

Ida Viktorová¹

Tento text vznikl jako malá část zatím šestiletého longitudinálního výzkumu na základní škole, který je šířeji zaměřen na vybrané vývojové a školní aspekty psaní u dětí². Pracujeme dlouhodobě s dětmi a učiteli jedné třídy (1.–6. ročník). Příspěvek je proto spíše pouhou ukázkou naší práce.

Práce dětí s „osnovou textu“ je jen malým oddílem obsahu výuky na základní škole. Má však dalekosáhlý dosah na další studium a budoucí pracovní zařazení těchto dětí. Odkrývá totiž na malém prostoru velkou oblast pohybu člověka v psané kultuře. Vývoj dětí v této oblasti, kterého se také chceme stručně dotknout, nám pak ukazuje, jak děti pracují s psaným a mluveným textem, jak textu rozumí, jak jsou schopny jej zpracovat např. pro učení, jak píšou vlastní text apod. Pochopitelně tuto problematiku nemůžeme vyčerpat, zastavíme se pouze u některých zajímavých aspektů.

Budeme si všimnat, jak naznačuje název příspěvku, práce dětí s osnovou mezi 3. a 6. ročníkem ZŠ. Přes zřetelný vývojový posun je zřejmé, že ani šestou třídou tato práce není završena, u dětí objevujeme nadále značné obtíže (viz dále). Na druhou stranu je jasné, že na rovině zpracování psaného textu je většinou stále co rozvíjet ještě hodně dlouho po absolvování základní školní docházky.

Práce s osnovou textu se objevuje ve škole velice záhy, většinou hned v 1. třídě. Děti ovšem již z předškolního věku znají např. obrázkové osnovy pohádek, které fungují jako opora k vyprávění. Takový úkol požaduje rozšíření textu daného určitými body (nejčastěji nějakou obdobou osnovy, např. *z těchto 3 slov utvoř větu*) a je jedním ze dvou základních skupin úkolů okolo osnovy. Druhým je redukce, vlastně zpracování nějakého již hotového textu a vytvoření vlastní osnovy, které je většinou považováno za úkol obtížnější. Objevuje se proto později, v jednoduché podobě ovšem opět často již na konci 1. ročníku ZŠ. Velice brzy se setkáváme také s celou triádou: text — osnova — nový text. V nejrůznějších modifikacích procvičují děti rozšíření textu (produkci svého textu na základě vlastní nebo zadané osnovy) a redukci textu (zpracování textu, tvorba osnovy na základě existujícího textu) po celou školní docházku.

Z hlediska práce dítěte to znamená relativně dosti složitý úkol. Za základními postupy redukce nebo rozšíření textu si nemůžeme představit jen změnu množství textu, ale mnoho dalších úkolů: porozumět textu, porozumět úkolu, změnit žánr, pracovat s novou slovní zásobou ad.

Transformací jednotlivých textů (souvislého textu do osnovy nebo naopak) vznikají nové texty velmi rozdílné povahy. Ze souvislého textu vytvoří dítě nový text typu seznamu nebo skryté tabulky. Naopak při rozšiřování na základě seznamu nebo tabulky souvislý text. Vyžaduje to tedy alespoň rámcovou představu o funkcích těchto žánrů která se také postupně vyvíjí.

Proto je práce s osnovou pro děti většinou dosti dlouhou především cílem, samostatným úkolem, nikoliv nutným a oblíbeným prostředkem, který by vedl k nějakým výsledkům, zpracování textu nebo poznání. A to platí pro děti až do 6. třídy, možná i dále. Přesto se však poměr cíl–prostředek mění a přibývá dětí, které spontánně používají osnovu. Nadále není vždy jasné, zda s přesvědčením o její funkci.

Škola, která si je vědoma obtížnosti postupuje krok za krokem, aby vybavila děti nejrůznějšími strategiemi, algoritmy a pomůckami, které se postupně propojují ve vyšší funkční celky.

¹(ida.viktorova@pedf.cuni.cz) katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, Praha 1

²Tento výzkum je součástí dvou větších výzkumných úkolů: Grantový úkol GAČR *Žák v měnicích se podmínkách naší školy* (ved. dr. M.Rendl, CSc) a Výzkumný záměr 206010 (ved. doc. S.Štech, CSc.).

Redukce textu — vytvoření osnovy

To, že osnova může představovat především cíl výuky se můžeme přesvědčit zejména zpočátku. Je potřeba vůbec vymezit osnovu jako útvar. Učitel nabízí dětem mnohá cvičení, která vedou jak k formální, tak obsahové práci s osnovou. Je nutné děti naučit, že každý bod se píše na samostatný řádek, pravidelně vždy velkým nebo malým písmenem apod. Ještě v 6. ročníku vidíme opakovaně, že učitel musí stále na tyto náležitosti upozorňovat.

