



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 slovanských jazyků a literatur

## 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 zpracování 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 30. 12. 2016

Podpis studenta:

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 objevují a jak jim lze při vyučování předcházet. Stručně se podíváme na historii naratologie a zmíníme jednotlivé aspekty, které souvisí s narativní analýzou. V praktické části pak budou vybrané slohové projevy narativně analyzovány, také z hlediska zpracování jednotlivých rovin textu.

Klíčová slova:

slohový projev, kompozice, narativní analýza, slohové vyučování, slohové útvary, 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. We will briefly look at the history of naratology and we will mention a few aspects which are connected with the narrative analysis. A few selected expressions will be analyzed in the practical part.

The keywords:

a stylistic expression, the composition, a narrative analysis, stylistic lessons, stylistic forms, 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 .....	12
2.4	Cíle slohové výchovy .....	13
3	Sloh a jeho význam pro žáka .....	15
4	Slohové postupy a útvary.....	18
4.1	Slohové postupy .....	18
4.1.1	Informační slohový postup .....	19
4.1.2	Vyprávěcí slohový postup .....	19
4.1.3	Popisný slohový postup .....	19
4.1.4	Úvahový slohový postup .....	20
4.2	Slohové útvary .....	21
4.2.1	Vypravování.....	21
4.2.2	Popis jako slohový útvar.....	22
4.2.3	Charakteristika .....	24
4.2.4	Úvaha .....	25
5	Příprava písemných slohových prací .....	27
5.1	Obecně o přípravě písemných slohových prací .....	27
5.2	Téma projevu .....	29
5.3	Reprodukční sloh .....	30
5.4	Práce produkční.....	31
6	Oprava a klasifikace slohových prací .....	34
6.1	Opravy slohových prací .....	34
6.2	Označování a kontrola chyb.....	36

6.3	Klasifikace.....	37
7	Nedostatky v písemných projevech žáků.....	38
7.1	Stylizační cvičení .....	40
7.2	Textová cvičení .....	41
8	Narativní analýza kompozice – stručný úvod, historie.....	42
9	Narativní analýza kompozice – jednotlivé aspekty .....	44
9.1	Kompozice vypravování .....	44
9.2	Postavy narativních textů .....	46
9.3	Motivace.....	47
9.4	Řeč vypravěče a postav .....	48
9.5	Syntax vyprávění.....	52
9.6	Čas ve vyprávění .....	52
10	Metodologie výzkumu .....	54
10.1	Jak jsem získal zkoumané žákovské práce.....	54
10.2	Metody, užití pro zkoumání slohových projevů .....	55
11	Analýza vybraných slohových prací.....	56
11.1	Práce č. 1 (viz Příloha 1, Příloha 2).....	57
11.1.1	Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce .....	57
11.1.2	Analýza projevu žákyně.....	57
11.1.3	Narativní analýza projevu.....	59
11.1.4	Shrnutí.....	65
11.2	Práce č. 2 (viz Příloha 3, Příloha 4).....	66
11.2.1	Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce .....	66
11.2.2	Analýza projevu žákyně.....	66
11.2.3	Narativní analýza kompozice.....	68
11.2.4	Shrnutí.....	73
11.3	Práce č. 3 (viz Příloha 5, Příloha 6).....	75

11.3.1	Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce .....	75
11.3.2	Analýza projevu žákyně.....	75
11.3.3	Narativní analýza projevu.....	77
11.3.4	Shrnutí.....	81
12	Závěr .....	82

# 1 Úvod

Tato diplomová práce má za úkol důkladně prozkoumat kompoziční strukturu ve vybraných slohových 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 vlastních písemných i ústních projevů. Tato práce se pokusí probrat jednotlivé aspekty související se slohovým vyučováním, které by žáka mělo připravit na vytváření vlastních projevů.

V teoretické části se nejprve zamyslíme 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 a jsou kladeny na slohové vyučování, jaké cíle mohou být pro slohové vyučování určeny. Budou stručně charakterizovány základní slohové útvary používané ve slohovém vyučování – popis, vypravování, charakteristika a úvaha, zamyslíme se nad tím, 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 mohou být písemné slohové práce připravovány, jaké je jejich současné postavení ve slohovém vzdělávání na školách a jaké obtíže jsou spojené s jejich vyhodnocováním. Zamyslíme se nad nejčastějšími nedostatky, které se mohou v písemných pracích žáků objevit a jakými způsoby bychom mohli jako učitelé žákům pomoci těmto nedostatkům předcházet, a tak případně i vylepšit jejich písemné projevy.

Vzhledem k faktu, že vybraným slohovým útvarem pro analyzované kompoziční práce bude vypravování, bude kompozice tohoto slohového útvaru a aspekty, související s kompozicí, detailněji představeny ve 2 samostatných kapitolách. V první bude zmíněna historie narativní analýzy kompozice, důležité směry a osobnosti, které ji ovlivnily. V druhé budou představeny jednotlivé aspekty související s narativní analýzou kompozice – samotná definice kompozice a její obvyklá struktura, čas ve vypravování, druhy kompozice, motivy objevující se ve vypravování, řeč vypravěče a postav a další důležité aspekty.



Před praktickou částí práce se objeví krátká kapitola, kde bude stručně 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 bude analyzováno několik vybraných slohových prací po stránce jejich zpracování žáky. Zaměřím se zejména na zpracování jednotlivých jazykových rovin projevů 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. 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.

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. (Čechová, 1985, s. 20 - 22) Později se začala více brát do úvahy i osobitost autora, čemuž odpovídá definice Stručného slovníku pedagogického od J. Kliky: „*Sloh jest zvláštní způsob vyjadřování myšlenek slovy, v nichž se jeví osobitý ráz původcův.*“ "(Klika, 1909, str. 1667)"

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 účelu. Cíl projevu v tomto pojetí představuje vskutku klíčový prvek. (Trávníček, 1953)

Komunikační činnosti se ve slohovém vyučování opíraly o uspořádání založená na systému slohových postupů či útvarů, v 80. letech na systému funkčních stylů. Obě tato uspořádání však přistupovala k projevům žáků jako k hotovému dílu, procesu jejich dorozumívání však byla věnována podstatně menší péče, což vedlo k nerovnoměrnému rozvoji žáků v jednotlivých oblastech komunikace. (Šebesta, 1999, s. 61)

## **2.2 Pojetí slohového vyučování v dnešní době**

Od devadesátých let minulého století se v rámci předmětu český jazyk a literatura začal objevovat pojem komunikační výchova, který sem byl zařazen jako nový vzdělávací standard. Byla to reakce na stížnosti, že pojmy sloh a slohové vyučování dostatečně nepokrývají skutečné zaměření této části předmětu. Pojetí komunikační výchovy však dlouho bylo značně nejasné a mělo za následek její nedostatečné uplatnění ve vzdělávací praxi. Někdy byla ve vyučování odmítána nebo byla jednostranně zaměřena pouze na procvičování ústní komunikace. V dnešní době se ve vyučování klade důraz na rozvíjení komunikačních kompetencí u studentů. Dnešní společnost se neustále vyvíjí a přináší nové nároky na studenty. Klade se důraz na některé specifické, do této doby nepříliš prozkoumané oblasti komunikace (komunikace přes elektronická média). Komunikační kompetence chápeme jako soubor mentálních předpokladů, které umožňují člověku komunikovat v různých typech situací. Patří sem ovládání samotného jazyka a jeho kódů, schopnost vhodně reagovat během komunikace a ovládání jistého počtu kulturních znalostí. Komunikační kompetence se rozvíjí v komunikačních činnostech. Důraz je kladen zejména na snahu vymanit se z používání izolovaných jazykových vyjádření a používat místo nich komplexní jazykové projevy, zapojené do konkrétní situace. I tyto izolované jazykové jevy mají své místo v rozvíjení komunikačních kompetencí, ale je třeba používat je uvážlivě (rozvíjení základní gramotnosti). Komunikační kompetence se dělí podle svého účelu (zda jde o vytváření nového sdělení nebo jeho přijímání druhou osobou) a podle podoby předávaného sdělení (zvuková či vizuální podoba). (Šebesta, 1999, s. 9 - 10; 61 - 63)

Publikace K. Šebesty *Od jazyka ke komunikaci* z 90. let zavedla do didaktiky českého jazyka pojem pedagogická lingvistika. Jde o komplexní vědní obor, který zahrnuje jazyk a jazykovou komunikaci, učení se jazyku, vyučování jazyka a kontext, v němž se vyučování odehrává. Nově byl vymezen pojem komunikační kompetence.

Vymezen byl jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat. (Šebesta, 1999) Mezi v současnosti nejvíce zkoumané oblasti patří např. rozvoj jazykového povědomí žáků – jejich schopnost osvojovat si poznatky v procesu vzdělávání. (Stuchlíková a Janík a kol., 2015, s. 28 - 30)

Člověk pochopitelně nekomunikuje sám se sebou, i písemné vyjádření člověka si najde svého příjemce. Takováto komunikace mezi lidmi se nazývá zprostředkovaná, předává se bez návaznosti na čas. Lidé spolu mohou komunikovat přímo, vzájemně pozorovat verbální i neverbální projevy během komunikace. S prudkým rozvojem nejrůznějších komunikačních médií však přibývají i způsoby, jak lze komunikovat na značné vzdálenosti přes nejrůznější média, stejně tak může být různý časový odstup mezi úvodním oslovením sdělující osoby a následnou odpovědí ze strany příjemce. I takováto komunikace by měla mít prostor v současném slohovém vyučování. (Hanzová aj., 1998, s. 9)

### **2.3 Požadavky, kladené na sloh**

Jak již bylo zmíněno výše, v dnešní době se slohové vyučování posouvá k rozvíjení komunikačních kompetencí studentů. Po dlouhou dobu se hovořilo pouze o ovládnutí spisovné podoby mateřského jazyka v psané i mluvené formě, s postupem času a přibýváním požadavků na efektivní schopnost komunikovat se však začaly brát do úvahy i jiné útvary našeho mateřského jazyka. Spisovnost a nespisovnost výrazových prostředků se původně týkala rozdílu psané a mluvené řeči. Psaná řeč byla dlouhá léta výsadou jen pro vzdělanější okruh lidí, s vývojem společnosti se však začala rozšiřovat mezi širší okruhy lidí. Hranice mezi spisovným a nespisovným vyjadřováním se tedy začaly stírat, dichotomie spisovnost – nespisovnost měnila své funkční pojetí na vyjadřování veřejné proti důvěrnému. Dnes se v rámci spisovného a nespisovného vyjadřování mluví o funkční dichotomii modelového a nemodelového vyjadřování. V některých komunikačních situacích používáme normy stylové a komunikační, které dle zkušeností většího počtu komunikujících vedou k úspěšné komunikaci, používáme určitý komunikační model. Tento komunikační model se používá u odbornějších témat či veřejných projevů, také v případech, kdy mezi komunikujícími osobami je nerovnoměrné postavení. U nepřipravených, spontánních projevů pak tento komunikační model absentuje. (Čechová, 1997, s. 15 - 17)

Dřívější požadavky v příručkách kladly na slohovou stránku textu tyto požadavky: náležitý sled myšlenek (bez přeskokování), soustředěnost a jazyková správnost. Tyto požadavky se samozřejmě v průběhu historie měnily, ani tehdy nebyly jednoznačně stanoveny. 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, 1932)

Podle D. Bíny jsou 3 hlavními problémy v současném vyučování žáků jevy, které nejsou některými učiteli považovány za podstatné při výuce jazyka – nedostatečný jazykový cit žáků, nedostatečná slovní zásoba žáků a s tím související nepřipravenost žáků na efektivní komunikaci. Dle něj jsou tyto problémy řešitelné pouze rozvíjením schopnosti žáků komunikovat s použitím vhodných aktivit, kde mají příležitost vzájemně diskutovat a učit se, jakým způsobem se lze v individuálních situacích vyjadřovat co nejefektivněji. Dle Bíny se slohové vyučování má posouvat směrem k rozvíjení funkční gramotnosti žáků, k rozvoji jejich mluvenému projevu a od spisovnosti ke schopnosti se kultivovaně vyjadřovat. (Bína a Niklesová, 2013, s. 7 - 9)

## **2.4 Cíle slohové výchovy**

Ve slohovém vyučování jsou žáci procvičováni především ve schopnosti rozvíjet své komunikační schopnosti. Na jazykové projevy žáků jsou kladeny určité požadavky, které vyplývají z dílčích cílů, kterých chceme ve vyučování dosáhnout. Sem patří například funkčnost projevu vzhledem k dané komunikační situaci, srozumitelnost a logičnost projevu, jazyková správnost projevu, kreativita projevu dle individuální osobnosti žáka nebo schopnost žáků vytvářet si vlastní postoje skrze své projevy. (Polák, [http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf), s. 9)

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)

Hauser viděl jako cíl vyučování českého jazyka kromě získaných jazykových znalostí také rozvíjení žakových rozumových schopností a jeho celkovou výchovu po stránce mravní, ideové i estetické. I když některé jeho požadavky dnes již nejsou aktuální, některé z nich jsou obecně platné a jsou stále akceptovány ve vyučování. Například slohový projev žáka měl dle Hausera žákům pomoci k rozvoji samostatného přemýšlení a usuzování. Vytvoření slohového projevu se skládá z více dílčích činností, žák musí shromáždit užitečné podněty pro svou práci a následně je využít při sestavování svého písemného projevu. Žák se učí zároveň přemýšlet i vhodně své myšlenkové pochody vyjadřovat. (Hauser, 1964, s. 9 - 11)

### 3 Sloh a jeho význam pro žáka

Žáci někdy mohou mít pocit, že slohové vyučování je něco, co je pro jejich budoucí život zcela zbytečné. S větším důrazem na rozvoj komunikačních kompetencí se však slohové vyučování stává přípravou na schopnost v budoucnosti fungovat v reálném světě. V rámci jazykové výchovy se žák učí pracovat s jednotlivými rovinami textu, ovšem důraz by měl být kladen především na rozvíjení schopností žáků spojovat tyto jednotlivé informace do smysluplných celků. Žák by si měl uvědomovat možnosti propojení jednotlivých jazykových rovin a adekvátně je používat, aby byl schopen se srozumitelně vyjadřovat v ústní i písemné podobě.

Ve slohovém vyučování jsou žáci procvičováni kromě rozvoje komunikačních schopností i ve schopnosti orientovat se v základních slohových útvarech. I když si to mnohdy neuvědomujeme, dle mého názoru je nutno se cvičit v jejich používání, neboť je v různé podobě používáme v našem každodenním životě. Jen si uvědomme, kolikrát si mezi přáteli sdělujeme své zážitky. Pro jejich účelné předání musíme mít alespoň povědomí o slohovém útvaru vypravování, aby naše povídání dávalo našim posluchačům smysl. Pokud máme více znalostí o tom, jakými způsoby lze pracovat s jednotlivými prvky ve výstavbě vyprávění, pak můžeme naše vyprávění podávat našim posluchačům atraktivní formou. Takové vyprávění může ostatní spolužáky zaujmout daleko více. Vypravěč může tento zvýšený zájem rozpoznat a tento fakt by pro něj mohl být motivací zdokonalovat se ve své schopnosti vyprávět. Vyprávění však v reálném životě používáme i k vysvětlování různých okolností situací lidem, kteří mají oproti nám o situaci nedostatek informací. Někdy může jít i o nepříjemné situace, kdy se snažíme sdělit okolnosti něčeho nepříjemného takovým způsobem, aby nás ukazovaly v lepším světle. Pak skutečně hodně záleží na tom, jakým způsobem mluvčí dokáže pracovat se svým jazykovým projevem, aby dokázal tyto nepříjemné okolnosti podat ve vyprávění způsobem, který bude pracovat v jeho prospěch.

Učitelé by se měli snažit probudit v žákovi zájem o slohové vyučování, protože mají ideální příležitost v této složce předmětu ovlivňovat osobnost žáka. Slohové vyučování přispívá k formování osobnosti žáka. Důležitá je samozřejmě přiměřenost tématu k věku žáka. Pokud učitel chce žáka motivovat, pak by se měl snažit zajímat o svět dnešních mladých lidí, mít alespoň přibližný přehled o současných populárních

tématech pro mládež. Při vybrání jednoho z podobných témat pak má daleko větší šanci přimět žáka k nějaké komunikaci. Při nástupu do školy je již osobnost žáka do jisté míry ovlivněna jeho okolím, bohužel vždy to nemusí být pouze v pozitivním smyslu slova. My však jako učitelé máme šanci pokusit se nasměrovat formování osobnosti tím žádoucím směrem. Toto formování osobnosti se projevuje a formuje v žákově činnosti během slohového vyučování, v dané činnosti se utváří žákův charakter.

