

# ČTENÍ/PSANÍ V PRVNÍ TŘÍDĚ

Miloš Kučera - Ida Viktorová

## OBSAH

### ÚVOD

#### RŮZNÉ ÚHLY POHLEDU

#### PSYCHOGENETICKÁ TEORIE EMILIE FERREIROVÉ

#### K METODÁM

#### MĚŠTÁK ŠLECHTICEM

#### PŘEDŠKOLNÍ ČTENÍ A PSANÍ

Co myslíme "čtením/psaním" v předškolním období

#### GRAFICKÁ CIVILIZACE V HODINÁCH ČEŠTINY

Přehled cvičení na čtení/psaní v 1. třídě

Interpretace přehledu cvičení

*Vztah k normativním textům*

*Dominantní úroveň cvičení*

*Školní postoje k jazyku a jejich různý výklad*

#### VÝUKA

Přípravné období - co to je písmo

*Dětské koncepty struktury písma, čtení a psaní a jejich funkci*

Období vyvozování abecedy - mezi písmenem a textem

*Nácvik nebo používání*

Období po vyvozování abecedy - zdokonalování?

#### POZNÁMKA K ARBITRÁRNOSTI

#### PSANÍ

Čtení nebo psaní?

Résumé civilizování dětí prostřednictvím češtiny v 1. třídě

Poznámka o čtení/psaní v matematice a prvouce

Psací psaní

#### PÍSMO VERSUS OBRÁZEK

Písm(ne)o a jméno

Psaní jména ve škole

Čtení/psaní jako jméno pro vztahy dítěte

Faktory obtížnosti

## ÚVOD

Empirickým východiskem textu je etnografické zúčastněné pozorování ve dvou prvních třídách dvou pražských škol ve školním roce 1994/95; doplňková komparativní data byla získána během několika návštěv jedné školy u Paříže (v tzv. CP a CE1, tedy v "naší" 1. a 2. třídě)- bylo to umožněno díky podpoře *Maison des sciences de l'homme* a organizační pomoci týmu ESCOL z *Université Paris 8*; J.- Y. Rochexovi a E. Bautierové z tohoto týmu děkujeme za orientaci ve francouzské odborné literatuře a za cenné konzultace; za totéž pak A.- M. Chartierové a J. Hébrardovi; z českých odborníků patří náš dík zejména Z. Křivánkovi a J. Doležalové.

## RŮZNÉ ÚHLY POHLEDU

*Paul dal gest ploscouch zemu Wlah dal gest dolas zemu bogu isuiatemu sceanu se duema dusnicoma boguceu a sedlatu.*

Text, připomínající výplod zaostávajícího žáka, je podle Vachka zapsaná "prvá souvislá česká věta" (v zakládací listině litoměřické kapituly) a znamená v moderní verzi: "Pavel dal jest (v) Ploškovicích zem'u (zemi); Vlach dal jest Dolás (v Dolanech) zem'u Bogu i sv'atému Ščepánu se dvěma dušnikoma (poddanými), Bogůčejú a Sedlatú (jména oněch poddaných)." (Vachek, 1942, s. 181).

Použitý pravopis, pracující pouze s latinskými písmeny bez jejich sloučení do spřežek nebo vybavení diakritikou, je nazýván *primitivním*. Můžeme si představit ještě primitivnější: např. předoddělováním slov mezerou v britských středověkých kláštřech. Vedle mnoha dalších epistemologických předpokladů vyžaduje tento zápis velké sociálně praktické okolí- např. aby existovala potřeba a zvyk instituce listiny, z níž zazní vždy stejná řeč, která kdykoli vyvolá kdysi dané slovo.

Ukázce přidělujeme exemplární význam: umisťuje písmo do řádu historické invence, a nikoli odhalení něčeho existujícího. Že je jedno řešení (viz moderní zápis) přesnější, méně primitivní než to druhé? Jistě, ale i to bezpochyby fungovalo. E. Ferreirová (1988, s. 65- 68) hovoří v této souvislosti o rozdílu mezi systémem reprezentace, jehož konstrukci je třeba postupně pojmově pochopit (a to je pravopis), a mezi jednoznačným kódem, jemuž se stačí naučit (to je podle ní např. Morseova abeceda, pouze převádějící vypracovanou abecedu, systém grafémizace mluveného, do jiného média, bez jakýchkoli změn).

Tento pohled na čtení/psaní začíná převládat, byť ne u všech skupin odborníků. I v rámci něj, v rámci uznání konceptuální obtížnosti a historičnosti, invenčnosti se různé skupiny zainteresovaných osob liší. Vezměme si např. výraz o "*prvé souvislé české větě*" i u takového mezi lingvisty vyjímečného zastávce specifiky písma jakým je J. Vachek: že písmo musí zaznamenávat mluvenou řeč, tedy to, čemu se říká věty, je stálou představou lingvistů, která omezuje reálný status písma- antropolog J. Goody (1979, 1994) kupříkladu upozornil na z větných kontextů vytržené výrazy a jejich formální redistribuci v seznamech, tabulkách a maticích, stejně jako na úlohu písma pro vznik metajazyků o řeči a mluvených větách- pro vznik lingvistické vědy samé (gramatiky) a pro vznik logiky, abychom jmenovali jen některé. (Viz k této otázce dále v textu mj. poznámky ke koncepci mluveného vs. psaného ve *Stručné mluvnici české* B. Havránka a A. Jedličky.) Ve škole je přitom už od první třídy nápadný zájem dětí o předtištěné papíry a formuláře všeho druhu, který později vrcholí v byrokratických záznamech part (s prezencí, trestnými body, šiframi, zkratkami aj.)<sup>1</sup>.

Které jsou tedy ony avizované skupiny odborníků, zájímaví se o čtení/psaní? Pokud podáme jejich pozice místy zkarikovaně, činíme tak v zájmu větší názornosti v resumování odborné literatury a ve vyjasňování naší pozice etnografické.

Skupiny odborníků, z jejichž textů vycházíme, jsou: historici a antropologové písma; lingvisté; autoři tzv. metod a didaktici- elementaristé; výzkumníci- psychologové, zejména kognitivní, psycholingvisté, ale i psychoanalytici, a dále specialisté na dyslexii.

---

<sup>1</sup> Nevyjasněný problém pro některé zajímavé etnograficky orientované výzkumy, zvláště ty, které bojují proti dominanci jedné, oficiální až státní gramotnosti ("*literacy*") nad druhou, představují právě podobná fakta. Tak např. D. Barton (1996) rozlišuje *vernakulární gramotnosti* ("*local*" a "*everyday*" v rodině) od *dominantních* (oficiálních a institucionálních, ze školy, církve, obchodu a světa práce)- neukáže a nevysvětlí se přitom ale, nad empirické konstatování místa fungování, zda a proč oběti dominance s rozkoší používají tyto "dominantní" grafické nástroje pro sebe. Tato kritika se částečně vztahuje i na Lahireovu práci (1993) - viz dále v textu.

Možná se v celkovém trendu tyto skupiny částečně sblíží- nicméně autorů, kteří berou v úvahu alespoň několik ze zmíněných skupin ostatních odborníků, je podle našich znalostí dost málo: zde, v rámci literatury, s níž jsme se seznámili, jsou to zejména etnograficky pracující sociolog B. Lahire (1993) a psychoanalytik G. Pommier (1993).

**Historiky písma** zajímá spíše starověký Blízký východ a Egypt, **antropology** zas spíše situace, kdy je celá "orální" společnost zasažena vpádem písma, než situace běžného nástupu do školy v moderní "grafické" či "skripturální" společnosti: Lahire si naopak uložil podívat se na elementární školní údobí stejně jako historici na Mezopotámii. Jinak využívá poznatků historiografie a antropologie Pommier (1993), který se snaží najít pro historickou "fylogenezi" a pro individuální, klinicky studovanou "ontogenezi" osvojení čtení a psaní společné zákonitosti. Řada historických prvků se také objevuje v didaktických metodách, kde mají ovšem spíše podřízený, právě didaktický a mnemotechnický, a tedy i přechodný význam: např. v geniální Kožíškově "genetické" či "zapisovací" metodě, kombinující zpočátku piktografický či ideografický princip s fonetickým v zápisu věty; v akrofonických, náslovných pomůckách; v moderním rébusovém "slabikáři" slovenských autorek O. Zápotočné a Š. Kožíkové (1994)<sup>2</sup>, sloužícím rozvoji tzv. fonologického vědomí ("*phonological awareness*"); někteří autoři naopak vidí použití podobných prostředků kriticky, protože se obávají ulpění žáka na pomocných postupech a jakési obousměrnosti mnemotechniky, její inverze (toho se implicitně obává, zdá se, ve svém přehledu metod např. H. Kohoutek, 1968); jindy učitelé záměrně seznamují s historií písma (např. prezentují jeho ukázky a nechávají žáky hádat, které je starší apod.), jako výzkumník a učitel J. Bernardin (1995).

Celkově lze ale ovlivnění ostatních skupin odborníků historiky a antropology písma považovat za náhodné, byť za patrně se rozšiřující.

**Lingvisty** by šlo rozdělit do dvou podskupin podle stupně, v němž vstupují do přípravy osnov, metod a pedagogických praktik. Z jiného hlediska se nám obě dvě skupiny, alespoň v českém kontextu, jeví jako spíše verbofilní (pokud použijeme Hagčgeova, 1986, žertovného členění- viz dále), s výjimkou skriptofilního J. Vachka. Zdánlivě non- normativní, od školy abstrahující koncepci jazyka takového, jaký je, podává např. základní text "*Stručná mluvnice česká*". Výraz "*stručná*" by mohl být doplněn nebo nahrazen výrazem "*občanská*", neboť obsahuje sukus toho, co by se měl každý z mateřštiny naučit během povinné školní docházky; dále v textu se pokusíme ukázat, že se tento hlavní normativní lingvistický text pohybuje převážně v rámci již zmíněného *zápisu souvislé věty*, tj. věty mluvené (spisovně); také, že je tato koncepce sdílena i druhou skupinou lingvistů, autorů *Osnov obecné školy*, operujících pojmem *dorozumívání* (a že nakonec určitým způsobem, v jednom ohledu, převažuje i v oné záplavě cvičení, didaktických praktik učitelů první třídy). Je tomu skutečně tak, nebo autoři *Osnov* vycházejí spíše z lingvistické pragmatiky, pozice interakce a komunikace?

Případů vlivu spíše deskriptivních lingvistických teorií na metody čtení/psaní a na reedukační programy pro děti s dyslektickými potížemi existuje mnoho: jeden z nejvýraznějších se týká již zmíněného *fonologického vědomí*, těžko představitelného bez založení fonologie. Uplatňují se také inspirace, vycházející z analýz komplexnějších útvarů, zejména celých textů. Podle našeho názoru nejsou, až na výjimky (jako je třeba Freinetova metoda [1975; cit. dle Chartier- Hébrard, 1990], ale částečně i Kožíškovy zkratky) dostatečně reflektovány takové

---

<sup>2</sup> Zajímavou otázkou zde je, nakolik se čtení moderního rébusu blíží čtení hieroglyfů, fungujících z velké části na stejném obrázkově- slabikovém principu (když vyloučíme ideografickou možnost čtení a další významotvorný prostředek, tzv. klíč či determinativ): nemohly pro staré Egyptěany tyto znaky vystupovat přímo jako písmena (souhlásky, resp. slabiky), bez nutnosti vytěsnění obrázku, teprve po němž následuje jeho repríza jako nového slova?

lingvistické zdroje, které pocházejí z různých společenských jazykových praxí a institucí, jakou je třeba typografie.

**Didaktiky- elementaristy** lze rozdělit na autory a zastánce různých druhů metod (podrobněji k jejich popisu viz např. : Hamaido, 1927; Kohoutek, 1968; Vinšálek, 1972; Zápotočná, 1994; Santlerová, 1995; Chartier- Hébrard, 1990). Polemiky v některých obdobích zasahují v některých zemích i širokou rodičovskou veřejnost. (Podrobněji se metodám věnuje speciální kapitola dále v textu.)

Metoda **syntetická** (někdy nazývaná též sylabickou, byť nutně nemusí operovat se slabikami) postupuje od naučení jednotlivých písmen/hlásek jejich slučováním (většinou) do slabik a do slov (neznámá to, že se žák nejprve musí naučit všechna písmena/hlásky a pak teprve může skládat). Metoda **analytická** naopak vychází z větších celků, většinou z tzv. normálních slov (ale někdy i sousloví, např. z různých nápisů, z vět a z textů): žák se učí nižší stavební prvky (většinou slabiky a písmena) tak, že vyčlení totožné nebo podobné části na základě jejich průniku, tj. jejich společné přítomnosti v několika různých celcích (slovech).

Za ryze či čistě analytické se považují modernější metody tzv. **globální**, jakou u nás byla metoda Příhodova a ve frankofonní sféře Decrolyho (ta se podle Chartierové a Hébrarda při logickém vyostření může obejít nejen bez hlásek, ale bez oralizace vůbec) a její verze u Freineta. Protože globální metody nejsou většinou uplatňovány ve své čistotě, kterou garantuje zejména oddálení učitelových analytických vstupů a ponechání velkého období žákovi na vlastní zpracování komplexních údajů (Freinet metodu nazýval "*naturelle*", tedy *přirozenou*), běží vlastně ona nejčastěji zmiňovaná dělicí čára mezi metodami globálními a ostatními. (U těch druhých by snad šlo ještě rozlišovat mezi metodami tzv. smíšenými či tzv. s globálním začátkem, fungujícími tak, že se po fázi "impregnace", seznámení dětí se slovy k nějakému tématu, třeba receptu na dort nebo pohádky apod., přejde teprve k analýze a od ní k syntéze, a mezi metodami bez tohoto začátku, jako jsou u nás většinou užívané synteticko- analytické, vzácněji analyticko- syntetické metody.) Pro rozdíl mezi postupem od komplexnějších celků versus od skladebných prvků se používá též terminologie "*top down*" vs. "*bottom up*".

Poměrně originální je u nás zapisovací metoda Kožíškova (1929); podobně bývá ve Francii za zvláštní považován směr, orientující se při výuce čtení na zápis celých textů a jejich pojmové vyjasnění ("*clarté cognitive*"), kam patří zejména Fijalkow.

Vedle hlavních linií metod existuje ještě velká řada jejich pomocných postupů. Něteré z nich uvádíme pro ukázkou z prvních třech stran v našich třídách používané "*Veselé abecedy*" Lince, Bruknera, Čížkové, Mertina a Pišlové (jde až o druhý díl slabikáře, kterému předchází první díl, "*Pojďme si hrát*", se sofistikovanou grafickou průpravou téměř bez písmenek).

Současné uvádění tiskacích a psacích písmen vyjadřuje tzv. skriptologii. Na první a druhé stránce jsou použity asonance, zejména jako náslovné hlásky, akrofonie (hlásky na začátku "normálních" slov, či obráceně nazíráno, "*slova na...*" ), ale i uvnitř slov; může zde tedy docházet k analýze. Fonologickou podporu tomu dávají i obě básničky s aliteracemi, kde zejména druhá o miminu je nesmírně úsporná v počtu použitých prvků a svými paronymy, homofonickými příbuznostmi tak téměř slovní hříčkou. Slova jsou doprovázena obrázky, jichž jsou slova jména- to je "živá abeceda" v širokém slova smyslu; v přísném, fonomimickém smyslu ji představuje scénka s angínou v levém dolním rohu, s medicínským citoslovcem *á*; scénka velmi vtípná, neboť obsahuje artikulační návod či připomenutí, zvědomění, ale v kontextu, jenž vyhlíží účelově a není směšný tak, jako když Moličrův Monsieur Jourdain opakuje *á* po svém učiteli nebo ho nutí vyslovovat svou služku; scénka je navíc doplněna komiksovou grafikou "bublíny", s níž pak působí návodně podobně jako obrázky angrěštu, *ananasu* aj., ale na jiném principu. Obrázky však vystupují i jinak: ve smíšeném písmu (připomínajícím Kožíškovu zapisovací metodu), kde "*a*" už není ani náslovnou, závislou

hláskou, částí slova, ani nezávislým medicínským citoslovcem, bez jazykového významu (jedinou referencí je zde díra do krku, toto "á" je vzdáleno významu ještě víc než křik nebo než deformace hlásek při rýmě), ale jako samostatné, přitom ne přímo sémantické, ale funkční, syntaktické slovo, spojka *a* (viz např. [Spejbla] a [Hurvínka]).

Antálka by zas a zas  
jedla jenom ananas.

a A  
a á

ananas astra  
anténa angrešt

angina

a á a A á

a á

m M  
má M

Máme malé mimino.  
mimino je mámino.

mimino motýl  
míč dům

máky makovice  
má ma

má má

má má

á á má má

máma Máma

Máma má a  
Máma má a

m á m a m  
m á m a m á  
m á m á  
m á m a m a  
m m á m a

Druhá stránka opakuje podobné principy, ale už oznamuje syntetickou, a sice slabikovou konstrukci učebnice: *m* je zavedeno jako souhláska, s níž lze spojit už probranou samohlásku *a*. Třetí strana potvrzuje tuto konstrukci všemi možnými kombinacemi a opakováními *m-a* a *m-á*. Tímto jakýmsi strukturálním "příběhem", který by snad šlo nazvat diagramatickým (počet

písmen- počet okének rámečku), se postup podobá metodě Petrákové (viz, i k předchozím postupům, Kohoutka, 1968). Podobný druh příběhu, např. seřadit za sebou obrázky stavby věže, znají děti už prvního dílu, z "*Pojďme si hrát*".

Ponechme nyní stranou velice vypracovaný kulturní obsah, jeho identitní nabídku: *máma* je jedno z prvních slov dětské řeči a současně objekt hlavní lásky; do školy děti odcházejí od mámy, a možná právě proto tam *máma* často zaznívá; školák je někdo jiný, je víc než mimino, onen hrozný konkurent, jenž mě od mámy vytlačil; nápaditá gramatika přivlastňovacích výrazů (my ho "*máme*" a současně je "*mámino*") rozehrává a svou nabídkou překonává útok na identitu, usmiřovaný ještě obrázky dole (viz mámy fratrii kořat a kuřat).

Počet použitých formálních principů a tedy ukázek různých funkcí písma a grafiky je ohromující. Všimněme si pro zajímavost dosud nezmíněných a všeobecně jaksi podceňovaných či mlčky předpokládaných **typografických** postupů: najdeme např. rovné krátké podtržení kritického prvku, delší rovnou čáru s významem oddělení paragrafu, ale i jako řádku pro psací písmo; zvýraznění kritického prvku vybarvením (*a* v *angíně*); obloučky pro spojení prvků do celku slabiky; rámečky pro oddělování a spojování- není zřejmé, že se i při tomto překladu jejich významu pohybuje stále uvnitř jejich specifické logiky, v grafickém rozumu?

Vraťme se po tomto ilustrativním exkursu k problémům **metod**. Jejich problémy bývají pojednány polemicky a bývají proto zatíženy rétorikou boje, typu, kdo má dítě rád a kdo mu škodí. Zdá se, že někdy snad ani sami autoři metod nevidí přesně jejich hodnotu: např. Kožíšek soudí o své metodě, že je dítěti blízká v tom smyslu, že dovoluje spontánní sebevýraz- ale její genialita spočívá podle našeho názoru v pojmové přesnosti, dosahované pomocí orální kultuře nejbližších, typografických prostředků (viz dále).

Smysl cvičení pro dítě, jejich blízkost jeho životní zkušenosti je jedním z argumentů ve sporu metod. Globální přístupy vyčítají synteticko- analytickým přístupům, že žákům předkládají sdělení, která je nemožno zajímat, protože jakákoli přitažlivost obsahu je zde podřízena pohybu v oblasti dosud naučených písmen a jejich procvičování v homofonických podobnostech (typu *MY MÁME MASO, MÍSA MASA* apod.). Je ovšem otázkou, jaký obsah je pro děti přitažlivý- citované básničky či říkanky z "*Veselé abecedy*" nejsou právě napínavé jako příběhy v povrchním slova smyslu, ale nesou identitní poselství- nic nezaručuje předem, že historiky, použité v globální metodě, budou nějak přínosnější. Dál nám ještě zbývá otázka formy: právě variace s omezeným počtem prvků, slovní hříčky děti přitahují. Motivace dětí ke čtení/psaní se nám nejeví jako hlad po příběhu a nemáme dojem, že na začátku učení vyžadují, aby jim text něco informativního nebo pragmatického říkal<sup>3</sup>.

Problém motivace je zde velmi komplikovaný a navíc není ani dostatečně probíráno v odborné literatuře: nadhodíme proto jen několik možných linií úvah, hlavně na základě vlastní etnografické zkušenosti s dětmi. Potřeba spontánního sociálního sdělování i sebevýrazu se v tomto období může obejít a obchází bez abecedního písma: kresba zůstává nadále hlavním prostředkem jak pro sebe, tak pro druhé, a to buď relativně (velmi relativně) realistická (snažící se znázornit představu, byť intelektuální a jinak uvažováno, fantastickou: robota, *smrtáka*,

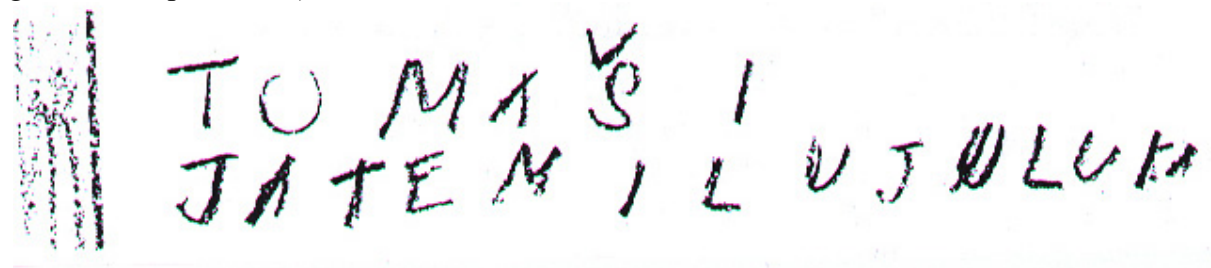
---

<sup>3</sup> Současná móda banálně chápané narativity, bez uvědomění si zásadních strukturních uspořádání, které musí **dobré, účinné** vyprávění obsahovat, se mívá podstatou estetického zážitku.

Paralelně s tím se u didaktiků používá slova "*smysl*" velmi nejednotně a nepřesně, sentimentálně: stačí ho říct a každý, každá se hned dojde. Často může zakrývat dobré racionále, jež by stačilo. Když náš přítel a kolega J. Bernardin (1995) konfrontuje od počátku děti s celým textem, který sám napíše a který ony mají za pomoci nejruznějších indikací vyložit, uhádnout v něm slova, co by mohla být, nakonec přečíst, je v tomto textu často vylíčena událost, kterou zažily: např. že Pierre o přestávce vrazil na školním dvoře do stromu. Žáci většinou poznají jméno *Pierre* v textu na tabuli a začnou např. vydávat hypotézu o *arbre*, stromu, protože se o tom povídalo, že Pierre musel na ošetřovnu atd. Pak ale nejde ani tak o nějaký smysl (i když se s údělem spolužáka třeba i mohou silně identifikovat, proč ne), ale spíš o znalost reference, mimojazykové reality, o níž je text, a která tak ryze technicky pomáhá k jeho přečtení.



zombíka, princezny aj.) nebo spíše ikonickou (např. srdíčka). Čas od času, zejména na konci ročníku, se objeví milostné psaníčko (psaly ho prý kamarádky ze třídy za dosud méně gramotnou spolužačku):



Tím hlavním, co děti chtějí umět psát (a některé to umějí předem), bývá **podpis**. Další poměrně zastoupenou grafickou aktivitou (která může mít zajímavé kognitivní efekty) jsou sbírky, jejich sestavování, pořádání a někdy i přetváření v knihu- např. při vystřihování a lepení objektů zájmu (pejsků a dalších zvířátek, filmových a zpěváckých hvězd aj.) z různých časopisů (vznikají tak určité katalogy).

Freinetovské zkušenosti ovšem dokazují, že i když psaní není nijak vyhledávaným způsobem komunikace, lze produkci psaných textů ve třídě (a mezi třídami jako korespondenci) zorganizovat (viz Chartier- Hébrard, 1990).

Z hlediska čtení je situace více nejasná: kupodivu i některé dobré čtenáře (ty, kteří zvládli číst poměrně plynule nahlas) další četba neláká- je jejich dovednost ještě málo rozvinutá na to, aby měli z textu požitky? Zde se možný vyskytuje určitý "gap", mezera, která brání dalšímu rychlému postupu v umění číst. Při dosahování výše zmíněné úrovně, osvojení si čtení/psaní (byť ne jeho snadného používání) se mohou uvnitř tohoto úkolu vyskytnout různé varianty. Zdá se, že písmo, ta záhadná věc, jiná než obrázek, láká, jak jsme již řekli, většinu dětí samo o sobě- bez ohledu na možný praktický zisk (např. něco nového si přečíst), když pomíneme např. zisk sociálně identitní (umět číst jako dospělý, umět se podepsat). Někteří žáci ovšem mohou situaci prožívat jako neúspěch a tedy demotivujícím způsobem.

Psychoanalytická teorie Pommierova (1993) situuje tyto potíže do oblasti fobie z písma- je to bezesporu jen jedna z teorií dyslexie, ale zajímavá natolik, že se k ní později vrátíme (v části "Písmo versus obázek"). Vedle skupiny takto neúspěšných by však možná stálo za to zjistit v budoucnosti, zda neexistuje skupina neúspěšných, či provizorně neúspěšných, protože jaksi zklamaných.

Práce Ferreirové ukazují postupné, psychogenetické zmocňování se konceptu písma, přičemž dítě musí odvrhnout řadu svých hypotéz: např. hypotézu slabikovou (představu, že každý znak, grafém, vyjadřuje celou slabiku); jiný příklad- dítěti se ukáže zápis "*gallito*" (kohout) a žádá se po něm "*gallina*" (slepice), Mariana ji však zapíše s méně písmeny jako "*gall*"; když se po ní chce "*pollito*" (kuře), holčička napíše ještě menší, ale se stejným kořenem "*gal*" (Ferreiro, 1988, s. 33). Vnucuje se pak otázka, jestli bychom se na podobná pojetí neměli dívat i jako na návrhy jiných písem: např. slabické písmo skutečně existovalo a fungovalo ("*Rzlstn tt vt j njlpšm dkzm tt pznmk.*"<sup>4</sup>); podobně, ono uspořádání kohouta, slepice a kuřete podle principů velikosti a příbuznosti představuje v grafickém, speciálně v taxonomickém ohledu logičtější variantu než mluvená řeč. Je proto možné, i když námi naprosto neověřené, že by děti mohly být v určitém okamžiku zklamány z odmítnutí svých docela zajímavých principů nebo na nich trvat, což se pak jeví jako neúspěch a nebo je i sledováno úbytkem motivace. Ferreirová s Gomez- Palaciosovou (1988) samy tvrdí, že slabiková fáze na učitele často působí jako patologické vynechávání písmen.

<sup>4</sup> Příklad vymyšlený Gelbem (1973) a citovaný Pommierem (1993, s.119).

Také druhá polemika metod se týká smyslu, ale v jiném významu. Syntetické (či analyticko-syntetické) metody vyčítají globální metodě přibližnost a hádání místo přesného čtení (jak uvádí Příhoda [1930, s. 6], jeho metoda byla kritiky přejmenována na "*dohadovací*"); zastánci globální metody obviňují syntetické přístupy také z přibližnosti, ale dané její umělostí, neodpovídající správnému čtení ani artikulačně. Syntetické postupy se totiž již velmi dlouho snaží postupně redukovat onu vzdálenost mezi hláskami, jak odráží sled písmen, a odstranit tak rozdíl mezi slovem normálně řečeným (při čtení, identifikovaným globálně a pak vysloveným) a mezi slovem poskládaným (na základě spojení dekodovaných či dešifrovaných písmen/ hlásek): např. jména písmen (*á, bé, cé...em, en...*) v původním tzv. písmenkování byla nahrazena hláskováním (*á, b<sup>e</sup>, c<sup>e</sup> ...m<sup>e</sup>, n<sup>e</sup>...*); i při dalších snahách jde však zřejmě o úsilí marné a jistý globální moment nejde (podle Chartierové a Hébrarda, 1990) ve výuce obejít.

Protikladné metody si v tomto sporu o přibližnosti vzájemně vyčítají jakési zafixování špatných návyků<sup>5</sup>, analogické námi již zmíněnému obrácení, nevhodné ekvivalenci mnemotechniky. Není ale zcela ověřené, zda k němu reálně dochází a zda se také při tomto obvinění bere dostatečně v potaz, že může být rozdíl v postupech začátečníka a mistra ( a že je možná užitečné tento rozdíl respektovat). Např. jsme sami zažili čtení slov stylem, že "*beran*" znamenalo "*bere ráno*": v Kohoutkově intenci by taková chyba byla zřejmě indukována metodou, operující náslovným, akrofonickým způsobem, z hlediska psychogeneze čtení podle Ferreirové by šlo říci, že se žák pohyboval ve slabikové hypotéze. R. Goigoux (1994) varuje před převáděním modelu pokročilého čtenáře na začátečníka- autor zde hovoří ve prospěch "*hádání*" či anticipace a odmítá tu z norem dospělého čtení, jíž je přesnost grafofonologické korespondence při čtení neznámých pasáží. Současně je názoru, že francouzská počáteční školní docházka nepřipravuje základy pro jiné normy dospělého čtení.

Probíráme tak již otázku úrovně čtení a s nimi i jeho kulturních norem. Vedle přesného čtení a schopnosti přečíst neznámé slovo (dosud nečtené, ale někdy i slovníkově nové) existuje i norma "krásného", "výrazového" čtení a norma rychlého čtení. Přesné čtení jako pouhé dešifrování, hlášení hlásek (*b,o,t,a*) není považováno za čtení, když se cítí, že při něm dítěti uniká smysl takto podaného slova; není spokojenost ani tehdy, když se cítí unikání spojitosti mezi slovy, smyslu věty a textu. Krásné čtení, nazývané též expresivním a uskutečňované opět nahlas, má sdílet podobný nešvar, při němž se také cítí příliš pozornosti věnované materiálu. V módě je prosazovat rychlé čtení a to zejména pro získávání informace z textu- takové čtení vyžaduje zrušit oralizaci nahlas, šeptem i "v duchu", jak matematicky dokazují propagátoři tohoto ideově- vizuálního způsobu, kupříkladu Foucambert (1985). Budiž- ale spojnice ke kursům rychlého čtení s jejich kulturní parciálností je pak až příliš zřejmá: nevyžaduje naopak odborné nebo kritické čtení nové vrácení zvýšené pozornosti formálnímu uspořádání a osvojení si dalších analyticko- grafických metod (výpisky, schémata aj.)? Nebo: lze číst báseň stejně jako novinovou zprávu? Atd.

Nerozhodnutá produktivita metod vede některé autory k patrně moudré relativizaci postoje: tak největší český znalec problematiky Z. Křivánek (1996) přechází od hodnocení metod k pojetí typů čtenářů, kdy vtipně uspořádaným měřením reakčního času diagnostikuje žáky, kteří

---

<sup>5</sup> Někdy jde též o obavu z odučování se či zbytečného učení se. Tak např. Kohoutek formuluje jednu z kritik vůči Kožíškově metodě: "...spojovat s každým slovem tři různé významy (přetěžování?, zmatek?- autoři):

-E. /červeně/- symbol a znamená Emilka;

-E. ----- /s čarou/ znamená např. Emilka maluje,

-E znamená písmeno s hláskou "e",

ztěžuje vnikání k obsahu při vlastním čtení hláskovém, napřed se děti něčemu pracně učí a hned se musí mnohému odučovat." (Kohoutek, 1968, s. 25). Je ovšem zřejmé, že Kožíšek je konceptuálně naprosto konsekventní a že jsou jeho pojmové rozdíly (tři významy E) "drženy" zcela regulérním typografickým vyjádřením, takže k odučování docházet nemusí- jen se místo tečky zkratky a pomlčky uvede odpovídající plné znění, struktura však zůstane zachována.



preferují princip první nebo druhé metody. Podobnou pozici zaujímá zřejmě i Bresson (1995, s. 24- 25), když rozdíl mezi tzv. povrchovou a hloubkovou dyslexií přirovnává k rozdílu mezi metodami (práce s fonetickými prvky s rizikem jejich nespojení do smyslu vs. práce jen významovými slovy a potíže při slovech funkčních a pseudosloves). Problém různých úrovní čtení s jejich kulturními či civilizačními definicemi i s mistrovstvím či komplexní dovedností ideálního čtenáře zavedením typologie přirozeně nemizí.

Ovlivnění metod psychologickými a psycholingvistickými výzkumy je různé: alespoň pro minulost lze odhadovat, že nejprve vznikly nápadité techniky a poté se na jejich podporu hledaly vědecké analogie.

O **výzkumnících- psycholozích, psycholingvistech** a autorech, zabývajících se **dyslexií**, se zmíníme velmi výběrově, pouze pro nastínění některých se vyskytujících pozic.

Postojově radikální je psychogenetický názor E. Ferreirové, která ve svém mexickém výzkumu (s Gomez- Palacio, franc. překlad 1988) programově abstrahuje od metod a souboru pedagogických praktik a cvičení, které "její" učitelé používali. Tato pozice dovolila odhalit různé fáze dětského čtení (např. se slabikovou hypotézou jsme se setkali i my u řady dětí, ale právě díky předchozí znalosti autorčiných textů); na druhé straně ale pocítujeme určité konceptuální nejasnosti, o nichž se nyní zmíníme (popisu této významné koncepce je věnována v textu zvláštní kapitola).

Ve francouzském resumé svých výzkumů (in: Sinclair, 1988), již jednou citovaném, Ferreirová charakterizovala písmo jako zkonstruovaný systém reprezentace - dítě si osvojuje něco historického a neuchopuje nějakou přírodní souvislost, jak se mu děje. Celý jeho postup je založen na tom, že se dostává do dalších a dalších rozporů vzhledem ke stále nenaplněné kulturní normě, zavedenému pravopisu (v širokém slova smyslu): např. žák má sám požadavek, aby písmen bylo více než dvě (většinou), jinak to není text; jakmile narazí na jednoslabičná slova a je ve slabikové hypotéze, dostává se do rozporu (neboť by měl zapsat jen jedno písmeno, ale to by zas nebyl text).

Dotážené řešení, zavedený abecední zápis musí tedy Ferreirová respektovat. Jestliže respektuje toto řešení, tento závěrečný výsledek, proč pak nebere ohled na řešení dílčí, pomocná, didaktická, která dítěti nabízejí učitelé? A naopak, není sám pojem psychogeneze jako endogenního procesu zavádějící v tom smyslu, že ono správné, vyžadované řešení je přítomno neustále, nejen někdy a na konci, jak má autorka tendenci tvrdit, přičemž setkávání s dospělými texty je pro ni- pro nás nepochopitelně- dlouho jako by exogenním faktorem (viz Ferreiro, 1988, s.61, kde autorka hovoří o praktikování písma dětmi jako o "*novém zdroji konfliktů*" po předchozích etapách a přidávajícím se k vlastním konfliktům vnitřním). Pokud se tím myslí, že dosud shovívavá společnost a pokročilejší vrstevníci se stanou přísnějšími, je třeba to zřetelně napsat- a doplnit jednak úvahami o zásadní roli školy a učitelském odmítání žakovských chyb (ať už by metoda byla jakákoli), jednak úvahami, zda endogenní vs. exogenní není i obecněji, pro celý proces, překladem pro různé tlaky kulturní normy, jimiž se sice možná nevyčerpává, které ale zcela jistě vehikuluje. Právě z rozdílu mezi tlaky by pak vznikala logická možnost existence prostoru, v kterém se dítě může vývojově, psychogeneticky pohybovat. Dítě by se jaksi anticipačně přimělo (už pouhou přítomností textů, které napodobuje) k sociální produkci, na niž vlastně nestačí, ale která se mu toleruje jako začátečnický krok<sup>6</sup>, a tato mezera se postupně zmenšuje.

---

<sup>6</sup> Tak postupuje ostatně autorka sama ve svých výzkumech: zavádí experimentální grafické požadavky, aby dítě zapsalo slovo, i když nezná písmena, nebo aby ukázalo v zápisu odpovídající fonetické části (tzv. signalizace). Nemíníme tím zpochybnit autorčiny výsledky, i když při jejich získávání evidentně dochází nejen ke zkoumání existujícího, ale i k vyvolávání nového: autorka funguje jako učitelka.

Nedostatečně konceptualizovaná přítomnost normy, její umístění hlavně pouze na konec procesu, ale právě na konec, kde se stýká s výsledkem psychogeneze, vede zcela paradoxně k posílení této normy v pojetí písma: veškeré zacházení dítěte s písmem je automaticky vykládáno jako nutné vnitřní směřování právě k fonetickému přepisu. Jiné dětské alternativy (jak jsme se o nich zmínili v souvislosti s hypotézou jakéhosi zklamání, že je to takhle a mohlo by to být jinak) nejsou sice považovány za obyčejné chyby, ale za plodné nezdary- i plodné nezdary jsou však nezdary.

I obecněji platí, že výzkumníci abstrahují od metod výuky: podle již citovaného R. Goigoux (1994), často tak vydávají za údajně objektivní, universálně platná stádia odrazy dosažených stupňů učení. Toto tvrzení není úplně bláznivé: i v našich třídách jsme se mohli setkat s tím, jak později v druhém ročníku vystoupily s větším důrazem na pravopis otázky tvarosloví (podle Vachkových závěrů velmi podstatného po psaný český jazyk), zatímco v prvním šlo ještě vystačit s grafo-fonologickými korespondencemi - kdybychom zkoumali otázku psychogeneticky, dospěli bychom možná k závěru, že žáci začali používat novou, tzv. morfologickou cestu.

Skupina odborníků, zajímající se o dyslexie, je nesmírně členitá. Čeští autoři se v této oblasti soustředili- jak o tom svědčí přinejmenším Matějčková kniha "*Dyslexie*" (1995) a výroční sborníky o vývojových poruchách učení a chování (viz Kucharská, 1995)- na diagnostiku a nápravné, reedukační programy; teoreticky a výzkumně je jejich pozornost zřejmě orientována neuropsychologicky.

## PSYCHOGENETICKÁ TEORIE EMILIE FERREIROVÉ

Jedním z autorů, kteří se pokusili v posledních letech vytvořit **teoretický model vývoje čtení/psaní u dětí** je Emilie Ferreirová<sup>7</sup>. Tato žákyně a spolupracovnice Jean Piageta pokračuje ve své práci v přístupech ženevské školy. Sama nazývá svou teorii psychogenezi psaní a čtení; za největší inspiraci pro sebe považuje genetický konstruktivismus a genetickou psycholingvistiku, i když další vlivy jsou také zřejmé.

Z pochopitelných důvodů se neobjevují tak často nové teorie, které by se snažily co možná nejkompaktněji postihnout vývoj dětí ve čtení a psaní. I to nás vedlo k tomu, abychom se věnovali poněkud podrobněji teorii Ferreirové, která není navíc u nás příliš známá; obvyklejší jsou orientace na přístupy zaměřené neuropsychologicky a nejvýraznějším představitelem tohoto směru v současné době u nás je skupina okolo Z. Matějčka.

Ferreirová nám tak nabízí s jinými východisky a v jiných pojmech trochu jiný pohled na počáteční učení čtení/psaní. Jedná se o teorii velmi zajímavou, originální, která na sebe soustřeďuje pozornost prakticky po celém světě a také teorii, která je založena na rozsáhlé empirické práci. Emilia Ferreiro své výzkumy provedla především v Mexiku a její následovníci, protože silně ovlivnila zkoumání počátečního učení vůbec, provedli obdobná šetření i v dalších

---

<sup>7</sup> Práce Emilie Ferreirové jsme měli k dispozici především ve francouzských překladech. Jednalo se o překlad velkého výzkumu spolu s Gomez- Palacio, o drobnější články ve sbornících nebo texty jiných autorů, které používají výsledků, případně metodiky Ferreirové:

Besse, J. M.(1993): *De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite.*-In: Chauveau, G. et al.: *L'enfant apprenti lecteur.* Paris, L Harmattan, s. 43-72.

Ferreiro, E.(1988): *L'écriture avant la lettre.* In : Sinclair, H. (Ed.): *La production de notation chez le jeune enfant* ,Paris, Presses Universitaires de France, s. 17 -70.

Ferreiro, E. - Gomez-Palacio, M. (1988): *Lire/écriture à l'école: Comment s'y apprennent- ils?* Lyon, Centre régional de documentation pédagogique.

zemích (USA, Argentina, Izrael, Švýcarsko), i když někde již s větším důrazem na aspekty emocionální, sociální nebo kulturní (např. Francie).

Byli jsme zvyklí se obvykle dívat na učení se čtení/psaní u dětí jako na pedagogický akt, kdy se u dítěte nějakým způsobem zrcadlí to, co dělá učitel. Již jsme zmínili názor R. Goigoux (1994), že vývojové výzkumy velmi často kopírují etapy vyučovacích metod. Nakonec i jeden z větších výzkumů v této oblasti u nás, výzkum Jiráňka s kolektivem z r. 1955 konstatuje problémy v hledání uzlových psychologických bodů, v nichž se utváří nová kvalita čtenářské dovednosti (např. první přečtená slabika bez předchozího hláskování), kdežto didakticky lze vývoj sledovat pomocí stále zvyšujících se požadavků na způsoby čtení nebo psaní.

Přístup E. Ferreirové je úplně opačný, protože je zaměřen především na **vlastní aktivity dítěte** tváří tvář systému písma. Autorka hledá mechanismy reálně a prokazatelně mobilizované v různých stadiích, které vedou k uchopení konvenčního písma. Jedná se tedy o přístup výběrovější nežli jsou tak často prezentované modely učení z hlediska celého rejstříku nerůznějších psychických nebo neuropsychických procesů a dispozic jedince, které se při učení uplatňují.

Současně ovšem nejde o výzkum, který by nabízel jednoduché a přímé pedagogické cesty jak postupovat jinak, ale jeho výsledky jsou inspirativní nejen pro výzkumníky a didaktiky, ale především pro samotné učitele, kterým byly také bezprostředně určeny. Založení výzkumu bylo totiž inspirováno hledáním cest, jak řešit vzrůstající počet dětí, které opakuji (v Mexiku jich v době výzkumu v r. 1988 bylo okolo 20%).

Jak jsme již naznačili, zaměřuje se Ferreirová na vysvětlení kognitivních mechanismů (vnitřních), pomocí kterých se dítě zmocňuje konvenčního systému a funkcí písma, a které mu dovolují prakticky používat čtení a psaní pro myšlení a komunikování. Zdůrazňuje podíl "psaní a čtení" předškolního, které je jedním z plnohodnotných etap vývoje a jeho význam pro **pochopení pozice čtenáře- začátečníka**, kterou nelze zjednodušeně odvozovat od procesů, které provázejí vyspělé čtenářství. Myšlenka důrazně rozlišené pozice čtenáře začátečníka a vyspělého čtenáře je dnes víceméně běžná (Goigoux 1992, Besse 1993, Fijalkow 1993 a d.).

Ferreirová sleduje postupný vývoj dítěte a jeho pozici odvozuje od způsobů, jakými dítě vnímá psanou kulturu, jak si představuje akt čtení a psaní a co o nich říká. Podstata tkví v názoru, že **vývoj zde probíhá po charakteristických etapách**, kdy si dítě tvoří nejrůznější **kvalitativně odlišné hypotézy** o tom, co je písmo, k čemu je, a jak se s ním zachází. Písmo je pro ni objektivní kognitivní strukturou složenou z mnoha elementů, vůči kterým se vztahují různé kognitivní procesy dítěte. Z hlediska dětského vstupu do psané kultury je pak důležité, že je písmo konstrukcí, sociálně historickým vynálezem, tedy nikoliv něčím přirozeným, a tuto složitou konstrukci je třeba pochopit, vstoupit do vnitřních pravidel systému reprezentací a nikoliv je pouze napodobovat (viz Úvod). Podle psychogenetického přístupu se vývoj děje převážně způsobem vnitřním. Dítě se při aplikaci svých hypotéz dostává do konfliktu (endogenního), protože jeho hypotézy postupně přestávají vyhovovat, musí být odmítnuty a vytvořeny jiné, lepší. Pro výzkumníka či učitele není ani tak podstatná produkce dětí svou vnější kvalitou, ale především **vnitřní konstrukcí**, která zvolenou reprezentaci vysvětluje. Geneze učení nereflektuje příliš řád obsažený v metodách učení, informacích a aktivitách vybíraných podle logiky dospělých. To, co dospělí vnímají pouze jako chyby, jsou vlastně výsledky konstruování a zkoušení různých hypotéz a jejich kombinací dítětem.

Problémem pak zůstává, jak bude dítě pracovat s tlakem kulturní normy, který se projevuje především prostřednictvím školní výuky. Mnohé dětské hypotézy o písmu jsou totiž opravdu funkční a teoreticky možné, ale neodpovídají konvenčním pravidlům. Ferreirová proto zavádí **nový druh konfliktu**, konflikt exogenní, mezi hypotézami a tím, jak písmo vypadá a jak s ním dospělí nakládají (např. děti vidí, že písemný grafický zápis dospělého je delší, nežli dítě očekává a považuje za funkční).

Metody sběru dat i jejich interpretace jsou proto záměrně nezávislé na metodách výuky. Ferreirová tak nepracuje přímo ani s výsledky chování dítěte ve školních situacích, kromě jejich porovnávání se sociokulturními charakteristikami rodičů a výsledky vlastního pozorování.

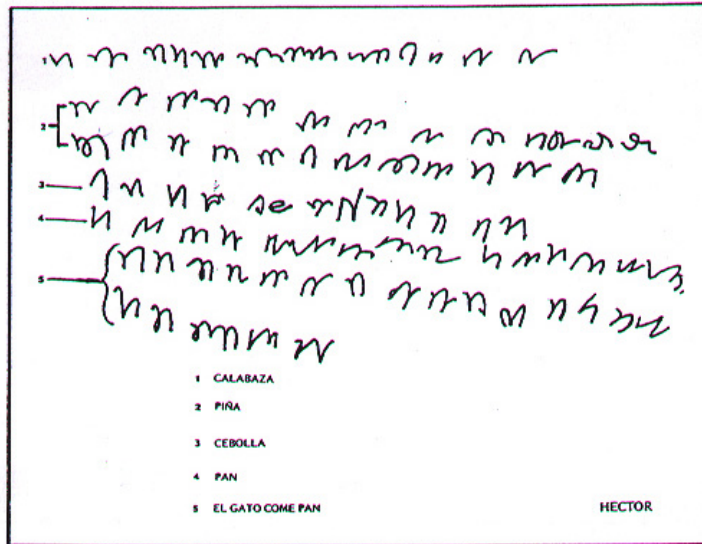
Stručně se pokusíme ukázat, jak výzkumy probíhaly.

Ferreirová se soustředila především na tyto jevy: produkce písmen a číslic, psaní a analýza vlastního jména, oddělování částí věty, psaní slov a vět, psaní k obrázku a čtení s obrázky. A to i u dětí, které neznaly žádná písmena. Děti byly ve věku od 4 let až do 8 let (do konce 1. roku školní docházky). Výzkumníci nejen, že dětem zadávali podobné úkoly, ale také s nimi o nich mluvili, nechali si vznikající materiál ukazovat a vysvětlovat.

Úkolů, které před dětmi stály v různých etapách výzkumu, byla celá řada. Pro lepší pochopení uvádíme některé typy předkládaných úloh:

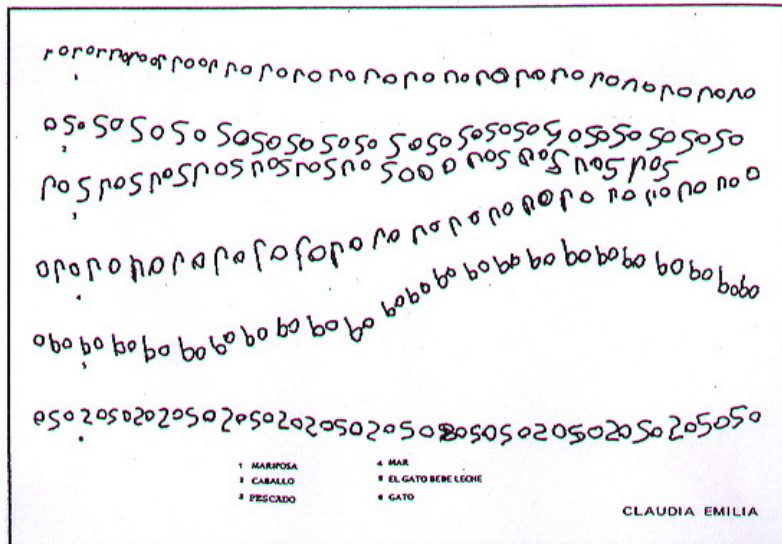
Obr. 5.

Presylabické období, primitivní grafika bez kontroly kvantity



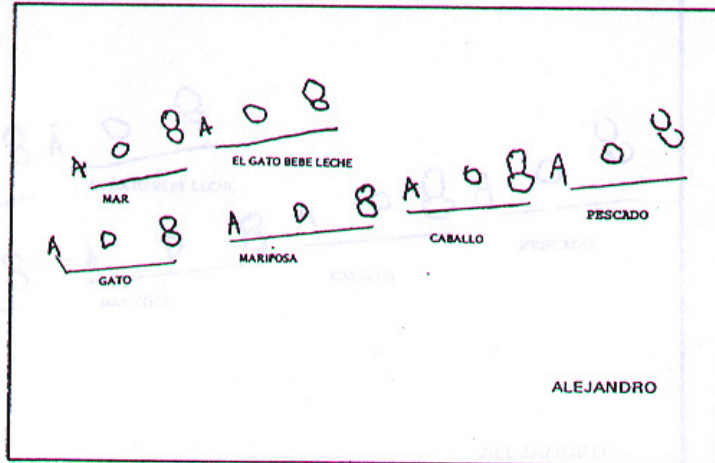
Obr. 6.

Presylabické období, částečná práce s kvalitou, bez kontroly kvantity



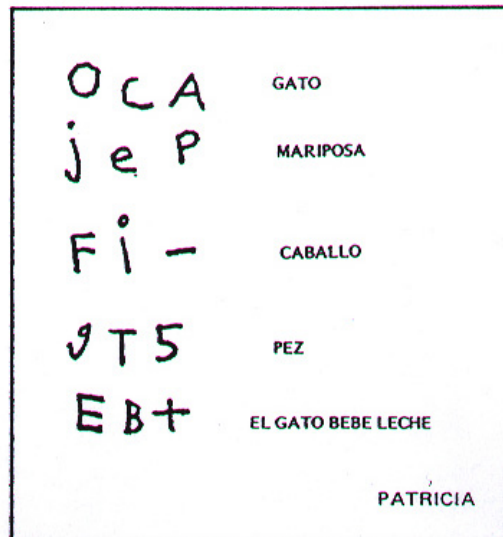
Obr. 7.

Presylabické období, stereotypní zápis, ale již kontrola počtu bez diferenciacie významů zapisovaných slov



Obr. 8. Presylabické období, počet znaků konstantní, ale variace znaků i jejich pořadí

mariposa - motýl  
piña - ananas  
pescado - ryba  
mar - moře  
gato - kočka  
pan - chleba  
cebolla - cibule  
caballo - kůň



el gato come pan - kočka jí chléb  
el gato bebe leche - kočka pije mléko

- děti měly napsat výzkumníkem jmenovaná slova (např. KOČKA, MOTÝL,..) a tato slova po sobě přečíst a vysvětlit, jak a proč jsou napsaná,

- napsat slovo a poté větu s tímto slovem ( ukázalo se totiž, že izolované slovo *KOČKA* mnohdy děti nevnímají stejně jako ve větě *KOČKA PIJE MLEKO* a volí jinou notaci)

- číst text ( slovo, větu), který byl napsán pod obrázkem

- napsat text k obrázku

- členit věty, tedy přidělovat význam částem textu (výzkumník přečte text, který leží napsaný před dětmi, prvním úkolem byla tzv. verbalizace - říci, co je napsáno ve vymezené části textu a dalším úkolem tzv. signalizováním - najít, kde je v textu napsané konkrétní slovo a ukázat je prstem např. již zmíněná *KOČKA*, ale také předložky a jiné méně výrazné části věty)

Jednotlivé úkoly byly strukturované podle různých kritérií (delší a kratší slova, slova označující velmi malé nebo velmi velké předměty, nutnost odlišit množné číslo a pod.) a zadávané dětem různého věku, případně i opakovaně, aby se mohl sledovat jejich vývoj. Některé úkoly byly např. zadávány vybrané skupině dětí v první třídě čtyřikrát během školního roku.

Na základě takto získaných dat Ferreirová postuluje **etapy vývoje dítěte**, které jsou dále ještě podrobněji členěny: **Presylabické období** (obrázek 5.- 8.).