Vytvoření osnovy klade nároky i na představy o horizontálním členění textu (přinejmenším na začátek, střed a konec). Děti ve 2. třídě mnohdy nevědí, zda např. nadpis, název, autor do textu patří či nikoliv. Zajímá je především členění plochy (které je stále ještě ve 2. třídě obtížným úkolem) a členění textu jim splývá s členěním plochy stránky (např. samostatnost bodu osnovy nezůstane zachována pokud se nevejde na jeden řádek).

Obsahové zpracování textu, které je předpokladem vytvoření osnovy, je ovšem problémem mnohostranným. V odborné literatuře (Schneuwly, B., Fayol, M. ad.) se upozorňuje na to, že děti v tomto věku mají dosti problémů s interpretací i transformací textů vůbec. Podle našich zkušeností se mohou vyskytovat mnohé obtíže nejen s rozpoznáním hlavní myšlenky, logickými vztahy uvnitř textu, s časovým řazením, hierarchiemi. Také fakt posloupnosti je pro mnoho dětí dlouhou obtížnou (děje u příběhu, ale i faktické řazení informací). Děti na prvním stupni se proto většinou drží posloupnosti původního textu. Děti nemají dostatek zkušeností a znalostí a také strategie a postupy nabízené školou nejsou vždy děti sto rychle zahrnout do svého repertoáru.

O problémech, které si často vůbec neuvědomujeme, vypovídají i maličkosti; děti ve 3. třídě např. nevěděly, že příkaz *vypiš úkoly, které měl hrdina splnit*, znamená je vypsát z textu a nikoliv si je vymýšlet.

Děti (zejména mladší) se uchylují často k postupům „vypsání určité části textu“ a jeho uvedení jako bodu osnovy. Škola tlačí děti k důslednější práci s předlohou a nabízí relativně jednoduché, ale výhodné postupy typu: *přečti si odstavec a řekni, co v něm bylo, dej tomuto odstavci nadpis* (budoucí bod osnovy), *řekni jedním až dvěma slovy, o co tady na tomto místě šlo*. Postupuje se často po odstavcích, osnova má pak tolik bodů, kolik text odstavců. Škola tedy trvá na zkrácení textu (odpovídajícímu), ale také na změně jazyka (vzhledem žánru osnovy). Ve školní řeči tento úkol často zní jako: *Neopisuj, nevyprávěj, ale řekni o čem to je svými vlastními slovy*. Zdánlivě jednoduché zdaní, ale obtížný úkol.

Požadavek na *vlastní slova* (který navíc sám zahrnuje více úkolů různé povahy) je pro nejmladší děti vysoce obtížný, některé problémy však přetrvávají až do 6. třídy.

Ve 3. a 4. třídě je změna původní slovní zásoby a slovních spojení na nové vyjádření, parafrázi, často nepřekonatelná. Čím jsou děti mladší, tím častěji používají přepis původních slov textu.

Příklad z vyučování ve 3. třídě: osnova pohádkového příběhu
děti: — *Maková panenka si povzdechla a řekla Emanuelovi, že by chtěla lodku.*

učitelka: — *Neříkej, co jsi četla, ale o čem to je. Tak co se stalo nejdřív?*

děti: — *Maková panenka řekla Emanuelovi, že chce lodičku.*

učitelka: — *Kdo to dokáže říci úplně krátce, dvěma slovy?*

děti: — *Chtěla lodičku.*

— *Přála si lodičku...*

— *Přála si přání...*

učitelka: — *Tak dáme „Přání“, ne?*

Problém je v tom, že text je třeba nejen hodně stáhnout, ale také pojmově jeho obsah uchopit (slovem nebo slovním spojením popsat část textu). Učitelka v tomto případě proto preferuje vlastně „nadpisy“ — označení nebo pojmenování částí příběhu.

Tyto potíže nekončí pochopitelně třetí třídou. Také dětem v 6. třídě např. u příběhu proniká

nikoliv již úplný přepis původního textu, ale spíše vyprávěcí styl do bodů osnovy. Přes redukcí děje příběhu setrvávají děti často u vyprávění, nikoliv u pojmenování. Žánr původního textu je pro ně stále silný a dostává se i do osnovy. Jestliže to ve 3. třídě byly zejména formule a další příznakové jazykové prostředky, které děti vybírali a do osnovy dávaly, zde (o tři roky později), jde především o dějové prvky. Děj je tu totiž pro děti nejdůležitějším prvkem žánru, dříve to byl obraz.

