvičeních do takové míry, aby vedlo k rozvoji jejich vyjadřovacích schopností na optimální a žádoucí úrovni.

V minulosti neměli učitelé k dispozici takové zdroje, které by konkrétně definovaly vztahy mezi jazykovým vyjadřováním a myšlením, dnes existuje například pojetí V. Mathesia – jazykové pojmenování a jazykové usouvztažení (rozlišujeme zde dvě etapy jazykové stylizace: výběrový rozbor a pojmenovatelné jazykové prvky jsou spojeny aktem větovorným). Vztahem mezi jazykem a myšlením se zabýval například Karel Horálek ve své Filosofii jazyka. Podle něj k sobě pojmy jazyk a myšlení neoddělitelně patří a doslova spolu tvoří dialektickou jednotu.

Karel Svoboda hlouběji zkoumal jiný problém ve vyučování žáků. Šlo o vztah mezi myšlením a syntaktickými strukturami. Jeho pojetí vzájemných vnitřních vztahů umožňuje při analýze vycházet jednak z jazykového vyjadřování jazykových struktur, a stejně tak od vztahů významových. Postup od vyjadřovaných významů k vyjadřovacím prostředkům by dokázal studentům pomoci rozvíjet myšlení ve vztahu k jejich potřebě dát svým myšlenkám nějaký tvar, a co nejvhodněji je formulovat v ústní i písemné podobě. Oproti tomu v běžné školské praxi se poznávání vzájemných vztahů v textech u mnoha žáků děje hlavně na základě spojovacích výrazů, hodnota poznání jazykových a myšlenkových struktur je v těchto případech velmi malá. Podněty k hlubšímu chápání vztahů by dávaly postupy vycházející nejen od jazykového vyjadřování, ale také od věcného obsahu. Vedly by žáka k úvahám nad danými jazykovými strukturami, k samostatnému kladení otázek a přemýšlení o tom, jak by se měl vyjadřovat, když chce např. projevit souhlas s něčím, odůvodnit své rozhodnutí, vyjádřit své sdělení upravenou formou...

Tento postup by umožnil žákům hlubší chápání světa kolem nich, dal jim příležitost přesněji vyjadřovat svůj pohled na jednotlivé oblasti související s jejich chápáním světa, respektovat mnoho slohotvorných činitelů (přesnost, adekvátnost projevu k jeho adresátovi, úspornost projevu...). Při nedostatečném výcviku v oblasti vyjadřování se žáci bohužel raději uchylují k snadnější možnosti – záměrně se vyhýbají vyjadřování složitějších vztahů, zaměřují se na používání vztahů jednodušších, což může způsobit vyloučení mnoha přínosných možností. Na jednu stranu se lépe vyhýbají možné chybě, ale zároveň se zřikají možnosti naučit se lépe vyjadřovat své myšlenky.

Dobří stylisté v úvahových postupech využívají své schopnosti, aby dokázali vytvořit specifický projev, který by dokázal vyjádřit jejich subjektivní postoje či názory. V těchto druzích projevů dochází k pronikání vlastních citových postojů, objevuje se zde sklon k rétoričnosti. Tyto používané prostředky úzce souvisí s individuální osobností žáka. Naproti tomu ve výkladových postupech je vysvětlování a objasňování náročnějších myšlenek pro žáka z mnoha důvodů náročné, oproti úvahovému postupu se lze podobnému vysvětlování snáze vyhnout. Pokud se žáci nedokážou složitější strukturu vyhnout, může být sdělná hodnota této struktury snížena či dokonce nejasná. Žáci se vyhýbají příslovečným determinacím vyjadřovaným předložkami a spojovacími

výrazy významově složitějšími. Při pokusech o úvahu se raději opírají o vlastní poznatky a zkušenosti, místo postupné analýzy a rozboru ústředního tématu.

Jeví se tudíž jako potřebné připravovat žáky na stylizaci výkladových a úvahových postupů kvůli schopnosti vyjadřování složitějších myšlenek. U výkladu žák sděluje a objasňuje již známé skutečnosti o určitém jevu, vzájemné vztahy mezi aspekty jevu i vztah k dalším jevům. Stylizační cvičení by mu měly pomáhat rozvíjet logické myšlení. Naproti tomu úvaha od žáka vyžaduje přemýšlení nad danými jevy a také jejich hodnocení. Důležitá je aktivizace spojovacích výrazů a předložek u žáků, naučit je lepší přesnosti v jejich myšlení a vyjadřování, užívání neautomatizovaných výrazů, které nepatří do jejich aktivní slovní zásoby a vyjadřují myšlenkově náročné sémantické vztahy. Je třeba učit žáky přiřadit spojky k různým stylovým vrstvám, poznávat kauzální a jiné vztahy mezi jevy, zároveň se žáci seznamují s vhodnými spojovacími výrazy a učí se jich používat dle typu vztahů. Je třeba vyměřit pro stylizační cvičení určitý čas, především těm z nich, která pomáhají procvičovat u žáků schopnost náročnějšího přemýšlení a stylizaci vnitřních vztahů jevů pomocí předložek a slovních spojení. "(Dvořák, 1993, s. 5-8)"

7.2 Možnosti, jak se snažit kompenzovat nedostatky v jejich písemných projevech

7.2.1 Stylizační cvičení obecně

Metody využívané v jazykovém vyučování zahrnují jak metody poznávání a ukazování názorných příkladů, tak i metody, umožňující žákům co nejlépe upevňovat jejich znalosti. Ohledně tohoto upevňování znalostí existují různé přístupy a teorie, např. od Karla Svobody. Ten mluví o cvičeních analytických (o rozebírání jazykových celků) a cvičeních syntaktických (o tvoření jazykových celků). Význam stylizačních cvičení vyložili ve svých člancích Marie Čechová a Vlastimil Styblík:

„Ve srovnání s dosavadním způsobem probírání skladby se značně omezuje pouhé určování druhů a typů skladebních jevů a klade se zvýšený důraz na výcvik v jejich užívání s konečným cílem umět jich vhodně využívat ve vlastních jazykových projevech písemných i ústních.“

Mezi v praxi nejméně zastoupená stylizační cvičení patří jednak transformování jednotlivých jazykových konstrukcí na jiné, dále obměňování výchozích konstrukcí (parafráze), cvičení zaměřená na vytvoření myšlenky, vztahující se k něčemu reálnému (denotační cvičení), a v neposlední řadě cvičení obsahující stylizační chybu, která vyžadují změnu v celkové stavbě věty (cvičení korekturní). Smyslem těchto cvičení je rozvíjet myšlení mladých lidí spolu s jejich vyjadřovacími schopnostmi. Na základě zjištěných nedostatků u žáků lze navrhnout předložení konkrétních podnětů, ke kterým můžeme přihlížet při vedení žáků. Může jít o například o schopnost poznávání a zkoumání kauzalitních vztahů – můžeme uvažovat o tom, jak je lze explicitně rozlišovat, jak cvičit žáky v poznávání a vyjadřování příslovečných determinací, jakým způsobem od žáků chceme zjistit odpověď na danou otázku, jak lze v podobě věty vyjádřit příčinu, důvod, podmínku... nebo jaké spojovací výrazy a předložkové konstrukce lze pro vyjádření jednotlivých vztahů využít.

Je potřeba aktivizovat spojovací výrazy a předložky, které netvoří běžnou slovní zásobu žáka, ale které by mohly žákům pomoci zkvalitňovat a zpřesňovat jejich myšlení a vyjadřování. Tyto specifické výrazy vyjadřují sémantické vztahy myšlenkově náročnější. Pokud chce student ve svých projevech užívat své poznávání světa kolem, nemůže se složitějšímu vyjadřování dlouho bránit. Pak u něj dochází k užívání běžných výrazů z konverzace, ale i speciálních výrazů vyjadřujících různé významové odstíny. "(Dvořák, 1993, s. 10-11) "

7.2.2 Transformace a parafráze

Transformace je založena na změně výchozí konstrukce v konstrukci odvozenou, z hlediska významu jsou obě konstrukce synonymní. Jde o vztah mezi syntaktickými konstrukcemi, které jsou obsahově shodné, a proto lze jednu konstrukci odvodit z druhé.

7.2.2.1 Příslopečná věta příčinná

Široce užívána je zde spojka protože. Specializovanější vyjadřování nám umožňuje lépe poznávat skutečnost, proto je nutno rozlišovat širší množství spojek pro vyjádření příčiny.

„Protože jsem odcházel z místa svého dosavadního působiště, nepokládal jsem za nutné celou záležitost znovu projednávat.“

Upravování podoby této věty má žáka učit používání rozlišných předložkových výrazů, které jsou užívané pro jejich výrazovou zřetelnost a možnost přesnějšího vyjadřování kauzalitních vztahů. Tato věta vyjadřuje příčinu něčeho, proč se někdo nějakým způsobem chová. To je základní význam, který žák ve větě uvidí.

Může však vyjadřovat i odůvodnění celého jednání, lze tedy odůvodňovat příčinou. V tomto případě lze použít konstrukci, která není zautomatizovaná a vyjadřuje sémanticky náročnější myšlenkový vztah: vzhledem k tomu, že.

„Vzhledem k tomu, že jsem odcházel z místa svého dosavadního působiště, nepokládal jsem za nutné celou záležitost znovu projednávat.“

7.2.2.2 Přísluvečná věta účelová

„Knihu jsem si přečetla, protože jsem viděla dílo zfilmované.“

Žáci mohou zkoušet toto souvětí dále upravovat a zkoumat, zda lze tento vztah vyjádřit jako vztah účelový. Objevují se zde dvojice vět označující jevy, mezi kterými existuje určitý vztah. Tímto způsobem se tvoří všechny přísluvečné věty, jen některé z nich ovšem mohou být účelové. Podle teorie I. Nebeské je pro transformaci na účelovou větu nutno splnit 2 podmínky – jedna z vět musí vyjadřovat záměrnou činnost, druhá věta cíl této záměrné činnosti. V uvedeném souvětí nelze užít větu účelovou. Záměrná činnost je zde sice přítomna, ale chybí cíl této činnosti.

Pro výcvik pro poznávání vztahů mezi různými větami by byla výhodná možnost předkládat žákům dvě samostatné věty, žáci by se pokoušeli zamyslet nad tím, zda tyto věty obsahují záměrnou činnost a cíl činnosti. Dalším krokem by pak bylo tento vztah mezi nimi vyjádřit v určitém myšlenkovém procesu, toto procvičování by žákům mohlo pomoci hlouběji promýšlet vztah mezi jejich myšlením a vyjadřováním.

7.2.2.3 Vyjadřování nesouhlasu, rozporu mezi jevy

U vyjádření nesouhlasu je vysoká frekvence užívání spojky ale, žáci tedy jsou schopni uvádět jednoduché složky výpovědi do odporovacího poměru. Složitější

skutečnost ovšem vyžaduje používání jiných konstrukcí, vyjadřujících různé výrazové odstíny.

„Moji spolužáci sice neměli vybrané chování, ale bylo na ně sto procentní spolehnutí.“

Můžeme zde použít příslovce *zato*: druhá věta pak vyjadřuje děj, kterým se obsah 1 věty kompenzuje, tímto příslovcem tuto kompenzaci vyjádříme.

„Moji spolužáci sice neměli vybrané chování, ale zato bylo na ně sto procentní spolehnutí.“

Můžeme použít i spojky *jenomže*, *jenže*. Obsahem druhé věty se pak omezuje obsah věty první, vyslovuje i polemiku s očekávaným způsobem jednání.

„Na mé spolužáky sice bylo sto procentní spolehnutí, jenomže jejich chování nebylo vybrané.“

Parafráze se dá definovat jako změna výchozí konstrukce v konstrukci odvozenou, do odvozené konstrukce lze zavádět nové lexémy, a tak je nutno upravovat vzájemné syntaktické vztahy v souladu s danými změnami. Parafráze jsou chápány v širším slova smyslu, transformace je jejich podtřídou. V parafrázích může jít buď o obměnu gramatické struktury věty, nebo o obměnu participantu v její sémantické struktuře.

7.2.2.4 Syntakticko-sémantická parafráze

„V provozovně, kam jsem nastoupil na praxi, mne vlídně přijali do kolektivu, protože v tomto kolektivu byli sami hodní lidé.“

Obměna participantů sémantické struktury je provázána změnami ve struktuře věty. U žáků celkově dochází k malému využívání slov, vyjadřujících vnitřní vztahy i vztahy obecně. Opakovanými parafrázemi textu může u žáků dojít i k aktivizaci dosud nepřiliš často užívaných slov. Pomocí parafráze můžeme dojít k vyjádření příčiny, důvodu, podmínky či důkazu nějakého tvrzení, dá se tedy tvrdit, že parafráze umožňují důkladněji promýšlet věcně obsahové vztahy mezi jednotlivými komponenty ve struktuře věty. "(Dvořák, 1993, s. 17-30)"

7.3 Stylizační cvičení korekturní

Stylizační nedostatky při vyjadřování složitějších myšlenek byly rozebírány v mnoha článcích časopisu Český jazyk a literatura (například úvahy nad písemnými projevy žáků na středních školách). Profesor Karel Dvořák předkládal žákům věty obsahující stylizační chybu (týkala se buď stránky lexikální, nebo syntaktické) a oprava této chyby vyžadovala změnu ve stavbě věty (stylizační cvičení korekturní). Cílem těchto cvičení bylo odhalovat nedostatky v projevech žáků, objasnit podstatu dané stylizační chyby a vhodně ji upravit.

7.3.1 Nadměrné eliptické vyjadřování žáků

Termín elipsa označuje nevyjádření něčeho, mnohdy chybí nějaké jasnější vymezení vztahů mezi různými typy nevyjádření něčeho. Termín elipsa se používá i pro některé jiné jevy, které se zdají být elipse podobné (například jednočlenná věta). Věty eliptické jsou neúplné z různých hledisek, především toho formálně-gramatického, neúplnost je v rozporu s očekáváním někoho.

„Petr šel na představení se mnou. Odříkala jsem čtyři věty.“

Zde si můžeme všimnout, že v první větě je podmět explicitně vyjádřen, a to přímo pojmenováním. Někdy místo pojmenování můžeme použít i zájmeno. Ve druhé větě jde o podmět eliptický. Elipsa podmětu ve 3. osobě je umožněna začleněním věty do určitého kontextu, jde tedy o kontextově podmíněnou realizaci syntaktické pozice. Naopak nevyjádřený podmět v 1. osobě je kontextově nezávislý, je podmíněný situací.

7.3.2 Anakolut – vyšinutí z větné vazby

Pokud v písemném projevu žáka navazující část souvětí nenavazuje na předchozí část strukturně správně, pak mluvíme o anakolutu. Dle Skladby spisovné češtiny od Bauera a Grepla jde o nemotivovanou změnu ve slovesné osobě i čísle. Žáci špatně pochopí věcný obsah předcházející věty, a proto v následující větě uvedou chybný syntaktický vztah. Žáci mohou v rámci procvičování navazování struktur porovnávat 2 věty hlavní, mezi které jsou vloženy věty vztažné.

7.3.3 Nevhodná volba spojovacích prostředků

Pro žáky je náročným úkolem uvádět jednotlivá označení do vzájemných vztahů pomocí vhodných spojovacích výrazů. Ve slohových projevech jsou nejfrekventovanější spojky: který, že, a. "(Dvořák, 1993, s. 39-45)"

7.4 Výcvik v aktivním porozumění textu

Pro umožnění zlepšení schopností žáků ve slohovém výkladovém a úvahovém postupu je vhodné předkládat jim myšlenkové i jazykové struktury obou těchto postupů, což jim může pomoci rozvinout jejich schopnosti v této oblasti. Žák pracuje s textem, který byl napsán někým jiným, nicméně práce s tímto textem mu může pomoci získat zkušenosti, které pak může využít při psaní vlastního autentického textu. Díla jiných autorů se mu mohou stát vzorem, příkladem ideálního způsobu psaní, kterého by rád jednoho dne také dosáhl. Vlivem opakovaného procvičování žák přestává používat svá naučená schémata myšlení, a v souladu s tím mění i svůj navyklý způsob vyjadřování – soustavné a pravidelné aktivní vnímání textů je podmínkou, umožňující žákovi rozvoj vlastního vyjadřování.

Přístup žáka k textům, které jsou mu předkládány, by měl mít aktivní, měl by k nim přistupovat jako k tvárnému materiálu, se kterým se dá dále pracovat. Žák by se tedy měl textům snažit porozumět, měl by je hodnotit, zamýšlet se nad použitými jazykovými prostředky, měl by se snažit o rozbor textu. Aktivní přijímání textu žákem by mělo být učitelem přímo vyžadováno, ačkoliv patří k velmi náročným úkolům. Problém ovšem tkví nejen ve faktu, že žáci se podobnému přístupu snaží v rámci možností vyhýbat, ale že i samotní učitelé se tomuto přístupu někdy vyhýbají z důvodu přílišné časové náročnosti.

Východiskem práce ve slohu by měl být rozbor textu, nicméně mělo by se uvažovat i o propojení obou složek tohoto předmětu, tedy jazykové a literární, ačkoliv všechny předkládané texty nejsou jen uměleckého rázu. U žáků by se měla rozvíjet schopnost pracovat s abstraktními pojmy, snaha odhadovat jejich možný význam, případně k nim vyhledávat protiklady. "(Dvořák, 1993, s. 54-56)"

7.5 Onomaziologická cvičení

Jde o taková cvičení, jejichž východiskem je myšlenka o něčem konkrétním, vztahuje se k něčemu, co skutečně existuje ve vnější realitě. Důležitou podmínkou pro vznik tohoto východiska je snaha o dostatečný rozvoj slovní zásoby u příslušných žáků – je nutno vyvážit postupy sémaziologické (postup od pojmenovávací jednotky k věcnému významu) a onomaziologické (postup směrem od věcného významu k pojmenovávací jednotce).