Dítě je schopno okolo asi čtyř let odlišit kresbu a obrázek. Děti zpočátku hlavně napodobují. Odlišné významy zapisovaných textů se nemusí vůbec projevit na kvalitě grafického záznamu. Dítě chce psát, případně číst, a výsledek je méně závažný, než vlastní psaní/čtení.

Dítě tu může užívat již konvenční značky, což samo o sobě Ferreirová nepovažuje za nejdůležitější. Výsledek může být velmi různý, ale koncept, který za ním stojí může patřit do stejného vývojového stadia. Vlastní koncepce dítěte je tu nejvýraznějším ukazatelem, protože znalost písmen nemusí znamenat vzhled do systému.

V dalším stadiu presylabického období již dítě dává smysl grafickým tahům a tvarům. Koncepce dítěte pak již předpokládá, že jestliže je třeba různě číst, musí i grafika být různá. Pro různá slova mohou být používány stejné nebo různé značky a protože inventář značek je omezený, přechází se i k tomu, že značky lze kombinovat. Rozdíly v grafice lze tedy dosahovat počtem značek, jejich tvarem a kombinací jejich pořadí (nebo pouze některým z těchto principů). Tento typ psaní a čtení je stále globální a nerespektuje korespondenci mezi částmi zvuku a částmi grafiky. Grafika je spíše spojena s vlastnostmi označovaných předmětů a jevů. Slovo u menších dětí nakonec také bývá spíše vlastností nežli označením. Tak může být zápis slova *MOTÝL* delší, nežli slova *KUŇ*, protože zvíře kuň je větší, nežli je motýl.

Jak je vidět používá Ferreirová k zařazení dítěte do určitého vývojového stadia různé kvalitativní i kvantitativní ukazatele. Jiné však nežli ty, které tvoří školní hodnocení dítěte.

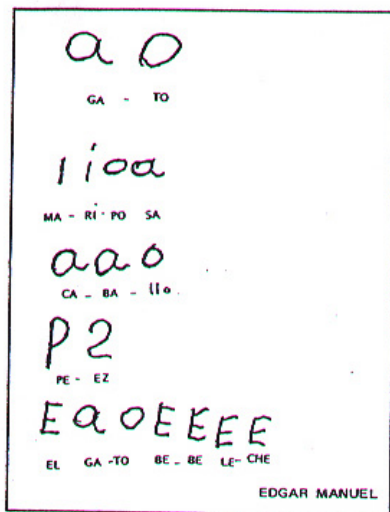
Nemůžeme si nepovšimnout velkého důrazu na tradiční kategorii piagetovské psychologie, na **kategorii množství (počet)**. **Kvantita** je jedním z nejdůležitějších kritérií, které Ferreirová nachází u dětí při vytváření jejich koncepcí. Kategorie počtu je plněna zpočátku především existencí nebo neexistencí maximálního a minimálního počtu znaků, které definují psaný text, poté i počtem znaků. Toto kritérium jí také dovoluje sledovat vývoj dětského písma nezávisle na jeho konvenční podobě, které naopak hodnotí často jako zavádějící.

**Sylabické období** (obrázek 9.).

Sylabické období je již obdobím **fonetizace řeči** a proto je výrazným zlomem v dětských konceptech. Došlo k uvědomění korespondence mezi rozdíly zvuku řeči a rozdíly v jejím grafickém zápisu. To, co je vysloveno, má již těsnou souvislost s elementy psaní. Stadium sylabické, kdy děti většinou používají jednoho grafického znaku pro každou slabiku, je proto tak ceněné, neboť je považováno za nejzásadnější krok, který děti musí udělat na cestě k hláskovému písmu. Ferreirová se domnívá, že však učitelé je tato etapa **podhodnocena**,

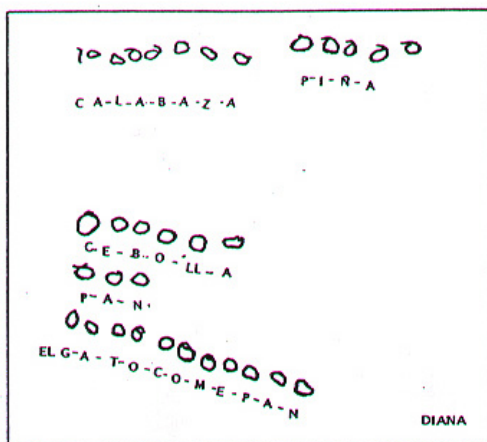


Obr. 9 Sylabické období

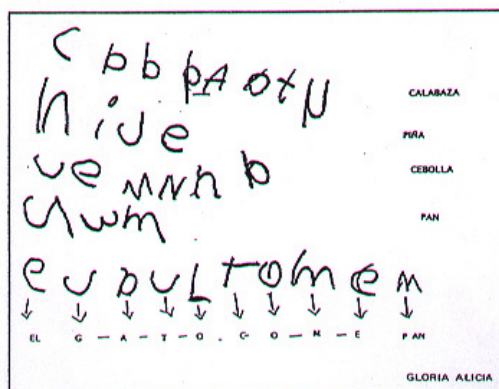


Obr. 10.

Alfabetické období, grafika dosti primitivní, bez variace značek, je však zavedená korespondence foném - grafém



Obr. 11. Alfabetické období



dokonce bývá vnímána hůř, nežli produkce v některých rannějších stádiích, protože ji učitelé považují za vynechávání písmen.

Vnitřním konfliktem, který tu posunuje vývoj do etapy smíšené (sylabicko-alfabetické) je především v psaní jednoslabičných slov. Protože text je definován počtem nejméně dvou znaků, lépe pak tří, je zapsání jednoslabičného slova jedním znakem rozporné. Tím se děti dostávají k nutnosti počet zvyšovat, hledat ekvivalenty ve zvuku řeči a tím se otevírá cesta k **fonémům**.

Vliv školy a školního důrazu na normu písma však Ferreirová příliš neuvažuje. Podle ní je dítě schopno tento krok udělat teprve tehdy, když ke vnitřnímu konfliktu samo dospěje.

Nejvyšším stadiem je pak pochopení korespondence foném - grafém. Toto období nazývá **alfabetické** (obrázek 10.-11.).

Pochopení fonetického principu však není jediným, i když velmi důležitým pravidlem, které by zcela vysvětlovalo vztahy **mezi mluvenou a psanou řečí**. Děti si musí postupně vytvořit větší **množství koncepcí**, aby mohly s psaným textem nějakým způsobem pracovat. Děti se musí naučit pohybovat se v několika rovinách jazyka (fonologické, morfologické, sémantické a d.) a vytvořit si tedy hypotézy, pomocí kterých se budou na těchto rovinách různě chovat. Ferreirová tu ukazuje hlavní roviny exemplárně reprezentované 1) pochopením principu alfabetického písma, 2) pochopením principu segmentace vět na slova a 3) pochopením funkcí textu - např. odpovídající napsání dopisu.

Říká, že se v případě segmentace textu či při psaní dopisu jedná o kvalitativně naprosto odlišné koncepce a děti je řeší často nezávisle na vývoji koncepcí směřujících k fonetizaci písma. E. Ferreirová upozorňuje na to, že i děti, které jsou již v alfabetickém stadiu, nemusí zvládat segmentování slov ve větě či další nástrahy pravopisu. Děti totiž musí pochopit **smysl segmentování** psaného textu a ten může být mnohdy konstruován nesprávnými způsoby.

Výsledky z této oblasti však jen velmi těžko vztahuje ke své základní vývojové periodizaci, založené na postupném přibližování dítěte k fonetizaci písma. Tady již vývoj dítěte není řešen tak důsledně; materiál neumožňuje dobře postihnout nějaké specifické vývojové etapy. Problém funkcí je teoreticky ještě složitější. Rozhodně nemohou být optimálně tyto otázky řešeny pouze u dětí té věkové kategorie, se kterou Ferreirová pracuje a jsou proto jen naznačeny.

Ferreirová považuje za velmi důležité zjištění, že zdánlivá logičnost písemného přepisu řeči, která se dospělým jeví jako zřetelná a samozřejmá, je pro děti něčím relativně uzavřeným. Dospělí zapominají, že některé věci jsou pro děti velmi složité. Málokdo si uvědomí, kolik práce stojí malé dítě pochopení, že čtenář, který čte z knihy, tento text neprodukuje, ale pouze reprodukuje, že text zůstane nezměněn, je stále ten samý.

S tím souvisí i představy o zápisu, kdy se naopak děti musí dopracovat k tomu, že to, co je přečteno, je také úplně všechno napsáno, a to dokonce v tom pořadí, ve kterém se mluvilo. Ferreirová zjišťuje, že si mnohdy děti si spíše představují, že se píše pouze některá slova, nebo že je napsáno i něco dalšího, o čem se nečetlo.

Učitel by podle autorky mohl a měl poznat stadium, ve kterém se každé jemu svěřené dítě nachází a podle toho řídit své postupy. Diagnostika by měla pak být zaměřená na slova, která děti znají orálně, ale nikoliv v jejich psané formě. Znalost konvenčních písmen nezaručuje **vhled do systému písma**.

Na počátku školní docházky se totiž mnoho dětí nachází ve stadiu presylabickém, které silně znemožňuje dětem pochopit podstatu čtení a psaní, i když to nemusí být vidět a děti určitým způsobem mohou pracovat a relativně delší dobu zůstat nepovšimnuty. Z mexických výzkumů plyne, že děti, které byly ve fázích sylabicko-alfabetických se dostaly do alfabetické, tedy té nejvyšší fáze, všechny, ale naopak děti z pozicemi presylabickými dosáhly této úrovně do konce školního roku pouze v polovině případů. Nemáme bohužel podobné údaje z jiných

zemí; situace může být totiž rozdílná a sami editoři francouzského překladu upozorňují, že francouzské děti mají bohatší zkušenosti s písmem nežli děti v Mexiku.

Důsledné používání psychogenetických principů zaměřených především na vnitřní rozvoj dítěte umožnilo sice sledovat vývoj dětí v zajímavých kategoriích (především tradičně piagetovských), ale přinesl i mnohá rizika, tak jak jsme je popsali již v úvodu tohoto textu.

Zadáváním svých experimentálních úkolů se dokonce Ferreirová přibližuje do jisté míry působení školy, od kterého chce odhlédnout. Již jsme připomněli, že tím, jak klade před děti úkoly, které by jinak spontánně možná neřešily, chová se podobně jako učitel. Děti musí na školní úkoly také reagovat vytváření hypotéz, aby je byly schopny nějak zpracovat.

Široký rejstřík školních úloh ( v širokém smyslu slova- viz kapitola o cvičeních) pak od dětí žádá pohybovat se na více jazykových rovinách a reagovat na velmi rozsáhlé pole podnětů. Centrum práce Ferreirové je soustředěno na cesty k pochopení fonetického principu v písmu. I když si uvědomuje, že to nestačí, protože dítě potřebuje současně pracovat i na jiných konceptech jazyka, sama s nimi zachází již pouze výběrově.

Rezignace na charakteristiky školní kultury a systému školství, ale i na běžnou vyučovací praxi (viz cvičení), pak nedovoluje důsledně vysvětlit, jak je možné, že skupina propadajících dětí se nerekrutuje pouze z těch, kteří nedospěli k sylabickým nebo alfabetským koncepcím písma, ale je z těchto hledisek překvapivě namíchaná.

Mimo výše naznačené problémy, považujeme za jistý nedostatek této práce uzavřenost v kognitivních schématech, která na jedné straně podtrhuje silně dětské aktivity při zmocňování se písma a na druhé straně nedoceňuje aspekty kultury a zajímavost pohybu dětí v ní, včetně specifik kultury školní a bohatosti školního vyučování četní/psaní.

To ovšem neznamená, že bychom chtěli zpochybnit přínos těchto výzkumů, které rozhodně otevřely zásadní otázky okolo učení čtení/psaní. Máme na mysli zejména jiné způsoby v interpretaci projevů (školních projevů) dětí jako je zvládnutí hláskové struktury slova, pravo-levá orientace na stránce, obrácená písmena a d., i vzhledem k možným ukazatelům poruch učení. Důrazně také upozornily na nutnost sledovat vývojovou práci dětí při vstupu do školy.

## K METODÁM

Emilia Ferreirová (1988) nás nepřímou uvádí do problematiky metod počátečního učení čtení/psaní. Již tím, že tyto metody odmítá registrovat jako zavádějící pro poznání vývojové etapy, ve které se začínající čtenář právě nachází. Poukazuje tu na problém interpretačního pole, ve kterém je dětská písemná produkce posuzována. Přestože práce Emilie Ferreirové nenabízejí, jak jsme již řekli, přímá a jednoznačná pedagogická vyústění, mohly by však podle ní poskytovat pro didaktika nebo učitele mnoho podnětů. Snaha Ferreirové abstrahovat od školního vyučování nese mnohá rizika, přesto na způsobech, jakými děti postupují v učení čtení/psaní ukazuje relativnost opozice analytických a syntetických postupů jako lepších nebo horších, i když neruší opozici metodickou.

Podstatné je však podle našeho názoru upozornění na vztah mezi **modely psychologickými a didaktickými**. Ať již se jedná o obecně ontogenetické modely, nebo modely specifické jako v případě čtení a psaní. Problémem je to, že Ferreirová se svým psychogenetickým vybavením špatně hledá odpovídající prvky ve stávajících modelech metodických. To neznamená, že metody vývojové prvky neobsahují, ale pouze že vývoj v nich není vnímán pouze psychologicky a také že neodpovídá konzistenci jedné specifické psychologické teorie.

Jisté je, že modely psychologické **nejsou jediným zdrojem** obohacování nebo tvorby metod počátečního čtení psaní. Dokonce je spíše pravdou, že (historicky) se psychologické teorie samy také rozvíjely a rozvíjejí díky institucionálním problémům školy a tedy také

pedagogicky zpracovanému vyučování čtení a psaní. Např. samo formulování představ o věkových stádiích dítěte (tedy i stanovení věku vhodného k začátkům učení čtení) vzniklo ve středověku právě díky potřebě stanovit počátek školního věku a nutnosti oddělit děti mladší od starších ve školních institucích. Můžeme také připomenout bohaté psychologické znalosti mnohých filosofů a pedagogů, vniklé pozorováním dětí při vyučování, např. i mnohé jemné poznatky J.A.Komenského o konkrétním myšlení či synkretismu u dětí.

Později je vliv psychologie, ale i lingvistiky dalších věd větší, přesto je podřízen pedagogickým cílům **naučit číst a psát**. Proto jsou osvědčené školní praktiky různými psychologickými teoriemi často spíše vysvětleny a podepřeny, a to také různě. To udržuje jistou distanci mezi oběma typy modelů. Navíc se zdá, že metodické postupy obsahují velké množství psychologické zkušenosti, i když implicitně. (Tomuto problému věnujeme mj. také kapitulu o *Grafické civilizaci v první třídě* a kapitulu *Výuka*).

Otázkou metod počátečního vyučování jsme se zabývali již v úvodu tohoto textu. Proto si nyní dovolíme jen několik dalších poznámek.

Metody počátečního čtení a psaní zažily v historii vyučování mnohé proměny a není proto zcela jednoduché se mezi nimi orientovat. Většinou se používá třídění na dvě velké skupiny metod; na metody **syntetické** a metody **analytické**, což není zcela přesné. Metody, které více používají analytických postupů by patřily asi spíše do skupiny metod analyticko -syntetických (srv. Kohoutek, 1968).

Přesto se budeme držet tohoto dělení na dvě protipostavené skupiny - syntetickou a analytickou, protože z hlediska výkladu je toto dělení zřetelnější. Odhlédneme tak od některých problémů, které sebou toto rozdělení nese, abychom si připomněli hlavní koncepční kritéria těchto metod. Pro rychlou orientaci připomínáme základní popis obou směrů:

**Metoda analytická** (nepřesně se jí říká globální) je primárně orientována na celá slova, případně i věty a komplexní texty. Akcentováno je pochopení významu napsaných slov a jedním ze sledovaných vrcholů čtení je především čtení pro informaci. Jedním z důležitých argumentů používaných na obhajování této metody je smysl čteného textu a připisovaná je jí i možnost důslednějšího využívání a tedy i pochopení funkcí písma.

**Metoda syntetická** (někdy sylabická, v USA fonická) začíná naopak jednotlivými písmeny nebo slabikami a důraz je položen na mechanismus dekódování psaných znaků, rychlý vhled do spojení grafému a fonému. Vrcholem je pak čtení neznámého textu.

Někdy se v diskuzích uvádí, že metody globálního typu jsou vhodnější pro jazyky jako francouzština nebo angličtina, kde vztahy mezi zvukem a písmenem jsou komplexní a nepravidelné, přepis mluvené řeči není fonetický a naopak metody sylabické jsou vhodné pro jazyky jako je čeština ale také španělština a další, ve kterých jsou tyto vztahy jednoduché a pravidelné.

Downing a Fijalkow (1991) zpochybňují tato tvrzení především proto, že v jazycích jako je francouzština a angličtina jsou vztahy mezi písmeny a zvuky (fonémy a grafémy) méně nepravidelné, než se předpokládá, a naopak ve druhé skupině jazyků méně pravidelné, než se tvrdí. Za český jazyk můžeme jen vzpomenout na skvělé pojednání Vachkovo "*Psaný jazyk a pravopis*" (1942), které zdůrazňuje ve vývoji písemného zápisu především požadavky názorného zprostředkování významové stránky sdělení oproti jinak koncipované fonetické transkripci.

Ve většině zemí existuje historická zkušenost s oběma typy metod; byly zaznamenány diskuze a spory mezi zastánci obou metod a nedošlo většinou k jednoznačnému rozhodnutí o prosazování a používání pouze jedné z nich .

Nicméně je zřejmé, že diskuze o nevhodnější metodě počátečního učení čtení a psaní probíhala často a možná stále probíhá jako opozice dvou hlavních proudů, jako opozice proti

sobě postavených postupů (nebo alespoň některých principů). Jak jsme již v úvodu naznačili jde pak o to, který je lepší, resp. "neškodí zájmům dítěte".

Opozice mezi syntetickou a globální metodou se objevuje až po roce 1920. Podle Hébrarda a Chartierové (1990) však navazuje na další spory okolo metody hláskovací a slabikovací, metody psaním před čtením, čtení spojeného s psaním či samostatného čtení a d.

V pozadí jsou však pochopitelně i spory další, vlivy jednotlivých autorských inovací, často také poznatky vědy, především lingvistiky, pedagogiky a psychologie, které vnášejí nové argumentace i do didaktických postupů. Klasickým příkladem je jistě vliv gestaltpsychologie na metody globálního typu. Můžeme však jmenovat i spory okolo simultánních a sukcesivních procesů při čtení a výzkum očních pohybů, či novější spory o tom, zdali čtení je primárně determinováno vyššími úrovněmi - kontextem, vědomostmi, nebo nižšími - především vizuálními a fonologickými schopnostmi; tento spor je známý jako opozice top-down oproti bottom-up.

Nutno však vidět, že se v oblasti metod tyto vlivy (psychologické a další) objevují již v určité **modifikované podobě**. To je vedeno nutností transformovat různá východiska do konkrétního materiálu a pracovních postupů uplatňovaných ve vyučování.

I proto se o čistotě metod se mluví velmi těžko, neboť jde ve skutečnosti o dosti obecné koncepty, které jsou postupně dále rozpracovány. Kohoutek (1968, s. 12) uvádí, že *"difúznost metod počátečního čtení vedla ke kompromisům i k různým metodickým postupům, které dostávají charakter podle autorů slabikářů. Metody přenesené, většinou z Německa, byly sice českou školou přijaty, ale dostaly vždy zcela jinou tvářnost - byly přizpůsobeny českým školním poměrům."*

Na tuto **vlivnou pozici autorů** konkrétních školních materiálů, tedy především slabikářů a metodických příruček pro učitele poukazují i francouzští historici Hébrard a Chartierová (1990). Podle nich doktrína každé metody není homogenní, je podřízena právě záměrům autora či editora vzhledem k principům a tlakům, které jsou v té které době aktuální.

Vliv autorů slabikářů je nad očekávání velmi silný. Jednotliví autoři, dnes často již malé týmy, vnášejí podle svého zaměření nejrůznější prvky do učebních materiálů, někdy dokonce i nesystémové momenty založené na invenci a osvědčených a zajímavých postupech.

Proto také dnes známe velké množství metod a jejich variant, které byly nebo jsou používány; metody genetickou, analyticko-syntetickou, globální, normálních slabik, Petrákovu, skriptologickou, metodu normálních slov a mnoho dalších.

Často se zapomíná, že metody čtení jsou spojeny s výukou dalších školních předmětů, s výukou vůbec a že stejně na ně působí i další **vlivy sociální, kulturní či politické**. Tlak sociální a politické reality tu není rozhodně možno nezmínit. Počáteční metody neměly za úkol vždy jen učit číst a psát, ale vedly a vedou i k předávání určité kultury (Lahire 1993, Hébrard, Chartier 1990, Goody 1994). Směřuje se tu k předávání určitého typu psané kultury a zapojení určitých společenských vrstev v nich, směruje se k různým ideologiím (např. národnostní povzbuzení nebo boj proti negramotnosti a chudobě), ke konkrétním hodnotám, vychovávají se určité vlastnosti, preferuje se výuka jazyků, přírodních věd či estetické citění. Ideologické záměry (bez pejorativního smyslu) jsou sledovány prakticky vždy.

Příkladů najdeme nespočet.

Ve středověku se učí číst na textech z Písma, často v latině. V našem století zase na textech, které jsou ceněny z hlediska národní kultury. J.VI. Svoboda požaduje v r. 1839 ve svém spise Škola, aby děti psaly a četly latinkou, kterou využijí při čtení českých knih, odporující dosavadní praxi psaní švabachem.

Český slabikář vydaný v roce 1613 využíval prkénka s napsanou abecedou, na kterém byl také obraz kohoutka, který měl dětem připomínat časné vstávání a pilnost, bez které se údajně

písmenkováním číst naučit nemohli. Pilnost a poslušnost však tu představuje i významné výchovné hodnoty této doby. Nakonec texty, na kterých se čtení učilo, byly převážně modlitby.

Hébrard s Chartierovou pro změnu ukazují, jak republikáni na konci století svými reformami směřovali vedle výuky čtení také ke změně a přenosu určitých hodnot, především na venkov. Dnes podobně vidíme řešení problémů negramotnosti dospělých v USA přes programy čtení celých rodin, opět se dospělí učí prostřednictvím svých dětí.

Mnohdy však zasahovali i vlivy, které dnes vypadají poněkud směšně. Traduje se, že diskusi o sklonu písma vyřešil na jistou dobu císař Franz Josef, kterému se prý stojaté písmo nelíbilo.

Analýza metod a školních postupů, tak jak je může vidět náhodný pozorovatel ve škole, proto není nikterak snadná. Nesmíme také zapomínat vedle invence autorů slabikářů a metodických příruček na postupy jednotlivých učitelů a jejich zkušenost.

Podle našich omezených zkušeností není čistá orientace na jednu metodu ani dodržovaná a dříve nebo později dochází ve vyučování různým způsobem k jejich propojení, resp. otočení jejich východisek.

Souvislosti jsou podle našeho mínění v **nutnosti absolutní přesnosti konvenčního grafického záznamu** mluvené řeči, ke které se ovšem může dospět různými cestami<sup>8</sup>. Nakonec jde vždy neustálý přechod od elementů k celku, i když jsou různé definovány a postupy jsou časově i strukturálně jinak rozloženy.

Dnes se již také uvažuje o individuální výbavě jednotlivých dětí, kterým vyhovují různé typy metodických postupů. U nás se tímto směrem ubírá především Z. Křivánek (viz úvod). Návrat a modernizace některých starších metodických prvků (globální či genetické metody) je vázán naopak na zájem některých učitelů. Vznikají nové autorské modely čerpající z existujících postupů. Jestliže jsme připomněli typy žáků, pak můžeme mluvit i o typech učitelů z hlediska zvolených metod počátečního učení. Zajímavé metody, které se i u nás poslední dobou zkoušejí, mohou také vyhovovat pouze některým skupinám učitelů.

## MĚŠŤÁK ŠLECHTICEM?

*Učitel filosofie: Budiž! Ale abych mohl sledovati chod vašich myšlenek a pojednával o této látce jako filosof, bude třeba začíti podle pořadu věcí dokonalou znalostí povahy hlásek a rozličného způsobu jejich vyslovování. K tomu vám musím říci, že hlásky se dělí v samohlásky, zvané tak proto, že samy o sobě tlumočí hlásky, a v souhlásky, nazývané souhláskami proto, že se vyslovují se samohláskami a vyznačují jenom různé hlasové modulace. Máme patero samohlásek neboli vokálů: a, e, i, o, u.*

*Pan Jordán: Rozumím, tomu všemu rozumím.*

*Učitel filosofie: Vokál a se tvoří tak, že se otevřou široce ústa: a.*

*Pan Jordán: A, a. Ano, ano.*

(Přeložil Svatopluk Kadlec.)

Pan Jordán se snaží, jak se to jeví prvoplánově podle titulu komedie, postoupit v sociální hierarchii. Tento krok je ovšem vyjádřen v kulturním a dokonce hlavně v jazykovém médiu. "Měšťák šlechticem" chválí nacionalisticky a státotvorně jednotnou francouzštinu- např. proti

---

<sup>8</sup> Nedávno jsme viděli ve Francii (říjen 1995, třídy CP, CE1 - naše první a druhá třída) v metodě globální, jak děti, které jsou vedeny ke čtení celých slov, znají velmi dobře většinu písmen. Podle sdělení učitelky již z mateřské školy. K našemu údivu nebylo řídké, že si nechala postupně vyhláskovat celé slovo.

Podobně jako se českým dětem netoleruje vynechání háčku ve slově ČÁP, protože ČÁP není totéž jako CÁP, řeší francouzské děti podobu slova CHAT (kočka) v nepřipustnosti jej zaměnit za podobné obrazy, které dávají slova CHAS nebo CLAT.

dialektům (zde v citaci nezmíněným). Je to však francouzština psaná a "*savante*", "učená", která zde představuje a šíří normu díky své zafixovanosti, stabilitě a zdůvodněným pravidlům, jak bychom měli tendenci očekávat? Nikoli- chvála patří jazyku mluvenému a útok směřuje proti precíznosti, "lingvističnosti" a psané formě: to zesměšňovaný pan Jordán si žádá pěknou formu (když chce třeba psát markýzce) a je okouzlen lingvistickými a současně školními termíny, meta- úrovní jazyka. (Tím přechází do nebezpečného zájmu o jazyk vůbec a nakonec naivně obdivuje parodii na turečtinu, což by vlastenec neudělal, tento lingvista amatér ano.) Ve svém deliriu po vzdělání ono velké dítě nevidí, že se nedozvídá prakticky nic nového: metajazyková pojmenování ho díky znakové závratí (viz partii o cvičeních) jen upozorní na tu nejnižší, z prvků složenou vrstvu jazyka, na materiál, který při správném mluvení právě nesmíme vědomě vnímat, aby pozornost, jemu věnovaná, nerušila globální záměr vyjádřit smysl.

Situace prvňáka je v mnoha ohledech podobná. I on se učí mateřštinu podruhé, v jakési repríze<sup>9</sup>, teď už ne v rodině, ale od učitelů: za pomoci rodiny, nebo vlastně i proti ní, jejím zvykům? (Měšťákovu ambici jeho rodinný "background" odmítl.) Školák je nová identita dítěte, jiná sociální a kulturní normou, jiná jazykem: dítě právě vstoupilo do grafické civilizace, je civilizováno písmem. Přitom je stejně jako pan Jordán učeno názvům toho, co přirozeně používá, termínům meta- úrovně; podobně jako měšťák nadšeně žasne, že od malička mluví prózou, je prvňák brzy upozorněn na rýmy a zkouší je na vyzvání tvořit.

Záměrnost a uvědomělost vzhledem k jazyku, odpovídající Vygotského (1971) postulování školní situace ve srovnání se situací spontánní, vyznívá ovšem, jako u pana Jordán, směšně: výuka se zpočátku týká nižších, jaksi materiálových vrstev jazyka (vzhledem k pragmatickým verbálním interakcím jako by řeč upadla); kde vystoupí k vyšším, tam má zas pozorovatel dojem neobratnosti a neumělého "opičení se" (jako když se chce měšťák podobat aristokratům)- při zmíněných rýmech (někdy nepochopených) nebo např. při intonaci tázací věty (ať už psané, kdy stačí jakoukoli deformací signalizovat učiteli, že jsem si všiml grafické značky otazníku na konci, nebo dokonce při ústní transformaci oznamovací věty na tázací).

Toto konstatování není samozřejmě žádným plaidoyer spontánnosti dítěte a jeho ochranou před lingvistickými poznatky: sami jsme např. nevěděli, jak jednomu ve čtení zpožděnému žákovi zabránit, aby za souhlásku zavřené slabiky nepřipojil samohlásku (psané *kos* četl jako *kosa*), jinak než zopakováním definičního rozdílu, jak ho podává v motto učitel filosofie i jak ho takto učí škola. Podobně, když J. Kožíšek (1929, s. 84) trvá na teče zkratky (říká jí "*raneček*", třeba *Emilky [E.]*), vypadá to školometsky pedantské, ale přitom se buduje žádoucí meta- rovina a postupně zjednává jasno v pojmech, analogické ke "*clarté cognitive*" Downinga a Fijalkowa (1990), pochopení toho, co je psaný text, čemu slouží a z jaké hierarchie útvarů se skládá. Školou dávaná lingvistická poučení proto někdy mohou vypadat předčasná, ale zřejmě jsou z velké části nutná a potřebná (jde o velmi složitou otázku, která souvisí mj. s názorem některých kritiků, že ve škole se žák učí vlastní jazyk jako cizí jazyk). Jordánovské "zkažení se" a "úpadek" žáků jako uživatelů jazyka je přesto nutné uvést, aby se hranice mezi orální a grafickou kulturou ukázala jako zlom a nebyla zamlčena.

Než situaci prvňáka popíšeme v některých souvislostech posunu identity, několik slov o postojích k těmto dvěma kulturám.

Jak jsme již uvedli, C. Hagčge (1985) rozlišuje verbofilly a skriptofily- ale možná tento kontrast zavádí jen proto, aby maskoval své verbofilní sklony prostřednictvím fiktivně vybudované pozice nad oběma tábory. Snahou prvního tábora je mj. dokázat, že to, co se objevuje v písmu, je buď zkažením, případně nevhodným či nebezpečným nahrazením mluvení,

---

<sup>9</sup> "...Jazyk spisovný, zejména psaný, má také složitější stavbu větnou a bohatší slovní zásobu. Učíme se proto, i když česky mluvit umíme, ve škole psát i mluvit správným jazykem spisovným." (Havránek- Jedlička, 1987, s. 6).



nebo že už je to v mluvení předem obsaženo natolik, že to písmo jen nepřesně překládá či nepodstatně doplňuje. Naše pozice je programově opačná a inspiruje se postojem antropologa J. Goodyho, v jiném okruhu filosofa J. Derridy (1967) a ještě v jiném lingvisty J. Vachka (v probírané souvislosti zejména jeho komentářem [1989] k Householderově knize se statí o primátu písma); přirozeně je nám blízký Goodym (i Vygotským a Bachtinem) ovlivněný B. Lahire (1993), pro něhož je kulturní kritérium orální vs. skripturální dominující vzhledem k obvyklejšímu kritériu etnickému nebo kulturně historickému (ve smyslu Západ- ostatní svět aj.): zkratkovitě řečeno, rozdíl mezi Biblií žáka Francouze nebo jiného Evropana a Koránem žáka Araba je pro něj nepodstatný ve srovnání s rozdílem mezi žákovou familiárností s Knihou vs. její cizostí pro něj; z psychologů odkazujeme především na Vygotského (1971), mj. pro jeho rozlišování skripturální a orální situace žákovu učení (mimořadně, Lahire dokonce spekuluje, že typické Vygotského dítě pochází právě ze skripturálně chudé rodiny), spontánní a záměrné či uvědomělé produkce<sup>10</sup>, a různých funkcí forem řeči (tzv. vnitřní, mluvené, psané).

Písmo zde budeme chápat širěji než abecedně: jako **vizuální strukturu podnětů k vyvolání určitým směrem orientované řeči** či na ní založeného jednání; tato struktura se ale nevyčerpává tzv. skripturálním kanálem, použitím značek: jak s oblibou říká E. Bautierová, psaný vzkaz "*Kup chleba!*" nebo "*Vypni ledničku!*" je z některých hledisek (mj. z komunikačního) spíše orálním než grafickým. Za projevy **grafického rozumu** přitom už považujeme texty nebo operace verbální, pokud jsou v nich silně obsaženy principy, rozvinuté "později" výrazně díky skripturálnímu kanálu, médiu písma nebo v něm vyostřené. Analogicky např. J. Fijalkow (1993) počítá za první úroveň pro zjišťování úrovně čtení/psaní už přesné zopakování řečené věty<sup>11</sup>.

V této souvislosti nám není beze zbytku jasné pojetí již zmíněné triády *vnitřní- mluvená- psaná řeč* u Vygotského (1971): autor na jedné straně zásadně odlišuje nejzkratkovitější řeč vnitřní (kterou chápe *à la limite* "beze slov" [!?!], jako projev "čistého" myšlení) od nejlaborovanějšího psaní a v tomto směru přibližuje vnitřní řeč k řeči mluvené, zejména pokud se tato odehrává za velkého sdílení kontextu partnerského dialogu (ale mohli bychom sem možná připojit i ona jako by znovu prožíváná dětská vyprávění, třeba společně viděného filmu); na straně druhé přirovnává vnitřní řeč - a to nám připadá signifikantní<sup>12</sup> - ke **konceptu** v grafickém slova smyslu, k oné často užívané písemné přípravě, osnově pro projev nebo článek: přes velkou vzdálenost, která by pak dělila vnitřní řeč od psané, by obě představovaly póly na téže linii. Na linii kognitivní? Možná obecněji na linii významové, a to tak, že i z hlediska kontextu, jehož blízkost či sdílení Vygotskij uváděl pro některé orální situace, pak jako možnost zkratky jmenuje také pro psanou řeč: "nasávání" smyslu z kontextu mého myšlení ve vnitřní řeči je pro

---

<sup>10</sup> Jestliže se vrátíme k motto z Moličra, kde se pan Jordán učí jednotlivé hlásky, pak lze odhadnout, že dítě by tuto situaci zřejmě zvládlo. Jestliže má ale říci např. "*sk*", pak mu toto podle Vygotského činí potíže- i když stejnou skupinu hlásek lehce vyslovuje třeba ve slově "*Moskva*". Stejný poměr jsme shledali pro rozhláskování slova: dítě ve slově vysloví hlásky správně "za sebou" (byť představa, že by zaznívaly takto oddělené v řadě, je jistou fikcí, ale připusťme zde přibližnost), avšak nedokáže je vyjmenovat: řekne snadno "*bota*", ale ne "*b-o-t-a*" (přichází tato dovednost až se čtením a psáním?).

<sup>11</sup> Je to ve shodě s antropologickými zjištěními Goodyho: tyto novější nálezy dokazují přesné opakování (např. mytologických příběhů) pouze za podmínek zápisu až literatury; v čistě orální společnosti se jednotlivá podání často podstatně liší, a domorodci to i očekávají.

Pro zajímavost, Fijalkow rozlišuje následujících osm úrovní, indikujících vstup žáka do psaní: 1. již zmíněné ústní zopakování; 2. ukázání na požadované slovo; 3. signalizaci (ferreirovský postup- dítě ukáže v grafickém výrazu požadovanou část, např. slabiku); 4. rozpoznání slova ("přečtení" známého slova); 5. psaní s pomocí (nejde o diktát- dítě využije v okolí se vyskytujících pomůček, např. různých nápisů, "živé abecedy" aj.); 6. přečtení slova (neznámého, tj. dosud nečteného); 7. písemná reprodukce (po expozici vzorového textu následuje pauza); 8. zápis mluveného textu (diktát nebo autodiktát).

<sup>12</sup> Ukázky sdílení kontextu v mluvené substanci, které Vygotskij uvádí, jsou také zvláštní: cituje např. z Tolstého vyznání lásky, kde si partneri **píší začáteční písmena věty** na tabuli (1971, s. 273).

něj analogické poetickému uměleckému dílu (psanému), v němž jsou také některé jeho části, řekli bychom, naddeterminované, jsou "*koncentrátem smyslu*" (1971, s. 284).

Zajímavé a inspirativní je i odlišení psané a mluvené řeči: "... *psaná řeč- z hlediska psychologické podstaty ji vytvářejících funkcí - je zcela jiný proces než mluvená řeč. Je to algebra řeči* (podtrženo námi), *nejsložitější forma záměrné a vědomé jazykové činnosti.*" (s. 206)- výraz *algebra* by se hodil i pro konceptové stádium psaní.

Vygotského názory se **částečně** podobají některým názorům psychoanalytika J. Lacana (1961- 1962, s. 157 a násl.), který by s termínem *algebra* souhlasil, v tom smyslu, že i on uvažuje o písmu jako "*latentní funkci v řeči samé*", o jeho "*současnosti s řečí*" a upozorňuje na jeho poetické manifestace v takových privilegovaných útvarech, jako je např. sen (viz též rébusový, hieroglyfický charakter snu u Freuda), včetně přemýšlení o sobě, vnitřní řeči, zde jako řeči nevědomí, které je literální, písmenkové (podrobněji k otázce viz Pommier, 1993 a naši kapitolu "Písmo versus obrázek").

Ke grafickému rozumu řadíme určitý projev tím spíše, když se k logickému faktoru přidruží faktor sociální, byrokratický (bez pejorativnosti) či institucionální. Proto např. řadíme do grafických cvičení (viz *Přehled*, rubriku *Grafika mimo papír a tabuli*) položku "*rozvrh*", i když si ho lze představit také jako nepsaný zvyk, nebo i různé verze jednoho rodného jména pro diferenciaci žáků ve třídě (např. na *Toma, Tomáška, Tomika*)- ačkoli dítě mohlo zažít už analogickou diferenciaci v rodině, je principiálně grafická a ve škole navíc v nové konfiguraci normy.

Naše pozice nepopírá samostatnost epistemologie mluvené řeči- máme zde na mysli např. tzv. druhou artikulaci podle Martineta, tj. idealitu či abstrakci fonémů , které svými vybranými opozicemi redukuje počet fonetických označujících na dostačující minimum, schopné vytvářet významově diferencovaná označující artikulace prvé, tedy různá slova. ( Počet fonémů, jichž je méně než hlásek, se tak blíží počtu písmen- kódovány jsou právě fonémy, ne všechny hlásky; viz Bresson, 1985, s. 24.)

Vraťme se však k učení ve škole jako k učení **druhému**, které zavádí novou normu nebo novou situaci normy- k otázce se ještě dostaneme v souvislosti psacím písmem a psáním, nyní jen několik parametrů, zejména o vztahu k učení prvému a k rodině.

Už sám vstup dítěte do školy znamená pro rodinu zkoušku její legitimacy: je rodina v pořádku, když společnosti předvede takového potomka? Tato otázka se týká všech forem projevu a zjevu žáka, a přirozeně také jeho čtení/psaní. Ostatně nejen až něho, ale už mluvení, a to jednak vyžadováním spisovnosti a slušnosti mluvy, jednak schopnosti správného vyslovování: učitelky svými doporučeními k návštěvám logopedie upozorňují rodiče na zanedbání péče- od školáka se správná výslovnost očekává, právě tak jako to, že číst a psát se naučí až ve škole (distribuce kultur je zřejmá).

Sám neúspěch či opoždění ve čtení/psaní bylo v jedné z našich tříd kritickým (ve druhé z nich se nepropadalo): z 28 žáků šel po 1. ročníku jeden do dyslektické třídy, jedna v průběhu roku do zvláštní školy, 4 si 1.ročník zopakovali; ve všech případech tyto děti nezvládaly hlavně čtení/psaní (byť někdy i počítání, a v jednom případě chyběla celková zorientovanost či zralost pro školní situaci); ale i ve 2. ročníku vystoupily nové, dosud tolik nenárokované dovednosti pravopisu (zřetelněji než dovednosti počítání), byť už nikdo nepropadl. (V 1. ročníku mělo 8 žáků z 28 horší známku z češtiny než z matematiky, 2 naopak; ve 2. ročníku 6 a 1 naopak; viz dále závěry za celý soubor v textu V. Semerádové.) Odeslaní žáci neuměli na konci 1. ročníku ani alespoň slabikovaně a pomalu číst, ani alespoň přibližně napsat diktát.

Samozřejmě, čtení je komplexní dovednost a např. rozlišování dyslexií (uváděných často ve více druzích než u citovaného Bressona, dělicího je pouze na hloubkovou a povrchovou: viz např. Casalis-Lecocq, 1992) svědčí o tom, že ryze technicky, z hlediska zacházení, se může dovednost nebo její absence týkat různých vrstev psaného textu (např. žák, přecházející do

dyslektické třídy, si nebyl schopen hlavně zapamatovat hláskovou hodnotu jednotlivých písmen, zatímco někteří z jeho propadnuvších spolužáků jako by spíše ulpěli na slabikové etapě [posuzováno podle psaní], resp. na delším čtení, než představoval zápis, což se u jednoho ještě kombinovalo s nerespektováním levoprávního pořadí slabik a s tím, co se jevilo jako nedostatek krátkodobé paměti).

Dá se přesto vystopovat, co sami učitelé, učitelky, považují za onen hlavní vtíp, za bod jakéhosi začátku čtení? V jedné z našich tříd byl okamžik prvního čtení pozdraven v případě dvouslabičného slova "mi- mi" (miminko), když byla zopakována první slabika a zasnivil význam (při sestavování ze zásobníku písmen); ve druhé třídě byla za "kouzlení" označena přeměna "ma" na "me" a na další slabiky- asi jako když fyzikální přidání nebo náhrada látky vytvoří prostřednictvím jiné, chemické cesty sloučeninu s nečekanými fyzikálními vlastnostmi. Kouzlo bylo zmíněno právem: mezi hláskou a slabikou existuje zřejmě mezera (viz též partii o *znakové závratě*), jak o tom mj. svědčí snaha syntetické metody o její překonání a řada speciálních tréninků na její zvládnutí; paní učitelka dokonce pocítovala, že děti, schopné slabiku, kromě jejího globálního přečtení, ještě rozložit, jsou ty "chytřejší". Ať tak, či onak, oba příklady ukazují, že za hlavní moment učení čtení se v prvním ročníku považovalo odpovídání si písmen s hláskami (grafo- fonologická korespondence) a jejich **spojování** v obou substancích, spojování na centrální úrovni **slabik**.

Existuje poměrně běžné francouzské slovo "le b a ba" či "le B-A BA" (čti "béába"), které znamená takovou elementárnost, že se o ní ani nemá mluvit, natolik se předpokládá; jde o v jazyce jako slovo zafixovanou simulaci učení spojování hlásek do slabik. Tuto b-a-nalitu, tuto b-análnost je však zřejmě velmi obtížné přijmout a pochopit. Podle našeho názoru je zásadní: představuje analogii k **říkance číselné řady** (viz partii M. Rendla o počítání), v níž je podle našeho názoru svinutým způsobem obsažena velká část učiva.

Lahire (1993, s. 113) považuje čtení nakonec za činnost nejen komplexní, ale i neviditelnou- byť tato neviditelnost může částečně mizet třeba variovaným předkládáním různých druhů grafického materiálu a vyhodnocováním odpovědí (např. při zjišťování druhů dyslexie), je na tom kus pravdy. Ale současně lze neviditelnost chápat jako kouzlení (jak měla tendenci pojmenovat to paní učitelka) a nebo dokonce jako "zneviditelnění", jako vytěsnění obrázku písmene ve prospěch zvuku hlásky, jak to činí Pommier, jehož teorii uvedeme později podrobněji<sup>13</sup>. Už nyní ovšem musíme předem konstatovat, že tato dovednost není jakoukoli technickou dovedností, ale něčím, co reaguje na identitní konfiguraci dítěte a jeho psychosexualitu, tedy také na základní identifikační vztahy k rodině, které, jak jsme uvedli, podléhají schválení školy- jestliže se vrátíme k prvnímu učení, učení normální výslovnosti, a k případu holčičky, doporučené na logopedii, pak zde rodina z kulturně identitního hlediska zanedbala nejen jakousi technickou péči- ona hlavně neměla připustit protrahování infantilní nedbalosti a onen šišlavě mazlivý tón, signalizující vztah k rodičům (a jimi přijímaný, tedy jejich komplicitu) pod úrovní chronologického, školního věku.

Akt čtení/psaní (stejně jako před ním akt mluvení) není tedy pouze komplexní technicky, jak se to snaží podat řada psycholingvistických a neuropsychologických teorií dyslexie: on není neutrální, není to, chtělo se nám napsat, něco jako jízda na kole nebo plavání (které jsou také komplexní)- dokud jsme si nepřečetli vzkaz jedné maminky paní učitelce, aby dceru, dobrou

---

<sup>13</sup> Pommierova teorie se také věnuje výše zmíněné otázce vázání do slabik, pro něž je podle autora nutné vzájemně střídavé **vytěsňování** akustických a vizuálních tvarů, zabezpečující plynulou automatickou čtení (*b* vidím jako součást *ba*, nečtu ho jako hlásku, ale přitom jako *ba* v jeho akustické podobě).

I ryze kognitivně, non- psychoanalyticky založení autoři jako Ferreirová akceptují "citovou" (nepřesně řečeno) stránku čtení, která se jim empiricky vnučuje- autorka v souvislosti s vázáním hovoří o skupině tzv. dešifrujících dětí (známe je z Bressonova vymezení povrchové dyslexie), kteří recitují oddělené hlásky ze "*strachu z vyvozování*", patrně vyvozování významu (Ferreiro- Gomez.Palacio, 1988, s. 325).

žačku, omluvila z plavání "pro její nepřekonatelný strach z hloubky" (ostatně ani jízda na kole není ryze technickou dovedností: závisí na absurdním, nepravděpodobném, ale pravdivém, úspěšným výsledkem potvrzeném překonání závratí). Spíše rétoricky a nepřesně řečeno, zdá se, že některé nečtenáře popadá strach z plochy. Dějinami písma se táhne jeho **posvátnost**, za přístup k níž se musí **platit** askezi (Goody, 1994, s. 248) nebo se písmo musí autoritě ukrást a poté zisk legitimizovat výměnou (tak interpretuje mytologii boha Herma A. Guy, 1993, s. 56)<sup>14</sup>. Askeze i krádež s následným vyrovnáním znamenají v tomto kontextu jakési uvolnění si ruky pro psaní- aby ono už mohlo být obsazeno jen tím, čím má.

Existují kabalistické (ale i jiné) interpretace písma, jako např. "Sefer Jecira" (Moučka, 1993) nebo Weinrebova "Znamení života" (1994; z ní uvádíme následující příklady), kde se používá mnoha kódů, přesahujících samu hláskovou hodnotu: alfabetické pořadí písmene, jeho číslo; plné jméno písmene (třeba "alef"); toto rozložené na hlásky; grafický tvar a umístění na liniatuře se symbolickým významem; elementy tohoto tvaru a jejich vztah k jiným písmenům; přidělený kód barev; kód světových stran; kód zvěrokruhu; sémantika biblických jmen a pojmů v posvátných textech a jejich možné homonymie, synonymie, etymologie aj.<sup>15</sup> Na jedné straně podobné texty připomínají mnemotechnické a didaktické postupy slabikářů, na straně druhé nejsou daleko od reakcí, které zjistila u svých dětských klientů s potížemi ve čtení/psaní a v počítání M. Kleinová (1975): "Když Fritz psal, linky pro něj byly silnicemi, po nichž jezdila písmena na motorkách- na peru. Například 'i' a 'e' jezdí spolu na motorce, kterou obvykle řídí 'i', a milují se něhou, která v normálním světě téměř neexistuje. Protože stále jezdí spolu, jsou si tak podobná, že mezi nimi na začátku a na konci není téměř žádný rozdíl [...], jenom uprostřed má 'i' čárku a 'e' díрку. (s. 64); Tak místo dvojitého 's' psal vždycky jen jedno. [...] Jedno 's' byl on sám, druhé jeho otec. Měli se nalodit na motorový člun, protože pero bylo také člunem, a sešit jezerem. 'S', jímž byl on, nastoupilo do člunu, jenž patřil druhému 's', a odplavalo rychle na jezero." (s. 65).

Principiálně se podobná reakce neliší ani od slabikářů, ani od zmíněné kabalistické Weinrebovy knihy. U slabikářů je ovšem přítomnost kódů podřízena didaktickému účelu: cílem zde není vytvořit trvalý spoj Indián- I, ale zafixovat tvar I/hláška I, jejichž Indián zmizí (toho, že by se jeho obrázek musel ke čtení stále přivolávat, se komentátoři didaktik naopak obávají). Práce jako "Znamení života" zas směřují spíše k tomu, aby se na jakousi svatou osnovu pomocí dosazování navěsily a probraly zásadní ideologické a kulturní otázky či nastolily jejich hlavní parametry (u Weinreba, chasidismus), takže se jimi směřuje spíše k "prvouce" než ke čtení/psaní (v němž, přirozeně, jak jsme viděli na slabikáři, ideologémy nechybí, ale jsou více implicitní). V obojím případě je interpretační mánie zregulována a podřízena službě normě. Ve Fritzově případě je naopak norma, pravopis, dodatečným kódem, investicí sexuální tematiky, deformován.

Všimněme si ale několika věcí: drama se odehrává na úrovni, zasahující psaní uvnitř, ne jen třeba na úrovni vědomého a sociálně formulovaného přání naučit se psát (právě tak jako otec,

---

<sup>14</sup> Ostatně pan Jordán je za svoje lingvistické spády (materializované získáním tureckého titulu "mamamuši") ztrestán bastonádou v jakémisi rituálu iniciace, jenž, jak už to bývá, "zobáka", "zelenáče" feminizuje.

<sup>15</sup> Např. nevyslované, ale psané a čtené (viděné, interpretované) písmeno "alef" je číslo 1, zaznívající z *nic* ("ajin"), které se píše *alef- jod- nun*, zatímco *já, ego* ("ani") se píše *alef- nun- jod*; mezi *ničím, nicotou* a *mnou* se rozprostírá úmysl božského Otce dát se rozpoznat; graficky písmeno používá základní hebrejský trasem, tah kapky s bodovým začátkem, krůpěje semene, krve, slzy; v *alef* jsou krůpěje dvě, vyjadřující Boží skrytost, mlčení, nevyslovenost, ale i mluvení a zjevnost; *alef* totiž znamená *hlavu býka* a býk je také částečně skryt, pouze částečně, neboť je až druhým znamením zvěrokruhu po beránkovi, který je mimo písmo, jeho fundamentem v *nicotě* (navíc, matka býka je matka Josefova, Ráchel, což znamená "ovce- matka", tedy matka beránka); mezi krůpějemi je tvar písmene "*van*", znamenajícího *háček* či *kolík* a fungujícího jako spojka *a*; "*van*" představuje člověka mezi nebem a zemí, spojujícího je. Apod. (Výklad extrémně zkracujeme.)

vystupující na papíře, nemusí být otec sociálně odsouzeníhodný, zanedbávající synovo vzdělání<sup>16</sup>; nesetkáváme se zde ani tak s nějakou primitivní symbolikou v tom smyslu, že by ten či onen tvar sám izolovaně sugeroval ten či druhý orgán, jako spíše s jakýmsi rovnicemi sexuality, byť dál někdy rozvíjenými do fantasmů či fantazií, jež jsou už písemnému materiálu vzdálenější; chlapec se tedy také jednoduše neplete, jeho omyly jsou přesně motivované a využívá spíše grafických podobností a rozdílů, tedy kódu, pro zobrazení svých otázek; a opačně nazíráno, otázka sexuality se ukazuje jako grafizovatelná (artikulovatelná např. v termínech plné plochy, mezery, oddělení, vynechání, spojení aj.), což je bod, který zde nebudeme rozvádět, jehož pendantem ale je šokující naprostá identifikace s projevem na papíře: Fritz je při psaní oním "s".

Plocha papíru s písmenky tedy může vystupovat pro psychosexualitu jako projekční plocha, přičemž zřejmě záleží na tom, nakolik jsou identitní konflikty, které je s to vyjadřovat, živé, nevyřešené. V tomto smyslu se hovoří o **návratu vytěsněného**: dítě může na ploše zaskočit to, co vytěšňuje nebo se toho může obávat a být tedy inhibováno. (V citovaném případě jde už o zvědomění těchto událostí díky psychoterapii.)

Druhým pertinentním pojmem je zde **sublimace**: ta představuje podle Pommiera i některých dalších autorů desexualizaci<sup>17</sup> pudu a dovoluje tak jeho přeměnu v sociálně akceptovatelné nebo chvályhodné činnosti, respektující technické či estetické parametry, normu; tedy přeměnu např. v profese nebo v tvorbu. Díky svému napojení na původní sexuální zdroj jsou však tyto činnosti současně prováděny s určitou slastí, takže se jeví jako "koníček" nebo záliba. V psychoanalytickém inventáři neexistuje pud psát- ale podle Pommiera (1993, s. 296- 305) plocha psaní jako místo reprezentace subjektu vyjadřuje dříve dosažený poměr (viz **návrat**, tedy opožděný projev vytěsněného) mezi sexualitou a desexualizací pudových tendencí v životě, v různých jiných činnostech- pak se podle úryvku z Kleinové zdá, že Fritzoova úroveň sublimace byla nízká, protože i sama jedna z těchto životních činností<sup>18</sup>, čtení/psaní bylo příliš bezprostředně erotické (viz nejen citované údaje, ale např. také tečku "i", za větou a v dvojtečce jako rýpnutí penisem, s. 66).