Poznávání stylistické stránky jazyka napomáhá žákům k rozvoji jejich stylistických schopností a celkově přispívá k rozvoji jazykové kultury. Ta se skládá z více částí, rozvíjení slohových schopností může na vyšším stupni základní školy vést ke kultivování řeči u žáků, kdy jsou žáci na základě komunikace ve vyučování procvičování ve schopnosti vhodně se vyjadřovat takovým způsobem, aby dokázali efektivně komunikovat s druhými. Učitel by jim měl být příkladem dobrého řečníka, zaujmout je svým jazykovým projevem natolik, aby se mu snažili přiblížit. Negativních vzorů vyjadřování se s prudkým rozvojem sociálních médií nabízí stále více, učitel českého jazyka by se měl snažit zůstat v opozici k těmto špatným příkladům. (Minářová, 2009, s. 9)

Ve slohovém vyučování se žákům předkládají různá témata, která od nich vyžadují zaujmutí určitého postoje. Žáci by měli k tématům přistupovat s otevřenou myslí, snažit se vidět širší souvislosti, které nejsou v textech přímo zmíněny, v případech vyprávění se pokusit vžít do jednání jednotlivých postav a pochopit, proč se v určitých situacích zachovaly určitým způsobem, snažit si představit, jak by se oni sami chovali na místě jednajících protagonistů příběhu. Žáci se mohou pokusit hodnotit jejich jednání, zda s ním souhlasí či nesouhlasí, měli by se snažit vysvětlit důvody svého hodnocení. V rámci úvahy mohou být porovnávány názory žáků na diskutovaná problematická témata, žáci by se měli snažit obhájit své postoje proti opačným názorům spolužáků. Mělo by však jít o kultivovanou výměnu názorů, kde by žákům mělo být známo, že neexistuje žádná universální pravda. K jednomu závažnému tématu může existovat mnoho žakovských úhlů pohledu a ve slohovém vyučování jde spíše o možnost srovnávat tyto rozdílné názory mezi sebou. Měla by se zde projevit snaha respektovat všechny názory bez rozdílu a uvažovat o jiných názorech. Tyto názory by však měl žák mít podložené nějakými argumenty. Pokud budou tyto argumenty



skutečně pádné, pak někdy mohou odpůrce přesvědčit nebo ho alespoň přimět k přemýšlení nad svým vlastním postojem. Témata by měla být učitelem vhodně volena vzhledem k individualitě žáků, také by se měl žáky snažit motivovat, aby měli zájem se k danému tématu vyjadřovat. (Čechová a Styblík, 1998, s. 236 - 237)

Dle rámcového vzdělávacího programu VÚP by mezi očekávanými výstupy slohové a komunikační výchovy na 2. stupni měla být např. schopnost v projevech psaných i mluvených dokázat odlišit fakta od subjektivních názorů a spekulací, dokázat postřehnout komunikační záměr partnera v hovoru, v mluveném projevu vhodně používat verbální i neverbální prostředky řeči, dokázat se zapojit do probíhajících diskuzí a respektovat jejich zásady, využívat vhodné jazykové prostředky ve vhodných komunikačních situacích. (MŠTM, [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf), 2016, s. 22)

Slohové vyučování má praktické zaměření, mělo by podněcovat žáka k intenzivní činnosti, a tak pomáhat vytvářet v žákovi aktivitu. Tato snaha by měla být podporována vhodnými prostředky, například v podobě různých školních soutěží. Žákovy dobré výsledky mohou 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 pro ostatní žáky.

Ve slohovém vyučování se projevuje i snaha o podporování žákovy samostatnosti - výsledkem slohového vyučování by měla být schopnost samostatného projevu žáků, schopnost pracovat samostatně s využitím vhodných materiálů. Činnost je založena na systematičnosti, 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.

Slohová výchova se snaží o rozvoj žákových citů (především estetických) spolu s jinými předměty (literární výchova, hudební výchova, výtvarná výchova). (Čechová, 1985, s. 89 - 92)

## 4 Slohové postupy a útvary

Ve slohovém vyučování se vzájemná komunikace realizuje jazykovými (též verbálními) komunikáty. Takovým komunikátem může být jak ústní, tak i písemný projev. Použití tohoto termínu naznačuje posun současné stylistiky směrem ke komplexní teorii komunikace. Jde o formálně a významově uzavřený celek, který vznikl díky souhře řady objektivních i subjektivních faktorů. Tento celek slouží jedinci k dosažení určitého komunikačního cíle. Mezi prostředky, které se podílejí na výstavbě komunikátů, patří i prostředky kompoziční výstavby komunikátů. Sem se zahrnuje i používání základních komunikačních schémat (slohových postupů a útvarů). Pojem slohový útvar se někdy ve stylistice zaměňuje s termínem žánr. Žánr však převážně označuje zobecněné modely určitých jazykových projevů, zatímco slohovým útvarem nazýváme konkrétní uzavřený text (kde ovšem také může dojít k použití určitých obecných schémat, ta se však vyvíjejí a respektují vývoj komunikace v moderní společnosti). (Minářová, 2009, s. 20 - 24)

Musíme chápat, že každý individuální jazykový projev vzniká v unikátní sdělovací situaci. Soubor podmínek, za kterých určitý projev vzniká, se nazývá slohotvorní činitelé. Dělí se na subjektivní a objektivní slohotvorné činitele. Mezi subjektivní slohotvorné činitele patří ty, které jsou podmíněny osobností autora projevu (rozumová vyspělost komunikujícího, znalost kulturních zvyklostí, znalost diskutovaných témat, vztah k adresátovi projevu). Objektivní slohotvorné činitele jsou ty, na které nemá osoba autora vliv, ale které musí brát do úvahy při vytváření svého osobitého projevu (např. cíle projevu, danou komunikační situaci, užití vhodných jazykových prostředků). (Hanzová aj., 1998, s. 90; Čechová, 1997, s. 50; Minářová, 2009, s. 20 - 24)

### 4.1 Slohové postupy

Slohovým postupem nazýváme určitou základní linii výstavby textu v rovině jazykové i tematické, kterou si autor na začátku zvolil. Autor při své volbě přihlíží jednak k funkcím projevu, kterých se snaží dosáhnout, musí ovšem brát do úvahy i širokou škálu podmínek, za kterých vytvářený projev vzniká. Na základě vyhodnocení těchto potenciálních faktorů se autor rozhodne vyjadřovat vztahy mezi jednotlivými aspekty textu pomocí specifických modelů. Jde o obecné modely postupů informačních,

vyprávěcích, popisných či výkladových. Úvahový postup bývá někdy vyčleňován a uváděn jako samostatná varianta výkladového postupu. Jednotlivé slohové postupy však ve skutečné komunikaci neexistují izolovaně, naopak se v některých slohových útvarech vzájemně prolínají. (Čechová, 1997, s. 66)

#### **4.1.1 Informační slohový postup**

Jde o nejjednodušší slohový postup, který je v jiné podobě přítomen u všech ostatních slohových postupů. Slouží k zachycení základních informací o daném tématu, aby se v něm příjemce dokázal orientovat. Sdělovaná fakta jsou brána jako aktuální a jsou pouze konstatována, nemusí se zde vůbec objevovat v souvislé podobě, větná stavba zde může být minimální či žádná. Fakta jsou sdělována věcně, stručně a nejsou nijak emocionálně zabarvena. Tento slohový postup převládá u těch slohových útvarů, které mají souvislost s publicistikou (zpráva, reklama), v administrativních textech (zápisy z jednání, oficiální žádosti) a v běžné komunikaci mezi lidmi. (Čechová, 1997, s. 66 - 67; Minářová, 2009, s. 22 - 23)

#### **4.1.2 Vyprávěcí slohový postup**

Tento slohový postup vyjadřuje dynamický proces, při kterém probíhá nějaký děj. Mluvíme zde o skutečné či fiktivní události, která se odehrává v určité časové posloupnosti či příčinné souvislosti, užitím tohoto postupu se zaměřujeme na podrobné zachycení celého tohoto procesu. Obvykle zde používáme čas minulý. Sdělovaný text je souvislý, oproti informačnímu postupu se zde uplatňují propracované vazby mezi jednotlivými částmi textu. Podle postavy, přes kterou je nám děj příběhu podáván, může být děj podáván příjemcům s určitou mírou subjektivity. Vyprávěcí postup vystihuje jednotlivá fakta příběhu v pohybu, čase a ve vývoji. Jeho jednodušší forma se objevuje v běžné komunikaci lidí nebo některých beletristických útvarech publicistiky, rozvinutá forma se spojuje s epickými žánry krásné literatury. (Čechová aj., 2008, s. 108 - 109; Minářová, 2009, s. 22 - 23; Hanzová aj., 1998, s. 92) Vyprávěcí slohový postup se ve slohovém vyučování probírá s žáky jako první.

#### **4.1.3 Popisný slohový postup**

Popisný slohový postup spočívá v zachycení základních vlastností, rysů, částí a složek předmětů, jevů, osob či dějů. Využíváme zde naše vlastní smyslové vnímání a

snažíme se toto naše vnímání předat příjemci takovým způsobem, aby si podle našeho popisu uměl popisovaný objekt věrně představit, i když ho osobně nemusel vidět. Jednotlivé informace jsou vybírány a podávány autorem, takže u nich lze také počítat s určitým stupněm subjektivity. Každý své smysly využívá odlišným způsobem, některé smysly preferuje nad ostatními, takže může svou pozornost zaměřit na určitou stránku objektu, jinou může nechat zcela nepovšimnutou, studovat ji v menším či minimálním rozsahu. Pořadí podávaných informací o daném objektu sice může být libovolné, většinou však v něm lze nalézt určitý systém, který umožňuje příjemci si o objektu utvořit přesnější představu (například můžeme objekt popisovat shora dolů, zleva doprava). Uplatňuje se v textech všech funkčních stylů, v jednotlivých funkčních stylech však dochází k jeho modifikaci. Tyto modifikace jsou vyžadovány jednak daným funkčním stylem, a pak také musíme přihlížet ke sledovaným cílům komunikace. Ve slohu se asi nejčastěji můžeme setkat s popisem statickým, kde popisujeme nějakou osobu či předmět, nebo s popisem dynamickým, kde popisujeme průběh nějakého děje. (Minářová, 2009, s. 22 - 23; Čechová aj., 2008, s. 109)

#### **4.1.4 Úvahový slohový postup**

Jak již bylo řečeno výše, úvahový slohový postup někdy bývá považován za variantu výkladového slohového postupu. Výkladový postup se nejen snaží zachytit všechny důležité rysy a vlastnosti určitých předmětů či dějů, ale také se snaží postihnout vzájemné vztahy a souvislosti mezi nimi. Na tyto vzájemné vztahy mezi jednotlivými aspekty věcí ovšem prostý výklad nahlíží objektivně, není zde místo pro subjektivní vnímání a chápání, pro upřednostňování určitých vlastností před jinými, na naše vlastní názory na příslušná témata. Právě zde je důležitý rozdíl mezi postupem výkladovým a úvahovým. V úvahovém postupu se rovněž snažíme postihnout složitou strukturu vztahů mezi jednotlivými aspekty dějů, ovšem přidáváme své vlastní názory a postřehy k daným tématům, uvažujeme o názorech ostatních diskutujících, zvažujeme pro a proti všech argumentů, zaujímáme hodnotící soudy a postoje k projednávaným tématům. Úvahový postup se využívá v odborných a vědeckých textech, v publicistice, v běžné komunikaci se používají jeho dílčí prvky. Ve slohovém vyučování se setkáváme s úvahou, kde se žáci subjektivně zamýšlí nad zadanými tématy. (Čechová aj., 2008, s. 108 - 109)

## 4.2 Slohové útvary

### 4.2.1 Vypravování

Cílem vypravování je především zachytit a objasnit událost v jejím průběhu, s vykreslením jednotlivých dějových částí v jejich návaznosti. Může jít o vyprávění prosté (používané v každodenní komunikaci mezi lidmi) nebo o vyprávění umělecké. Prosté vyprávění se vyznačuje velkou subjektivitou podání, chybí však propracovanější kompoziční stavba textu a autor se obvykle nepouští do zpracovávání více dějových linií. V uměleckém vypravování je kompozice propracovaná, může se objevit více dějových linií, promluva autora je střídána promluvami postav. 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. Je zde snaha zapůsobit na osobu čtenáře a podáním děje ji zaujmout, vyvolat napětí ohledně dalšího vývoje děje či strach o postavy. Takové vyprávění ovšem není cílem v hodinách slohového vyučování. Skutečným cílem slohového vyučování je učit žáka vyprávět názorně. (Minářová, 2009, s. 24)

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. V prvních hodinách, které se věnují 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 žáků. 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. Velmi důležitá je přiměřenost slohového úkolu pro žáka.

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, měla by zde být 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. (Svoboda, 1977, s. 234 - 238)

#### **4.2.2 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 podle jejich specifických vlastností. Snažíme se také posoudit jejich postavení v rámci popisovaného objektu, zda jde o vlastnost podstatnou nebo pouze okrajovou. Úkolem popisu je vystihnout jednotlivé části popisovaného objektu, jejich vlastnosti a vzájemné vztahy. Rozlišujeme různé druhy popisu v závislosti na podmínkách komunikace. Může zde být přítomna subjektivita ze strany mluvčího, ale popis může být podán i naprosto objektivně. (Čechová, 1997, s. 69; Minářová, 2009, s. 24)

##### **4.2.2.1 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. Všímá si především těch znaků, které nějakým způsobem popisovaný objekt odlišují od jiných objektů, zařazených do stejné třídy. 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 návodu. (Minářová, 2009, s. 24)

Stálé pojmenování jednotlivých aspektů daného objektu vyžaduje frekventované používání podstatných jmen, více nežli u vypravování, lexikální příprava popisu se 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. (Svoboda, 1977, s. 241- 243)

#### **4.2.2.2 Popis odborný**

V textech věcných je subjektivita popisu potlačena, popis se naopak snaží objektivně a přesně popsat daný objekt. Snažíme se popisovat ty nejpodstatnější vlastnosti daného objektu. Řadíme sem vědecký popis, kdy se daný objekt může zařazovat k již definovaným podobným objektům. Často je zde používána odborná terminologie, způsob uvádění jednotlivých informací je obvykle ustálený, nejde pouze o náhodný výčet. Ve vyučování by měla být snaha poukázat na důležitost odborné terminologie obecně a rozvíjet schopnost žáků vhodně používat terminologii určitého oboru v případě potřeby. (Čechová, 1997, s. 71)

Popis odborný navazuje na popis prostý, některé vlastnosti odborného popisu se mohou prolínat i do popisu určeného širšímu okruhu čtenářů, a i prostý popis 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. Toto však funguje i obráceně, např. v popularizačních pracích se může odborný popis přibližovat popisu prostému užitím větší subjektivity, např. zmíněním dalších zajímavých aspektů

popisovaného objektu, které ovšem nejsou příliš podstatné. (Svoboda, 1977, s. 245 - 246; Čechová, 1997, s. 71)

#### **4.2.2.3 Popis umělecký**

Umělecký popis 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 může být 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; Minářová, 2009, s. 24)

#### **4.2.3 Charakteristika**

Charakteristika je někdy nazývána jedním z druhů popisu. I jednoduchý popis totiž vybírá u určitého člověka či objektu ty nejzákladnější rysy a vlastnosti podle uvážení autora a následně je předává příjemci. Svoboda však upozorňuje na značný rozdíl po stránce jazykové, obsahové, i v míře jejich obtížnosti. Uplatňuje se v textech odborné povahy, v textech administrativních nebo v krásné literatuře. Je zde rozdíl mezi popisováním osob a neživých objektů. U předmětů se nám pouze udává výčet jejich výrazných vlastností, takže zde mluvíme pouze o popisu. Charakteristika nám však umožňuje popisovat kromě vzhledu lidí i jejich vlastnosti, hodnotit je a pozorovat projevy jejich vlastností v určitých situacích. Podle Čechové máme charakteristiku vnější a vnitřní. Vnější nám popisuje zevnějšek postavy, zatímco vnitřní nám přibližuje osobnost popisovaného. I dle vnějšího popisu postavy se však může projevit některá charakterová vlastnost postavy. (Čechová, 1997, s. 70) Minářová popisuje charakteristiku přímou a nepřímou. U člověka nám charakteristika udává přehled jeho povahových vlastností, což Minářová popisuje jako charakteristiku přímou. Mluví i o charakteristice nepřímé, která popisované vlastnosti člověka aplikuje na jeho chování a reagování ve specifických situacích, všímá si toho, jak se jeho povahové vlastnosti konkrétně projevily v dané situaci. (Minářová, 2009, s. 24) Kromě shody s popisným postupem se charakteristika někdy prolíná i s jinými slohovými postupy. S vyprávěním



se prolíná, když popisujeme, jak se určité vlastnosti postavy projevují v jejím jednání, při hodnocení se prolíná s úvahou.