V školské praxi převažuje postup sémaziologický, onomaziologický postup se vyskytuje jen okrajově, např. v podobě soutěží (např. snaha uhodnout pojmenování něčeho, co bylo žákům naznačeno pouze v hrubých rysech učitelem – tento způsob může přispívat k rozvíjení slovní zásoby u žáka). Tento postup by se dal využít i při vyučování skladby jazyka, při identifikaci konkrétních vztahů mezi jevy, a měl by vést ke snaze najít vhodné způsoby, jak daný vztah vyjádřit pomocí předložek a spojek.

Žákům jsou v textu předloženy určité myšlenky, některé zjevné, některé nejsou na první pohled patrné a je nutno se nad nimi zamyslet. Žák by měl vycházet od věcného obsahu denotátu, v první fázi by měl myšlenku nějak jazykově pojmenovat, v druhé fázi by měl jednotlivé prvky oné myšlenky dávat do vzájemných vztahů. Tímto způsobem se učí vyjadřovat kauzální i jiné vztahy (srovnávání, konfrontace, realizace jednoho děje je podmíněna realizací nějakého předcházejícího).

7.5.1 Rektifikace

Žák se snaží o zpřesňování svého vyjadřování, snaží se volit speciální jazykové prostředky. Odporovací rektifikace platnosti výpovědi je obvykle vyjádřena ve formě odporovacího souvětí, jen málokdy v podobě připomínající polemiku s vyjádřeným názorem.

Dochází k analýze konkrétního textu, v něm můžeme zkoumat a pojmenovávat jednotlivé vlastnosti děje či postav, které se zde vyskytují, můžeme přemýšlet, zda můžeme v kontextu daného textu ony vlastnosti považovat za typickou charakteristiku daného objektu, nebo zda jde jen o náhodnou vlastnost. Žák by se měl jednotlivé složky denotátu pokusit uvést do vzájemných vztahů.

Vyjádření nesouhlasu mezi 2 výpověďmi můžeme provést například s pomocí výrazu naopak. Ten nám umožní popřít první složku denotátu a poukázat na její nepravdivost, druhá složka oproti tomu obsahuje kladné vyjádření.

„Neúspěch žáka nejen neodradil, naopak ho povzbudil k lepším výsledkům.“

7.5.2 Srovnávání a konfrontace

V tomto případě jde o zjišťování shod a rozdílů mezi danými jevy, tyto jevy mohou být souběžné nebo jsou vyjádřeny v odporovacím poměru, mohou mezi nimi být souřadné i podřadné vztahy. Je třeba hledat adekvátní způsob, jak vyjádřit poměry mezi jednotlivými jevy, jde o poměr konfrontační.

„Zatímco já jsem uvažoval o své budoucí profesi, moji spolužáci si takové starosti zatím nepřipouštěli.“

Žák může s touto větou dále pracovat a pokusit se přetvořit její význam. Původní časový význam může být nahrazen významem odporovacím pomocí vhodné spojky, vyjadřující odporovací poměr (např. u studentů málo frekventované kdežto, ačkoliv dnes už je považováno spíše za knižní výraz). Spojovací výraz zatímco vyjadřuje souběžnost obou jevů, konfrontační aspekt je u této spojky oslaben. "(Dvořák, 1993, s. 32-36)"

8 Narativní analýza kompozice – stručný úvod, historie

Analýza narativů se řadí mezi jednu z nejdůležitějších metod v sociálních vědách. Měla by zejména umožnit lepší pochopení a srozumitelnost dění a jevů v sociálních vědách. Analýzou narativních postupů můžeme poznávat podstatu jevů ve světě kolem nás, jeho vznik, jednotlivé účastníky dění ve světě kolem nás, probíhající děje, jejich příčiny a motivaci. Pojem narativ označuje mluvené i psané vyprávění. Může také zahrnovat obrazovou, pohybovou a hudební činnost, či jejich kombinace. Základem vyprávění jsou dva sociální subjekty, a těmi jsou vypravěč a posluchač. Říháček ve své publikaci uvádí stručný přehled čtyř základních přístupů ke zkoumání narativní struktury (interpretativní fenomenologická analýza, metoda zakotvené teorie, narativně orientované výzkum, diskurzivní analýza).

Naratologická zkoumání textu vycházela z Aristotelovy Poetiky, ale systematickou metodou se staly až v souvislosti se strukturalistickými teoriemi. Předstrukturalistická etapa naratologie se opírala o zkoumání systematizace způsobů a technik v literárních prozaických textech. Lze sem zařadit práci Chicagské školy, ruských formalistů, ale patrně nejdůležitější osobností tohoto období je Franz Karl Stanzel. Stanzel zdůrazňoval zprostředkovanost vyprávění právě pomocí narativních postupů, a pomohl tak vytvořit systematickou vyprávěcí situaci. Vyprávěcí situaci podle jeho teorie definují 3 kategorie (modus, osoba a perspektiva). Poprvé se pojem naratologie objevil u literárního teoretika Tzvetana Todorova, který tuto teorii definoval jako teorii o vyprávění. Gerald Prince specifikoval tento termín jako „*vyličení (výsledek i proces, objekt i akt, struktura i strukturace) jedné či více skutečných či fiktivních událostí, sdělovaných jedním či více (více či méně zřetelnými) vypravěči jednomu, dvěma či více (více či méně zřetelným) adresátům.*“ (Prince, 1987. s. 58) Definice tohoto pojmu se postupem času čím dál více komplikovala, začala zahrnovat samotný příběh, a také způsob, jakým je příběh zpracován. Počátky moderních analýz narativu můžeme nalézt v morfologickém rozboru pohádek Vladimíra Jakovleviče Proppa. Strukturalistický přístup spadá přibližně mezi šedesátá a osmdesátá léta dvacátého století. Zájem se posunoval hlouběji, od povrchových metod ztvárnění až k vytváření systematických modelů a popisům struktury textů, ke zkoumání rozdílu mezi dvěmi základními kategoriemi vyprávění: fabule a syžetu. Patří sem například Roland Barthes

a jeho členění příběhu na hierarchické roviny funkce, akce a narace. Funkce podle něj popisují základní charaktery příběhu, které spolu vstupují do vzájemných akcí a následně se tak stávají součástí narace. Barthes ve své teorii dále rozebírá vzájemné vztahy mezi těmito jednotlivými rovinami. Také rozebírá narativy jako takové, chápe je jako množiny, které sdílejí stejné strukturní rysy, jsou tudíž limitovány možnostmi systému. (Svatoňová, <http://film.ff.cuni.cz/rozcestnik/teorie/naratologie.pdf>)

Poslední období naratologického zkoumání lze označit jako revizionistické a interdisciplinární. V tomto období dochází ke značnému prolínání naratologie s dalšími obory. Definuje se rozdíl mezi fikcí a non-fikcí, začínají se více zkoumat neliterární texty, přirozená vyprávění jsou sledovaná ve svém přirozeném prostředí. Podstatným se tak stává i vztah narativu ke skutečnosti. Jednou z klíčových osobností tohoto období je Seymour Chatman. Sleduje schopnost vyprávět nejen u těch umění, která jsou primárně zaměřená na podání příběhu, (literatura a film), ale i u dalších (tanec, hudba, sochařství či malba). (Svatoňová, <http://film.ff.cuni.cz/rozcestnik/teorie/naratologie.pdf>)

9 Narativní analýza kompozice – jednotlivé aspekty

V této kapitole se objeví jednak stručná definice kompozice vypravování, také její možná struktura a druhy. Pak se budou detailněji analyzovat jednotlivé aspekty, se kterými se při budování kompozice vyprávění můžeme setkat, či které se mohou jevit jako problematické pro uživatele s omezenými zkušenostmi.

9.1 Kompozice vypravování

Vypravování je volný slohový útvar, jehož podstatou je převyprávění příběhu, obsahuje tedy dějovou složku. Vypravování uvádí nějaký příběh, událost nebo řadu událostí do logické souvislosti. Události a příběhy mohou být zcela vymyšlené nebo mohou čerpat ze skutečného života. Děj bývá jedinečný a neopakovatelný. Vypravování se používá v umělecké literatuře, publicistice, odborných pracích i běžných rozhovorech.

Dá se sestavit přibližná struktura vyprávění, která mívá 5 částí: na začátku je úvod, kde se seznamujeme s hlavními charaktery a prostředím (expozice), poté se seznamujeme s hlavní zápletkou, která prochází několika fázemi, nejprve v zápletkce dochází k nárazu na problém, který postupně graduje do obrovských rozměrů (kolize a krize), nicméně pak se objeví nějaká možnost, která může v případě úspěchu pomoci problém odstranit (peripetie) a tato možnost buď problém vyřeší nebo selže, v každém případě dovede děj k nějakému rozuzlení – toto rozuzlení může být šťastné, katastrofické nebo jde o jakýsi kompromis mezi nimi. "(Kubeczková, 2006, s. 51; Hrabák, 1973, s. 248 – 249; 251 – 253)"

Kompozice je záměrné uspořádání jednotlivých jazykových i tematických složek ve slohovém vypravování, které vytváří jednotný celek, kde má každý prvek danou svou pozici. Kompozice je stěžejním prostředkem vyjádření studenta, jehož názory a postoje se celkově promítají do vytvářeného projevu, při analýze toho projevu je nutno brát do úvahy i kontext, v němž byl projev vytvořen. "(Vlašín, 1977, s. 179)" Existuje mnoho podmínek, které žáka při psaní ovlivňují, ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Některé z nich může učitel do jisté míry ovlivňovat (například snaha rozvíjet vyjadřování studenta), s mnoha dalšími ale nelze nic dělat. V průběhu slohového vyučování byla hojně diskutována otázka, jak moc lze studenty připravit na

tvorbu slohových projevů, ať už v ústní či písemné podobě. Tato otázka je stále diskutována a je značně nejisté, zda bude jednou definitivně zodpovězena.

Existuje několik základních druhů kompozice. Jednotlivé druhy kompozice se spolu ve výstavbě slohového útvaru mohou různými způsoby prolínat, takže mnohdy je velmi obtížné definovat, jaký druh kompozice je ve vypravování primární. Základní druhy kompozice u epiky jsou:

- a) kompozice chronologická – v jejím rámci se při vytváření výstavby slohového útvaru respektuje posloupnost časové linie. Tato posloupnost ovšem logicky nemůže být uskutečněna úplně, ve stejnou dobu se může dít několik důležitých věcí, autor se musí rozhodnout mluvit o nich v nějakém pořadí, toto pořadí může vybírat dle různých kritérií, která mohou být ryze subjektivní. Navíc čas reálný se může od času v literárním díle značně lišit, čas literárního díla může být různě stylizován a komponován.
- b) kompozice paralelní – v jejím rámci můžeme sledovat několik dějových linií, které mohou koexistovat nezávisle na sobě, nebo se postupem času mohou navzájem proplétat a prostupovat. Na rozdíl od kompozice chronologické má tato kompozice mnohem širší možnosti uplatnění.
- c) kompozice retrospektivní - u tohoto druhu kompozice se výstavba slohového útvaru poněkud obměňuje oproti tradičnímu vyprávění příběhu. Čtenář se s dějem seznamuje již v nějakém bodě a nemůže tedy zatím tušit, jakým způsobem se děj vyvinul až do daného bodu. Autor se může snažit tímto způsobem zaujmout pozornost čtenáře, nasměrovat ho více k přemýšlení nad příčinami děje. Autor může později v průběhu děje poskytovat čtenáři různá vodítka, díky kterým si bystrý čtenář může sám domýšlet a kombinovat další možný vývoj děje. V příběhu mohou být i falešná vodítka, která sice zdánlivě mohou přispět umožnit předvídat vývoj děje, ale dříve či později se ukážou jako bezcenná. Tento druh kompozice existuje již od dob antického Řecka, nicméně jeho skutečný potenciál se naplno projevil až v próze 20. století.
- d) kompozice rámcová – při výstavbě literárních děl s takovou kompozicí jako první začínáme se samostatným příběhem, do kterého se vloží několik dalších

příběhů obvykle tím způsobem, že osoby vyskytující se v úvodním příběhu, vyprávějí následující povídky. Toto může mít za následek, že čtenář postupem času mívá tendenci zapomínat na úvodní zarámování příběhu.

- e) kompozice řetězová – jde o postupné navazování jednotlivých událostí na sebe, ale vazby mezi nimi nejsou nijak zvlášť silné, obvykle bývají dohromady spojeny jen osobou hlavního hrdiny (prostředí, události a další postavy se mohou měnit v rámci každé události). Mezi často užívané prostředky patří takzvané falešné rozuzlení (později se ukáže jako nesprávné) a existence některých motivů, jejichž funkce není jasně daná. Vyskytují se tady ale i motivy s jasnou funkcí (motivы cestování či pronásledování). "(Vlašín, 1977, s.180)“

9.2 Téma vypravování + vyprávěcí postup

Ještě než učitel zadá žákům téma pro vypravování, měl by si ho důkladně promyslet a rozhodně přihlížet k možnostem a zkušenostem svých žáků, které souvisí jednak s jejich schopností vyjadřovat své myšlenky a postoje, což má učitel příležitost pozorovat v průběhu vyučování, ale také s řadou dalších okolností, které by učitel měl brát do úvahy při zadávání tématu. Jde zde například o věk žáka, v mladším školním věku ještě není příliš rozvinuta schopnost žáka pracovat s abstraktními pojmy, také schopnost imaginace může být ještě nedostatečně rozvinuta, a proto by výběr tématu měl směřovat spíše k věcem, které žák zná z jeho každodenního života. V pozdějším věku žáka by se mohl zkusit posun od reálného světa k fantazii, nicméně ani v pozdějším věku není toto téma vhodné pro všechny. Vhodným řešením by mohlo být psaní slohových prací například na základě daných tezí, pronesených myšlenek někoho nebo třeba přísloví, protože žáci mohou na jejich základě psát vypravování zahrnující různé žánry, které jim více vyhovují. Velmi důležitým předpokladem pro úspěšné zpracování tématu žákem je jeho míra zaujetí tématem. Nevhodné je používat témata příliš obecná nebo naopak úzká. První jmenovaná mohou v žácích vyvolat pocit, že vlastně nemají nejmenší ponětí, o čem by měli psát, druhá jmenovaná pak mohou žáka omezovat a svazovat v jeho projevu, protože se musí držet úzce vymezeného konceptu, který nesmí překročit. Předpokládá se, že učitel své žáky alespoň do jisté míry zná, a že dokáže výběr témat přizpůsobit jejich individuálním potřebám.

Témata vypravování mohou být čerpána z vlastních zážitků a osobních zkušeností žáků, z předložených textů či ze sad obrázků zobrazujících děj, z vlastní fantazie žáků apod. Pokud jde o vlastní zkušenosti žáka s daným tématem, vlastní prožitek může vést k vytvoření osobního vztahu k ději, k zaujetí žáků tématem a pocitu spokojenosti, že mohou vypravováním vyjádřit něco, co skutečně prožili. Psaní založené na vlastním prožitku může žákům umožnit podat lepší výkon, než jakého by dosáhli v případech, kdy vlastní zkušenost s tématem absentuje. Předložením pouhé části textu můžeme žákům dát příležitost děj dotvořit dle svých osobních preferencí, v podstatě jim poskytneme jen úvodní část příběhu, se kterou mají příležitost dále pracovat podle svého uvážení. Samozřejmě musíme mít na paměti fakt, že tento tvůrčí proces může způsobit změnu vyprávění např. v jeho žánru, kde může například dojít k posunu od realistického vyprávění ke světu fantazie. Právě z tohoto důvodu bývá využívání fantazie při psaní ve školském prostředí do určité míry limitováno, ať už samotným tématem, danými slovy, z nichž žáci vypracují příběh, nebo větou, popř. větami, ke kterým příběhy dotváří. Pokud chceme žákům nabídnout témata založená na sadě obrázků zobrazujících děj, pak musíme být opatrní při jejich výběru a mít jistotu, že tyto obrázky nepostrádají dějové jádro. Obrázky musí obsahovat dějové prvky, znázorňovat scény a postavy, které se v nich vyskytují, a naopak nesmí obsahovat jen statické motivy, které nepředstavují žádný děj. "(Navrátilová, 2013, s. 23)"

Vyprávěcí postup je jedním z druhů slohových postupů. Slohové postupy jsou způsoby vedoucí ke zpracování určitého tématu vzhledem k určitému cíli. Vyprávěcí postup podává průběh jedinečného děje, směřuje od úvodní zápletky až k vyvrcholení děje a vyznačuje se snahou o zajímavost děje a s tím související napětí, pestrost jazykového vyjadřování a názorné zobrazení průběhu děje.

9.3 Motivace

Odůvodňování užití uměleckých prostředků v příběhu a pravděpodobnost odehrávaného děje ve vztahu k realitě závisí na osobě autora. V oblasti kompozice jde o zdůvodňování jednotlivých motivů, vstupujících do děje, o motivaci charakterů, která řídí jejich jednání a o pravděpodobnost pozorovaného jednání. Existuje větší množství teorií, které se zabývají otázkou motivace a pravděpodobnosti v díle. Například podle strukturalistů jsou normy pravděpodobnosti v dílech odrazem norem společnosti, které

jsou členy společnosti všeobecně uznávány. Když poté autor ve svém díle popisuje nějakou standardní situaci, může si dovolit její zkratkovitost či útržkovitost, protože si takovou běžnou situaci může každý člověk detailně představit. V případě, že se v díle odehrává něco obvyklého či neznámého, se může použít komentář autora, který vysvětluje okolnosti něčeho nepravděpodobného a dává jim tak zdání pravdy. Takovéto pravdy se ovšem mohou snadno proměňovat a interpretovat vícero způsoby. V klasickém narativním žánru se používaly u akčních momentů příběhu, které jsou podle standardů chování nepravděpodobné. Podle B. Tomaševska, autora knihy *Teorie literatury* existují 3 různé druhy motivace:

1) motivace kompoziční – patří sem motiv, který je do díla uváděn, protože má v jeho struktuře své dané místo. Nepatří sem jenom motivy dynamické, posunující a rozvíjející děj dál, ale i motivy statické, které jsou také nezbytné pro příběh, protože nám umožňují poznat lépe postavy a prostředí a porozumět některému zdánlivě nelogickému dění.