Ve školní situaci (na rozdíl od psychoanalytické) jsou výpovědi, podobné těm Fritzoovým, téměř nezískatelné, a nemůžeme proto nijak prokázat empirickou, v konkrétních souvislostech dat vyjádřenou analogii mezi přesnou konfigurací vývoje vztahu k rodičům a přesným typem chyby ve čtení/psaní (Kleinová přirozeně také uvádí inhibice pro počítání). Je ovšem zjevné, že období nástupu do školy není nijak klidným či vyrovnaným obdobím- možná jím začíná fáze latence sexuality ve Freudově periodizaci, ale asi právě teprve začíná. (Sám vstup do školy, jakožto vystavení se normě mimo rodinu a přitom normě rodinu, tedy i můj vztah k rodičům, kontrolující, pak jednak vyznačuje konec jednoho identitního stádia, jednak ho možná urychluje či přivádí ke krystalizaci.)

Zkusme malou "statistiku". Zhruba 13 žáků z 28 oné naší jedné třídy by šlo označit za "problémové". Patřila sem již zmíněná skupina propadlých a odeslaných do zvláštní školy nebo do dyslektické třídy; dále skupina provizorně ohrožených, zneklidňujících tak, že se uvažovalo nad poradnou nebo se její návštěva uskutečnila: z prezumovaných důvodů dyslektických nebo

---

<sup>16</sup> Vysvětlení sociální zanedbanosti vs. žádoucí "opečovanosti" dítěte postupují často příliš rychle, jako by se jen registrovaly kvázisenzorické "podněty", bez jejich začlenění do kontextu identitních poměrů.

<sup>17</sup> U Pommierova učitele Lacana se nám zdá sublimace vystupovat trochu jinak než jen škále desexualizace. Při sublimaci jako by jednak docházelo k náhradě objektu pudu, a tím ke změně tendence, aktivity, ale současně je tento jako by technický či neutrální (sociální) objekt vyzvednut, zvýznaměn- dalo by se říci, že zvýznaměn graficky, tak, aby reprezentoval prapůvodní fiktivní situaci subjektu, právě založeného na náhradních objektech. (Viz: Lacan, J.: *L'ethique de la psychanalyse, 1959- 1960*. Paris, Seuil 1986.)

<sup>18</sup> Psaní má pro Pommiera zřejmě dvojí status: je na jedné straně prostředkem reprezentace, a v tomto smyslu není stejnou činností jako ostatní, na druhé straně je stejnou činností jako ostatní. (Autor podrobnější kritéria odlišení bohužel nerozvádí.)

logopedických, 2 holčičky; z důvodů spíše nepozornosti, 1 holčička, v 2. ročníku s velkými problémy v pravopisu (zejména v interpunkci a diakritice); z důvodu určité bizarnosti a improvizující originality<sup>19</sup> v zacházení se znaky (1 holčička), s vtipnými komunikačními posuny a úniky, dovolujícími jí říkat a dělat si, co chtěla, a považovanými za "dělání si legrace" až za intelektuální nedostačivost paní učitelkou (byť i matka byla zneklidněna), s potížemi v počítání, pokračujícími v 2. ročníku a vrcholícími ve 3. ročníku; konečně skupina bez větších potíží s látkou a považovaných za dost chytré, jejichž chování nebo charakter však byly hodnoceny jako zvláštní nebo nežádoucí: agresivita a přitahování nejrůznějších průšvihů u 1 kluka jedničkáře; verbální provokace, skatologické a jinak šokující nebo odpor navozující výrazy, mile nabízené paní učitelce u dalšího kluka<sup>20</sup>, který současně trochu nepřesně vyslovoval (ne tak výrazně jako logopedii navštěvující holčička) a také psal spíše "přibližně" (ale s pochopením grafo-fonologických korespondencí), zatímco skvěle počítal; údajná "potměšilost" u třetího kluka, dedukovaná z jeho konformnosti až naříkavé nesmělosti vůči přítomné autoritě a z jeho využívání situace, kdy si myslel, že není pod jejím pohledem. (Některé nápadnosti a zvláštnosti chování se samozřejmě vyskytly i v první skupině propadlých a odeslaných a ve druhé skupině provizorně ohrožených.)

Z přehledu je zřejmé, že ne u všech problémových žáků se objevovaly obtíže se čtením/psaním: a u některých z těch, co je měli, jako by tyto potíže byly sekundární vzhledem k potížím s mluvením. Nejvýraznějším příkladem je ona holčička, poslaná na logopedii i do poradny (diagnóza "*lehká dyslexie*", podle sdělení paní učitelky), která měla zjevné fonologické nedostatky a mluvila infantilně mazlivým tónem. Tyto obtíže jako by se v ryze technickém, handicapovém postoji všech zúčastněných včetně postižené jednak postupně upravovaly, jednak byly jaksi předběhnutě kompenzovány jazykovou inteligencí a citlivostí na vyšších úrovních řeči i komunikační bystrostí a vstřícností, takže jejich zbytky nakonec vypadaly jako zacystovaná a neškodná svědectví dávné minulosti.

Přesto se silnější nebo slabší potíže se čtením/psaním vyskytly zhruba u 10 ze 13 problémových dětí; z vyjmenovaných je vůbec neměla jen 1 holčička (se znakovou bizarností) a 2 kluci jedničkáři (s problémy chování, kázně a charakteru).

Přinejmenším u poloviny z těchto 13 dětí bylo současně zjistitelné vyostření sexuální tematiky- aniž by bylo nějak speciálně vyhledáváno nebo speciálně získáváno, jak k tomu měla možnost M. Kleinová (pokud nepočítáme projektivní kresbu tzv. *Začarované rodiny*, kterou pouze někteří žáci absolvovali po vyšetření Termanovým testem inteligence). Hranice ryze sexuální tematiky se na druhé straně vymezuje samozřejmě hůře než potíž s látkou výuky, neboť záleží na hledisku pro explanaci těch projevů, které přímý erotický obsah nemají: jestliže např. agresivní a stále napomínaný a trestaný jedničkář, považující se sám za "*zlého kluka*", kreslí pouze *smrtácké* příšery a bojovníky a svěří se s nočním děsem, jak "*duch chtěl sežrat mámu*", neformuluje tím nic explicitně erotického- nicméně se podle našeho hlediska patrně pohyboval v nevyřešené kastracní úzkosti.

Řada projevů se týká přímějším způsobem sexuálního **rozdílu** právě v pohlaví a potenciálně tedy také kastrace: viz např. gesto dávání si tužky do klína (holčička); schématicky do podoby mužských genitálií ztvárněné tváře zvířat v *Začarované rodině*<sup>21</sup> (kluk u sebe a dědečka, otec v rodině chyběl), k tomu určení sebe jako "*samce*" a sestřičky, coby dinosaura z profilu, jako

---

<sup>19</sup> Proslavila se např. tím, že při kreslení "*co nejvíc věcí na L*" nakreslila holku, auto, čerta a dva ptáčky, což nazvala, "*Všechno Linda!*"; jindy vysvětlovala učitelce červeného sněhuláka "*kabátkem*".

<sup>20</sup> Nemuselo jít jen o jakousi koprofálii, ale spíše o negativismus vůči normě autority: když se paní učitelka zeptala, komu se nelíbila návštěva divadla, jako jediný se spokojeně přihlásil. (Jeho chování bylo interpretováno jako "*snaha odlišit se, upozornit na sebe*", v určitém ohledu asi správně.)

<sup>21</sup> Nejde o nějakou naši soukromou spekulaci: stejný vzor (výrazné oči- jako varlata- napojené na velký svislý nos jako penis) uvádí pro dětský folklór též C. Gaignebet (1974, s. 205 a násl.).

"samice"; ukazování nůžek údajně po zemřelém bratříčkovi, často zmiňované ostré nože, pouze geometrické tvary kresby (hlavně špičaté trojúhelníky a kruhy), k tomu anticipování ženskosti (boty s podpatky, výpovědi o ženském způsobu sezení s "nohama u sebe" aj.); vzdáleněji též hadi se zvláštními šipkami místo jazyka v *Začarované rodině* aj. Dalšími nápadnými sexuálními projevy byly např. výzva, aby *mu ho líbaly*; pokus o nakreslení "šukání"; zvedání si sukni a ukazování nohou klukům, která je má hezčí; již zmíněné (repetitivní, až dojem nutkavých dělající) skatologické provokace a chození za staršíma holkama ze sedmé nebo osmé třídy; odvozeněji třeba přehnaná mazlivost, všemi dospělými nějak odmítaná či neutralizovaná (holčička) nebo zmínky o rivalství s otcem a o určité komplicitě s matkou (řekla otcí, "že je srab", tvrdí spokojený kluk), a pohrávání si s její nepřizní ("chce se mě zbavit", když měl jet zřejmě kvůli kožní alergii do lázní). Tyto projevy uvádíme jen pro ilustraci, v realu jich bylo mnohem více.

Akcentování sexuální tematiky nebylo (alespoň ne pro náš povrchní a tímto směrem nezaměřený pohled) patrné u všech problémových dětí; dále, u některých bylo v souběhu s potížemi v počítání a chování či charakteru (u některých v souběhu se vším), a ne se čtením/psaním. I většina třídy ostatně pěstovala téma sexu, "gender" (a také lásky [chození, svatby]) nebo na ně se zájmem reagovala: např. pro definování vlastní pohlavní identity v táborech mužů vs. žen a solidarity s nimi (viz třeba protestní pokřik kluků, že oni si neoblékají kalhoty **nebo** sukni, když paní učitelka probírala ranní úkony obecně, za obě pohlaví), nebo pro potvrzování své sféry existence (sféra vzájemných dětských vztahů včetně erotických jako by patřila dětem stejně jako čas přestávky- viz text D. Doubka), až pro provokování normy a autority učitelky, která ji nesla.

V tomto posledním případě máme na mysli ne stálé, ale přesto ne vzácné situace, podobné té, kterou popsal ve scénáři *"Obecné školy"* Z. Svěrák: když se má nabídnout vystupujícímu fakírovi Mrázkovi k exhibici slovo, zazní z anonymity nejprve "kretén", "záchod" a "kurva", dokud jeden žáček na náповědu učitelky konečně neřekne "krásné" slovo "jaro". Nejde zde patrně o to, říct něco sexuálního, ale něco pobuřujícího, čímž sexuální ve své obscénní podobě je. Tato dětská reakce dělá dojem primitivnosti (v pejorativním slova smyslu), protože bývá hloupě explicitní a zcela neumělecká: říct "shnilé" nebo "blbě" (jako provokující příklady přídavných jmen; údaj z 2. ročníku) znamená věřit v jakousi přímou sílu slov. Na druhé straně je to hrubá záplata na hrubý pytel, demystifikace jednak směšného požadavku "hezkych" slov a jednak dokonce určité umělosti výuky, její non- pragmatičnosti (požadavek obsahové "krásy", slušného významu jako by maskoval fakt, že na významu ve výuce jazyka nezáleží tolik jako na zvláštním, teoretickém postoji k němu<sup>22</sup>).

Takové demystifikace normy vykazují podobnost s fungováním tzv. smíchové kultury<sup>23</sup>, jak ji pojal M. M. Bachtin (např. 1980); k otázce se vyjadřuje též text D. Doubka.

I při těchto zevšeobecněních a při nedostatku přesných empirických důkazů nevidíme důvod, abychom vyloučili představu papíru jako projekční plochy pro vyostřené otázky psychosexuální identity žáků na počátku školní docházky.

## PŘEDŠKOLNÍ ČTENÍ A PSANÍ

---

<sup>22</sup> Podobně jako je slovo, nabídnuté fakírovi, opět jen materiálem ke cvičení, k demonstraci obratnosti jeho nohou. V této souvislosti bývá někdy citován básník P. Valéry, podle jehož aforismu školská latinská věta "*Quia nominor Leo*" neznamená svůj překlad, ale "*Jsem gramatickým příkladem*".

<sup>23</sup> Zda je tato kultura čistě orální, je komplikovanou záležitostí, kterou zde ponecháváme stranou: i nepsaná pravidla, lidový humor a lidová spravedlnost, mimo psanou legalitu, mimo "malý" zákon měst s jejich byrokratičností, jak v jiném ohledu koncipuje orální kulturu H. Rey-Flaud (1985), se zdají být spíše nezbytným předpokladem písma než jeho prostou absencí.



V dosavadních kapitolách jsme se věnovali různým pohledům na otázky čtení a psaní. Snažili jsme se také ukázat, v jaké situaci je dítě, které přichází do školy a tím také ve větší míře vstupuje do psané kultury. Dostali jsme se i konkrétněji do výuky, abychom se mohli podívat, jaká psaná kultura, jaké její prvky a charakteristiky se výrazněji v první třídě objevují a v jaké podobě se s nimi děti setkávají.

V tomto kontextu se nabízí ještě problém **vývoje**. I zde můžeme použít různých pohledů; hledisko vývoje dítěte a jeho postupující zralosti ve smyslu míry připravenosti na úkoly čtení a psaní, hledisko vývoje či rozvoje dítěte při učení čtení/psaní, hledisko individuálního vývoje a interpsychických rozdílů, hlediska chronologie institucionálních postupů, které dětem dovolují v různé míře přístup ke psané kultuře, ale např. také hledisko metodické, které respektuje obecně připravenost dítěte a definuje vývoj v pořadí či struktuře postupů, které vedou ke změnám projevujícím se v dovednostech čtení/psaní. Jedná se tedy často o různě definované **změny dítěte** a mohli bychom jmenovat i některé jejich další přesahy.

V následujících kapitolách se dotkneme dalších podobných otázek, které se vztahují k počátečnímu učení čtení/psaní. Proto se logicky potřebujeme vrátit krátce do období předškolního, neboť vývoj, kterým dítě v této době prošlo, jeho vlastnosti i zkušenosti se projevují i ve škole a jak si ukážeme, umožňují dítěti se naučit číst a psát způsobem, který škola používá ve výuce. Samozřejmě je tato zkušenost jednotlivých dětí rozdílná a také díky ní přicházejí děti do školy na různé úrovni připravenosti učit se číst a psát. Nejen rozvoj psychických funkcí, ale také vliv kulturního zázemí, jazykové vybavenosti či znalost dostatečného rejstříku jazykových (orálních i písemných) aktivit v předškolním období na pozdější školní docházku a její zvládnání je dnes dostatečně znám.

## Co myslíme "čtením/psaním" v předškolním období

Jestliže se dnes, na konci 1. třídy, podíváme zpět na celý první školní rok s výukou čtení a psaní, uvidíme, jak velký pokrok jednotlivé děti udělaly, ale také současně s tím i jaká další vývojová práce je v oblasti čtení a zejména psaní ještě čeká.

Individuální vývoj dítěte poznamenaný psanou kulturou začíná pochopitelně daleko dříve, nežli se dítě setká se systematickou výukou ve škole. V poslední době přibylo také nových poznatků z výzkumů, které byly na tomto poli udělány (Ferreiro, 1988; Fijalkow a Downing, 1991; Besse, 1993) a které potvrzují **vývojový význam předškolních zkušeností** pro učení čtení a psaní.

V předškolním období se dnes děti s písmem setkávají velmi často. Žijí ve světě, který je plný písma a přijímají jej zcela samozřejmě. Obklopuje je na každém kroku, protože jsou svědky mnoha situací, kdy dospělí píší a čtou: děti dostávají knihy a tyto jsou jim čteny, vidí rodiče číst noviny, psát dopisy, vidí nápisy na obchodech, v tramvaji, na nástěnce ve školce, znají různé formuláře, pozorují, jak paní učitelka zapisuje docházku nebo pan doktor vyplňuje recept na lék. To vše vede nutně děti k tomu, aby tyto činnosti napodobovaly, aby se s jejich existencí nějak vyrovnávaly (srv. Goodman, 1985).

Připomínáme opět, že předškolní zkušenost v této oblasti se netýká pouze dětí, které již umějí číst a psát, nebo znají jména některých písmen před vstupem do první třídy. Zajímá nás již, že děti vědí o specifické existenci písma a snaží se s ním nějak zacházet.

Většina dětí má rozsáhlé zkušenosti, a to zejména **ze hry na čtení a psaní**. Děti čtou knihy podle obrázků, čtou knihy z paměti, píší si dopisy a čtou je po sobě, vyplňují formuláře, hrají si na školu, doktora, či poštu. A to, i když na jiné úrovni, pokračuje i ve škole; během prvních let

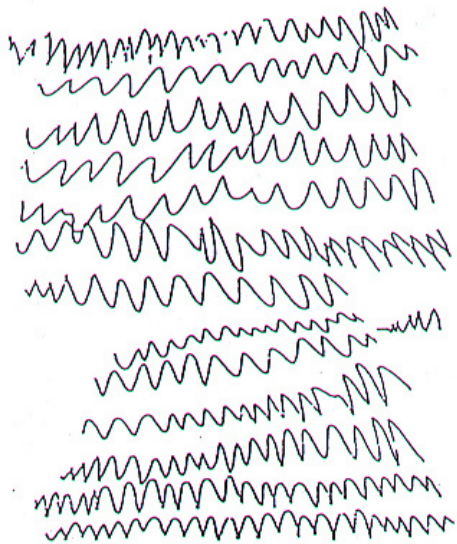
školní docházky stále podobné hry pozorujeme. Zmínili jsme již dříve zálibu ve vyplňování formulářů či sestavování seznamů u dětí školního věku.

Můžeme také říci, že děti mají své **vlastní specifické koncepty** týkající se písma a činnosti i výsledků čtení i psaní. Tyto koncepty se samozřejmě mění a vyvíjejí jak v době předškolní, tak i ve škole. Ferreirová (1988) upozorňuje, že písmo, které dítě prvně objevuje ve svém okolí, pro něho v první řadě vystupuje jako kognitivní objekt, jako jeden z mnoha objektů okolní reality, který je možno strukturovat, zkoumat, případně napodobovat. Podstatné je, že jsou děti schopné vidět okolo 4 let **rozdíl mezi obrázkem a písmem**<sup>24</sup> a jsou schopny tento rozdíl i popsat v podobě: "*já kreslím*" nebo "*namaluju pejska*" oproti "*já čtu*", "*já píšu*", "*dělám*

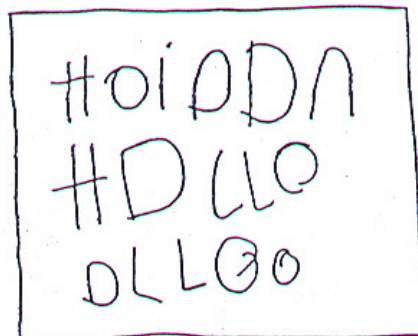
---

<sup>24</sup> Gesell (1993) upozorňuje, že dítě ve čtyřech letech je již schopno poznat písmeno, i když neví, jak se jmenuje a v pěti letech se začíná pokoušet písmeno přečíst.

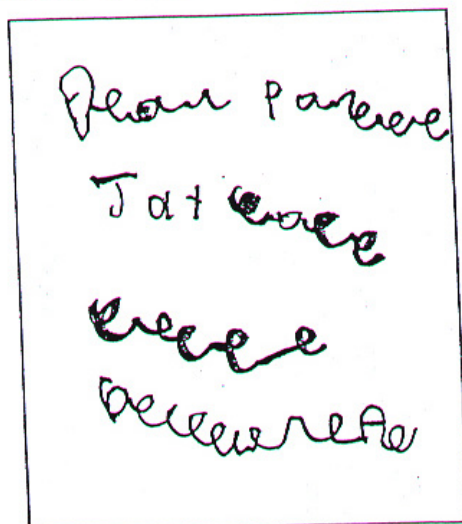
Obr. 1. Pohádka - čmáranice



Obr. 2. Stránka z knihy



Obr. 3. a 4. Dětské dopisy



Převzato z publikace Strickland, D.S. - Morrow, L.M. (eds):  
*Emerging literacy: Young children learn to read and write.*  
Newark (Delaware), International Reading Association 1990.

*písmena*", "píšu čísla" a pod. Bez nároku, že by zpočátku takový grafický záznam cosi musel zastupovat, něco znamenat.

Teprve časem dojdou děti k tomu, že **písmo lze interpretovat**. Aspekt **zástupnosti**, který je tak důležitý, pak děti respektují a ve svých konceptech s ním i pracují. Můžeme si lehce ověřit, že děti ve věku těsně před vstupem do školy již rozhodně vědí, že písmo je znakovým systémem, že písmo se dá číst a také psát a jsou schopny implicitně definovat psaný text.

Citlivost na znak tu vystupuje v tom smyslu, kdy grafika, dokonce i jejich vlastní grafika - děti jí často říkají s nadhledem **čmáranice**- nese své významy (lze ji číst) a dále v tom, že lze vyrábět znaky (čmáranici), a lidé to také dělají (lze psát). *Čmáranice* tak nabývá podoby znaku par excellence.

Na ukázkách můžeme vidět příklady takových čmáranic. Zajímavé je především rozlišování typů napodobovaných textů a způsob, jakým je děti ztvárnily.

Obrázek 1. je nějaký velmi dlouhý text - pohádka, který zachovává linearitu, představu stránky zaplněné zcela drobnými značkami, i když spíše než na tiskací písmo odkazuje na psací. Druhý obrázek je stránka z knihy, kterou si 6-letá holčička sama píše, můžeme si všimnout, že používá již tvarů písmen.

Poslední dva obrázky jsou vzájemné dopisy dvou dětí. Zatímco holčička na obrázku třetím používá již částečně konvenční tvary psacích písmen, alespoň v oslovení (*Dear Peter*), chlapec koncipuje text jako obrázek s napodobeninou dospělého rukopisu.

Klasická čmáranice je jednou z variant psaného textu, který děti produkují, navíc v různých kontextech a úrovních kvality. Podle E. Ferreirové, která se dětskými koncepty písma zabývá ve svých výzkumech (viz výše) leží koncepce **textu** na existenci určitých neobrázkových (částečně možno i figurativních) značek, jejich určitého množství (nejdříve jsou děti schopny pracovat s nutným maximem a minimem znaků, poté i počtem) a pak především na jejich prostorovém uspořádání, nejčastěji do řádek, méně pak do sloupců a jim podobných útvarů. To jsou základní prvky, které v této době **konstituují pro dítě písmo** a zajímavé je, že s tímto konceptem psaného textu pracují dlouhou dobu i ve škole.

Ještě v předškolním věku jsou mnohé děti schopny pracovat i s jemnější diferenciací grafiky v textu; diferenciaci je prováděna pomocí vzájemné odlišnosti znaků (děti většinou nemají příliš bohatý rejstřík značek, mohou používat částečně značek podobných konvenčním písmenům), kombinace pořadí znaků a jejich počtu.

Grafické znaky lze tedy tvořit, kombinovat (opakovat je) i rozpoznávat, ale je také nutno založit opakovatelnost těchto operací. Problematika identifikace znaku a jeho skupin je v předškolním věku vyřešena právě formou hry, která vyvažuje problém **provázanosti autora, znaku, a jeho významu**. Bez přítomnosti autora není znak dešifrovatelný. Neznamená to, že by si děti nepřály se přiblížit konvenčnímu písmu, ale spíše, že jejich představy o tom, co je písmo, jak se tvoří a k čemu slouží, jsou odlišné od dospělého světa. Tento problém nemizí zcela ani s osvojením si abecedy a vlastní dovedností číst a psát, protože kolem sebe stále vidí ještě grafiku, která je jim nepřístupná a o které se domnívají, že je písmem - tedy že se dá číst (rukopis dospělých, kaligrafie či ornamentální písmo a další stylizace).

S tím souvisí i to, že děti v předškolním, resp. v předčtenářském období, nevnímají tak silně spojení procesů čtení a psaní, které pro ně nesplývají v reverzibilní operace. Děti věří, že číst lze bez psaní a psát bez čtení. Z toho pro děti plynou i konsekvence pro budoucí učení s vírou, že lze umět alespoň jedno; číst bez znalosti psaní a psát bez znalosti číst. Důležité je, že čtení a psaní je především výroba textu nebo interpretace textu, jehož významy nemusí být a také nejsou stálé (kromě jména).

Fantazijní zacházení s písmem a práce, kterou tu dítě vkládá nezůstane bez vlivu na pozdější učení čtení a psaní ve škole. Rozeběhnutý předškolní proces pochopitelně vstupuje i do školní výuky a umožňuje dětem vůbec se začít učit číst a psát. Většina dětí se právě díky svým

předškolním symbolickým hrám dostává k významným zkušenostem, které další učení podporují.

Abychom dokumentovali, jakým způsobem se tyto zkušenosti uplatňují, jak děti progresivně vytvářejí své koncepty okolo písma, rozhodli jsme se zařadit také jednu z novějších teorií vývoje dětí ve čtení a psaní, teorii E. Ferreirové.

## GRAFICKÁ CIVILIZACE V HODINÁCH ČEŠTINY

Po první kapitole, sloužící k seznámení s orientacemi různých skupin odborníků na čtení/psaní, a po té druhé, vymezující okolnosti přístupu dětí k písmu, jak je vidíme z pozice naší, vstoupíme nyní do školní výuky samé.

Tu zde představujeme pomocí kategorizovaného přehledu cvičení (úkolů), které jsme zaznamenali v našich dvou třídách (při průměrné frekvenci účasti na výuce 1 x týdně- přesto není pravděpodobné, že by nám nějaký důležitý typ cvičení unikl); pro seznam jsme se také opírali o učebnice, v nichž jsme viděli absolvovaná cvičení. Uvádíme zde až na několik výjimek pouze úkoly z češtiny, ne z dalších předmětů (které jsou také grafické a civilizující, silně kupříkladu i takový tělocvik).

Přehled je psán spíše logicky než historicky, přesto určitou chronologii odráží: i když některé úlohy probíhají celý rok (např. učení se dalších a dalších nových písmen), výuka se sumárně, přinejmenším pro větší častost komplexních jazykových útvarů, posouvá od elementárních úrovní k těm vyšším (písmeno/hlásky; slabika; slovo; syntagma, tj. slovní spojení, zde většinou o dvou slovech; věta; text, literární žánr). Přehled je také **většinou** psán disjunktivně, se snahou, aby se jednotlivé položky zbytečně neopakovaly v několika rubrikách. Výjimku představují poslední tři ("*Lingvistická poučení a 'grify'*", "*Kulturní repertoár*" a "*Znaková závrat*"), jejichž položky jsou vybrány z jiných rubrik a to jako příklady, nikoli úplný výčet; tyto partie tak tvoří už komentář a interpretaci vlastního přehledu. (Určitý komentář děláme i průběžně i v ostatních rubrikách; dále připomínáme, že zde nepoužíváme vždy jen výrazy aktérů, "folk- terms", ale pro větší stručnost často překládáme: tak třeba výrazy jako "*synonyma*", "*homonyma*", "*akrofonie*", "*kaligram*" aj. zde v 1. ročníku nezaznívají, i když se úkoly na nich založené provádějí.)

Přehled má následující obsah:

### **Grafika mimo papír a tabuli**

#### **Příprava mimo zapsanou řeč (mimo abecedu)**

#### **Stránka, List, Kniha**

#### **Nespecifický grafický rozum a jeho prostředky**

#### **Příprava psacího psaní**

#### **Psací psaní**

*(BLOK ČTENÍ/PSANÍ V ÚZKÉM SLOVA SMYSLU)*

#### **Písmena/hlásky**

#### **Slabiky**

#### **Slova**

#### **Věty**

#### **Texty**

*(KONEC BLOKU)*

#### **Lingvistické poznatky, poučení a 'grify'**

#### **Kulturní repertoár**

## Znaková závrat'

V Přehledu vyčleňujeme pro větší názornost blok "Čtení/psaní v úzkém slova smyslu"-analogický, nazvaný např. "Nespecifická grafika v širokém slova smyslu", by šlo vytvořit i pro sumarizaci rubrik "Příprava mimo zapsanou řeč (mimo abecedu)"; "Stránka, List, Kniha" a "Nespecifický grafický rozum a jeho prostředky".

K názvu a obsahu kapitoly. "Grafickou civilizací" míníme dvě věci: jednak akci civilizování dětí, jejich kultivování k občanským parametrům, a to zde prostřednictvím jazyka a písma; jednak se přitom budeme odvolávat (viz mj. rubriku *Kulturní repertoár*) na civilizaci v běžnějším významu, ne na působení či akci, ale na společností historicky dosaženou úroveň a její grafické koreláty, nástroje, zvyky či praxe (praktiky)<sup>25</sup>.

Kam všechno toto civilizování směřuje? K odpovědi nám má postupně pomoci srovnání se dvěma normativními texty o jazyce: vůči nim, jako kurikulární preskripci, představují cvičení ve třídě tzv. realizované kurikulum. To je na první pohled nesmírně rozmanité a bohaté: má nějaké centrum, hlavní rovinu, hierarchii cílů a prostředků? Kapitulu uzavřeme diskusí několika obecnějších postojů k jazyku, které jsou typické pro novou, školní a grafickou situaci přístupu k jazyku (v polemice s B. Lahirem).

## Přehled cvičení na čtení/psaní v 1. třídě

### Grafika mimo papír a tabuli

- mašličky dětí, učitelky, třídy v jedné barvě;
- orientace v prostoru školní budovy (topografie podobná jako později na ploše stránky a v prostoru knihy); ; -uspořádání lavic do "řádek" a "sloupců" (představuje vlastně text třídy), vyvolávání (čtení) v něm, soutěžení "sloupců", eventuálně "odstavců" (řad třídy);
- stejná (zejména rodná) jména dětí (homonymie) a jejich distribuce do různých diferencujících verzí; -titulování vyučovacích předmětů, počítání hodin (*máme druhou hodinu, to je čtení, to je slabikář...*), rozvrh;
- uspořádání věcí na lavici, jejich vyndávání, schovávání, rozmisťování; -koordinace papíru vzhledem k místnosti (podobné zorientování mapy) a vzhledem k tabuli (není ani horizontálním, ani vertikálním zrcadlem, ale zvednutým a zvětšeným papírem);

**Příprava mimo zapsanou řeč (mimo abecedu)** (*uvádíme zde zejména některé obrázkové úkoly v přípravném, 1. dílu slabikáře "Pojďme si hrát", dále částečně výtvarnou výchovu*)

- topografie STRÁNKY (vpravo, vlevo aj.); ortogonální uspořádání prvků (zárodky tabulek);
- pohyb po stránce podle instrukce, sledování pohybu ostatních nebo učitele; -ukazování si prstem na stránce, sledování pohledem (ve čtení i ve "čtení"), případné vyznačení pohledu čárou; -obtahování čáry; - čára mezi mantinely (cesta do školy po ulici);
- vybarvování řešení (nikoli přirozenou, realistickou barvou věci: dominuje potřeba diferencovat); -zaplňování plochy řádky koleček a čárek; -pokračování ornamentu nebo vzoru (tedy kopie) a udržení jeho parametrů, přitom vyzdvížena formální dimenze *malé vs. velké* (oOoOo...);

---

<sup>25</sup> Slovo "civilizace" má trochu jiný význam než "kultura": civilizace je spojena s myšlenkou "pokroku", zejména směrem k občanskosti a také ke kontrolování a zjemňování mravů ("barbaři" mají kulturu, ale ne civilizaci)- k tomuto úzu, ač bývá kritizován, se zde chováme neutrálně.

-vyhledání identických prvků; totéž, kdy záleží na pořadí nebo směru (levoprávé orientaci);  
-stříhání stránky, manipulace s fragmenty (např. jejich pokládání na "originál" nebo na prázdná, "zaslepená" místa, někdy podle pořadí); -zjištění rozdílů mezi obrázky;

-spojení odpovídajících prvků čarami, totéž v určitém pořadí; -seřazení obrázků do pořadí podle "příběhu" (příběhem je většinou kumulace, nárůst v zobrazení: např. stavění věže);

-"digitální" písmo připomínající útvary přiřadit k obrázkům cvičících postav, zdůrazňování levoprávé orientace;

-čtení obrázků (jména předmětů), přitom vyloučení (sémanticky) se nehodícího, nepatřičného předmětu/slova (francouzského tzv. piráta nebo vetřelce); -kopie tabulky (např. *ve spodním domě rozsvítit stejná okna jako v horním*); aj.;

(-některé prvky též ve hrách, organizovaných učitelem: uhodnout myšleného spolužáka, kdy je třeba použít několika kritérií a ne *hádat* na základě jednoho; další prvky též ve cvičení *gestémů* a *grafémů*, též ve *Znakové závratí*);

### **Strana, List, Kniha** (*jejich elementární pojmy*)

STRANA: -orientace na ploše: "vlevo" (u okna) vs. "vpravo" (u dveří) (předpokládá zorientovaný papír); "před" (vlevo, u okna) vs. "za" (vlevo, u dveří) vs. "mezi"; "před" též jako "nahore", "výše" v textu, v řádce "nad" vs. "po", "dál", "za" jako "pod" (analogické pro list a knihu: dostat se na místo "před" vs. "za" pomocí "otáčení"); "nahore" vs. "dole"; "svisle" vs. "vodorovně" vs. "šikmo"; okraj, kraj papíru vs. prostředek; řádka vs. sloupek;

-postupovat až na konec řádky nebo jít *na novou řádku*, tedy odstavec; -pokrytí celé plochy řádkami nebo sloupci; vynechání řádky vs. nevynechat řádku, když se začíná na nové stránce;

-první, druhý, třetí, čtvrtý; poslední, předposlední, prostřední; horní, dolní, prostřední (většinou až se slabikami, slovy, větami, ale též již na úrovni seřazených obrázků);

-hranice jednotlivých úkolů (kde začíná a končí cvičení č.x, se všemi jeho částmi);

LIST: -přední vs. zadní stránka (listu), otáčení;

KNIHA: -osová souměrnost (rozevřená kniha); -najít stránku číslo x ("logografický" [2, 3] a později "ideografický" [23] princip čísel); -listování; [mnohem později u některých žáků] *Obsah* knihy (jako katalog)

**Nespecifický grafický rozum a jeho prostředky** (*nespecifikou myslíme, že prostředky mohou vystupovat i mimo alfabetskou oblast, např. v počítání s čísly, v jiných textech a "textech"*)

-grafická odlišení typem písma nebo kresby, členěním strany, listu, knihy (práce s bílými místy, vynecháváním): hranice úkolů; -rozlišení mezi označením stránky a jejím obsahem;

-rozlišení mezi nedotknutelnou a dotknutelnou pasáží (místo, kde realizovat grafickou operaci: rozlišení mezi instrukcí, zadáním a místem na odpověď, mezi instrukcí a textem ke kopírování);

-reakce na text, splnění jeho příkazu; k tomu resumé textu (např. napsat příklad ze slovní úlohy);

-zdůvodnění reakce: často vyslovení pravidla (*Proč kroužek? Protože je to [ú] uprostřed*); odkaz na nižší úroveň, na údajnou evidenci (např. rozklad při přechodu přes desítku, rozklad na slabiky při chybě v čtení slova), na již probrané nebo na symetrický (inverzní) postup (např. kontrola psaní přečtením si po sobě, kontrola odčítání sčítáním aj.);

-datace autorského grafického operování nebo zápisu; podepsání nebo signování autora, hodnotitele, čtenáře (např. žák, učitel, rodič);



-zvýrazňování pro výběr: vymalovávání, zakroužkování, podtrhnutí; -zrušení a zachování vybraného prvku plochy: předchozí postupy plus škrtnutí (důležitá operace<sup>26</sup>); -signalizace a opravení chyby škrtnutím a nadepsáním; -signalizace místa nebezpečného, obtížného nebo nesrozumitelného (např. !, ?);

-známkování jako škálování, shrnutí chyb a jejich převedení na stupnici;

-rozdělení prvků, potenciálně nebo aktuálně spojených (např. věty se slovy, napsanými dohromady), prázdným prostorem, pomlčkami nebo (většinou) svislými čarami; -spojení prvků obloučky; -přřazení a souvislost, často spojujícími čarami; -vyznačení chybějícího místa korektorskou značkou, tečkou, prázdným místem podtrženým na úrovni linky, prázdným místem v rámečku políček, případně podtržením prázdného místa;

-hierarchizace a pořadí: psaní po dvojtečce, někdy s interpunkcí čárky, do sloupců a řádek, závorky, číslování pořadí (1.,2., 3...); -tabulka a několik směrů čtení; kombinatorika jednoho univerzálního členu, druhý člen nahrazován; variování a spojení několika dimenzí současně (např. kostky se samohláskami a souhláskami; slova sestavená z několika nabídnutých písmen apod.; tím i předchozím cvičením vytvářeny pojmy paradigmatické a syntagmatické osy);

### **Příprava psacího psaní**

-úprava lavice; -poloha ("posture") těla (klid až k zápěstí), v přípravě někdy raději stát; -dýchání; -držení tužky: poloha prstů ("*špetka*"), nesvírat křečovitě; -na plochu netlačit, nerýt (lehkost kritériem pro přechod od tužky k peru); -registrovat chybný gestém nebo trasém zpětnou vazbou od pera (zaskřípání, kaňka);

-přípravné gestémy v simulacích: vybarvování; rozmotávání nakresleného klubička; napodobování zobání slepičky; kreslení dráhy auta v přehybu papíru; auto jezdící v kruhu po poli nebo točení kličkou kafemlejnku; obtahování a kopírování různých tvarů: vlnovky, střechy, kroužky, pilka;

-jednotlivé trasémy a nejmenovaná pravidla jejich spojování ve *Cvicích*: např. rovná čára šikmo zpět dolů; od ní možnost nahoru: zahnutím vlevo konvexně na stejné místo nebo pomocí kličky dál ve směru běhu linky, zahnutím vpravo konkávně nebo pomocí špičky konvexně (jako v psaní *m*); konvexní napojení vlevo je vyloučeno, nevyskytuje se;

-miniaturizace gestémů a trasémů; -jejich spojování do grafémů a podřízení se jim;

**Psací psaní** (*specifická témata, vyjmutá z bloku Čtení/psaní*) -jméno písmene; -hláska písmene; -tvar písmene: odlišení písmene od jemu podobných tiskacích nebo psacích (např. tiskací *b* od *p,d*, psací *e* od *l*); odlišení od podobných z hlediska psaní: psací *o*, kde nahoře jen klička a malý ocásek vs. psací *a*, u něhož se táhne ještě dolů; -podobnost s grafikou číslic (**E** jako **3**, ale natočeno jinak; -odlišení tiskacího a psacího: **o** (bez kličky a ocásku) vs. psací *o* (s kličkou a ocáskem); -kde lze tvar najít v nějaké věci nebo v jejím jméně (jeho první hlásce) nebo v obojím (např. psací **t** jako čepička trpaslíka)<sup>27</sup>; -způsob vytvoření písmene: části

---

<sup>26</sup> Vzpomeňme si, jak s ním zachází, pod názvem "*rature*", škrtu, který znamená neplatnost a rezervovanost, ale i rezervuje, zachovává kritizovaný prvek čitelným, J. Derrida pro redefinování filosofického diskursu z pozic písma v *Gramatologii* (1967); v počítání škrtnutí dovoluje zobrazit odčítání v jeho simultánnosti, "náзору" jednoho pohledu, ale vystupuje též jako prostředek veškerého načítání (viz též říkanku číselné řady, kdy se vlastně absolvovaný prvek, po němž se musí změnit vyřčené číslo, vlastně škrtná; viz také analogii tohoto se čtením samým, při němž jsou hlásky jakoby škrtnuty pro celé slovo, nebo Pommierovu teorii vytěšňování vizuální a akustické komponenty). Pozoruhodná je také nechut' dětí něco zřetelně škrtnout a jejich dávání přednosti, proti přání učitelů, přepsání nepovedeného nebo jeho umístění do závorky.

Škrtnutí ve smyslu krycího začernění představuje jeden z prostředků cenzury s jejími bohatými asociacemi.

<sup>27</sup> V odborné literatuře (viz Kohoutek, 1968, s. 19) bývá nápořveda **tvarem** (kombinována většinou s náslovnou hláskou) nazývána metodou *mnemotechnicko- skriptologickou*; my používáme většinou výrazu *kaligram*.

písmene (např. čárka, hůlka, břiško, oválek, klička, ocásek); v jakém pořadí realizovány, trasa; zákaz přerušování trasy nebo gesta, piš *jedním tahem*; -miniaturizace vzoru; -obtahování vzoru a kopie; -psaní do vzduchu;

-velké a malé písmeno; -tiskací a psací verze, přepsat tiskací na psací; -odpovídající hláska; -diakritika: tečka, čárka a kroužek, háček nad písmenem (specifický problém a časté chyby žáků: v krasopise nepatří diakritika do jednoho tahu s vlastními písmeny, ale je značena zvlášť, jinak tomu bývá v dospělých rukopisech), diakritice odpovídající délka nebo změkčení hlásky;

-dodržování sklonu (šikmý sklon kontrolován většinou jen při osvojování vzoru; častěji opravován nestejný sklon písmen);

-vázání písmen, orientování se ve špičkách (franc. školáci učeni tvary písmen s vázáním, např./o);

-spontánní dětské napodobování psacího psaní nebo kopírování jim nečitelného vzoru (např. z nadepsání obálky sešitu učitelkou);

(- souhrně učitelé rozlišovány tři druhy úkolů vzhledem ke třem druhům vzoru: opis [psací vzor]; přepis [tiskací vzor]; diktát [verbální, fonetický vzor];)

### *(BLOK ČTENÍ/PSANÍ V ÚZKÉM SLOVA SMYSLU)*

#### **Písmena/hlásky** (termín "hláska" dětem méně známý než "písmeno")

-tvar písmene: odlišení od podobných (zde z hlediska čtení a jeho rizik, např. převrácení vertikální [b/p] a horizontální [b/d]);

-tvar v podobách předmětu, většinou fixovaného současně foneticky přímo (nejčastěji první hláskou slova) nebo asociací, tj. kaligramy: **u** ve tvaru **umyvadla**, **c** ve tvaru **měsíce couvajícího**, had **syčí** (písmeno **s** jako tvar hada, hláska **s** jako onomatopoické sloveso); vzácněji tvar sám bez fonetiky: **Q** jako jablíčko s vylézajícím červem (zde podepřeno etymologií a ideologií "našeho"/"cizího" písmene, našeho jablíčka s cizím červem, s možností vlastní náhrady **kv**); -zobrazit nejrůznější písmena pantomimicky, tělem (jako v "*Pojďme si hrát*": **Á R Ý Ť** [námi použitá diakritika zde zobrazuje hlavu dítěte]); -vyhledání písmene v textu, zakroužkování (případně rozlišení: všechna **a** zakroužkovat, všechna **o** podtrhnout), k tomu nutné čtení (nefotit celý odstavec očima naráz, ale probírat ho systematicky po řádkách);

-jméno písmene: á, ó, em..., s vyjímečnou etymologií (naše/cizí; s narážkou na Husovu reformu diakritiky);

-hláska písmene/písmeno hlásky: u samohlásek krátké nebo dlouhé a, o, u souhlásek izolovaně vyslovováno většinou jako neznělé (m)<sup>e</sup>; zvedání učitelkou vyvolaných písmen; rozlišení samohlásek a souhlásek, etnolingvistické poučení a fonetická demonstrace (zpívání samohlásek, sssyčení); zvědomnění artikulace, neslyšné produkování hlásek autorem a jejich odezírání adresátem, někdy spojování kódů (**o** jako kolečko grafému a jako kolečko nastavení pusy; situace **angína**: říct panu doktorovi **á**- viz *Veselou abecedu* s. 3); hláska/písmeno ve funkci slova, smíšené texty ([nakreslený Spejbl] **a** [nakreslený Hurvínek], viz *Veselou abecedu*); brzký přechod na slabiky (neučí se písmena abecedně, ani pojem abecedy; ani ne všechny samohlásky a pak souhlásky: samohlásky samy tvoří slabiky a delší slova, proto po **a** hned **m** - viz *Veselou abecedu*);

-živá abeceda (ve smyslu náslovných hlásek), zobrazení všech písmen na principu začátečního písmene/hlásky slova, podstatného jména obecného (**I**->**I**ndián nakreslený); někdy, vzácněji, podstatného jména vlastního (**A**málka) (pojem podstatného jména nevysvětlen, u vlastního jména vyzdvižen pravopis, tj. velké písmeno);

-další akrofonie, slova na hlásku/písmeno: probudit se při vyslovení takového slova (oprava, když procvičovaná hláska na jiném místě slova); přitom často vysvětlení sémantiky učitelkou vyslovených slov; slova často prezentována po sémantických paradigmatech (rostliny vs. zvířata, chlapecká vs. holčičí jména); vymyslet, říct slova na hlásku/písmeno (kontrolována

délka hlásky), později vymyslet, napsat: přitom poučení o výslovnosti, pravopisu a spisovnosti (místo **okno** se vyslovuje **okno**, **gde** se zapisuje **kde**, **flaška** je nespisovné) a implicitní probírání tvarosloví, příbuzných slov (které další slovo se uzná za nové: např. **lov**, **loví**; **listonoš**, **listonoška**); -nakreslit co největší počet věcí na danou hlásku/písmeno (v produkci dětí místo obrázků piktogramy a ještě abstraktnější logogramy, opisováním posuny v označujících a označovaných, respektována už jen diferenční hodnota označujících, k nimž žáci jsou nebo nejsou schopni při kontrole na místě vzpomenout si na různá označovaná); -nalezení a vybarvení věcí na danou hlásku/písmeno na obrázku (rozšiřování slovní zásoby a synonym: např. není to jen kytka, je to **orchidej**, místo mraků můžeme říct **oblaka**);

-dvojhlásky **ou**, dvojgrafém **ch**;

-pravopis **ú**, **ů**;

-písmeno/hlásky na jiném než prvním místě až se čtením slabik a slov (tam např. pravopis **ú**, **ů**);

### Slabiky

-čtení a psaní slabik: čtení **m-a->ma** (zde postup, jak nachystat pusu na **m**, případně chvíli **mmmručet**, a říct **a**), též schopnost rozložit **ma->m-a** (při chybách korektivně rozkládáno) vs. říct hned **ma** (než slabika "zmizí", rozpadne se na **m-a**, přesněji na **m<sup>e</sup>-á**); pořadí, směr čtení: rozkládání slabiky na písmena, dávání do mističek levé a pravé ruky;

-kombinatorika, "montování": psaní pomocí zásobníku nebo na tabuli, zachování souhlásky a variace samohlásek (m: a, e, i...) nebo nahrazování souhlásky (vykládáno jako kouzlo: z **ma** [vysloveného] udělat úplně něco jiného, **me**, změnou jednoho písmene); házení kostky se samohláskami a kostky se souhláskami, co padne za slabiku;

-pojem samohlásky a souhlásky (viz partii o hlásce/písmeni);

-**y** a **i**, změkčování, tvrdé souhlásky implicitně (**d-i->d'i** aj.); později tvrdé a měkké explicitně; ostatní otázky změkčování (č, ť aj.), zdůvodnit výslovnost;

-slova rozdělit na slabiky (analogické slovům na hlásky/písmena); pocit slabiky: vytleskávání slabik; počítání počtu slabik slova;

-rýmování; připravené rýmy podle počtu slabik (obrázek *liš- ky* k obrázku *myš- ky, kaš- tán- ku* vedle *ko- čár- ku*); později slabika ze souhlásky (*je- dl*)

-opakování slabiky-> slovo (*mi- mi, má- ma*);

-slabiková (čtenářská), ale morfoložicky (tvaroslovně) nevhodná kombinatorika: **je- dl, se- dl, ve- dl**;

### Slova

-už hlásky/písmeno ve funkci slova ve smíšených textech; -slabika ve funkci slova (předložky), problém hranic slova; číst dohromady, psát zvlášť (lingvistický "grif": možnost vsunout přívlastek);

-pravopis souhlásek ve slovech (říct si zněle: blízko, blízoučko);

-velké písmeno vlastních (většinou osobních) jmen;

-slabikované čtení slova: někdy jednotlivé slabiky šeptem nebo potichu, slovo dohromady nahlas; ukazovat si prstem; pro korekci (při chybě ve čtení) vokalizované rozkládání na slabiky, případně na hlásky/písmena; při psaní slov též jako *přečíst po sobě*;

-slovo jako slabika s připojenou souhláskou (zavřená slabika: *nos, kos, mop* aj.);

-doplnit prázdné rámečky slov (jmen zobrazených věcí) s tučně vyznačenou hranicí slabik;

-kombinatorika slabik: viz výše **je- dl, se- dl**; též série slov s navazující slabikou (**mele, lepí, píle**), též otázka pořadí slabiky a náběh na přesmyčky; volné slabiky a jejich použití na "smontování" jmen zobrazených věcí; obecněji omezení rejstříku písmen ve slabikách a slovech

a tím fakticky tzv. strukturální cvičení (franc. výraz) s aliteracemi, s náběhy na rýmy, na přesmyčky, homofony, na ukázky posunu významu změnou písmene nebo slabiky (např. **naše, vaše; uši, ušila; Janu, Věnu, Alenu; píše, napíše; šumí, nešumí; kopl, kopal**; přítom implicitní, někdy explicitní dotýkání se mluvnických kategorií);

-vyhledání vyslovených slov ze širšího souboru podobných; -opsání napsaných slov; -přepis tiskacích slov na psací; -sestavení slov slabikami nebo písmeny ze zásobníku; -napsání diktovaných slov; -odpověď psaným slovem na otázku (např. *ne*);

-sestavení co nejvíce slov z nabídnutých písmen; -doplnění chybějícího písmene do slova; doplnění jen toho písmene, které je v podtržené pozici v políčkách prázdného rámečku;

-korektura záměrně chybně napsaného slova;

-křížovky;

-rébusy (podřízení obrázku [jména věci] principu slabiky v širším slově, koncipovaném autorem);

-pravopisná cvičení *jinak říkáme, jinak píšeme*: **fšude, gde** aj.;

-slova nadřazená (*jak se to všechno řekne jedním slovem dohromady*); -slova příbuzná sémanticky, synonyma (laskavý: hodný, soucitný, pozorný, slušný); -slova opačná (dětská čtecí reakce na opačnost: **černý**-> **ýrneč**); -slova příbuzná morfologicky, např. ženský a mužský rod (výjimky: slepice-> slepicák?), zdobněliny;

-vylučování slov-vetřelců ne podle významu, ale podle formálních kritérií: počet slabik, jejich délka, začínání na určité písmeno;

-odborná slova (termíny) a náznamy taxonomií podle tvoření a etymologie (býlo/žravci, maso/žravci, vše/žravci);

-status znaku: Kája, Olda, Tomáš nejsou kluci, ale mužská jména v prezentované sérii;

-pojem určenosti v syntagmatech; -shoda v syntagmatech (např. v rodě a čísle, v měkkém a tvrdém i/y přídavného a podstatného jména); -posuny významu v syntagmatech: zelná hlávka, zelný trh; zelný vs. zelený; sémantická shoda v syntagmatech: **zaváté maso uzené pole** přehodit, aby bylo správně;

-vymyslet větu s daným slovem: problém hranic slova (*milá- ček*); cizí písmeno/hlásk, rušící hranici: **Xlonům** místo **K slonům** (nápis v ZOO) (slovo se už celkově stává místem pro hříčky a záměrné "chyby", neboť se dosáhlo jistého mistrovství písmen a slabik);

-přesmyčky mezi slovy: **fouk vítral**;

**Věty** (*mezi větou, jak je probírána se svými hlavně pravopisnými charakteristikami, a "před" ní existujícím slovem existuje ještě úroveň syntagmat, zde jako spojení několika, nejčastěji dvou slov; syntagmata jsou velmi hojně užívána, ale na rozdíl od slova a věty nedefinována, netématizována, nejmenována<sup>28</sup>*)

-vymyslet větu (jedna věta jako příklad, mají se vymyslet věty jiné, ne-věty se odmítají); -vymyslet větu s daným slovem; -skládání syntagmat nebo vět ze zásobníku; -smíšené věty (část obrázková, část fonetická); -přirovnání: např. veliký **jako**; správně přiřadit srovnávané k měřítku (**peláši** jako *kocour*, **píše** jako *zajíc*);

-úzká definice věty: více slov, začíná velkým písmenem, na konci tečka (později též otazník nebo vykřičník), prezentované věty mají přirozeně vždy smysl; tím odlišení od syntagmat (začátek malým písmenem, bez interpunkce, syntagmata "visí" v prostoru, i když mohou mít zřetelný i naléhavý význam); -opravit záměrně chybně napsanou větu: rozdělit slova svislými čárkami, velké písmeno, interpunkce (pokud by nevypadalo jako věta, uzná se za větu nejprve

<sup>28</sup> Nemáme pro to odpovídající vysvětlení. Je možné, že by to bylo spěcháním (školní) lingvistiky k větě, která je prezentována ve své struktuře s podmětem a přísudkem, nejraději ještě doplněným o předmět (typu "*Lap loví myši.*")? Netroufáme si ovšem syntagmata nějak jednoznačně zařadit ani do orální, ani do grafické sféry.

v rovině přečteného, mluveného, chybně se zapíše a...); -pravopis a výslovnost: předložky psát zvlášť, číst dohromady; -čtení prvního, druhého, třetího slova věty; -rekapitulace hierarchie (skládání): písmena/hlásky-> slabiky-> slova-> věty;

-širší pojem věty: předchozí definice + dávat smysl (nemusí být "**pravda**", to nevíme, ale že už **se můžeme vůbec zeptat**; "skutečnost" je tvrzena textem a my dál pracujeme jen v jeho předpokladech, nezpochybňujeme jeho zadání: např. když se tvrdí, že pes Lap chytil tři myši, ptáme se a odpovídáme, kolik jich chytil, a nediskutujeme už, že to kočky chytají "ve skutečnosti" myši<sup>29</sup>; -nahrazení slova, aby byla věta rozumná; -přehodit slova (podmět <-> předmět), aby věta měla smysl (**Káva míchá Michala.**, současně se ale mění tvary slov; cvičení patrně nechtěně ukazuje převahu ryze jazykového, gramatického nad obrázkovým, jeho větší svobodu: **Mimino chová mámu** by šlo ještě nakreslit, první příklad už jen obtížně);

-logické chytáky vět (redundance, pleonasmus jazykově, logicky asi výrokový problém): **Kolik let je stoletému dubu?**; -homofonie ve větách: **Má se lípa líp?**;

-intonace věty, větu vyzpívat vcelku (k tomu někdy naučit se nazpaměť);

-intonovat otázku (často stačí registrovat značku ? a jakkoukoli deformací oznamovací melodie ji signalizovat, "nepřirozená" intonace); -změnit oznamovací větu na tázací nebo rozkazovací;

-věta komunikačně:-odpovídat svou větou, neopisovat větou zadání (patří spíše pod rubriku Textu);

**Texty** (už jako instrukce, otázka a jí odpovídající, ve cvičení různě připravená a napovídáná odpověď; flashe, momentky (např. **Táta topí. Táto! Top lépe!**), někdy delší, většinou rýmované a rytmičované říkanky (**Zvonek zvoní, ten zvuk známe: Do lavic a začínáme**), básničky; povídky a pohádky; hádanky; jazykolamy; často texty smíšené s obrázky; zvláštní, tabulkové texty: kombinatorika správného přiřazení mezi seznamy (např. **Rak leze z lesa. Jelen vyšel z vody. Pepa vyšel ze zelí. Zajíc leze z domu.**)

-kopie psaného textu (opis); psací kopie tištěného textu (přepis); -diktát textu; -oprava chybného textu; -oprava záměrně chybného textu;

-číst záměrně chybný text (číst ho s napsanými chybami, pak správně); přečíst (si) po sobě text;

-počítání a ukazování jednotlivých vět textu; -ukazovat si prstem, kde vyvolaný žák čte, sledovat text; -přečíst text nahlas; -číst potichu; -číst v duchu (nevidován trénink "v duchu" jako něco jiného než "potichu", kdy možné vyslovování neslyšné nebo neslyšené, tedy jakási artikulace);

-číst "**jako maminka**" (otočit stránku, číst příběh přece do konce!);

-intonovat expresivně známý text, pročit ho; recitovat básničku, ne *voddrmolit to*; -dramatizace textu jeho převedením na hlasy různých postav, které mluví jednotliví žáci (hraní pohádky); pojem úvozovek;

-říct résumé textu, postavy, co dělaly, jak příběh dopadl; správně seřadit přeházené věty příběhu; -vysvětlování textu, např. méně známých slov, hledání synonym, někdy vysvětlování celkového "vtipu" textu;

-oceňování či hodnocení textu: popisu situace tím, že si ji na základě textu představím; volby výrazu tím, že zkusím říct jinak; -produkce textového žánru: **dopis** mamince (spontánně existují již **psaníčka** po třídě);

---

<sup>29</sup> Samozřejmě i tato "skutečnost" je principiálně řečová: chytání myši kočkami je mnohem více literárním, žánrovým syntagmatem, než skutečností, jíž bychom byli každodenně svědky.