Její význam spočívá v tom, že učí žáka soustředěně hodnotit lidské jednání a vlastnosti lidí, se kterými přichází do kontaktu, 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. 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. (Svoboda, 1977, s. 248 - 249)

#### **4.2.4 Úvaha**

Tento slohový útvar bývá někdy ztotožňován s výkladem, může být založen na slohovém postupu výkladovém, i když někdy je uváděn samostatný slohový postup úvahový. Spojuje je fakt, že oba tyto útvary usilují o přesné vyjádření složitého poznávacího procesu, vyjádření objektivních vztahů mezi jevy a vzájemných souvislostí mezi nimi. Úvaha se ovšem oproti výkladu snaží dospět k závěrům na základě přemýšlení nad specifickými tématy, aniž by se ve všech jednotlivých etapách psaní opírala o vědecky podložené zkoumání materiálů či experimenty. Jevy se méně popisují, více se o nich uvažuje a jsou hodnoceny, více se zde projevuje subjektivita autora – jeho osobní názory, zkušenosti s daným tématem a podobně. Pokud je úvahový text odborné povahy, tak i přes subjektivnější přístup autora dochází obvykle k obecně platným závěrům. Čtenář však může pocítit o takový text hlubší zájem než o pouhý výklad, protože není jen pasivním příjemcem daných faktů, ale má pocit, že nad problémem uvažoval spolu s autorem. (Čechová, 1997, s. 74)

V úvaze se žák učí vyjadřovat úvahový proces – klade otázky, přemýšlí nad nimi, analyzuje problémy, vyvozuje závěry, navrhuje a osvětluje možná řešení. 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 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. (Svoboda, 1977, s. 277-279)

## 5 Příprava písemných slohových prací

### 5.1 Obecně o přípravě písemných slohových prací

Práce s jednotlivými slohovými útvary bývá dlouhodobější, žák se učí pracovat s jednotlivými prvky, které daný slohový útvar zahrnuje. Napsání kontrolní slohové práce je pak završením této dlouhodobé činnosti, žák svým projevem ukazuje, do jaké míry je schopen se zadaným slohovým útvarem pracovat. Kdysi bylo psaní kontrolních slohových prací podstatným předmětem zájmu jak ze strany školy, tak ze strany školní inspekce. Byly na stejné úrovni jako kontrolní diktáty, jejich požadované množství za pololetí bylo uvedeno ve školních osnovách. Současné rámcové vzdělávací programy se o nich nezmiňují, záleží tedy na konkrétní škole, zda do svých osnov zanesou psaní kontrolních slohových prací. V současné době se však slohové vyučování stále více posouvá směrem ke komunikační výchově a jejím různým podobám, takže je nutno hledat pro slohové projevy nové místo v současném pojetí slohu, vhodně je integrovat do současného způsobu jeho vyučování. Nechceme tím říci, že dnes už kontrolní slohové práce do vyučování nepatří, jen je třeba přihlížet k vývoji, který ve slohovém vyučování probíhá. Ve vyučování se pracuje s pojmem slohové útvary, nesmíme však zapomenout, že se v nich vzájemně prolínají rozličné slohové postupy. (Polák, [http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf), s. 24)

Přípravy slohové práce se liší podle stupně školy, velmi však záleží na celkové charakteristice žáků dané školy. U žáků 1. stupně základní školy žáci obvykle na psaní kontrolní práce spolupracují přímo s učitelem. Učitelé by však měli dávat těmto žákům příležitost i k tvorbě samostatných projevů, což jim pomáhá rozvíjet jejich schopnost s textem pracovat a uvažovat nad ním. Postupem času by se měli učit projevy zpracovávat stále samostatněji, bez vedoucí role učitele, který by měl spíše fungovat v roli poradce. Na 2. stupni základní školy a na školách středních se objevují dva přístupy k procvičování slohových prací a ani jeden z nich není příliš vhodný. (Čechová a Styblík, 1998) U prvního přístupu učitel provádí jednotnou přípravu s celou třídou v tak intenzivní míře, že se probírají všechny dílčí části práce předem do nejmenších podrobností, skládají se jednotlivé věty projevu a jsou neustále opakovány. Žáci pak při psaní samotného projevu ve většině případů jen přepisují ony opakované konstrukce, které jim díky procvičování zůstaly v paměti, bez nejmenší stopy vlastní invence. Je to

podobno přístupu k žákům na 1. stupni, kde se tento postup dá tolerovat, pokud jsou žáci postupně vedeni k samostatné práci. Pro žáky 2. stupně je však tento postup naprosto nevyhovující, neboť jim nedává příležitost rozvíjet jejich možnosti, nedává žákům možnost projevit svou individualitu, slohové práce často bývají prakticky identické.

Druhým přístupem je naprosté podcenění přípravy na slohovou práci, kdy se napíše pouze slohová práce, která však nebyla s učitelem předem probírána ve vyučování, někdy mohou žáci dostat za úkol si napsat přípravu na slohový projev za domácí úkol. Důvodem neprocvičování může být pohodlnost učitele nebo nedostatek času ve vyučování, kdy je slohové vyučování redukováno na úkor jazykové či literární složky jazyka. Čechová a Styblík tento přístup pozorovali zejména na středních školách. (Čechová a Styblík, 1998, s. 238 - 239)

Dle Svobody, žáci při přípravě na kontrolní slohovou práci obvykle pracují s výchozím textem určitého slohového postupu, učí se poznávat jeho typické rysy, pracovat s jeho jazykovými prostředky, vhodně strukturovat jeho kompozici. Po tomto seznámení se slohovým postupem se žáci pod vedením učitele zaměřují na určitou oblast slohového procesu a podle toho jim učitel vybírá nejvhodnější druhy cvičení. Před napsáním kontrolní práce si žáci mohou napsat cvičnou kontrolní práci. Ta je následně zkontrolována učitelem, který může pozorovat pokroky jednotlivých žáků. Jeho reflexe upozorňuje žáky na chyby ve svých projevech a dává jim příležitost se při kontrolní slohové práci těchto chyb vyvarovat.

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. Žáci píšou slohy do jednoho sešitu, ideálně do jednoho v průběhu všech ročníků školy. To umožňuje učiteli kontrolovat písemné práce a dává mu to možnost sledovat vývoj žakových vyjadřovacích schopností. 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)

Čechová a Styblík uvádějí, že prvním krokem při zadávání kontrolní slohové práce je volba vhodného tématu a ujasnění si faktu, jakého cíle chceme daným slohovým projevem dosáhnout. Následně se snažíme zjistit, co všechno může do daného tématu spadat. Zde bereme do úvahy názory žáků, kteří mohou v souvislosti s daným tématem uvažovat o nejrůznějších spojitostech. Měli bychom přijímat všechny názory bez rozdílu, musíme však být připraveni na fakt, že některé spojitosti jsou velmi subjektivní a mohou být jasné pouze osobě, která tuto spojitost uvedla. Žák by měl být schopen tuto spojitost vysvětlit a obhájit před ostatními. Z jednotlivých názorů a postřehů, které jsou přidávány žáky, pak může být společně vybráno určité množství informací, které může být zahrnuto do slohových projevů žáků. S žáky by měla být probírána i kompozice projevu, jednak strukturování projevu jako celku, ale také možné způsoby vyjádření vztahů mezi jednotlivými aspekty projevu. (Čechová a Styblík, 1998, s. 240 - 244)

## **5.2 Téma projevu**

Ještě než učitel zadá žákům téma pro slohový projev, 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 různé druhy slohových projevů. 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 mohou být čerpána z vlastních zážitků a osobních zkušeností žáků, z předložených textů či ze sad obrázků, 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 svým projevem 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 pouze části textu můžeme žákům dát příležitost další text dotvořit dle svých osobních preferencí, v podstatě jim poskytneme jen úvodní část projevu, se kterou mají příležitost dále pracovat podle svého uvážení. (Navrátilová, 2013, s. 23)

### **5.3 Reprodukční sloh**

Pokud je naším cílem kontrolní práce reprodukční, pak pracujeme s nějakým výchozím textem, který se následně žáci snaží sami reprodukovat v písemné formě. Tento druh kontrolní práce je vhodnější pro žáky na 1. stupni základní školy, kde ještě není rozvinuta schopnost samostatně pracovat. Ve škole se reprodukce uplatňuje ve většině předmětů, přece jen slouží k lepšímu pamatování jednotlivých poznatků. Minářová však zdůrazňuje fakt, že by nemělo jít pouze o mechanickou reprodukci daných faktů, ale že by se žák měl snažit o reprodukci tvořivou, kdy se snaží daným faktům porozumět a reprodukovat je svým vlastním způsobem. (Minářová, 1994 podle Polák, [http://kejl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kejl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf), s. 18) Reprodukce je záležitost, která je přítomná v našem životě mnohem častěji, než si to mnozí lidé uvědomují. Předávání informací mezi lidmi je příkladem reprodukce, kdy se navzájem informujeme o důležitých skutečnostech, které jsou jedné osobě daného rozhovoru dosud neznámé. U podobné reprodukce se může jednat pouze o prosté převyprávění daných skutečností, ale také o reprodukci s využitím různých expresivních prostředků, kdy se vypravující snaží něco vyprávět formou, která se zdá posluchači atraktivní a vzbuzuje u něj zájem o dané téma.

Ve slohovém vyučování u práce reprodukční žáci pod vedením učitele pracují s textem, snaží se postihnout jeho celkovou strukturu, zapsat vzorovou osnovu

probíraného textu, poznávají specifické jazykové prostředky, které se v textu vyskytují. Žák se snaží text chápat jako celek, rozpoznat v něm hlavní myšlenky od vedlejších, snaží se postihnout zaměření jednotlivých částí projevu. Osnova mu umožňuje postupovat po dílčích částech. Podle stupně reprodukce výchozího textu se rozhoduje, zda žák sám volí vhodné jazykové prvky pro daný slohový postup, neboť ty již mohou být v textu obsaženy. Reprodukci můžeme podle stupně závislosti na předloze dělit na reprodukci věrnou až doslovnou, kdy jde o relativně úplné převyprávění předlohy, dále na zkrácenou, kdy se pracuje především s celkovým obsahem předlohy s vypuštěním méně důležitých částí textu, také na volnou, kde se zachovávají obsahové prvky předlohy a na reprodukci výběrovou, která se vždy dotýká pouze určité části předlohy. S postupujícím věkem žáků přecházíme k méně závislým typům reprodukce, které vyžadují větší aktivitu z jejich strany. Pokud bychom se drželi striktně pouze pojmu slohový útvar, tak bychom mohli konstatovat, že některé slohové útvary mají svá zažitá schémata, od kterých se odchyľují jen ve velmi omezené míře. (Hubáček, 1990, s. 144 - 146)

Učitel pomáhá žákům ujasnit si strukturu projevu kladením dílčích otázek typu: „Jaká je funkce předchozí části?“ Podobné otázky by měly žákům pomoci orientovat se v jednotlivých částech textu, najít obsahové jádro textu a stručně ho vyjádřit v podobě jednoduchých hesel. To by je mělo učit rozlišovat jednotlivé složky projevu a jejich důležitost pro projev jako celek. V počáteční fázi žáci vycházejí od odstavců, v pokročilejším stadiu už vycházejí z větších celků. Při rozboru ukázky je zapotřebí ujasňovat funkce určitých jazykových prostředků (proč jich bylo užito).

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 úvodní a závěrečné části práce, bývá tomu tak proto, že si nemusejí uvědomovat jejich funkce v daném textu nebo přesahují jejich rozumové a výrazové schopnosti. (Svoboda, 1977, s. 210 - 214)

## **5.4 Práce produkční**

Na přechodu mezi produkcí a reprodukcí textu se nachází takový typ kontrolní práce, kdy při reprodukci dochází k obměňování určitého prvku předlohy (např. změna

vypravěčské formy). 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. I zde bývá vhodné použít na začátku ukázkový text jako příklad toho, jak lze určité téma zpracovat po stránce obsahové i jazykové. Může být použitý jakýkoliv slohový postup, který je nejprve společně přečten a poté analyzován. Žák si může sepisovat typické výrazy pro daná témata či slohové útvary, poznamenávání slov a slovních spojení dle vlastního uvážení mu může pomoci při sepisování vlastního tématu příslušným slohovým postupem. Pozorování struktury kompozice v předloze může dát žákům představu o možnostech struktury jejich budoucího textu.

K produkční práci by žáci na školách měli být postupně vedeni už na 1. stupni, kde se stále převážně uplatňuje reprodukce, která by ale postupem času měla stále více odstupovat od předlohy, dávat žákům příležitost projevit jejich vlastní kreativitu a pracovat samostatně. (Čechová a Styblík, 1998, s. 222) Někteří žáci mohou toužit po možnosti projevit svou vlastní aktivitu a nechtějí být vázáni na konkrétní text, jiní si v oblasti vlastní produktivnosti příliš nevěří a vázanost na určitý text jim dává alespoň nějakou jistotu během psaní. Hodně také záleží na vybraném slohovém postupu. Někteří žáci mohou rádi vyprávět příběhy, takže vítají možnost si ve slohovém projevu napsat svůj vlastní příběh, ať už inspirovaný skutečností či zcela vymyšlený. Vyprávěcí postup může být při psaní slohové práce žáky přijímán s radostí. Naproti tomu třeba úvahový slohový postup od žáků vyžaduje přemýšlení nad specifickým tématem, které nemusí být určitému žákovi blízké – může takové téma považovat za nudné či za příliš složité. Žáci tudíž mohou mít pocit, že dané téma je nad jejich síly.