Následující příklad je ze 6. třídy (osnova k pohádce *Vodopád Nengo*, která vypráví o starci, jež omládl u vodopádu a nenasytné manželce, která se změnila v batole).

Učitelka dětem předepsala první (*1. Starý dřevorubec a hádavá manželka*) a poslední (*Ponaučení*) body osnovy, ostatní děti doplňovaly samy. Vidíme, že i zde učitelka preferuje jmenné body osnovy. Přesto, že předcházela nauková látka o členění textu na úvod, stať a závěr, používá toto členění v rámci osnovy pouze jeden žák.

Japonská pohádka

Vodopád Nengo

1. - *starý dřevorubec a hádavá manželka* = úvod
2. - *návrat domů*
- *koupele u vodopádu*
- *omládnutí*
3. - *návrat domů*
- *závist* = *stať*
- *návod k omládnutí*
4. - *žena u vodopádu*
5. - *ponaučení* = *závěr*

Další děti, však sklouzávají ke zkrácenému vyprávění částí pohádky, a to jim dělá také potíže s osnovou. Vidíme i tendenci vyplnit určité body osnovy (jako u formuláře — připomínáme žánr tabulky), zejména u posledního zadaného bodu. Následující příklad je od slabšího žáka. Podobně postupuje ovšem velká část třídy (65 %).

Japonská pohádka

Vodopád Nengo

1. *Starý dřevorubec a hádavá manželka*
2. *dřevorubec se vrátil (a skácel se je škrtnuto) unavený náhle se skácel a spadl do vodopádu smočil bradu a nohy náhle se cítil mlád.*
3. *Dřevorubec se (vrátil škrtnuto) vrátil domů a žena se ho ptá kdeš omládl a řekl jí to.*
4. *(žena byla nenasytná několikrát se ponořila škrtnuto) žena u vodopádu žena se několikrát napila manžel čekal dlouho muž za ní šel uviděl mimino a řekl kdo chce hodně nemá nic*
5. *Ponaučení Stáří hezké musíme s ním dobře hospodařit omladující vodopády jsou jenom v pohádkách.*

Psaní podle osnovy — rozšíření textu

„Relativně jednodušší úkol“ napsat text podle osnovy však u dětí naráží také na množství podobných problémů.

Osnova zpočátku nefunguje pro děti příliš jako předem promyšlený plán práce, ani jako celek, který dává podklady pro zpracování různých oddílů, ale spíše jako seznam kolonek v tabulce, které je potřeba vyplnit. A tak také děti často postupují. Někde zcela otevřeně, jindy ne tak

explicitně, ale přesto je vyplňování za textem zřetelně cítit. Základní zadání ve smyslu rozšíření je splněno, nastávají spíše opět problémy se žánrem výsledného textu.

Ukážeme si příklad ze 4. třídy. Osnovu krátké práce zadala učitelka takto:

Mojí milí rodičové

1. Co dělají v práci.
2. Povaha.
3. Co dělají doma, volný čas.
4. Co dělají společně s dětmi.
5. Jak jsou děti s rodiči spokojeni.

Michal postupoval takto: *Mojí milí rodičové*

1. Uklízí, vaří.
2. Veselá přísný.
3. Někdy jde ven na procházku nebo jde na fotbal, dívají se na televizi, poslouchá rádio.
4. Jdeme do kina nebo do cirkusu, do divadla, jdeme nakoupit.

Tabulkovou podobu má i následující text Jirky, který dokonce simuluje právě kolonky tabulky tím, že uvádí otce a matku v závorce vždy u části textu, která jim náleží, a to i v případě, když následuje text uvozený jako *máma* nebo *táta*. Text potom vypadá takto: *Povaha, (táta) táta je veselý*. Táta v závorce je pak vlastně názvem celé kolonky, táta bez závorky je pak vyplněním příslušného místa v tabulce, které je průsečíkem sloupce s názvem *táta* a řádkou s názvem *povaha*.

1. co dělají v práci, (táta) táta pracuje v hospodě, (máma) máma pracuje na policii.
2. Povaha, (táta) táta je veselý a hodný, (máma) máma je jako táta akorát je trochu veselejší.
3. Volný čas, (táta) s tátou hrajeme fotbal v parku, (máma) s mámou jdeme na procházku,

Ve 4. třídě vybočují vlastně pouze čtyři texty ze dvaceti dvou vyhotovených ve třídě. Texty je však možno považovat za přechodné v tom smyslu, že je lze dále rozvíjet a obohacovat. Osnova se tak zřetelněji ztrácí a začne se chovat jako podpůrný mechanismus, tabulkovost textů pak mizí.