- vzorec psané řeči v mluveném projevu: - vyprávět zážitků z prázdnin; vyprávět třídní výlet; později popsat v chronologickém sledu svoje odpoledne; - vyprávět divadlo, které třída viděla; - komunikace při telefonování (proč táta nemůže říct, "Tady táta".);

- logická cvičení: zobrazit graficky **všechny, některé, aspoň jeden, žádný** (kvantifikátory);  
(KONEC BLOKU ČTENÍ/PSANÍ V ÚZKÉM SLOVA SMYSLU)

**Lingvistické poznatky, poučení a "grify"** obsahují široký rejstřík mluvnických jevů, sémantiky, lexika i literárních žánrů (viz předchozí rubriky celého seznamu); dominujícími se ale zdají ty, které se nejvíce pojí s elementární schopností čtení jako grafického orientování se v textu a v jeho nosiči a jako čtení přesného ("nehádat", "nevymýšlet si", omezit se a spolehnout se na fonetický princip), dále psaní jako jednak pravopisného, jednak čitelného (schopnost zapsat, co učitel říká); spisovnost je třetí osvojovanou normou.

Některé příklady: -samohlásky vs. souhlásky, -samohlásky krátké vs. dlouhé; -souhlásky "měkké" vs. "tvrdé" (implicitně prostřednictvím otázky změkčování);

-malé vs. písmeno; -psací vs. tiskací;

-hierarchie písmeno/hlávka, slabika, slovo, věta;

-slova opačná; slova nadřazená ("říct to jedním slovem, dohromady"), podřazená; -synonyma ("říct to jiným slovem"), homonyma a homofonické a homografické podobnosti (předcházejí synonymům, neboť se objevují velmi brzy v textech s omezeným počtem písmen, současně vyžadují návyk zcela přesného čtení; později, zvláště ve 2. třídě, jejich používání s pravopisem [led- let]);

-množné číslo (implicitně v syntagmatech a větách); -rod (tamtéž); -zdrobněliny;

-slovní druhy: jako první a jediné předložky (kvůli pravopisu, "jinak [dohromady] se čte, než se píše [zvlášť]") a vlastní jména (kvůli pravopisu: velké písmeno); s předložkami též problém **hranic slova** (nutný též pro **větu**);

-definice věty;

*morfologie je ještě většinou potlačena na úkor primární slabikové stavby (např. dělení jedl), naopak zavolána na pomoc v radě typu blízko- blízoučko (pravopisný grif);*

*některá poučení mají povahu etnolingvistických grifů: dávají ne lingvistické pojmové vyjasnění, ale praktický návod, co udělat, aby se dodržel pravopis ("zkus si říct..."): patří sem např. vsunutí přívlastku mezi předpokládanou předložku a podstatné jméno ("nad **černým** lesem");*

*časté a typické pro školní pojetí (viz dále Lahireovy názory) je požadování **zdůvodnění (ú s kroužkem-** "protože je to uprostřed", **velké písmeno-** "protože je to jméno", "protože je to na začátku věty");*

*i při snaze o udržení poznatků s jejich meta- termíny na úrovni probírané látky, dochází k neustálému předbíhání ze strany v materiálu existujících pravidel před možností jejich konceptuálního vysvětlení: např. na zmíněnou morfolologii se nespěchá, ale jestliže mají děti jmenovat slova na určité písmeno, variují např. přípony téhož kmene nebo slovo skloňují či časují- učitel pak musí rozhodnout, které nové znění uzná za nové slovo;*

**Kulturní repertoár** představuje vlastně všechno, co se zde učí; ale úžeji bychom mohli zmínit ty jazykové činnosti, které mají zjevný kulturně antropologický význam (ať už v historii písma nebo v moderním společenském užívání jazyka) a přitom nejsou lingvisticky vždy tematizovány jako přímá součást jazyka.

Příklady (většinou pouze z bloku Čtení/psaní v úzkém slova smyslu) :

-fonémy/grafémy/piktogramy živé abecedy, s občasnými kaligramy; grafémy pantomimy tělesných cviků; odečítání fonémů ze rtů; zvědomnění artikulace; zvuky věcí a zvířat jako jednotlivé fonémy; zpívání samohlásek; roztleskání slabik;

-rébusy; -křížovky; -hraní kostkami a skládání výsledku; -přesmyčky; rýmování; homofonické slovní hříčky; přepis "našeho" slova "cizími" písmeny (**Xlonům, Quodě**); logogramy (*nakresli co nejvíc věcí na...*);

-třídění slov; vylučování nehodícího se slova; hledání nadřazeného slova; -vysvětlování slov, hledání synonym a opačných slov; hledání homonymie (ještě jiný význam daného slova); -odvozování (tvoření) až etymologické odhady; odborná třídění a slova (taxonomie, termíny);

-hádky;

-logická cvičení (kvantifikátory aj.)

-přirovnání; pořekadla; přísloví; -řikanky; básničky a další žánry (pohádka, příběh, dopisy);

-přesná kopie; přepis z tiskacího; -diktát, autodiktát; -korektura;

-résumé textu; vysvětlení textu, hodnocení textu; dramatizace textu; nazpaměť a recitace;

-podpis; datace zápisu;

-telefonování; -vyprávění zážitku; -vyprávění o divadle; chronologický popis dne; aj.

**Znaková závrať** znamená některé projevy nejistoty ohledně toho, na jaké úrovni jazykových operací se právě pohybujeme; dále překvapení z výsledku, kterým se přejde z jedné úrovně na jinou a kdy jsou předchozí kroky negovány s rekuperací někde jinde.

-grafické efekty: např. ornamentální šneci @, vytvářející iluzi vlny ovečky; ne kreslení realistického kapesníku na papír, ale čtvrtka sama kapesníkem s okrajem (simulakr kapesníku); čára hladiny vody, vybarvit věci pod a nad ní: určitá symbolizace fonetického principu čtení i čtení ve smyslu dalších členění a třídění (čára bezohledně, naprosto striktně půlí kapra, vystrkujícího hlavu nad hladinu, kachnu, máchající nohama pod hladinou atd.);

-výřez obrázku vs. pojem vybraného prvku (vybraná věc někdy zcela identicky zobrazena vedle, jindy nakreslena jinak, při zachování jen některých charakteristik, pojmu; viz *Pojďme si hrát*);

-bazálně už samo čtení, když nesmyslné zvuky nabídnou "syntézu" v pronesení slova, většinou dětem známého (ale existuje už i pro "syntézu" do slabik);

-rébusy (jméno věci slepené s obrázkem změněno ve slabiku anticipovaného slova);

-křížovky (psaní nesouvisejících slov jedním směrem dá v druhém směru nečekaný smysl, prozradí své tajemství);

-přesmyčky;

-homonyma (nečekaný význam v jiném směru nebo zmatek, o jaký směr, kontext jde);

-přehození gramatických členů, podmětu a předmětu (**Káva míchá Michala**: cítí se absurdnost a současně, že je to věta, tedy správná věta); -odmítání diskusí o empirické pravdě věty nebo textu;

-nejasná rovina, kde se operuje lingvisticky: opačné slovo mělo být sémanticky **bílý**, žák napsal **ýnreč**;

-určení citace v textu; -rozlišení kopie instrukce od splnění instrukce (podobně jako: "Řekni něco." "Něco.");

-titul článku: jak k němu patří?; -(potenciálně) problém *Obsahu*;

-základní oscilace pro lingvistický (ve škole učený) postoj k jazyku: **-Tomáš, Jarda, Petr, co to je? -Kluci! -Ne, jména kluků, mužská jména.** (Stanovení nezávislosti označujících, opakující se později v druhé třídě ve zmatku např. kolem podstatných jmen jako jmen osob, zvířat a věcí; pak někdy nutná redukce na "referenci": *-Tak co je to kočka? -Podstatné jméno obecné. -Kočka je zvíře! Tak 'kočka' napíšeme do tohoto sloupečku.*)

## Interpretace přehledu cvičení

V úvodu poznamenejme, že nápad na vyjmenování cvičení jsme našli v Lahireově knize o písemné kultuře ve francouzské škole, kategorizace (sestavení rubrik) je pak naše. Srovnání s Lahireovým seznamem nelze korektně provést, protože náš kolega uvádí francouzská cvičení bez rozlišení za několik let školní docházky, nikoli jen za první ročník; k sestavení seznamu navíc využil více tříd než my. Přesto lze s jistotou konstatovat, že mnohá z jeho cvičení existují i u nás.

Autorovy údaje přitom pocházejí ze tříd, v nichž se učilo tzv. smíšenou metodou (používající fázi "impregnace", onen globální "rozjezd")- snad bychom tuto skutečnost mohli interpretovat na podporu tvrzení o relativnosti didaktických metod, v dvojím významu. Zaprvé, do definice čtení patří všeobecně určité dovednosti a tím i jejich trénink (např. přesné čtení nahlas je jedním z konstantních a nezbytných důkazů pro to, co za čtení považujeme, byť nemusí stačit); zadruhé, podobná konstatování vedou ke zdravé (podle našeho názoru) rezervovanosti vůči přehnané rétorice didaktických metod (ty se někdy mohou lišit, zejména na úrovni realizace ve třídách, pouze ve sledu fází, a to navíc nepodstatným způsobem) a k žádoucí skromnosti (např. k uznání vlastního postupu ze strany žáka, k představě jisté "psychogeneze" čtení/psaní).

### *Vztah k normativním textům*

Hlavní dokument, o němž se zde budeme opírat, je "*Stručná mluvnice česká*" B. Havránka a A. Jedličky, vyjadřující představu, co vlastně český jazyk je a co by z něho měl ovládat občan státu, absolvent povinné školní docházky. Pracujeme s 21. vydáním z r. 1987, které se neomezuje na mluvnici jako na gramatiku v úzkém smyslu slova a které navíc obsahuje dodatky o sémantice, lexiku a slohu- nemá být vynechána žádná z hlavních oblastí jazyka. Klademe si otázku, zda autoři učebnice a učitelé zastávají pojetí totožné.

V první třídě zaznívají momenty existence jazyka, vrstvy a zdánlivě vnější okolnosti, které v résumujícím mluvnickém přehledu mizí- je tomu tak pro stručnost nebo kvůli zcela určitému pohledu na jazyk? Nejde nám přitom o kritiku skvělé *Stručné mluvnice*, jež dala celým generacím jazykovou jistotu, ale o možnost popsat s její pomocí cvičení v našem přehledu a jejich roli.

Naprosto a tedy nejzřetelněji ve *Stručné mluvnici* chybí zmínka o **psacím písmu**. To je přitom jev, který má ve škole dost velkou a dost komplikovanou úlohu- zmiňujeme se o ní ve speciální kapitole. Nepřítomnost tohoto tématu je nutná: jeho přítomnost by vyžadovala zmínit se o písmu vůbec. To se děje jen na s. 25, kde autoři uvádějí, že čeština používá písmo hláskové, tedy fonetický, abecední princip.

Poměr mezi mluvenou a psanou řečí tak vyznívá při prvním pohledu jasně pro řeč mluvenou, jak o tom svědčí i první věta prvního paragrafu celého díla, jeho základní teze: "*Lidé se mezi sebou dorozumívají zpravidla **mluvením, řečí.***" (s. 5, zvýraznění Havránka a Jedličky.) Vidíme, že řeč je ztotožněna s mluvením, které jakoby ji současně předcházelo či bylo její pravou podstatou. Ale poté se objevuje důležitá komplikace, hned v následujícím 2. paragrafu, který vlastně vymezuje předmět textu, ne řeč vůbec, ale řeč v její žádoucí, normované, občanské a tak vyučované podobě: "*Učíme se proto, i když česky mluvit umíme, ve škole psát i mluvit správným jazykem spisovným.*" (s. 6).

Co je tímto **spisovným** jazykem, který nese už ve svém názvu jako záruku správnosti právě psaní? "*Český jazyk, kterým se píše a tisknou knihy, noviny a časopisy a kterého se užívá písemně a zpravidla i ústně v životě veřejném, totiž ve školách, ve veřejné správě, při organizaci a řízení výroby a vůbec života společnosti, na přednáškách a na schůzích, v rozhlase, v televizi, na divadle, ve filmu apod., je na celém našem území jednotný. /.../*



*Spisovná čeština je nejdůležitější podobou národního jazyka českého a slouží dnes dorozumívání všech příslušníků našeho národa ve všech oblastech veřejné činnosti.*" (s. 5).

Vidíme, že jazyk spisovný je určen písemnostmi (knihy, noviny aj.), dále aspektem veřejnosti řečového projevu, jeho občanským kontextem. Zdá se, že i mluvení je v tomto ohledu korigováno psanou normou (tím, co unese, co by unesl papír). Dostáváme tak prozatímní schéma: primární je mluvení, které ve veřejném sektoru a ve škole přechází v psaní, aby zpětně ovládlo i mluvení samo, svou podstatu a zdroj (známé z 1. paragrafu; při stanovení normy v 2. paragrafu tomuto mluvení zřejmě odpovídá nespisovný zbytek, tzv. "*obecná čeština*").

Navzdory definování spisovnosti psaním a jeho produkty se *Stručná mluvnice* nezabývá **Stránkou, listem, knihou** a jejich dalšími pojmy (řádkou, sloupcem, odstavcem; obsahem kapitol knihy; hranicemi textu). Řeč je lingvisty dál prezentována jako mluvení v oné primární podobě, aniž by jeho přechodem v psaní došlo k nějaké zásadnějšímu obratu: zůstává např. nedotčena linearita Saussurova mluvního řetězu z *Kursu obecné lingvistiky*, sukcesivnost, bez možnosti interpretační simultaneity, předbíhání a vracení se (o níž vypovídají jiné Saussurovy výzkumy, ty anagramů); na plošnost stránky a prostorovost knihy naproti tomu upozorňuje ve svém o lingvistickou rehabilitaci psaní Vachek (1942, s. 242 a násl.); řada francouzských historiků, věnujících se četbě a knize, podtrhuje zlom mezi psanou formou zvanou *volumen* (nosičem je svitek, který si můžeme groteskně představit jako vycházející z úst při čtení nahlas) a formou *codex*, v níž je proud řeči převeden na stránky, kterými lze listovat.

Tuto absenci specifiky psaní ve *Stručné mluvnici* lze zmírnit poukazem, že se zde implicitně vlivy psaní přesto projevují: sám mluvený projev, zde zobrazovaný pravidly, by bezesporu nebyl tak syntakticky vypracovaný, kdyby neexistovaly psané věty; oddělování slov mezerami je také historickou, konkrétně datovatelnou invencí v písmu atd.

Dojem z převahy mluvení v psaní nicméně posiluje nepřítomnost dalších rubrik našeho přehledu cvičení: možná méně relevantní **Přípravy mimo psanou řeč** a velmi relevantního **Nespecifického grafického rozumu**, které ve *Stručné mluvnici* zaznívají jen jako interpunkce, ale už ne jako otázka typografie, interpretace textu a komunikace s ním, včetně jeho transformace (např. pomocí résumé, konceptu aj.) nebo korektury. Současně jsou texty ochuzeny o svou varietu, kterou nevyčerpává několik slohových postupů a útvarů (jako informace, vyprávění, výklad, úvaha)- není jasné, proč by zde nemohla být hádanka, rébus, vtíp, křížovka, akrostich, nebo, z jiné sféry, seznam, tabulka, matrice, graf, schéma (přitom autory používané při vysvětlování složitých souvětí na s.183- 184). (Viz k tomuto bodu zejména rubriku **Kulturního repertoáru**).

Dále: s výjimkou dodatku o slohu nepřesahuje *Stručná mluvnice* rámce věty, přesněji, souvětí, tedy rámec nejčastějšího rozměru mluvení.

Náš celkový dojem tedy je, že **psaní, které je rozhodující vzhledem k mluvení (v tom smyslu, že ho zpětně normuje), jako by právě pro svou vázanost na mluvení bylo omezeno jen na pruh, pásmo svých možností.**

V rámci tohoto globálního tvrzení je ovšem těžké (zřejmě pro nekontrolovatelnou oscilaci mezi psanou a mluvenou substancí) přesně stanovovat, co pod kterou patří. Výše jsme tvrdili, že soustředění na větu odpovídá zájmu na mluvení; postulování věty jako problému, operace s ní prováděné (převádění oznamovací na tázací apod.) bývají ovšem řazeny pod "nepřirozený", lingvistický zájem a srovnávány s filologickým přístupem k "mrtvému" (tedy pouze psanému, nemluvenému) nebo k cizímu jazyku; to je Bachtinova pozice (viz dále), přejatá i Lahirem, pro něž není jednotkou myšlenková a monologická "*věta*", ale dialogická "*výpověď*". Pro nás zas věta znamená jednak potvrzení linearitu či sukcesivnosti, a tedy odmítnutí simultánnosti a "tabulkovosti" (možnosti uchopení struktury jedním pohledem), jednak odmítnutí textu jak s jeho typografickými a organizačními postupy (francouzské "*mise en page*", včetně rejstříků,

odkazů, citací aj.), tak s jeho textovou gramatikou (byť gramatika věty dává podněty pro různá logická zkoumání).

Zajímavý pro celou otázku (nad téma věty) je Vachkův názor o dvou funkcích jazyka (byť se jeho výhodná, situačním postojem daná sumárnost může zdát i příliš zjednodušující): "...jazyk psaný /.../ se jeví jako soustava graficky projevitelných znaků, jejichž účelem je reagovati na danou situaci, zpravidla nijak naléhavě aktuální, způsobem statickým, t.j. co možná trvalým, přehledně obsáhnutelným a značnou měrou rozumově pojmovým. Naproti tomu jazyk mluvený je nám soustavou akusticky projevitelných znaků, jejichž účelem je reagovati na danou situaci, zpravidla naléhavě aktuální, způsobem dynamickým, t.j. rychlým, pohotovým a uplatňujícím zřetel rozumový i citový." (Vachek, 1942, s. 248).

Vidíme zde dva postoje, jeden oddálený, distancovaný (nakonec až "odborný"- v něm autor spatřuje nejryzejší sféru psaní či psanosti), druhý bezprostřední; právě ten první postoj implicitního nebo realizovaného pisatele vyjadřuje podle našeho odhadu "Stručná mluvnice". Není ale tento pisatel dál **mluvčím**? Není zde psaný projev nejen spisovným tím, co papír snese, co by snesl (jak jsme uvedli), ale hlavně tím, co by šlo přečíst do slova a do písmene, zopakovat, říct ještě jednou, říct **nahlas**? Není "projev" vlastně vždy jakýmsi "přednesem"? Nepředpokládá množství našich "normálních" textů podobnou praxi recepce? Nenesou pečť fixace na určitou historickou fázi, právě na tu zápisové formy *volumen*, navzdory všem *kodexovým*, knižním inovacím?

Něco analogického se zdá naznačovat A. Leroi- Gourhan, když tvrdí, že se původní grafika se svými symboly, vyzářující do různých stran (jak to podle něj přežívá v čínském písmu, současné reklamě, nebo- v jednom ohledu- ve vzorcích organické chemie) podřídila jedné, lineární dimenzi zvuků jazyka, podlehla sonorizaci: "...písmena dělají z myšlenky linku, která proniká daleko; je ale úzká jako drát." (s. 275).

To může být dost pravdivé, ale opět lze vrátit míček na druhou půlku a uvést, že pravopisná norma, třeba češtiny, jak to demonstroval Vachek (1942) nerespektuje pouze fonetický (fonologický) princip, ale i morfologický: viz např. snahu pravopisu uchovat vizuální obraz kmene slova nezměněný navzdory výslovnosti nebo grafémové rozlišování "y"- "i", jemuž ve fonémech žádný rozdíl neodpovídá. Jde jen o jeden příklad, který ukazuje, jak se díky písmu v řeči konzervuje (někdy proti vývoji mluvení) a rozvíjí "teoretičnost", "racionalita" či "logika"- která ale není totožná s pojmy či myšlenkami v nějakém referenčním smyslu slova, uchopujícími realitu "vědecky", jak se to zdá mínit Leroi- Gourhan. Vachek (1973, s. 37) také cituje jazykovědce, podle nichž existuje mezi mluvenou a psanou substancí "shift", posun o úroveň: mluvené **věť** by obsaženou racionalitou odpovídalo už psané **slovo**.

Stručněji se nyní vyjádříme k jinému normativnímu textu, k partii o výuce mateřštiny v *Návrhu učebních osnov obecné školy* (1995, zejména s. 6- 10). *Osnovy* pro češtinu je dost obtížné uchopit, protože samozřejmě obsahují celý seznam činností- je zde představa nějaké nějaké dominující úrovně nebo centra úsilí? Těžko říci.

*Osnovy* jsou ve své preambuli (*Charakteristika roku z hlediska češtiny: škola je místo pro setkávání s lidmi a věcmi*) i v seznamu úkolů či činností zaměřeny (přinejmenším rétoricky) na mluvený projev, na tzv. *dorozumívání se*. To se skládá z pragmatických (v lingvistickém smyslu slova) útvarů, interakčních vzorců či žánrů (viz např. 1.3.2. *Pozdravy a oslovování nových spolužáků a učitelů*, 1.3.3. *Jednání při střetu zájmů a ve sporu*, 1.3.7. *Kladení otázek, vyptávání, zdvořilá a věcná odpověď*); zdůrazňuje se také interakční a sebevýrazová, expresivní forma *vyprávění* ( a *naslouchání* či obecněji, recepce), které je řazeno jak pod *dorozumívání*, tak pod *čtení a vztah k literatuře*. Preambule vyjadřuje oznamovacím způsobem následující přání: "*Hlavním důvodem dítěte, aby naslouchalo nebo se samo vyjadřovalo, je citový zážitek a jeho sdílení (radost, napětí, sympatie).*" (s. 6).

Tyto osnovy, ač přijaty v námi navštěvovaných školách, byly realizovány s jiným akcentem (který uvedeme podrobněji později, při hledání dominantní úrovně seznamu cvičení). I z toho důvodu se nám *Osnovy* jeví **utopické**. Zdají se "přibližovat k dítěti", jak se často říká, a soustřeďovat se na smysl jazyka pro něj, ale jako by byly formulovány bez větší znalosti jeho předchozí orální kultury a radikálního zlomu, představovaného grafickou kulturou; její implicitní přítomnost ve zmíněných pragmatických útvarech nebo ve formách vyprávění není vnímána. Naučit dítě třeba vyprávět není vůbec snadné a dětská vyprávění nejsou ani vypointovaná do dramatickosti, jak si ji většinou představujeme<sup>30</sup>, někdy ani příliš srozumitelná; někdy se objevující reprodukce "přehráváním"; jakési znovuprožívání je jiného rejstříku než text, jehož adresát není přítomen- zde by se mělo uvažovat, zda vyprávění nepředpokládá seznámení se s psanými texty a možná dokonce jejich písemnou produkcí<sup>31</sup>.

Analogické platí pro pragmatické útvary jako *jednání při střetu zájmů a vedení sporu*, kde nejčastějším kulturním chováním je stereotypní opakování vlastního tvrzení, popírání tvrzení protivníka, "trumfování" druhého zavedením jiného tématu nebo osobní výhrůžka. To neznamena, že podobné chování nemá být civilizováno, ale otázkou je, zda to lze udělat (a bez směšného "opičení") v první třídě, a zda tato kultivace nevyžaduje napojení na další momenty výuky a výchovy (např. na téma pravidel v různých hrách) a na grafickou kulturu samu<sup>32</sup>.

Podobně, vést inteligentní a trochu vypracovanou řeč o uměleckých dílech (1.1.5. *Vyprávění o dojmech a tématech z četby*) nedokážou ani maturanti, ani polovina profesionálních kritiků; věc se ve škole většinou vyčerpá vyjmenováním postav, někdy ujasněním si příběhu v próze; v poezii si žáci mohou spíše jen mlčky užít rýmů a rytmu, a nechat si vysvětlit neznámá slova.

Implicitní předpoklad, že čtení/psaní samo o sobě, bez svého vybavení pragmatickou nebo sebevýrazovou motivací, nemůže děti bavit, není přitom jistý. Podceňuje se jím intelektuální zajímavost písma a grafické kultury.

Hlavně ale *Osnovám* chybí jakékoli propojení čtení/psaní na uváděné pragmatické útvary, přičemž snaha opřít se o literaturu v jejích rozvitějších žánrech také nemůže plně fungovat, jak jsme právě uvedli. Učitelé jsou pak nuceni vzdát navrhované dorozumívací postupy a soustředit se na naučení čtení a psaní (neboť to je pro učitele hlavním cílem první třídy) oním způsobem, který je orientován na centrální místo slabiky (kde významy a struktury vět a textů nejsou podstatné).

Kdyby autoři osnov chtěli kultivovat jak sebevýraz dítěte a pragmatické globální útvary, tak naučit číst a psát (aniž by se tyto činnosti odehrávaly na zcela odlišných úrovních), museli by

---

<sup>30</sup> Takto např. znějí školní vyprávění z listopadu na téma "Kdo nám chce říct, co se mu včera stalo zajímavého":

A: "Já sem byla na chatě a šly sme s maminkou na houby. Viděla sem ještě kytičky, takový krásný." (Velmi dobrá žákyně.)

B: "Že k nám přišel strejda. Vo půl dvanáctý. Sem nešel do školy, sme si povídali. ("Tak k vám přišel v poledne strýc...") - "Né, v noci!" - "A proč's byl vzhůru?" - "Sme si se strejdou povídali." - "A tys kvůli tomu ráno nepřišel do školy?"). (Dobrý žák.)

C: "Já z autobusu sem viděla, jak někdo přejel starou bábu. A řidič se ptal, jestli tam není doktorka." (-"Říká se, 'starou paní'." (Premiantka.)

D: "Já sem byla na chatě s babičkou a šli sme na procházku. A mě začly boty. Tak sem šla bosa. Áááá-píchl mě kamínek." (-"Ale to bylo v létě, ne?") (Dobrá žákyně.)

<sup>31</sup> K. Santlerová (1995, s. 39) resuméje Amonašviliho metodu uvědomělého vypravování, metodu autora, který se opírá o Vygotského odlišení psané a mluvené řeči a vede děti k tomu, aby připravené kartičky s napsanými slovy vyprávění odkládaly do krabiček.

<sup>32</sup> Kdybychom takové zcivilizování popsali z hlediska vrstev, jež je odmítají a nadávají osobám, jako jsou autoři *Osnov* nebo my jakožto školní etnografové, na vojně např. do "ingoustů", pak jde o to, zavřít děti ke knížkám, dokud jim nezeslábnou zrak a nezačnou se bát prát kvůli brejlím- pak jsou v odpovídající dispozici na zdvořilé a věcné spory.

navrhnout nějakou variantu globální metody čtení/psaní Freinetova typu (jak ji popisují Chartierová a Hébrard, 1990): "*pedagogiku psaní*", při níž třída produkuje a tiskne texty, které posílá jiné třídě atd.

V *Osnovách* je dobře a nesentimentálně cítěno, že celková disciplinace grafickou školní kulturou, včetně institucí, kde se jednotlivci musejí chovat nějak civilizovaně a organizovaně (viz např. vyvolávání "*za sebou*", které v topografii třídy přesně simuluje čtení textu, které se ostatně při tomto vyvolávání často uskutečňuje) vyžaduje od učitelů působení na zvyky orální kultury nebo posilování vybraných prvků v ní. Ale toto cítění není učiněno explicitním: naopak je tendence tento zlom zamlčet a působení na orální kulturu vidět jako její přirozené rozvíjení.

### ***Dominantní úroveň cvičení***

"*Stručnou mluvnici českou*" jsme obvinili z omezení písemné, grafické problematiky na vybrané pásmo, připoutané k mluvení, ba k mluvení nahlas, přičemž jsme empiricky argumentovali bohatstvím rubrik cvičení, z nichž ve srovnávaném normativním lingvistickém textu některé chyběly (položky **Psacího psaní**, **Přípravy mimo zapsanou řeč**, řada položek velmi relevantního **Nespecifického grafického rozumu** a také **Kulturního repertoáru**). "*Osnovy*" jsme zas nařkli z utopičnosti a z necitlivosti vůči hranici mezi orální a grafickou kulturou.

Při tom všem jsme ovšem neuvedli (až na pár zmínek v komentáři některých rubrik a položek přímo v Přehledu, jako třeba v souvislosti s "*Lingvistickými poznatky, poučeními a 'grify'*"), jakou mají jednotlivé rubriky a položky seznamu cvičení váhu a vzájemný status, jak jsou organizovány, kde by mohlo spočívat jejich centrum či dominantní úroveň: výuka patrně nebude něco jako nákup v samoobsluze, kde stačí jezdit od regálu k regálu, vybrat předepsaný artikl a odškrtnout ho- právě ze seznamu či přehledu.

Podle našich zkušeností by měl žák zvládnout (pokud nemá propadnout nebo přejít do přiměřenější, zejména specializované třídy) tyto hlavní úkoly:

1. naučit se číst- ne třeba rychle, ale spolehlivě, tj.: může slabikovat, ale posluchači musí být přítom jasně, že čtenáři neuniká celek slova (hovoříme záměrně o celku slova, protože znalost významu slova žákovi může být neznámá, ale učitel přesto cítí, že žák slabiky chápe nějak dohromady, že čtením tvoří slovo); k této spolehlivosti patří přesnost v tom smyslu, že žák může nepadat zvládat obtížná slova a může občas chybně hádat při slovech snadných, nicméně že je schopen korekce ("*Přečti to ještě jednou, první slabika ...?*");

2. být schopen přepsat slyšené, tj. zvládnout diktát (ten je pronášen velmi pomalu, zřetelně, zpočátku právě až **slabikovaně**, s řadou "nepřirozených" nápověd); i když zde bude dbáno na pravopis interpunkce, velkých písmen a zejména na zásadní otázku hranic jednotlivých slov (učitelovým frázováním dostatečně napovězených), hlavní podmínkou je fonemická analýza řečeného a jí odpovídající zřetězení grafémů (zde by ve výsledku patrně bylo lhostejné, jestli by žák měl potíže na úrovni sluchové analýzy nebo na úrovni grafomotorické; použití kondicionálu vyplyne dále). Samozřejmě, pokud by žák ještě předtím nezvládl ani základní orientaci v nespecifické grafice, nechápal, kde má číst, že číst znamená číst zleva doprava, že nyní má psát atd., dvě předchozí zkoušky by se ve své specifice pro něj vlastně nekonalý a nemohly by být proto také zvládnuty<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Naopak, při zvládnutí základní orientace na ploše, při projevech kognitivní a tedy i grafické zralosti (např. navíc třeba v počtech) a při komunikativnosti s učitelem, chápání jeho požadavků, může nějaký žák získat i tu výjimku, že ve třídě zůstane, i když oba hlavní úkoly plní s více chybami a pod průměrem třídy (v našem případě tomu tak bylo u oné fonologicky "zpožděné" holčičky, navštěvující logopedii).

Dva zmíněné úkoly se objevují zhruba v chronologickém sledu, v němž jsme je uvedli (byť při brzkém překrývání)- přičemž zjevnou dysgrafií jsme nezažili, tj. všichni žáci, kteří zvládli čtení, zvládli psaní diktátu (proto kondicionál výše): samozřejmě v oné minimální míře, kritické pro první třídu (v druhém ročníku je už diktát hodnocen přísněji a vystupují zde staré i nové nedostatky zřetelněji).

V obou hlavních úkolech jde o rozčlenění a o spojení mluveného a psaného řetězce fonémů a grafémů a o jejich korepondenci. Zdůrazňujeme i spojování, neboť samo hláskování (luštění, dešifrování) jednotlivých písmen bez "syntézy" do slabik a dál do slov se za zvládnutí čtení nepovažuje (učitelé by dokonce- alespoň v určité fázi- tolerovali neschopnost slabiku "složit" z rozložených písmen, pokud žáci přečtou slabiku správně naráz).

I když se se spěje ke čtení a na konci roku i k diktátu celých vět a textů, **slabika je oním centrálním útvarem**, s nímž se pracuje. Jejím rozložením na písmena se opravují chyby ve čtení a jejím připojováním k předchozí se tvoří slova.

Tato slova jsou dosti dlouho nabízena po souborech (viz jakoukoli stránku slabikářů), v nichž se operuje malými počty písmen (typu *teta, tele, mele, mete*)- patrně proto, že děti znají zpočátku omezený okruh, ale asi i proto, aby si musely všimnout jen několika málo rozdílů a tím si zafixovaly přesné znění, ovšem i nutnost přesného, nepřibližného čtení (když jeden jediný znak může vyvolat zásadní zvrát ve významu...). Samozřejmě že se přitom žáci mohou seznamovat s tvaroslovím a gramatikou (např. v *myje- myjeme* s množným číslem, v *kopl- kopal* dokonce s videm), u neznámých slov s novým lexikem a při jeho vysvětlování s problematikou synonym. Ale zásadní starost je podle našeho názoru definovatelná jako otázka **homofonických a homografických podobností**: je třeba zaregistrovat minimální rozdíly mezi prezentovanými slovy (nejde o význam sám nebo o jeho smysl "pro dítě", jak by to požadovaly některé metody, ale rozdíl ve významu je důkazem nutnosti přesného čtení a psaní).

Převaha psaní nad mluvením je zjevná. Nesmíme zapomenout, že se uskutečňuje nejen psaním samým, ale i čtením, které je mluvením zapsaného. I mluvení samo vystupuje jako to **zapsatelné, spisovné**: ať už na úrovni výběru slov ("*říká se 'láhev', ne 'flaška'*", když se hledají slova na *f*) nebo výslovnosti ("*vokno*" není slovo na *v*, protože správně se vyslovuje/píše "*okno*"). Velká část výuky gramatiky se proto také týká specifiky psaného, tedy pravopisných otázek: velkých písmen (jména, začátek věty) a psaní předložek zvlášť a jejich čtení dohromady (předložky a podstatná jména nebo zájmena jsou tak prvními slovními druhy, s nimiž se děti seznamují). O interpunkci tečkou, otazníkem a vykřičníkem by snad šlo říci, že může mít korelát v mluvení jako intonace- tázací intonace však bývá při čtení velmi umělá, zní falešně a vlastně jen vyjadřuje směrem k učiteli, že si žák všiml otazníku; gramatická syntaktická cvičení převodu oznamovací věty na tázací opět nesou pečeť psaní, pokud bychom si pod ní představovali tendenci formálně variovat jen některé prvky: změni se pořadí slov a intonace, slova zůstávají ("*Věra nese mísu*" se převede na "*Nese Věra mísu?*", i když běžnější a přirozenější by bylo "*Co to Věra nese?*").

Je samozřejmě nesmyslné vyvozovat po jednom roce závěry o hlavních cílech výuky mateřského jazyka v celku- jaký mluvčí, čtenář a pisatel by měl být český občan na konci školní docházky. Srovnání se *Stručnou mluvnici* však naznačuje, že ji pro počáteční období výuka poměrně respektuje: soustřeďuje se na ono pásmo mluveného ve psaném, resp. na ono čtené/mluvené a psané/mluvené v "projevu", přednesu; zde, v 1. třídě zejména na fonématické a grafématické otázky. (O zpřesnění a částečné posunutí tohoto tvrzení se pokoušíme v subkapitole "Čtení nebo psaní?".)

Postupme ale po těchto poměrně sumárních tvrzeních dále. V Přehledu cvičení se setkáváme se situací, kterou jsme již popsali (např. při srovnání slabikářů, kabalistických textů a dětských sexuálních kódů, rozehraných na grafickém materiálu- viz Fritze M. Kleinové): bohaté prostředky jsou zde jako by jen podřízeny omezenému cíli v rámci didaktické

organizace látky. Třeba taková křížovka přesahuje svou konstrukcí normální, běžné čtení/psaní a obsahuje v sobě jak princip poetického akrostichu, tak logické tabulky (tohoto dvojího ducha přisuzuje křížovce Goody, 1993, s. 278). Nicméně má křížovka v 1. třídě asi svou funkci hlavně v tom, aby posílila žákovské uvědomění kombinatoriky hlásek/písmen, tedy tzv. druhou artikulaci.

Nabídka obecného kognitivního principu, tabulkového uspořádání tím ale na druhé straně neztrácí nic ze své platnosti. Také můžeme dodat, že i když by se výuka třeba bez křížovek nebo bez rébusů a dalších prostředků mohla obejít, jsou v učebnicích uváděny a učiteli s oblibou používány. Je tedy na místě, abychom se podívali po osudu zdánlivě pomocných prostředků, které nejsou přímo učeny, trochu podrobněji.

Ohledně některých didaktických prostředků, zejména mnemotechnických, se můžeme setkat s již citovanou obavou z inverze prostředku- to je často případ náslovných hlásek nebo slabik, u nichž Kohoutek (1968, s. 18) předpokládá, že budou žákem použity tak, že slovo "lavice" bude číst s vybavováním si slov "lampa"- "vidlička"- "cestička". Pro podobné a jiné příklady lze spekulovat, že didaktická obava reflektuje určité možnosti písma, korelující s těmi, které i historicky existovaly, ale byly vývojem, novou normou zrušeny- přesto jsou nějak živé a didaktik tuší jakousi "chytlavost" dětí na ně. Toto tvrzení lze spojit s našimi poznámkami k teorii psychogeneze, kde jsme byli pro posuzování žákovských chyb nejen jako kroků k osvojování dané normy, ale i jako alternativních řešení.

Je dokonce možné, že i určitá část z jiné úzkosti, té týkající se "umělosti" cvičení (proti níž se staví "blízkost dítěti") spadá ve skutečnosti na vrub obavy z odchylky od normy, tedy od standardních, završených úkonů psacích a čtenářských.

S klidem, bez špatného svědomí jako by byla nonstandardní cvičení (např. rébusy, křížovky) prezentována tehdy, když už právě existuje určitá vybudovaná představa, např. o slabikách, určitá dosažená úroveň, nějaké mistrovství, které je zárukou adekvátního využití těchto her s jazykem ve prospěch normy.

Připravený kontext (ne přirozený, pragmatický, situační, ale kognitivně lingvistický, "teoretický") se zdá být velkou didaktickou starostí. Učitelé zavádějí žáky na nové a nové roviny jazyka, přičemž není žádoucí, aby žáky a je samé vlastní cvičení zaskakovala tím, co nečekaně jazykově předpokládají: to je problém předbírání materiálu cvičení před pravidly, který jsme zmínili v souvislosti s *"Lingvistickými poznatky, poučeními a 'grify'"*. Při nepřehlédnutelnosti všech jazykových souvislostí se může stát, že se učitel vrátí jeho vlastní "chyták".

"Chytáky" jsou, zdá se, konstruovány tak, aby poměrně jednotně či koordinovaně (alespoň v 1. ročníku) zdůrazňovaly hledisko jazykové **formy** vůči **obsahu** (významu a referenci), u dětí někdy převažujícím: ve cvičeních citujeme příklad s *"mužskými jmény"*, která děti (koneckonců správně) považovaly za *"kluky"*; dále sem patří učitelčino přečtení rýmů a prózy, kde žáci nebyli s to najít kritérium; také následující anekdota: z paradigmatu *"váhy- voda- viš- vana"* se má vyloučit nepatřičné slovo; první žákovský návrh zněl, *"'Váhy', protože tím se nedá mýt"*, na to paní učitelka, že *nás nezajímá, co slova znamenají, správně je 'viš', víte proč?; 'Protože voda nemůže být výš!'"* (klíčem měl být počet slabik). Učitel také může být překvapen za jiného poměru formálního a obsahového hlediska: tak slovo "opačné" k *"černý"* bylo očekáváno *"bílý"*, tedy v sémantické rovině, žákovská odpověď zněla *"ýnřeč"*, tedy v rovině grafofonématické.

Totéž zmatení úrovní se stávalo Lurijovi ve slavném výzkumu ze Střední Asie brzy po Říjnové revoluci (publikován v r. 1976), kdy některé skupiny dospělého obyvatelstva prošly rychlou alfabetizací. Při vylučování nepatřičného členu ze souboru dostal badatel např. tuto odpověď: *"Kladivo se nehodí. Pila, poleno, tiša (sekáč)- všechny končí na 'a', kladivo končí na 'o' (analýza fonetiky uzbeckých slov)"*- což přesně komentoval jako *"Klasifikace podle*

*školního pojetí- analýza názvů*" (Lurija, 1976, s. 92), právě **názvů**, nikoli **pojmu**, na něž kognitivní úkol orientoval.

Těmito úvahami se pohybujeme v rubrice **Znakové závratí**, tj. nejistoty a překvapení ohledně úrovně operování s jazykem. Pokud jsme výše řekli, a neodvoláváme to, že hlavní orientace školy je z obsahu na formu<sup>34</sup>, pak představa znakové závratí je vzhledem k této polaritě jednak obecnější, jednak dovoluje větší konkrétnost (sama forma se skládá z více úrovní). Pod tuto zastřešující představu patří elementární úkoly, týkající se problému reprezentace na úrovni obrázku, "*image*" (viz cvičení- např. simulakr kapesníku vs. nakreslený kapesník jako předmět) , grafické v užším slova smyslu (např. vybarvování pro kognitivní členění vs. z hlediska realistického zbarvení předmětu), fonémo- grafematické (např. "syntéza" do slabik)<sup>35</sup>, zablesknutí významu slova, a další položky až třeba k Měšťákovu okouzlení z názvů, jako by přidávajícím něco k věcem, měnícím je; ke spřízněné Jakobsonově autonymii<sup>36</sup>; potenciálně k Russelovu logickému paradoxu katalogu katalogů (což je třeba otázka *Obsahu* knihy- má se tam zapsat i *Obsah?*).

*Závrať* má nejen technický, ale i identitní význam, jehož jeden faktor tkví v komunikační problematice a s ní spojeném problému autority (viz též poslední subkapitulu s polemikou s B. Lahirem)- *závrať* předpokládá více cest, z nichž je nutné vybrat (případně vhodně mezi nimi přeskakovat).

Ukažme si to na příkladě velmi výmluvného doporučení "*Osnov*" (citujeme v úplnosti 1. paragraf rubriky "*1. 4. Poznávání jazyka a pravopisu*" ze s. 10):

#### **"1. 4. 1 Vztah slova, věty a skutečnosti.**

Děti si potřebují uvědomit, že za každým slyšeným i čteným slovem nebo větou je představa určité věci, osoby, děje ap.

*Po přečtení slova nebo věty má dítě mít příležitost si uvědomit skutečnost, kterou dané slovo představuje. Pojmenuj , co držím v ruce X Sundej to, co označuju slovem svetr. Nakresli, co si představuješ, když se řekne slovo... Jakými slovy pojmenujeme to, co je na obrázku..."*

Názor, že za každým jazykovým výrazem existuje nějaká představa, je mylný; k problému jakožto otázce vydělení označujících/označovaných a k saussurovské koncepci ve škole se později vrátíme. Nyní ukažme jen jednu stránku na příkladu, jehož nechtěná komičnost převyšuje literárního génia Molič rova. "*Sundej to, co označuju slovem svetr*" je z navrhovaných cvičení patrně nejnesmyslnější. Nešťastná snaha autorů o orální kontextuálnost a blízkost situace dítěti se zde kombinuje s jejich nepochopením určité racionálnosti tohoto pojetí

---

<sup>34</sup> Ke stejnému závěru dospívá pro tzv. lidové vrstvy (jejichž definice bývá založena na oddělení od psané kultury) v "*Distinction*" (práci o odlišnostech vkusu) P. Bourdieu: např. fotografie jsou pro tyto vrstvy pěkné tehdy, když jsou na nich hezké věci.

Spisovnost v rozšířeném a ji rozšiřujícím školním pojetí také ovšem někdy sahá k tomuto lingvisticky nečistému hledisku- viz partii o dětských provokacích "škaredými" slovy (o útocích na "hezká" slova, která jsou očekávána). Tento kontaminující školní krok máme tendenci umístit na hranici vztahu skupin: klerikové, kteří kopírují svaté knihy, mají právo na jejich plný text i na žertování nad jejich obsahem, protože jsou "in"; ti, co jsou mimo tuto sféru, si to dovolit nemohou (jinak je to provokace), pro ně jako by se norma rozšiřovala, až na slušná slova a slušné reference (babička, která nemůže věřit tomu, že by v **knize** bylo popisováno utírání zadku- reakce na jednu z partií z Rabelaise).

<sup>35</sup> Pommier (1993) ovšem hovoří o tom, co bychom v naší terminologii označili za *závrať*, už pro prostý přechod mezi písmenem a jeho hláskou: neboť se zde má nečekaně objevovat vyvození zvuku ne z řeči, ale z něčeho podstatně jiného- z obrázku písmene (autor mluví o "*úzkosti na kraji díry, rozkládající se mezi obrázkem a zvukem*"- s. 340).

<sup>36</sup> Autonymie patří k Jakobsonovým tzv. podvojným strukturám se speciálním poměrem mezi zprávou ("*mluvou*") a kódem ("*jazykem*"); v případě autonymií zpráva překrývá kód (podle Barthese, 1967, který uvádí na s. 71 typicky školní příklad: "*Myš je jedna slabika*").

řečových znaků (tuto racionálnost ukazuje např. druhý paragraf "*Osnov*", *Porovnávání významu slov*, sugerující vlastně umělou, nejvýrazněji *spisovatelskou* pozici mluvčího/pisatele).

Zkusme si wittgensteinovsky představit nějakou speciální jazykovou hru, ve které by citovaná, jinak zcela matoucí věta, mohla přece jen mít nějaký význam- tvrdíme totiž, že je nesmyslná i ve školním kontextu, který snese řadu formálností (nic podobného učitelé ostatně nezadávali). Inkriminovaná věta by zapadla do mocenské situace, kdy někdo nechce poslechnout, a jazyková, označovací neshoda je mu revanší- učitel nebo rodič si přeje, aby potící se dítě sundalo svůj oblíbený svetr, to ale vzpurně odtuší, že to není "**svetr**", ale "**mikyna**"; téma je přemístěno (jako ve Freudově teorii práce snu nebo vtípu) a učitel, rodič napaden jako jazyková autorita, kterou, i se svou vztahovou, mocenskou pozicí, potvrdí onou replikou (pak následuje už jen sundání svetru nebo trest).

Proplétání mocenského a jazykového v tomto příkladu můžeme chápat jako alegorii školní situace, ne ovšem tak, že by začínala a končila příkazem, ale pro možnost jazykového sporu s autoritou (viz závěrečnou polemiku s ohledně normy s B. Lahirem).

Specifika školní situace spíše než v uposlechnutí příkazu nebo v imitaci tkví právě v "pochopení principu" (viz zdůvodňování řešení v cvičeních), které se kultivuje v auto-disciplínu, "*self- government*" (Lahire, 1993, s. 39). Lingvistická poučení a grify, včetně těch, založených na přechodu úrovní (přejít při chybě ve slově na úroveň slabik) a přemístění pozornosti, jako jsou např. postup "*přečíst si po sobě*" nebo "*zkouška*" v počtech, se zdají být prostředky pro realizaci tohoto žádoucího postoje, zvnitřnění normy; často se tak děje, stejně jako v zavedených společenských praktikách, třeba v tiskové korektuře, odizolováním jindy fungujících kontextů (při korektuře se text nečte ani pro potěšení ani pro informaci, ty jsou přímo kontraindikovány). Některá cvičení učitelů i nabídka učebnic dokonce obsahují záměrně zabudované chyby, které má žák opravit (viz např. *Veselou abecedu*, s. 79, se sérií "*netapýr, kosile, čížala, papouček*" aj.).

Ona zvrtnost (přečíst si po **sobě**, opravit **se**) nám připadá důležitá, protože odkazuje k otázkám autora a adresáta v psaní (často zmiňovaným v literatuře<sup>37</sup>), které mají identitní efekt- můžeme zde hovořit o rozdvojení či střídání identity, v tom smyslu, že pisatel se stává svým vlastním čtenářem (což je tvrzení, které podporuje onu oddálenou reakci, jejímž prostřednictvím charakterizoval psaní Vachek).

V následující subkapitole, poslední zabývající se interpretací cvičení, se budeme věnovat některým dalším postojům (většinou obecnějším, transversálně procházejícím úrovněmi školní látky), i když nám většinou nebudou zcela neznámé; z literatury budeme reagovat na velice důležitá Lahireova tvrzení (která v posledních letech dost zaujala odbornou veřejnost). Vrátime se také k otázce, kterou jsme nedokončili: že položky *nespecifického grafického rozumu*, podobně jako některé chytáky, otevírající jiné úrovně přístupu k jazyku nebo upozorňující na ně, nejsou vyučovány explicitně, jako sama látka, ale přitom jsou používány s oblibou.

### ***Školní postoje k jazyku a jejich různý výklad***

Nám metodologicky nejbližší B. Lahire (1993) operuje v teoretické interpretaci svých nálezů zhruba tak, že dělí žakovské projevy na školní normou vyžadované, tedy dobře hodnocené- ty jsou psací, skripturální, občas grafické-, a na odmítnuté- ty jsou mluvené, orální; obě tyto formy vybavuje koreláty z odborné lingvistické literatury: psací formu saussurovskou a obecně strukturalistickou inspirací, mluvenou formu hlavně Bachtinovou "pragmatikou"

---

<sup>37</sup> Diskutuje se od antiky, co se použitím písma děje: podle některých mizí adresát (není přítomen jako partner v dialogu, nesdílí údajně kontext), podle jiných mizí autor (nechává svůj text bez obrany napospas čtenáři), atd.