Využití osnovy žákem může objasnit základní obsahové složky práce, jejich vhodné pořadí a umožňuje žákovi pozorovat, jak pokračuje v zpracování práce. V průběhu práce může žák kompozici dále upravovat, toto platí hlavně pro vyšší ročníky, kde žáci zpravidla vypracovávají práce samostatně, píšou si hrubou kostru osnovy samostatně a konečnou podobu píšou až za úlohu, což jim umožňuje se stavbou textu flexibilně pracovat. V průběhu psaní se nemusí strnule držet původní osnovy, ale příhodně ji upravovat. (Svoboda, 1977). I Čechová se Styblíkem mluví o vytváření osnovy v rámci rozebírání tématu dané slohové práce, považují ji za pomocný prostředek, který umožňuje žákům ujasňovat si, jak budou v rámci daného tématu



postupovat a jak budou řadit jednotlivé složky projevu. (Čechová a Styblík, 1998, s. 241)

Průpravnou etapou napsání slohové práce může být koncept, ve kterém jde o vytvoření celkové stavby práce i o stylizaci jednotlivých vět. Koncept může 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, protože díky němu může vidět vývoj svého uvažování v průběhu psaní, může zkoumat jednotlivé reflexe a opravy, které v průběhu psaní udělal. Čechová a Styblík nazývají konceptem cvičný slohový projev, který v rámci přípravy na slohovou práci sestavili žáci ve spolupráci s učitelem. (Čechová a Styblík, 1998, s. 242)

I když je koncept užitečným pomocníkem pro jazykový výcvik, podle Svobody není závazným prostředkem pro každou práci, protože by mohl žáky svádět k tomu, že spoléhají až na dodatečné úpravy a nesnaží se napoprvé o co nejlepší výsledek v rámci vlastních možností. 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. Při opravování konceptu se učitel nesnaží nedostatky přímo opravovat, snaží se žáky upozornit na formulace, nad kterými by se měli hlouběji zamyslet, může jim poskytnout odkazy na publikace, které jim mohou pomoci tento problém pochopit. 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. (Svoboda, 1977, s. 214 - 220)

## 6 Oprava a klasifikace slohových prací

### 6.1 Opravy slohových prací

Opravy slohových prací učitelem jsou velmi komplikované, protože se při nich posuzuje projev, který se skládá z více stránek, v některých z nich může žák excelovat, v některých naopak může odvádět průměrný či podprůměrný výkon. Učitelovo výsledné hodnocení musí být komplexní, je dáno souhrnem všech stránek projevu, ovšem zároveň učitel samostatně analyzuje jednotlivé složky individuálního slohového projevu. Oprava slohových prací vyžaduje větší množství času, je nutné ke každému projevu přistupovat individuálně, někdy při prvním čtení mohou učitelé uniknout některé aspekty ve výstavbě projevu. Protože se hodnotí i obsahová stránka projevu, učitel se snaží při analýze odhalit myšlenkové pochody žáků, které jsou vyjádřené v jejich projevu, pochopit jejich postoje a názory k určitým specifickým tématům. Někdy však tyto postoje nejsou žákem explicitně vyjádřeny, jejich nalezení vyžaduje důkladnější prozkoumání textu, některé užité motivy nemusí učitelé hned dávat smysl. Z tohoto důvodu je nutné mít na opravování projevů dostatečné množství času, kdy se učitel k některému projevu s kratším odstupem znovu vrací, aby se pokusil pochopit něco, co mu při prvním čtení nedávalo smysl. Musí také opravovaným projevům věnovat svou plnou pozornost, tudíž by je měl opravovat v klidném prostředí (např. u sebe doma, ne v kabinetu o přestávkách). Učitel se má snažit opravit kontrolní slohové práce do týdne. (Polák, [http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf), s. 32)

V textu označujeme nedostatky, které se třídí do několika skupin, ale můžeme označovat i neobvyklá spojení, která nás v projevu zaujala. Hubáček doporučuje po opravení projevů stručně shrnout celkové výsledky prací před celou třídou a věnovat při společné opravě pozornost těm jevům, které dělaly potíže většímu množství žáků. Učitel by podle něj měl sepisovat všechny tyto chyby na samostatný list a následně zjišťovat, které z nich se nejčastěji opakovaly. Je důležité žáky seznámit jak s kladnými, tak i se zápornými stránkami práce. (Hubáček, 1981, s. 81; 83)

Rozdílné přístupy učitelů k opravám slohových prací nám mohou napovídat, že u každého opravujícího učitele bude některá ze stránek projevu při hodnocení

významnější nežli jiné – některý učitel může více přihlížet k zajímavému uchopení tématu a jeho zpracování po stránce obsahu, jiný se zaměří na jazykovou stránku projevu a bude žákovi dávat horší hodnocení kvůli stylistickým či pravopisným chybám v projevu, jiný bude brát do úvahy přehledné zpracování a strukturování celého projevu.

První analyzovanou stránkou projevu je stránka tematicko- obsahová. Zde jde o hodnocení obsahu práce vzhledem k zadanému tématu. Jak už bylo řečeno výše, učitel by se měl zamyslet nad použitím jednotlivých motivů v projevech žáků, jakým způsobem žáci v projevech vyjadřují své myšlenky, zda vyjadřují své názory na daný problém, zda jsou schopni svůj postoj k němu podložit vhodnými argumenty. Učitel nemusí s žakovým postojem souhlasit, tato skutečnost by však neměla hrát v učitelově hodnocení roli. Toto vyjadřování je samozřejmě velmi subjektivním jevem, někdy se ozývá diskuze, zda by tato stránka práce měla být vůbec zahrnována do celkového hodnocení práce.

Učitel dále posuzuje i stránku slohovou, kdy hodnotí formu, jakou je zadané téma žákem zpracováno, některá témata se přirozeně dají zpracovat více slohovými postupy. Ve školní praxi se obvykle zadává konkrétní slohový útvar, někdy však nelze vyloučit fakt, že celkové zpracování ze strany žáka bude obsahovat i prvky jiných slohových útvarů. Toto odchýlení bývalo hodnoceno sníženou známkou. Styblík a Čechová toto opatření hodnotí jako nevhodné, protože odchýlení od zadaného slohu může být někdy i ku prospěchu. Je vhodné hodnotit celkovou výstavbu projevu, vztahy mezi jeho jednotlivými částmi, plynulost či soudržnost textu. Učitel si všímá i toho, zda má slohový projev žáka jednotný ráz nebo zda se žák z nějakého důvodu od celkové struktury někdy odchyluje.

Do hodnocení přirozeně patří i jazyková stránka projevu, která je někdy učiteli upřednostňována před všemi ostatními. V takovém případě může být i přehledně strukturovaný a obsahově zajímavý projev hodnocen jako průměrný či podprůměrný. V rámci jazykové stránky se hodnotí lexikální, gramatická a pravopisná stránka projevu. Hodnotí se zde příhodná volba slov v určitém kontextu, skladba vět, nebo zda je obsah textu čtenáři srozumitelný. Spisovnost projevu bývá do hodnocení rovněž zahrnována, někde je však úmyslně zvolena například pro zachování autenticity promluv určité

postavy textu. V takových případech existují rozporné názory na fakt, zda by takováto odchylka měla být považována za chybu. (Čechová a Styblík, 1998, s. 245 - 247)

Před kontrolní slohovou prací si žáci mohou napsat cvičnou slohovou práci, která je následně ohodnocena. Ta pak slouží žákům jako ukazatel jejich vyjadřovacích schopností a umožňuje další vývoj těchto schopností. Žák tvorbě cvičné práce přirozeně musí věnovat přiměřené úsilí a následně být informován o jejích kladech i záporech, aby věděl, v jakých oblastech je třeba se dále procvičovat a zaměřit na ně pozornost.

Karel Svoboda uvádí, že oprava a kontrola žákovských prací se provádí v podstatě dvojím způsobem. Prvním z nich je postup, kdy se v hodině slohu přečte určitý počet cvičných slohových prací, které se poté kolektivně posuzují. Učitel obvykle rozhoduje, které práce se budou číst. 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. Druhou možností opravy je, že učitel opraví několik cvičných prací mimo vyučovací hodinu, a s výsledky opravy pak seznámí celou třídu společně. Učitel pak může na základě zjištěných nedostatků zadat žákům vhodná stylizační a textová cvičení. (Svoboda, 1977, s. 220 - 222)

## **6.2 Označování a kontrola chyb**

Svoboda ve své publikaci uvádí, že pravopisné chyby ve slohových pracích se opravují stejně jako u pravopisných cvičení. Dle něj je nutné podotknout, že se chyby věcné a stylizační opravují 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. (Svoboda, 1977, s. 223 - 224)

I Hubáček mluví o systému korekturních znamének, který by měl být v souladu s učitelovým systémem pro označování chyb mluvnických a pravopisných v pravopisných cvičeních (i on doporučuje systém rovných a vlnitých čar dle typu

chyby). Pokud je tento systém označování ve třídě přijat, lze dle něj vytvořit samostatné označení pro specifictější chyby (chyby ve slovosledu věty – užití číslic nad rovnou čarou označenými slovy). Zároveň ovšem upozorňuje na fakt, že znalost systému korekturních značek může žákovi napovědět, s jakou chybou pracuje, ale někteří žáci nedokážou chybu opravit ani s touto pomůckou. (Hubáček. 1981, s. 81) Svoboda uvádí, že v tomto případě může žák učitele individuálně požádat o radu, žáci by ovšem měli být vedeni k tomu, aby se učitele dotazovali jen v odůvodněných případech. 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.

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. (Svoboda, 1977, s. 223 - 224)

### **6.3 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)

I dle Hausera je do hodnocení slohových prací nutno zahrnout všechny složky projevu. Řadí sem složku věcnou, kam zahrnuje kvalitu práce z hlediska její věcné správnosti, dále složku jazykovou (mluvnická správnost projevu), složku pravopisnou a konečně slohovou kvalitu práce. U písemných prací uvádí i složku formální, tedy celkovou úpravu práce. Dle něj nelze žádnou z těchto složek vynechat, aniž by to nezkreslilo hodnocení žáka. (Hauser, 1964, s. 165 - 167) Čechová a Styblík doporučují jako první hodnotit stránku tematicko-obsahovou a slohovou, doporučují hodnotit především srozumitelnost, souvislost, plynulost a výstižnost slohových projevů. Jazykovou stránku doporučují nechat až jako poslední, zároveň varují před jejím přílišným přeceňováním. (Čechová a Styblík, 1998, s. 247)

## 7 Nedostatky v písemných projevech žáků

Jak už bylo zmíněno výše, klasifikace slohových prací je velmi obtížná a různí učitelé při známkování projevů žáků přihlíží k odlišným kritériím. Někdy je upřednostňována stránka jazyková, kdy je kladen větší důraz na gramatickou správnost nežli na obsah projevu.

Existují také odlišná vymezení druhů chyb, se kterými se můžeme v projevech žáků setkat. Minářová v *Didaktice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ* předkládá tři odlišné kategorie druhů chyb. První z nich jsou chyby věcné, které znamenají faktické chyby v textu (například nesprávné údaje nebo nevhodně zvolený slohový útvar vzhledem k tématu). Patří sem i výše zmiňované odchýlení od zadaného slohového útvaru. Dále mluví o chybách kompozičních, kam řadí např. nepromyšlenost osnovy (zároveň ale klade otázku, zda je osnova nezbytná u všech slohových postupů), nevhodné členění textu či absolutní absenci jakéhokoliv členění textu, mluví zde i o nevhodném užití přímé řeči. Jako poslední kategorii uvádí chyby stylizační, které dle typu rozděluje do 15 kategorií, je tedy nejrozsáhlejší. Jako příklad zde můžeme zmínit chyby lexikálně-stylizační a syntakticko-stylizační. Chyby lexikálně-stylizační vznikají při psaní slov či slovních spojení. Minářová sem řadí například zaměnění slov s podobným (ne však stejným) významem v nevhodném kontextu, může jít o záměnu slov podobně znějících, časté opakování stejných slov (když, tak, tedy, pak) v těsně navazujících větách nebo časté opakování zájmen. Syntakticko-stylizační chyby vznikají při sestavování vět nebo souvětí. Patří sem například chybný slovosled ve větách, stále se opakující stejné schéma vět nebo nejasná návaznost mezi jednotlivými větami. (Minářová, 1994) Také Hubáček shrnul některé častější stylistické chyby v projevech žáků ve své *Didaktice slohu*. Mluvil například o nadužívání některých slov z mluvených projevů – např. ukazovací výrazy (to, ten, takový), příslovce (potom, pak) nebo některé spojky (a, když), častém opakování stejných výrazů v projevech nebo přílišné „rozvleklosti“ vyjadřování žáků, které se projevuje užíváním dlouhých a často i nečleněných souvětí. (Hubáček, 1981, s. 85 - 86)

Analýza projevů žáků střední školy v písemných projevech profesorem Karlem Dvořákem odhalila potíže se stylizací textu u žáků zejména při pokusech vyjadřovat složitější a komplexnější myšlenky. Ukázalo 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.

Jeho dlouhodobé sledování problematiky stylizace textu 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 jsou poučeni, že myšlení je proces, který může být vyjádřen jednoduše i složitě, že vyjádření svých duševních úvah také může nabývat různých podob, ale skutečnou otázkou 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. (Dvořák, 1993, s. 5)

Karel Svoboda hlouběji zkoumal jistý problém ve vyučování žáků stylistice. Šlo o vztah mezi myšlením a syntaktickými strukturami. Jeho pojetí vzájemných vnitřních vztahů umožňuje při analýze vycházet z jazykového vyjadřování obsahových struktur, ale 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. Zaměření na obsah sdělení by však vedlo žáky k úvahám o tom, jak by se měli vyjadřovat a jaké jazykové prostředky jsou vhodné, když chtějí v komunikaci dosáhnout určitého cíle, například obhájit svůj názor na daný problém před ostatními. Tento postup by umožnil žákům hlubší chápání světa kolem nich, dal jim příležitost přesněji vyjadřovat svůj pohled na různá diskutovaná témata a motivoval je k tomu zpřesňovat své vyjadřování, aby byli schopni vést o určitém tématu diskuzi, kde dokážou prosadit svůj názor a polemizovat s názory protistran. (Svoboda, 1972)

Při nedostatečném výcviku v oblasti vyjadřování se žáci bohužel raději uchylují k snadnější možnosti – záměrně se vyhýbají vyjadřování složitějších vztahů ve svých projevech, zaměřují se na používání vztahů jednodušších. Na jednu stranu se lépe

vyhýbají možné chybě, ale zároveň se zříkají možnosti naučit se lépe vyjadřovat své myšlenky.

Jeví se tudíž jako vhodné připravovat žáky na stylizaci výkladových a úvahových postupů kvůli vylepšení schopnosti vyjadřovat složitější myšlenky. 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 měla 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, dále užívání neautomatizovaných výrazů, které nepatří do jejich aktivní slovní zásoby a vyjadřují myšlenkově náročnější sémantické vztahy. (Dvořák, 1993, s. 6 - 8)

## 7.1 Stylizační cvičení

U těchto druhů cvičení žáci pracují s různými tvary slov a jejich spojením, cvičení se zaměřují na vhodný výběr a použití slov z daného množství (lexikálně-stylistická), poté z těchto jednotlivých částí vytváří celé nové věty, snaží se používat vhodné syntaktické prostředky, věty jednoduché, souvětí a různé druhy vět (syntakticko-stylizační). Cvičení se mohou dále zabývat i procvičováním správných tvarů v těchto slovech či větách. Kolektiv slovenských autorek Kupcová – Kesselová – Palenčárová považuje slohová cvičení stylizační za slohová cvičení vyššího typu. (Palenčárová aj., 2003) Karel Svoboda viděl hlavní účel těchto cvičení v aktivním procvičování užívání jazykových prostředků. Podle obsahu lze tato cvičení rozdělit na konstrukční a korekturní. V konstrukčních cvičeních dochází k přeměně textu na jiný, který spojuje jednodušší syntaktické celky na složitější, nebo se v něm text dokončuje. V korekturních cvičeních se opravují chyby v zadaných cvičeních. Podle Svobody by zadané téma mělo být žákům blízké. (Svoboda, 1977, s. 37 - 39) 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. (Dvořák, 1993, s. 39) Čechová uvádí rozdělení charakteru stylizačních cvičení na základě jazykových rovin, na které jsou zaměřena. Patří sem cvičení lexikálně-stylizační, kde se zaměřujeme na používání slov a slovních spojení ve větách z hlediska správnosti, dále cvičení



morfologicko-stylizační, kde se snažíme slova využívat ve správných morfologických tvarech. Posledním uvedeným druhem jsou cvičení syntakticko-stylizační, kde se pracuje s celými větnými celky. Všechny tyto druhy cvičení se dají provádět různými způsoby, např. konstrukční cvičení doplňovací (doplňuje se vhodné slovo ve správném tvaru), substituční (nahrazujeme slova a tvary slov jinými) nebo obměňovací (měníme formu vyjádření). (Čechová a Styblík, 1998, s. 231 - 233)

## **7.2 Textová cvičení**

U těchto cvičení pracujeme s určitým jazykovým projevem jako s celkem, včetně jeho jednotlivých složek. Zabýváme se v nich strukturou textu, jeho návazností, celkovou úpravou textu, snažíme se vystavět jazykový projev jako komplexní celek. I zde se pracuje s cvičeními konstrukčními či korekturními. Cvičení korekturní analyzují obsah nebo formu daného projevu a snaží se analyzovat, jakým způsobem by se dalo s formou a obsahem dále pracovat. Patří sem také cvičení kompoziční, kde pracujeme se strukturou kompozice určitého textu. Mezi běžný typ kompozičního cvičení patří zpracování osnovy nějakého hotového textu. Tento druh cvičení se mi zdá být pro žáky velmi užitečný, mohou nad textem přemýšlet o důležitých bodech v něm a jak tyto důležité body definovat ve stručných heslech. Dalším obvyklým typem kompozičního cvičení je strukturování textu do podoby odstavců. Konstrukční textová cvičení nějakým způsobem přetváří výchozí text. Text může být např. zkracován, jsou shrnuty nejdůležitější body v textu, může se psát pokračování nedokončeného textu nebo se text rozšiřuje o další informace. (Čechová a Styblík, 1998, s. 233 - 234) Svoboda upozorňuje na fakt, že úroveň žakových znalostí a dovedností podstatně ovlivňuje způsob, jakým žák s daným textem pracuje. (Svoboda 1977, s. 39 - 40)

## 8 Narativní analýza kompozice – stručný úvod, historie

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. Ten členil veškeré pohádky na 7 okruhů jednání a 31 stálých funkcí konajících postav. (Propp, 1970) Lévi-Strauss se podobným způsobem snažil analyzovat mýty, oproti Proppovi se však snažil předestřít i způsoby, jak lze jednotlivé jednotky mýtů vhodně kombinovat.