2) motivace realistická – používáme takové motivy, které mají zdání pravděpodobnosti a důvěryhodnosti, jednání postav a děj díky nim vypadá logicky, člověk uvažuje, že něco podobného by se ve skutečnosti mohlo stát zhruba stejně či velmi podobným způsobem. Je ale nutno nahlížet na pocit pravděpodobnosti v kontextu doby, protože hranice mezi pravděpodobným a nepravděpodobným se mění v jednotlivých historických obdobích.

3) estetická motivace - v literárním díle se používají jen takové motivy, které se zdají esteticky vhodné, ty nevhodné, vyvolávající pocit znechucení a odporu se nevyužívají. Opět je ale nutno nahlížet na tento problém v hledisku kontextu doby. "(Chatman, 2008, s. 50 – 53; Hrabák, 1973, s. 255 – 256)"

9.4 Řeč vypravěče a postav, autorský postoj

Kompozice je pro čtenáře zdrojem informací, tyto informace jsou nám zprostředkovány osobou vypravěče. Postava vypravěče může někdy splývat s osobou autora, který nám podává informace o ději, současně má ale vliv na to, jakým způsobem jsou informace čtenáři podávány. V souladu s určitým autorským záměrem nám osoba vypravěče podává ty informace, které uzná za vhodné v určité fázi děje. Autor chce u čtenáře docílit určitých pocitů, a proto si může některé klíčové informace nechávat pro

sebe, aby je pak v příhodném okamžiku prozradil a vyvolal tak u čtenáře žádanou reakci. "(Hrabák, 1973, s. 254)" Interpretace je značně subjektivní záležitost a dá se brát z různých hledisek (toto bylo podrobně rozebíráno např. v článku Chrze a Čermáka v časopisu *Teorie vědy*).

Autor může stát nad příběhem a postavami, za nimi či uprostřed nich. Pokud stojí nad postavami, pak bývá nazýván vševědoucím, neboť zná postavy dokonale, někdy i lépe, než se znají samy postavy (tato skutečnost bývá nazývána autorskou ironií), vidí i do nejtajnějších hlubin jejich duše, zároveň si od nich drží odstup a je schopen je vidět objektivně, tedy s veškerými jejich klady i zápory. V takovémto vyprávění se obvykle vyjadřuje ve 3. osobě (tzv. *er-forma*). Autor může také být jen pouhým pozorovatelem chování postav, zaznamenává děj příběhu pouze přes svůj omezený pohled a reprodukuje čtenář jen popis dění, jehož je svědkem. V předchozím případě nám mohl jeho vševědoucí pohled nějak osvětlit dění, které by se mohlo čtenáři zdát nesrozumitelné, ale v druhém případě se musíme spoléhat jen sami na sebe. Poslední možností je, že autor je sám přímým účastníkem děje a pak může být kteroukoliv z jednajících postav nebo pouhým svědkem děje. Vyjadřuje se v 1. osobě (tzv. *ich-forma*). Autora nemůžeme vždy ztotožňovat s vypravěčem, tyto subjekty nemusí být totožné. Někdy autor může mluvit v 1. osobě a přitom je nám jeho promluva předkládána jako výpověď jiné osoby. Je také možné kombinovat v jednom příběhu více vypravěčů v různých podobách, nebo může být autorské vyprávění proloženo různými texty dokumentárního charakteru či může být dílo celé napsáno nějakou zvláštní formou, například formou dopisů. "(Culler, 2002, s. 96 – 97; Rimmon – Kenanová, 2001, s. 101 – 102)"

Autorův postoj ovlivňuje také užití vyprávěcího času. Zde může být rozpor mezi časem vyprávění a časem, po který popisovaná událost skutečně probíhala. "(Hrabák, 1973, s. 254 – 255)"

Další složkou kompozice literárního díla, na kterou má autor vliv, je autorův přístup k hodnocení jednotlivých událostí a chování postav příběhu. Autor se buď snaží být objektivní, takže pouze neutrálně komentuje pozorované jednání, nebo je jeho hodnocení událostí silně subjektivní a prezentuje svým čtenářům své vlastní názory.

Subjektivní přístup autora nedává čtenáři dostatek prostoru přemýšlet o dění samostatně oproti přístupu objektivnímu. "(Hrabák, 1973, s. 255)"

Způsob odůvodňování užití jednotlivých uměleckých prostředků v příběhu a snaha přesvědčovat o pravděpodobnosti odehrávaného jsou také závislé na osobě autora. V oblasti kompozice jde jednak o odůvodňování jednotlivých motivů, vstupujících do děje literárního díla, o motivaci charakterů, která řídí jejich jednání a o pravděpodobnost pozorovaného jednání, která má různou míru vazby k reálnému světu.

Děj díla je nám jako čtenáři podáván různým způsobem. Může být podáván přes postavu autora, který existuje buď mimo rámec textu, anebo přes jednu z postav díla (i touto postavou může být autor nebo se mu alespoň blíží), která děj komentuje. Mezi postavami v díle probíhá komunikace ve formě dialogů či monologů. Existuje i tzv. „přechodové“ pásmo, které je na pomezí mezi vyprávěním autora a postavy. Toto pásmo může být realizováno ve formě nepřímé řeči (kde nás autor informuje o tom, co říkají postavy), polopřímé řeči (vnitřní monology postav nebo zapsaný záznam toho, co se postavám zrovna honí hlavou), nevlastní přímé řeči (užívá se také ve vnitřním monologu nebo místo normální přímé řeči, pronášené nahlas, jedinou odlišností proti přímé řeči je, že není dána do uvozovek) nebo jejich libovolnou kombinací. "(Kratochvíl, 2012)"

9.5 Syntax vyprávění

Syntax vypravování se zabývá způsobem, jakým je text ve vypravování strukturován do ustálené podoby vět nebo naopak, jak můžeme vytvářet volnější stavbu vět, jaké spojovací výrazy v textu používáme, zaměřuje se na vhodné používání časů, druhů vedlejších vět, prostředků pomáhajících nám pracovat s dějovým napětím. Tato problematika také úzce souvisí s autorským postojem, který byl zmíněn výše, tedy je důležitý fakt, zda autor stojí mimo příběh (er-forma) nebo je přímým účastníkem dění (ich-forma).

Pokud je text psán v ich-formě, pak je celý děj braný z postoje dané vyprávějící osoby. Jako prostředek přiřazování věty je zde hojně zastoupeno použití spojky a. U er-formy se používají souřadná souvětí, krátké věty (výkřiky, zvolání) a jednočlenné věty jmenné. Z podřadných souvětí se nejčastěji užívají vedlejší věty časové (např. spojky

když, jakmile), jejichž užívání pomáhá stupňovat dynamiku děje. Protože nejčastěji něco vyprávíme s časovým odstupem, preferujeme při vypravování používání minulého času. Pro větší zaujetí čtenáře však můžeme použít i čas přítomný. "(Nippold, 2007)"

9.6 Čas ve vyprávění

Čas je jedna ze základních kategorií v uspořádání kompozice. V epice rozlišujeme dva časy: jeden z těchto časů je čas reálný – tedy čas, který v literárním díle skutečně uplyne. Ve většině děl, odehrávajících se v širším časovém úseku jsou posuny v čase řešeny skokově – bylo by prakticky nemožné vylíčit děj, odehrávající se mnoho let podrobně den po dni. Autoři se buďto zmiňují jen o určitých obdobích v čase jako celku nebo z jednotlivých období předkládají jen důležité události, které mají důležitý vliv na hrdinu nebo pro rozvoj děje. Druhý čas je nazýván časem literárním nebo též časem vypravěče. Jde o způsob, jakým je podáno vyprávění ze strany vypravěče. Ten může čas v díle pojímat různými způsoby, v některých pasážích může dlouze mluvit o jedné věci, jindy může postupovat zkratkovitě a přeskakovat celé pasáže. V tradiční literatuře bývá čas reálný delší, nežli je čas literární. Mezi oběma časy mohou panovat různé vztahy. "(Hrabák, 1973, s. 254 – 255)"

10 Metodologie výzkumu

10.1 Jak jsem získal zkoumané žákovské práce

Při vyřešení této důležité části své diplomové práce jsem využil průběžné praxe z českého jazyka, kterou jsem měl v zimním semestru. Šlo o třídu gymnázia 1 G, která by měla být na úrovni žáků 6 třídy. Bylo nutno se dohodnout s paní učitelkou, pod kterou jsem na škole učil, jakým způsobem bude tato záležitost provedena. Prvním problémem byl fakt, jakým způsobem jsou žáci připraveni na onen písemný projev. V praxi jsem neučil žádnou hodinu slohové výuky, takže jsem neměl příležitost vidět, do jaké míry jsou už žáci připraveni na individuální písemné projevy. Měl jsem příležitost vidět jen úvod do slohové výuky (což byla jedna z posledních hodin praxe, na které jsem byl přítomen). Před samotným napsáním byla ještě jedna hodina, kdy mělo dojít k stručnému zopakování učiva minulé hodiny. Vypadá to tedy, že míra procvičení nebyla příliš velká, i když můj náhled je zkreslený mým omezeným pobytem v této třídě, kdy nemám dostatek informací o tom, do jaké míry už byla žákům v této oblasti věnována pozornost. Časový rámec na napsání slohové práce byl dostatečný, šlo o dvě spojené vyučovací hodiny. Jako nejvhodnější slohový útvar pro zkoumání bylo vybráno vyprávění. Důležité bylo také zamyšlení se nad vybraným tématem, aby bylo pro žáky alespoň trochu zajímavé, a také poskytovalo prostor pro zkoumání kompoziční struktury vypravování. Nakonec bylo zvoleno více možných variant, ze kterých si žáci vybírali. Žáci měli možnost si vytvořit prvotní náčrt, se kterým pak mohli pracovat při psaní vlastní práce. Ke zkoumání jsem po napsání prací obdržel jejich dosud neopravené kopie, které jsem sám analyzoval, celkově jsem měl k dispozici 27 žákovských prací. Na výběr byla celkově tři témata – Strach má velké oči (vybralo si 9 žáků), Co vyprávěla stará dlažební kostka/ štěně kokršpaněla (vybralo si 15) a „Fakt máš pravdu mami.“ aneb jak jsem uznala svou chybu (vybrali si pouze 3 žáci). Od paní učitelky jsem získal přehled o základních kritériích, která zahrnovala do svého hodnocení prací. Šlo především o gramatickou a pravopisnou správnost, členění textu podle vypracované osnovy a její samotné sestavení, o určitou míru smysluplnosti a soudržnosti v textu, držení se stanoveného tématu. Rozsah práce nebyl jedním z požadavků, většinou se jednalo o jednu, maximálně dvě strany textu. Zajímavé a poutavé zpracování mohlo být

pro žáky možností získat drobné plus či malou jedničku, ale určitě nepatřilo mezi faktory hodnocení.

10.2 Metody, užitá pro zkoumání jejich narativní struktury

Pro zkoumání vybraných slohových prací budu patně nejvíce využívat klasické strukturální analýzy. Jde o detailní rozbor základních struktur zkoumaného fenoménu a určení (popis) jejich hlavních funkcí a vztahů mezi jejich jednotlivými částmi i mezi různými strukturami navzájem. Klíčovým pojmem je tak pojem struktury. Je ovšem možné, že při svém zkoumání můžu narazit i na přesah narativní struktury do neliterárního oboru či oborů.

11 Analýza vybraných slohových prací

Ze získaných slohových prací jsem vybral několik exemplářů, na kterých v této fázi provedu detailní analýzu po stránce kompoziční struktury, pokusím se o narativní analýzu předložených prací, analyzuji projevy vybraných žáků v jejich pracích a pokusím se zamyslet nad jejich příčinami, pokusím se zvolené práce co nejpodrobněji rozebrat ze všech možných aspektů.

11.1 Příloha č. 1 (práce č. 1)

Jméno: Michaela Borovková

1.G Vypravování 14.12.2015

Strach má velké oči

Osoba: Urod - Uvedení do děje

Stát - Jízda autobusem

- Ulytování

- Základní prvky

Závěr - Kluci se hřídy

Rád bych vám vyprávěl o mé historii, jak jsem byl nešťastný a říkal jsem si, že nemám k ničemu strach, ale tak to vůbec nebylo. Bál jsem se docela dost věcí.

Jednou jsme jeli se školou na jednodenní pobyt do Klučova. Jeli jsme velikánským školním autobusem. Náhle na nás přišly tři holky a řekly mi, že se hrozně bojí spát v chatkách, kde jsou parašuti a nedýbové i myši. Uklíňoval jsem je, že se nemají čeho bát a, že tam s nimi školou, aby se nebály.

Autobus zastavil a naše paní učitelka řekla, ať si posbiráme věci a jedeme se ubytovat do našich chatek. I když jsem chtěl jít na kloučova, musel jsem být s holkami, protože by se jinak v chatce samy bály. Kluci mi to hrozně sárali. Chatky byly v celku čisté a už dopředu poručené. Stavělo si jen rybník věci. Po chvíli se sblížila a paní učitelky na nás zavolaly: „Pojďte všichni k ohni!“ Všichni jsme si šli k ohni opět špekáček. Bylo to moc fajn. Spívali jsme bábovové písničky a hráli různé hry.

Jakže už skoro na dvonoci a tak paní učitelky řekly, ať jedeme do svých chatek. V chatkách jsem si s holkami vyprávěl různé středověké příběhy a najednou něco zadrželo na chvíli. Měl jsem strach jako nikdy

před tím. Holky zakřičely. Po šustění se dveřmi dál
pohledovala. Holky spolehnaly, že se tam půjde
podívat, ale měl jsem velký strach.

Jako holky zakřičely, uslyšel jsem ke
dveřmi smích. „Ala“ řekl jsem nahlas. Byl to Honza a
Janek od nás ze třídy. Byl jsem na ně pěkně naštráný,
protože si už u holek am „mškabnu“

11.1.1 Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce

Na tomto slohovém projevu mě zaujal hlavně zvolený autorský postoj, který byl ozvláštněn neobvyklou stylizací autorky v průběhu celého projevu. Možná, že tato stylizace byla úmyslně zvolena jako způsob, jak zaujmout čtenáře hned od počátku. Další možné důvody budou zmíněny v dalším průběhu analýzy.

11.1.2 Téma práce – výběr ze strany žáka

Tématem této písemné práce bylo povídání na téma Strach má velké oči. Toto téma nabízí širší řadu možností, jak s ním lze pracovat, ovšem z pohledu školáka může být toto široké spektrum značně limitováno. Už úvodní uchopení celého tématu to dokazuje, protože indikuje povídání o osobním prožitku žáka. V tomto věku není ještě tolik rozvinuta schopnost abstraktního myšlení a kreativity, což u některých žáků eliminuje možnost vytvářet čistě fiktivní příběh o vymyšlených postavách, či pouze volně inspirovaný nějakou událostí nebo postavami z bezprostředního okolí žáka. Možnost vyprávění o něčem reálném, o nějakém osobním prožitku, tedy může být pro tuto žákyni důležitým bodem, od kterého při zadání tématu vychází. Samozřejmě můžeme spekulovat o tom, do jaké míry je vyprávění žákyně reálné, protože některé prvky ve výstavbě textu naznačují zkreslenost informací. Ovšem důležité motivy, jako zmiňování vztahu žákyně k dalším dětem, a vůbec už samotná tematika školního výletu, naznačují reálné jádro příběhu. Zajímavým bodem, který souvisí s výše zmíněnou zkresleností příběhu, je autorský postoj, který pisatelka ve svém vyprávění zaujala. Autorka v práci používá ich-formu, ovšem z neznámého důvodu o sobě ve vyprávění mluví v mužském rodě. Co přesně je důvodem k tomuto kroku by patrně vyžadovalo osobní konzultaci s autorkou, se zde dostupnými informacemi se můžeme pouze dohadovat. Mohlo by snad jít i o umělecký záměr, kdy se autorka snaží vtípnou zápletku, která se stala děvčeti, převést na mužského protagonistu, například pro docílení většího komického efektu (neohroženost se jako vlastnost častěji připisuje chlapcům, takže vidět „neohroženého“ chlapce vystrašeného něčím neškodným může potencionálního čtenáře více pobavit než by tomu bylo u dívky). Dalším možným důvodem by mohla být snaha dezorientovat informovanějšího čtenáře. Pokud jde skutečně o převyprávění skutečné události, byl by někdo, kdo zná poměry ve třídě, schopen propojit si události z vyprávění s konkrétními postavami. Tato strategie může

autorce umožnit tvrdit, že šlo pouze o volnou inspiraci příběhem jiné osoby, do které se autorka ve svém vyprávění částečně stylizovala. Fakt, že o sobě mluví v mužském rodě, by mohl tuto částečnou stylizaci dokazovat a zároveň dává prostor pochybám, jak velká míra reality je v projevu skutečně přítomna, a do jaké míry tudíž lze vyobrazeným událostem věřit. Autorka může mluvit o podobné situaci, která proběhla za podobných okolností, ty však jsou v jejím vypravování pozměněny. Další možné důvody mohou být samozřejmě spojeny přímo s osobou autorky. Může jít například o fakt, jak vnímá sama sebe, možná se touto stylizací snaží naznačit, že se cítí být bližší ve vztahu k chlapcům, že se s nimi více přátelí nebo má s nimi více shodných zájmů.