(někdy též pozdním Wittgensteinem, Merleau- Pontym a Heideggerem; ale třeba i spisovatelem Faulknerem, když chce pomoci nějakého stylistického srovnání ocenit dětský způsob vyprávění bez uvádění do děje); kritika školní výuky mateřského jazyka pak probíhá často s odvoláními na právě Bachtinem uskutečněnou kritiku strukturalismu (viz např. slovenský překlad, 1986, raných textů z 1927 a 1929, pod jménem Vološinova).

Lahireovu pozici nelze možná nazvat kritickou v běžném slova smyslu (ve smyslu hledání předpokladů, souvislostí "za" výukou, ano): badatel nepovažuje strukturalistickou pozici za chybnou, ale spíše za speciální, poplatnou určité orientaci a tedy za redukující, aniž by měl bachtinovskou koncepci výslovně za univerzálnější. Právě ve škole je podle něj Saussure nenapadnutelný, protože ho tato instituce ztělesňuje, představuje jeho lingvistickou ideální abstrakci v její sociální realitě. Pokud má badatel tendenci hovořit o nějaké chybě výuky, pak spíše v tom, že by si ta neuvědomovala svoji lingvistickou specifiku a sílu, nebo se jí bála a chtěla svou skripturálnost míchat s orálností: autor se zdržuje návrhů nějakých reforem. (Podobnou pozici zaujímají i jiní autoři v aktuálně se rozmáhající kritice abecedního až celkového fonetického principu: jistá nostalgie po jiných, opuštěných principech zde není doprovázena návrhy přejít s civilizací třeba na ideogramy, ale spíše vedena snahou pochopit lépe samo písmo a jeho různé mody.)

Nejsouhrnějším lahire- bachtinovským určením saussurovsko- školního přístupu je obvinění z **filologické** koncepce jazyka- koncepce, která pochází z a kopíruje model studia "*mrtvého*" jazyka , někdy, mírněji (?) formulováno, jazyka *cizího* (nemateřského). "Mrtvý" jazyk leží před lingvistou jako vnější, nehybný objekt, čekající jen na svou disekci. Důsledky se mají podle Lahirea projevat na všech úrovních jazykových jevů.

Na úrovni fonologické, v jejímž procvičování se věnuje pozornost řetězu zvuků bez ohledu na význam a referenci; soustředěním se na složení slov podle autora teprve vzniká možnost pro ono slavné vydělení označujících/označovaných<sup>38</sup>; ty pak na úrovni se slovy vykazují řadu nesamozřejmých a ne nutných korelátů: je zpochybněno samo slovo jako jednotka významu, neboť nese opět nekontrolovaný filologický vliv: slovo se svým stabilním významem je produktem překladových slovníků (skutečný význam má představovat až *téma* tzv. výpovědi); hledání synonym, jedno ze školních cvičení, nese také filologickou pečeť a při svém použití na text ještě charakter spisovatelské situace; proti myšlence výběru vhodného výrazu, s vyčleněním označujících/označovaných spojeného, uvádí Lahire ještě Merleau- Pontyho o tom, že "*se subjekt vrhá do mluvy, aniž by si představoval slova, která vysloví*"; podobně podle Lahirea neobstojí ani idea o hranicích slova (viz časté pravopisné cvičení)- tvrzení didaktiků i učitelů, že dětem, které by ji neměly vybudovanou, uniká význam (ano, člověk si říká, že nemohou dobře chápat "*nadlesem*" nebo že se jim rozpadne koncept chůze při "*Pocem!*"), není údajně podloženo; o kritice věty jsme se již jednou zmínili (a můžeme sem připojit podivnost požadavku "*celou větou!*"); na úrovni ústního vypravování a psaných textů (pro náš 1. ročník ještě ne tak zastoupených) má být odrazem filologické deviace jednak podřízení mluvení vůči psaní s jeho nároky na "*úvod- stat'- závěr*", na respektování chronologie děje aj., jednak estetický záměr vypravěče- pisatele (a v rámci této estetiky zřejmě jeho i příliš tradičně či stereotypně koncipovaný záměr), který se liší od eticko- praktického postoje účastníka události: pisatel musí být nad děním, mimo něj, jako autor, který ho kognitivně- lingvisticky zvládne završeným dílem (což není špatný popis jedné sublimace).

Školní a saussurovský postoj k jazyku je vždy **reflexivní** (to není daleko od distancované reakce podle Vachka), což je kategorie, kterou lze rozepsat do dalších lahireovských, s ní souvisících: do "**teoretičnosti**" s její lingvistickou metarovinou principů, pravidel a termínů; do

---

<sup>38</sup> V jeho nešťastné podobě výcviku jsme ho ukázali v návrhu "*Osnov*", aby si dítě pod každým výrazem něco představovalo. Na tento bod reaguje také Vygotskij (1970, s. 257): podle něj tvoří tyto složky u dítěte nejprve nediferencovanou jednotu, kdy jméno coby znak jako by bylo neoddělitelnou součástí věci.

specifické **předavatelnosti**, umožněné explicitností a formalizovaností poznatků: nejsou to "zkušenosti", které by se získávaly uvnitř praktické činnosti pomocí imitace zkušenějšího, jsou to "cvičení", probíhající jako příprava, jejíž principy se mají pochopit; do jakési **legislativnosti**: nakonec se vyžaduje, abych byl v postoji reflexe zákonodárcem svých vlastních myšlenek a výrazů (pak mám právo ovládat ty, kdo se neovládají, nemajíce zvládnutou normu).

Než vyjádříme některé výhrady vůči tomuto pojetí (které jsme navíc pro názornost trochu zkarikovali), řekneme několik slov na jeho podporu. Lahire vychází z konstatování **sociální nerovnosti před písmem** (a přesvědčivě ji empiricko- statisticky dokazuje<sup>39</sup>); představa, jak neúspěch v osvojení normy znamená ihned současně podřízenost jedněm vůči druhým, je přesná; lze také pochopit autorovu ambivalenci k cestě, kterou ve snaze o sociální zařazení nelze než přijmout; ocenit jeho cítění oné, na této cestě se vyskytující zoufale zmateně vypadající imitace, onoho reflexu chytat se různých vnějších šablon, reflexu sebezáchovy, který se s těmi, co nereagují reflexem reflexe, vleče, pokud se tak daleko dostanou, až do vysokoškolských studií.

Fakt nerovnosti podle našeho názoru ovšem nemůže zakrýt nejrůznější **emancipační** efekty, které čtení/psaní a skripturně grafické nároky školy poskytují. Tato emancipace se odehrává v kognitivní i v identitní linii. Explicitnost cvičení není nikdy úplná a jsou to např. prvky nespécifického grafického rozumu a jim podobné, které jsou předávány *en passant*, bez toho, že by představovaly "látku" a byly "procvičovány": žáci se neučí kombinatoriku, ale skládat všechny slabiky s danou souhláskou a všemi samohláskami, luštit křížovku, vybírat vhodné slovo (tím opět ustavují do kříže paradigmatickou a syntaktickou osu), rozkládat jedno číslo na všechny možné dvojice (v matematice) nebo uvádět tatáž kritéria s jejich variacemi (třeba jako převažující počasí) pro každé roční období (v prvouce), apod. Kognitivní přenos a zobecnění podobných epistemologických prostředků se těžko odhaduje.

V citaci z Lurijova výzkumu jsme uvedli pouze příklad vlivu školní výuky, který mohl vypadat zavádějící: viz ono vyloučení členu, který se nehodil pro své koncové písmeno- kdyby však šlo o písmeno začáteční, produktivnost postupu by se možná objevila v příznivějším světle, protože by si čtenář připomenul abecední seznamy, onu spolehlivou pomůcku praktických společenských činností. V jiných odpovědích subjektů se však ukazuje ještě důležitější aspekt. Probírá se opět řada "*kladivo- pila- tiša- poleno*": "*Jestliže žádná věc nemá svou práci, lze je dát dohromady. Jestliže je dáme dohromady, budou všechny tupé. Kladivo může tisknout pilu a pila se zláme. Proto je třeba je stavět na různá místa*", říká jeden školou neprošlý respondent (Lurija, 1976, s. 82).

Vidíme, že subjekt zde negeneruje plochu, plochu s pojmy, nalézajícími se v tomto nemateriálním či jinak materiálním prostředí, mezi nimiž mohou být nastoleny grafické vztahy, potenciálně obsaditelné různými významy, zcela nezávisle na omezeních fyzikálního charakteru. Podle našeho názoru tato plocha, kde není nakresleno praktické uspořádání předmětů, ani žádné "zátiší", ale kde "vytržené" předměty vystupují nezávisle, izolovaně, odkazuje i k vydělení označujících/označovaných, představuje přinejmenším jeho zárodek. Limity myšlení bez vyvázanosti věcí z praktické souvislosti se zde jasně ukazují. (Viz též poznámku o klasifikaci jmény jako kladení geometrické průsvitky v partii *Písm(en)o a jméno*.)

Z dalších zpřesnění zmiňme ještě otázku **normy**. Lahire zde poněkud osciluje- na jedné straně zdůrazňuje její aspekt legální či byrokratické autority ve weberovském smyslu a pro situaci žáka jako pisatele hovoří spíše o aplikaci zákona (s. 40), jinde (na s. 282) však téhož žáka uvádí pouze v jeho pozici zákonodárcem vlastních myšlenek a textů. Jednou z

---

<sup>39</sup> Z hlediska naší představy znakové závratí a pohybu mezi úrovněmi jazyka obsahuje jeho práce zajímavé údaje: tak např. žáci z vyšších sociálních vrstev mívají ve slohu horší pravopis než žáci z vrstev středních, které si příčinlivě tuto rovinu hlídají, ale textovou (na niž se orientují ti první, kteří se pravopisem momentálně příliš netrápí) nemají zvládnutou.

charakteristik weberovské "byrokratické" autority (následující po první "charismatické" a druhé "tradiční" či "patriarchální") je její odpoutanost od osob a jejich sociálního místa (což autor samozřejmě ví a vtipně využívá): učitel už není žádný "mistr", ale pouze jakýsi zástupce, reprezentant. Co ale Lahire pomíjí, je to, že pak je norma přístupná z obou stran a žák má možnost "nachytat" nebo "dostat" učitele stejně, jako on jeho.

Důležitý je i další identitní, řekněme charakterový příspěvek této neosobní normy: nelze si jí naklonit líbivostí, svést ji, nelze od ní očekávat, že se bude snažit empaticky rozumět navzdory nepřesnosti, nelze ji ošidit- jen jakousi básnickou invencí, využívající jejích dosud skrytých zákonitostí.

Lahire má ovšem intuitivně asi pravdu, hovoří o nepřesně o pozici zákonodárce. V jiném ohledu totiž může právě formalizovaná norma znejist'ovat: její aplikace není samozřejmá, vyžaduje volbu, nikoli koneckonců pohodlné poslechnutí autority- např. právě volbu úrovně, jak jsme o ní hovořili se znakovou závratí. Připočteme k tomu také, že se děti s normou seznamují postupně a jsou upozorňovány na její omezení ("*To jsme ještě nebrali...*").

## VÝUKA

Výuka v první třídě směřuje především ke zvládnutí prvního **čtení a psaní**; tedy k pochopení základů systému hláskového písma v češtině, získání zkušenosti s jeho čtením i osvojení technických a některých pravopisných dovedností při psaní. Další cíle nelze podceňovat (jako rozšiřování slovní zásoby, rozvíjení porozumění, komunikace či vztah k národní kultuře), ale důraz leží na **osvojení si písma** a ostatní znalosti a dovednosti jsou ve výuce s tímto cílem většinou svázány nebo mu přímo podřízeny.

Co jsme vlastně na výuce všechno sledovali? Na jedné straně tu máme určitý **didaktický model**, který je možno registrovat mimo osnovy i v postupech učitele nebo způsobech, jak je předkládán učební materiál a jak se s ním pracuje. Na druhé straně se snažíme zachytit **postupy, kterými děti zacházejí** s úkoly, které před ně staví škola, a to i mimo školní vyučování, především o přestávce, výjimečně, přes vyprávění dětí nebo rodičů, i doma. Máme tedy na mysli určitý model psychologického vývoje dětí ve čtení/psaní. Jelikož jsme neprovedli žádný výzkum podobný výzkumu E. Ferreirové (1988), který by byl relativně nezávislý na školní produkci a poskytoval materiál sledující vývojové změny u dětí, máme k dispozici převážně dětský školní materiál, který ne vždy dobře tyto změny ukazuje.

Samozřejmě i učitel sleduje vývoj a chování dětí. Ve vyučování respektuje didaktický postup, ve kterém je zakomponována i představa procesů probíhajících na straně dětí, jejich vývoj, včetně signifikantních prvků chování a jejich interpretace. Realita vyučování je však bohatší, nežli didaktická teorie může být a tak tu působí i individuální zkušenost učitelů v definování jevů (většinou chyb či nedostatků), které by aktuálně či výhledově mohly ovlivnit procesy učení čtení/psaní.

Postup výuky v první třídě můžeme sledovat ve třech orientačních obdobích, která byla v metodikách vyčleněna. My jich využíváme poněkud širěji, jako pomocné roviny výkladu mnoha dalších jevů, které jsme ve výuce pozorovali a jejich souvislostí. Charakteristiky těchto třech období nepodávají tak vyčerpávající přehled školních činností svázaných s výukou čtení/psaní jako Přehled cvičení (viz kapitolu Grafická civilizace v hodinách češtiny), ale zaznamenávají spíše **převažující tendence**, které od sebe tyto etapy vývoje čtení a psaní ve škole odlišují. Jedná se o tyto tři známé etapy:

- přípravné období
- období vyvozování abecedy
- období po vyvození abecedy

**Tato tři stadia** poukazují na různé ( vývojové, didaktické) způsoby zacházení s písmem, ale reflektují také odlišný vztah dětí k písmu a chápání jeho funkcí. Respektování rozdílné úrovně obeznámenosti s písmem se projevuje i v tom, že stejná nebo podobná cvičení mají nejen různou míru obtížnosti, což zase není tak překvapující, ale i poněkud jiné funkce podle období, do kterého jsou zařazena.

Např. velmi časté cvičení, při kterém se hledají slova začínající na určité probírané písmenko (náslovnou hlásku) můžeme ve škole vidět prakticky po celý školní rok. Objevují se v našich třídách přibližně od října až do června. Nejen, že se jim věnuje postupně stále menší pozornost i časová dotace, mění se i jejich funkce od pouhého ukázání písmene jako základního prvku písma (u prvních písmenek v přípravném období), po rozlišení hlásky ve zvuku řeči či tvaru písmene (již odlišeného od jiných) až po potvrzení stavby slova a hierarchie prvků směřujících k významu slov.

Je zřejmé, že bohatá historická zkušenost ve vyučování čtení a psaní u dětí tohoto věku vedla také ke značné znalosti dětského vývoje vůbec i specifik vývoje ve čtení a psaní. Cvičení a další školní činnosti tak odrážejí větší citlivost na dětský vývoj ve čtení/psaní, nežli ukazují jejich didaktické interpretace a ve větší míře, nežli té, jaká je v metodických materiálech

zaznamenána. Jinak řečeno **osvědčené učitelské postupy** (i jejich soubory v metodických příručkách, slabikářích a pracovních sešitech) nejsou někdy z hlediska vývojového vůbec **analyzovány**, někdy málo, někdy chybně a někdy teprve následně teoreticky vysvětleny. Co je však v kontextu výuky důležité, že tuto znalost vývoje **implicitně obsahují**.

## Přípravné období - co to je písmo

Přípravným obdobím se myslí doba po začátku školního roku (přibližně se dá vymezit zvládnutím prvního dílu slabikáře *Pojďme si hrát*, ukončením nebo průběhem práce s materiálem typu *Živé abecedy* a pod.<sup>40</sup>). Probíhá různě dlouho podle individuálního rozhodnutí učitele; podle našich zkušeností, omezených na několik pražských tříd, se pohybuje většinou v rozmezí dvou prvních měsíců -září a října. Dítě tu má pomocí různě komponovaných přípravných cviků (srv. Přehled cvičení) pomalu směřovat k vlastnímu učení čtení a psaní.

Přípravné období je ovšem také prvním setkáním dětí a učitele, setkáním dětí s písmem v jeho školní podobě, i setkáním dětí a školního vyučování.

V tomto kontextu je tedy **příprava předčtenářská** myšlena ve velmi širokém smyslu slova. Je zasazena do **celkové adaptace** na školní způsoby práce. Pro děti znamená zvyknout si na školu, její režim, seznámit se se spolužáky a budovou školy, normami školního chování, svými pomůckami a pod. Pro učitele pak je to první příležitost sledovat děti. Rodiče proto mohou od učitele slyšet charakteristiky svých dětí jako *neklidný, hraje si, pomalá a zase pomalá, netečný, špatně si organizuje věci, zapomíná, chce se jí pracovat, hodně toho ví, nepozorný, nesamostatný* a spoustu dalších. I když třeba mnohé pomalé děti se během roku stanou bezproblémovými žáky, patří tyto vlastnosti ke zvýšeně sledovaným příznakům právě v tomto období. Pro rodiče pak znamenají nutnost konfrontovat vidění vlastního dítěte i svoje očekávání se školní realitou.

Postupně můžeme sledovat i další charakteristiky, které již specifitěji směřují k učení čtení/psaní a které jsou učiteli odhalovány prostřednictvím každodenního styku s dětmi: *zjišťuje se, kdo umí číst, kdo má problémy s výslovností, kdo je hovorný nebo zase zamlklý, ale také jemná motorika, problémy v rozlišování, schopnost napodobovat, vzhled do úkolu, zacházení s pojmy, např. orientační pojmy (nahoru, vlevo, nad, ...), problémy při složitějším zadání úkolu (např. sledování více parametrů)*. Znalosti o dětech tu vznikají na konkrétním materiálu, který nabízejí učebnice i zásoby cvičení jednotlivých učitelů. Ti tak sledují děti na pomyslné, velmi široké posuzovací škále, která kombinací znaků, jejich počtem i vývojem postupně soustřeďuje pozornost na oblasti, ve kterých mohou být nějaké bloky v postupu učení čtení /psaní<sup>41</sup>.

**Přípravné období** je tak důležitým pro všechny zúčastněné. **Rodičům** se ukazuje jejich dítě v kategoriích formulovaných normou školy, v **kategoriích školního učení čtení/psaní**. **Děti** musí pochopit **co je vlastně písmo**, co je na něm důležité a jak se k němu lze dostat v podmínkách školy. A **pro učitele** to znamená zjistit, **jaké vlastně děti musí naučit číst a psát**, tedy přes různá kritéria odhalit míru jejich připravenosti na psaní/čtení, a to v konkrétních projevech.

Na úrovni školního (didaktického) materiálu to často vypadá, že je práce v přípravném období často záměrně vedena mimo vlastní práci s písmem, i když se děti učí i první písmena.

<sup>40</sup> Pišlová, S.-Čížková, M.-Linc, V.-Mertin, V.: *Pojďme si hrát. 1. díl slabikáře*. Praha, SPN 1992.

<sup>41</sup> Jedna z našich učitelek sleduje zaostávání u určitých úkolech u jednotlivých dětí a hned nato zavádí "doučování". To se odehrává takřka po skončení každého vyučování; během několika minut je vysvětlen, často spíše trochu procvičen úkol, ve kterém dítě selhává. Tak se tu objevují postupně příklady na sčítání do deseti či slabik vedle vystřihování a dalších úkolů.

Podstatný je tu i prostor s mimoalfabetickou orientací. Připomínáme grafiku mimo papír, práci se stránkou - řádkem, variabilitu způsobů třídění, rytmizaci řeči či nespécifický grafický rozum - viz Přehled cvičení. Bývá to zdůvodněno tím, že se děti musí teprve připravit na nároky, které na ně klade specifické učení čtení/psaní (např. uvolněnost ruky pro psaní perem).

Škola v přípravném období nemá jen dětem ukázat první písmena či typické tahy pro budoucí psaní. Právě na Přehledu cvičení vidíme velikou bohatost jazykové a grafické skutečnosti, která je v nich zakotvena. I proto se jedná o těsnější seznámení s písmem a jeho funkcemi, než by se zdálo, protože se tu přes didaktický materiál odhaluje, které **jevy jsou ve spojení s písmem těmi podstatnými**.

Co máme na mysli zmíněnými "podstatnými jevy okolo písma"?

Děti procházejí přípravou zaměřenou jednak na pohyb v grafice a charakteristiky písma, jeho systém a jeho funkce, jednak na způsoby, kterými je možno písmo dětem předávat a kterými mohou děti ve škole také při učení čtení/psaní komunikovat. Proto se děti učí používat pojmy, bez kterých lze těžko na vlastnosti písma či psaní a čtení poukázat, proto zvýšený tlak na formální charakteristiky písma, na práci na stránce papíru, linearitu, proto důraz na řeč a druhou artikulaci řeči, proto práce s odlišností, označováním, se znaky a tříděním.

Můžeme dokonce předpokládat, že tzv. impregnace, o které se mluví jako o úplném počátku výuky, a to nezávisle na poté použitému typu metody, může vést právě ke zrychlené ukázce, co je to čtení/psaní, tedy co se budou během roku vlastně učit.

Situace se pro děti na počátku první třídy mění zejména v tom, že se **řeč musí stát objektem** jejich pozornosti, objektem analýzy. Děti sice umí relativně dobře mluvit, ale s uvědoměním řeči je to podstatně horší. Navíc se tu přidává problém odlišností mezi řečí mluvenou a písmem.

Děti vstupující do školy nejsou zvyklé přemýšlet o své řeči. Navíc často ještě úplně neoddělují **slovo od vlastního pojmenovaného předmětu** (Leont'jev 1966, Vygotskij, 1971). Slovo bývá spíše vlastností pojmenovaných předmětů. Také proto se uchopení jevu pojmenování, jména či označení stává důležitým školním úkolem (viz znakovou závrat'). Děti musí napřed svou řeč objektivizovat, zabývat se nejen jejím obsahem, ale především její formou, neboť to je cesta k diferencovanějšímu uvědomění si elementů řeči. Označující se musí dostatečně vzdálit od svých označovaných, aby děti měly možnost na rovině označujících pracovat jinými způsoby, nežli je možné s jevy označovanými. Také jen řeč diferencovaná co do formy může být spojována s diferencovanou grafikou v písmu.

Dostáváme se tím opět k již zmíněnému problému vztahů mezi **mluvenou a psanou řečí**. V úvodu jsme ukázali, že písmo nemůže být považováno za pouhý přepis psané řeči, že je novým znakovým systémem, novým cizím jazykem (Vygotskij, 1971, Derrida, 1993 a d.). To předpokládá množství procesů vedoucích nejen k překladu, převodu mezi tímto a dalšími znakovými systémy (především řečí) ale, a to možná v předstihu, systematický pohyb a znalosti jak uvnitř tohoto nového systému, tak v pravidlech jeho používání.

Naučit se číst a psát předpokládá ovládnout druhou artikulaci řeči. Proto Ferreirová (1988) poukazuje na problémy mnoha dětí, u kterých nedošlo v době počátku školní docházky v jejich koncepcích písma ještě ke spojení zvuku řeči a grafiky písma nebo jenom velmi obecně. Připomínáme proto tezi Ferreirové, že děti musí **pojmově systém písma pochopit** a nestačí se mu pouze naučit.

Na podobnou problematiku narážejí také Downing s Fijalkovem (1990) v teorii **clarté cognitive** (kognitivního pochopení, překládáme také někdy jako "jasno v pojmech"), která se se snaží ukázat, jak je důležitý fakt, že písmo je lidských vynálezem, který se vyvíjel a stále zlepšoval ve spojení, ale přesto jinými cestami nežli vývoj mluveného jazyka. Učení se čtení/psaní je pak pro tyto autory znovobjevování funkcí a pravidel užívaných v systému

psaného jazyka, včetně funkcí jazykové komunikace a charakteristik mluvené řeči. Tedy jakési vrůstání do psané kultury.

To, co se dospělému zdá jako samozřejmost, je často pro děti novinkou, kterou musí náležitě zpracovat. Děti musí přijmout a uchopit množství pravidel, kterými se mluvená řeč převádí do řeči psané, pravidel, která se týkají jazyka na mnoha rovinách (spojení grafofonemického, roviny lexikální, roviny syntaktické a d.) a které mají také své ekvivalenty na psané úrovni. Tedy např. respektovat základní členění na písmeno - slovo - větu - text. To neznámá, že dítě v přípravném období pracuje na všech těchto úrovních od písmene k textu, ale pouze, že s jejich existencí musí již mít určitou zkušenost.

Pro začínajícího čtenáře je podstatné pochopit účel a poté technické charakteristiky úkolu. Problémy dítěte s pochopením komplexního úkolu, jakým je čtení/psaní považují mnozí autoři proto za jednu z častých příčin nečtenářství.

To nás tedy přivádí i k tomu, že řeč i písmo je třeba verbálně analyzovat a mluvit o něm. K tomu, aby škola mohla být prostředníkem, který pomůže dětem do systému písma vstoupit, potřebuje děti vybavit i mnoha **pojmy, ve kterých se předávání** a pomoc s učením bude realizovat. Proto nesmíme zapomínat na **technický slovník** používaný ve vyučování.

Problémy s porozuměním asi nebudou překvapující. Konfúznost pojmů (vlastně neexistence pojmů v pravém smyslu slova podle Vygotského, 1971) je nejen v tomto kontextu, také často opomíjenou charakteristikou tohoto věkového období. Během vyučování se potřebný technický slovník teprve vytváří a musí na relativně jednoduché operační bázi vystačit i delší dobu.

Velké množství vyučovacích hodin na počátku školního roku je doslova zasyceno učením, vysvětlováním a procvičováním potřebných pojmů (včetně samotného pojmu slovo), kterým děti musí rozumět a se kterými musí pracovat. A to nejen v českém jazyce, ale také v matematice, prvouce či tělesné výchově. Mnohá slova jsou přítom, jak jsme se přesvědčili, naprosto nezbytná pro další učení (*slovo, věta, hláska, význam, písmeno, číslice...*). Nejde o verbální definici technických pojmů, ale o **operační koncepty** těchto jevů, možnost komunikace a také lepšího vhledu.

Rozvoj technického slovníku se děje málokdy v jednoduché podobě, ale bývá propojen s dalšími lingvistickými znalostmi dětí, které se buď budují, nebo které se objektivizují a třídí. Následující ukázky slouží jako příklad značného rozsahu požadavků na šesti- a sedmileté děti.

Učitelka:

*"Kočka je slovo a jablíčko také další slovo. Slova vždy něco znamenají, proto je také používáme, protože chceme něco říci. Všechno má svůj význam, všechna slova i tak krátká jako předložky např. 'u' mají svůj význam, něco znamenají. Mluvit se dá i beze slov, poznáte přece, když se třeba díváte na psa, jaký je, jestli má radost, nebo kdy se zlobí. Když mluvíme pomocí slov, tak si to můžeme říci jinak než ten pes. A můžeme si říci spoustu, spoustu věcí."*

*"Co jsou samohlásky? Krásně znějí samy, samy zpívají a nepotřebují k tomu jinou hlásku. Můžeme si je zazpívat. Zkusíme to s aaaaaa."*

*"Proč má 'j' tu tečku nad písmenkem. To bylo původně nabodeničko v jiném písmu, kterým jsme psali a tam bylo takových špiček moc a pak nebylo písmo k přečtení a nebylo jasné která špička ke kterému písmenku vlastně patří. Za Mistra Jana Husa. Těch špiček bylo moc a tak je museli nějak označit a z toho zbyly i ty tečky. To jsou takové příběhy o tom, jak se vyvíjela naše řeč. "*

Popsané skutečnosti se samozřejmě neomezují pouze na přípravné období první třídy, ale práce s nimi je právě zde velmi silně zastoupená. Operace s pojmy a jejich třídění tu zasahuje mnoho oblastí spojených s řečí a písmem. Jejich zvládnutí se může zdát z hlediska možností dětí jako neúměrné. Děti se však v podobných úkolech pohybují od ranného dětství. Jsou zvyklé, že dospělý svět má vždy příliš mnoho slov, textů a významů a je třeba se s tím nějak

vyrovnat. Naučily se tak dělat sémantické redukce, výběr, nebo naopak přebírají pojmy i celé komplexní texty se zjednodušenou nebo značně nejasnou sémantikou. Podle Lotmana (1994) představují tyto struktury vývojové smyčky; ty hrají roli jakýchsi skrytých modelů, které se při další činnosti nebo dozrávání určitých systémů rychle naplňují, zpřesňují a aktivizují.

To nás přivádí na problém dětských koncepcí spojených s písmem a jejich vývoj.

### ***Dětské koncepce struktury písma, čtení a psaní a jejich funkcí***

Jak jsme ukázali v kapitole o předškolním čtení a psaní, nepřicházejí děti do školy nezasazené písemnou kulturou. I když se u nás tradičně děti doma neučí číst před počátkem školní docházky, mají často značnou zkušenost s písmem z rodiny i z mateřské školy. Děti obvykle znají několik písmen (což se sleduje i u zápisu do školy) a pozorujeme u nich také vlastní písemnou produkci. Často se proto očekává, že je jim systém písma dostatečně známý a může se na jeho základě provádět výuka.

Při výzkumech prováděných s dětmi na počátku školní docházky se však opakovaně zjišťuje, že dětské znalosti mají někdy nepředvídatelná omezení. Tak děti, které znají písmena nemusí vůbec vědět, že napsané znaky jsou nositeli významu a podobně (Besse 1993, Ferreiro 1988 a d.).

Můžeme tedy říci, že děti přicházejí do školy s mnoha **vlastními koncepcemi**, které se týkají písma, jeho pravidel a tvoření, užívání, některých možných prvků písma i jeho funkcí. To znamená, že děti mají své představy o existenci textu, písmen či abecedy, ale tyto koncepty se mohou **radikálně lišit** od konvence našeho písma. Navíc jsou některé představy velmi vágní, založené na pouhém vědomí existence určitého jevu, bez konkrétnějšího sémantického vymezení.

Razantní nátlak školy, především v první polovině roku, klade na děti požadavek zařadit do svých koncepcí či jinak zvládnout další množství jevů i procesů spojených s písmem. Stávající dětské koncepce narážejí na předkládanou normu a děti je tak musí často přetvářet a jinak strukturovat, případně vytvářet zcela nové, které dosud nepotřebovaly (např. koncept hlásky jako samohlásky nebo souhlásky).

Změny konceptů se tu týkají nejen jednotlivých prvků písma, jako v případě hlásky, ale i komplexních představ třeba o tom, jak se čte a co je výsledkem procesu čtení.

*F. Dolto (1989, s.11) popisuje ve vzpomínkách na své dětství svou velkou hrdost nad tím, že se naučila číst a současně své velké zklamání poté, co si přečetla knihu, kterou do té doby "četla" pouze podle obrázku a která byla tak jiná, než jak si ji představovala.*

*Americký učitel John Holt (1994, s.75) při svém pozorování dětí ve škole zaznamenal holčičku, která se rozplakala, když jí učitelka ukázala, jak se píše slovo "once". Říká k tomu: "Učitelka si myslela, že dítě brečí proto, že je to slovo tak obtížné. Pravděpodobně ale je, že děvče brečelo proto, že to slovo rozbilo na kousky představu, kterou si pečlivě budovala ve své mysli o tom, jak se slova píšou."*

Podle našich zkušeností mají děti velké množství jednotlivých konceptů, které ve spojení s písmem používají, a které si často vytvořily i mimo školu. Velmi výraznou charakteristikou těchto konceptů je především jejich vzájemná **malá propojenost**; často si totiž neodpovídají - mohli bychom říci, že nejsou kompatibilní.

Jedním z důvodů je nutnost pohybovat se na různých rovinách jazyka (na dotaz, které slovo je třeba vyloučit ze čtveřice: *vana, voda, maso, osuška* jsou možné dva typy odpovědi; podle sémantického hlediska je to *maso*, ale jestliže kritériem je počet slabik, je třeba vyloučit *osušku*). Podstatná je ovšem především nekompatibilita jednotlivých představ a také předčasné propojování je nežádoucí, když děti nemají určité oblasti dostatečně zvládnuté. Jak v další podkapitole ukážeme na příkladě písmen, musí si děti napřed na uzavřené ploše ověřit a



vyzkoušet platnost své koncepce a distinktivní body v ní a teprve poté mohou přibírat další prvky z roviny jiné a pracovat v jejich průniku.

Ferreirová by považovala podobné počínání dětí za dočasný regres, kdy děti neužívají nebo vytěsňují již osvojené znalosti, aby si mohly vyzkoušet a ověřit jiné. Typickým příkladem může být každé zaměření pouze na jeden jev.

Obr. 12. Opis z knihy - školní úloha (únor)

Toto je paliček  
sem je jak  
valeček toto je malicek  
sem je jak kolček

Toto je paliček sem  
je jak valeček  
Toto je malček  
sem je jak kolček

Na obrázku 12. vidíme, jak se děti při opisu soustředily především na pěkné zvládnutí psaných písmen. Sledují také některé pravopisné jevy, jako háčky a čárky. Již tato úroveň je pro některé děti značně náročná, natož aby ještě přidaly práci na stránce ve vztahu ke struktuře textu; členění básničky na verše je již nad jejich možnosti.

Velkou změnou je pro děti zejména to, že škola silně zasahuje do jejich koncepcí **konvenční normou písma**. Tak jako předškolní věk nabízí relativně neomezené způsoby vytvářet si představy různých jevů, ve škole je tento postup vymezen pouze určitým typu situací.

*Šárka pláče, když si nemůže vzpomenout, co je slovo "textil", i když by asi takto v mimoškolním kontextu nereagovala. Ve škole se tím cítí ohrožena, protože si při hodině říkali, co některá cizí slova znamenají (xylofón, taxi, textil, a d.). Nemůže se tedy již spolehnout na svou dětskou fantazii a slovu přisoudit jakýkoliv možný nebo přibližný význam, jestliže škola zde právě požaduje větší přesnost.*

Děti tak musí radikálně své koncepty přetvářet, na druhé straně mají stále větší množství indicií, které je postupně vedou k požadované struktuře. Nedokonalost mnohých koncepcí vidíme prostřednictvím chyb, které děti dělají. Obvyklé jsou během prvního roku pravopisné chyby typu *nazahradě*, které odkazují ke koncepci segmentace psaného textu a koncepcím slova. Často se také jedná o **koncepty pojmů**, se kterými musí děti ve škole pracovat.

*Dana např. při cvičení, kdy se tvořily rýmy na slovo dveře, říká po několika neúspěšných pokusech: "Dveře skřípou." (únor)*

*Podobně Kája při procvičování textu, ve kterém se hledaly věty a kdy se sledovala i operacionalizace pojmu věta, uvádí: " 'Lap loví myši.' (věta ze slabikáře, z textu o psu Lapovi) není věta, protože **kočka** loví myši" (březen).*

Práce na úrovni složitějších konceptů je velmi náročná a dětem dělá problémy nejen přijetí struktury pravidel, ale i jejich aplikace.

Jestliže je věta definovaná jako útvar textu, který začíná velkým písmenem, končí tečkou a má smysl, dětem nepřekáží v prohlášení, že *Naše malá Anička Procházková*. je větou, neboť dodržely požadavky úkolu. Problém konceptu věty je jistě složitý a přesahuje možnosti první třídy, ale je úkolem, který se tu **objevuje již v první třídě**. Chtěli jsme na těchto příkladech především ukázat, že děti musí nutně pracovat i s koncepty, na které nejsou ještě dobře vybaveny.

Za charakteristické v první třídě tedy pozorujeme **simultánní existenci** mnoha koncepcí, které se drží odděleně a vyvíjejí uvnitř sebe, aby se po čase mohli měnit, či propojovat s koncepcemi dalšími. Pozorujeme toto chování často; týká se např. nepropojenosti konceptů čtení a psaní, jednotlivých textových elementů (věty, slova, slabiky, hlásky), funkcí písma, písmene a abecedy a d. Konceptualizace oddělených procesů je dobře vidět na případě dětského definování procesů **psaní a čtení**.

Ukázali jsme na předškolním věku, že děti tyto procesy vnímají nikoliv ve spojitosti, ale v jejich samostatné existenci. Dobře ukazuje na příkladech svých výzkumů Ferreirová (1988), jak děti postupují vždy jinak, když píší nějaké slovo či větu a když je čtou, ale i při verbalizaci a signalizování (viz kapitola o psychogenetické teorii E. Ferreirové). Podle Ferreirové je často u dětí z hlediska kvantity v dospělém psaném textu vůči čtení příliš mnoho elementů (jak písmen, tak jejich skupin - slov). Existence prvků - písmen a slov jako provázaných jevů vidíme i u našich dětí. V některých situacích přesný počet znaků určených ke čtení nemusí přesně odpovídat počtu a kvalitě znaků používaných při psaní, resp. při různé pozici v těchto úkolech.

*Míša při cvičení skládání slov z nabízených písmen d s k r a e o, vytváří slova jako "elektrika" a další přibližná slova, kdy jí příliš nevádí přidávání nebo ubírání znaků.*

Pro dítě jde v případě čtení a psaní o dva rozdílné procesy, rozdílné funkce a vzájemná spojitost se vybavuje teprve až ve škole s konvenčním písmem, i když i zde dlouho nedůsledně.

Nutnost uvědomit si rozdílnost v postupech zacházení i účelu, vede děti zpočátku **ve škole spíše k rozdělení konceptů psaní a čtení**. Děti si musí uvědomit silně např. jinou práci s významovým kontextem, který je u písma odlišný od mluvené řeči a se kterým se jinak zachází při čtení a jinak při psaní. Také se mohou během prvního školního roku relativně rychle orientovat v situaci čtení, kdy jsou schopny postupovat progresivně, zatímco oblast psaní zaostává a postup je mnohem pomalejší.

U našich dětí v první třídě i s nastupující znalostí číst a psát, se setkáváme stále ještě s přetrvávajícím pocitem, že lze také přečíst cosi, co není napsáno, ale načmáráno, grafika může být rukopisem, který je obtížně rozpoznán a také hranice abecedy se zdají být ještě nečisté. Můžeme vidět i představy spojené s mocí dospělých přečíst i jejich nesmyslné texty, jako by mohly být obdařeny smyslem, o moci přečíst jakékoliv grafické prvky.

Význam přípravného období je právě ve vytváření a přetváření dětských koncepcí velkých; dochází k razantním změnám oproti období předškolnímu. Především v tom, že děti mají mnohem sevřenější cestu v postupu ke konvenčnímu písmu a jeho funkcím. Děti se tu orientují v rovinách, na jakých se budou písmem zabývat. Tím se otevírá lépe cesta k dalšímu učení, pochopení způsobu, jakým se řeči mluvená přenáší do psané podoby a je založena koncepce konvenčního zápisu řeči i jeho čtení.

## **Období vyvozování abecedy - mezi písmenem a textem**

**Období vyvozování abecedy** je obdobím vlastního učení čtení/psaní, které je určeno dětem v první třídě.

Člověk, pohybující se mimo oblast didaktiky, může být trochu překvapen označením tohoto období. Spočívá v poznání písmen abecedy? Údiv pak vzrůstá, když se podívá do vyučování a zjistí, že děti se naučily během předcházející fáze okolo osmi písmen a někdy počátkem listopadu již procvičují první slabiky ME MA MÁ a další<sup>42</sup>.

Období vyvozování abecedy tedy přes svůj název neslouží pouze k poznávání písmen. Děti se tu učí první nejjednodušší otevřené slabiky, poté i zavřené, slabikují první slova, přidávají se další slabiky složitější a objevují se i delší slova. Naopak, přesáhneme-li do období následujícího (období po vyvozování abecedy), pozorujeme, že se děti seznamují stále ještě s novými písmeny (X, Q či W v květnu a červnu).

Další otázkou tu může být samo označení "vyvozování abecedy". Vyvolává představu kognitivních procesů, které u dětí musí proběhnout, postupů či kroků, které by vedly k výsledku, tedy zde **vyvození abecedy**. Z čeho vlastně bude ta abeceda vyvozovaná. Jedná se snad o arbitrární systém, lidský produkt a nikoliv matematický důkaz. Sám Saussure (1996, s.63) přece žehrá, že *"půjčuje-li si jeden národ od druhého abecedu jako celek, která se pak přenáší do cizí kultury, nesmí se nikdo divit, že grafický systém nevyhovuje a musí se stále upravovati."*

Podívejme se proto podrobněji, o co vlastně v tomto období jde a co vyvozování v tomto kontextu znamená, na co nás "navádí".

Vrátíme-li se na chvíli do předškolního období, je jednou z hlavních charakteristik dětského zacházení s písmem zejm. malá konvenčnost. Kognitivní procesy a fantazie jsou podřízeny hledání **struktury a funkcí písma**. Děti si tak přinášejí do školy cenné znalosti o existenci kódujících a dekodujících mechanismů, mají zkušenosti z pozice adresáta i adresanta a d. Nyní ve škole je fantazie a kreativita zdánlivě potlačena ve prospěch konvenčnosti a dodržování

---

<sup>42</sup> Ve školním roce 1994/95 se vyučovalo podle metodiky, která žádá naučit nejdříve samohlásky, poté souhlásky a s nimi i první slabiky.

normy (z mnoha teoreticky možných a také předškolně vytvářených teorií písma je dovoleno rozvíjet pouze jednu). Tím, že děti přistoupí na **konvenční model** písma, čeká je odměna v podobě **sociálně uznané dovednosti** číst a psát a také otevřené dveře do psané kultury s možností se na ní podílet a čerpat z ní.

Jak jsme již naznačili, v období přípravě se děti začínají učit písmena okolo měsíce října. Tato první písmena však vystupují spíše ve **funkci obecnějšího poznání o písmu**. Písmeno tu je reprezentantem nejmenšího elementu písma, typizovanou značkou, která písmo charakterizuje.

V období vyvozování abecedy však děti mají začít písmena **využívat jiným způsobem**, samozřejmě i ta, která se naučily již dříve. Písmena tu fungují především ve **své odlišnosti od jiných** písmen ve dvou kontextech: 1) v kontextu psaného textu jako kombinace značek nesoucích význam a 2) v kontextu abecedy jako obecného zásobníku, znormovaného rejstříku písmen určených k používání v našem písmu.

Písmeno je pak odvozeno jednak z řeči, jednak z grafiky písma existujícího v písemných textech, které děti znají. Aby mohl být zvuk řeči převeden do grafické notace, mají si děti vytvořit spojení mezi hláskou a písmenem, které jsou vyanalizovány z řeči a psaných slov. Rozlišování písmen od sebe navzájem se považuje za jednodušší a současně za cestu, která navádí i určitým směrem k diferenciaci zvukové.

Vyvozování abecedy má však i další konsekvence<sup>43</sup>. **Abeceda** je přece také odkazem na normu v její zhuštěné podobě jako přirozený základ, vymezené souřadnice našeho písemného systému, seznam všech písmen psaného jazyka. Dětem je předveden ten slavný výdobytek lidstva, norma písma, která je nejen nezbytná, ale i ceněná, ke které se lze stále vztahovat a odvolávat se na ni. I proto můžeme mít dojem, že pro děti právě abeceda představuje cosi magického.

Vyvodit lze ovšem také děti **z omylů, bludů nebo pochybností** svých předškolních představ. Dětem je tak ukázán správný směr, kterým se mají ubírat v písmu konvenčním a do bohatství písemné kultury.

Ačkoliv se mluví o vyvozování abecedy, jde více méně o přepis (čtení - psaní) slov v kontextu abecedy. Podstatné je tu vyvození principů hláskového písma, převedené do dovednosti analyzovat a syntetizovat řeč ve spojení s grafikou písma.

Zůstaňme však ještě chvíli u písmen.

### **Písmena**

Podle výzkumů Kořínka (1974) přicházejí děti do školy s průměrnou znalostí 9 písmen. Tomu vcelku odpovídá i stav v našich dvou třídách. Velmi dobře a plynule čte jeden žák, a asi další 3 - 6 dětí se tomuto stadiu blíží. Ostatní znají několik jednotlivých písmen, někteří žádné.

Děti se **během výuky** velmi brzy začínají učit jednotlivá písmena; nejprve všechny samohlásky, poté i souhlásky; M, poté P, T, V a L, J a další.

**Znalost písmen** často byla a možná stále je z hlediska budoucího čtenářství vysoce hodnocena. Možná proto, že při hláskovém písmu, nutně musí dojít k etapě hláskování. Pouhá znalost písmen však ke čtení nestačí, jak jsme již dříve ukázali.

Fijalkow s Downingem (1991) si všimají signifikantního rozporu mezi spontánní znalostí a systematickým vyučováním písmen. Reagují tak především na výsledky výzkumů Gavela z roku 1958, který statisticky prokázal vztah mezi znalostí jmen písmen v předškolním věku a úrovni čtení na konci první třídy. Již další experimentální výzkumy, které měly zvýšeným

---

<sup>43</sup> Inspirovali jsme se mj. pohledem do Jungmannova Slovníku česko - německého (Praha, Academia 1989), kde slovo *vyvodit* (zde *wywedu*) je používáno ve značném rozsahu významů, které nám tu mohou posloužit.

důrazem na výuku písmen tento vztah potvrdit (Ohmacht, Johnson a Samuels 1969-71)<sup>44</sup> došly k tomu, že tyto vztahy neplatí.

Fijalkow a Downing interpretují tento rozpor jako vztah mezi **vývojem dítěte a jeho vnějšími projevy**. Dítě, které se ptá samo na názvy písmen, je v kvalitativně jiné situaci. Ukazuje totiž, že pochopilo jasně vnitřní **technické aspekty psaní**. Na rozdíl od toho dítě, které jsou pouze vedeny ke znalosti názvů písmen bez tohoto vnitřního porozumění jejich funkcím, nebudou této znalosti schopny optimálním způsobem využít při čtení a psaní. Připomínáme podobnost s výsledky Ferreirové, která mluví o nutnosti kognitivního pochopení principů hláskového písma.

Za velmi důležité, ale i logické považujeme, že písmena ve vyučování nikdy **nevystupují bez kontextu**. Tento kontext vede děti k odlišné práci s písmem. Kontextem rozumíme (didaktické a kulturní) pozadí, resp. spojení písmene s nějakým dalším jevem písma; písmeno v rámci abecedy, písmeno v textu, písmeno odlišené od jiných písmen, písmeno ve spojení s obrazem, písmeno ve spojení se zvukem, písmeno ve slabice, a d.

Tyto kontexty pro děti fungují jako vnější kognitivní struktury, děti s nimi pracují a využívají jich pro své koncepty písma. Neznamená to ovšem, že s každým kontextem jsou děti schopny pracovat ihned důsledně; spíše je jim možností pracovat v některých kontextech a jiné dočasně nepoužívat, ale jako prázdné je pouze registrovat.

Během prvního školního roku, zvláště v prvním pololetí, přžívají stále mnohé **dětské předškolní koncepty**. Plní tu totiž velmi důležitou úlohu. Drží dětem jejich představu o parametrech textu, systému písma, jeho funkcích a pod. Do té doby, nežli děti budou schopny tyto své koncepty přestrukturovat na základě nových dovedností zacházení s písmeny a psanými slovy.

Učení písmen rozhodně v této fázi neznamená jejich automatické dosazování do koncepce textu, teprve postupně koncepce textu může přecházet na kvalitativně vyšší úroveň. Nutné je si uvědomit, že svoje koncepce o textu i jako dospělí měníme a obohacujeme velmi dlouho, mnohdy po celý život.

### **Písmeno mezi písmeny**

Pro dospělého jsou písmena znaky, a to znaky velmi obvyklé, kterých využívá prakticky denně. Pro děti tak známými zatím úplně nejsou. Proto je jednou z dominant tohoto školního období práce s **písmenem odlišeného od jiných písmen**. Poznávání, rozlišování a učení písmen je v počátečních fázích spojeno s dočasně omezeným používáním písmen jako znaků.

Přes značné teoretické problémy v definování znaku, můžeme připomenout, že znakem se může stát jakýkoliv jev, ale současně může tuto svou vlastnost pozbýt, tedy nemusí vystupovat jako jev zástupný. Tak je tomu v určité fázi i s písmeny ve škole.

Jak jsme naznačili, děti písmena, která si postupně osvojují, **nevnímají jako znaky**; písmena budou teprve vlastností znaku nabývat, ale v této fázi pro děti nic neoznačují ani nezastupují. Fungují na krátkou dobu spíše jako jevy vnějšího světa, grafické tvary, se kterými je nutno se seznámit, rozpoznat je, naučit se jim.

Děti tu pracují s koncepcí písmene, které se musí nejdříve definovat vůči ostatním písmenům, vůči svému řádu. Pouze písmeno dostatečně **odlišené** od ostatních, může nést svůj význam. Předpokladem významu jsou totiž především **vztahy mezi znaky samotnými** (Greimas, 1966). To otevírá před dětmi rozsáhlé pole práce s podobností a identitou a odlišností a neidentitou. Smysl znaku je výsledkem jeho **diferenčního rozlišení vůči jiným označujícím v rámci daného systému jazyka**. Vidět a interpretovat určité konkrétní rozdíly

---

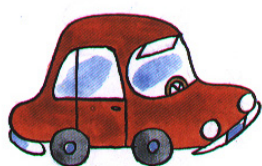
<sup>44</sup> Citováno podle Downinga s Fijalkowem.

mezi jednotlivými písmeny (a jiné nepoužívat), velmi přesná identifikace grafických značek, je právě jedním z úkolů školního učení v období vyvozování abecedy.

Podobný proces musí proběhnout také na rovině zvukové. Je ovšem známo, že rozlišování grafických prvků usnadňuje rozlišování na rovině zvukové, které je obtížné. Diferenciace zvuků je vedena linkou diference grafiky, která pomáhá definovat rejstřík zvuků (vzhledem k písmenům abecedy) určených k notaci.

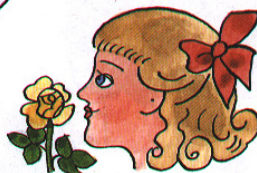
# Aa

A – písmeno pro tebe,  
anděl letí do nebe,  
Andělka mu štěstí přála  
a šátečkem zamávala.

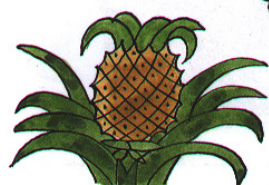


auto

Anička



autobus



ananas



astra

A A A a a a

Aa

## Písmena, slabiky a slova

Koncepce písmene mezi písmeny není postavena pouze v kontextu abecedy. Děti jsou důsledně vedeny k pochopení principů hláskového písma. Písmeno mezi písmeny tak má i jinou podobu; musí být zaznamenáno také jako prvek skupiny značek a rozpoznáno i zde. Proto se vlastně ihned **osamocené písmeno vrací do slov** (skupin znaků), i když je dítě ještě neumí přečíst (ve smyslu dekódování slova jako systému známých hlásek). Tato rozmanitost v zacházení s písmeny má pochopitelně také velký význam pro postupující diferenciaci a zápis zvuku řeči.

*"Podívej se na ten článek pod obrázkem a najdi všechna "A" a spočítej je."* Proto je hledáno písmeno jako prvek, část celku nebo vlastnost. *"Říkáme básničku: Auto jede sláva, sláva - na které písmeno je to básnička, co tam slyšíš?", "Hledáme slova, která začínají na A".* Proto je A angreštem, Alicí nebo Andělem. Může však být i pouhým příznakem - *"špulím pusu, budu říkat o", "které písmeno teď říkáme, poznej podle pusy !"*. Proto je "psací t" čepička trpaslíka a "c" je citrón, cibule, tvar měsíce na obrázku, nebo jméno Micka napsané pod obrázkem kočky (srovnej obrázky 13. -14.).

Přes usilovné procvičování a po třech měsících opakování stejných či podobných úkolů, jsou stále ještě děti, které nevymyslí jediné slovo, které by začínalo na M, nebo budou tvrdit, že na slabiku MU začíná začíná rozhodně slovo KLUK. Vyhláskovat těžší slovo pak může být problém ještě na konci školního roku.

Členění zvuku totiž svádí k jinému postupu nežli členění grafiky písma. Jestliže je základním elementem grafiky písmeno, pak na straně zvuku je to **slabika**.

Slabika se považuje za velmi problematický element písma ve výuce čtení dokonce i z hlediska různých metod. Připomeňme si, jaký význam dává Emilia Ferreirová sylabickému stadiu ve vývoji dítěte.