Říhánek ve své publikaci uvádí stručný přehled čtyř základních přístupů ke zkoumání různých textů (interpretativní fenomenologická analýza, metoda zakotvené teorie, narativně orientovaný výzkum, diskurzivní analýza). Nás nejvíce zajímá metoda narativní analýzy. Ta vychází z teorie, že jedinec prostřednictvím narativního textu přetváří, konstruuje a interpretuje nějakou specifickou zkušenost. (Říhánek a kol., 2013, s. 76)

Naratologická zkoumání textu vycházela z Aristotelovy Poetiky, ale systematickou metodou se stala 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 systematický popis vyprávěcí situace. Vyprávěcí situaci podle jeho teorie definují 3 kategorie (modus, osoba a perspektiva). (Stanzel, 1988)

Strukturalistický přístup spadá přibližně mezi šedesátá a osmdesátá léta dvacátého století. Individuální interpretace textu již nebyla hlavním předmětem zkoumání, zaměření se týkalo jednotlivých prvků ve struktuře textů. Cílem bylo podat

gramatiku vyprávění, ukázat základní podmínky, které musí text splňovat, aby mohl předávat nějaké sdělení. Zájem se časem posunoval hlouběji, od povrchových metod ztvárnění až k vytváření systematických modelů a popisům struktury textů, ke zkoumání rozdílu mezi dvěma základními kategoriemi vyprávění: fabule a syžetu. Nejdůležitější osobou tohoto období je pravděpodobně Gérard Genette, který se soustředil na analýzu vztahů mezi 3 rovinami narativních textů – rovinou příběhu, vyprávění a diskurzu. Patří sem také 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>; Kubiček aj., 2013, s. 22 - 23)

Poslední období naratologického zkoumání lze označit jako revizionistické a interdisciplinární. V tomto období dochází ke značnému prolínání naratologie s dalšími obory. Definiuje 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 stručná definice kompozice vypravování, také její možná struktura a jednotlivé 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 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.

Narativní texty se skládají z promluv vypravěče a z promluv postav, které jsou v opozici svými funkcemi i svou jazykovou výstavbou. Jazykovou výstavbou promluvy se zabývá textový model, vychází z tzv. Bühlerova trojúhelníku, který označuje tři funkce promluvy – expresivní (se zaměřením na mluvčího), apelativní (zaměřením na posluchače) a zobrazovací (zaměřením na předmět sdělení). Jde o trojrozměrný text, Doležel však k opozici k němu přemýšlí o jednorozměrném textu, kdy do popředí vystupuje předmět sdělení, zbylé funkce jsou v textu potlačeny. (Doležel, 1993, s. 11 - 12)

Dokážeme popsat obvyklou strukturu vyprávění, která mívá 5 částí: na začátku je úvod, kde se seznamujeme s hlavními charaktery a prostředím (expoze), poté se seznamujeme s hlavní zápletkou, která prochází několika fázemi, nejprve se v záplece objeví 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 se diskutovalo o problému, jak lze studenty připravit na tvorbu slohových projevů, ať už v ústní či písemné podobě. O tomto problému se stále diskutuje a je značně nejisté, zda bude tato otázka 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 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 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). (Vala, 2014, s. 30) ([http://www.ped.muni.cz/weng/literatura/\\_items/items\\_all.html#k](http://www.ped.muni.cz/weng/literatura/_items/items_all.html#k))

## 9.2 Postavy narativních textů

Můžeme také uvažovat o jednom z důležitých aspektů ve výstavbě příběhu – o postavách. Kolem tohoto aspektu se vede názorově rozporuplná diskuze, protože mnoho čtenářů si dokáže během čtení příběhu vytvořit pouto k postavám a porovnává je s reálným chováním lidí. Pokud však naše čtení narativních textů vede k přijímání způsobu uvažování fiktivních postav, pak můžeme říct, že tento jev je současně důkazem jejich neúplnosti ve vztahu k osobám reálného světa. Kubíček ve své publikaci uvádí, že narativní postavy ve vyprávění jsou analyzovány dvěma možnými přístupy – buďto podle mimetického přístupu, kdy jsou postavy textu porovnávány s postavami reálného světa, nebo jsou brány jako pouhé znaky, tvořící celkovou identitu textu a existují pouze v rámci tohoto textu. Odpůrci mimetického přístupu poukazují na fakt, že fikční bytosti jsou pouhým souborem znaků či rysů, tudíž nemohou hodnověrně reprezentovat postavy skutečného světa. Berou tyto postavy jako obecné prototypy

určitých skupin lidí, ale neuznávají tyto postavy jako individuální bytosti. (Kubiček aj., 2013, s. 58 - 63)

Smíření obou přístupů se objevilo v rétoricky zaměřené naratologii. Ta bere postavy jako estetické kategorie, které mají ve čtenáři vytvořit určitý postoj. James Phelan navrhl komplexní pojetí postavy, skládající se ze tří dimenzí – syntetické, mimetické a tematické. Syntetická dimenze pojednává o textových znacích, s jejichž pomocí konstruuje postavu v projevech. Mimetická dimenze pak postavu přibližuje našim zkušenostem z reálného chování lidí, tematická dimenze staví před postavy narativního světa nutnost řešit nějaký problém. Postavy jsou dle této teorie tvořeny všemi těmito dimenzemi, ale podle záměrů autora může kterákoliv z nich v jeho projevu převládat nad těmi ostatními. (Kubiček aj., 2013, s. 58 - 63)

### 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 jednotlivých 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 neobvyklého či neznámého, může se 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)

Každá událost, která se přihodí postavě, může teoreticky změnit její osud. Lotman však při uvažování o událostech, které souvisí s postavami příběhu (včetně personifikovaných subjektů), používá termín překročení hranice sémantického pole. Daná událost totiž může proběhnout, aniž by nějak ovlivnila osud postavy. Pokud však ona událost nějak ovlivní další osud postavy a nějak ji poznamená po zbytek dalšího děje, pak došlo k překročení hranice sémantického pole. (Lotman, 1990)

Jednotlivé události v příběhu nejsou svým významem na stejné úrovni, obvykle rozlišujeme události jádrové a satelitní. Jádrové události příběhu jsou ty, které není možné z příběhu vypustit, aniž by vyprávění ztratilo smysl. Postavy v daných jádrových situacích musí učinit rozhodnutí, co budou dělat dál, tato volba má pak vliv na rozvoj dalšího děje. Události satelitní lze naopak z příběhu vynechat, aniž by tím nějak utrpěla jeho logika. (Chatman, 2008, s. 54 - 56)

## **9.4 Řeč vypravěče a postav**

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.

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, 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 čtenáři 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. Autor se může vyjadřovat také wir-formou, kdy je čtenáři příběh zprostředkován z pohledu více osob, mezi které patří i vyprávějíci osoba. (Culler, 2002, s. 96 - 97; Rimmon - Kenanová, 2001, s. 101 - 102)

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)

Podle Doležela je narativní text jazykovým znakem, který se skládá z různých typů promluv, které vykazují odlišné stupně objektivitu. Tyto promluvy jsou důležitým prvkem při konstruování fikčního světa, důležitým faktem přitom zůstává jejich neuniformnost. Můžeme zde pracovat s binárním či nebinárním modelem autentifikace. V binárním modelu, kde se vyskytuje objektivní vyprávění ve 3. osobě a promluvy postav v přímé řeči, je vypravěč performativní autoritou, která svými výpověďmi pevně stanovuje fakta fikčního světa, promluvy postav oproti tomu nejsou brány jako unifikační. V tomto modelu fakta fikčního světa buďto existují nebo neexistují, jiná možnost není. Nebinární model autentifikace nám oproti tomu nabízí různé stupně existence faktů ve fikčním světě, podle toho, jak jsou jednotlivá fakta v narativním textu utvrzována. Sem spadá i autentifikace v ich-formě. V ich-formě přejímá promluva určité postavy konstrukční funkci, musíme zde použít model nebinární, který vyprávějící osobě uznává status autentifikační autority. (Doležel, 1993, s. 55 - 66)

I Stanzel v Teorii vyprávění mluví o specifickém chápání světa ze strany vyprávějící postavy, uvádí zde, že každé vnímání je závislé na chápání dané skutečnosti. Tento problém se může vztahovat i na autorského vypravěče, který může chápat dění kolem něj svým vlastním způsobem. (Stanzel, 1988, s. 21 - 22)

Genette mluvil o dvou typech vypravěčů podle jejich účasti v příběhu - heterodiegetický vypravěč se příběhu neúčastní, homodiegetický vypravěč je jednou z postav v příběhu. Pokud se vypravěč v textu nevyskytuje, pak můžeme hovořit o jeho vševědouce, neboť je schopen vidět do nitra postav a předkládat čtenářům jejich duševní pochody. Homodiegetický vypravěč může být jak hlavní postavou příběhu (autodiegetický vypravěč), tak i pouhým pozorovatelem (vypravěč-svědka) děje. (Kubíček aj., 2013, s. 127 - 133) Stanzel se snažil hranici mezi vypravěčem a postavami příběhu jasněji rozlišit podle tzv. existencionálních oblastí, snažil se zjistit, zda vypravěč a postavy koexistují společně v rámci vytvořeného fikčního světa. (Stanzel, 1988, s. 65 - 66)

Doležel rozděluje vypravěče v 1. osobě podle míry a způsobu zapojení do struktury příběhů na několik typů. Máme rétorickou ich-formu, kdy je vyprávěcí subjekt sice akčně pasivní, zároveň si ovšem uchovává schopnost hodnotit jím vytvořený fiktivní svět a pozorovat v něm probíhající události. Osobní ich-forma používá vypravěče, který má roli v příběhu, svobodně hodnotí svět kolem něho a vyjadřuje své pocity ohledně něj. Díky užití personifikaci vypravěče by někdo mohl uvažovat i o užití osobní ich-formy, kdy vypravěč vyjadřuje své pocity ohledně jednotlivých protagonistů příběhu. Velmi zřídka je užívána objektivní ich-forma, kdy se vypravěč na příběhu nijak nepodílí ani pozorované dění nehodnotí, pouze ho neutrálně popisuje. (Doležel, 1993, s. 47 - 49)

Culler ve své publikaci mluví o problému fokalizace, kdy při vyprávění není vždy úplně jasné, či úhel pohledu je v příběhu v určitém okamžiku prezentován a zda je tato osoba totožná s osobou vypravěče. Zde může hrát roli mnoho hledisek, nás by zde mohlo nejvíce zaujmout hledisko časové. Někdy vypravěč příběhu může na příběh nahlížet s určitým časovým odstupem, kdy si uvědomuje nějaký fakt, kterého si nebyl vědom v době, kdy se příběh stal. Takový fakt může někdy naprosto změnit náhled vypravěče na danou situaci, s odstupem ji vnímá jinak. Při vyprávění se také mohou jednotlivá fakta prezentovat takovým způsobem, jak je vypravěč vnímal v čase, kdy se příběh opravdu stal. V takovém případě říkáme, že vypravěč používá fokalizaci skrze jeho tehdejší způsob vnímání a chápání světa. (Culler, 2002, s. 98 - 99)

## 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 a dalších 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 – 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)

V souvislosti s posunem vyprávění od okamžiku přítomnosti, Genette používá termín dosah anachronie vyprávění, kdy se vypravěč od okamžiku v přítomnosti

posouvá v určité vzdálenosti do minulosti či budoucnosti. Pro posun konkrétně do minulosti používá pojem analepse vyprávění. (Česká literatura, 2003)

## 10 Metodologie výzkumu

### 10.1 Jak jsem získal zkoumané žákovské práce

Pro vyřešení této důležité části své diplomové práce jsem využil průběžné praxe z českého jazyka, kterou jsem měl v zimním semestru 2015. Šlo o třídu 1 G šestiletého cyklu studia z Biskupského gymnázia J. N. Neumanna v Českých Budějovicích, byli to žáci na úrovni 8. třídy. Bylo nutno se dohodnout s paní učitelkou, která byla mou vedoucí praxe na této škole, 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. Časový rámec na napsání slohové práce byl dostatečný, šlo o dvě spojené vyučovací hodiny. Jako nejvhodnější slohový útvar pro zkoumání bylo vybráno vypravování. Důležité byl výběr tématu, které by 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. Vybrána 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, ze kterých vycházela při svém 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 slohových projevů

Pro zkoumání vybraných slohových prací budu patrně nejvíce využívat klasické strukturální analýzy. Jde o detailní rozbor základní struktury zkoumaných projevů a určení (popis) jejich hlavních funkcí, 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. Pro strukturalismus také platilo, že se snažil odlišit samotný děj od způsobu, jakým byl ve vyprávění strukturován, jde o opozici termínů fabule-syžet. Nebudu klást takový důraz na samotný děj, ale spíš jakým způsobem je děj zpracován v projevech žákyní. Pokusím se zjistit užitou časovou posloupnost v jednotlivých projevech, typ vypravěče a jeho perspektivu v jednotlivých projevech, případné trvání jednotlivých motivů v projevu, zda jsou užity s účelem vyprávění zkrátit či naopak prodloužit. Pokusím se analyzovat jednotlivé roviny textu a zjistit, jak si v nich dané žákyně vedly, zda pro ně byly problematické či nikoliv. Rozeberu jednotlivé fáze vyprávění a zjistím, do jaké míry jsou užity v uvedených projevech. Je možné, že některá z nich bude v projevu užita ve velkém rozsahu, jiná se nemusí objevit vůbec nebo pouze okrajově.

## **11 Analýza vybraných slohových prací**

Ze získaných slohových prací jsem vybral několik exemplářů, na kterých v této fázi provedu detailní analýzu. Nejprve zdůvodním svůj výběr jednotlivých vzorových prací, následně charakterizuji projev jako celek po stránce fonologické, lexikální, morfologické i syntaktické. Uvedu, jak si daná žákyně vedla v jednotlivých rovinách textu celkově, s klady i zápory. U záporných stránek uvedu příklady nedostatků. Následně provedu narativní analýzu projevů, analyzuji zadané téma a jakým způsobem je s ním možno pracovat, rozeberu žákem užitou kompozici vypravování, následně promluvím o možném vývoji děje v narativním textu. Na konci analýzy u každého projevu shrnu nejdůležitější poznatky, které jsem u něj objevil.



## **11.1 Práce č. 1 (viz Příloha 1, Příloha 2)**

### **11.1.1 Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce**

Na tomto slohovém projevu mě zaujal hlavně fakt, že autorka projevu pravděpodobně mluví o osobním prožitku, vypravěč příběhu je však stylizován do mužské podoby v průběhu celého projevu. Protože takováto stylizace nebyla od žáků vyžadována, byl jsem jejím užitím překvapen.

### **11.1.2 Analýza projevu žákyně**

Nyní se zaměříme na písemný projev žákyně a pokusíme se ho analyzovat jako celek. Budeme zkoumat jednotlivé roviny textu a pokusíme se zjistit, jakým způsobem byly zpracovány v tomto slohovém projevu.

#### **11.1.2.1 Fonologická rovina**

V této rovině převažuje spisovnost, ovšem místy do projevu zasahuje nespisovné vyjadřování. Jako příklad lze uvést užití nespisovného výrazu „*pani*“ místo spisovného paní (Filipec aj., 2001, s. 260), dále se zde objevil přepis ve slově „*nebojácny*“, který byl patrně způsoben přehlédnutím či nepozorností autorky projevu. Někde trochu nečitelný rukopis dává pochyby o tom, zda jde o spisovné či nespisovné vyjadřování (viz sloveso opéct, kde není díky rukopisu jasné, zda autorka napsala správný spisovný tvar opéct nebo nespisovnou variantu opít).

#### **11.1.2.2 Morfologická rovina**

Tato rovina textu byla v oblasti spisovnosti velmi vydařená, bez výraznějších chyb. Pouze ojediněle se objevily nespisovné tvary v koncovkách, například „*s klukama, s holkama*“, kde by měly být spisovné tvary (s kluky, s holkami).