11.1.3 Kompozice vypravování

Osnova vcelku jasně vymezuje celkovou kompozici děje. Dává nám první vodítka k tomu, co můžeme v textu očekávat. Z větší části jsou ovšem zavádějící, protože jednotlivá hesla osnovy nemohou nikomu dát jasnou představu, o čem celý příběh bude. Jen heslo, shrnující závěrečnou pasáž vyprávění, poskytuje čtenáři trochu jasnější představu, i toto heslo však může mít více možných významů ve vztahu k příběhu jako celku. Úvodní část nás vlastně jen seznamuje s postojem vypravěče k tomuto tématu, se samotným vyprávěným příběhem zatím souvisí jen velmi volně. Je zde zdůrazněn fakt, že by vypravěč byl radši, kdyby s tímto tématem neměl žádnou zkušenost, a že by dal přednost tomu ukázat, jak byl vždy nebojácný a odvážný. To opět napovídá silně reálnému základu celého příběhu. Je dobré si všimnout, že vypravěč se nakonec pouze zmiňuje, že se bál mnoha věcí. Vypravování se tedy evidentně mohlo týkat kterékoliv z nich, takže se nabízí otázka, proč byla vybrána právě tato příhoda. Mohlo by to naznačovat fakt, že tuto konkrétní příhodu bere vypravěč oproti jiným s humorem, a proto je ochotný ji ve vyprávění sdílet. Jsou zde samozřejmě i další možné příčiny tohoto výběru.

Hlavní, tedy obsahová, část přirozeně zabírá nejdélší pasáž textu. Je rozdělena na tři pasáže. První část, nazvaná Jízda autobusem, slouží k uvedení klasické expozice vyprávění. Do této doby jsme neznaly jednotlivé postavy příběhu ani jeho umístění. Zde je zmíněno prostředí školní třídy, ovšem žádná z postav žáků není nijak představována, ani o osobě vypravěče se v průběhu příběhu mnoho nedozvíme. Je zde uvedena i lokalita, do které je vyprávění situováno. Do této první části je zahrnuta i druhá fáze

vyprávění, tedy kolize, která slouží k uvedení zápletky, která se bude ve vyprávění dále rozvíjet. Došlo tedy ke sloučení dvou fází vyprávění do jedné. Ve slohových projevech pokročilejších žáků by každá z těchto fází patrně dostala širší prostor, musíme však vzít do úvahy fakt, jak se na základních školách skutečně pracuje s členěním děje na jednotlivé fáze. Z vlastní zkušenosti vím, že s pojmy expozice či kolize jsem jako student začal pracovat až při tvorbě osnovy písemných prací na střední škole. Na základní škole se pracuje jen se základním členěním osnovy – úvod, stať a závěr. Je ovšem nutno podotknout, že žákyně rozčleňuje děj (ovšem pravděpodobně nevědomky) do daných fází.

Druhá pasáž stati Ubytování se na dalším rozvoji zápletky, načrtnuté v úvodní pasáži, nijak zásadně nepodílí. Spíš by se dalo říct, že jednak doplňuje expoziční část vyprávění, protože poskytuje čtenáři další představu o místě, kde se příběh odehrává, také nám umožňuje pozorovat myšlení vypravěče a vidět jeho postoj k problému, který byl nastíněn v předešlém ději. Tento postoj je spíše negativní v kontrastu k náhledu ostatních žáků, kteří hlavní postavě nocování se spolužačkami závidí. Tyto doplňovací prvky nám umožňují přesnější představu o probíhající ději a mají tedy na rozvíjení kompozice jistý vliv. Ovšem následující popis dění, které předcházelo oné v úvodu zmiňované události, na rozvíjení kompozice nemá prakticky žádný vliv, snad jen posiluje zdání autenticity příběhu.

V poslední pasáži stati pak dochází ke gradaci zápletky, kdy během jedné krátké pasáže dojde k postupné eskalaci předtím rozvržené zápletky. Fáze krize je zde vyličená v podobě strašidelného dění v chatě, které vypravěče rychle dostane z pozice neohroženého hrdiny do pozice nejvíce vystrašeného jedince. Mohlo by se zde mluvit o zpětném odkazu k úvodní části, kdy vypravěč zmínil, jak rád by vyprávěl příběh, kde by byl vyobrazen jako statečný. V této pasáži je explicitně zmíněno, že ostatní obyvatelky chaty od něj očekávaly statečné chování, ale on ho nebyl schopen.

V závěru dochází k vyvrcholení příběhu. Jak moc je finální vyřešení příběhu šťastné či tragické (z pohledu vypravěče) je diskutabilní. Samotné téma by v někom mohlo vyvolávat dojem strašidelného příběhu, který může skončit špatně. Mohli bychom tedy říci, že nic závažného se zde nestalo, nikdo neutrpěl žádnou fyzickou újmu, že šlo pouze o nevinný dětský žertík. Tudíž by se finální rozuzlení dalo

považovat za šťastné. Naproti tomu, příběh je zde ukončen v bodě, kdy nemůžeme vidět další důsledky této příhody. Hlavní hrdina se zde zesměšnil před celou třídou, z vyprávění nemůžeme poznat, jak moc to ovlivnilo jeho postavení v rámci kolektivu třídy, jestli nečelil posměškům spolužáků a jak se s nimi případně vyrovnal. Vzhledem k rozvoji šikany na školách by takováto událost mohla být jen prvotní jiskrou, která uvedla do pohybu další útoky spolužáků. Pak bychom uvažovali o otevřeném konci, který nechává prostor pro možné budoucí pokračování, které by nemuselo mít šťastné zakončení. Jedna z fází, typická pro vyprávění (peripetie) zde prakticky absentuje, protože mezi vyvrcholením krize a jejím následným vyřešením není poskytnuta žádná alternativa, která by umožnila hrdinovi nějak řešit před ním stojící problém.

11.1.4 Narativní analýza kompozice

V této části dojde k narativní analýze tohoto žakovského projevu. Vzhledem k faktu, že jde o projev žákyně, který je limitován především časovým, ale i jinými faktory, je celkem logické předpokládat, že bude použita klasická chronologická kompozice. Události se tedy vyprávějí v logické časové posloupnosti. V rozsáhlejších projevu, kde by se dělo více důležitějších událostí, by bylo nutno se některé z nich hlouběji věnovat, a jiné by tudíž bylo věnováno méně pozornosti. Tento příběh však vedlejší dějové linie prakticky neobsahuje, jen kusé zmínky o událostech, probíhajících především v kempu před popisovanou událostí, které nejsou pro děj tolik důležité, a není zde tedy nutnost je rozebírat podrobněji. Čas vyprávění zde není ve shodě s časem reálným. Události popisované v příběhu probíhají v rámci celého dne, ale většina tohoto časového rozmezí je zde zestručněna do pouhých několika vět, pouze noční událost je zde podrobněji popsána, protože tvoří jádro celého příběhu. "(Hrabák, 1973, s.255)"

Důležitým aspektem narativní analýzy je problematika motivace. Při odůvodňování jednotlivých použitých motivů se obvykle přihlíží k jejich přiblížení se realitě. Co se týče pravděpodobnosti zde pozorovaného jednání, máme zde standardní situaci školního výletu a žertíků chlapců vůči dívkám, což odpovídá obvyklé školské realitě. Už zmíněná stylizovanost autorky do mužského rodu by ovšem mohla zpochybnit reálnost celého příběhu, jen těžko si představit, že na školních výletech spí chlapci v chatkách společně s dívkami. Pokud by šlo o smyšlený příběh volně inspirovaný něčím skutečným, pak se skutečné okolnosti samozřejmě mohou od těch

popisovaných v tomto slohovém útvaru značně lišit, což by tuto nepravděpodobnost vysvětlovalo. Na chvíli, čistě hypoteticky, přistupme na možnost, že by na tomto školním výletě skutečně bylo nějakému důvěryhodnému žákovi dovoleno trávit noc s děvčaty v jedné chatce a dané události proběhly přesně podle tohoto popisu. Autorka se až při psaní písemného projevu rozhodla stylizovat do role hlavního hrdiny (onoho neznámého chlapce). Kdybychom tedy na počátku nějakým způsobem vysvětlili tuto nepříliš reálnou situaci, pak by míra pravděpodobnosti příběhu byla vyšší, přesto by zde bylo několik otázek, vzbuzujících pochyby. V projevu není zmíněno nic o svolení vedoucích učitelek k přespaní chlapce v chatce s dívkami (což by samozřejmě bylo naprosto nezbytné), naopak vše vyznívá v tom smyslu, že tato dohoda byla uzavřena mezi daným chlapcem a dívkami bez účasti učitelů. Otázka motivace hlavního hrdiny k celému jeho jednání by také nebyla příliš ve shodě s realismem. On sám se zde nabídne, že zůstane v chatce s dívkami, ovšem pak přímo řekne, že by raději zůstal v chatě s chlapci. Není zde vůbec osvětleno, proč by se zrovna on, jako jediný ze všech chlapců, nabízel k společnému přenocování, nikým přece nebyl do této situace nucen. Navzdory tomu se mu tato vyhlídka nelíbí, což opět vyvolává otázku, proč se tedy dívkám dobrovolně nabízel. Stejně tak reakcí jeho kamarádů je závist, i když v prostředí základní školy by se spíše dalo očekávat, že by si z něj spolužáci kvůli „spaní s holkama“ dělali legraci.

Jsou zde zmiňovány běžné situace (jako úkony prováděné v kempu po příjezdu), které není nutno nějakým způsobem dále rozebírat, stačí se o nich zmínit jen útržkovitě, neboť si je lze snadno domyslet podle způsobu, jakým obvykle probíhají. V případě, že by situace proběhla nějak neobvykle, vypravěč by se o tom v textu pravděpodobně zmínil a pokusil by se danou situaci blíže osvětlit. "(Hrabák, 1973, s.255)"

Projev obsahuje motivy statické i dynamické. Například motivy, které zmiňují dění v kempu během večerního táboráku, jsou sice statické, ale v této struktuře mají své místo, dodávají autenticitu tomuto prostředí prostřednictvím zdejších typických aktivit jako opékání špekáčků či zpívání táborových písniček. Dynamické motivy mají vliv na vývoj děje a posouvají ho dál. V tomto projevu můžeme za dynamické motivy považovat strach spolužaček ze samotného spaní v chatkách a s tím spojený návrh

vypravěče zůstat s nimi, postoj vypravěče k tomuto společnému nocování, strašidelné dění v chatě a následné rozuzlení situace.

V mnohých příbězích můžeme v jejich průběhu narazit na vodítka, která nám umožňují odhadovat jejich možný vývoj. Některá jsou na první pohled zřejmá, pro jiná potřebujeme více přemýšlet a hledat možné skryté významy. I v tomto krátkém příběhu můžeme na několik takových vodítek narazit. Už samotné téma nám napovídá něco o tom, čeho se bude týkat děj. Ústředním tématem pro tuto slohovou práci byl pojem strach. Ten nám však jednoznačně nevyovídá o tom, jak bude celé téma z pohledu žáka pojato. Může se zde mluvit například o největším strachu žákyně (mnoho lidí se bojí více než jedné věci najednou), nebo se může líčit konkrétní situace, kdy se žákyně bála něčeho, čeho by se za jiných okolností nebála, může zde být i úplně první setkání žákyně s tímto pojmem. Samozřejmě téma nemusí být bráno jen z pohledu samotné žákyně, může jít o vyprávění o někom jiném. U některých žáků, kteří mají více kreativní myšlení, se může objevit i naprosto fiktivní příběh. Ve stejném duchu se nese i samotný úvod, kde vypravěč přímo zmiňuje, jak by si přál vyprávět jiný příběh o své nebojácnosti, místo daného příběhu.

V úvodní části stati dostává příběh jasnější obrysy. Již trochu známe kontext příběhu, především jeho umístění. Dostáváme i první vodítko toho, co by mohlo být míněno oním zmíněným strachem. Je zde zmíněn strach z přespávání v chatkách od spolužaček vypravěče. Můžeme tedy již spekulovat o spojení oné děsivé události s konkrétním místem. Přesto ještě můžeme spekulovat, jak bude s tímto příběhem souviset samotný vypravěč. Ten nemusí být v roli oběti strachu, naopak bychom mohli o ději spekulovat tím způsobem, že se vypravěč naopak situuje do role vtipálka, který se poté, co se doslechl o strachu svých spolužaček, rozhodne je v noci v chatkách vystrašit. Opět si můžeme povšimnout možného spojení s faktem, že o sobě autorka v příběhu mluví v mužském rodě, pokus o vystrašení by spíše seděl na chlapce než na dívku. Nicméně tyto spekulace můžeme do značné míry omezit, protože vzápětí dojde v textu k potvrzení, že vypravěč příběhu bude nocovat v chatce se svými spolužačkami. Toto potvrzení by mohlo čtenáře ujistit, že to bude přímo ústřední postava, kdo zažije během noci nějaký děsivý zážitek, přesto však není dosud možno jednoznačně vyloučit ani zmíněnou druhou alternativu. Také je nám předloženo několik možných podnětů, které

by mohly způsobit v postavách strach (zde jsou nám předloženy možnosti jako pavouci a myši). Jedna z těchto zmíněných možností by pak mohla být skutečně ve vyprávění použita a čtenáři by si mohli zpětně uvědomit, že v textu byla ona příčina hrdinova strachu jednoznačně navrhnutá a pojmenována ještě před samotným vyvrcholením zápletky. V tomto slohovém projevu jsou nám však tyto možnosti předloženy jako „slepá“ vodítka, protože ani jedna z předložených možností není nakonec použita jako příčina onoho strachu. Tato vodítka nám však jako čtenáři dala možnost nad dějem přemýšlet a domýšlet si průběh oné události podle vlastní představivosti.

V pozdější fázi děje jsme seznámeni se závistivým postojem spolužáků, kteří hlavnímu hrdinovi závidí přenocování s dívkami v jedné chatce. V této fázi bychom tento postoj mohli vidět jako upřímný. Právě tato závist mohla spolužáky dovést až k myšlence na onen žert, aby spolužáka zesměšlili před všemi přítomnými dívkami. To by však bylo pochybné, protože by sotva mohli předvídat, zda jeho reakce nebude zastíněna reakcemi přítomných dívek do takové míry, že se jejich primární záměr mine žádaným účinkem. I kdybychom měli za jisté, že ho znají natolik, aby předvíдали, jak bude reagovat, přesto tento scénář zní poněkud překombinovaně. V této souvislosti by mohlo jít spíše o pomstu spolužačkám, že si ze všech možných spolužáků vybrali zrovna jeho. Ve světle pozdějších událostí můžeme tento postoj vidět jako mystifikaci, která měla krýt jejich skutečné pocity. Ve skutečnosti se spolužáci mohli na hlavního aktéra dívat kvůli přenocování s děvčaty svrchu, s posměchem. Původně mohli chtít vystrašit jen děvčata, možná počítali i s asistencí spolužáka. Jeho způsob chování je možná dovedl k závěru, že není rovnocenný příslušník jejich skupiny, a že si zaslouží vystrašit spolu s děvčaty. Opět zde můžeme zmínit onu problematickou stylizaci autorky. Pokud bychom uvažovali, že hlavní hrdina příběhu je pouze stylizovaná podoba autorky, pak by spolužáci mohli hrdinu vnímat jako sobě rovného, byť jde o ženu a byli zklamáni, že se rozhodl být radši se spolužačkami. Pokud by šlo o inspiraci skutečným spolužákem, pak by bylo pochopitelnější, že jeho jednání vnímají jako zradu a přichystají mu dle nich odpovídající odplatu. Každopádně však můžeme při zpětném vyhodnocování tento postoj hodnotit jako falešné vodítko, ale můžeme připustit i fakt, že si vypravěč záměrně pohrál s pravým významem tohoto vodítka, a že představa, kterou jsme si o pocitech spolužáků ohledně dané situace vytvořili, vůbec nebyla autorem zamýšlena jako primární.

V závěru projevu jsme svědky dění v chatce, kdy postupně probíhá celý strašidelný děj, aniž bychom zatím znali jeho původce. Falešná vodítka, zmíněná dříve, by mohla odpovídat tomu, co se v chatce děje. Definitivní rozluštění původu těchto zvuků nám však ukáže, že skutečným faktorem, který vyvolal ve vypravěči strach a dá se tedy považovat za ústřední motiv celého projevu, bylo něco docela jiného. Když se teď na výše zmíněné vodítka s postojem spolužáků podíváme s vědomostmi o skutečném průběhu události, můžeme si zpětně uvědomit, že toto nejednoznačné vodítka bylo užito jako náznak, který nám mohl napovědět výsledek děje.

11.1.5 Analýza projevu žákyně

Nyní se zaměříme na písemný projev žákyně a pokusíme se analyzovat nejčastější nedostatky v tomto písemném projevu. Hned od počátku můžeme vidět, že projev žákyně potvrzuje pozorování odborníků, zkoumajících schopnosti vyjadřování žáků na základních školách. Žákyně se ve svém projevu snaží vyhýbat složitějším souvětím, přednost dává jednoduchým větám, vyjadřujícím kusé informace a jednodušším souvětím. Sice můžeme narazit na několik složitějších souvětí, ale není jich takové množství. "(Dvořák, 1993, s. 5-6)" Při jejich bližším zkoumání můžeme pochopit důvod: v jistém počtu případů je špatně použito interpunkční znaménko, čárky jsou občas nepatřičně umístěny. Například věta „*Utěšoval jsem je, že se nemají čeho bát a, že tam s nimi zůstanu, aby se nebály.*“ V tomto souvětí je nevhodně umístěna čárka před předložkou *že*. Důvodem této chyby by mohl být fakt, že v souvětí souřadném obvykle před touto předložkou čárka bývá, oproti tomu spojka *a* bývá žáky spojována se slučovacími poměry, kde se čárka nepoužívá. U spojení *a že* se obvykle čárka nepíše, neboť také vyjadřuje poměr slučovací, ovšem v tomto souvětí je toto spojení umístěno za vloženou vedlejší větou, tudíž před tímto spojením je nutno čárku použít. Ovšem v projevu této žákyně je tato čárka užita nevhodně mezi oběma spojenými výrazy. Příkladem další chyby v interpunkci může být souvětí „*Náhle za mnou přišly tři holky a řekly mi, že se hrozně bojí spát v chatkách, kde jsou pavouci a nedejbože i myši.*“ V závěrečné části, před spojením „*a nedejbože i myši*“, chybí čárka. Zde je spojka *a* použita ne v poměru slučovací, který je s ní nejčastěji spojován, ale v poměru stupňovací, tudíž zde nesmí chybět interpunkční znaménko.