**Problém slabiky a jednotlivého písmene** je především problémem pochopením principu korespondence mezi zvukem a grafickým zápisem a hned poté velkým problémem naší **výslovnosti**. Pro děti je obtížné zvukové rozlišování především samohlásek skrytých ve slabice např. MASO. A naopak i při spojení jednotlivých písmen ve slabiku při čtení dělá potíže především zvuk souhlásek. Mezi těmito jevy je souvislost. Souhlásky mají totiž tendenci být vyslovovány jako zvuk bohatší, jakoby přítomnost samohlásky, která souhlásku rozeznívá, tu byla automaticky předpokládána, jako by souhláska ve zvuku řeči nikdy nestála osamocená. Děti vyslovují totiž spíše S<sup>h</sup> nebo S<sup>s</sup> nežli S, tedy i při čtení jednoho písmene S vyslovují spíše s náznakem slabiky. Na úrovni zvuku pak je spojení s další zvukovou kvalitou, nějakou samohláskou obtížné především při zvukové analýze<sup>45</sup>.

Se slabikami se vlastně pracuje hned během druhého, třetího měsíce školy, jakmile je k dispozici dostatečné množství vhodných písmen (rozdělovat mluvenou řeč na slabiky třeba tleskání pochopitelně mohou zvládat a procvičovat již děti předškolní). Postupy jsou obdobné. Opět je potřeba rozpoznat slabiku a odlišit ji jak od písmene, tak od slova.

*"Hledej slova na slabiku 'me'." "Jakou slabiku tu na začátku slyšíme?" "Jak je ta slabika postavená, poskládej ji z písmenek v zásobníku."*

*"My už toho hodně umíme, nečteme zvlášť písmenka. Začne strašná válka se slabikami, přečti ji hned jak ji vidíš, ne písmenka, dřív než zmizí!"*

---

<sup>45</sup> Paní učitelka, která učí v jedné z našich prvních tříd, poukazuje na souvislosti s písmem u některých národů (např. v hebrejštině), kde se nezaznamenávají samohlásky. Pro děti při učení čtení tam však jsou samohlásky mnohdy doplněny a navíc pak musí být zdůrazněna i nepřítomnost samohlásky; tedy souhláska má u sebe další znak, který hlásí nepřítomnost samohlásky. Tyto doplňující značky se nazývají *matres lectionis* (srv. Pommier, 1993). To vede nejen k lepšímu pochopení významu slov, ale daleko dříve také k lepší zvukové analýze a lepšímu vzájemnému spojování hlásek při čtení. Také z tohoto důvodu preferuje přednostní (časově) učení samohlásek před souhláskami, které také podle ní pomáhá zvukové analýze.



*"Musí se být zticha, protože my posloucháme slova, my jsme montéři a rozebíráme slova na kousky. Kdo zná nějaké slovo, které začíná na 'mo'? To je školní ticho, to ano."*

Zdánlivě je výchozím bodem jenom písmeno, ale to nemá existenci zajištěnou samo o sobě, je nutno současně zrekonstruovat vztah písmeno - slovo a velmi rychle také písmeno - slabika - slovo.

Máme-li se vrátit k našemu tvrzení o samostatné koncepci textu, ta stále zůstává mnohdy vyčleněna, resp. je stále ještě (správně) potenciálně bohatším útvarem, který není vyčerpán napsaným slovem, slabikou nebo větou.

### ***Nácvik nebo používání?***

Velmi brzy už děti chodí a hlásí *"co už umějí napsat"* a *"co už přečetly."*

*"Já už čtu ve slabikáři." "Umím se podepsat." "Ukážu ti, jak umím napsat máma." "Já už čtu v knize." "My jsme si četli noviny a já jsem viděla, že bude v televizi Alf."*

To vše v říjnu, dva měsíce po začátku školního roku. Situace se ovšem moc nevyvíjí, podobné výroky slyšíme i v prosinci a květnu. Orientovat se v televizním programu není tak jednoduché a znamená to sledovat další pomocné ukazatele jako datum, hodinu, číslo programu, den v týdnu a podobně.

Děti, které si čtou jednoduchou knížku pro vlastní pobavení, je stále minimum, přestože se apel na čtení "jako dospělí" objevuje.

Říjen - paní učitelka: *"To jsem zvědavá, kdo se naučí brzy číst a pak tu budeme mít takovou 2. třídu, děti budou dostávat knížky a budou dělat jiné věci, budou si číst."*

Prosinec - paní učitelka: *"Čtete knihu jako maminky. Maminka, když si koupí novou knížku, tak si ji čte pořád dál. Jako vy, teď obrátíme stránku a pokračujeme a pak si o tom můžeme vyprávět."*

I když motivace dětí míří k výsledkům dovednosti číst, sama učitelka dobře ví, že školní čtení slabikáře v mnoha aspektech zatím "čtení maminky" neodpovídá.

Děti tedy během prvního školního roku spíše nežli by pracovaly s písmem jako prostředkem, daleko více pracují právě **"na písmu"**. Může se pak zdát, že ve škole nácvik převažuje nad vlastním funkčním používáním psaného jazyka. Čtení/psaní je nakonec také školním vyučovacím předmětem a nikoliv dovedností používanou při školní práci.

Současně s tím snad můžeme zopakovat, že dětem tento nácvik, který pro dospělého vypadá jako nudná činnost, nevádí a dělají ji **s velkým zájmem a úsilím**. Plyne to také, jak jsme již naznačili, ze vztahu, který děti k písmu a ke psaní a čtení mají. Mnohé činnosti, které pro dospělé vydají nudně a nezábavně, pro děti vystupují jiným způsobem. Častá usilovnost, kterou pozorujeme v první třídě se nevyhýbá právě činností stereotypním.

Podívejme se jakým zdánlivě podivným způsobem se děti chovají při čtení, a to i doma. **Práce "na sobě"** je tu evidentní.

*Pepík začíná číst knihu od úplně prvního znaku, který vůbec kniha obsahuje. Nedá se hned do děje, ale poctivě přečte nejen autora, nadpis, vydavatele, rok, tiskárnu, ISBN, všechna další možná čísla, předmluvu k několika vydání atd. Čte velice pomalu a pečlivě každé slovo i v případě, že čte skoro hodinu jednu stránku.*

*Iveta dostala od rodičů knihu o koních, které nesmírně obdivuje, a čte doma mamince z této knihy. Maminka mi poté líčí s překvapením, že Iveta po každé chybě, kterou udělá nebo dokonce po každém jiném přerušení, nepokračuje ve čtení a vrací se a začíná úplně znovu. Maminka ji od tohoto počínání nemůže odpoutat. Celek "přečteného" je důležitější nežli děj.*

*Děti čtou i ve škole texty stále znovu a znovu dokola a není vidět, že by byly z toho mrzuté a dávaly přednost novým textům. Tento stav přesahuje dokonce ještě do druhé třídy.*



Naše dělení na nácvič a používání tu z hlediska pohledu dětí trochu kulhá, i v tom, že činnosti okolo čtení a psaní mají svůj značný smysl a naopak funkce písma v celém svém rozsahu nejsou dětem ještě plně srozumitelné.

V otázkách smyslu tu hraje roli zpočátku hlavně nutnost zvládnout čtení/psaní jako kvalitu označující vyšší stadium dospělosti, tedy zásadní změnu sociální pozice dítěte. K tomu se samozřejmě přidávají i kognitivní potřeby; snaha o pochopení pravidel, podle kterých je strukturován systém písma, podle kterých se čte a píše, je jedním ze zdrojů usilovnosti dětí. Usilovnost však musíme posunout do jejího vývojového významu, když vidíme nejrůznější jazykové hry odvozené od školní výuky, lépe řečeno od stadia vývoje čtení a psaní, ve kterém se děti nacházejí.

*V tramvaji stojí hlouček kluků z první třídy a velmi se baví vymýšlením co nejlegračtějších slov na základě změny náslovné hlásky: "soudek, boudek, moudek, poudek, foudek, čoudek" atd.* Co do otázky smyslu pro děti - začátečníky ve čtení a psaní, nejsou názory jednoznačné, jak jsme se zmínili již v úvodu textu. Také francouzský psycholog R. Goigoux (1992) odhaduje nejméně tři druhy smyslu, které musíme v tomto kontextu uvažovat. Především smysl psaného textu (o čem text je), smysl čtení textu (proč číst tento text) a smysl učení se čtení/psaní (proč se učit číst). Děti toto trio smyslů také cítí různě silně během školního roku.

Že smysl jako sémantický význam textu, věty či slova pro děti není často příliš důležitým se ukazuje v mnoha podobách a důvody tohoto stavu jsou různé. Nedá se přímo říci, že by děti tyto významy nevnímali, ale často jsou druhořadé. Pozornost věnovaná jiným aspektům, "nácvič", je někdy strhává natolik, že sémantickou správnost důsledně nekontrolují. Naopak můžeme spíše tvrdit, že sémantické aspekty, význam slov či vět ukazuje dítěti především správnost jeho kódovacích postupů.

*Jirka tak každý den, když jde do školy okolo pekárny, opakovaně čte s nadšením nápis "Pekárna", i když ho četl mnohokrát a ví, že obchod je opravdu pekárnou.*

Škola pochopitelně využívá vysoké motivace k učení čtení/psaní, ale snaží se ji postavit často i na jiných momentech; právě na možnosti si číst, odpovědnosti za školní výsledky, nutnost pracovat, rozšiřovat představu o kulturních funkcích písma a pod. *"Všechno si zkoušejte doma. Ukazujte to třeba babičce, co jste dělali ve škole, hrajte si na školu. Zkusím to jednou, podruhé a potřetí už mi to jde lepší, tak to musíte zkoušet. Přes švihadlo jsme taky neuměli skákat a teď už to umějí všichni".*

Zvláště nutné je to u dětí, které mají ve čtení nebo psaní nějaké problémy. Tyto děti totiž podobně spontánní hry a činnosti neprovádějí, je třeba je do nich nutit. Dokonce pokud mohou vyhýbají se jim; např. Zuzanka nečte s ostatními dětmi z tabule, nečte si potichu článek a skoro nikdy se nehlásí.

*Šárka napovídá Martině nad slabikářem. Učitelka odmítá napovídání a snaží se apelovat na smysl, na (budoucí) funkce čtení: "Nedělej to. Ty s ní budeš pořád chodit a budeš jí číst? Budeš s ní bydlet? Budeš s ní chodit do obchodu? Tam bude nápis 'hovězí maso 120 Kč' a ona uvidí '120' a nebude vědět, co to je. Nebo tam bude zákaz vstupu a ona tam půjde a spadne do nějaké díry? Musí se vyznat ve světě, přečíst si chytré knížky a tak. Tak ji nech se učit."*

Děti se ovšem jak se blíží konec roku k používání písma samozřejmě dostávají (obrázek 15.-17.). Stránku v knize a v sešitě najde každý, všichni se umějí podepsat celým jménem, děti píší drobné poznámky do notýsku, zapisují své úkoly, komentují písemně své obrázky, dovedou přečíst písemné texty kolem sebe a orientovat se podle nich. Přečtou i delší text a rozumějí jeho obsahu. Ti lepší najdou článek nejen podle čísla stránky, ale i podle obsahu vzadu v knize, někteří i podle rejstříku.

Obr. 15 Už píšeme (konec října)

máma

Obr. 16. Maruška mi píše, co měla k obědu (únor)

OMAČKU  
POLIFKU  
RFZE  
UATRA

Obr 17. Zdena mi píše, jak dostala dárek (únor)

\* dárek

Opakování  
o prázdninách

24.6.

Kovřímská  
3 Braka 3

Brusní papír  
hadřík

Léčivé byliny

24.6.

Líst černého rybáře  
a bříšva  
kopřiva  
květ lípy

česba

Boydání o pejskovi  
a kočičce

Ferda mravenec

## Období po vyvozování abecedy - zdokonalování ?

Období po vyvozování abecedy by mělo sloužit ke zdánlivě jednoduchému úkolu - zdokonalovat postupně dovednosti získané ve vyučování a rozšiřovat je. Toto rozšiřování znamená např. čtení stále obtížnější typů slabik a slov, čtení dalších a složitějších textů, seznámení se žánry textů a pod. Zdánlivě se tedy budou již jen zdokonalovat znalosti a dovednosti dětí. Ve skutečnosti se otevírá celý rejstřík dalšího učení, především v oblasti pravopisu, který byl v první třídě jen naznačen.

Přestože dítě čte na konci roku celé věty, je jádrem výuky jednotlivá **slabika**. Děti jsou schopné přečíst slovo, které není příliš složité a napsat je. Jde-li však již o větu nebo souvětí, je dětská koncepce věty, její segmentace na slova a její pojetí úkolem pro další roky<sup>46</sup>.

Lukáš v červnu píše diktát takto :

slunce pali  
doškoly nemusíme  
jdeme kvodě  
jetam hodně děti.

Maruška takto :

Slun ce pali.  
Doškoly nemusíme.  
Jdeme kvodě.  
Jetam hoď'ne dětí.

Jirka však zcela správně:

Slunce pálí.  
Do školy nemusíme.  
Jdeme k vodě.  
Je tam hodně dětí.

Ve škole se sice ukazuje návaznost další práce v písmu a její nezbytnost, ale pro většinu dětí na konci prvního školního roku je výsledek jasný: *umíme číst a psát* (obrázek 18.).

## POZNÁMKA K ARBITRÁRNOSTI

Není naším cílem, z pochopitelných důvodů řešit otázky arbitrárnosti jazyka tak, jak se jimi zabývá lingvistika, ale dovolili jsme si jich využít k tomu, aby se nám otevřel jeden úhel pohledu na učení čtení /psaní v první třídě.

Několikrát jsme se dostali ke konvenčnosti písma a jejímu osvojování dětmi, arbitrárnost jsme zmínili spíše okrajově. Přesto na problémy okolo ní opakovaně narážíme jak z hlediska didaktických postupů, tak z hlediska vývoje psychických procesů u dětí tohoto věku. Jazyk se tradičně pojímal jako systém arbitrárních a konvenčních znaků. Saussure (1995) dokonce arbitrárnost vedle linearitu považoval za základní princip jazyka. Psaný jazyk, který počítá s druhou artikulací řeči, pak je z pozice arbitrárnosti zdánlivě ještě důslednější. Dokonce se tu objevují takové jevy jako Saussurovo "vypůjčování si cizí abecedy" a další, které nezávislost písemných znaků podporují. Jak to tedy s arbitrárností vlastně je ?

---

<sup>46</sup> K podobným závěrům dochází i F. Jiránek ve výzkumu věnovaném systematickému sledování výuky dětí při zavádění analyticko -syntetické metody, publikovaném v r. 1955.

Připomeňme pro úplnost Peirceovo třídění znaků, které nám dostatečně poslouží. Peirce rozeznává tři základní typy znaků: **1. ikonu** (spojení mezi označujícím a označovaným působí na základě faktické podobnosti; zobrazení býka je podobno býku zobrazenému), **2. index** (spojení funguje na základě spojitosti, souvislosti, soumeznosti; kouř je indexem ohně) a **3. symbol** (působí ustanoveným, dohodnutým, konvenčním spojením, zvykem). Sám Peirce však říká, že nejde ani o absolutní přítomnost podobnosti, soumeznosti ani absolutní zvykové spojení, ale o predominanci jednoho z těchto faktorů<sup>47</sup>. Symbol totiž vždy obsahuje ikonu, nebo index, resp. indexy i ikony.

Roman Jakobson (1995) zdůrazňuje, že arbitrárnost by spíše než za nezávislost měla být považována v případě jazyka za **nemotivovanost**. Jeho propojení pohybu mezi symbolem na straně jedné a ikonou a indexem na straně druhé je inspirující z pohledu dění v první třídě. Právě **motivovanost** se zdá být při výuce čtení a psaní, ale jazykové výchově vůbec, **neustále přítomna**, i když se snahou ji kontrolovat. Tato motivovanost se objevuje na obou stranách; z hlediska zvuku řeči i ze strany grafické podoby písma a samozřejmě i v jejich spojení.

Tento jev, tak výrazný zvláště v některých fázích vyučování má jistě své opodstatnění; provází dětský vývoj i způsoby konceptualizace řeči nebo písma, didaktické postupy, učitelské zkušenosti i funkce školy směřující k transmisi kulturního bohatství.

Děti samozřejmě se znaky pracují. J.Piaget (1970) dává počátek tzv. symbolické funkce do věkového období 1,5 - 2 let. Jakmile jsou děti schopny oddělit písmo od obrázku, můžeme si všimnout, že definování písma je založené právě na částečné představě arbitrárnosti. Děti odlišují a relativně respektují figurativnost a nefigurativnost, lépe řečeno s grafickými tvary především jinak zacházejí pokud jde o obrázek a jinak ve svém písmu (viz Předškolní čtení a psaní). Časté je používání typických stylizovaných značek nebo klikyháků napodobujících písmena nebo zase dospělý rukopis. Také prostorové uspořádání je jiné, než které by odkazovalo na obrázek.

Na přitažlivost jevu označování pro děti ve věku 6 - 7 let jsme pod etiketou "znakové závratí" poukazovali několikrát. Co je zde zajímavé, jsou především dětské koncepty znaků nebo písma. Ty ukazují, že děti s principem arbitrárnosti pracují, ale často nedůsledně, zvláště ve fázích, kdy nedošlo k pochopení písma jako druhé artikulace řeči.

Slovo je do určité doby věku dítěte také spíše vlastností označovaných předmětů, někdy se v tomto kontextu používá velmi dobrého příkladu - přilepeno na předmět, a to má pochopitelné důsledky i v písmu. Děti se vlastnosti označovaných jevů snaží včlenit i do formy označujících (graficky i zvukově). Zápis tak nemusí být jen zmenšeným nebo stylizovaným zobrazením zobrazovaného jevu, ale přesto forma respektuje určité specifické vlastnosti zobrazovaného (velikost, důležitost, nepřijemnost a pod.)

Jako příklad můžeme připomenout výzkumné výsledky Ferreirové (1988), kdy pro velký nebo důležitý objekt je použito v zápise dětí více značek nežli pro objekt malý nebo nepodstatný (viz již několikrát v textu zmíněný případ s kohoutem, slepicí a kuřetem). Podobných konceptů tvoří děti velkou řadu, a to již i dříve, na rovině řeči mluvené<sup>48</sup>. V pozadí zde působí pochopitelně kognitivní procesy dětí, synkretismus a individuální zkušenost.

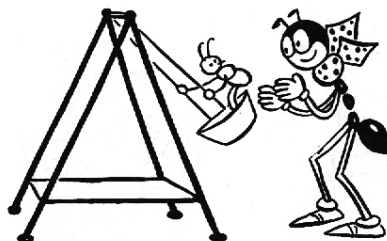
Škola samozřejmě směřuje od osobní zkušenosti jednotlivých dětí k zobecnění a tedy více i k symbolům. V tomto kontextu si pozornější účastník vyučování v první třídě nemůže nevšimnout také **normativní funkce** školy. Škola využívá individuální zkušenosti dětí, snaží se ji formalizovat, zobecňovat a konvenčněji strukturovat. Tyto postupy vedou nejen ke kognitivnímu rozvíjení dětí, ale i formulování etických a emočních kulturních vzorců (forem).

---

<sup>47</sup> Peirce citován podle Jakobsona (1995, s. 45-54)

<sup>48</sup> Děti např. často užívají slovo *pastelína* místo *plastelína*. Rádcem je jim nesprávná etymologie, kdy slovo *plast* či *plastický* má příliš vágní a neohraničený význam oproti použitelnému odkazu na slovo *pasta*.

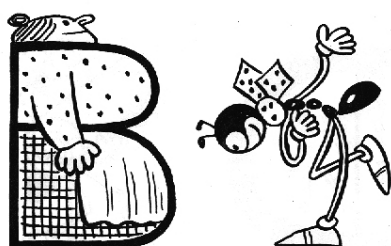
Dítě tak může jiným způsobem vstupovat do struktury své vlastní zkušenosti, kterou může vztahovat ke společné zkušenosti zobecnělé. Na jedné straně se tak ukazuje obecnost



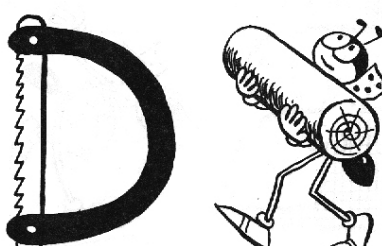
PODÍVEJTE SE NA **A**. VŽDYŤ JE TO PĚKNÁ HOUPAČKA PRO MIMINKA. POHOUPÁME!



JEJ, TO JE KRÁSNÝ ROHLÍČEK, TAKOVOU MÁM NA NĚJ CHUŤ, CHCETE TAKÉ KOUSEK?



ACH, **B** – BÁBA KOŘENÁŘKA. RUKULÍBÁM, MILOSTPANÍ, MÁ POKLONA AŽ POD KOLENA!



DŘEVO ŘEŽE PILA NAŠE. DRRRN, DRRRN, HONEM NAŘEŽEME NĚJAKÉ POLÍNKO!

kognitivních struktur vnějšího světa a na straně druhé jejich vhodnost (jejich hodnota a postavení v kultuře). Nejedná se samozřejmě vůbec pouze jevy jazyka, pojmů a jejich používání.

Škola musí předávat zobecnělé poznání, poznání připravené k budoucímu využití, které mimo minulou zkušenost, která je v něm obsažena, umožňuje ještě další interpretace.

Poněkud složitější se jeví situace, když se podrobněji zaměříme na určitý vyučovací předmět, v našem případě na čtení a psaní. Jelikož si děti musí osvojit zcela nový systém grafické reprezentace - písmo, je z velké většiny potřeba dostatečnou **zkušenost dětí teprve vytvářet** a nikoliv ji pouze využívat a rozvíjet. Děti se musí naučit zcela nové věci; všechna písmena abecedy, grafickou podobu slov, poznávat a členit elementy řeči, pochopit principy převádění řeči do psané podoby a d.

Navazuje se sice na koncepty písma předškolního, ale nové úkoly v oblasti konvenčního písma ještě stále převažují nad aplikacemi.

Zdá se tedy, že především díky nárokům didaktickým se s motivovaností v počátečním učení čtení/psaní musí hodně pracovat. Vraťme se třeba k didaktickým postupům okolo "vyvozování abecedy". Jak se má k sobě proces vyvozování s arbitrarností zvuků řeči nebo značek jednotlivých písmen? Vyvozováním se tak předvádí zdánlivá **logičnost postupů** v případě čtení či psaní. Motivovanost tady opravdu hraje velmi podstatnou roli. Údajně pouze pro úplný počátek učení, především jako mnemotechnická pomůcka pro zapamatování si tvarů písmen i jejich spojení s hláskami analyzovanými v řeči, pro pochopení principů spojování písmen či hlásek a slov.

Nejrůznější motivované vazby tak nacházíme na rovině grafické, zvukové i v jejich vzájemném propojení.

Vazby, které jsou používány k prezentování grafické stránky písma, písmene, slova nebo textu, se objevují velmi často. (viz také Úvod a seznam cvičení). Jen namátkou odkazujeme na "B-babičku" z Ferdova slabikáře (Sekora, 1973), představu U jako umývadla, nebo S jako hada. Využívá se i tvaru úst při vyslovování O, A, nebo E. M je jako motor, mýdlo, nebo mýval, C jako měsíc, který couvá, BA jako balón, baterka nebo bazén podle náslovné hlásky či slabiky, ale také stylizovaného obrázku (obrázek 19.- 20.).

Často se vyskytuje upozornění na spojení zvuku a grafiky; R je rytíř, protože R je silné, mužské a hranaté písmeno, jakožto i jeho zvuk, nebo S připomíná nejen tvarem, ale i hlasem, hada. Mohli bychom jmenovat i Komenského "*hlasitou abecedu*", jakož i podobné pozdější pokusy.

Podobná **didaktická motivovanost**, podle některých autorů, má **značné nevýhody**, protože musí být postupně zase odnaučována, aby v pozdějších stadiích čtení nebo psaní zpětně tento proces nebrzdila. Zcela jiná začíná být situace v případě jiných spojení, na které je naopak poukazováno a kterým se děti učí jako v případě metafory při užívání některých homonym (např. koruna pro označení královské koruny i koruny stromu) a d. Spojení v případě písmen, slabik nebo částí slov bývají považovány za **problematičtější**, ale mnohdy jejich vliv přechází i na vyšší jazykové roviny. Podle našeho názoru mají i tato spojení, která se žádají postupně odnaučit, nejen své didaktické opodstatnění, ale především se významně podílejí na schopnosti dítěte pohybovat se v kultuře. Neznamená to, že bychom zpochybňovali nutnost tyto vazby potlačit, aby děti byly schopné číst nebo psát, ale pouze se snažíme ukázat jejich místo v předávání kultury..

Jak je to však opravdu s arbitrarností vzhledem k prezentovanému materiálu. Na rovině školní musíme připustit **umělá spojení, záměrně vytvářená pro didaktické účely**, nicméně i ta nabývají postupně nových významů individuálních i kulturních. Jak bychom také jinak vysvětlili silný emoční vztah mnoha lidí k vlastním dětským slabikářům, které jsou kritizovány za nudnost a sterilitu textů typu EMA MÁ MÍSU.

Můžeme namítat, že jsou nesený nostalgií dětství, vzpomínkou na rodiče a školní kamarády, reflexí pocitů školáka, který se těší ze své nové větší dospělosti a pevnějšího společenského postavení. To je jistě pravda, ale tyto vzpomínky jsou svázány s učením se číst a psát a ty zase s prvními texty v čítankách a slabikářích<sup>49</sup>.

Na rovině grafické se zdá být situace složitá, i když není vždy jasné, jakými způsoby k podobným spojení došlo. Rovina zvukové stránky řeči se uvažuje stejně často. Již podle antických tradic mají hlásky, zvuky řeči nejen označovat předměty, ale i dávat podněty k uvažování, vyjadřovat emoce. Těchto vlastností zvukové stránky řeči využívá hlavně poesie, ale najdeme je i v obyčejné mluvě. Tato **imitace zvukem** je však často odmítána jako pouhý plod iluze předávaný mezi generacemi, čili druhotně kulturou vytvořená.

Ivan Fónagy (1970), který se tradičně pohybuje v této oblasti, zmiňuje své výzkumy provedené s dětmi, dospělými, hluchoněmými a slepými lidmi. Ukazuje se tu výjimečná shoda v

---

<sup>49</sup> Je až překvapivé, kolik lidí s schovává své školní slabikáře nebo na ně vzpomíná ve svých memoárech. Ve sbírce *Jaro sbohem* básníka Jaroslava Seiferta najdeme dokonce básničku *Píseň o slabikáři* (1942), kde se mj. říká:

Slabikář vidím v duchu zas,  
s obrázky Alšovými.  
Bože, bylo tam tolik krás,  
jež dávno zapadly mi.  
Neskáče pes už přes oves,  
jak tenkrát v písničke skromné  
větríček sice foukal dnes,  
neshodil hruštičku pro mě.

hodnocení zvuků (např. R je hodnoceno jak silný, mužský prvek), které používá řeč, a to nejen zvuku, ale i spojení s artikulací a nakonec i grafickým záznamem<sup>50</sup>.

Sám Fónagy říká, že řeč je běžně nemotivovaná, foném je svázán a zastřen morfémem a dalšími skupinami písmen či slov. Nevnímáme často ani jejich jednoduché významy. V básni, nebo při podobné příležitosti se náhle objevuje zkušenost individuální, motivovaná, prvotní. Mluví se dokonce o významech z ranného dětství, které vznikají u **dítěte nemluvíciho** a obnažují se; otevírají se cesty až do věcí nevědomých. Fónagy tím potvrzuje i zájem psychoanalýzy o první stadia výuky čtení a psaní a zdroje dětských potíží. **Formalizace a demotivace** jazyka je v tomto kontextu obraným psychologickým mechanismem, který vytěsňuje nežádoucí myšlenky nebo emoce<sup>51</sup>. (To se ovšem v didaktickém požadavku na "odnaučování" neuvažuje.) Na druhou stranu se tu ukazuje síla dětské zkušenosti v pozdějším porozumění kultuře.

Z tohoto pohledu můžeme také uvažovat o tom, jakým způsobem dospělí připravují pro děti na úrovni hlásek a písmen, či prvních slabik učební materiál, na kterém se děti učí, a zda oni sami zcela kontrolují vliv svého vlastního prožívání a dětské zkušenosti.

Zvláště v případě textů určených ke čtení/psaní vidíme, že se zde hojně vyskytují písmena, samostatné slabiky či jednoduchá první slova i texty příliš obecné, které samy vybízejí k dosazování nejrůznějších (i nejasných) významů a představ dětmi. Slova v přirozeném jazyce jsou sice mnohoznačná, ale reagují na kontext. To je však v první třídě ztíženo nejen jednoduchostí textů, ale i obtížemi dětí při čtení či psaní<sup>52</sup>.

Důležité je snad především to, aby děti byly schopné se pohybovat na více rovinách jazyka. Děti mnohdy pracují zcela volně v arbitrárních systémech a původní spojení se jim

---

<sup>50</sup> Fónagy ve svých výzkumech zjišťuje shodu v tom, že I je vnímáno jako rychlejší a lehčí a něžnější, nežli U; K a R jsou tvrdé, a L a M měkké a příjemnější nežli K nebo T. R a T je mužské a L je ženské.

<sup>51</sup> Fónagy tu cituje nikoho jiného nežli S. Freuda a židovský vtíp, který uvádí v kontextu naznačených úvah. *Jeden žid se ptá druhého, jestli se již koupal, jestli bral lázeň (Hast du ein Bad genommen?). A druhý odpovídá na jiné lingvistické rovině - proč, ona nějaká chybí?*

<sup>52</sup> Jedna holčička se mě ptala "co je to za člověka ten Kočkaváři, asi nějaký kouzelník to bude", kterého objevila při čtení textu *Kočka vaří kašičku...*



Obr. 21.

Brukner, J.; Čížková, M.; Fixl, J.: Čtení pro malé školáky. 4. díl slabikáře. Praha Fortuna 1995.

### Co říká zvoneček?

JIRÍ HAVEL

pppppppp  
000000  
ZZZZZZZZZZ  
00000000000000  
rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr  
jjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjj  
áááááááááááááááááááááááá  
vvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvv  
šššššššššššššššššššššššššš  
eeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee  
chchchchchchchchchchchch  
nnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn  
000000000000000000000000  
vvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvvv  
yyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy  
ZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ  
VVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVVV  
0000000000000000000000000000  
nnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn  
iiiii  
mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm  
!!!  
!!!

vůbec nemusí odkrýt. Např. při hodině věnované jménům, ve které bylo třeba naučit se je psát s velkým písmenem, teprve po upozornění učitelky děti začnou zacházet se jmény jako s významy. Překvapeně sledují, souvislosti, kterých si předtím nevšimli; jestli *Veselý je veselý, Dvořák bydlel ve dvoře či Kopáček něco kopal*. Po hodině však ihned "přeshaltují" na jinou rovinu jazyka a zacházejí se jmény opět jako obvykle. Není však zanedbatelné, jestli tento krok do jiného interpretačního pole jsou schopny udělat či ne.

J. M. Lotman (1994) k tomu říká, že celá oblast kultury jazyka jakoby vyráběla těžkosti v převodech mezi systémy. " *Slovo není stejné*", říká, "jako dopravní signál". Slova, ale i jiné sémantické jednotky procházejí historicky i ontogeneticky mnohými kontexty a uchovávají si schopnost je **regenerovat**. Pak můžeme mluvit o tom, že symboly mají významové pole s invariantním smyslem. Každý symbol disponuje vlastním rozsahem paměti. Je tu samozřejmě kontrola prostřednictvím kulturních kódů. To je velmi dobře vidět ve škole, která jak jsme naznačili, preferuje často pouze některé z možných cest jak postupovat. Vrstvy významů se tu nestírají, ale aktualizuje se jen některý z nich. Podobně jako při náhlé změně, kdy došlo k jinému vnímání přijmení dětí.

V tomto dění je potřeba podpořit bohatost indexových a ikonických reprezentací, aby mohlo narůstat významové pole, které dovoluje dětem dostat se postupně k symbolům, nebo si alespoň pro ně připravit cestu. Jestliže se metafora v přísloví považuje za důležitou a začlení se proto do vyučování, B jako babička může vystupovat v kontextu kultury podobným způsobem.

Schopnost tyto významy vybavovat a odkazovat na ně, je totiž velmi podstatná. Nemáme na mysli pouze zisky kognitivní, ale i emoční či etické, jako je otevřená cesta k literatuře, vztah k národní kultuře ale i vztah k sobě a souvislosti každodenního života, které si často ani neuvědomujeme.

Jen tak se děti dostávají k pochopení co jsou nohy do X nebo do O. Mohou vnímat básničky a rozumět jim, mohou číst komiksy s jejich často užívaným VRRRUUUummm nebo SSSSvisst. Mohou se učit využívat barevnosti a bohatosti jazyka. Budou moci i v budoucnosti porozumět mnoha kulturním konsekvencím, luštit křížovky, pochopit vtíp nebo se jinak dívat na obrázky (srv. obrázek 21.).

## PSANÍ

V této kapitole se budeme věnovat dvěma otázkám. Nejprve se vyjádříme k obecnější otázce dvojice čtení/psaní, jejíž členy jsme dosud chápali jako ekvivalentní: výuka čtení pro nás automaticky byla výukou psaní, přinejmenším proto, že čtení je čtením psaného. (Z těchto obecnějších úvah se budeme snažit vynechat ty, které vyžadují operovat pojmem obrazu, obrázku, "image").

Druhá otázka, kterou probereme, se týká psacího psaní ve škole, psací latinky. (Zde už narazíme na dílčí aspekt vztahu písmo- obrázek, probíraného zvláště v poslední kapitole.)

## Čtení nebo psaní?

Rozlišováním čtení versus psaní pokračujeme v úvahách o realizovaném kurikulu hodin češtiny, o grafickém civilizování dětí: viz zejména partie o vztahu jazyka spisovného a mluvení a o ambivalenci termínu "projev"; v nich jsme se už dostávali během udržování opozice orální vs. skripturní, případně grafické kultury do oblastí s písmem bezpochyby zacházejících (veřejná sféra jazyka spisovného, včetně školy)- pro tyto už pronikající se kontexty kultur se v

odborné literatuře někdy hovoří právě spíše o poměru mezi čtením a psaním než o oralitě vs. skripturalitě.

Používat nezpochybněně podvojného výrazu čtení/psaní bylo do určité míry oprávněné, protože se v našich třídách začaly obě činnosti vyučovat prakticky současně, a poté se již trvale proplétaly. Má smysl je konfrontovat? Konfrontace i její odmítnutí závisí na vzájemném vymezení těchto činností, na tom, co budeme za psaní a za čtení považovat.

Člověku se zpočátku vybaví asi tato dvě kritéria: jednak akustičnost čtení vs. vizuálnost psaní; jednak reprodukce (psaného) ve čtení vs. produkce (ke čtení určeného) v psaní (existuje prostě sklon chápat psaní jako aktivitu a čtení jako pasivitu, receptivitu) nebo reprodukce (řečeného), ale jaksi hodnotnější, trvalejší, obtížnější. Žádné z kritérií však nevydrží do konce svého rozboru. Co se akustičnosti vs. vizuálnosti týče, není jasné, kam zařadit třeba "*vymyšlení slov na hlásky nebo slabiky*" a jejich následné říkání: cvičení spadá pod trénink fonologického vědomí, ale je už natolik impregnováno požadavky na psaní (viz Lahireův názor na fonologické vědomí), že je pod mluvení orální kultury, ani pod čtení zařadit nelze. Naopak bychom mohli nazvat čtením postupnou identifikaci částí předlohy písmene pro jeho opis, kopii.

Tento příklad současně ukazuje omezenou platnost kritéria reprodukce vs. produkce, neboť empiricky pozorovatelné psaní zde vystupuje jako pouhá reprodukce (vzoru); čtení zas naopak může být produktivní v tom smyslu, že- třeba za použití grafických, např. nespecifických, ne přímo pravopisných prostředků, nebo jen hlasovým zvýrazněním- excerpuje nebo posune smysl.

Jiným, ještě výraznějším příkladem je čtení textu se záměrnými chybami. Řekněme, že žák přečte vytištěné "*netapýr*" jako "*netopýr*" ("*Veselá abeceda*", s. 79). Splete se, jistě, on se přečte, ale přitom čte správně, protože autor myslel "*netopýr*" (jak ještě potvrzuje obrázek vedle) a jen se přepsal: dítě ho tedy vlastně pře- píše nazpět, opraví mu chybu. Jestliže žák přečte chybně napsané slovo správně ve smyslu přesnosti jako "*netapýr*", máme před sebou dvě možnosti: buď budeme považovat jeho přesnost za jakési první stádium, kdy ještě čte přesně proto, že dostatečně neanticipuje, nebo za jakési stádium třetí, korigující (ve vědomém korektorském postoji) stádium druhé, ono přečtení "*netopýr*". Pointa spočívá v následujícím: jestliže považujeme za aktivní a tvůrčí pře- psání už ono druhé stádium, kde se udělala chyba, nepřesnost, proč bychom neměli považovat obyčejné, normální přečtení správného (kde je hranice?) textu také za jeho pře- psání? ("Chyba" nám pouze ukázala tvůrčí mechanismus v akci.)

Při zmírnění nároků a při zavedení empirického kritéria používaného prostředku můžeme říct, že žáci píší od samého počátku zhruba trojím způsobem: velkými tiskacími písmeny, která je snažší kopírovat a která také znají lépe z procvičování (ta používají pro psaníčka, někdy pro podpis, např. právě na psaníčkách); psacím písmeny, která se učí psát (na rozdíl od tiskacích- ta se učí jen číst), která ale příliš nepoužívají (někdy v podpisech), dokud se neobjeví v úkolech- předtím jim slouží spíše jako simulakry našeho dospělého písma, kterému nerozumějí- což mimochodem dokazuje možnost existence psaní bez čtení. Jedna holčička nám pyšně napsala:

Na otázku, co to znamená, rozzlobeně odušila: "*Já umím psát, já neumím číst!*"

Třetím způsobem psaní je "*montování*" připraveného materiálu (kousků papíru s jednotlivými písmeny a slabikami ze zásobníků), nebo doplňování nedokončených slov podle nápovědy či vzoru (řadíme sem např. i vepsání slova, které vyjadřuje obrázek, do připravených rámečků).

Dalo by se možná říci, že čtení je pro žáky snadnější než psaní, pokud oba úkoly zahrnují přechod z jedné substance do druhé: např. napsat diktát je asi obtížnější než přečíst tentýž text. Také lze říci, žáci (stejně jako dospělí) jsou většinou v čtenářském kontaktu s nabídkou textů, která je kvalitnější či elaborovanější či profesionálnější než ta, kterou by dokázali sami vyprodukovat, napsat. Větší snadnost čtení než psaní zde patří definičně k dílu jako povedenému, zdařilému (byť recepce sama se také musí učit): třeba křížovka je špatná tehdy, když ji málokdo dokáže rozluštit; a tak špatnou může být i lehčí sestavit než vyluštit. Pro představení si poměru čtení/psaní je také možná užitečná komparace v rámci známých metod z historie výuky, nebo jak říkají Chartierová a Hébrard, "modelů" čtení/psaní, které byly transformovány do vyučovacích předmětů školní pedagogikou a k jejichž výuce škola vynalezla specifická cvičení.

V případě didaktik je posuzování komplikováno faktorem psacího písma, jež je považováno za natolik obtížné, že je podrobena zvláštní přípravě, do níž jsou vtahovány jak momenty čtení, tak psaní v onom obecném slova smyslu, v němž o nich v této první části hovoříme. Patrně nejméně starostí si zde dělá globální metoda Příhodova směru (viz např.: Selner, 1930), ponechávající psací psaní globálnímu principu a přímému napodobování, bez přípravných cvičení. Kohoutkova metoda (autor o ní referuje in: Kohoutek, 1968), ač nazvána podobně, "celostní", však už psací psaní od psaní obecně odděluje a ve vlastním psacím psaní rozlišuje jeho čtení (předchází) a jeho psaní (následuje).

Funkce psaní je zde však budována v přípravě, byť jinými než abecedními prostředky: autor hovoří o primitivních náčrtech bez znalosti písmen- v tom se jeho postup částečně podobá genetické, zapisovací metodě Kožíškově. Ten ovšem integroval psaní do čtení natolik, že na něm, ve smíšených textech s hůlkovým písmem, piktogramy a typografickými prostředky, založil samo čtení. K analogickým metodám, vycházejícím z psaní, z jeho didaktické převahy nad čtením, lze počítat také např. Freinetovu tištěnou korespondenci mezi třídami.

Tyto dvě metody bychom mohli považovat za založené silně na psaní- ať už na úrovni psaní slohového či alespoň komunikativního (zejména asi u Freineta), tak na úrovni grafofonologické (opět asi u Freineta, kde je přitom každá přibližnost či nepřesnost pravopisného znění kontrolována tím nejvíce synteticko- analytickým postupem, jaký vůbec existuje: sazečskou, tiskařskou praktikou).

Patrně slabší je role psaní v jiných metodách, které přitom nesou psaní ve svém názvu, jako metoda skriptologická či čtení psaním (viz Kohoutka, 1968, s. 15-16). Míra psaní se zde sice těžko posuzuje, ale zdá se, že psaní zůstávalo čtení podřízeno nejen jako didaktický prostředek (Klicperova didaktika, sem patřící, se např. nazývá "*První čítanka na základě psacího čtení*"), ale i co se týče poměrně dost omezeného použití tohoto prostředku: patrně hlavně pro zafixování tvarů písmen. Na druhé straně ovšem Kohoutek zmiňuje u této metody i "*psaní podle nápovědy*" (nad pouhý opis, mluví tedy zřejmě o určitém přepisu mluveného) a o čtení toho, co člověk napsal: nelze tedy vyloučit, že se zde odehrávají i určité identitní posuny vzhledem k písmu. Kognitivně není toto psaní daleko od psaní, které prováděli námi navštěvovaní žáci pomocí svých zásobníků písmen a slabik.

Než se vrátíme k závěrečnému vymezení čtecí vs. psací pozice našich školních přátel, učiníme okliku historií trivia (nevýhodou je, že, ač inspirativní, týká se francouzské oblasti).

Trivium, tj. školní trojdisciplína čtení- psaní- počítání vznikla podle J. Hébrarda (1988) na základě dvou už skripturních kultur, učené kultury kleriků a administrativní kultury kupců, které byly asimilovány v protestantské (a v reakci i katolické) katechizaci dětí a zpočátku také "prostého" či "sprostého" lidu. Podržíme jen některé zajímavé polarity z autorova popisu. U kleriků spatřuje Hébrard posun v přístupu k latině: skupina kopistů údajně příliš čist neuměla a písmena spíše malovala (máme zde tedy historickou ukázkou "*psaní bez čtení*"), ale druhá skupina těch při čtení stále glosujících se pohybovala stále více v písmu (to přestávalo být

pouhou mnemotechnickou oporou), soustředovala se na gramatiku a její vizuální textové vyjádření (interpunkci aj.- jak to částečně známe z rozdílu "volumen" vs. "kodex") a byla v přípravě patrně vzdělávána za použití diktátu nebo kopií (v jiném použití než u první skupiny): tuto předávanou kulturu autor nazývá "psaní/čtení". Obchodnická či kupecká kultura byla podle něj orientována také na psaní, ale ne v kombinaci se čtením, ale s počítáním (dostáváme tak dvojici "psaní/počítání"): projevovala se, pokud bychom ji měli charakterizovat nejvyhraněnějším textem, ve vedení účtů (viz též několikrát citovaného J. Goodyho). Z psaní (v úzkém slova smyslu, v "projevu") se nepředávala ani tak gramatika (syntax), jako spíše pravopis.

Po údajné katolické verzi "čtení bez psaní" (tedy další historická varianta jen o jednom členu, opačná ke kopistům) prosazovala protestantská církev úplnější gramotnost svých věřících v národním jazyce: ve škole k tomu vynalezla (následována katolickou proti-reformací) např. formu "čtení/recitování": zde nám není jasné, co přesně autor míní, ale patrně způsob reagování na text, který svou výkladovostí přesahuje používání textů jen k memorizaci a případnému ústní předávání. Výuka zde prý už nevyklučovala dědictví předchozích dvou profesionálních kultur (kleriků a kupců), tedy přechod na trivium. Došlo přitom také k vyučování pomocí "principů", což je, jak už víme, podstatný rys současné školní transmise.

O první třídě jsme řekli (v interpretaci realizovaného kurikula, jak ho představuje *Přehled cvičení*), že jejími hlavními úkoly v češtině je naučit (se) **číst** třeba slabikovaně, ale přesně v tom smyslu, že "nehádat", a **psát** třeba pomalu a s nějakou chybou, vlastně opět na úrovni či v hlavním rozměru slabik, zapsat diktát: pak základní převody z jedné substance do druhé fungují a jejich přibližná přesnost zajišťuje (ona je taková i vyžadována) poměrnou jednoznačností sdělení. Uplatnění těchto dovedností nemusíme hledat jen ve sférách oné "vyšší", literární gramotnosti, nabízených v čítankách, ale na školní půdě už v "technické" stránce výuky předmětů, včetně češtiny, v odborných požadavcích disciplín a v organizaci výuky (zde máme na mysli např. zápisy, co je za domácí úkol, vzkazy a poznámky rodičům, často **zkrácené** na ono význam nesoucí minimum).

Jinými slovy, vtíp Hébradovy koncepce pro nás nespočívá jen v různých dvojicích čtení a psaní, ale i v hledání přesnější funkce, výukového začlenění prostředků, které samy o sobě mohou vypadat čistě reproduktivně a memorizačně (čtení nahlas, kopie, diktát). Vezměme si třeba **čtení nahlas**. Na jedné straně se týká textů ve slabikáři a pak samozřejmě v čítance-většinou jde o beletrii; ale tato čtenářská linie není v tomto údobí zvládnutí techniky (při oralizaci lze s jistotou poznat přesnost čtení a podle frázování i odhadnout, zda se čtenáři nerozpadá smysl, přinejmenším, zda vnímá alespoň slova, když by ne věty) a z určitého hlediska ani později školsky podstatnou. Jistě bychom si všichni přáli, aby se děti někdy zmocnila čtenářská vášeň (a to hlavně pro tzv. dlouhé texty, nad rámec oblíbených hesel encyklopedií nebo krátkých článků v magazínech), které by si plně nedočkavosti půjčovaly v knihovně... Ale přechod k tomu není úplně samozřejmý. Nakolik ho může podporovat snaha (už v první třídě) o výklad čteného není teď naší otázkou: zdá se ale, že nelze směřovat o moc dál než k velmi hrubému "čtení s porozuměním", přičemž se toto porozumění redukuje na dějovou rovinu, na pochopení zápletky (postavy a jejich jména, co, někdy proč, dělaly, v chronologickém sledu).

Takové alespoň hrubě analytické čtení se však ještě silněji uplatňuje v non- beletristických žánrech školních textů, např. v zadání či instrukci úkolu z jakéhokoli předmětu; velmi výrazně pak v matematických tzv. slovních úlohách s jejich zřetelným **překládáním** z jedné, "přirozené" řeči do její logické kostry a pak matematického jazyka; i zde se musí číst "nahlas" pro třídu nebo "v duchu", ale stejně doslovně a se stejnou snahu uvědomit si logiku, aby nedošlo k omylu v zápisu a "modelování".

Anekdoty: dětem dělá někdy potíží zpětný překlad do mluvené řeči, do oné souvislé "celé věty", odpovědi s konstantním pořadím slov (viz v partii o cvičeních poznámku o "projevu"); pak se objeví např. písemná odpověď, "Aleně zůstali baloni 8." (dobrá žačka, 19. 5.), která nese stopu operací provedených v matematickém materiálu a není ještě úplně dotažena do psané/mluvené verze; ona v matematice slabší, ale jinak jazykově nadaná a originální holčička nám zadává slovní úlohu: -"Měla sem dvě gummy a jednu sem ztratila. Kolik sem jich měla dohromady?" (-Nevíme, co říct.) -Opravuje se: "Kolik mi jich zbylo?" (19. 5.)- logika je zde nahrazena nepozorným nebo bezmyšlenkovitým použitím formule jednoho pravidelného typu, "mechaničností", kterou učitelé nijak neobdivují.

Oba příklady jako by ilustrovaly Lahirem opakovaný případ školního zmatku, při němž děti nešťastně vypadají, jako by v imitování požadavků ztratily rozum nebo byly zcela zaostalé: což je nesmysl, protože často jde o problém zvládnout několik aspektů či parametrů současně, a při soustředění na jeden vyjde druhý náhodně dobře nebo hůř.

Bez gramaticko- logických analýz nebo jejich operační podoby v "grifech" se samozřejmě neobejdou ani pravopisná cvičení (byť mnohem masivnější až v druhé třídě). Zajímavé ale je, že se lingvistické poznatky, poučky i návody ale opravdu učí nazpaměť, jako fragmenty svatých textů. A dokonce se ani k jejich memorizaci zatím, v tomto období, nepoužívá zápisu; text je doslovný, ale předává a opakuje se ústně: že věta má na začátku velké písmeno, na konci tečku, vykřičník nebo otazník, se neustále opakuje a do sešitů nezapisuje. Znamená to, že se vlastně pohybujeme ještě někde před čtením, v naprosté oralitě? Podle našeho názoru nikoli: svaté poučky, tyto klíče k poznání se učí pro orientaci v jazyce, který je psaný, pro zacházení s ním, vycházejí z jeho materiálu a jsou něj aplikovány.

Čtení a psaní ve výše naznačeném **technickém** aspektu (včetně onoho **rozumění**), sloužícím **odbornosti**, je učiteli považováno za nezbytnost pro další roky, pro učení se z textů učebnic a pro diktát, už ne ve smyslu pravopisného cvičení, ale jako zapsání si hlavních poznatků z projevu, z přednášek.

## Résumé civilizování dětí prostřednictvím češtiny v 1. třídě

Po rozborech v Přehledu cvičení a těch zdejších vypadá situace následovně.

Vyučovaná kultura posunuje orální kulturu žáků do grafické podoby. V jejím rámci se explicitně prosazují lingvistické koncepce, opřené o skripturálnost, ale v té verzi, která nese pečeť mluveného nebo integrálně, doslova a do písmene čteného "projevu"- to, co se týče jeho linearity; co se pak týče jeho kontrolované kompozice, jde o projev písemný; spisovnost ve smyslu veřejnosti projevu spojuje tato hlediska. Jiné epistemologické vědění, nespécifický grafický rozum jako prostředky a racionalita přesahující oblast abecedního (a širěji, pravopisného) přepisu je předávána hojně, ale spíše v podřízené roli didaktické pomůcky, tedy implicitně.

V tomto rámci grafické kultury je výuka z hlediska dvojice čtení- psaní poměrně silně zaměřena na pól psaní, i když zde jednak čtení jako četba literárních, uměleckých textů a jednak čtení nahlas budí prvotní dojem své převahy, a dokonce směřování k orálnímu kultuře. Dojem posiluje ještě memorizace, učení se nazpaměť klíčových vět bez jejich zapsání: funkcí pouček je však být oporou pro operace v rovině skripturální, pro psané zacházení s jazykem.

Cílem zvládnutých způsobů čtení a psaní není ani estetické potěšení, ani (přínejmenším prozatím) memorizace vědeckých nebo kulturních poznatků, ale návyky čtení s porozuměním, aktuálně (viz např. slovní úlohy z matematiky) a hlavně potenciálně analytického, nalézajícího v textu klíčová slova vět pro jeho logickou kostru a pro résumé, výpis, "příklad" -"překlad" či "modelování" nebo aspoň parafrázi. Toto psaní/čtení není jistě produktivní či kreativní v

literárním slova smyslu, je **technickým** až **odborným** zpracováním existujících projevů, odhadovaným jako potřebné i pro vyučování dalších předmětů v budoucnosti. (Je možné, že zde později naleznou svůj transfer i prostředky grafického rozumu, použité dříve na nižší úrovni nebo jako jejich didaktické nástroje.)

Toto naše zdůrazňování skripturálnosti nemá sugerovat, že by výuka probíhala, ve smyslu Lahireových provokativních tezí, jako výuka jazyka cizího, v plném smyslu slova. Fakt, že děti mateřštinu už ovládají (v jaké míře?) se zde neustále vrací (viz již citované pravopisné oddělení předložky vložení dalšího slova: musíme se spolehnout na cit, na to, "*jestli to tak jde*") a má různou roli (jednak je obecně předpokladem, jednak kontrolou, jednak tím, co svádí k chybě...); je také pravděpodobné, že i tato sféra dosavadní kompetence, sféra mluvení zažívá změny na všech svých úrovních- přesný stav, jehož zjištění by bylo metodologicky zajímavé postavit na kontrastu výuky jazyka opravdu cizího a výuky jazyka psaného, ale mateřského, by však mohl dát jen k speciální výzkum.

### Poznámka o čtení/psaní v matematice a prvouce

Literatura o vztahu čtení a **počítání** je poměrně vzácná. V té existující se v poslední době zdá pozornost soustřeďovat na médium výrazu, tj. pojmy jsou studovány na základě jejich znaků, *noéisis* až jako *sémiosis*. Máme na mysli např. sborník Hermine Sinclairové (1988) s jednotlivými statěmi o *notaci*: notaci řeči, počtu a rytmů s melodiemi. Anne Sinclairová se spolupracovníky zde zkoumala, co nazýváme *načítáním*: dala dětem zaznamenat počet předmětů na stole. Často se objevily notace s přiřazením buď současně vyjadřujícím ikoničnost (např. ooo pro tři kolečka) nebo ne (AAAA pro čtyři domy nebo VVV pro tři tužky); číslice zazněly jako 1234 nebo 333 či 4444; za poslední, nejvyšší stádium autoři považovali kardinální číslo samo (4) nebo ve spojení se jménem předmětu (4 tužky).