#### **11.1.2.3 Lexikální rovina**

I v lexikální rovině převažuje spisovné vyjadřování, ale i zde se místy objevilo nespisovné vyjadřování, vzniklé patrně díky vlivu mluveného projevu, který se částečně přenáší do výstavby projevu, žákyně používá výrazy z běžných mluvených hovorů. Jako příklady můžeme uvést výrazy „*fajn*“ (je klasifikován jako výraz z obecné češtiny)

(Filipec aj., 2001, s. 81) nebo „*moc*“ (je klasifikován jako hovorový výraz). (Filipec aj., 2001, s. 184)

Jako pravopisné zmýlení sem zařadíme chybně zapsané spojení „*v celku*“, které je v tomto kontextu modální částicí, vyjadřující stupeň pravděpodobnosti dané výpovědi. Za zmýlení můžeme považovat i chybný tvar „*před tím*“. Zde nejde o kombinaci předložky se zájmenem (kde by rozdělení bylo v pořádku), ale o vyjádření příslovce, které se píše dohromady. V pravopisu lexikálním se objevila chyba ve slově „*pozbíráme*“, tedy v pravopise předpon *s/z*.

#### 11.1.2.4 Syntaktická rovina

Z vyučovaných prostředků ve vypravování je zde užívána např. přímá řeč, která se zde objeví několikrát (např. „*Pojďte všichni k ohni!*“). Některé jiné se zde neprojevují, například zde není pro vyprávění užitý přítomný čas, který je někdy využíván i pro vyprávění o událostech z minulosti. Žákyně už by v tomto ročníku měla být s těmito pojmy obeznámena. Projevují se zde i valenční nedostatky, například ve spojení „*Táhlo na dvanáct.*“ (místo *táhlo na dvanáctou*) nebo ve spojení „*vyprávět o historce*“, kde by z hlediska valence mělo být využito spojení *vyprávět historku* nebo *vyprávět o tom, jak se něco stalo*. Zde patrně došlo ke kontaminaci vazeb *vyprávět něco a vyprávět o tom, jak se něco stalo*. Smíšením těchto dvou vazeb vzniklo valenčně chybné spojení „*vyprávět o historce*“. Chybně je zde užito i spojení „*vyprávět o mé historce*“, kde by mělo být použito spojení „*vyprávět o své historce*“, protože je zde použita *ich-* forma a v tomto konkrétním spojení přivlastňujeme onu historku osobě v podmětu, tudíž bychom měli použít zvrtné zájmeno *svůj*. Zvrtné přivlastňovací zájmeno *svůj* použijeme v případech, kdy přivlastňovaná věc či osoba patří jiné osobě nebo věci, která je ve větě podmětem (původcem děje).

Co se týče syntaktického pravopisu, vyskytují se zde chyby v oblasti interpunkce. Ve větě „*Utěšoval jsem je, že se nemají čeho bát a, že tam s nimi zůstanu, aby se nebály.*“ se objevila nadbytečná čárka ve spojení „*a, že tam s nimi zůstanu*“. Zde se mezi větami vedlejšími vyskytuje poměr slučovací, u kterého se čárka před spojkou a nepíše. Dále je zde souvětí „*Náhle za mnou přišly tři holky a řekly mi, že se hrozně bojí spát v chatkách, kde jsou pavouci a nedejbože i myši.*“. Zde může být čárka před

spojením „*a nedejbože i myši*“, protože mezi jednotlivými výrazy může být vyjádřen buď poměr slučovací (kde se čárka nepíše a žák ji tu správně nemá), ale také poměr stupňovací (kam už ji musíme napsat). V souvětí „*Táhlo už skoro na dvanáct a tak paní učitelky řekly, ať jdeme do svých chatek.*“ chybí čárka před spojením *a tak*, protože vyjadřuje poměr důsledkový mezi větami. Čárka chybí i u citoslovce *Aha*, které je zde užito vypravěčem v podobě přímé řeči. („*Aha*“ řekl jsem.) Kromě čárek zde z interpunkčních znamének chybí tečka u poslední věty projevu. „*Byl jsem na ně pěkně naštvaný, protože si už u holek ani „neškrtnu*“

Z hlediska významového lze zmínit nevhodně zvolenou synekdochu „*chatky byly povlečené*“. Synekdochu v tomto případě používáme pro nahrazení jména části (lůžka v chatkách) názvem celku (celá chatka). Tuto zcela konkrétní část zařízení chaty zde zbytečně nahrazujeme obecným názvem celku.

### **11.1.3 Narativní analýza projevu**

#### **11.1.3.1 Téma**

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. Celkové uchopení tématu by mohlo naznačovat povídání o osobním prožitku žáka, stejně tak některé motivy příběhu (motiv školního výletu a s ním spojené aktivity), je zde ovšem naznačena možnost zkreslených faktů příběhu. Zajímavým bodem je v této oblasti stylizace osoby vypravěče v textu.

Pro vyprávění je zde použita *ich*-forma, která bývá spojována s osobním prožitkem, ovšem je zde užit mužský vypravěč, ačkoliv autorka je žena. Ovšem tyto dvě kategorie v narativní analýze nejsou identické. V této souvislosti je vhodné poukázat na problém autentifikace fikčního světa, zmiňovaný Doleželem (více s. 50). Podle nebinárního modelu je fakt, že je vypravěč muž, v tomto textu soustavně potvrzován jako fikční fakt. V reálném světě máme ženskou autorku, ovšem v projevu máme vytvořený vlastní fikční svět, který je nám zprostředkován osobou mužského vypravěče. V rámci tohoto fikčního světa tedy bereme vyprávěcí osobu jako muže. Kvůli použití *ich*-formy zde promlouvající postava získává status autentifikační autority. Její získání a udržení však vyžaduje užívání specifických prostředků – v tomto projevu je to například

fakt, že vyprávění je nám podáváno pouze přes osobní zkušenosti vypravěče, že vypravěč nemůže logicky znát myšlenkové pochody dalších účastníků příběhu a v případě nutnosti by se o nich musel dohadovat, nikoliv je uvádět jako fikční fakta.

Pokud budeme analyzovat postavy tohoto fikčního světa, pak zde převažuje mimetický přístup, uváděný Kubíčkem (více s. 46 - 47), kdy se postavy příběhu podobají postavám ze světa kolem nás. Dle Phalenova pokusu o vytvoření komplexního pojetí postavy (více s. 47), v tomto projevu nejvíce převládá dimenze mimetická, kdy můžeme ve vypravěči vidět příklad typického žáka základní školy. Tematická dimenze je zde přítomna pouze v menší míře, problém je zde nastolen a řešen pouze okrajově. Syntetická dimenze zde není nijak zřejmá.

### **11.1.3.2 Kompozice**

Vzhledem k faktu, že jde o projev žákyně, který je limitován různými faktory, je logické předpokládat, že bude použita klasická chronologická kompozice. Události se vyprávějí v logické časové posloupnosti. V rozsáhlejší projev, 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.

Přesto však i chronologická kompozice v tomto projevu není obsažena v čisté podobě, objevují se zde prvky jiných kompozic a místy je chronologie tohoto příběhu narušena. Úvodní část příběhu do příběhu chronologicky nezapadá, odehrává se v blíže neurčené době, kdy se vypravěč k příběhu vrací a seznamuje nás s ním – vypravěč by klidně mohl o příběhu z dětství mluvit až na sklonku života, kdy bilancuje své životní zážitky. Coby čtenáři nemůžeme časové zařazení tohoto úvodu z projevu poznat. Úvodní pasáž také obsahuje odkazy na samotný závěr příběhu, kdy vypravěč v úvodu jasně naznačuje, že skutečně zažije pocit strachu, takže už od začátku víme, co se na konci stane. Také víme, že tento strach zažije přímo vypravěč příběhu, což by bez tohoto úvodního povídání vypravěče nemuselo být jedinou možností, jak bude toto téma v projevu zpracováno. I na konci příběhu je chronologie poněkud narušena, v průběhu příběhu je mnoho prostoru dáváno expozici příběhu a další fáze (především krize,

peripetie a rozuzlení) pak dostanou minimum prostoru pro větší rozvinutí a vygradují příliš rychle.

Mohli bychom zde uvažovat o použití prvků kompozice řetězové. Máme zde popsáno několik drobnějších příhod, odehrávajících se v kempu před onou vyprávěnou příhodou, které jsou víceméně spojeny pouze osobou vypravěče, většina z nich nemá zásadnější vliv na celkový děj.

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)

Osnova nám vymezuje celkovou kompozici děje. Dává nám první vodítka o tom, 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.

Hlavní, tedy obsahová, část přirozeně zabírá nejdelší pasáž textu. Je rozdělena na tři pasáže. První část, nazvaná Jízda autobusem, slouží k uvedení klasické expozice vyprávění. Do této doby jsme neznali 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, kolize, která slouží k uvedení zápletky, která se bude ve vyprávění dále rozvíjet. Došlo zde ke sloučení dvou fází vyprávění do jedné. Zde je tvořena žádostí spolužaček, aby s nimi vypravěč příběhu strávil noc v chatě.

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 doplňující prvky nám umožňují vytvořit si přesnější představu o probíhajícím ději a mají 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 vylíčena 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. Do jaké míry 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 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. Ovšem 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, nakolik to ovlivnilo jeho postavení v rámci kolektivu třídy, jestli nečelil posměškům spolužáků a jak se s nimi případně vyrovnal. 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.

### **11.1.3.3 Možný vývoj příběhu**

V mnohých příbězích můžeme v jejich průběhu narazit na užití dynamických motivů, které nám posouvají děj příběhu. Některé jsou na první pohled zřejmé, pro jiné

potřebujeme více přemýšlet a hledat možné skryté významy. I v tomto krátkém příběhu můžeme na několik takových motivů 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 nevypovídá o tom, jak bude celé téma z pohledu žákyně 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.

V úvodní části stati dostává příběh jasnější obrysy. Již trochu známe kontext příběhu, především jeho umístění. Objeví se i první dynamický motiv, který čtenáři napovídá, co by mohlo být míněno oním zmíněným strachem. Je zde totiž 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 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 autorka v příběhu používá mužského vypravěče, pokus o vystrašení by spíše odpovídal chování chlapce nežli dívky. 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). Jsou to však jen statické motivy, protože ani jedna z předložených možností není nakonec použita jako příčina onoho strachu. Na první pohled se tyto motivy zdály být dynamické, zdálo se nám pravděpodobné, že jeden z nich by skutečně mohl být použit jako příčina onoho strachu. Tyto možnosti nám coby čtenáři daly 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 motiv 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 vypravěč příběhu je pouze stylizovaná podoba autorky, pak by spolužáci mohli spolužačku vnímat jako sobě rovnou, byť jde o ženu, a mohli by být zklamáni, že se rozhodla 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. Tento motiv nám zdánlivě děj nijak nerozvíjí, ale můžeme připustit i fakt, že si vypravěč záměrně pohrával s pravým významem tohoto motivu, a že představa, kterou jsme si o pocitech spolužáků ohledně dané situace vytvořili, vůbec nebyla zamýšlena jako primární.

V závěru projevu jsme svědky dění v chatce, kdy postupně probíhá celý strašidelný děj, aniž bychom zatím znali jeho původce. Dříve zmíněné motivy by mohly 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 považovat za ústřední dynamický motiv celého projevu, bylo něco docela jiného. Když se teď na výše zmíněný motiv s postojem spolužáků podíváme s vědomostmi o skutečném průběhu události, můžeme si zpětně uvědomit, že tento zdánlivě statický motiv nám ve skutečnosti přispěl k rozvoji celého děje.



#### 11.1.4 Shrnutí

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. I v této práci můžeme uvažovat o jistých prvcích kompozice řetězové (jako několik drobnějších událostí, spojených osobou vypravěče), objevily se zde také prvky kompozice retrospektivní. 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 inspiraci reálným zážitkem, oproti tématu Co vyprávěla stará dlažební kostka, kde vytváříme fikční svět se svými vlastními zákonitostmi. (Vlašín, 1977, s. 180)

Za nejvýznamnější zjištění 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 pouze s dílčími prvky jiných kompozic. 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 Práce č. 2 (viz Příloha 3, Příloha 4)**

### **11.2.1 Zdůvodnění výběru příslušné slohové práce**

V první analýze šlo o téma, které umožňovalo žákům mluvit o reálné události, kterou sami zažili, ačkoliv měli možnost vyprávět vymyšlený příběh či použít ve svém vyprávění nadpřirozené prvky. Téma druhého analyzovaného projevu však umožňuje žákům pracovat s fikčním prvkem jako s výchozím bodem, kolem kterého se odehrává veškerý děj, nebo ho vnímat jen jako nezbytný doplněk. Jde o vyprávění neživého předmětu, v tomto případě dlažební kostky. Jako daný fakt zde musíme akceptovat skutečnost, že neživý předmět je v celém textu personifikován, projevují se u něj schopnosti, limitované na lidský druh – schopnost vnímat svět kolem sebe a cítit emoce. U neživého subjektu je tato stylizace evidentní, při jejím užití u zvířete je komplikovanější. Existuje mnoho názorů, že zvíře má také svůj duchovní svět, jen takový, který je odlišný od toho lidského. Tento personifikovaný předmět je zde vypravěčem, který zde konstruuje samostatný fikční svět a autentifikuje jeho jednotlivá fakta. V rámci tohoto fikčního světa personifikování neživé entity bereme jako něco, co je pro tento fikční svět přirozené. Žákům takové téma umožňuje více rozvinout jejich fantazii za hranice našeho všedního reálného světa, v opozici k možnosti, že personifikovaný vypravěč bude hrát v příběhu menší či okrajovou roli a bude pouze v roli pozorovatele příběhu. U některých žáků by dokonce mohl být nezúčastněný vypravěč příběhu odsunut do pozadí natolik, že i jeho pozorování bude v příběhu mít pouze okrajovou roli a nebude čtenářem zaznamenáno. V tomto konkrétním projevu mě zaujal fakt, jakým způsobem byl vyprávějíci subjekt do příběhu zakomponován. Ačkoliv byl stále v roli pouhého pozorovatele příběhu, jeho důležitost v celkové výstavbě projevu je neoddiskutovatelná.

### **11.2.2 Analýza projevu žákyně**

Nyní se zaměříme na písemný projev žákyně a pokusíme se ho analyzovat jako celek. Budeme zkoumat jednotlivé roviny textu a pokusíme se zjistit, jakým způsobem byly zpracovány v tomto slohovém projevu.

### 11.2.2.1 Fonologická rovina

V této rovině je tentokrát spisovnost na vysoké úrovni, žákyně zde používá spisovné vyjadřování, pouze ojediněle sklouzává k výrazům, napodobujícím hovorovou podobu spisovné češtiny. Po fonologické stránce jsem zde objevil přepisy ve slovech „mel“ a „blizkeho“, které byly patrně způsobeny přehlédnutím či nepozorností autorky projevu.

### 11.2.2.2 Morfologická rovina

Tato rovina textu byla v tomto konkrétním projevu zpracována bez nespisovného vyjadřování. Nebyly zde zaznamenány nespisovné tvary v koncovkách podstatných jmen jako v předcházejícím případě.

Jako pravopisné zmýlení sem zařadíme křížení tvarů zájmen. Chybně je zde užito zájmeno ona ve 3. pádu, kde místo správného tvaru „jí podával“ používá žákyně tvar „ji podával“, který používáme ve 4. pádu. U stejného zájmena má nenáležitý tvar ve spojení „já o ní měla strach“, kde by ve 4. pádě mělo správně být užito „já o ni měla strach“. Zájmeno já je chybně užito v 2. pádu ve spojení „se u mně scházeli“. U druhého pádu zájmena já používáme tvary mě či mne, ale tvar mně je vyhrazen pro 3. a 6. pád.

### 11.2.2.3 Lexikální rovina

V lexikální rovině převažuje spisovné vyjadřování, ale i zde se místy objevilo nespisovné vyjadřování, vzniklé patrně díky vlivu mluveného projevu, který se částečně přenáší do výstavby projevu, žákyně používá výrazy z běžných mluvených hovorů. Je zde použit například nespisovný obrat *stoupnul* místo *stoupl*. Sloveso *stoupl* se vyskytuje ve vazbě „stoupl na něco“. (Havránek a kol., 1966, s. 552 – 553) Bylo by vhodnější užít variantu „stoupl na mě“ v projevu místo zde užitého spojení „si ke mně si *stoupnul*“.

### 11.2.2.4 Syntaktická rovina

Z vyučovaných prostředků ve vypravování je zde užívána přímá řeč, která se zde objeví v podobě motta sledovaného dialogu onoho páru, možná bychom toto užití mohli vidět jako příklad jejich typického dialogu („Říká se, že nic není navždy. Tak buď moje

nic!“). V úvodní a závěrečné části příběhu, kdy je užitá retrospektivní kompozice, je užit čas přítomný, ve zbytku vyprávění se vyskytuje čas minulý.