Nutno podotknout, že podobných chyb v interpunkci v tomto slohovém projevu není zase takové množství, ovšem způsob, jakým žákyně souvětí vytváří (a když ještě uvážíme poměr mezi větami jednoduchými či jednoduššími souvětími oproti souvětím složitějším), indikuje snahu autorky vyhýbat se komplikovanějším souvětím, kde by užívání interpunkce mohlo být problematičtější. Místo spojení několika hlavních vět do jedné autorka místy raději používá několik oddělených vět jednoduchých. Jindy naopak je několik nepřilíš souvisejících vět spojeno do jednoho souvětí, i když by bylo vhodnější je rozvrhnout do několika jednodušších vět. Například hned úvodní souvětí „*Rád bych vám vyprávěl o mé historce, jak jsem byl nebojácný a říkal jsem si, že nemám z ničeho strach, ale tak to vůbec nebylo.*“ Vyhýbání složitějším souvětím by mohlo naznačovat jak snahu předcházet chybám, spojeným s interpunkcí složitějších souvětí, tak i neschopnost žákyně vytvářet syntakticky složitější spojení či neschopnost vyjadřovat adekvátně vztahy mezi jednotlivými prvky děje.

Místy se v projevu objevují nevhodná slovní spojení či obraty. Někdy působí jako snaha autorky použít pestřejší jazykové prostředky a ozvláštnit jazyk, možná jako snaha vykompenzovat jednodušší syntaktické struktury užitých vět. Například hned v úvodu je příběh uvozen větou „*Rád bych vám vyprávěl o mé historce,...*“ Dané spojení „*vyprávěl o mé historce*“ zní v tomto kontextu příliš složitě a šroubovaně, šlo by snadno nahradit frází „*Povím vám svůj příběh.*“ Dalším takovým příkladem by mohlo být spojení „*pozbírat věci*“, kde by šlo snadněji použít spojení „*vzít věci.*“ Osobitý styl vyprávění autorky se projevuje i v autenticitě projevu, který používáním hovorových výrazů skutečně připomíná vyjadřování typického žáka na základní škole. Přímá řeč je zde užitá, v pokynu učitelek „*Pojďte všichni k ohni!*“, dále v podobě větného ekvivalentu „*Aha.*“ V některých souvětích se objeví konstrukce typická pro věty jednočlenné, například „*Po chvíli se stmívalo. Táhlo už skoro na dvanáct.*“

Autorka píše v ich-formě celý příběh, jak už bylo dříve řečeno. Nicméně v některých pasážích se uchýlila k použití množného čísla, i když by bylo snadné i na těchto konkrétních místech užít ich-formu. „*Jednou jsme jeli se školou na jednodenní pobyt do Krkonoš.*“

Pokud jde o pravopisné chyby, kromě interpunkce se jich v tomto projevu vyskytuje menší množství. Zaznamenal jsem nesprávné užití spojení „*Chatky byly v*

celku čisté.“ V tomto konkrétním spojení nemyslela autorka nějaký celek, ale zde bylo toto spojení myšleno ve významu celkem, zde by tedy měla být použita spřežka vcelku. Dále se zde objevila chyba v pravopisu s/z v předponách, v již výše uvedeném příkladu „*pozbírali*“. Místy se u žákyně objevují špatné tvary skloňování, například „s klukama“ místo s kluky a „s holkama“ místo s holkami. Naopak pravopis i/y, shoda přísudku s podmětem či pravopis u/ú/ů byl užíván bez chyb. Všechny dané pravopisné jevy už byly zmíněny, ale dosud patrně nebyly procvičeny v dostatečné míře.

Téměř všichni žáci používali ve svém vyprávění chronologickou kompozici, ani tato práce není výjimkou. Chronologická kompozice však ve většině případů nebyla používána v úplně čisté podobě, někde se v ní objevily i prvky jiných kompozic (např. kompozice paralelní, rámcová), které si žáci možná ani neuvědomovali. I v této práci by někdo mohl spekulovat o jistých prvcích kompozice řetězové (jako několik drobnějších událostí, spojených osobou vypravěče). V této práci je v souvislosti s osobou autorky vypravěč jednoznačně stylizovaný, u dalších prací o tom můžeme spekulovat, ale nemůžeme to jednoznačně tvrdit. U tohoto tématu lze předpokládat reálný základ příběhu, oproti tématu Co vyprávěla stará dlažební kostka, kde nelze o užití fikčního prvku přinejmenším v určité míře pochybovat. Vyprávění ve všech projevech bylo přinejmenším z větší části vyprávěno v čase minulém, s výjimkou některých případů, kdy byla například použita rámcová kompozice či motivy retrospektivy. "(Vlašín, 1977, s. 180)"

Za nejvýznamnější zjištění v průběhu analýzy můžeme považovat především evidentní stylizovanost osoby vypravěče. Zde ovšem tato stylizace byla dobrovolným rozhodnutím autorky, její užití zde nebylo nezbytné. Na rozdíl od jiných projevů žáků zde převládá chronologická kompozice, která obsahuje prvky z jiných kompozic jen v minimální míře. Finální rozuzlení se zde dá považovat za otevřené, protože nemůžeme jednoznačně dospět k závěru, jaké následky mělo, čtenáři mohou o těchto důsledcích přemýšlet dle svého uvážení. Nelze jednoznačně říci, zda toto rozuzlení bylo dobré, špatné či jakýsi kompromis mezi nimi.

11.2 Příloha č. 2 (práce č. 2)

1.6

Simona Jišková

14.12.2015

Vyprávování

Co vyprávěla stará dlažební kostka

Osnova: Úvod - Kostka se představuje
Stát - Chlapec čeká na dívku.
- Průběh několika let
- Nečekaný zvrát
Závěr - Jak je to nyní

Jsem stará dlažební kostka. Ležím v Paříži před Eiffelovou věží již padesát let. Za ta léta už mám několik prasklin, ale stále tu jsem a pozoruji lidi a jejich příběhy. O jednom z nich vám budu vyprávět.

Byl pěkný večer letního dne, když si ke mně stoupnul krásný chlapec. Vypadal na patnáct let. Měl husté hnědé vlasy sčesané nahoru a nervózně přešlapoval po mé pravé půlce. S růží v ruce čekal na dívku. Po chvíli přišla mádhermá slečna s dlouhými hnědými vlasy. Obejmla chlapce a vzala si růži, kterou jí podával. Krvavě červený květ voněl tak, že jsem ho cítila i já z dálky. V očích dívky byla vidět obrovská naděje. Hodinu u mě stáli, povídali si a smáli se. Když odešli, doufala jsem, že je ještě někdy uvidím. Byl to opravdu krásný pár.

K mému štěstí se u mně scházeli každý den v sedm hodin večer. Nakreslili si na mě srdíčko, aby vždy poznali, kde mají čekat. Viděla jsem je vyrůstat mnoho let. Bylo neuvěřitelné, jak dlouho byli spolu. Jejich oblíbené besedy znělo: „Říká se, že nic není navždy. Tak buď moje nic!“

Jednoho dne ale chlapec nepřišel. Dívka čekala a čekala. Když se do hodiny neukázal, dívka se rozplakala. Utekla někam pryč a já o ni měla strach. Když druhý den přinesla květiny a svíčku oblečená v černém, vše jsem pochopila.

Od té doby mi sem každý den nosí květin a zapaluje svíčku. Spolu na něj vzpomínáme, jaký výjimečný hoch to byl. Až tehdy jsem si uvědomila, že ztráta někoho blízkého opravdu bolí ze všeho nejvíce.

11.2.1 Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce

V první analýze šlo o téma, které umožňovalo žákům se držet v rámci reálného světa, ačkoliv měli možnost vyprávět fiktivní příběh či použít ve svém vyprávění nadpřirozené prvky. Téma druhého analyzovaného projevu ovšem nezbytně musí využít minimálně jeden fiktivní prvek. Jde o vyprávění neživého předmětu, v tomto případě dlažební kostky. Byť tento předmět může vyprávět naprosto reálný příběh či realitou inspirovaný, jako výchozí fakt musíme brát skutečnost, že neživý předmět zde projevuje schopnosti, limitované na lidský druh – schopnost vnímat svět kolem sebe a cítit emoce. Některým žákům by takové téma umožnilo více zapojit jejich představivost, vytvořit složitý fikční svět s vlastními pravidly, ovšem v tomto věku se dá spíše očekávat, že fiktivní prvek bude hrát v příběhu menší roli, že vypravěč bude spíše jen v roli zprostředkovatele příběhu, ke kterému ovšem bude moci zaujmout emotivní postoj. Právě tato variabilita možností, které toto téma nabízí, byla důvodem, proč jsem pro druhý analyzovaný projev vybral právě toto téma. Dává nám příležitost vidět, jak tento žák s tímto daným fikčním prvkem ve svém projevu pracoval, zda ho dále rozvíjel a využil jeho potenciál, nebo zda ho použil jen jako nezbytný doplněk.

11.2.2 Téma práce – výběr ze strany žáka

I u předcházejícího tématu existovala možnost širšího pojetí. Tato možnost projev různě uchopit se projevuje i u tohoto tématu, dokonce ještě v širší míře. Předcházející téma obsahovalo motiv strachu, který se v projevu nutně musel objevit, tudíž bylo toto téma do jisté míry limitováno. U tohoto tématu je motivem vyprávění dlažební kostky, tento motiv ovšem není žádným způsobem blíže specifikován. Nejsou známy žádné další informace, například o lokalitě kostky, procesu její výroby či jejím tvůrci. Tento nedostatek informací může u žáků vyvolat zvýšený zájem, protože si mohou veškeré detaily k příběhu kompletně domyslet podle své představivosti či se inspirovat detaily z jejich známého okolí.

Zajímavostí může pro žáka být i fakt, že daný předmět nemusí v příběhu být aktivním participantem, může být pouze v roli pozorovatele, který sice zaujímá k sledovanému dění i sledovaným účastníkům nějaký emotivní postoj, ovšem jinak na průběh děje žádný vliv nemá. Může sice hodnotit dění příběhu, jednotlivé postavy či jejich jednání, snažit se pochopit jejich motivace, ovšem důležitým faktem je

skutečnost, že jako pozorovatel nemůže nijak zasáhnout v nežádoucích případech. I když čtenáři tedy mohou pozorovat proces jeho myšlení, na rozdíl od živých osob nemůže tento předmět předat svá pozorování účastníkům příběhu, a dát jim tedy příležitost k sebereflexi. Tato neaktivnost by mohla roli předmětu eliminovat do takové míry, že hlavní zájem bude koncentrovaný na vyprávěný příběh a předmět, který vypráví, bude v projevu zmíněný pouze okrajově. Tomuto jevu by žák měl věnovat pozornost, protože by tak mohlo dojít až k vynechávání jediného jasně daného motivu, který v projevu dle zadání má být. V příběhu můžeme uvažovat i o postoji účastníků příběhu k tomuto předmětu, účastníci si existenci daného předmětu nemusí vůbec uvědomovat, brát ho jen jako další z obyčejných předmětů, ležících kolem nich. Někdy však k němu mohou mít i citový vztah, z nějakého důvodu je pro ně důležitý. Někteří žáci by možná dokázali předmět zapracovat do příběhu jako aktivního účastníka (například popisovat okolnosti, za jakých byla dlažební kostka vyrobena či dopravena do své současné lokality a všechny komplikace s tím spojené), ovšem role pozorovatele je pravděpodobnější vzhledem k jejich věku.

Dlažební kostka může coby neaktivní pozorovatel být svědkem mnoha různých událostí, což umožňuje žákovi velkou variabilitu volených žánrů. Může jít o komediální příběh, detektivní příběh či třeba příběh romantický, jako tomu je v tomto vyprávění. Na první pohled banální milostný příběh dostává nový rozměr prostřednictvím zdánlivě nezúčastněného svědka, který celý příběh prožíval se zmiňovanými hlavními hrdiny. Žák se může inspirovat mnoha možnými zdroji z jeho okolí – skutečným příběhem některého ze svých známých, z milostných románů či televizních pořadů.

11.2.3 Kompozice vyprávování

Stejně jako v předešlém případě, i zde sestavená osnova nám dává coby čtenáři hrubou představu o strukturování celého děje. V tomto případě nám hesla, použitá pro osnovu dávají trochu jasnější představu o ději, který můžeme čekat. Především hesla, použitá v jednotlivých částech stati, vypovídají o tom, že můžeme očekávat pravděpodobně milostný příběh. Ovšem fakt, jakým způsobem bude tento milostný příběh probíhat, z této osnovy vyčíst nemůžeme, můžeme pouze spekulovat, co se za těmito pojmy skrývá. Hesla použitá v úvodu a závěru vyprávění nám mohou naznačit

fakt, že vlastně máme co dělat s dvěma liniemi vyprávění v jednom příběhu. Máme zde linii, kterou bychom mohli považovat za hlavní: milostný příběh dvou lidí. Druhou linií je zarámování ústředního příběhu prostřednictvím pozorování vyprávějíci dlažební kostky. Ta tedy jednak rámuje úvod i závěr ústřední linie, jejíž celé jádro je v podstatě obsaženo ve stati, a také ve stati se tato linie prolíná s ústřední linií vyprávění, protože dlažební kostka zaujímá nějaký vztah k pozorovanému ději i jeho protagonistům, a tento postoj se odráží v reakcích kostky na jednotlivé události, probíhající v rámci hlavní dějové linie.

Úvod je zde klasickou expozicí, kde se seznámíme s vypravěčkou příběhu a s jeho umístěním. Coby čtenáři jsme uvedeni do exotického prostředí Paříže, kam je děj situován. Je zde dokonce uvedena konkrétní lokalita Paříže, kterou je Eifelova věž. To by mohlo poukazovat buď na konkrétní zkušenost autorky, která mohla tuto známou turistickou atrakci Paříže skutečně osobně navštívit, nebo byla zmíněna jen díky své celosvětové proslulosti, aby dodala příběhu na zajímavosti. Uvedenou vypravěčkou příběhu je obyčejná dlažební kostka, která mluví o svém „životě“, je situována do podoby živé entity, dokonce je zde i zmíněna narážka na její stáří, což může být opět považováno za další známku tohoto stylizování. Je zde zmíněna jako svědek mnoha vzrušujících událostí, z nichž vybírá jednu a vypráví ji čtenářům.

Hlavní linie příběhu se tedy začíná rozvíjet až v stati. Dlažební kostka se zde poprvé setkává s protagonisty této ústřední linie a v průběhu příběhu k nim získává vztah. V této fázi dostává trochu prostoru expozice ústřední linie, kdy jsme prostřednictvím vypravěčky seznámeni s oběma protagonisty a jejich vztahem. Není zde specifikováno, v jaké fázi se tento vztah nacházel v době, kdy kostka počala tento pár pozorovat, můžeme však spekulovat, že šlo teprve o jeho počátek. Hned při prvním setkání však kostka začala cítit náklonnost k oběma hrdinům a doufala, že je někdy uvidí znovu. Důvodem této obliby byla pravděpodobně evidentně silná hloubka lásky mezi chlapcem a dívkou. Kostka je v této části opravdu stylizovaná do podoby vnímající entity, je schopná smyslového vnímání světa kolem sebe a emočních prožitků. Nejvíce prostoru v této části stati dostává rozvoj kolize příběhu, kdy je kostka dlouhá léta svědkem rozvoje vztahu sledovaného páru. Pár ji dokonce použije jako prostředek vyjádření jejich lásky, čímž dochází k dalšímu vývoji vztahu tohoto zdánlivě

nezúčastněného pozorovatele k oběma protagonistům. Pro ně byla dlouho ona dlažební kostka jen obyčejná věc, ležící na ulici. Když ji použili k namalování srdce, stala se pro ně něčím důležitým – symbolem jejich vzájemné lásky, takže i jejich vztah ke kostce se změnil. Už před tímto počinem existoval mezi kostkou a dvojicí určitý vztah, v té době však byl pouze jednosměrný. Můžeme důvodně předpokládat, že poté, co z kostky byl vytvořen symbol lásky ústředního páru, i oni k ní získali určitý vztah a už pro ně nebyla jen obyčejnou věcí. Pro kostku pak toto gesto mohlo znamenat další posílení její oblíbenosti mladé dvojice, možná jí sloužilo i jako důkaz, že i ona znamená pro pár něco víc než jen náhodnou věc z ulice.

V závěru stati pak je stručně načrtnuta krize. Jejím uvedení je zde věnováno minimum prostoru. V předchozí části bylo zmíněno, že pár se scházel vždy ve stejnou dobu, takže když chlapec jednou v uvedenou dobu nepřišel, oba zbylí protagonisté příběhu cítili, že se mu muselo stát něco zlého. Chlapcova dívka se kvůli předtuše něčeho špatného velmi rozrušila a utekla neznámo kam, takže kostka pak měla strach také o ni. Sama nemohla nijak zasáhnout, mohla jen čekat, jak celá situace dopadne. Fáze krize tedy byla v tomto projevu dokonce i vygradována, a to navzdory faktu, jak málo prostoru jí v projevu bylo věnováno prostoru. Fáze peripetie je v projevu prakticky nepřítomna, i když bychom jí na základě okolností dokázali do příběhu poměrně snadno doplnit, protože samotný fakt, že chlapec jednou vynechal pravidelnou schůzku, nemusel nutně znamenat nic špatného. Ovšem vzápětí po vygradování fáze krize je nám předloženo tragické rozuzlení příběhu. I když jeho smrt není v projevu explicitně zmíněna, ani nejsou známy žádné podrobnosti ohledně neštěstí, které chlapce potkalo, chování jeho přítelkyně jasně naznačuje, že rozuzlení zápletky nebylo šťastné. Tímto způsobem je tedy vystavěna kompozice hlavní dějové linie příběhu, ovšem druhá linie příběhu o vztahu kostky k tomuto páru ještě není v této chvíli zakončena.