V záznamu 1234 (ale možná také skrytě v dalších, zejména v 22, 333, 4444) zaznívá nám známá *řikanka číselné řady*, učitelé budovaná a stále udržovaná směrem "tam" (k nějaké posunující se mezi, většinou přesahující daný interval ostatních početních operací, třeba sčítání do deseti) a "nazpět". Jde o kulturní elaborát, který jsme přirovnali k B-A BA čtení, neboť v sobě obsahuje základní vtíp, absurdnost celého procesu: naprosto různé prvky jsou učiněny identickými pro počítání, kde se jim začne říkat různě (III: 123) podle přesného pořadí, přičemž se ukazováním pohybujeme v řadě stále vpřed (nesmíme se vrátit, což by hrozilo při uspořádání čárek do kruhu; absolvovaný exemplář/číslo vlastně škrtneme) za sladění rytmů (jedno ukázání, jedno slovo)- podobně jak ukazovák v rytmice B-A BA, zde ale s přeskokem zpět na začátek a se shrnutím do slabiky v gestu obloučku, ve slabikářích i graficky vyjádřeném, podobně ale i rozdílně vzhledem k dosažení závěrečného (jako kardinálního) čísla. Status obou těchto mechanismů se nám jeví výjimečný: jsou to poklady z Pandořiny skříňky, obsahující zárodky civilizace, které nutkavě vyvolávají u lidí podivný zpěv a tanec; nebo snad strojky, zanechané tady Mart'any a připojující si na sebe lidská těla.

Řikanku číselné řady lze aplikovat bez explicitního (názorného) srovnání či vyrovnání členů v podobě zobrazujícího modelu (tak si školní děti někdy na lavici uspořádávají **různé** věci ve funkci počítadla a nepoužívají jen poměrně stejných prstů), ale samo načítání abstrakci od názornosti či figurativnosti nutně obsahuje: např. 1234 obsahuje Sinclairové AAAA nebo IIII nebo oooo. Právě stejné značky (stejně ledabyle, ne úzkostlivě, právě jako v citovaném rozmístění různých věcí na lavici: záleží na jiném, přiřazujícím a současně abstrahujícím aspektu), nejčastěji **zářezy**, nejprve do zvířecích kostí, pak do kamene, jsou snad prvními zachovanými prvky lidské grafiky; bývají někdy považovány za tuto zvláště identifikující (přiřazující) operaci, neboť mohly znamenat lovcovy záznamy (uložené zvíře= /).



Podle Leroi- Gourhana (1964, s. 263) jde o spekulaci a zářezy jsou jen projevem rytmického cítění; jejich abstrahovanost, non- figurativnost mu však nabízí příležitost odmítnout piktografické kořeny písma. Zářezy je fascinován J. Février (1995, původně 1959), který pro ně- už ne jen ony na kosti nebo v kameni, ale jako technický prostředek na čemkoli- nachází několik písemných funkcí: **mnemotechnickou** (spojenou s enumerací, evidováním, např. odpracovaných dní, genealogie předků, nebo se signalizováním důležitých událostí, někdy zašifrovaně- zde ani pro některé další funkce dál nám není zcela jasné, o jaké variace v původní jednoduchosti čárek se zde už kód opírá, zda mohlo jít o cosi výrazově podobného našim čárkovým kódům na zboží); **smluvní** (badatel zde hovoří např. o ještě nedávném zvyku prodávání "na sekyru" u francouzských pekařů, kdy prodejce a kupující měli každý kousek dřeva, na nějž zaznačili úvěrované kusy pečiva: klient zářez nemohl vymazat a pekař zas žádný přidat, neboť by se v okamžiku konfrontace obou kousků podvod odhalil; ostatně čárky za pivo na účtu, ponechaném dozoru hosta na stole, představují stejný postup); **divinační**; dále **vlastnickou** (např. poznačit všechny kusy stáda svým znamením, při určité diferenciaci od "podpisů" ostatních majitelů- to je bod, k němuž se vrátíme v části o obrázku a písmu).

Février hovoří pro toto studium o **rivalitě** mezi grafickým systémem a mluvením (1995, s. 28), kdy cílem nebylo přepsat připravený diskurs. I z Goodyho práce (1994) se nám zdá vyplývat představa o vzniku písma v moderní podobě z jakéhosi komplexu institucí a praktik záznamu, které nebyly, jak to autor nazývá "literární", ale administrativní, ve smyslu vyznačení sociálního vztahu (viz např. Goodyho oblíbené účetní seznamy nebo postupně už jen graficky, bez skutečných vzorků zboží prezentovanou obchodní nabídku), a to přiřazovacím a jmenovitým způsobem (značka nemusí nic figurativně zpodobňovat ani foneticky překládat, jen- při rozdílu od ostatních- identifikovat).

Podle Leroi- Gourhana byly ovšem současně enumerační záznamy, počty v nich podnětem k fonetizaci písma, protože podnětem ne k vyvolání asociačně bohatého, polyfonického diskursu, ale ke čtení: na zápis typu "/// Ó" by šlo těžko reagovat jinak než "3 pytle obilí". Také Goody (1994) pro fonetizaci zdůrazňuje změnu v početním zápisu, přechod od "ÓÓÓ" k "/// Ó", nebo, pokud bychom čárky chápali jako jeden znak, k "3 Ó", kde se už jazykový a grafický výraz kryjí, neboť dvěma slovům odpovídají dvě značky. (O významu značek jmen se zmíníme v poslední kapitole.)

Enumerační a klasifikační aktivita, stojící u zrodu písma, a její transformace v zápis mluvené řeči se zde podobá obdobně logicko- matematickým principům, uplatňovaným při rozkladu slov na jejich fonologické úrovni- viz rámečky pro písmena/hlásky, svou podstatou analytické a "průnikové" křížovky nebo rébus s jeho slabikovou segmentací. Všimněme si také, jak je přitom respektována nevýznamovost písmen/hlásek a jejich pouhá distinktivnost (stejná jako v definici fonému coby souboru protikladů)- písmena jsou vlastně pouhá jména.

Existuje velmi zajímavé klasifikační cvičení, které zde výjimečně prezentujeme z 2. ročníku. Žáci mají kategorizovaně zaznačit fonetický, akustický obraz slova několika značkami: "X" pro samohlásku, "O" pro souhlásku, "/" pro dělení na slabiky: slovo "Marie" jako vyslovené a slyšené se pak přepíše na "OX/OX/OX" ("Ma-ri-je"). Pedagogický záměr tohoto pozoruhodného cvičení nám není znám, je ale možné, že má být mj. vyvolána ostražitost žáků k tomu, aby si představa pravopisu nediktovala, nepodřizovala a nekazila správnou výslovnost, ortoepii (aby žáci nevyslovali "Mari-e", podobně jako mohou mít tendenci říkat spisovně "osa", když myslí "vosa"- podle vzoru "okno" vs. "vokno").

Přes tuto shodu mezi počítáním (načítáním, výčty) a čtením však mezi nimi v našich civilizačních kódech a tím i v kódech 1. třídy existuje zřejmě fázový posun: čísla jsou zapisována logograficky, slova abecedně. Někteří autoři hovoří pro čísla o ideografickém způsobu - ale tento termín bychom raději rezervovali pro úpravu logografie omezením na deset číslic desítkové soustavy. Podle Goodyho (1994, s. 44) úplně logografický systém, kde by



každému slovu odpovídal jiný znak, neexistuje, neboť se počet znaků ekonomicky vždy omezí. V číslech je to docíleno místem číslice, které funguje jako ideografický tzv. klíč ke čtení (že jde o jednotky, desítky...); mezi řády je implicitně obsažena operace sčítání ( $15 = 1 \text{ desítka} + 5 \text{ jednotek}$ ). Vzniká tím patrně jistá obtíž ve statu: jestli je "5" číslice nebo číslo, můžeme rozhodnout podle kontextu (napsat *pětku* vs. zobrazit *pět*, "přeložit" do bodů nebo napsat *výsledek*); v případě "15" je obtížnější říct, zda "1" je zde číslem nebo číslicí: zdánlivě je to jen číslice, ale ona je to i "1 desítka", "1 (10)", "10 +". Zřejmě na podobný problém narážela již ona zmiňovaná originální žačka: při prezentaci číselné řady "...8, 9, 10" měla ukázat největší číslo, správně indikovala "10", ale přečetla ho jako "jedna a nula"; jindy jako "číslo o jedno menší než deset" řekla "nulu".

**Prvouka** je samozřejmě vyučována pomocí grafických prostředků. Její písmo se však svou strukturou blíží k tzv. syntetickým písmům (kam Février řadil i techniku zářezů), k tomu, čemu se podle autora německy říká "*Ideenschrift*" (v kontrastu k analytickému "*Wortschrift*"), písmo myšlenek, schopné **evokovat**, **sugerovat** (nadhazovat) určité větné celky, diskurs, nikoli sloužit k vyvození řeči přesné do slova a později i do písmene (Février, 1995, s. 10). Tak obrázkem *krmelce* (skvěle sémioticky rozebraného M. Klusákem v této knize) se nepředává ani seznam lesního inventáře, ani nevypráví napínavá historka, ale učí se diskurs, při jehož reprodukci by se nemělo zapomenout na to, a na to, a mohlo by se ještě připojit, že... Shrnujícím korelátém těchto vět, tohoto diskursu, který by se měl později vybavit už při zaslechnutí označujícího "krmelec" (bez obrázku) není nijak jednoduché významové označované- jde současně o jakési ladění, nápěv či gesto: gesto smíření s těmi, ochrany těch, co hajný, myslivec někdy jindy třeba i střílí, v okamžiku, kdy sníh všechno zakrývá a vyrovnává. Obrázkové písmo prvouky má tak charakter šifrovaných úseků mluvy, jimž by v mluvené řeči podle našeho názoru mohla odpovídat např. **příslovní** nebo **pranostiky**.

Když obrázky prvouky "svineme" a redukujeme na jejich nezbytnou kostru, pak se začnou podobat dalšímu "archaickému" písmu, považovanému už za analytické, čínským ideogramům (přesněji, té non- fonetické části z nich). Když se zde znak pro "*smutek*" skládá ze znaku "*srdce*" a znaku "*podzim*", ten poslední zas z "*ohně*" a "*obilí*" (na podzim má dozrávající obilí barvu ohně), představuje tato sémantická čtveřice soubor, který lze nalézt i ve výkladech nejmodernější prvouky.

Archaičnost podtrhuje na úrovni obsahu masivní přítomnost témat **venkovského** života: *je podzim, příroda se chystá ke spánku, některá zvířátka si dělají zásoby, lidé se také připravují na zimu a zpracovávají plody*- když jsou v současnosti všechny plody k dostání po celý rok v samoobsluze na rohu. V prvouce ovšem právě nejde o informování o aktuálnosti, i když zde k informování dochází: děti se např. učí znát jména v týdnu, ale nejen proto, že je praktické je znát, nýbrž pro rytmus a koloběh, s onou bliblickou ne-dělí, s prázdnem, vytvářejícím rozdíl oproti ostatním dnům. Co by se stalo, kdyby neděle zmizela, podobně jako třeba částečně už mizí roční doby? Nemizí náhodou také poledne? Jedna paní učitelka: "*Hodiny znají (žáci), ale přece ještě musí vědět, co je to 'poledne'!*" Ve svém plném významu asi ano, a "klekání", to už je pryč.

Učitelé současně odlišují prvouku od výuky českého jazyka: i když i zde může výuka probíhat např. za využití kategorií slov *nadřazených* vs. *souřadných* atd., cílem není předat formální struktury jazyka v lingvistickém slova smyslu.

Směřujeme tím vším k tvrzení, že pro oblast prvouky se nám zdá pertinentní Heideggerova koncepce řeči jako toho, co mluví samo, ne toho, co mluvíme my, a co díky nám jen někdy může být řečeno nahlas, "*přivedeno k řeči*". V prvouce se tak víc než učí předmět něco před předmětem **předává**- což se potvrzuje v někdy se objevujícím váhání, co vlastně žákům říct, když sám musím začít rezonovat ve své "*příslušnosti*" či "*naslouchání*" tradici. Není také

náhodou, že Heidegger věnoval jednu ze svých statí rozboru kalendáře "Domáci přítel" ze začátku devatenáctého století (Heidegger, 1993).

Zajímavá, i když nerozvinutá, je v tomto ohledu jedna poznámka B. Lahirea (1993, s. 21), srovnávajícího v úvodu své práce společnosti s písmem a bez písma. Autor se zde zmiňuje o názoru P. Bourdieu, že pozdní Heidegger se snažil vyjádřit v koncepci řeči "praktický" (ve smyslu Bourdieu) vztah ke světu- tento vztah umisťuje Lahire ovšem ke společnostem bez písma. Pak by se nabízela úvaha, zda se paradoxně prostřednictvím spisovného jazyka nepoukazuje v prvoce ne k jazyku, jenž se proměnil díky psaní, ale k řeči, nacházející se před ním<sup>53</sup>.

## Psací psaní

je školní předmět (aktuálně řazený pod češtinu), který má bohatou historii školní i mimoškolní. Tato mimoškolní je také školní, i když ne ve smyslu základní, obecné nebo národní školy- ostatně platí pro celou oblast čtení/psaní, grafickou kulturu, že byla od počátku provázána institucí školy (viz Goody, 1994, s. 243)<sup>54</sup>. Tato dvojí historie psacího psaní přitom v některých údobích vykazovala určitou samostatnost na historii čtení/psaní v úzkém slova smyslu- což nám ostatně dovolilo rozdělit tuto kapitolu na dvě části-, a ta přetrvává do jisté míry i v dnešní praxi, tedy té, kterou jsme zažili. Také v odborné literatuře o problematice se samostatnost zrcadlí v tom, že dějiny metod čtení a dějiny metod psaní jsou pojednány odděleně; a i když se v metodách psaní opakují některé didaktické rysy metod čtení (např. kontrapozice syntetického vs. analytického vs. globálního přístupu), obsahují ty psací některé originální postupy, např. metodu **taktovací** a metodu **fyzilogickou**.

Období největší samostatnosti bylo patrně tehdy, když mělo psací psaní největší společenskou hodnotu; pokud je relativně nezávislé nyní, pak možná z důvodů opačných, že se nachází ve srovnání se čtením/psaním na okraji pozornosti didaktiků i řady učitelů, v jakési šedé zóně, kde se neví, co a jak vlastně daleko požadovat: na jedné straně panuje zřejmě obava z nařčení školy ze samoúčelného drilu a zastaralosti krasopisu, toho kurióza krasopisu (ten u nás figuroval do svého zrušení jako samostatného předmětu v r. 1932) i "pěkného" psaní- je zajímavé, že nelibost sklízeli krasopisci, "mistři písari" už od francouzských encyklopedistů (Hébrard, 1995, s. 518; k otázce se ještě vrátíme). Na druhé straně velká část odborné veřejnosti špatně snáší nejen písmo prakticky "nečitelné", ale i esteticky "neúhledné": irituje "osobitý rukopis", pokud má jeho čtenatel pocit, že jde o "svévolnou deformaci" (Penc), o jakési (třeba pubertální) "frajeření" pisatele; většina z nás také neodolá, aby neobdivovala obratnost čitelného písma, když na nás z něho ještě dýchá pisatelova hbitost.

**Čitelnost, úhlednost, hbitost-** to je základní normativní triáda už stádia psaní po zrušení krasopisu, kterou prezentuje citovaný V. Penc v r. 1961 a ještě v několika dalších vydáních v šedesátých letech. I jeho požadavky však znějí vzhledem k dnešní praxi neskutečně: je asi málo učitelů, kteří by žákům na 1. stupni systematicky zadávali např. rychlopisná cvičení<sup>55</sup>. Celkově

---

<sup>53</sup> Heidegger vyjadřuje možná totéž (?) jako vztah řeči spisovné a nářečí: "Tajemství řeči Pokladničky spočívá v tom, že Hebel byl s to přivést řeč alemanského dialektu k řeči spisovné. Tímto způsobem nechává básník zaznít spisovnou řeč jako čistou ozvěnu bohatství nářečí." (Heidegger, 1993, s. 157)

<sup>54</sup> K jednomu údobí této mimoškolní historie se opíráme o Hébrardovu práci z r. 1995; k té školní zejména o skvělou Pencovu knížku z r. 1961, v dílčích otázkách o Kohoutkův text z r. 1968 a o některé nepublikované články J. Doležalové a L. Křišťanové.

<sup>55</sup> Autor v knize také používá zvláště znějící výraz "napisovat" (nikoli "zapisovat"), který nám sugeruje představu samostatnosti psací činnosti.

lze říci, je psací psaní ve srovnání s dřívějším spíše ponecháno živelnosti (jde patrně o světový trend, výraznější podle kolegů ve Francii ještě více než u nás).

Naším cílem v kapitole bude pokusit se ukázat některé rysy psacího psaní, jež z něho činí záhadnou oblast, v níž platí staré, jakési "věčné" hodnoty, i když jsou v současnosti mírnější a skrytější.

Z identitního hlediska lze říci, že psaní legitimizuje tělesný pohyb, jenž se "přeloží" na plochu papíru, a dává jeho pravidla; když se tato pravidla osvojí a zvnitřní za cenu tréninkového úsilí a omezení se, oddálení přímé akce, čeká na konci odměna ve formě (mimoděčného) potěšení za sebevýrazu tímto pohybem. Situace je analogická placení (a nebo askezi) a sublimaci, na něž jsme narazili pro čtení, jež ostatně také není netělesné: při čtení se někdy ukazuje prstem a oční pohyb je pohybem orgánu<sup>56</sup>; v psacím psaní je ale jeho téma zřetelnější a jako by zde ze spřažené dvojice ruka- oko dominoval první člen, zatímco ve čtení druhý. Náprava dyslexie, tedy čtení, v jednom ze svých postupů, v metodě obtahování G. M. Fernaldové ovšem využívá psaní slov ve smyslu pohybu- dítě píše, "*jako kdyby se naučilo určité soustavě prostných cvičení*" (Matějček, 1995, s. 185) a dokonce si při procvičování zakrývá oči- pokud jsme popis správně pochopili, má se žák soustředit na správný tvar slova a patrně i písmene ne jako na gestalt vizuální, ale pohybový; dále pak zřejmě ne jako na gestalt vizuální hotový, ale vnímaný coby proces jeho vzniku: jedním z hlavních parametrů písma psacího oproti tiskacímu (i vůči "*malovanému*" krasopisu v jednom z jeho období a vůči obrázku obecněji) je právě tato přítomnost vzniku, záznam geneze (kde se začalo, jak se pokračovalo...). Tento parametr je také učen a opravován; neexistuje téměř alternativa, jak by šlo písmeno, grafém napsat v zásadě jiném sledu prvků, v jiné trase.

Rozepíšme onu výše uvedenou identitní smlouvu podrobněji. Před psáním samým existují dva druhy cvičení: *přípravná* a *uvolňovací*. Těmi prvními se většinou míní cvičení před údobím nácvičku jednotlivých písmen, těmi druhými ta bezprostředně před nácvikem jednotlivých písmen- ale to nyní není podstatné. Nejde nám momentálně ani o úvahy metod a didaktik, zda procvičovaná gesta musí být stejná jako prvky, trasémy budoucího písmene, grafému; lze zde ale říci, že méně problémů má se stejností či alespoň s nerozporností V. Penc, když všechny trasémy, prvky písmen považuje za založené na krouživém pohybu a jeho přirozené, fyziologické transformaci v ovál.

Týž autor vymezuje na uvolňovacích cvičích i pozoruhodnou charakteristiku, která se podle našeho názoru týká i psaní samého: "*Lze je (uvolňovací cviky) nazvat též cviky rytmu a odvahy. Mají odstraňovat bojácnost žáka- písáře a učit pravidelnému psacímu pohybu, který je rytmický a který při optimální psací rychlosti působí písáři příjemný pocit tak jako všechna rytmická tělesná cvičení, hra nebo tanec.*" (Penc, 1961, 84.)

Rytmičnost se objevuje i v přípravných cvičích (kde gestémy někdy neodpovídají budoucím trasémům a grafémům) a v didaktikách bývá podporována i říkankami (viz z novější doby např. "*Psaní s říkankou*" J. Doležalové, 1994); důležité se přitom zdá být zejména taktování "*nahoru*"- "*dolů*". Metoda taktovací, při níž žáci napisovali jednotlivé prvky písmen a jejich vazby na počítání učitelem, byla kdysi velmi rozšířena a ani v relativně sučasných příručkách (u Kohoutka, 1968<sup>57</sup>; u Pence, 1961) nenajdeme nad vojenskou povelovostí a hromadností metody žádné morální pobouření, jaké by šlo v poválečném vývoji ideologií čekat. V. Penc dokonce určité taktování doporučuje: "*Zpočátku je rytmus pomalý. Počítáním nebo*

---

<sup>56</sup> Viz výzkumy očních pohybů při čtení nebo jejich nápravné pomůcky, jako známé okénko, destička s výřezem (Matějček, 1995, s. 129 a násl., s. 199 a násl.).

<sup>57</sup> Kohoutek uvádí, že na povel se konalo všechno, včetně přípravy a zakončení: "**Výcvik s perem: jedna... správně sednout, dvě... vzorně položit sešit, tři... ukázat, jak se drží pero, čtyři... správně namočit do inkoustu, pět... jednotně psát (taktuoval se každý trh). Ukáznění po psaní: jedna... odložit pero do žlábků, dvě... vzorně sednout, tři... položit ruce podle sešitu.**" (s. 38)

*taktováním pobízíme poznenáhlu pomalé a úzkostlivé žáky k ráznějším a živějším pohybům a k plynulým, nekostrbatým tahům.*" (1961, s. 84.)

Vidíme, že zde rytmičnost, fakt povelu a v původní verzi i ono unisono taktovací metody, velmi důležitá hromadnost výkonu, jak ji známe z armády a z tělocviku, mají překonat identitní bariéry k těmto individuálním "*prostným*"- v tom je Matějčkovu přirovnání velmi sugestivní, stejně jako, v jiném ohledu, Pencovo přirovnání k *tanci*.

Sami bychom přidali *krasobruslení*: neboť i zde záleží nejen na pohybu, ale také na jím zanechané stopě na ledě (skoky vytvářejí mezery, ale po dopadu se pohyb odvíjí dál) a i zde je třeba se někam dostat- v jakém slova smyslu, to prozrazují v přípravných cvicích tzv. *jednotažky*, při nichž se pero od papíru vůbec nezdvihne a přesto vznikne obrázek, třeba myši; což je v naší terminologii zajímavý příklad grafické závratě- obrázku je zde dosaženo psacím pohybem, který předjímá budoucí tvar, význam nekresebným způsobem; současně zde ovšem není napsáno "myš", ona je nakreslena (předjímání to není grafo- fonologické, čtecí).

Naše záměrná kontrapozice psaní a kresby a ještě více malování má své zdůvodnění, ale i limity- ve výtvarné sféře existuje gestická malba a také onen zvláštní žánr, jehož jednu hodnotu Penc připomíná jako jednu z kvalit písma samého: je to ornament s parametrem hustosti: "*Popsaná stránka při pohledu z odstupu se má našemu zraku jevit jako celistvá, šedá plocha (černá inkoustu splývá s bílou plochou papíru)*" (s. 47), jako u ornamentu (autor připouští nepřiměřenost tohoto požadavku v jeho ideální podobě u žáků základní školy).

Jednotažnost je další charakteristikou písma samého<sup>58</sup>, nejen přípravných cviků, a není ani současnými učiteli nijak zanedbávána. 58 % učitelů ve výzkumu Doležalové a Křišťanové ji vyžaduje a zdůvodňuje to "*nejčastěji plynulostí psaní, úhledností písma a stejnoměrným sklonem, umožněním kontroly a tempem při psaní*" (s. 3); autorky jsou spíše pro přerušení pohybu, pokud slabika nebo písmeno nesou diakritické znaménko. To se zdá z pravopisného hlediska oprávněné a sami jsme zažili žáky, jež měla kód písmen a kód diakritiky (a dokonce ještě kód interpunkce) rozpojeně: nejdříve napsala celý text, a pak ho osázela, značně libovolně, jako park. (V dospělých rukopisech bývá někdy diakritika začleněna do psacího pohybu natolik, že téměř nedochází k jeho přerušování, jen např. k odlehčení pera.) Ve své podobě vazebnosti dělá někdy jednotažnost dětem potíže: jejich spojovací čáry přecházejí v jakási psací *i* (bez tečky), a mají tedy tendenci vypadat jako nesoucí grafo- fonologický význam (i když jsou jen rozjezdovou pasáží krasobruslaře před figurou).

Onen uvolněný pohyb, získaný v přípravných cvičeních, má zabránit jinému, spíše pohybovému než čtecímu problému, jímž je **křeč** v ruce (ve svých lehčích podobách to vůbec není výjimečný jev). Souvisí nejen s pevným svíráním tužky ztuhlou rukou, ale i s tím problémem začátečníka, aby se po papíře pohyboval a rytmicky se odrážel: má tendenci přešlapovat na místě. Proti tomu fungovaly a někdy fungují liniatury některých cvičných sešitů s vyznačením bodů, jichž bylo třeba dosáhnout (to je také principem zmíněné jednotažky, ať už oné průpravné ve škole nebo zábavné hříčky, kde se mají propojit body v číselném pořadí).

Příklad současně ukazuje, že uvolňovací cviky jsou i cviky disciplinujícími<sup>59</sup>, *technikami těla* (jak by je nazval antropolog Mauss), které tvoří korpus s určitými pravidly, a které, i když mohou být fyziologické a vycházejí z "přirozených" kulturních gest, představují přesto **nové**

---

<sup>58</sup> Pencův seznam "*podstatných znaků písma*" je následující:

A) Kvalitativní znaky: a) Tvar; b) Velikost písma; c) Úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma; d) Jednotažnost a přípojnost (vazebnost) písmen; e) Sklon písma; f) Hustota a rytmizace písma (*sem patřila ona zmíněná ornamentálnost*); g) Úprava písemností;

B) Kvantitativní znaky: h) Rychlost psaní.

(Penc, 1961, s. 34- 54).

<sup>59</sup> Kohoutek hovoří o "*uvolnění ruky i paže pro psaní*", které ihned doplňuje o "*ukázňování ruky i paže pro psaní*" (s. 45).

"sestavy". Těmito gesty míníme např. slavnou "špetku" ("jako když se bere sůl") při úchopu pera nebo pohyby, které už v osmnáctém století zmiňoval d'Autrčpe v kritice krasopisu jako "malování" písmen ("duší písma" byl pro něho pohyb, ne figura): "Tento stav je týž jako v případě tisíců jiných úkonů, kdy se koná bez přemítání o způsobu konání; když například někomu podáváme ruku, nabíráme si tabáku, neseme k ústům sklenici vody atd. Příroda ponechává ve všech těchto úkonech jen tolik síly, kolik je jí k výkonu třeba: a to je stav, v němž se má držet mezi prsty pero." (Cit. in: Hébrard, 1995, s. 521). Jistě, moment určité přirozené lehkosti, daný podřízením úkonu většímu celku<sup>60</sup> a zautomatizováním, je podstatný, a ještě se k němu vrátíme (naznačovala ho už citace z V. Pence s rytmičností a tempem) a pokusíme se ukázat, čím je posun intence, žádoucí nepozornost, neusilovnost při psaní celkově zabezpečována.

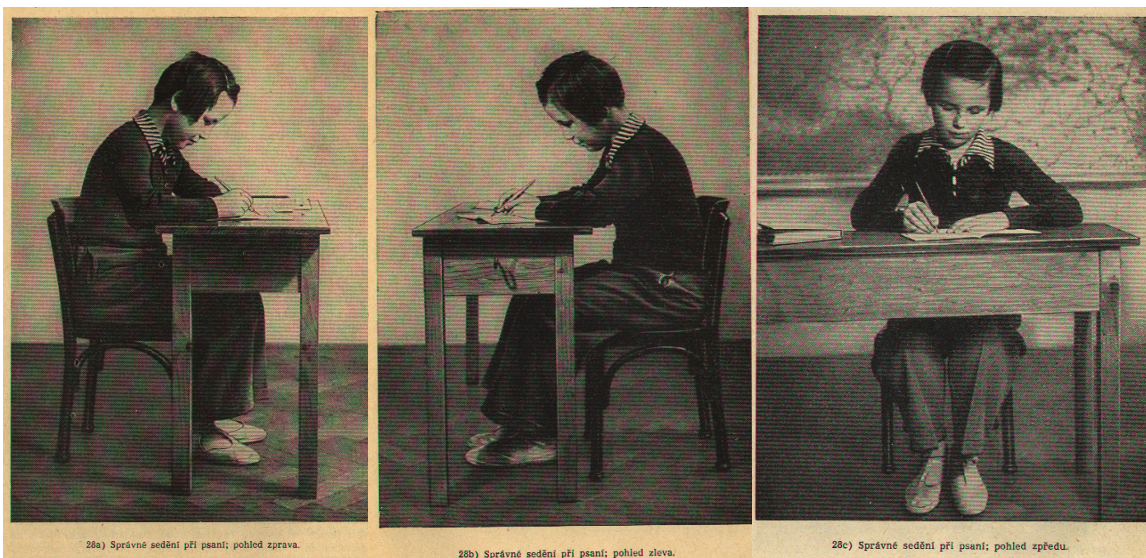
Současně je ale zjevná regulovanost tohoto pohybu; přírody, přirozenosti je jako by dosahováno až na konec. Podívejme se např. na metodu *fyzilogickou* či *Carstairsovu*. Podle popisů v didaktikách vynechává Carstairs složité liniatury a jejich záchytné body a kultivuje přirozený pohyb- výcvikem svalů za pomoci mašinerie vnějších pomůcek: "pásky (ligatury), smyčky ze šňůry pro předloktí, které byly zavěšeny na stropě (talantograf)" (Kohoutek, 1968, s. 39). Carstairs také rozložil písmo na 19 číslovaných prvků (v naší terminologii, trasémů), které se žák i s kódem pro oboustranný překlad musel naučit. Pozorovatel z toho získává dojem, že regulace pohybů či konstrukce psací techniky probíhá jako ukázkování buď spíše v jedné nebo v druhé z podílejících se oblastí: buď na úrovni vizuálních tzv. opěrných bodů pro psací stopu nebo na úrovni paměti ruky pro tvoření tvarů, ale že probíhá vždy, o to silněji zde, když se uvolní tam.

Přejdeme nyní k nácvičku psaní samého. Tam narazíme mj. na další, vnitřní členění problému. Řekli jsme právě, že pohyb je disciplinován: ale tím je současně i přemístěn. Je přemístěn na papír a tomuto přemístění odpovídá přemístění na úrovni tělesné, nová distribuce: pohybu v novém prostoru, na ploše, odpovídá pohyb ruky, vůči jejímuž vyčleněnému uvolnění se zastavuje, znehybňuje celý zbytek těla (a jako by se tím poznamenával klidem a nehybností starý, reálný prostor). Podle některých psychoanalytických interpretací se dítě, které je ve svém tělovém schématu příliš spoutané matkou, bojí takto si ruku oddělit, a aby ji neztratilo, raději ji v křeči sevře (Guy, 1993, s. 117- 119).

Ano, jsou to *prosná, tanec* nebo *krasobruslení*, ale někde jinde než na zemi. Při přípravných cvičích se někdy stojí a volná bývá celá paže- ale ani tady se neběží s hůlkou po písku (byť bychom už tento pohyb mohli považovat za přechodový). V nácvičku psaní se zaujímá normalizovaný postoj; zkráceně zní zhruba následovně: "Při psaní musíte sedět rovně, nohy u sebe, zádička narovnaná. Nohy pod židli, lokty opřít. Jednou rukou držet papír, druhou se píše." Pomocí řady mikrozasahů je dál napravováno "psaní nosem" a jiné nešvary. Úplnější popis V.Pence vyžadoval pro pouhý posez (bez správného držení pera) jednu stranu a tři fotografie.

---

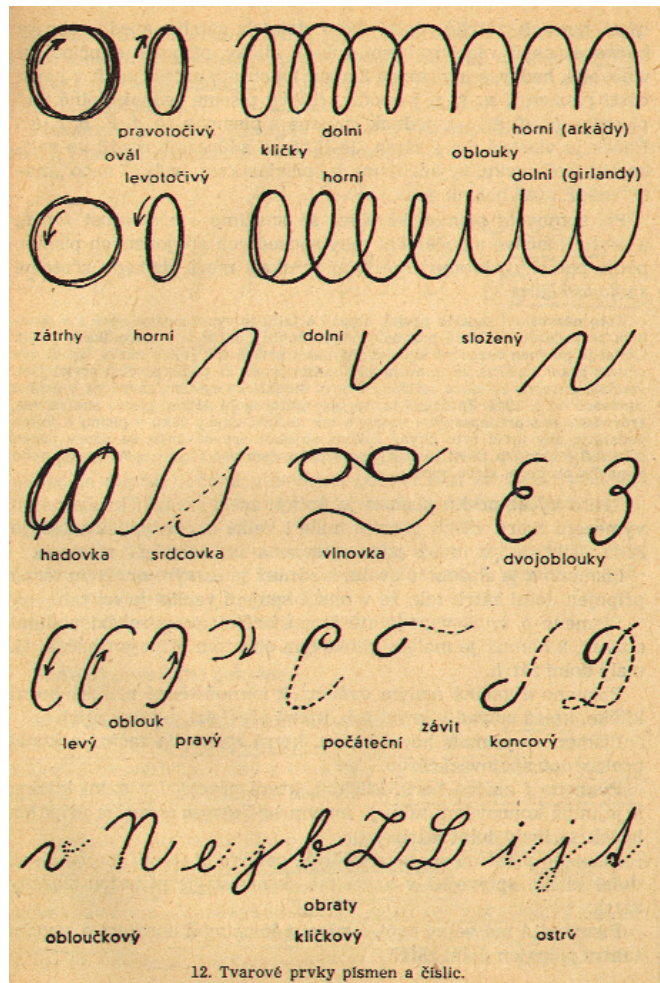
<sup>60</sup> D'Autrčpovy příklady by šlo velmi dobře uchopit pomocí Leont'jevovy teorie motivace, kdy činnost, globální jednotku života charakterizuje její předmět; "nižší" vrstva, úkony jsou řízeny cílem, "nejnižší" operace se týkají prostředku k dosažení cíle: intence je tedy pokaždé jiná (viz Leont'jev, 1978). Když sahám po tabáku, nemyslím ani tak na tabák (ledaže by ke mě nechtěl), chci si zapálit, a to proto, že...



Vynechme držení pera a přistupme k tahu. Ten musí být lehký, nesmí se "tlačit", do papíru "rýt": sublimovaný, duchovní pohyb ruky je opakem hrubého proniknutí do materiálu, neboť je distancovaným kladením tvarů, jejichž materiálnost se destiluje spíše v potravu oka než hmatající ruky. Ne že by určitý fyziologický přítlak neexistoval: podle Pence se tahy od sebe nahoru provádějí slaběji a tahy k sobě dolů silněji- pozoruhodné ale je, že dříve, při psaní s tzv. ostrými pery (současná jsou nazývána "kuličkovými") byl tento rozdíl kontrolován, učiněn záměrným a systematickým a přeložen do vizuální grafiky jako užívání tzv. *vlasových* vs. *stínových* tahů. Pero žáci dostávají až po tužce, na níž už osvědčili zárodky sebeovládání- pero má pak tu výhodu, že signalizuje svou reakcí jemu protivné tahy, svědčící o zkratovosti v jednání písničho, o jakémsi jeho agování. (Zřejmě pro výhodnost této zpětné vazby odmítají pedagogové často propisovačky a keramická pera, ty lhostejné děvky.) Kaňka je pak projevem jakési grafické enuréze, zatímco hladký pohyb ne snad sexuálním aktem (jako u některých z dětských pacientů M. Kleinové), ale parádou, přehlídkou. (Uvedeme později, do jaké míry a s jakým omezením.)

Nácviku písmen se zde detailně věnovat nebudeme. Připomeňme jen srovnání psací latinky s tiskací; tiskací tvary jsou uváděny před psacími, takže se někdy hovoří o *odvozování* psacích. Pozornost učitelů je samozřejmě věnována diferencujícím charakteristikám jednotlivých písmen (viz např. psací "a" vs. "o", "k" vs. "h" aj.). Zajímavý je zde výklad písmene, kdy se stanoví celková trasa jeho tahu a písmeno se při jejím probírání současně rozloží na své části či prvky- ve školní verzi tyto prvky nenesou vždy (jen občas) svoje názvy (technické nebo žertovné, např. "ocásek"), ale zde je uvedeme. Podle V. Pence lze totiž písmena převést na prvky, které odvozuje z oválu, tj. z původní kružnice, protažené fyziologickým smršťováním svalů. (Viz následující přestisk z jeho učebnice.)





To by měly být figury krasobruslařské sestavy ruky- nechceme zkoumat, zda neexistují jiné verze analýzy. Zajímavé jsou pro nás dvě další věci: jednak, že psací prvky v sobě obsahují velmi často určení směru, jsou to vlastně jakési vektory, a jednak, že mezi nimi, tedy pro kombinaci figur, existují zde nevyslovená pravidla (např. tzv. krycí tah se nikdy nedělá směrem vlevo, je třeba zvolit jinou figuru)- určitá spojení se tedy prostě nevyskytují. Všimněme si také, jak se zde, u psaní písmen, jazyk rozkládá ještě dál za hlásky: analogický rozklad pro mluvenou substanci by musel vystupovat buď jako artikulační popis vyslovení hlásky (různá účast částí ústní dutiny) nebo jako protikladnost fonémů (podle distinktivních rysů: otevřenost vs. zavřenost aj.).

Pro naši potřebu jsme si vytvořili rozlišení tří rovin: gestémů, trasémů a grafémů (písmen); vysvětlení zaslouží první dva výrazy. Trasémy míníme úroveň analogickou k Pencovým *prvkům* písma (a ještě trochu bližší než v jeho pojetí k realizaci prvků ve vzorových písmenech - neboť např. ovál malého psacího *a* není čistý, ale korigovaný), včetně zahrnutí pravidel syntagmatických (kombinace prvků) a paradigmatických (výběr prvků). Cítili jsme ale možnost hovořit o další rovině, na kterou upozorňuje už existence přípravných a uvolňovacích cviků, vzdalujících se někdy od budoucích trasémů, právě tak jako pozdější osobní kódy některých rukopisů, nějak posouvajících nebo deformujících školní vzor.

Hlavní pojmový zisk z gestémů ale spatřujeme spíše v posunu do jiné roviny (a zde přejímáme z Pence jeho druhý zbytek, blízký ideálnímu aspektu v jím postulovaných prvcích) než v projevení se na téže rovině jako trasémy a grafémy: je to rovina gest, jejichž nezávislost se ukazuje v interpretacích trasémů- můžeme někdy konstatovat, že realizované odchylky od správných trasémových tvarů, které jsou třeba (čistě měřicím způsobem uvažováno) dosti velké, snášíme, pokud jsou prohloubením principu gesta; zatímco naměřená malá odchylka,

kteřá jde proti němu, křičí (např. pravý, tj. vzestupný oblouk malého psacího *i* se může blížit až části kružnice, ale to není tak zlé, jako když by se- třeba jemně- naznačoval levý oblouk). Táž rovina se objevuje i v tvrzení V. Pence o vnitřní, proprioceptivní kontrole pohybu ruky, zatímco řada některých jiných autorů traktuje grafomotoriku pouze jako kontrolu pohybu ruky okem, vizuálním tvarem na papíře (tím se zůstává pojmově v představě malování).

Vraťme se k hodnotám písma, až dosud uvedeným právě za pomoci parametru této roviny ruky. (Budeme už přitom myslet na zvládnuté psaní a jeho přechod na dospělý rukopis.)

Centrálním se zdá být pojem **automatizace**. Jaké jsou pohyby popsané citovaným d'Autrčpem: jsou to pohyby přirozené, ale proč? Protože jsou automatické. Co to zde znamená, automatické? D'Autrčpe: že se nemyslí na způsob jejich provedení. **Nemyslí se na to** (a ani na nic, co by nás přitom mohlo potkat). Koná se podle vnitřního rytmu akce (ne pozorováním jejího záznamu), a když chybí, dodá ho vnější taktování- to v začátečním údobí. U pokročilých žáků se rytmu a automatismu dosahuje tím, že *se na to nemyslí*, protože ono se myslí na něco jiného: "... nemusí svou pozornost obracet k vytváření jednotlivých písmen, jejich velikosti, spojům, atd., ale mohou ji převážně nebo zcela zaměřit k obsahu psaného, tj. k myšlenkám vyjádřeným v psaném textu." (Penc, 1961, s. 54.) J. Hébrard (1995) popisuje, jak byl krasopis encyklopedisty osmnáctého století zařazen do oddílu o *liberálních* uměních, uměních ducha, zde zesměšněn jako samoúčelná kuriozita a pak přeražen do bloku umění *mechanických*, umění práce strojů a ruky. To potvrzuje Pencem implicitně zastávané pojetí: krása písma má být **mimoděčná**, existovat jen tehdy, když se netvoří písmo samo, ale něco jiného: když se píše text- a to už je rajón "liberálního" umělce, spisovatele.

Mechanická ruka *úhledně* a *hbitě* spěchá k duchu (viz *čitelnost*). Opravdu jen ruka? Nebo duše ruky, duše v ruce, duše pomocí ruky? A když tedy tak či onak duše, stačí k její inspiraci duch textu? Zde se musíme vrátit k rovině již naznačené s gestémy a něco si počít s onou smyslovou krásou, s onou přirozenou lehkostí, byť pracně vydobytou tréninkem, která ho ale přežila a neztratila eleganci pod náparem charakteru, řecky jako rytí a obecně jako sebeovládání.

Zdá se, že by zde šlo přemýšlet o pojmu **stylu**, jak ho používá pro písmo G. Pommier (1993). Autor styl chápe jednak jako abstrakci od formy, rys, črt, díky němuž mizela figurativnost obrázkového písma: styl je pak agentem vytěsnění, ruší zalíbení se sobě obrázků, autoerotismus. Současně je ale styl sebestoprvčením, při své abstrakci, při tom, že škrtá, dál prezentuje tělesnost subjektu (jeden styl dokonce prochází různými společenskými uměními, písmem stejně jako architekturou, a připojme za jedince, že také jeho různými výrazovými projevy). Obě dvě stránky podle Pommiera ilustruje rozdíl mezi hieroglyfem, s ještě figurální složkou, a kaligramem, třeba čínským, kde už sice většinou nevíme, co může zpodobovat, ale jsme přesvědčeni o jeho výtvarné (a v tomto smyslu slova figurální, ne písemné) povaze. Ono škrtání autoerotismu je pak podle autora nekonečným, paradoxním procesem.

Pommier (1993, s. 210) se v souvislosti se stylem zmiňuje také, jako by mimochodem, o technice (štetce, rákosové hůlky...)- nám naopak připadá podstatná, nejen pro onen faktor stylu jako rysu, ale i pro její spojování gestému s trasémem (jako pohybu ruky s vizuálně vnímanou stopou) a tím dál, zprostředkovaně, pro interakci subjektu s normou, kterou si má osvojit. Neměli bychom, v Pencově intenci, považovat za "*osobitý rukopis*" (tj. současně za takový, který neodmítáme) právě ten, jenž **využívá** techniku, který třeba ještě kreativně rozehraje možnosti, dosud skryté v její povaze? Na rozdíl od "*úmyslných a svévolných deformací písmen*" (Penc, 1961, s. 63), které se odsuzují samy nám již známou nevhodnou pozorností, narcistickým či autoerotickým zaměřením (prováděny "*v liché snaze po originalitě*", s. 63): je v nich paráda pro parádu, nikoli elegance skutečného souboje. Ale právě nejen kvůli této nevhodné pozornosti, nýbrž kvůli nedostatku zvládnutí techniky (např. pro pomalost): "*pokud*



*se v písmu projevují nevhodné osobité odchylky, nasvědčují tomu, že pisář zpravidla nedosáhl vývojového stupně, z něhož lze bezpečně přecházet k osobitému písmu." (s. 63)*

Závěrečná poznámka: čtení/psaní je pro nás, jakožto osoby, každodenně je praktikující, možná příliš samozřejmé na to, abychom dokázali cítit, co by šlo nazvat jeho mystikou a magií. Mystikou zde míníme wittgensteinovské ukázání, jako zbytek, který nelze říct nebo vysvětlit; magií operování v jedné rovině s účinky na rovinu druhou. Čtení/psaní se nedá nějak racionálně naučit, lze se s ním jen smířit jako s exponovanou záhadou, při níž se s námi něco děje, když vstoupíme do jejího prostoru, jak nás k tomu navádějí záchytné body v této realitě, pak negované a transformovaně strukturující tu druhou, a touto strukturací vytvářející možnost pobytu v ní.

Když přečtu "Pardubice", nejedu stejnou cestou jako s rodiči autem, když mineme Kolín a pak maminka řekne...; při čtení jsou Pardubice sama cesta tam, a to ještě třeba nejprve zahlédnu "i" v mlze, které ale právě není svítícím komínem rafinérie na vjezd do města. Nazvěme tento zážitek mystickým. Vezměme si jiný kontrast, na němž bycom znázornili spíše magický aspekt, střídání úrovní (bez zdůraznění posunu identity do jiného prostoru). Představme si, že vyhrabu velký kámen, kvádr. Nezačnu křičet a gesty simulovat velkou hranatost. Odložím motyku, vezmu si jinou, teď drobnou hůlku a budu naopak jemnými oválnými pohyby vzývat, psát "kvádr"<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Viz k tomu kapitulu *Lekce psaní ze "Smutných tropů"*, kde Lévi- Strauss (s. 207 a násl.) popisuje, jak si náčelník kmene, s nímž probíhala výměna věcí, vyžádal badatelův blok a "*křivolakými linkami*" napodoboval jeho rukopis, v němž prý pak oba předstírali číst seznamy předmětů. Ale opravdu předstírali? Bylo nutné být zde v písmu naprosto přesným? Viz též poznámku J. Févriera (1995, s. 27), že písmo je pro "primitivy", když se s ním setkají, prostředkem divinace. Existuje oprávněnější domněnka?

## PÍSMO VERSUS OBRÁZEK

V této poslední kapitole probereme písmo a činnost psaní s odkazem na paralelní soubor projevů, jímž se říká "obrázek", "obraz" ("*image*") nebo také "kresba" ("*dessin*"). (V závěru tohoto vstupního slova se v souvislosti s postojem A.- M. Christinové vyjádříme, alespoň stručně, k eventuálnímu rozdílu mezi obrázkem a kresbou.) Odlišení písma od obrázku má svůj podklad jak v dějinách písma, tak v dětských nápodobách písma nebo textů (např. ve formě tzv. čmáranic, řádově jiných než kresby), i když obojí můžeme řadit pod pojem výrazu nebo reprezentace, a to ještě společně grafické.

Problém reprezentace zahrnuje bezesporu i otázku autorství a přítomnosti pisatele v textu- autor mívá většinou jméno, jímž text signuje. **Jméno** je hlavním tématem kapitoly, protože, jak uvidíme, souvisí s problémem písma vs. obrázku těsněji než jako pouhý jeden druh podstatného jména (tzv. jméno vlastní)<sup>62</sup>.

Vlastní jméno je pro většinu dětí prvním zapsaným slovem (ještě před tím, než zvládnou základy čtení/psaní, ono B-A BA) a většinou také prvním slovem zapsaným psacím, tedy vázaným písmem (francouzsky nazývaným "*écriture liée*")- může tato dovednost sloužit jako most ke konceptuálnímu zvládnutí čtení/psaní? To je didaktický pendant otázky. Kromě něj se jméno (používáme ho zde vždy, pokud není uvedeno jinak, ve smyslu vlastního jména, anglického "*name*", nikoli "*noun*") obecně považuje za důležitý antropologický univerzálně vystupující fenomen, zde ve specifické, školní instituci. Poslední část se pak už věnuje jménu jako vztahu pisatele k osobám jméno dávajícím (k rodičům) a poměru mezi psychosexuálním vývojem a parametry psaní a kreslení.

Slovo *versus* v názvu kapitoly používáme proto, že řada odborníků skutečně zakládá fylogenezi písma s fonetickým principem a ontogenetický vstup dětí či žáků do něj na negaci či vytěsnění obrázkového aspektu: z grafických útvarů má mizet imaginárnost "*image*" a být střídána symboličností ve smyslu abstrakce, denudování figurativnosti- vrcholem uvolnění spojení se zpodobovaným předmětem je oklika přes prvky v jiném médiu, přes zvuky, hlásky/písmena. Současně existují autoři, kteří, jak jsme se již zmínili, pocítují určitou nostalgii nad tímto civilizačním přechodem a nebo se částečně vzpírají jeho vulgarizované formulaci: již citovaný Leroi- Gourhan odmítá představu, že grafika začala realistickými obrázky, jejichž detaily by se postupně vytrácely až do vzniku písma- právě první grafické projevy se podle něj blíží svéráznému písmu; v rovině písma samého situuje piktogramy, "obrázkové" písmo až do období styku domorodých kultur s naší civilizací.

"Image" rehabilituje v nejnovější době A.- M. Christin (např. 1995). Obraz podle ní nenapodobuje skutečnost: může existovat už před subjektem, vlastně přírodně a být použit pro čtení (viz např. divinaci z vnitřností, ze želvího krunýře aj.). Čtení obrázku tak předchází psaní a tedy i psaní jako zapsání řečeného, mluvy: primát aktivní mluvy, diskursu já je naším civilizačním předsudkem. Pro čtení obrázku je podstatný vznik projekční plochy, obrazovky, filtru, stínítka (to vše jsou významy slova "*écran*"), na níž se rozehrává poměr figury a pozadí, vzájemné vztahy mezi prvky, jejich seskupování, intervaly.

S tím vším lze souhlasit, tím spíše, že se podobné závěry částečně kryjí i s naším pojetím tzv. nespécifické grafiky (viz cvičení z 1. třídy). Tím se ale současně potvrzuje symbolická či písenná linie tohoto čtení, která přirozeně nemusí být výslovná či doslovná: stačí, že je kódem, vypracovaným systémem rozdílů, což zase předpokládá abstrakci od reálné percepce předmětů. Směřuje se tak ke schémátům nebo ke kresbě, kterou řadu autorů považuje za symbolického řádu, např. A. Guy (1993); pak se ovšem objevuje potíže, čemu vlastně

---

<sup>62</sup> Z českých lingvistických prací o vlastním jménu upozorňujeme zejména na skvělé články ve sborníku z prací P. Trosta (1995).

imaginární aspekt zůstává: citovaný autor to řeší až příliš rychle zavedením obrazu (plátina ve smyslu malby), kterému připisuje úplnost a nehybnost, fascinující oko (Guy, 1993, s. 27- 30). Vidíme, že vztah písmo vs. obrázek může být složitější, než se zdálo, a ne vždy jasný; nicméně se v dalším textu pokusíme ukázat výhodnost této polarity.

## Písm(en)o a jméno

V předchozí kapitole jsme uvedli názor A. Leroi- Gourhana, že k fonetizaci písma byl důležitý jeden zvláštní jazykový materiál: zápisy počtů, číslovek. Podle teorie psychoanalytika Jacquesa Lacana (1961) (i podle údajů některých antropologů a archeologů s historiky) má významnou roli další zvláštní materiál: vlastní jméno. Lacan ho přibližuje k existenci oněch nám známých (z počítání, ale i z poznámky o stylu) čárek, zářezů, tahů, črtů, o nichž se někdy tvrdí, že představovaly přiřazující zobrazení, model jednotlivých exemplářů něčeho, jejich identifikaci, nebo které tak slouží dodnes (nejen ve škole, ale třeba na účtu v hostinci).

Existuje- na první pohled- nějaká možnost, že by se na tazích mohly společně podílet obě problematiky, počtu i jména? Počet se zdá abstrahovat z obrázku (třeba zvířete), z objektu setkání nebo z události jen jeden rys, vlastně pouhou existenci či nastání, které je pak sumarizováno do výsledné frekvence, do číslovky (jednoznačně přečtené); jméno jako by naproti tomu mělo držet tuto existenci oddělenou od ostatních, být nezrušitelnou pečeti individua, výrazem jeho identity se sebou samým (*Jana* je přece *Jana* a nikdo jiný). Copak ale načítání nepotřebuje stejnou distinktivnost čárek, jejich unárnost (v množinové terminologii), aby k unifikaci do výsledku mohlo dojít? Čárky, které jsou zcela stejné, ba raději tažené ledabyly (jejich stejnost je v tom, že žádná z nich nic nezobrazuje a vyjadřuje stejně abstrahující přiřazení), lze sečíst jedině při jednotlivosti (vyjádřené mezerami) a různosti přidělovaných jmen během říkanky číselné řady, uvedením čísla a škrtnutím; mohli bychom říct, s odvoláním na seznam Dona Giovanniho, že "čárka" *Jana* není "čárka" *Zuzana*.