Co se týče syntaktického pravopisu, není zde takový výskyt chyb v jeho užívání. Přesto zde najdeme příklad nesprávného syntaktického pravopisu. V souvětí „*Když druhý den přinesla květiny a svíčku oblečená v černém, vše jsem pochopila*“ chybí čárka po slově „*svíčku*“. Spojení „*oblečená v černém*“ nám zde vyjadřuje volný přívlastek. Ten nám nevyjadřuje důležitou vlastnost o původci děje, mohl by být z věty vypuštěn bez změny významu. Když se zde ovšem objevil, pak musí být oddělen čárkami z obou stran. Kromě čárky v tomto souvětí z interpunkčních znamének chybí ještě tečka. „*Když druhý den přinesla květiny a svíčku oblečená v černém, vše jsem pochopila*“

Z hlediska významového je zde nevhodně užit spojení „*vlasý sčesané nahoru*“. Slovo sčesat naznačuje učesání vlasů směrem dolů, ovšem zde je nevhodně spojeno s příslovcem nahoru. Je zde užitá elipsa ve spojení „*oblečená v černém*“, kde není nutné napsat i výraz „*v černých šatech*“, neboť jde o situaci, kde spojení dobře chápeme z kontextu.

### **11.2.3 Narativní analýza kompozice**

#### **11.2.3.1 Téma**

I u předcházejícího tématu existovala možnost širšího pojetí. Tato možnost projev různě uchopit se objevuje i u tohoto tématu. 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 zde známy žádné další informace. Tento nedostatek informací může u žáků vyvolat zvýšený zájem, protože si mohou veškeré detaily k příběhu kompletně domyslet.

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. Gerard Genette dělil vypravěče do dvou skupin podle

jejich účasti v příběhu. (více s. 51) V tomto případě je použit vypravěč v 1. osobě, který existuje v daném fikčním světě spolu s popisovanými postavami příběhu (místy ovšem v projevu dochází i k přechodu vyprávění do er-formy a wir-formy). Kvůli použité personifikaci vypravěče se zde objevují společně prvky, připomínající použití autodiegetického vypravěče (vypravěč komentuje probíhající události, vypráví své pocity ohledně nich, v omezené míře mluví i o svých záměrech – přání znovu vidět onen pár), ale navzdory tomu všemu nemluví o osobně prožitých událostech, nýbrž jen zaujímá postoj k událostem prožitým jinými postavami, což odpovídá užití vypravěče-svědka, i použití retrospektivní kompozice je pro tento druh vypravěče typický. I dle Stanzelových existencionálních oblastí vypravěč i postavy v tomto projevu existují spolu v rámci stejného fikčního světa. (více s. 51)

Podle Doleželova rozdělení, bychom v tomto projevu našli jednak prvky užití rétorické ich-formy, díky užití personifikaci vypravěče by někdo mohl uvažovat i o užití osobní ich-formy. (více s. 51)

Neaktivnost by mohla roli vypravěče v tomto projevu eliminovat do takové míry, že hlavní zájem bude koncentrovaný na vyprávěný příběh a předmět, který vypráví, bude v projevu zmíněný pouze okrajově. Tomuto jevu však žákyně věnovala pozornost, neboť byt' je vyprávějíci předmět pouze svědek pozorovaných událostí, hraje v příběhu nezanedbatelnou úlohu. 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 pro ně může být důležitý. V tomto příběhu se předmět v průběhu let stal symbolem lásky daného páru, což bylo potvrzeno namalováním srdce na něj.

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.

### 11.2.3.2 Kompozice

Stejně jako v předešlém případě, i zde sestavená osnova nám coby čtenáři dává 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. Jsou zde prvky kompozice paralelní, kdy se v příběhu objevují dvě linie – tragický příběh mileneckého páru a pozorování onoho páru vyprávějí dlažební kostkou. Ty jsou ve vyprávění propojeny, jednu z nich nelze odstranit, aniž by příběh ztratil smysl. Jsou zde užity i prvky několika dalších kompozic – v úvodu se objeví kompozice retrospektivní, kdy je užita anachronie vyprávění dle Genetta. (více s. 53) Obsáhlejší střední část příběhu obsahuje chronologickou kompozici, kdy se události odehrávají v logické časové posloupnosti. V závěru příběhu se vracíme zpět do okamžiku v přítomnosti, kterým vypravěč v úvodu začínal, a dozvídáme se další podrobnosti ohledně současného pravidelného dění, souvisejícího s následky vyprávěné události. Prolínají se zde prvky tří různých kompozic. (více s. 45 - 46)

Úvod je zde klasickou expozicí, kde se seznámíme s vypravěčkou příběhu a s umístěním. Čtenáři jsou uvedeni do exotického prostředí Paříže, kam je děj situován. Je zde dokonce uvedena konkrétní lokalita Paříže, kterou je Eifellova věž. Uvedenou vypravěčkou příběhu je obyčejná dlažební kostka, která mluví o svém „životě“, je personifikována 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 si vybírá jednu a vypráví ji čtenářům.

Hlavní linie příběhu se začíná rozvíjet až ve stati. Dlažební kostka se zde poprvé setkává s protagonisty 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 předpokládat, že šlo teprve o jeho počátek. Hned při prvním setkání však kostka začala cítit náklonnost k oběma hrdinům, důvodem této obliby byla evidentně hloubka lásky mezi chlapcem a dívkou.

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 své lásky, čímž dochází k dalšímu vývoji vztahu tohoto zdánlivě nezúčastněného pozorovatele k oběma protagonistům. 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.

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 ovšem nemohla nijak zasáhnout, mohla jen čekat, jak celá situace dopadne. Fáze krize 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 ji na základě okolností dokázali do příběhu vhodně doplnit. Samotný fakt, že chlapec jednou vynechal pravidelnou schůzku, nemusel hned nutně znamenat něco špatného. Ovšem vzápětí po vygradování fáze krize je nám předloženo tragické rozuzlení příběhu. I když chlapcova smrt není v projevu explicitně zmíněna, chování jeho přítelkyně jasně naznačuje, že rozuzlení zápletky nebylo šťastné. Tímto způsobem je 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 tato druhá linie příběhu ukončena popisem dní, 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 a přítelkyně zemřelého i nadále koexistovaly v jistém druhu vztahu, protože přítelkyně pravidelně navštěvovala

místo, kde se scházivala se svým přítelem a truchlila zde za něj. 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, jako by mezi nimi skutečně docházelo ke komunikaci jako mezi dvěma lidskými bytostmi. Stejně tak tyto vzpomínky jistým způsobem udržovaly i vztah k mrtvému. Ten neskončil jeho smrtí, jen se transformoval do jiné podoby, kde zůstala především láska, nyní doprovázená bolestí a smutkem.

### 11.2.3.3 Možný vývoj příběhu

I v tomto projevu můžeme při bližším zkoumání najít motivy, které nám mohou pomoci odhadnout, 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. Začneme už samotným tématem. V tomto případě je pojmenováno *Co vyprávěla stará dlažební kostka*. Jak už bylo zmíněno, samotný název tématu tentokrát nenapovídá, čeho se tento slohový projev bude týkat. Ona dlažební kostka leží na ulicích mnoha let a byla svědkyní mnoha lidských příběhů.

První dynamický motiv, který nám může dát představu o podobě vyprávěného příběhu, se objeví v úvodu k hlavní linii. Zde je popisováno první setkání onoho páru. Na základě popisovaného průběhu schůzky můžeme důvodně předpokládat, že půjde o milostný příběh. Můžeme předvídat i vývoj vztahu dlažební kostky k sledovanému páru. Už při této první schůzce, kdy je kostka pozoruje, při jejich odchodu vyjadřuje touhu je znovu vidět. („*Byl to opravdu krásný pár.*“) Můžeme tedy jistě vydedukovat, že k dalšímu setkání pravděpodobně dojde. V dalším průběhu děje můžeme sledovat další průběh sblížování 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, pravděpodobně jde 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 pomíjivosti 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.

Další dynamickým motivem je popsání 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. 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 chlapcova smrt není explicitně zmíněna v textu, význam této scény je nepochybný. 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.

#### **11.2.4 Shrnutí**

Příběh je zde zprostředkován starou dlažební kostkou, jsou zde 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 vypravěče. 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 či paralelní. V této práci je neživý vypravěč personifikovaný do podoby vnímající entity. Dle funkčního modelu zde má vypravěč funkci konstrukční (jeho promluvou se konstruuje vyprávěný fikční svět) a kontrolní (řídí celkovou výstavbu narativního textu), nemá však v příběhu funkci akční. Díky užití personifikaci se zde

však objevují prvky užití rétorické ich-formy, kdy má vypravěč i funkci interpretační (zaujímá postoje a hodnotí události, které se odehrávají ve fikčním světě). Vyprávění je zde z větší části vyprávěno v čase minulém, díky použití retrospektivní kompozice je však úvod a závěr příběhu vyprávěn v čase přítomném.

## 11.3 Práce č. 3 (viz Příloha 5, Příloha 6)

### 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 přiznat přinejmenším sama sobě. Připadalo mi jako zajímavý nápad porovnávat při analýze projevů tři odlišná témata vyprávění.

### 11.3.2 Analýza projevu žákyně

Nyní se zaměříme na písemný projev žákyně a pokusíme se ho analyzovat jako celek. Budeme zkoumat jednotlivé roviny textu a pokusíme se zjistit, jakým způsobem byly zpracovány v tomto slohovém projevu.

#### 11.3.2.1 Fonologická rovina

V této rovině převažuje spisovné vyjadřování, pouze místy se objeví hovorová podoba spisovné češtiny. Je zde použito nespisovné vyjádření „*běhali s nim*“ místo spisovného tvaru „s ním“. Někde nečitelný pravopis svádí k pochybnostem, zda není použito ve slově nesprávné písmeno (slovo *taťka*, kde pravopis prvního a ve slově připomíná spíše písmeno o, slovo *léto*, kde písmeno o připomíná spíše písmeno a).

#### 11.3.2.2 Morfologická rovina

Tato rovina textu byla v oblasti spisovnosti velmi vydařená, bez výraznějších chyb. Je zde použit chybný tvar zájmena já ve 3. pádu (tvar *mě* místo *mně*) ve spojení „*právě mě se zamotal pod nohy*“.

#### 11.3.2.3 Lexikální rovina

I v lexikální rovině převažuje spisovné vyjadřování, ale místy se zde objevilo nespisovné vyjadřování, vzniklé nejspíše vlivem mluveného projevu. Jako příklady můžeme uvést hovorový výraz „*moc*“ (Filipec aj., 2001, s. 184), dále hovorové výrazy „*taťka*“ a „*mamka*“ (Filipec aj., 2001, s. 444 ; 172), nebo zdobně tvar slova *pes*

(„*pejsek*“). (Filipec aj., 2001, s. 268) Stejně tak je zde užitá hovorová podoba „*Budějovic*“ místo oficiálního názvu „Českých Budějovic“.

Jako pravopisné zmýlení sem zařadíme chybně zapsané příslovce „*po-té*“, které je zde zapsáno v chybném tvaru s pomlčkou dvakrát, tudíž nejde o pouhý přepis. Dalším chybně zapsaným příslovcem je příslovce způsobu „*zničeho nic*“, které je zde zapsáno jako dvě samostatná slova.

V souvětích je zde nadměrně užíváno spojek „*když*“ a „*tak*“ Je zde nevhodně užitá vazba „*přes něho přeskočila*“ místo vhodnějšího „*přeskočila ho*“ nebo „*skočila přes něho*“.

#### 11.3.2.4 Syntaktická rovina

Z vyučovaných prostředků ve vypravování je zde užívána např. přímá řeč, která se zde objeví v promluvách několika postav, například matky či doktora (např. „*Ruka je zlomená!*“). Některé jiné se zde neprojevují, například zde není pro vyprávění užitý přítomný čas.

Co se týče syntaktického pravopisu, vyskytují se zde chyby v oblasti interpunkce. Přebývá zde čárka ve spojení „*krásného, velkého psa*“, kde nesmí čárka být, neboť jde o postupně rozvíjející přívlastek. Dále je zde souvětí „*Celé léto jsem chodila s obvázanou horní částí těla, kromě pravé ruky a hrozně mě mrzelo, že jsem tenkrát mamku neposlechla.*“ Zde je použita vsuvka „*kromě pravé ruky*“, která musí být oddělena z obou stran čárkami, zde je však čárka užitá pouze před spojením, nikoliv už po něm. Za zmínku stojí i fakt, že úvodní zapsané téma tohoto slohového projevu je zapsáno jako věta s tečkou na konci („*Fakt máš pravdu, mami,*“ *aneb jak jsem uznala svou chybu.*). V předcházejících projevech byla témata zapsána pouze v podobě jednoduchých hesel, bez interpunkčních znamének na konci. Zde byla pro nadpis tématu zvolena forma větná.

Ve větě „*Abych mu neublížila, tak jsem přes něho přeskočila a udělala si něco s nohou.*“ by z významového hlediska bylo možná vhodné zařadit mezi slovesa „*přeskočila*“ a „*udělala si*“ sloveso „*upadla*“ či „*narazila do něčeho*“, protože zde není jasně daná souvislost mezi přeskočením a způsobeným úrazem.

### 11.3.3 Narativní analýza projevu

#### 11.3.3.1 Téma

Oproti předcházejícím analyzovaným projevům zde nedochází k rozporu autorka/vypravěč, ani zde není užitý personifikovaný vypravěč. V tomto projevu je ovšem výrazněji užito více forem vyprávění, je zde převážně použita wir-forma, kdy je děj vyprávěn z pohledu více osob, do kterých vypravěčka počítá i sám sebe. Jsou zde ovšem použity i prvky er-formy, kdy vyprávěný děj budí zdání pohledu nezúčastněného vypravěče, objeví se zde i ich-forma, kdy jsou události popisovány konkrétně z pohledu vyprávějící osoby. Co se týče časového hlediska fokalizace vyprávění podle Cullera (více s. 51 - 52), v tomto slohovém projevu vypravěčka pouze neutrálně komentuje předcházející dění, nevypadá to, že by se s odstupem času dívala na problém jinak, že by přemýšlela o tom, co tehdy mohla udělat jinak. Vypadá to, že se snaží čtenářům svůj příběh prezentovat ze své dětské perspektivy, jak onu popisovanou událost v době konání skutečně prožívala.

Co se týče funkcí promluvy (více s. 44), v tomto projevu bychom kvůli častějšímu střídání forem vyprávění mohli místy najít důraz na předmět sdělení (užití er-formy), jindy je ovšem použit subjektivní mluvčí. V tomto příběhu hrdinka zažila řadu drobných událostí, které ji však nijak neovlivnily, pouze jedna z nich překročila hranici sémantického pole (více s. 48) – ignorace varování matky vedla až k hrdinčině nehodě, která měla dlouhodobé následky.

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 zažili oni sami či někdo z jejich známých. Stejně tak ale dává žákům prostor pro vytvoření vymyšleného příběhu.

Výběr tohoto tématu žákyní svědčí o jejím smyslu pro humor, protože celá událost, kterou kvůli své chybě zažila, se zdá být komentovaná s humorem a odstupem. Její podání příběhu totiž nenaznačuje, že by se na tuto příhodu dívala jako na něco zahanbujícího, že by se snažila ukázat své chování v lepším světle, naopak celou situaci podrobněji popisuje, přiznává i fakt, že nehoda se jí stala vlastní neopatrností navzdory

matčinu dobře míněnému varování. Tento přístup napovídá, že celou situaci více hodnotí jako zábavný či poučný příběh než jako zahanbující chybu.

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. Vzhledem k počtu účastníků příběhu (není přesně definován, ale bylo jich větší množství), nemůžeme vyloučit možnou stylizaci postavy vypravěčky, kdy prostřednictvím svojí postavy popisuje situaci, která se stala někomu jinému.

### **11.3.3.2 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. 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 ve 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.