V závěru je tedy tato druhá linie příběhu ukončena popisem dění, které se začalo pravidelně opakovat po smrti onoho chlapce. Je zde uvedeno, že vztah, který měla dlažební kostka k páru, po jeho smrti nezmizel. Dlažební kostka i přítelkyně zemřelého i nadále koexistovaly v jistém druhu vztahu, protože přítelkyně pravidelně navštěvovala místo, kde se scházela se svým přítelem a truchlila zde za něj. Není jasné, co pro ni v tu dobu přesně symbolizovala ona dlažební kostka, zda pro ni byla spíše tragickou

připomínkou zemřelé lásky nebo naopak spíše vzpomínkou na krásný cit, který v ní rozhodně nezemřel. Jejich bolest nad ztrátou milované osoby se stala pojátkem, které stále udržovalo jejich pravidelné setkávání. Kostka dokonce na konci zmiňuje jejich společné truchlení a vzpomínání na mrtvého, jakoby mezi nimi skutečně docházelo ke komunikaci jako mezi dvěma lidskými bytostmi. Stejně tak tyto vzpomínky jistým způsobem udržovaly i vztah k mrtvému. Ten tedy neskončil jeho smrtí, jen se transformoval do jiné podoby, kde zůstala především láska, nyní doprovázená bolestí a smutkem. Kostka je v této závěrečné části skutečně stylizována do podoby živé vnímající entity. Tento příklon ke stylizaci byl sice patrný v celém projevu, ovšem v závěrečné části je explicitně vyjádřen autorem, zatímco v předchozích částech byl zmíněn spíše jen v náznacích, které záležely na vnímání čtenářů.

11.2.4 Narativní analýza kompozice

Jak už bylo zmíněno výše, tento příběh obsahuje dvě linie vyprávění, které se do značné míry prolínají. Zatímco u hlavní dějové linie o vztahu těchto dvou mladých lidí můžeme pozorovat klasickou chronologickou kompozici, protože události jsou zde vyprávěny v logické časové posloupnosti, druhá linie se zarámováním příběhu přes vyprávějíci dlažební kostku už je z tohoto hlediska poněkud komplikovanější. V úvodu se setkáváme s dlažební kostkou v určitém čase, kdy už hlavní vyprávěná událost je minulostí, což neodpovídá typické chronologické kompozici. Dalo by se tedy spíše mluvit o kompozici paralelní. Je obtížné přesně definovat druh kompozice, který v tomto projevu převažuje, neboť se zde vyskytují i prvky kompozice retrospektivní, kdy jsme na začátku seznámeni s vyprávějícím subjektem, který se ve vzpomínkách vrací do minulosti. Retrospektiva je ve vyprávění obvykle užita k uvedení do nějaké dramatické situace, ovšem nemůžeme z ní vyloučit ani prosté obrácení se do minulosti. Celý děj by pak směřoval k současné existenci kostky, kde by bylo vysvětleno, jak ona minulá událost nyní ovlivňuje její současnou existenci. Pro paralelní kompozici by svědčilo užití dvou linií vyprávění, které se spolu vzájemně proplétají. Jsou zde ovšem v menší míře přítomny i prvky kompozice rámcové, kdy máme hlavní příběh o mladém páru zarámovaný prostřednictvím vypravěčky. "(Vlašín, 1977, s. 180)" Děj reálný zde není ve shodě s časem příběhu, neboť v hlavní dějové linii proběhne blíže časově neurčený úsek, kdy se oba mladí lidé u dlažební kostky pravidelně scházejí. Během této doby se vyvíjel jak vztah kostky k nim, tak jejich vzájemná láska. My jako čtenáři si

můžeme představit, že šlo o celé měsíce, možná dokonce roky, jednoznačný časový údaj ale z daného příběhu vyvodit nemůžeme. Jejich pravděpodobně první setkání a poslední plánovaná schůzka, která byla nahrazena katastrofou, jsou zde popsány podrobněji, ovšem dlouhé období jejich scházení je zde popsáno velmi zkratkovitě. Úvod a závěr příběhu jsou pak umístěny do blíže neurčeného období, kdy nemůžeme vědět, jak moc času uplynulo od události, vyprávěné v hlavní části příběhu. Může jít jen o několik dní, ale teoreticky i o celé roky. "(Hrabák, 1973, s. 255)"

Velmi zajímavou otázkou, když přihlídneme k faktu, že vypravěčkou děje je antropomorfizovaná věc, je otázka motivace v projevu. Například Seymour Chatman kladl velký důraz na sepětí dění příběhu s realitou okolo nás. "(Chatman, 2008, s. 50 – 53)" Pro žáky na základní škole může být velmi obtížné v jednoduchém slohovém projevu vytvořit věrohodnou motivaci pro neživý předmět. V tomto slohovém projevu je motivace oné dlažební kostky čtenáři předložena prostřednictvím ústředního páru. Způsob jejich jednání a pozorovaná vzájemná interakce mezi nimi odráží průběh mnoha milostných vztahů, které lze pozorovat v realitě. Podle popisu jde o mladé lidi, kteří dost možná zažívají svůj první vážný vztah. Jejich cit se tedy zdá být velmi intenzivní a vyvolává v kostce pocit hlubokého souznění mezi nimi. Právě tato hloubka a intenzita citu, kterou pozorující dlažební kostka vnímá, může čtenářům připadat jako důvod, proč si oblíbila tento pár a začala si k němu postupně budovat vztah. Je nutno podotknout, že mnoho milostných vztahů mladých lidí bývá opravdu hodně intenzivní, ovšem v mnohých případech tato intenzita nemá dlouhého trvání a tato počáteční zamilovanost může poměrně rychle vyprchat. Kostka zde sice mluví o jejich vztahu v průběhu mnoha let, ale musíme vzít do úvahy i možnost, že její vnímání času může být zkreslené. I když tedy motivaci chování kostky můžeme v kontextu tohoto příběhu a za daných okolností považovat za poměrně realisticky uchopenou, tak motivaci jednání ústředního páru můžeme porovnávat se skutečnou realitou. Pak už je motivace jejich jednání poněkud diskutabilní. Pokud šlo o mladý milostný vztah, tak pravděpodobnost, že byl skutečně tak hluboký, jak se kostce jevil, není zase tolik reálná. Je zde popisováno, že mladá dívka po chlapcově smrti pravidelně každý den chodí vzpomínat na místo jejich schůzek. Je zde naznačeno, že tento rituál probíhá po delší dobu a bude stále pokračovat, třeba až do smrti oné dívky, ovšem tento scénář nezní příliš realisticky. Někomu by se podobná situace mohla jevit tím způsobem, že mladá dívka nikdy

nehodlá na chlapce zapomenout, že zasvětil jeho památce zbytek svého života. V projevu není k dispozici dostatek faktů, které by přesvědčivě dokazovaly, že autor chtěl vyvolat podobný dojem, ovšem některý čtenář by si mohl přečtený příběh tímto způsobem interpretovat. Z pohledu oné dlažební kostky, která nerozumí realitě fungování světa, by se tento názor dal pochopit, ovšem vzhledem k mladému věku účastníků je vysoce nepravděpodobné, že by se ona dívka upnula navždy k této první lásce a nikdy se znovu nezamilovala. Tragické okolnosti, za kterých byl partner ztracen v tomto příběhu, by sice mohly vyvolat i neobvyklou reakci, ovšem není příliš pravděpodobné, že by ji tyto tragické okolnosti ovládaly po zbytek života. Také myšlenka, že by navštěvovala jejich společné místo každý den bez jediného vynechání až do pozdního věku, není příliš realistická. Daleko pravděpodobnější je možnost, že by dívku největší žal za pár týdnů opustil a ona by toto místo navštěvovala spíše symbolicky jednou za čas. Časem by se posunula v životě dál a našla by si novou lásku, potom by možná tuto kapitolu svého života definitivně uzavřela. Podle teorie Tomaševska zde můžeme uvažovat i o použití estetické motivace, když zde nejsou popisovány žádné další detaily chlapcovy smrti, které by mohly v někom vyvolat pocit odporu. "(Hrabák, 1973, s. 255 – 256)"

V projevu se objevují motivy statické i dynamické. Mezi statické motivy můžeme zařadit například popis průběhu let a vývoje lásky mezi dvěma hlavními aktéry a s tím související vznikající citové pouto mezi vyprávějíci kostkou a tímto párem. Tento motiv má sice pro vyprávění svůj význam, ale neposunuje děj příběhu nějakým způsobem dál. Motiv nacházející se v této části, kdy pár použil dlažební kostku jako symbol jejich lásky, by mohl být považován i za dynamický, neboť by mohl svědčit o významném posunu vztahu mezi párem a tímto předmětem. Pro hlavní dějovou linii však tento motiv tolik podstatný není, tudíž ho nelze jednoznačně přiřadit k určitému druhu motivu. Jeho interpretace závisí na individuálním přístupu osoby čtenáře. Stejně tak úvodní zarámování příběhu prostřednictvím dlažební kostky by se dalo považovat za motiv statický. Závěrečné zarámování příběhu už by se dalo považovat za motiv dynamický. Přestože hlavní linie příběhu by se bez tohoto zakončení obešla, nechalo by to dojem otevřeného konce pro druhou dějovou linii, čtenář by si jen mohl domýšlet, co následovalo u obou zbylých protagonistů po zjištění této smutné zprávy. Toto závěrečné zarámování tedy vhodně doplňuje a osvětluje okolnosti, týkající se zápletky hlavní

dějové linie. Za dynamický motiv se dá považovat scéna, kdy dlažební kostka pozoruje první schůzku obou dětí, protože dění této schůzky bylo důvodem, proč si je přála ještě znovu vidět. Tato scéna tedy byla počátkem obou začínajících vztahů, z tohoto hlediska je tento motiv skutečně důležitý pro další pozorování děje. Druhým důležitým dynamickým motivem byla ona poslední schůzka, kdy jeden z páru nedorazil, což jasně indikovalo v této fázi neznámý problém. Ten nám byl vzápětí osvětlen motivem příchodu dívky v černém a s květinou následující den. I tento motiv byl užit jako motiv dynamický. "(Hrabák, 1973, s. 255 – 256)"

I v tomto projevu můžeme při bližším zkoumání najít vodítka, která nám mohou pomoci odhadovat, jakým způsobem se bude děj dále vyvíjet, vzhledem k variabilitě tématu, která žákovi umožňuje vybírat si z mnoha různých žánrů, však mohou být mnohá očekávání čtenářů nakonec mylná. Začněme už samotným tématem. V tomto případě je pojmenováno Co vyprávěla stará dlažební kostka. Jak už bylo dříve zmíněno, samotný název tématu tentokrát nenapovídá, čeho se tento slohový projev bude týkat. Ona dlažební kostka leží na ulicích mnoha let, výslovně zmiňuje fakt, že byla za ta léta svědkem mnoha událostí a o jedné z nich se nám tedy chystá vyprávět. I v samotném úvodu stále nemůžeme tušit, čeho by se příběh mohl týkat. Můžeme sice spekulovat a vymýšlet možné scénáře, uvažovat o možných realistických situacích, které se na ulicích běžně dějí, ale pro fundovaný odhad nemáme žádná napovídající vodítka. Autor sice může popisovat realistický děj, ale protože už samotné téma je založeno na fikčním prvku, nemůžeme vyloučit ani vyprávění naprosto nerealistického příběhu.

První vodítka, která nám mohou dát představu o podobě vyprávěného příběhu, získáváme jako čtenáři v úvodu k hlavní linii. Zde je popisováno první setkání onoho páru. Na základě popisovaného průběhu schůzky můžeme začít spekulovat, že půjde pravděpodobně o milostný příběh. Stále však nemůžeme tušit, jakým směrem se bude tento vztah dále vyvíjet. Jasněji můžeme předvídat vývoj vztahu dlažební kostky k sledovanému páru. Už při této první schůzce, kdy je kostka pozoruje, při jejich odchodu vyjadřuje touhu je znovu vidět, protože „*Byl to opravdu krásný pár.*“ Můžeme tedy celkem jistě vydedukovat, že k dalšímu setkání pravděpodobně dojde. V dalším průběhu děje můžeme sledovat další průběh sblížení páru a vzrůstající náklonnost

kostky k němu. Dostáváme i první náznak toho, co by mohlo tento zdánlivě nerozlučitelný pár potkat. Tímto náznakem je část oblíbeného hesla onoho páru, které zní: „*Říká se, že nic není navždy.*“ Tato část poukazuje na fakt, že všechno je pomíjivé, může jít o narážku na samotnou podstatu života. Lidi jsou biologičtí tvorové a jejich životy musí jednoho dne skončit, přitom nikdo nezná přesný čas a místo. Konec může přijít nečekaně a bez jakéhokoliv varování. Druhá část jejich hesla se týká přímo jejich lásky a vyjadřuje touhu být pro toho druhého vším. Toto heslo by mohlo čtenáři dát možnost uvažovat o budoucím vývoji děje, že jejich láska bude vystavena zkoušce, která by mohla být připravena právě pomíjivostí lidské existence. Také vývoj vztahu kostky k oběma mladým lidem nám může napovědět, že i ona by byla hluboce poznamenána tragédií, která by zasáhla tento pár.

V závěrečné části pak dojde k zásadní události, kdy chlapec nepřijde na pravidelnou schůzku. V předcházející části bylo výslovně zmiňováno, že pár se scházel pravidelně každý den, takže tato neobvyklá absence dává čtenáři najevo, že se muselo stát něco vážného. Přesto však stále můžeme spekulovat, co touto závažnou událostí bylo. V souladu s náznaky o pomíjivosti života v předchozí části se pak můžeme dohadovat, že se pravděpodobně přihodila nějaká tragédie, nemůžeme však zatím s jistotou tvrdit, že se stala chlapci osobně, mohla se stát například někomu z jeho blízkého okolí. I tragédie, která by se bezprostředně netýkala jednoho z nich, by jistě mohla mít vliv na jejich vztah. Jistotu o tom, co se opravdu stalo, však dostaneme velmi brzy, když je nám popsána scéna, kdy dívka navštívila místo jejich obvyklých schůzek, oblečená v černém, s květinou a svíčkou v ruce. Ačkoliv není jeho smrt explicitně zmíněna v textu, význam této scény je nepochybný. V závěrečné části je jeho smrt ještě potvrzena popisovanými událostmi. Potvrzen je zde také fakt, že vztah, který existoval mezi párem a onou dlažební kostkou, neskončil mladíkovou smrtí. Během popisování vztahu mezi tímto párem bylo naznačeno, že by si přáli, aby jejich láska žila věčně. Události z epilogu příběhu by mohly naznačovat, že se jim toto přání vyplnilo. Také bychom mohli říct, že tato věčná láska se přenesla i na onu dlažební kostku.

11.2.5 Analýza projevu žákyně

V tomto projevu se objevilo jen malé množství gramatických chyb. I zde se potvrzují pozorování profesora Dvořáka ohledně snahy žáků vyhýbat se používání

složitějších syntaktických konstrukcí a nahrazovat je buď jednoduššími souvětími, nebo přímo větami jednoduchými. V tomto projevu se objevuje větší množství jednoduchých vět. Některé z nich by se snadno daly spojit do podoby souvětí. "(Dvořák, 1993, s. 5-6)" Souvětí, která zde jsou užitá, jsou poměrně jednoduchá, a v důsledku tohoto postupu žáka se v nich objevuje jen malé množství chyb v interpunkci. V chybách s interpunkcí šlo např. o neuvědomění si vložení vsuvky do souvětí, která byla pravděpodobně považována za rozvíjející vedlejší větu, takže nebyla interpunkčními znaménky oddělena z obou stran „*Když druhý den přinesla květiny a svíčku oblečená v černém, vše jsem pochopila.*“ V daném ročníku už byli žáci obeznámeni s pravidly interpunkce, ale dosud nebyla interpunkce dostatečně procvičena.

I zde se objevila chyba u skloňování zájmena já. Konkrétně u spojení „*K mému štěstí se u mně scházeli...*“ Zde je toto zájmeno v 2. pádě, proto by zde měl být užit tvar u mě. Můžeme zde ale spekulovat, že šlo pravděpodobně jen o chybu z nepozornosti, toto zájmeno je zde užit ještě vícekrát v různých pádech (i v 2. pádě) a vždy ve správném tvaru. Jiné výraznější pravopisné chyby se v projevu žákyně neobjevily.

I zde se objevila neobvyklá slovní spojení. Hned v úvodu vypravěčka použije obratu „*pozoruji lidi a jejich příběhy. O jednom z nich vám budu vyprávět.*“, který by bylo snadnější nahradit spojením „*Budu vám vyprávět jeden z těchto příběhů.*“ Když zde vypráví ona dlažební kostka o prvním setkání s chlapcem, použije zde obrat „*přešlapoval po mé pravé půli.*“ Vhodnější slovní spojení by bylo „*přešlapoval po mé pravé straně.*“ Je zde použita přímá řeč v podobě oblíbeného hesla ústředního páru „*Říká se, že nic není navždy. Tak buď moje nic!*“ Není zde použit žádný větný ekvivalent ani hovorové výrazy.