Děti ve 4. třídě osnovu spontánně nepoužívají ke své práci. Je ovšem také pravda, že osnova může evidentně pomoci při přemýšlení o textu a plánování práce (děti se obsahu drží). Na druhé straně stále dochází k tvarování výsledného textu do (skryté) tabulkové povahy. Především u některých dětí. Posun nastává v případě, kdy jsou děti současně dovedeny k produkci obsahového i formálního materiálu okolo jednotlivých bodů osnovy před počátkem psaní. Paradoxně se kvalitnějšího souvislého textu dosahuje ve 4. třídě spíše u volných témat, která nejsou osnovou vázána. To se potvrdilo nejen v našem případě, ale také v odborné literatuře jsme se s podobnými závěry u dětí tohoto věku setkali (např. Legrand-Gelber).

V 6. ročníku se mění poměry dětí, které takto postupují. Pouze u třech dětí ze třídy nacházíme používání osnovy jako kolonek v dotazníkovém formuláři. „Kolonky“ jsou sice psány celou větou, ale formulářovost textu zůstává. Zřejmě je to především u Květy, která chtěla původně doplnit samu osnovu, poté zvolila psaní nového textu, očíslovaného podle bodů osnovy a nakonec ustupuje i od těchto praktik a pokračuje psaním souvislého textu.

Koněprusy

Osnova

1. Místo výletu: (posléze škrtnuto *Jeli jsme do Koněpruských jeskyní u českého krasu.*)

2. Prohlídka jeskyní: (škrtnuto *V jeskyních byli krápníky stalagmit, stalaglit a stalagnát, brčko.*)
3. Chráněná KO: (škrtnuto *Koněprusy jsou CHKO*)
4. občerstvení, suvenýry
5. starý lom-zkameněliny
6. soutěž

Český kras

1. Koněprusi jsou vesnice (škrtnuto *u a dopsáno 6 km od*) *6 km od Berouna na západ od Prahy (opraveno malé písmeno). Nejvyšší (později připsáno *Paní průvodkyně nám řekla, že...) je Zlatý kůň.**
2. *V jeskyních jsou netopýři při vstupu do jeskyně. Byli tam krápníky nazvané Komenský, strážce, slon, stalagmit, stalaglit a stalagnát.*

(Číslování náhle mizí a pokračuje souvislý text s odstavci) *Koněprusi jsou CHKO, a proto jsme nesměli chodit nikam jinam než po vyznačených cestičkách, protože tam byli chráněné rostliny jako koniklec.*

Občerstvení jsem si přivezla z domova, ale koupila jsem si suvenýrya bonbonová náhrdelník (text pokračuje dále jako souvislý).

Děti, které takto postupují, tedy do 6 ročníku značně ubylo. Z těchto tří dětí jsou dva dyslektici, jeden žák neochotný příliš pracovat. Ostatní děti ve třídě se osnovy obsahově drží, rozsah jejich textů je rozdílný a postupy práce také (těm se ovšem nemůžeme věnovat). Většina třídy tu napsala na základě společné osnovy rozsáhlý zvládnutý text.

Práce s osnovou nám ukazuje, jak se děti se dostávají do potíží zejména se zpracováním předlohy, se žánry jednotlivých textů a důslednými přechody mezi nimi. Přesto vidíme posuny ve dovednosti zpracovat text, vycházet z více pramenů, vlastní text upravovat apod. Práce však rozhodně není, jak jsme již řekli, ukončena.

Literatura

- [1] Gavora: Žiak a text. Bratislava 1996
- [2] Goody, J.: La raison graphique. Paris, Les éditions de minuit, 1979.
- [3] Chartier, A.M.; Clesse, CH.; Hebrard, J.: Lire/écrire. 2. Produire des textes. Paris, Hatier 1998.
- [4] Schneuwly, B.: La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: Schneuwly, B ; Broncart, J.P. (eds.) : Vygotsky aujourd'hui. Neuchatel- Paris, Delachaux et Niestlé 1985, s. 169-201.
- [5] Legrand-Gelber, R.: Analyse contrastive des compétences textuelles d° enfants en fin de scolarité primaire. In: Apprendre/ Enseigner a produire des textes écrits (eds. Chiss, J.-L.; Laurent, J.-C.; Romian, M.; Schneuwly, B.). Bruxelles, De Boeck -Wesmael 1991, s.123-132.
- [6] Učebnice a didaktické příručky pro 1.-6 . ročník ZŠ.