V tomto projevu také převažuje kompozice chronologická, události jsou zde vyprávěny v logické časové posloupnosti. Některé z nich jsou ovšem pro zápletku

příběhu nepodstatné, tudíž jejich popisování není věnováno více prostoru. Naopak scéna zranění hrdinky je klíčová pro vyvrcholení určité fáze děje, proto je podrobněji vylíčena. Vyskytují se zde i prvky jiných kompozic. Úvodní věta, kdy nám vypravěčka oznamuje svůj záměr vyprávět příběh o návštěvě u tety, využívá kompozice retrospektivní. Mluví zde o již proběhlé události v neznámém časovém okamžiku v současnosti. V úvodní části příběhu je také popisována řada drobných příhod, které nemají na rozvoj příběhu podstatnější vliv, jsou spojeny pouze výskytem stejných postav, jednou z nich je i vypravěčka příběhu. Tento postup je typický pro kompozici řetězovou.

Úvodní část slouží jako expozice příběhu, která v tomto případě slouží k představení protagonistů příběhu a místa dění. Vykreslení postav je zde ovšem věnováno pouze minimum prostoru, nedozvíme se o nich téměř nic, ve většině případů ani jejich jména. Co se týče lokality, je zde sice zmíněn dům tety Michaely, ale není nijak upřesněno, kde se tento zmíněný dům nachází. Jeho okolí je zde trochu popsáno, ovšem jen málo z tohoto popisu hraje důležitější roli v příběhu. Mluví se zde o velké zahradě, 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 (stať) v tomto konkrétním případě poskytuje spíše jen 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.

V těchto prvních částech stati dochází jen k mírnému rozvoji další fáze děje, k rozvoji kolize. Za tento rozvoj bychom mohli považovat povahu psa Caspera, který je zde vykreslen 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, hrozí tudíž střet dvou energických stran. Jedna účastnice varuje ostatní protagonisty 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 vypravěčka 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 velmi omezeně. 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 o opaku. Druhý den 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 delší čas a zkomplikuje hrdince v nejbližších měsících běžné fungování v mnoha činnostech, můžeme jistě přesvědčivě prohlásit, že ignorování onoho varování mohlo způsobit hrdince i vážnější zranění. Jakého druhu toto zakončení je, záleží hlavně na posouzení a názoru čtenáře.

Závěrečná část doplňuje rozuzlení tohoto příběhu, kdy popisuje následky, které protagonistce vplynuly z tohoto zranění. Její postoj svědčí o tom, že rozuzlení celé situace je z jejího úhlu pohledu spíše špatné. Zmiňuje zde fakt, jak velice ji mrzí, že tehdy neposlechla rady své matky. Zda se nějak ze situace poučila, není z tohoto dovětku patrné, stejně tak i fakt, zda svou chybu uznala i veřejně před matkou, nikoliv jen v duchu sama před sebou.

### **11.3.3.3 Možný vývoj příběhu**

I v tomto textu můžeme narazit na několik dynamických motivů, které 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 řada statických motivů, které 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 se při grilování. V této fázi je jediným motivem, který nám skutečně posouvá děj příběhu, motiv představení psa Caspera a jeho prudké povahy, který by mohl napovědět, že



Casper bude nějakým způsobem zapletený v očekávané problematické situaci. Dalším dynamickým motivem 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 se objevuje zdánlivě dynamický motiv (ošetření zraněné tetou), který se snaží čtenáře přesvědčit, že zranění není příliš vážné. Tento motiv nám však děj nijak neposouvá, proto ho s následujícími informacemi odhalíme jako statický. Předložení dalšího motivu v podobě přetrvávající bolesti ruky je čtenář upozorněn na fakt, že zranění bude pravděpodobně vážnější. Naše podezření se ukazuje jako správné v momentě, kdy je hrdinka poslána svým lékařem na rentgen, který odhalí zlomeninu ruky (tedy poměrně závažné poranění).

#### **11.3.4 Shrnutí**

I zde se objevilo užití chronologické kompozice. V tomto projevu je kombinována s použitím kompozice retrospektivní, kdy se vypravěčka v přítomnosti vrací k minulé události, a kompozice řetězové, kdy v příběhové linii máme popsáno několik drobnějších událostí, které nemají na hlavní zápletku příběhu vliv a jsou propojeny jen přes osoby protagonistů příběhu. I zde je použito pro vyprávění času minulého. Co se týče osoby vypravěčky, v tomto příběhu nemáme žádné prokazatelné důkazy o její možné stylizaci. Také zde více kolísá použitá vyprávěcí forma - převažuje zde sice wir-forma, objevují se tu však i prvky použití er-formy a ich-formy.

Za další výrazný rys tohoto projevu můžeme považovat velké množství „falešných vodítek“, užitých v narativu příběhu, kdy po dlouhou část příběhu nebylo možné děj uspokojivě vydedukovat. Tato vodítka bychom mohli též pojmenovat jako motivy statické nebo dynamické. 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. V rovině morfologické se nejvíce chyb objevovalo v používání nevhodných tvarů zájmen v určitých pádech. Místy se u žáků objevovalo nespisovné vyjadřování, nečitelný pravopis občas sváděl k pochybám ohledně fonologické roviny projevů. Jiné pravopisné kategorie, jako psaní y/i či shoda přísudku s podmětem, obsahovaly chyby v menší míře. Ve všech zkoumaných projevech se objevilo užití přímé řeči. Místy se v projevech objevily rovněž problémy s interpunkcí v některých souvětích.

Co se druhů kompozice týče, ve zkoumaných projevech převládalo užití chronologické kompozice, byť v žádném ze zkoumaných projevů nebyla obsažena v čisté podobě, většinou se v projevech objevily i prvky jiných kompozic. Někde to mohlo být způsobeno nezkušeností, v některých případech mohlo jít přímo o záměr autorky. Jako čas byl ve vyprávění užíván čas minulý, někdy byl rozšířen o občasné použití času přítomného, třeba u projevu, kde se objevila retrospektivní kompozice. I v dalších neanalyzovaných projevech se objevilo převážně užití chronologické kompozice, ani tady však většinou nechyběly prvky z jiných kompozic. Strukturování textu bylo autory těchto projevů logicky provedeno. Jednotlivé fáze vypravování byly zpracovány v různé míře, některým částem bylo věnováno více prostoru (kolize), některé byly přítomny v omezeném množství (peripetie).

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. 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 autorek zkoumaných projevů 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 dokonce žákyně dobrovolně užíla stylizování vypravěče, i když to okolnosti naprosto nevyžadovaly.

V analyzovaných projevech dané žákyně pracovaly s motivy statickými i dynamickými. Někdy byl zdánlivě dynamický motiv nakonec odhalen jako statický, jindy se zdánlivě statický motiv ukázal jako důležitý pro celkový posun děje. To by mohlo svědčit o schopnosti žákyň pracovat s vyprávěcím slohovým postupem a užívat v něm vhodné prostředky pro zvýšení atraktivity vyprávění pro čtenáře, včetně záměrné manipulace s jednotlivými uvedenými motivy, které byly užity v jejich projevech.

Jméno: Michaela Borovková

## 1.G Vypravování 14.12.2015

### Strach má velké oči

Osoba: Urocl - Uvedení do děje  
Stat<sup>u</sup> - jízda autobusem  
- Ulypsování  
- Zahradní houby  
Závěr - Kluci se řídky

Báček bych vám vyprávěl o mé historii, jak jsem byl neobjevený a říkal jsem si, že nemám z ničeho strach, ale tak to vůbec nebylo. Báel jsem se docela dost věci.

Jednou jsme jeli se školou na jednodenní pobyt do Kulemov. Jeli jsme velice krásným školním autobusem. Náhle na mňou přišly tři holky a říkaly mi, že se hrozně bojí spát v chatkách, báde jsou pravači a nedý boží i myši. Udivoval jsem je, že se nemají čeho bát a, že samy s nimi suolomni, aby se nebály.

Autobus zastavil a naše pani učitelka řekla, ať si posbíváme věci a jéleme se ubytovat do našich chatek. I když jsem chtěl jít na kulemov, musel jsem být s holčama, protože by se jinak v chatce samy bály. Kluci mi to hrozně sánilí. Chatky byly v celku čisté a už dopředu porlečímé. Stavělo si jen vymolat věci. Po chvíli se sánilo a pani učitelky ma nás sáraly: „Pojďte všichni k ohni!“ Všichni jsme si šli k ohni opřel špekáček. Bylo to moc fajn. Špivali jsme sáborové písničky a hráli rúsní hry.

Jákelo už skoro ma dvoanick a takle pani učitelky řekly, ať jéleme do svých chatek. V chatkách jsem si s holčama vyprávěl různé sárodělné příležitý a najednou něco sáosvětilo sáor dčímí. Měl jsem strach jáso mi tedy

před tím. Holky zakřičely. Po šustění se druhými došlo  
pohledově. Holky spolehnaly, že se kom přijde  
podívat, ale měl jsem velký strach.

Jak holky zakřičely, uslyšel jsem keč  
druhámi smích. „Ala“ řekl jsem nahlas. Byl to Honza a  
Janek od nás ze třídy. Byl jsem na ně pěkně naštrvaný,  
protože si už u holeč am „mškabnu“

1.6

Simona Jiřková

14. 12. 2015

## Vyprávování

### Co vyprávěla stará dlažební kostka

Osnova: Úvod - Kostka se představuje

Stat - Chlapec čeká na dívku.

- Průběh několika let

- Nečekaný zkrat

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 stoupl krásný chlapec. Vypadal na patnáct let. Měl husté hnědé vlasy sčesané nahoru a nervózně přešlapoval po mé pravé půlce. S rúží v ruce čekal na dívku. Po chvíli přišla nádherná dívka s dlouhými hnědými vlasy. Obejmla chlapce a vzala si rúži, 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 heslo 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.

1.6

Vypravování

14.12.2015

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

Osnova: Úvod - Uvedení do děje (příběhu)

Úvod - Příjzd

- Hlasitý štěkot

- Grilování

Závěr - U doktora

Báda bych vám vyprávěla o tom, jak jsme byli já a má rodina u májí vzdalene' sedy Michovaly. Teta měla krásného, velkého psa, který se jmenoval Casper.

Když jsme mámo přijeli, hned jsme se běheli s mou sestrou a bratrem na pětka podívat. Máe se máim líbil. Rodiče si s tetou popovídali a po-že jsme šli všichni na dlouhou procházku. Cestou jsme šli i na smetlino, protože slunce pálilo jako oheň. Když jsme se vrátili, všichni jsme skočili do bazénu a odpočívali.

Šního nic řekl Casper krásně a mazaně 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 sešla bránu, tak jsme se začali smát.

Babička nám přinesla něco na gril, tak jsme grilovali. Všichni jsme měli hlad jako vlci. Když se začalo stmívat, tak jsme máe byli plni slonu. Hrali jsme si s Casperem. Běhali s ním po nadržu a volali na něho. Pak mamka řekla: "Když s ním chceš dovést a běhat, tak na něho nevolejte, nebo se vám naplete pod nohy a něco se vám stane!" Chvíli máim to vydrželo, ale zameldalo jsme volali znova a znova. Naposledy jsem zvolala já a právě mě se namotal pod nohy. Ujel mi neublížila, tak jsem přes něho přeskočila a usetřela si něco s rukou. Teta byla všim doktorůka v nemocnici,



proto se mi na ruku potívala. Myslela si, že jí mám jen navrátnou.  
Další den ráno jsem jela spát do Budějovic, ale ruka bolet  
nepřestávala. Poté mi vzal k doktorovi, který mi poslal na  
rentgen a po-~~se~~ řekl: „Ruka je zlomená!“

Lele' řekla jsem chodila s obvázanou horní částí těla,  
kromě pravé ruky a hlavě mi' muselo, že jsem tenkrát mamku  
neposlechla.

Seznam použité literatury:

BÍNA, Daniel a Eva NIKLESOVÁ. Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1.

CULLER, Jonathan D. Krátký úvod do literární teorie. Brno: Host, 2002. ISBN 80-7294-070-8.

ČECHOVÁ, Marie. Vyučování slohu: úvod do teorie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

ČECHOVÁ, Marie. Stylistika současné češtiny. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-21-8.

ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. Současná stylistika. 1. vyd. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2. uprav. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

DOLEŽEL, Lubomír. Narativní způsoby v české literatuře. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0418-0.

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

FILIPEC, Josef aj. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. vyd. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0493-9.

HANZOVÁ, Marie, Karel KAMIŠ a Olga PŘÍBORSKÁ. Sloh od šestky do devítky: cvičebnice slohu pro 2. stupeň Z—, školu obecnou a příslušné ročníky víceletého gymnázia. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. ISBN 80-7200-163-9.

HAUSER, Přemysl. Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9. ročníku základní devítileté školy. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. Učebnice pro pedagogické fakulty.

HAVRÁNEK, Bohumil. Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: Havránek, B. a Mathesius, V. (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha, Borový 1932, s. 32-84.

HAVRÁNEK, Bohumil a kol. Slovník spisovného jazyka českého. III, R-U. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1966.

HRABÁK, Josef. Poetika. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1977.

HUBÁČEK, Jaroslav. Český jazyk pro studující učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-23958-7.

HUBÁČEK, Josef. Vyučování slohu na české škole v letech 1820-1869. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1981.

CHATMAN, Seymour Benjamin. Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu. 1. vyd. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-260-2.

KLIKA, Josef. Stručný slovník pedagogický. Ústřední spolek jednot učitelských v království českém 1909.

KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. Naratologie: strukturální analýza vyprávění. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

KUBECZKOVÁ, Olga. Úvod do studia literatury pro posluchače primárního školství. Ostravská univerzita Ostrava, 2006.

LOTMAN, Jurij Michajlovič. Štruktúra umeleckého textu. Bratislava: Tatran, 1990. ISBN 80-222-0188-X.

MINÁŘOVÁ, Eva. Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 8021010061.

MINÁŘOVÁ, Eva. Stylistika češtiny. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4973-4.

NIPPOLD, Marilyn A. Later language development: school-age children, adolescents, and young adults. 3rd ed. Austin, TX: PRO-ED, c2007. ISBN 9781416402114.

PALENČÁROVÁ, Jana, Jana KESSELOVÁ a Jana KUPCOVÁ. Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o. , 2003. ISBN 80-10-00328-X.

PRINCE, Gerard. A Dictionary of Narratology. Lincoln, University of Nebraska Press 1987. ISBN 0803236786.

PROPP, Vladimír Jakovlevič. Morfologie pohádky a jiné studie. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1999. ISBN 80-86022-16-1.

RIMMON-KENAN, Shlomith. Poetika vyprávění. 1. vyd. Brno: Host, 2001. ISBN 80-7294-004-X.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

STANZEL, Franz K. Teorie vyprávění. 1. vyd. Praha: Odeon, 1988. ISBN 33-496-77.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK a kol. Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

SVOBODA, Karel. Didaktika českého jazyka a slohu. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

SVOBODA, Karel. Souvětí spisovné češtiny. Praha: Univerzita Karlova, 1972. Acta Universitatis Carolinae.

ŠEBESTA, Karel. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

TRÁVNÍČEK, František. O jazykovém slohu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953. Dědictví Komenského (SPN).

VLAŠÍN, Štěpán. Slovník literární teorie. Praha: Československý spisovatel, 1977. ISBN 80-7294-170-4.

#### 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/>

POLÁK, Milan. Studijní materiály. *Kombinované studium ČJ*. [online]. [cit. 2016-12-26]. Dostupné z: [http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj2.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)

RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. 2016 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

*Slovník pojmů. Literatura v kontextu české a světové kultury*. [online]. [cit. 2016-12-26]. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/weng/literatura/\\_items/items\\_all.html](http://www.ped.muni.cz/weng/literatura/_items/items_all.html)

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

VALA, Jaroslav. Úvod do studia literatury. *Studijní materiály*. [online]. 26.9.2013 [cit. 2016-12-26]. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/udslbopora.pdf>

#### Článek v časopise:

GENETTE, Gerard. Rozprava o vyprávění (Esej o metodě). *Česká literatura*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., 2003. roč. 51, č. 3. s. 302-327. ISSN 0009-0468

#### Kvalifikační práce:

NAVRÁTILOVÁ, Radka. *Komunikační dovednosti žáků*. Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, Brno 2013.

## Seznam příloh

Příloha 1 - Strach má velké oči (strana 1).....	84
Příloha 2 - Strach má velké oči (strana 2).....	85
Příloha 3 - Co vyprávěla stará dlažební kostka (strana 1) .....	86
Příloha 4 - Co vyprávěla stará dlažební kostka (strana 2) .....	87
Příloha 5 - "Fakt máš pravdu, mami," aneb jak jsem uznala svou chybu. (strana 1).....	88
Příloha 6 - "Fakt máš pravdu, mami," aneb jak jsem uznala svou chybu. (strana 2).....	88