Příběh je zde zprostředkován starou dlažební kostkou, jsou zde tedy prvky použití ich-formy. Při zmiňování událostí, které se konkrétně dotýkají ústředního páru, je však zřejmý i přechod do er-formy, kdy to vypadá, že děj je podáván přes osobu nezúčastněného autora. Jsou zde přítomny dokonce i prvky wir-formy, kdy je děj vyprávěn z pohledu více osob (v tomto případě oné dívky a oné dlažební kostky).

I v této práci se objeví užití chronologické kompozice v určité části příběhu, zde se v projevu ovšem výrazněji objevily i prvky jiných kompozic, například kompozice

retrospektivní, paralelní či rámcové. V této práci je neživý vypravěč stylizovaný do podoby vnímající entity. Toto stylizování je fikčním prvkem, který poukazuje na nereálnost děje, přinejmenším z části. Vyprávění je zde z větší části vyprávěno v čase minulém, díky použití rámcové kompozice je však úvod a závěr příběhu vyprávěn v čase přítomném.

Za nejdůležitější zjištění během analýzy projevu můžeme považovat nucenou stylizaci vypravěče, která byla vynucena přímo okolností, že vypravěčem zde byl neživý subjekt. Oproti tématům zbylých dvou projevů, která mohla i nemusela mít realistický základ, zde musel být užit minimálně jeden fikční prvek, je zde tedy nutně přítomen fikční, nereálný děj. Paradoxní je, že z pohledu vyprávějíci subjektu může popisovaný děj být považovaný za reálný.

11.3 Příloha č. 3 (práce č. 3)

jméno: Viktorie Kadlecová

1.G

Vyprávování

14.12.2015

"Fakt máš pravdu, mami," aneb jak jsem uznala svou chybu.

Osnova: Úvod - Úvodní do děje (příběhu)

Ustí - Příjezd

- Hlasivý šekot

- Gritování

Konec - U doktora

Páida bych vám vyprávěla o tom, jak jsme byli já a má rodina u máři vzdálené tetě Michalce. Teta měla krásného, velkého psa, který se jmenoval Casper.

Když jsme mámo přijeli, hned jsme se běželi s mou sestrou a bratrem na písku podívat. Mámo se mámo líbil. Rodiče si s tetou popovídali a po-ke jsme šli všichni na dlouhou procházku. Tetou jsme šli i na smetání, protože slunce pálilo jako oheň. Když jsme se vrátili, všichni jsme skočili do bazénu a odpočívali.

Tního nic račal Casper krásně a mazanovitě štěkat.

Najednou se máš zmocnil strach. Někdo se snažil dostat na nadržu. Po chvíli se tetu odhodlala jít otevřít a na dveřích spatřila babičku. Když všeho bránu, tak jsme se začali smát.

Babička mámo přizala něco magil, tak jsme gritovali. Už jsme všichni měli hlad jako vlci. Když se načaso stmíval, tak jsme mámo byli plni elánu. Hrali jsme si s Casperem. Běželi s ním po nadržu a volali na něho. Pak mamka řekla: "Když s ním chceš dovést a běžet, tak na něho nevolejke, nebo se vám naplete pod nohy a něco se vám stane!" Chvilu mámo to vydrželo, ale namedlou jsme volali znova a znova. Naposledy jsem navolala jsi a právě mě se namotal pod nohy. Abych mu neublížila, tak jsem přes něho přeskočila a volala si něco s rukou. Teta byla skutečně doktorka v tu nocnici,

proto se mi na kuku potivalo. Myslela si, že ji mám jen navštívnou.
Další den ráno jsem jela spát do Budějovic, ale ruka bolet
nepřestávala. Když mi vzal k doktorovi, který máš poslat na
rentgen a po-ke říkají: „Ruka je zlomená!“

Lele' lela jsem chodila s obvázanou horní částí těla,
kromě pravé ruky a hlavy mě mrazilo, že jsem tenkrát mamku
neposlechla.

11.3.1 Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce

Při procházení jednotlivých slohových projevů jsem zjistil, že kromě výchozích dvou témat, která se týkala vyprávění příběhu od neživé věci a vyprávění o zažitém případě strachu, bylo užito ještě třetí téma, které jsme s onou paní učitelkou předem nedomlouvali. Tímto tématem bylo vyprávění o krizové situaci, kdy postava příběhu udělala nějakou chybu a byla nucena ji před někým ji přiznat. Přišlo mi tedy jako zajímavý nápad porovnávat při analýze projevů tři odlišná témata vyprávění. Každý autor má svou individuální osobnost, která se projevuje v celém jeho projevu, tato individuálnost se jistě projevuje i ve způsobu, jakým autor uchopí jednotlivé téma. I kdyby pouhý jeden autor napsal tři příběhy na tyto tři odlišná témata, tak by při jejich analýze jistě vyšlo najevo mnoho odlišností mezi jejich jednotlivými aspekty. Vzhledem k tomu, že v této praktické části se analyzují projevy tří různých studentů a tři různá témata, určitě se zde dají objevit velké rozdíly v přístupu jednotlivých žáků ke zpracovávání jejich projevů, které hrají roli například při výběru tématu žákem, strukturování kompozice projevu, užívání jednotlivých motivů, zpracovávání narativní stránky vyprávění i v dalších důležitých aspektech projevu.

11.3.2 Výběr tématu ze strany žáka

Samotné téma tohoto projevu se nezdá být na první pohled příliš lákavé pro žáky v tomto věku. O mnoha lidech se obecně dá říci, že jen velmi neradi připouštějí své omyly, spíše se snaží nepřipouštět si je (ať už sami před sebou či před jinými lidmi) či se pokouší je nějakým způsobem obhajovat. Vzhledem k tomu, že toto tvrzení se týká i mnoha dospělých lidí, neměl by nás překvapit fakt, že podobným způsobem mohou uvažovat i žáci na základních školách. Někteří lidé vnímají dělání chyb jako něco nežádoucího a snaží se nalézt různé způsoby, jak se jim předem vyhýbat, někdy dokonce vštěpují tuto představu i svým dětem. Přitom se ozývá mnoho nesouhlasných hlasů, které chyby považují za prostředek vlastního sebevzdělávání. Při množství různorodých situací, které člověk v životě zažije, a když vezmeme do úvahy fakt, že do každé situace se jednou nutně musí dostat poprvé, je považováno za prakticky nemožné se někdy v něčem nezmýlit.

Samozřejmý fakt je, že chyby se dělají z různých důvodů a některé důvody pro chyby se přiznávají hůře než jiné. Neznalost něčeho nebo nezkušenost v něčem se jistě

uznává snadněji nežli chyby z vlastní nepozornosti, pocitu nadřazenosti či hlouposti. Podobné chyby se někdy mohou dělat i přes dobře míněné rady ostatních nebo mohou mít pro chybujícího nepříjemné následky. U některých lidí přichází objektivnější náhled na vlastní jednání až s přibývajícím věkem a zkušenostmi, až v této fázi se mohou začít na vlastní chyby dívat jako na užitečnou formu sebereflexe. Tato možnost je u žáků základní školy samozřejmě málo pravděpodobná, ještě neměli příležitost shromážďovat životní zkušenosti. Mohou oproti dospělým lidem mít také tu nevýhodu, že dosud neudělali chybu takového typu, která by je nutila nějak nad ní přemýšlet, či by byli nuceni ji přiznat před jinými lidmi. V tomto věku se u dětí dají očekávat spíše jen drobné události, které možná někdy nejsou ani považovány za opravdové chyby.

Toto téma (stejně jako první téma Strach má velké oči) opět nabízí žákům možnost vyprávět příběh, který je založený na skutečných událostech. Žákům s méně rozvinutou schopností imaginace takovéto téma dává příležitost jen reálně popsat situaci, kterou osobně zažil on sám či někdo z jeho známých. Stejně tak ale dává žákům prostor pro vytvoření čistě fikčního příběhu, či jen volně inspirovaného realitou. Stejně jako téma strachu, i toto téma by mohlo být pro některé žáky nepříjemné, neboť by možná byli nuceni popisovat pro ně nepříjemnou situaci. Někteří z nich by se ovšem mohli na tuto situaci dívat s nadhledem, jak by tomu mohlo být i u autorky tohoto příběhu.

Výběr tohoto tématu žákyní by mohl svědčit o jejím smyslu pro humor, protože celá událost, kterou kvůli své chybě zažila, se zdá být komentovaná s humorem a odstupem. Tento přístup napovídá, že celou situaci více hodnotí jako zábavný či poučný příběh než jako zahanbující chybu. Možná by se dalo mluvit o jistém stupni zralosti žákyně, kdy si uvědomuje, jaké potenciální následky mohla její chyba mít a naznačuje, že se z oné chyby poučila, dokonce může chtít prostřednictvím tohoto příběhu předat své získané poučení dalším žákům. Někdo by ji mohl i podezřívat, že bude chtít okolnosti příběhu poupravit takovým způsobem, aby ji ukazovaly v lepším světle, nežli tomu bylo ve skutečnosti, ovšem podání jejího příběhu toto podezření nepodporuje.

Stejně jako téma vyprávění o vlastním strachu, i toto téma je poněkud limitováno v možnostech, jak s ním žák může pracovat. I zde je přímo určen motiv, který musí žákův projev splňovat v souladu se zadáním učitele – chybu, kterou žák při

nějaké příležitosti udělal a její následné uznání. V zadání je obsažen i fakt, ke komu je toto následné uznání chyby směřováno, v tomto případě k vlastní matce. Osoba, ve které je téma žákům předloženo, by mohla svádět žáky k vyprávění v ich-formě. Autorka tohoto projevu opravdu vyprávěla tento příběh z vlastního úhlu pohledu, přesto však u tohoto tématu byla pro žáky i možnost příběh vyprávět z pohledu jiné osoby. Vzhledem k počtu účastníků příběhu (není přesně definován, ale bylo jich větší množství), nemůžeme vyloučit i možnou stylizaci postavy vypravěčky, kdy prostřednictvím svojí postavy popisuje situaci, která se stala někomu jinému.

11.3.3 Analýza kompozice

Struktura klasické kompozice příběhu v tomto slohovém projevu není příliš viditelná z osnovy. U předcházejících slohových projevů bylo možno si jednotlivá hesla osnovy různě vykládat, ale bylo možno si z nich udělat konkrétnější představu o průběhu děje. V tomto případě jednotlivá hesla osnovy zdaleka nepokrývají kompozici celého příběhu. V podstatě úvod i první části stati by se spíše daly považovat za rozšířenou část expozice příběhu, neboť kromě setkání s jednotlivými protagonisty, události v těchto částech příběhu nemají přílišnou souvislost s hlavní zápletkou příběhu. V podstatě až v třetí části stati se začínají objevovat další fáze kompozice vyprávění. Jednotlivá hesla osnovy nám jako čtenáři, který poprvé přichází do kontaktu s textem, mohou dávat úplně jiné nápady o tom, co bude obsahem příběhu. Ze zadání tématu víme, že důležitým motivem příběhu je uznání chyby, ovšem další okolnosti, týkající se této chyby, jejích důsledků a následného uznání (dobrovolného či nuceného), záleží už na samotném pisateli. Na základě těchto hesel můžeme alespoň uvažovat, jak by mohla být ona chyba do tohoto příběhu zapracována, aby jednotlivé fáze vypravování odpovídaly svým definicím v heslech. V tomto případě jsou však hesla poměrně vágní a šance, že by někdo mohl správně předvídat skutečné dění příběhu na jejich základě, jsou poměrně malé.

Úvodní část slouží jako expozice příběhu, která v tomto případě slouží k představení hlavních protagonistů. Můžeme si povšimnout, že děj není konkrétně lokalizován, jako tomu bylo u předcházejícího příběhu. Je zde sice zmíněn dům tety Michaely, ale není zde řečeno, kde se tento zmíněný dům nachází. Jeho okolí je zde trochu popsáno, ovšem jen málo z tohoto popisu hraje důležitější roli v příběhu. Je zde

zmíněna velká zahrada, což bude mít pro zápletku příběhu svoji důležitost. Je zde zmíněno město, kde hlavní hrdinka bydlí (České Budějovice), ale v této lokalitě se odehrává jen velmi krátká část příběhu. Zajímavostí pro expozici vyprávění je fakt, že druhá část osnovy (stat') v tomto konkrétním případě poskytuje spíše doplnění pro expoziční část. Jsou zde popisovány události, které předcházejí hlavní události příběhu, ovšem většina z nich se na vývoji této zápletky nijak zásadně nepodílí. Dalo by se možná spekulovat, že tu jde o bližší představení uvedených postav, které probíhá přes jejich aktivity. Ve stati je dokonce uveden další protagonista příběhu.

V těchto prvních částech stati dochází jen k mírnému rozvoji další fáze děje, tedy k rozvoji kolize. Za tento rozvoj bychom mohli považovat povahu psa Caspera, který je zde vykreslován jako velmi energický a aktivní, což je zde demonstrováno scénou, kdy zaregistruje přítomnost další osoby a jeho zuřivá reakce vyvolá u ostatních přímo úlek. V poslední fázi stati je kolize dále rozvíjena ukázáním faktu, že lidské postavy příběhu jsou rovněž plny elánu. Čtenář už může začít tušit, že střetnutí dvou až příliš energických stran by mohlo přinést problémy. Na tento fakt je zde explicitně upozorněno přímo jedním z účastníků příběhu. Tato účastnice varuje ostatní před voláním na psa jménem, neboť by se takovému volajícímu mohl připlést pod nohy a *“něco se vám stane“*. Fáze krize je poté naplněna ignorováním tohoto varování, kdy vyprávějící účastnice zavolá na psa jménem a ten se jí dle předpovědi matky *„zaplete pod nohy“*. Ve strachu, že by mu mohla nějakým způsobem ublížit, udělá krkolomný skok a poraní si ruku. Fázi budování krize je zde věnováno minimum prostoru, celý incident je shrnut v podstatě do dvou vět. Oproti předcházejícím analyzovaným projevům, je zde ale přítomna fáze peripetie, která v předcházejících projevech byla přítomna jen ve velmi omezené míře. Zde je tato fáze rozvedena, protože bezprostředně po incidentu není jasné, jak vážné zranění hlavní hrdinky je. Nejprve je ruka ošetřena tetou, která zranění ruky považuje za pouhé naražení. V tomto bodě se zdá, že by tato diagnóza mohla být správná, ovšem bolest ruky, kterou hrdinka dále pociťuje, by mohla svědčit i o opaku. Druhý den tedy následuje návštěva lékaře, který zjistí skutečnou pravdu o povaze zranění. Tato skutečná diagnóza by se dala považovat za rozuzlení zápletky, které je na pomezí mezi dobrým a špatným. Navzdory tomu, že jde o vážné zranění, jehož zahojení bude vyžadovat dlouhý čas a zkomplikuje hrdince v nejbližších měsících běžné fungování v mnoha činnostech, můžeme jistě spekulovat i o tom, že

ignorování onoho varování a následná nehoda mohly způsobit hrdince i vážnější zranění, než jak se tomu v tomto příběhu stalo. Jakého druhu tedy toto zakončení je, to záleží hlavně na posouzení a názoru čtenáře.

Závěrečná část doplňuje rozuzlení tohoto příběhu, kdy popisuje následky, které protagonistce vyplynuly z tohoto zranění. Její postoj svědčí o tom, že rozuzlení celé situace je z jejího úhlu pohledu spíše špatné. Zmiňuje zde fakt, jak moc ji mrzí, že tehdy neposlechla rady své matky. Zda se nějak ze situace poučila, není z tohoto dovětku patrné, můžeme o tom ale alespoň spekulovat.

11.3.4 Narativní analýza

Ani u tohoto projevu nelze jednoznačně vymezit jeden druh použité kompozice. Především obsahuje klasickou chronologickou kompozici, kdy na sebe jednotlivé části děje navazují v logické posloupnosti. Tento projev obsahuje dvě dějové linie, jednu s návštěvou příbuzné, tato linie obsahuje ve svém rámci několik podzápletek, které popisují dění na návštěvě u příbuzné těsně před incidentem. Druhá dějová linie s nehodou, která byla zaviněna chybou hrdinky, jejími následky a připuštěním si vlastní chyby, by se dala považovat za hlavní část příběhu. Mohli bychom zde uvažovat o kombinaci kompozice chronologické s kompozicí paralelní, kdy máme v jednom projevu několik linií. Tyto linie se mohou vzájemně proplétat nebo existovat nezávisle na sobě. Zde jsou dvě hlavní dějové linie, které se navzájem ovlivňují a jsou určitým způsobem propojeny. Jedna z nich ve svém rámci obsahuje několik vedlejších zápletek (nákup zmrzliny, koupání v bazénu, grilování), které však na celkový vývoj příběhu nemají žádný vliv, i s jejich vynecháním by se příběh vyvíjel stejným způsobem. Jsou zde užity spíše pro dokreslení atmosféry návštěvy, kdy můžeme jako čtenáři pozorovat její celý průběh. Našly by se zde i jisté prvky kompozice řetězové, kdy v příběhu můžeme sledovat několik příhod, které jsou propojeny v podstatě jen postavami protagonistů, až v závěrečné části se tento princip neobjevuje a události na sebe mají logickou návaznost."(Vlašín, 1977, s. 180)" Čas vyprávění se neshoduje s časem reálným. Průběh celého dne na návštěvě je zde redukován na krátké zmínění několika událostí, které jistě trvaly po určitý časový rámeček. Podrobně je zde popsána scéna nehody, která je pro vyprávění klíčová. Po této podrobnější pasáži následuje opět zkrácený popis následného ošetření. Průběh dění od tohoto momentu až do okamžiku

druhého dne, kdy hlavní hrdinka byla nucena jít s poraněnou rukou lékaři, zde prakticky chybí, je zde zmíněn pouze návrat domů (tato cesta zcela určitě nezačala hned po onom ošetření). Ani samotný motiv návštěvy lékaře zde není podrobněji popisován, pouze zde jsou útržkovitě zmíněny jednotlivé činnosti, které probíhaly během této návštěvy. I samotné rozuzlení hlavní zápletky je zde zmíněno spíše okrajově. Následné uznání chyby protagonistkou už není nijak časově ukotveno, má zde spíše podobu obecného konstatování, které mohlo přijít třeba až měsíce po nehodě. "(Hrabák, 1973, s. 255)"

Motiv tohoto příběhu obsahuje realistický základ, takže teoreticky můžeme posuzovat vztah tohoto příběhu k realitě. Už samotné téma ohledně chyb umožňuje připustit velkou míru reality příběhu, neboť jak už bylo zmíněno výše, lidé se dopouštějí chyb každý den. Jinak je už tomu s připuštěním si své chyby, protože někteří lidé si odmítají své chyby připustit a snaží se je spíše obhájit, aby se druhým nemuseli ukazovat v nepříznivém světle. I když v tomto příběhu k uznání chyby došlo, nemůžeme vědět, zda tomu tak bylo i ve skutečnosti (pokud bereme jako nezvratný fakt, že tento příběh byl založený na skutečné události). Události, probíhající v rámci příběhu, popisují návštěvu u příbuzné. Návštěvy u příbuzných jsou jevem typickým pro většinu lidí, i když u některých lidí jsou obvyklé jen při zvláštních příležitostech (například narozeniny či svátky), které tady zmíněny nebyly. Můžeme předpokládat občasné návštěvy bez nějakého zvláštního důvodu, což není u některých rodin nijak neobvyklé. Události v průběhu návštěvy, které rodina provádí, také nejsou nijak netypické. Podezření by mohla vzbudit překvapivá návštěva babičky, pokud by šlo o neplánovanou návštěvu, tento fakt ale není v příběhu nijak potvrzen, navíc i při neplánované návštěvě bychom její náhlý příchod mohli vysvětlit nějakým realistickým prvkem (mohla například bydlet poblíž a všimla si auta rodiny či je zahlédla pohybovat se v okolí domu). Neuposlechnutí matčiny dobře míněné rady dítětem, což vede k nehodě s určitými následky, je také v souladu s reálným chováním mnoha dětí. Motivace charakteru matky je tedy naprosto logická a uvěřitelná – má starost o svou rodinu a dává jí varování před chováním, které by jí mohlo ublížit, adresuje toto varování na celou rodinu, nejen na hlavní hrdinku. Její motivace je zde tedy přímo zmíněna. U hlavní hrdinky motivace zmíněna není, ale s přihlédnutím k realistickému podání chování dětí v příběhu můžeme tuto motivaci úspěšně odhadnout. Mnoho dětí považuje podobné rady za zbytečné, trpí pocitem, že jim se nemůže nic stát. Pak

obvykle litují své nerozumnosti či neopatrnosti, což už nic nemění na tom, že nyní si musí nést následky své chyby. Další postavy příběhu nejsou tolik rozvedené ani pro příběh podstatné, u nich je motivace přítomna v poněkud omezené míře. Snad až s výjimkou psa, který v příběhu funguje v podstatě jako nástroj, který umožnil rozvinutí příběhu potřebným směrem, tedy k naplnění načrtnutého problému. I u tohoto psa můžeme najít jistou míru motivace, dle způsobu, jak je vypravěčem popisován, jde o velmi energického a divokého tvora, který tímto způsobem projevuje svou radost ze života. "(Hrabák, 1973, s. 255 – 256)"

Projev obsahuje motivy statické i dynamické. Pokud uvažujeme o motivaci kompoziční podle teorie Tomaševska, pak především úvodní části stati obsahují větší množství statických motivů, jako příjezd rodiny do tetina domu nebo většinu činností, které proběhly před oním incidentem (koupání v bazénu, děti si jdou koupit zmrzlinu, grilování). Tyto činnosti nemají vliv na rozvoj příběhu, ale svůj význam v projevu přesto mají. Dodávají příběhu nádech realismu, dokreslují atmosféru typické návštěvy u příbuzné popisem dění, které na takové návštěvě může nastat. Mezi motivy dynamické můžeme zařadit motiv scény, kdy pes Casper zuřivě štěká na babičku, protože tato scéna nám napovídá něco o jeho divoké povaze, která také měla svůj podíl viny na oné nehodě. Dále sem patří matčino varování před voláním na psa, které ovšem bylo vypravěčkou příběhu ignorováno a tento fakt se jí stal osudným, rozhodně sem patří i celá scéna nehody. Motiv s prvotním ošetřením dívky její tetou stojí na pomezí mezi motivem statickým a dynamickým. Někdo by se mohl domnívat, že v celkovém ději nehrál zásadnější roli a sloužil spíše jako způsob, jak oddálit finální rozřešení zápletky, někdo by ho mohl považovat za logický vývoj v dané situaci (teta bývala dříve doktorkou), který byl později v rozporu s přetrvávajícími příznaky dívky, což vedlo k dalšímu rozvoji příběhu. Motiv s návštěvou lékaře patří mezi dynamické, protože nám dává konečné rozřešení otázky ohledně vážnosti dívčina zranění. I závěrečné litování hrdinky nad svým konáním a neuposlechnutím matčiny rady by se dalo označit za motiv dynamický, protože připouští dívčinu schopnost se nad činem zpětně zamyslet, uvědomit si svou chybu a litovat jí. Tato závěrečná část by mohla naznačovat i uznání chyby ze strany hrdinky, přinejmenším přiznání této chyby sama sobě. Nic v textu ovšem jasně nesvědčí o tom, že svou chybu výslovně uznala před někým jiným.

I v tomto textu můžeme narazit na několik vodítek, která nám něco mohou napovědět o možném vývoji děje. Jak už bylo uvedeno výše, osnova nám tentokrát neposkytuje příliš jasnou představu, o čem by děj příběhu mohl pojednávat. Především v prvních částech textu se nachází spíše řada falešných vodítek, která mohou čtenáře při přemýšlení zavést na nesprávnou cestu ohledně vývoje děje. Na jejich základě bychom mohli přemýšlet o možné nehodě v bazénu či o popálení při grilování. V této fázi je jediným správným vodítkem k ději příběhu motiv představení psa Caspera a jeho prudké povahy, který by mohl napovědět, že Casper bude nějakým způsobem zapletený v očekávané problematické situaci. Naprosto jednoznačným vodítkem je pak scéna, kdy matka varuje rodinu před možnými následky jejich jednání. Zde je explicitně uvedeno, že se může někomu něco stát, pokud se mu onen pes „zaplete pod nohy.“ Vzápětí je toto varování naplněno scénou nehody, která přišla přesně podle matčina varování kvůli ignorování její moudré rady. Po scéně zranění přichází další falešné vodítko (ošetření zraněné tetou), které se snaží čtenáře přesvědčit, že zranění není příliš vážné. Ovšem předložením dalšího vodítka v podobě přetrvávající bolesti ruky je čtenář jednoznačně upozorněn na fakt, že zranění bude pravděpodobně vážnější. Skutečnost, že zkušený lékař poslal hrdinku příběhu po zběžném prohlédnutí ruky na rentgen, pak tento fakt ještě potvrzuje. Tento rentgen nám už definitivně potvrzuje skutečnost, kterou jsme si na základě předchozích vodítek už dokázali vydedukovat.

11.3.5 Analýza projevu žákyně

I v tomto projevu se vyskytuje jistý počet jednoduchých vět, ovšem jejich množství není tak velké. Přesto by někde bylo možné je spojit do podoby souvětí, např. „*Hráli jsme si s Casperem. Běhali s ním po zahradě a volali na něho.*“ Vyskytují se zde opět jednodušší souvětí, složitějších souvětí je zde minimum. Opět tedy můžeme potvrdit pozorování mnoha profesorů (například profesora Karla Dvořáka), která dosvědčují snahu žáků vyhýbat se složitějším souvětím kvůli obavám z případných chyb. "(Dvořák, 1993, s. 5-6)" Ani v těchto jednodušších souvětích se autorka nevyhnula chybám, např. „*Naposledy jsem zavolala já a právě mě se zamotal pod nohy.*“ V této větě chybí žákyni čárka, patrně proto, že považuje tento poměr za slučovací. Zde však můžeme říct, že druhá věta nastala v přímém důsledku první, tudíž jde o poměr důsledkový, takže zde by interpunkční znaménko nemělo chybět. Poměry

mezi větami už by v tomto ročníku měly být známy, ovšem ještě nebyly procvičeny ve větší míře.

Další chybou, které se v tomto projevu objevila, bylo skloňování zájmena já. Tvary mě a mně se vyskytují pouze s určitými pády. Ve větě „*Naposledy jsem zavolala já a právě mě se zamotal pod nohy.*“ Zájmeno já je zde užito ve 3. pádu, v tomto pádu je tudíž správný tvar mně.

U autorky se objevily i chyby v pravopise některých slov. Například příslovce poté je zde psáno v nesprávném tvaru *po-té*. Toto slovo je zde dvakrát zopakováno, tudíž nemůže jít o pouhý překlep (který by s největší pravděpodobností byl odhalen při zpětné kontrole). Dalším špatně psaným příslovcem bylo například *zničehonic*, které zde bylo psáno jako dvě slova „*zničeho a nic*“. Za další nenáležité spojení můžeme zařadit spojení dvou slov, předložky nad a podstatného jména gril do tvaru *nagril*.

V projevu se místy objeví i poněkud zvláštní slovní spojení či obraty. Pokud však vezmeme do úvahy fakt, že může jít o zaznamenání skutečného příběhu, pak lze říct, že autorka pravděpodobně jen věrně reprodukuje spojení, které bylo někým skutečně užito, byť v nevhodném spojení. Je zde citována věty matky, pronesená v přímé řeči, kde se objeví spojení „*zaplete pod nohy*“. Mluví zde o onom psovi, když pronáší své varování. Spojení stejného významu je později v popisu nehody použito i vyprávějí osobou, zde se však objeví ve vhodnější formě „*zamotal se pod nohy.*“ Je zde použito i poněkud archaizující spojení „*vešla bránou*“, kde jsou bránou myšlena vrata či vstupní dveře. Ve vyprávění je využita přímá řeč, větné ekvivalenty se zde neobjevily.

Jiné pravopisné jevy, například pravopis i/y či shoda přísudku s podmětem, jsou zde žákyní používány správně. I tyto jevy už byly procvičovány v rámci vyučování. U většiny zkoumaných prací se v těchto pravopisných jevech výraznější chyby neobjevily.

I zde se objevilo užití chronologické kompozice. Zde je kombinována s použitím kompozice paralelní, kdy zde máme dvě dějové linie, i prvků kompozice řetězové, kdy v rámci jedné linie máme popsáno několik dějů, které nemají na hlavní dějovou linii vliv, a jsou propojeny jen přes protagonisty příběhu. I zde je použito pro vyprávění času

minulého. Co se týče osoby vypravěče, v tomto příběhu nemáme žádné prokazatelné důkazy o jeho možné stylizaci.

Za nejvýznamnější rysy tohoto projevu můžeme považovat velké množství „falešných vodítek“, užitých v narativu příběhu, kdy po dlouhou část příběhu nebylo možné děj uspokojivě vydedukovat. Dvě dějové linie byly přítomny i v předcházejícím projevu, což svědčí o paralelní kompozici, ovšem zde v rámci jedné z těchto dvou linií byly použity (možná nevědomky) prvky kompozice řetězové. V rámci kompozice příběhu zde byla oproti zbylým dvou tématům více začleněna a rozpracována fáze peripetie. "(Vlašín, 1977, s. 180)"

12 Závěr

Při tomto zkoumání se podařilo objevit v těchto konkrétních projevech několik shodných rysů. Především v oblasti pravopisu se nejvíce chyb objevovalo v psaní čárek v souvětích. Objevila se zde snaha vyhýbat se složitějším souvětím, objevovala se zde souvětí jednodušší či přímo věty jednoduché. Jiné pravopisné kategorie, jako psaní y/i či shoda podmětu s přísudkem obsahovaly chyby v menší míře. Ve zkoumaných projevech se objevilo užití přímé řeči, větné ekvivalenty se objevily pouze v několika z nich. Převažovaly věty dvojčlenné, někde byly v rámci souvětí použity konstrukce, připomínající věty jednočlenné (základ těchto vět je slovesný tvar určitý, který je schopen dostatečně vyjádřit obsah věty, tento tvar není ani přísudkem ani podmětem). I v některých dalších zde nezkoumaných projevech se objevily chyby v interpunkci souvětí, naopak pravopis i/y a shoda podmětu s přísudkem obsahovaly chyby v menší míře.

V kompozici převládalo užití chronologické kompozice žáky, byť jen v minimu případů zde byla obsažena v čisté podobě, většinou se v projevech objevovaly i prvky jiných kompozic. Někde to mohlo být způsobeno nezkušeností, v některých případech mohlo jít přímo o záměr autora. Jako čas byl ve vyprávění užíván čas minulý, někdy byl rozšířen o občasné použití času přítomného, třeba u projevu, kde se objevila rámcová kompozice. I v dalších neanalyzovaných projevech se objevilo užití chronologické kompozice, ani tady však většinou nechyběly prvky z jiných kompozic.

Při volbě tématu u žáků této třídy převažoval příklon k tématu Co vyprávěla stará dlažební kostka/štěně kokršpaněla. Toto téma si zvolila více než polovina žáků, celkem 15. To by mohlo svědčit o lákavosti fikčního prvku a možnosti odklonit se v příběhu od fungování reálného světa. V tomto tématu docházelo ke stylizaci vypravěče, který byl stylizován do role vnímající entity. U neživého subjektu je tato stylizace evidentní, u zvířete je více komplikovaná. Existuje mnoho názorů, že zvíře má také svůj duchovní svět, jen takový, který je odlišný od toho lidského. Zvířecí vnímání a uvažování zde bylo stylizováno do podoby, která bývá běžně připisována lidem.

Za překvapivý prvek považuji fakt, že žáci se nebáli odklonit ve svém psaní od fungování reálného světa, a pustili se do zpracovávání tématu s fikčním prvkem (co

vyprávěla stará dlažební kostka/štěně kokršpaněla). To od nich vyžadovalo větší schopnost imaginace a práci s minimálně jedním fikčním prvkem, stejně tak nucenou stylizaci při vyprávění. Čekal jsem od nich spíše volbu témat, kde budou mít možnost se striktně držet fungování reálného světa. Více než polovina žáků si ovšem zvolila náročnější téma s fikčními prvky. Zmínil jsem fakt, že fikční prvek tohoto tématu mohl být zpracovaný takovým způsobem, že by neživý předmět byl pouhým pozorovatelem daného dění a nebyl žákem stylizován do podoby vnímající entity, takže by se klidně mohlo stát, že by jeho význam v projevu byl minimalizován. U většiny žáků však nebyl onen stylizovaný předmět/zvíře v roli pasivního pozorovatele, naopak byla jeho stylizace ve vnímající entitu v projevu žáky respektována. V prvním analyzovaném projevu žákyně užila stylizování vypravěče, i když to okolnosti naprosto nevyžadovaly.

Seznam použité literatury

Čechová Marie: Vyučování slohu: úvod do teorie, 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985

Svoboda Karel: Didaktika českého jazyka a slohu – vysokoškolská učebnice, Praha: nakladatelství SPN, 1977

Dvořák Karel: Tvořivost žáků v popisném slohovém postupu, Český jazyk a literatura, 52, 2001-02, č. 7-8

Dvořák Karel: Nedostatky v myšlení a ve stylizaci žáků, Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1993, ISBN 80-7040-065-X

Aristoteles: Poetika, vydání Antická knihovna 1 , celkem 8. Praha 1962 ISBN 80-205-0295-5

Čechová Marie, Styblík Vlastimil: Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství, Praha: SNP 1998, ISBN 80-85937-47-6

Josef Hrabák: Poetika, 2. Vydání, Praha 1977, ISBN 82.0. 82-1

Franz K. Stanzel: Teorie vyprávění, vydání Praha nakladatelství Odeon, 1988 ISBN 33-496-77

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

Olga Kubeczková: Úvod do studia literatury pro posluchače primárního školství, Ostravská univerzita Ostrava, 2006

Seymour Chatman: Příběh a diskurs: Narativní struktura v literatuře a filmu, vydavatel Host, 2008, ISBN 8072942603

Rimmon – Kenanová: Poetika vyprávění, Vydání Brno nakladatelství Host 2001, ISBN 807294004X

Hauser Přemysl: Metodika českého jazyka a slohu, Praha: SPN 1964

Štěpán Vlačín: Slovník literární teorie. 2.vydání, rozšířené, Praha 1977, ISBN 80-7294-170-4

Gerald Prince, A Dictionary of Narratology. Lincoln, University of Nebraska Press 1987, ISBN 0803236786

Navrátilová Radka, Komunikační dovednosti žáků, Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, Brno 2013

Řihánek Tomáš, Ivo Čermák, Roman Hytych a kolektiv, Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy, 1. vydání, Masarykova univerzita Brno, 2013, ISBN 978-80-210-6382-2

Chrz Vladimír, Ivo Čermák. Interpretace v narativním přístupu, Teorie vědy / Theory of Science, Severní Amerika, 3321 11 2011.

Elektronické zdroje

Kratochvíl, Karel. Rozbor uměleckého díla – Kompozice literárního díla . *Atterdag*. [online]. 20.5.2012 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <http://atterdag.webnode.cz/news/kompozice-literarniho-dila-k-rozboru-umeleckeho-textu/>

Svatoňová, Kateřina. Naratologie. *KFS*. [online]. [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <http://film.ff.cuni.cz/rozcestnik/teorie/naratologie.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1 (práce č. 1)strany 56, 57

Příloha č. 2 (práce č. 2)strany 68, 69

Příloha č. 3 (práce č. 3)strany 81, 82