Pokusme se však nyní o určité zpřesnění a rozvinutí problematiky jména (číslicům se věnovat nebudeme). Centrálním pojmem pro vztah vlastního jména k písmu je Lacanovi **písmeno** (písemnost a písmenkovost jména je také jeho originálním přínosem k této věčné a stále nerozřešené lingvistické a antropologické tématice). Představme si- v linii výše naznačených úvah- místo čárek různé značky, které se svým tvarem liší. Tyto znaky, vzdálené obrázku stejně jako čárky, byly nalezeny v různých obdobích, dokonce v paleolitu, a i na egyptských keramikách, ještě před svým použitím v hieroglyfech; uvnitř vývoje písma jako takového pak podobné značkovosti odpovídá zjednodušení ideografických prvků, nebo i jejich nezjednodušení, ale použití pro fonetický účel (např. obrázku sovy pro hlásku "m" v hieroglyfech). Značky podle Lacana čekaly jako kód grafických rozdílů (mohly nést jiný symbolický smysl, který někdy neznáme) na záznam fonetických, fonologických rozdílů řeči; většinou jako značky cizí, přejaté jiným jazykem, který se chtěl zapsat- je to patrné na nic neznamenajících jménech písmen (*alfa*, *beta*, *gama* nic řecky neznamená a jen odkazuje k semitským *alef*, *beth*, *gimel*; říkat jedné čárce *Jana*, druhé *Zuzana* možná nebylo tak absurdní; a kupodivu, když hláskujeme pro větší zřetelnost nějaké slovo, často používáme akrofonii vlastních jmen).

Lacanovi nejde o to, aby z existence jmen písmen vyvozoval, že se vlastní jména obecně vážou k písmeni (uvidíme dál, že vlastní jméno ho zajímá hlavně jako osobní jméno)- jméno písmene ale ukazuje, že písmena existovala jako samostatné objekty, nenapodobující tvar objektů světa, ale vážící se svou abstraktností k jiným znakům či značkám stejného typu. V tomto momentu šlo o jakési čtení znaku, značky, předcházející psaní jako fonetizovanému, kdy nejsme daleko od pozice A.-M. Christinové: ta hovoří o čtení obrazu, ale způsob tohoto čtení,

výklad operuje, třeba pro přírodní útvary světa, analogickou grafickou schématicností, v níž vystupuje segmentace objektu na oddělené části. Také to připomíná počáteční stádia psychogeneze čtení/psaní v koncepci E. Ferreirové (1988), kdy dítě před přidělením fonetického obsahu grafickému zápisu považuje písmena za náhradní objekty ("*objets substitués*"), zde zpočátku umístěné na objektech sociálních, na věcech, přičemž pravidla jejich odpovídání si nejsou specifikována- proto se zde objevují různé logiky, které jsou postupně odmítány: např. v jednom období dítě zapisuje reálně větší věci (slona) větším počtem značek než menší (mravence), aby později přešlo k respektování délky, velikosti fonetického úseku; za indikátor přechodu od písmenu- objektu k písmenu- hlásce považuje autorka vynechání členu ve jménu písmene (místo "*un a*" se řekne "*a*" při ukázání)<sup>63</sup>.

Po nefonetickém čtení znaku (vznačujícího pouze svůj rozdíl vůči jiným znakům) došlo podle Lacana k obrácení postupu a použití této označující, symbolické dimenze k fonologickému fragmentování diskursu. Vlastní jméno mělo přitom být svou strukturou nachystáno nejlépe k svému re- formování značkou, tahem, a tedy k fonetizaci písma. Existují na podporu některé empirické údaje- tak Goody (1994) uvádí, že "*fonetický princip byl obzvláště důležitý pro transkripci vlastních jmen*" (s. 54) a ilustruje princip francouzským jménem *Dupont*, které by se rozepsalo na znak pro slabiku *pont* (jako slovo znamená věc *most*) plus na indikátor *man* (že se jedná o muže, člověka), přičemž *man* by šlo zas použít ne už jako determinativ, klíč, ale jako slabiku pro "*mandragoru*" (Goodyho příklad je zde, zřejmě nedůsledností překladatelů, anglicko- francouzský). Lacan sám uvádí jako příklad ne šifrování, ale dešifrování, rozluštění neznámých písem až tehdy, když se zjistí, která část neznámého textu představuje vlastní jména, třeba *Ptolemaios* nebo *Kleopatra*: jméno je podle něj **nepřeložitelné**, zachovává si svou zvukovou strukturu ve všech jazycích, což vyjadřuje jeho blízkost k písmu: třeba námi uváděné jméno měšťáka, co chtěl být šlechticem, *Jordán*, není překladem *Jourdain*, ale spíše jeho převodem<sup>64</sup>.

Tvrzení o nepřeložitelnosti se však zdá příliš rychlé, a je třeba ho rozvinout. Na pomoc si přivedeme dva autory, s nimiž se Lacan vyrovnává (od každého přejme a zpřesní část pozice) a kteří se navíc objevují polemicky diskutováni u jiného velmi relevantního autora, C. Lévi- Strausse, v 6. a 7. kapitole "*Pensée sauvage*" (1962), věnovaných problematice jména<sup>65</sup>. Jsou to B. Russell a A. Gardiner.

Russell (patrně 1918) údajně postupoval jako logik a přirovnal jméno k ukazovacím zájmenům "*tento*", "*toto*". Takovým způsobem označujeme věci "*particular*", zvláštní: např. bod na tabuli nazveme "*John*". Toto označení je řádu přímého ukázání, nikoli deskripce (druhý způsob označování, vedle pojmenování): tu bychom podali, kdybychom daný bod určili např. tím, jak je daleko od os rohu tabule. Proto podle Russella i některá- lingvisticky posuzováno-

---

<sup>63</sup> Syntetická metoda se svým nácvikem B-A BA, tedy vázání, není z pojmového hlediska nezajímavá: zobrazuje rozdíl mezi písmenem jako objektem se jménem a slabikou, kde je už písmeno jako hláska pohlcena v souhrném vyslovení. Tento pojmový rozdíl se metoda snaží kvůli didaktické snadnosti zrušit co největším přiblížením jména písmene k hlásce.

<sup>64</sup> O překlad zde jde, ale ten opět spočívá v nepřeložitelnosti jména: *Jourdain* je francouzsky a *Jordán* je česky jméno biblické řeky, v níž byl pokřtěn Kristus. Molière tento význam rozehrál mj. do kontrastu s pohanským přejmenováním pan Jordána na *mamamuši* (posměvačný, vymyšlený titul, který má podle slovníku Larousse reálně, arabsky znamenat člověka "*k ničemu*", "*neschopného*", což ale zřejmě posluchač většinou neví a vnímá nacionalisticky, francouzsky a česky, směšnou cizokrajnost, směšnou, protože sugerující dětské žvatláni).

<sup>65</sup> Používáme zde francouzského originálu práce, u nás přeložené jako "*Myšlení přírodních národů*"- i z toho důvodu, že ve francouzské verzi je titul žádoucím způsobem dvojznačný: "*pensée sauvage*" znamená na jedné straně skutečně "*přírodní myšlení*", na straně druhé jméno rostliny (zobrazené na obálce), "*maceška divoká*" (svou homonymií se tak titul váže k problematice jména).

jména už nejsou- logicky posuzováno- jmény, ale zkrácenými deskripcemi: tak o Sokratovi víme, že byl Platónovým učitelem, polemizoval se sofisty, vypil číši jedu atd.

Gardiner (1940) jako lingvista (egyptolog) nemohl akceptovat podobné zpřeházení jazykových poměrů a navrhl vlastní teorii (údajně částečně odvozenou od J. S. Milla), podle níž jména představují rozlišující značku předmětu, který vystupuje ve své kvalitě použitého zvukového materiálu (řekli bychom, "fonologicky"), jemuž se věnuje při setkání se jménem speciální psychická (psychologická) pozornost: registrujeme citově, že jde o jméno, a to tím spíše, když je zbaveno svého významu, sémantiky.

Lacan, jak jsme viděli, si ponechává Russellovu partikulárnost, ve smyslu souvislosti jména s přímým, bezprostředním a v tomto smyslu slova nesémantickým označením, identifikací, vyjadřující pouhou unárnost tahu, čárky; z Gardinera pak pozornost zvukovému materiálu, jehož fonologičnost ale převádí do jiného média, do písmenkivosti. Po proběhnutí této písmenkové okliky však před námi znovu stojí problém specifické kvality jména s jeho nepřeložitelností, která by v sobě měla zahrnovat správné řešení partikulárnosti na straně jedné a korektivní reprízu oné pouze psychologické, pouze emoční gardinerovské pozornosti na straně druhé: copak se opravdu nějak soustředíme na fonologický materiál, když vyslovujeme jméno?, táže se Lacan.

Úplně jasná nám jeho odpověď není, nebo jí přinejmeším neuškodí rozvedení za pomoci již zmíněné práce Lévi- Strausse. Ten proti Russellovi tvrdí, že ukazovací zájmena nemohou být vzorem pro vlastní jména- ta jsou podle něj vždy obdařena kvanty významu, jelikož pocházejí z jazykových klasifikací; mohou být na okraji celkového klasifikování v dané společnosti, ale nikdy klasifikaci neopustí (dál už je právě jen ono nejazykové ukazování). Záměrem obou kapitol o jménu v "*Pensée sauvage*" je doložit toto podřízení jména klasifikaci, třídění vůbec v různých společnostech. Lévi-Strauss ale přitom (nechtěně) všude demonstruje, jak je klasifikace vlastních jmen, jmen pro individua (na rozdíl od jmen obecných, pro druhy) zaměřena na vybudování distance vůči obecným podstatným jménům a na jejich vystupování v běžné řeči opravdu jen s minimálním kvantem významu: tak např. vlastní jména, která jsou podobná běžným slovům, tato slova nakazí a ta pak musí do "čističky" posvátného, laikům nesrozumitelného jazyka; jakmile jsou zde zbavena svého zjevného významu, vrací se do běžné řeči a mohou v ní sloužit jako jména<sup>66</sup>.

Lévi- Straussova kritika se zde ovšem týká i Gardinera, neboť odmítání či potlačení sémantického významu jmen mají s Russellem společné. Fiktivní, ale realistický příklad ukazuje, co lze mít na mysli v naší situaci. Na vesnici by se řeklo, "*Co tam vzadu meleš, mlynáři?*"; ve třídě jde říct, "*Co tam vzadu meleš, Kováři?*"; kdyby se žák jmenoval Mlynář, a učitel řekl, "*Co tam vzadu meleš, Mlynáři?*", možná (možná ne) by to vyvolalo smích; při zdůraznění už asi ano: "*Co tam vzadu meleš, ty M/mlynáři jeden?*". Zde je vidět, nakolik je klasifikace povolání jiná než příjmení, a tento rozdíl (hraní na něm) dovoluje vtípkování.

Nepřeložitelnost podobných hříček by pak zřejmě odkazovala k tomu, jak jméno charakterizuje R. Jakobson, k podvojně struktuře s cirkularitou kódu: "*Jméno označuje*

---

<sup>66</sup> I když Lévi-Strauss nikde nezmiňuje **grafičnost** vlastních jmen, je tato stránka čtenáři, jenž se předtím seznámil s názory A.- M. Christinové a J. Lacana, nápadná: viz např. s. 227, kde autor přetiskuje dokumentaci o střihání hlav indiánských dětí- jde vlastně o kombinatoriku, jakými čárkami, tečkami, trojúhelníky aj. vybaviti rozlišujícím způsobem kroužek, který představuje hlava ze zadu; podobně, když autor probírá tzv. detotalizaci a retotalizaci totemických zvířat (jejich těl, schémat jejich těl), cituje na s. 232 např. Kroebera: "*Tak jsou od slovesa hausu-s utvořena jména Hausu a Hauchu, z nichž první se vztahuje k zívání probouzejícího se medvěda a druhé k otevřené tlamě lososa nad vodou. Jména neobsahují nic, co by mohlo evokovat tato zvířata, která dokonce patří k opačným polovinám (dělení kmene podle totemických zvířat- doplněno námi)*"; tento pohyb otevřenosti, vytěšňující druhovost zvířat co by jejich figurativnost, je eminentně grafický (nebylo by problémem vymyslet dvě značky, např. < a .<, podobně jako pro další příklad, kde jsou ekvivalentní *rohý* čtyřnožců, "*růžky*" šneků a *tykadla* členovců).

*kohokoli, kdo nese toto jméno*" (1963, s. 177). Důležitá nám připadá právě cirkularita, fakt, že kdokoli jménem vstupuje do jazyka, zabydluje se v něm a mění jeho poměry. Znamenalo by přeložení jména jakési nerespektování nejen jeho intimního vztahu k jedinci, ale i specifických poměrů, které má jméno v terénu svého mateřského jazyka?

Lévi-Strauss také napadá Gardinerovu představu, že jméno vystupuje pro uživatele jazyka snadněji, když je jeho význam méně známý - když např. kedluben nese latinský název *Brassica rapa*: pokud by mělo záležet na neznámosti, pak by byl vědecký, taxonomický termín jménem jen pro osobu ve zcela zvláštním postavení, pro polo-laika, jenž by na jedné straně poznal, že nejde jen o prázdný zvuk a odhadl, že je to termín, ale současně by neměl tušení, jaký druh se jím označuje, polemizuje Lévi-Strauss. Pro empirickou podporu Gardinera se zde lze odvolat na zkušenost jedné paní učitelky, že žáci mají v pravopisu s méně známými druhy potíží: např. "kočka" by nenapsali s velkým písmenem, ale napsali by už možná "Kapr" a ještě pravděpodobněji "Úhoř" (nebo by to mohlo být tím, že kočky většinou mají ještě nějaké, vlastní jméno navíc?).

Tuto pravopisnou zkušenost se však neodvažujeme interpretovat jako obecné, principiální potvrzení Gardinera. Naopak se zdá, že aspekt klasifikace, o němž se opírá ve své teorii Lévi-Strauss, je právě tím, co může posunout podstatné jméno obecné k vlastnímu: když dítě píše, že "přiběhla kočka", není v klasifikaci, ale když narazí na neznámý druh, tak v ní implicitně je.

Možná by určitou syntézu nabídl návrat k **ukazování**. Třeba vůbec nemusí být jednoduchou, jaksi přirozenou operací. Příklad, použitý Russellem, se vlastně týká něčeho na ploše, a dokonce na ploše geometrické. Body v tomto prostoru se opravdu pojmenovávají, a jak víme, většinou jménem velkého písmene - např. **J**. Není bod "John" jen zřetelnějším výrazem (vzpomeňme na úzus říkat hlásky jako akrofonie rodných osobních jmen) pro bod "J", nacházející se tak daleko od osy "x" a osy "y"? Čáry se totiž zase pojmenovávají, opět v jednotném paradigmatu, nyní jmen malých písmen. Ukazování a dál pojmenování tak jednak předpokládá určitý připravený kód, speciální paradigma jmen, která jsou všechna abstraktní, vzdálena obecným jménům, a pro potřebu větší přehlednosti abstraktní stejným, jednotným směrem (lze určit vedle bodu "John" i bod "veverka" a spojit je úsečkou, ale bude to zbytečně matoucí; k "Johnovi" se hodí třeba další mužská jména, a přímky je vhodné sjednotit třeba jmény ženskými); jednak se ukazováním něco míní - akce učitele, vyznačujícího v ploše první bod a označující ho "J", vypadá zpočátku nesmyslná: kdo už ale zažil hodinu geometrie, ví, že je to příprava na operace, které teprve přijdou. Podobně se "slunce", "měsíc" nebo "země" píše s velkým písmenem, když vystupují jako astronomická tělesa, tedy opět v grafickém kontextu, který se zřetelně ukazuje třeba v takovém zatmění: zde je třeba přesně ukazovat a dál kontrolovat, co zakryje co. Když už bychom naopak byli v třídění materiálu, který je sám předem graficky roztríděný, který má založenu svoji existenci pouze v tomto třídění, pak by bylo redundantní a matoucí nějak ho odlišovat: když třídím experimentátorem nabídnuté tvary na čtverce, kruhy a trojúhelníky, je zbytečné mluvit o jménech.

Má tedy pravdu Lévi-Strauss, že mezi jmény druhů a jmény individuů není žádný principiální rozdíl, protože jsme vždy v klasifikaci? Podle našeho názoru nelze mluvit o vlastních jménech než v té klasifikaci, která se uskutečňuje pomocí výpůjčky - v případě čtverců, kruhů a trojúhelníků patrně nějak kdysi proběhla. Vraťme se ještě k případu s m/Mlynářem, k/Kovářem atd.

Jako osobní jména (Mlynář, Kovář) v sobě nesou sémantický zbytek, negovaný kontextem a tím, že vlastně říkáme *pan Kovář* nebo *žák Kovář*. Nejde ale ani tak o to, že mohou něco znamenat, ale o to, že pocházejí z jiné klasifikace, z paradigmatu povolání, z paradigmatu jednotného, které existovalo vedle jiných jednotných paradigmat, použitých na tvorbu vlastních jmen (např. podle původu). Místo tohoto zvukového kódu jmen by šlo, pro vizuální zobrazení, použít kód grafický, např. značkový.

Situace pojmenování se tak jeví jako situace třídící, klasifikační, při níž se klade kódovací plocha v podobě jakési průsvitky (écran)"metalingvisticky" na jinou, zpracovávanou plochu (ať už je stupeň reality této "původní" plochy jakýkoli)- neboť co dělá Russell jiného, začínaje od bodu "John", než vlastně mapu? Neoperuje se ve volbě jména rodiči stejně? Motivace jako kdyby přidávala jménu jakýsi osobní význam, ale ten bývá opět schématický, využívající vzájemných odkazů v rámci druhé vrstvy: rozhodneme se třeba pro "Jaroslava", ale ne proto, aby slavil jaro, ale proto, že to je nebo není "po někom" (ať už po dědečkovi, po rodinném příteli nebo třeba po zpěvákovi, v rodině oblíbeném).

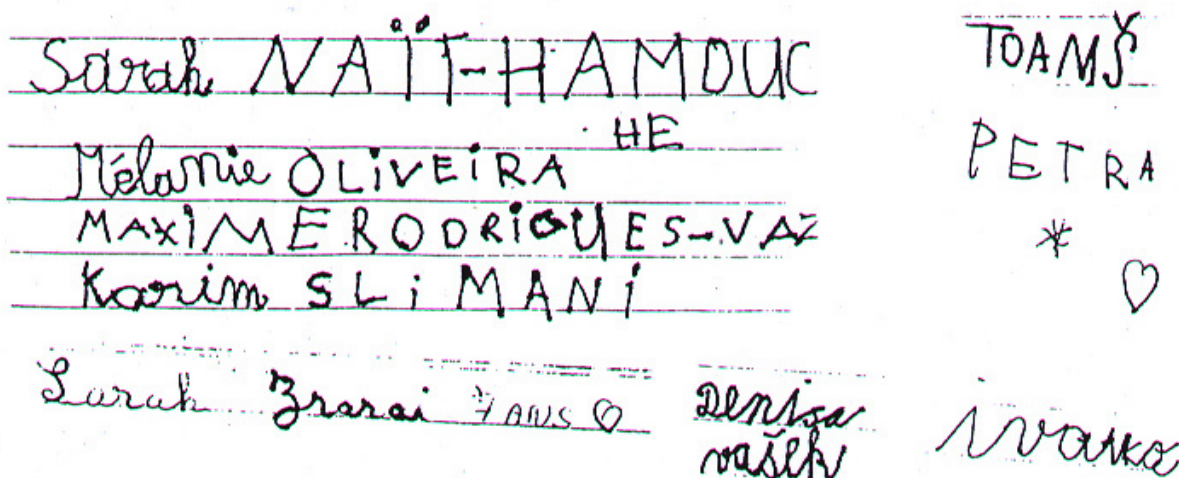
Nakonec se nám tedy zdá, že ona zdánlivě povrchní příbuznost jména a počítání, načítání je velice úzkou.

Zmiňme se ještě o druhém možném aspektu nepřeložitelnosti, a sice tom, který Lacan spojuje s reformulováním Gardinerovy psychologické pozornosti, emoční soustředěnosti mluvčího na materiál (kterou také odmítá Lévi- Strauss v podobě pocitové a nahrazuje ji intelektuální klasifikací). Pro spojení jména se subjektem používá autor rozdíl mezi výpovědí a vypovídáním: subjekt ve svém životě kupí výpovědi, přičemž je v každé z nich obsažena jeho nominace jako subjektu vypovídání, nominace, která je ale latentní (ostatně, manifestně je vyloučena: použít své jméno v řeči lze jen ve výjimečné, autonymické větě představení se nebo při podpisu, jinak nezbyvá než vystupovat se svým jménem v řečech jiných lidí). Určení vlastního vlastního jména je tak jakousi neznámou vypovídání, která se organizuje jako písmenkové nevědomí. Ani Lévi-Strauss netvrdí něco principiálně jiného (byť posunutého na jinou úroveň psychických instancí a pojmů), když srovnává totem s moderní "osobností": ta má být oním "označujícím" pro nositele jména.

## Psaní jména ve škole

Nejprve se zmíníme o výsledcích v psaní jména, většinou rodného, při nácvičce čtení/psaní; poté stručně o klasifikačním použití jména ve škole.

Učitelé, rodiče i badatelé o privilegovaném postavení vlastního vlastního jména vědí; pro děti představuje často první text, který dokážou napsat, a do našich výzkumnických sešitů se chtějí nejprve a stále podepisovat (nebo něco nakreslit), někdy ještě s jakýmsi ozdobami navíc, s podtržením a malými grafickými značkami; ta z dětí, která svoje jména napsat neumí, se snaží přece jen nějaký podpis mít: Dominik se zpočátku podepisoval jak 1234.



Podle jedné zmínky z Francie tam má být podpis cvičen od mateřské školy, někdy dokonce ve větě "Jmenuji se Pierre"; v našich metodách operuje se jménem (ne nutně s podpisem) Kožíškův zapisovací či genetický přístup; ale jinak paní učitelky spíše jen nechávaly ty děti, které to uměly, např. podepsat svůj výkres, aniž by nějak naléhaly na jeho samostatný trénink a aniž by ho používaly jako brány pro vstup do čtení/psaní obecně- zřejmě pociťovaly, že se jedná o grafický výraz se zvláštním statem, a to oprávněně.

Předbíhání rodného jména vedlo Ferreirovou s Gomez- Palaciovou (1988) k tomu, že ve svém mexickém výzkumu věnovaly tomuto materiálu speciální zkoušku. Kromě zvýšené sociální motivace (umění podepsat se znamená ukázat, že jsem opustil vrstvu analfabetů) si autorky uvědomovaly, že podpis znamená stabilní přiřazení mluvené a psané substance (víme, že děti někdy čtou své znaky v závislosti na okolnostech a stejná slova zas zapisují různě), v přesném pořadí a ještě konvenčními, tj. kulturně normovanými písmeny.

Některá očekávání se autorkám splnila, některá omezeně: jméno napomáhalo k určení zvukové kvality, ale méně ke konceptuální analýze, sledované v psychogenetickém směru hlavně prostřednictvím počtu znaků, odpovídajícího hláskám, fonémům- zde, ve zkoušce jména, byl počet segmentů zjišťován tak, že děti četly úseky (začátek, prostředek nebo konec) zápisu jména, jak jim je výzkumník ukazoval. Pro děti ale přitom jméno někdy vystupovalo jako globální forma, kterou ovládaly z paměti bez rozkládání. Často četly své jméno celé při ukázání jedné části. Jindy také četly při fragmentu jména příbuzných a kamarádů nebo jména zvířat; z materiálu nedokážeme odhadnout, zda zvířata (za podpory faktem, že také byli uváděni příbuzní) odkazují k totemické funkci; jména blízkých a příbuzných však jistě vyjadřují přinejmenším ono začlenění se do skupiny "svých", uklidňující sebeidentifikaci něčím, co se na první pohled nejvíce podobá heraldickému znaku- obrázku, **erbu**. *V jedné naší třídě se jedna holčička podepsala zhruba AEN (Alenka) a pod tento nápis zařadila všechny své příbuzné, nezávisle na znění jejich jmen.*

A E N	Alenka /M-ová/
A E Z	"K." /kvůli anonymitě zkracujeme; křestní jméno bratra/
A E Z	"O." /křest.jméno bratra zdrobněle/
A E Z	"táta, taky O."
A E Z	"máma, S-ová"
A E M	"Alena M-ová" /teta se stejným jménem jako Alenka/
A E M	"babička S-ová" /matka matky/
A E S	"S., malá" /křestní jméno sestry zdrobněle/
A E L	"L., nenávidím" /křestní jméno sestry/
A E D	"děda S."
A E F	"F., strejda, má fousy" /křestní jméno/



Někdy se také stalo, že děti na vysoké konceptuální úrovni zvládnutí písma nevyužívaly své kompetence na vlastní jméno; také se při čtení ukázaných částí jména někdy objevilo jejich nespojované hláskování, "luštění" častěji než u jiných textů.

Také Besse s kolegy (Besse, J. M.- de Gaulmyn, M. M.- Luis, M. H., 1993) si byli vědomi zvláštnosti zápisu rodného jména dítětem (tedy často **podpisu**): např. toho, že se dítě podle nich často spokojí s iniciálou v očekávání, že další písmena budou přicházet, jak ono bude růst, nebo že tuto iniciálu odmítá používat pro konstrukci, psaní ostatních slov. Autoři byli silně ovlivněni zmíněným výzkumem Ferreirové s Gomez- Palaciovou, ale protože se obávali, že by se naléhání na segmentování podpisu mohlo dítěte nějak dotknout, postupovali opačně a místo, aby podpis rozčleňovali, začleňovali ho do širšího kontextu věty. Jejich cílem bylo vytvořit jistý kognitivní konflikt mezi zapsaným jménem a ostatními slovy, ale současně s ním zacházet opatrně. Jedním z efektů např. bylo to, že dítě někdy upravilo délku zbytku věty proporčně k délce nápisu jména. Typ věty: "*Co říkáš, Pierre, ta auta dělají ale rámus!*"; dítě někdy např. prodloužilo původně velmi krátký zápis (nonkonvenčními znaky), náledující po "Pierre".

Současně se ale objevila řada jevů, které podle naší interpretace svědčí o heterogenitě jména vůči ostatnímu slovnímu materiálu: zbytek věty, následující po jméně, byl někdy zkrácen; někdy bylo jméno vynecháno, někdy přemístěno na začátek věty, někdy psáno jiným písmem (skriptem, když zbytek hůlkovým písmem, psacím písmem, když zbytek skriptem nebo hůlkovým písmem), někdy jinou velikostí. Autoři zde rozlišují tři kognitivní etapy: jméno není odlišeno od zbytku textu (je k nepřechzení- nerozlišení se odehrává na nízkém stupni vývoje); jméno je odlišeno (rýsuje se kognitivní konflikt); jméno je znovu neodlišeno, ale protože už je dosaženo abecedního principu a dítě prý nemusí své jméno singularizovat, neboť ví, že veškeré jeho psaní je čitelné.

Konceptem autorů je rozlišování mezi dvěma způsoby výuky čtení/psaní: na jedné straně kopírováním a memorizací, zapamatováním si vzoru, téměř čistě na úrovni pohybu, analogie oněch "*prosných*", a na druhé straně, konstrukcí písma dítětem v jiných, údajně "*progresivnějších*" postupech (kdy má zapisovat či psát, aniž zná konvenční tvar písmen, a vlastně tak v rámci didaktiky provádí ferreirovskou psychogenezi)- pak by jméno, které jinak rodiče a učitelé z mateřské školy učí jako memorizovaný pohyb či globální útvar, mohlo mít kritickou funkci (např. pro opuštění sylabické hypotézy). Jindy autoři tento rozdíl vyjadřují kontrapozicí čtení vs. psaní: někdy děti naučené psát své jméno i s celou větou ("*Jmenuji se Pierre*") ho nedokážou rozpoznat- v tomto ohledu tedy umějí psát, ale ne číst.

Podobné, spíše zklamávající výsledky s vystupováním jména v učení čtení/psaní se zdají vyvracet jak fakta z dějin utváření fonetického principu (rozkládání právě jmen na slabiky pro jejich přepis pomocí znaků pro jiná slova, zejména jednoslabičná), tak lacanovskou teorii, využívající tohoto faktu jako důkazu pro písmenkovost jména korelovanou s písmenkovostí nevědomí.

Ale je tomu opravdu tak? Respekt ke jménu se v jednom případě projevuje jeho nepřeložitelností, zachováním stejné fonologické struktury při jeho přepisu mezi různými jazyky; v druhém případě, u dětí, pak jako respekt vůči danému zápisu v jazyce jednom. Připomíná to také ono udržování fonické vzdálenosti jména k jiným podstatným jménům u nepíšících domorodců Lévi-Strausse; v jiném ohledu též moderní omezení vyvolání sémantiky jména jen na rámec žertování nebo posmívání (někdy přitom může dojít i k rozkladu jména na slabiky, tj. k analogickému postupu jako při fonetizaci písma- viz výše Goodyho ilustraci, která by mohla vystupovat ve škole jako škádlení mezi spolužáky).

Na úrovni vlastního vlastního jména a podpisu by se dalo mluvit až o **přehnání** investice do jména, o jeho nad- investování: v jednom případě, kdy je podpis zvýrazněn, vyzdoben či doplněn (v našich výzkumnických poznámkových sešitech) značkovými nebo obrázkovými

projevy (schématická srdíčka, květinčky na jedné straně, nebo obrázek princezny na straně druhé)- pak jde spíše o úroveň určité imaginární projekce, blížící se zde částečně tomu, co pro písmo odmítal V. Penc jako ono soustředění se na sebe prezentaci; druhou podobu představuje to, co směřuje spíše k symbolické introjekci, zde jako zařazení se do rodinné struktury (nebo do skupiny kamarádů), identifikace se s nějakým řádem- tak postupovala Alenka, když spíše ledabyle či chvatně (zaměřena na jiný aspekt než vykroužení tvaru) opakovala základní rysy AEN pro celou rodinu, pro všechny své lidi.

Znamená to tedy, že se v případě psaného jména nejde většinou "dovnitř", do jeho struktury a že se hlavní identifikačně interpretační činnost odehrává prostřednictvím jeho vztahování jako celku k různým psychickým kontextům? Zřejmě tomu tak nemusí být a jméno se může nevědomě analyzovat a vztahovat po svých písmenech k písmenům jiných slov textů, někdy slov také veledůležitých. (Jde opět o problém nadměrně silného obsazení jména, investice do něj, zde od jeho písmen.)

G. Pommier (1993, s. 273- 278) např. cituje analýzu holčičky Roberte- Françoise, kde jsou její chyby v "R" propracovány do mnoha fonologických, písemných a grafických detailů, korelujících s detaily rodinnými a genealogickými. Toto písmeno "R", které vynechala při vyslovení svého jména před terapeutem (které ale přidávala navíc všude jinde), mělo být spojením mezi otcem ("*pčre*") a matkou ("*mčre*"), přičemž se zde (vedle mnoha dalších souvislostí) rozehrávala jeho dvojí podoba: hláskovaná jako jména písmene (*p'r*, *m'r* či "*p-erre*", "*m-erre*", tedy stejně jako "*pčre*", "*mčre*") a jako písmene uvnitř slova (kde toto písmeno se "*zlou povahou*" údajně "*nechtělo dát ruku*", tedy vázat se s "*o*" a s "*i*": své vlastní jméno vyslovila jako "*obe'te- f'ancoise*").

Zajímavé, ale příliš zkrácené údaje a nedostatečně vysvětlené interpretace nabízí Bergčšův text (1994, zejména s. 350- 351). Ve sborníku prací o jedné skupině nečtenářů (Préneron, C. et al., 1994) dává autor do souvislosti dvě zvláštnosti vzorku (zkoumaného různými badateli). Jednak, že tyto děti netřídily jako ostatní: místo obvyklého rozdělení karet buď podle druhu zobrazeného předmětu, nebo podle jeho barvy, nebo podle jeho velikosti zkoušeli nečtenáři (autoři se vyhýbají termínu "*dyslektici*") sestavit tabulku o třech vstupech, kde řádkám odpovídal např. druh, sloupcům barva a uvnitř políček ještě velikost (např. *velký zelený svetr*, *střední zelený svetr*, *malý zelený svetr*; *velká zelená květina*, *střední zelená květina*, *malá zelená květina*...). Někteří jiní autoři než Bergčš interpretovali tuto tendenci, při zvážení dalších informací, jako povahový *perfekcionismus*, korelující s odmítáním vynechat řadu písmen s gramatickou funkcí pro čtení ve francouzštině. Bergčš zde uvažoval analogicky, ale psychoanalytickým směrem: děti se podle něj možná obávaly zpochybnění celku karet výběrem jen podle jednoho kritéria, ztrátou paměti toho, co mělo být vyloučeno, včetně zbývajících dvou kritérií; tabulka tak prý představuje jakousi obrázkovou úplnost, nevytěsnění figurativnosti, již citovanou heraldiku.

Je pravda, že v tabulce jsou všechna kritéria a jejich operace simultánně zachovány, asi jako když se počítané prvky odškrtávají (viz jednu naši poznámku pod čarou)- s tím by se zdál jít v naší interpretaci i symptom, uváděný ve sborníku, že tyto děti, ač naprosto nejsou dysfatické, mají větší potíže s vysvětlováním toho, co s materiálem provádějí: tedy s jakousi sukcesívností zpočátku neuspokojivých kroků (dokud algoritmus, vlastně normální diskurs s jeho linearitou, nedojde ke svému konci), proti níž staví opatrnou či perfekcionistaickou simultaneitu, známou nám mj. též z konceptu "*vnitřní řeči*", s jeho grafickou zkratkovitostí?

Druhou velkou zvláštností nečtenářů podle Bergčše bylo to, že někteří údajně nebyli s to pojmenovat své příbuzné a např. říkali "*ten s modrým autem*" místo "*strýček Karel*". Jmenování podle Bergčše souvisí s ostenzí, s ukázáním, tedy s vyčleněním russellovské partikulární věci, tedy s přímým označením, zatímco deskripce ("*ten s modrým autem*") je odmítnutím tohoto ukázání a krokem k zachování všech kritérií jako v případě klasifikace,

třídění karet. Argumentace nám zde není úplně jasná, protože autor dál už neuvažuje nad nečtenářskou tabulkou se třemi vstupy v termínech jména: znamenalo by to například, že zvolit jedno kritérium (jako většina čtenářů) a rozdělit podle něj soubor na třetiny, představuje pojmenování, zavedení jména ve smyslu Lévi- Strausse? Anebo zde máme naopak co do činění právě s odmítnutím zcela určité klasifikace (uvažováno už odděleně od symptomu třídění karet), té, která se objevuje jako klasifikace ve službách výrazu genealogie? Co zde nečtenáři odmítají? Rodinné tituly ("*strýc*", "*teta*" aj.) nebo jména, k nim připojená? Jak také pojmenovávají své rodiče? (Jak známo, rodiče, tyto nejvýznamnější osoby, nejsou v běžném úzu pojmenovávány svým vlastním jménem, ale titulem, funkcí, kterou mají pro mluvčího: "*otec*", "*matka*"). Situace, tak jak je autorem prezentovaná, je pro nás bohužel nepřehledná.

Pro úplnost uveďme některé aspekty zacházení se jménem ve škole; už mimo zápis jména. Ten ostatně využívá s didaktickému účelu systematicky snad jen Kožíškova metoda: zkratka zde může být např. konfrontována se slovem o jednom písmeni- např. "*A. A. V.*" znamená "*Alenka a Václav*". Kožíšek navrhuje používat i zkratek příjmení, aby so do oběhu dostalo co nejvíce písmen abecedy, což je překvapivé podřízení principu "blízko k dětem" didaktické funkci (člověk se ke dvěma polovinám svého jména může cítit různě blízko, a zde je tento rozdíl smazán).

Diferencující hledisko zaznívá někdy i ve jmenování žáků různými variantami rodného jména, pokud je ve třídě jejich nositelů několik (*Tomáš: Tomáš, Tom, Tomík, Tomášek*), kvůli snadnějšímu adresování řeči. (Většinou se ovšem paní učitelky snaží zachovat domácí jméno z rodiny, pokud není příliš zdrobnělé nebo mazlivé.) Taková diferenciaci není žádným útlakem ze strany školy a můžeme si ji představit i v rodině. Lévi- Strauss (1962, s. 249) ostatně uvádí hezký příklad, kde i příjmení, tedy ona oficiálnější polovina jména, vystupuje v rodinném kontextu coby intimně rozlišující prvek. Představme si rodinu Dupontů, kde se bratr i švagr jmenují stejně, Jean (Dupont nebo Durand); pak bude adekvátní říct, že telefonoval (Jean) Dupont nebo (Jean) Durand, a příjmení se tak stanou rodinnými přezdívkami<sup>67</sup>.

Vedle tohoto kvázifamiliárního respektování i diferencování rodného jména se ve škole rozehrává ještě linie jména oficiálního a řekněme spisovného. Např. při probírání tématu jména z prvouky: -"*Jak se jmenuješ?*" -"*Honza!*" -"*Ne, tak ti říkáme. Jak se podepisuješ?*" -"*Jan Mlynář.*"

V jedné ze tříd bylo probírání této látky zkráceno, protože při ní zaznívaly až příliš určité atypičnosti rodinné konstelace (zejména otázka nevlastních, "*nových*" otců). Ale i jinak si děti někdy těžko představují posun z komunikace rodinné do veřejné (např. se diví, že by se táta do telefonu představil jinak než jako "*Táta!*").

## Čtení/psaní jako jméno pro vztahy dítěte

Tato subkapitola se již nebude týkat výhradně psaní jména, ale téma jména tím není zrušeno: bude zde fungovat díky svému obecnému principu písmenkovosti a s ním i zvláštní pozici pisatele, který se podle Pommiera (1993, s. 307) identifikuje už s písmenem, zatímco mluvčí prý až s větou. Jméno zde vystoupí také jako výraz rodinné a genealogické klasifikace a vztah dítěte k těm, co mu jméno dávají, hlavně v podobě smlouvy s otcem, po němž má pisatel jméno dědit; jméno je také obsaženo v otázce po psaní "ve svém vlastním jménu" (nikoli ve jménu někoho cizího, ale za svou kauzu), v otázce po autorském podpisu.

---

<sup>67</sup> Nechceme tím tvrdit, že maximální rozlišování je vždy nezbytným základem jména (pak by bylo lepší používat rodná čísla).

Tyto a mnohé podobné otázky jsou zpracovány v rozsáhlé monografii jednoho z Lacanových žáků, Gérarda Pommiera (1993), z níž zde budeme výběrově vycházet, přičemž řadu linií autorových úvah vynecháme- např. týkajících se hlavní, systematicky budované paralely mezi "fylogenetickým", historickým a "ontogenetickým", individuálním vývojem a získáním písma. Upozornujeme čtenáře předem na autorem míněnou všeobecnou platnost termínů, v jiné než psychoanalytické literatuře většinou znamenajících jen patologické odchylky od normy- viz např. stádia reprezentace s momenty fobie mimo obrázek; fobie v obrázku a metonymického tabu, zákazu vázání některých písmen; symptomů a inhibic, metaforického tabu; symptomů a inhibic po ukončení dětské neurózy a po vstoupení do neurózy dospělé (s. 351); autor taková stádia nepovažuje za výjimečná, ale spíše za obvyklá, protože provázející takové nutné enkulturační fenomény jako kastrací úzkost a její průběh fázemi oidipského komplexu. Z toho je také zřejmé, že vztahy dítěte v názvu kapitoly se týkají jeho **psychosexuálního** vývoje.

Pommier považuje psaní (a kreslení) za činnost, již se na ploše papíru projektivně zobrazuje vývoj vztahu k rodičům, který je současně vývojem zakotvení a osamostatnění se v řeči (nejobecněji jako v systému, tvořícím pouto mezi lidmi). Bílé scéně papíru odpovídá na nepapírové rovině černá, noční scéna se snem, operujícím stejnými postupy: zejména rozkládáním slov a izolováním písmen, rébusy, přesmyčkami aj. Obě jsou scénami psaní, zacházení s písmenou, které představují návrat vytěsněného, psaní na papíře s aspektem velmi výrazné sublimace, přibližně řečeno desexualizace v závazných kulturních pravidlech a zespolečňených objektech tvorby. Jestliže se hovoří o návratu vytěsněného, předpokládá to předchozí vytěsnění: to se podle autora událo už při rozhodnutí, že tedy bude- ne až psát, ale už vůbec mluvit<sup>68</sup>.

Dítě je podle autora mluveno (očekáváno, plánováno, přidělováno mu místo v životě rodiny atd.) dávno předtím, než samo mluví. Zakotvení jeho těla tak může být pouze řečové, v jazyce. Mateřská řeč mu je neznámá a představuje pro něj zvuky- ty vyjadřují jeho rozkoš být pro matku jejím komplementem, tím, co jí (opět jazykově, logicky) chybí, co ona nemá- falus<sup>69</sup>. To už je slovo, "označující"<sup>70</sup>.

Když se dítě rozhodne mluvit, musí vytěsnit tuto původní rozkoš: zvuky, hlásky ztrácejí svou tělesnou hodnotu ve slovech, společenských "označujících". Zde ale autor na naše chápání dvojznačně vysvětluje obavu z mluvení: jednou se zdá naznačovat, že by to znamenalo podřídit se na této slovní úrovni matce, jednou, že se dítě obává používat materiál hlásek, které pocházejí z mateřské lásky, obklopující ho jako věc. Jde o první podobu kastrací úzkosti, a sice z kastrace Druhým, tj. z představování falu pro druhého, z toho, být žádanou věcí. Tato tzv. mateřská kastrace je řešena pomocí spásného rivala, funkcí otce, jehož dítě miluje pro ochranu před oceánem mateřské lásky a současně se ho obává. Úzkost z matky je střídána oidipskou konfigurací s úzkostí z kastrace otcem (ostřejší u chlapců). Teprve se symbolickým nanebevzetím otce nebo, ve Freudově mýtu o totemu a tabu, s jeho zabitím se artikuluje tzv. kastrace subjektu, kdy se metaforicky přejímá otcovo jméno (nebo jeho freudovsko- lacanovský rys, tah, črt) jako symbol jeho mužné síly.

Jazykově zde Pommier vidí otcovské jméno, patronimum jako moment, dovolující obávané spojení hlásek. Jméno je slovem jazyka, "označujícím", ale zvláštního druhu: "*Např. totem 'lev'*

---

<sup>68</sup> Pommier tím pro nás alespoň částečně supluje nedostatek, na nějž narážíme ve většině prací, týkajících se osvojení písma (včetně té naší): soustředěním se na specifiku písma zůstává stranou stav věcí na verbální úrovni, hrozí mu, že bude podceňen a vzájemný vztah orální vs. skripturální kultury ustaven nepřesně a dogmaticky.

<sup>69</sup> Matku a otce bychom zde snad měli psát s velkým písmenem, neboť se jedná o logické figury.

<sup>70</sup> Falus považuje Lacan za centrální "označující"; nejde o penis, ale o symbolický charakter reakce na tento anatomický rozdíl.

porušuje přiřazení slova 'lev' ke zvířeti tím, že pouze izoluje kvalitu duchovního řádu a ukazuje, že subjekt, jenž jmenuje, není žádnou věcí" (s. 319). Prostřednictvím písmen ale může být otec i osoba feminizující, nejen proto, že písmena připomínají ony dětské hlásky na vstupu do řeči, ale kvůli tomu, že si dítě podrobuje, vnucuje mu ženskou pozici.

Pommier pak sleduje kastrovační problematiku v její repríze na úrovni psaní a paralelně, na vývoji dětské kresby<sup>71</sup>. Hlavním technickým parametrem je pro něj známé otáčení písmene nahoru a zrcadlově do strany (s nímž se lze setkat u dětí na vstupu do psaní a u dyslektiků); převrácení funguje jako faktor pro onu důležitou dimenzi, jíž je bipolárnost písmen jako izolovaných tvarů vs. jejich spojení do slova (což je obojí předpokladem správného čtení/psaní)- převrácená písmena lze totiž vázat jen obtížně. Mezi obě převrácení dává autor vývojovou souvislost, takže lze říci, že písmena přecházejí z horní obrácené polohy otáčením do dolní, ale zrcadlově obrácené a zní se teprve přetáčeji do normy.

Tak např. písmeno **b** opsalo tento pohyb: **p (p)**

**(p) d (d) b**

Podle autora je převrácení obojího druhu častější, než si myslíme, protože ne všechna písmena jsou asymetrická natolik, aby ho prozradila (viz např. **I**).

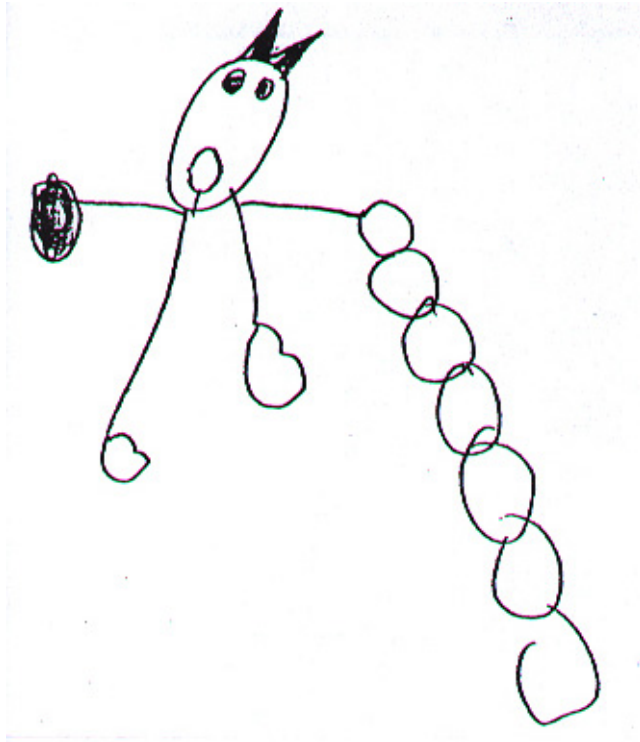
Před prvním stádiem písmene obráceného nahoru uvádí Pommier ještě nulové stádium: je fází postupného vyčleňování se písmene z kresby; podle autora ne pro rozvíjení nějaké sociální komunikační funkce v běžném chápání, ale pro vnitřní nemožnost kresby říct to, co dítěti chybí (viz údajně příklad s Roberte- Françoise, u níž se prvky písma objevily až když bylo zpochybněno pouto mezi rodiči). Dítě je v nulovém stádiu ještě v tzv. transitivity vztahu k matce, určeno pouze jejím prostřednictvím, vidí se skrze ni a jeho vlastní tělo mu uniká.

Písmena, která jsou otočena v prvním stádiu nahoru, směřují proto k tomuto jedinému Druhému, k jeho pohledu z druhé strany papíru, který je ale nemůže přechít, spojit: zůstanou izolována. Kresba tohoto období má následující charakteristiky: fobie existuje mimo záchranný ostrov papíru, podobna noční přišere, která- když je tma a vlastní tělo není vidět- nesežere části schované pod pokrývkou; tělo nemá konzistenci a na papíře je představeno proděravělými nebo tlaku vzdorujícími tvary, antropomorfními domy, zvířaty, stromy (jako by podle jednoho vzoru), "hlavonožci", bezpohlavními těly: bezpohlavními proto, že sama reprezentují pohlaví, onen matce chybějící falus. Kresba i písmena jsou piktografická, kresba nemá daleko k písmenům, jež zas nejsou využita k vázání.

*Následující obrázek neuvádíme ani tak pro příklad prvního stádia kastrovační úzkosti, té z matky, jako spíše pro výše uvedenou příbuznost, průnik imaginárního a symbolického řádu v kresbě. Holčička s problémy v počtech, velice nadaná komunikačně a velmi zdatná v češtině a čtení/psaní, nakreslila spontánně "čerta". Postava vyhlíží primitivně, kdybychom se drželi povrchně kognitivních kritérií ("hlavonožec"), zdánlivě popírá její vysokou inteligenci. Tvary jsou geometrizovány a operuje se výrazně s plnou a s prázdnou plochou: ta prázdná přitom vyjadřuje buď obrys plné věci-např. boty nebo nohy, hlava, či naopak prázdné jako čertův řetěz z kroužků. Řetězu, asymetrizujícímu obrázek, přiřkládáme falický význam, ostré rohy (téměř jako nůžky) jsou kastrovační. Nejpozoruhodnější je, že falického útvaru je dosaženo spojením prázdných kroužků: odkazujících ke grafizaci nikoli falu, ale opačného pohlaví. (Biografické události, o nichž se naše spekulace nad grafikou odvíjejí, zde nemůžeme uvádět.) Tato kresba tedy nevyjadřuje jen možnou fobii mimo papír, ale už i reakce uvnitř plochy; proto ji také neřadíme pod Pommierovo první stádium.*

---

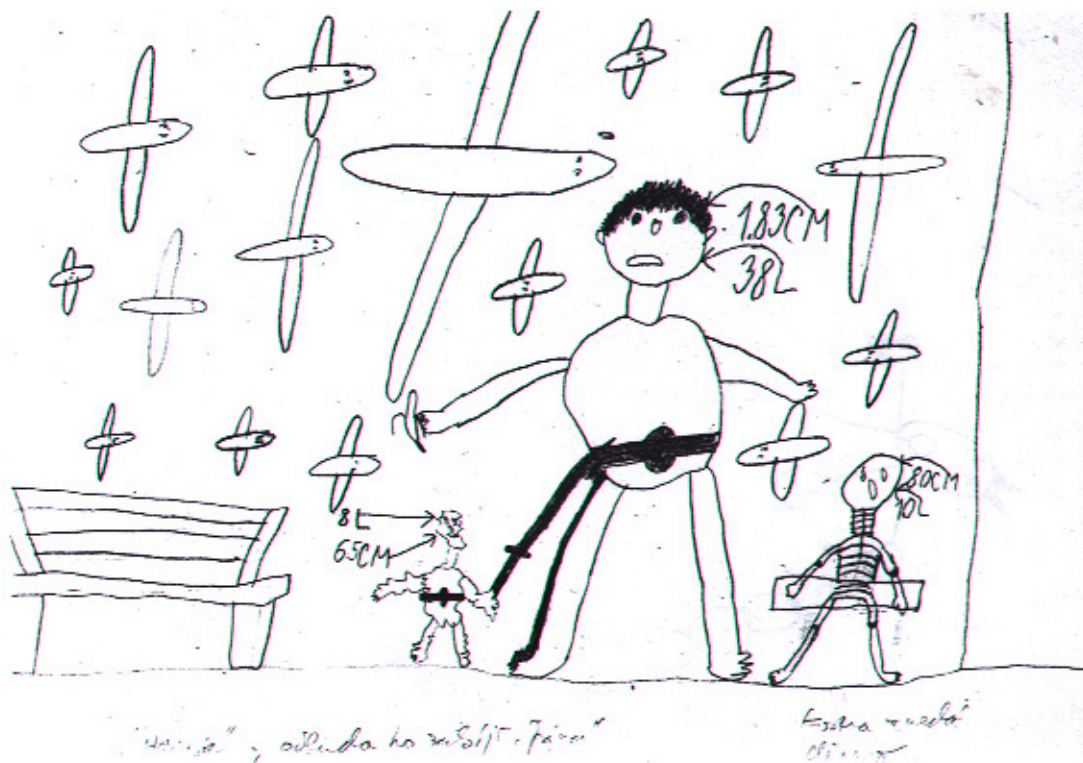
<sup>71</sup> Jde v obojím o úroveň **reprezentace**. Z toho autor dedukuje logické zpoždění: konflikt je reprezentován, zobrazen, až když je podle něj vyřešen (některé hrůzně primitivní dětské kresby tak nesvědčí jednoduše o intelektuální retardaci.)



Ve druhém stádiu se písmena otáčejí dolů, ale tak, že jsou zradlově obrácena. Toto přemístění svrchu dolů má být analogií odstavení od kojení. Je uskutečněno za pomoci otce (tedy už vstupujeme do oidipského komplexu), kterého dítě jednak miluje, jednak se obává z jeho strany kastrace, střídající kastrační úzkost z matky v předchozí pozici. Stranové obrácení písmen odpovídá imitaci v zrcadle či napodobování druhého (imitace nepřipadala v úvahu v transitivity, kdy se každý pohyb dělá pro pohled Druhého), které v jiných pohybech také běžně (např. u reálného zrcadla) uskutečňujeme obráceně. Některá písmena zde mívají totemickou hodnotu otcova jména a ta také mají být podle Pommierovy spekulace možná obrácena z horní polohy do dolní jako první, zatímco jiná zůstávají ještě v horním pásmu matky. Fóbická valence začne mizet ve slabikovém a později slovním spojování písmen- ale nová potíže se objevuje s tabu, vyplývajícím z přání smrti, adresovaném totému.

V médiu kresby se fobie objevuje už uvnitř plochy papíru, bojem či válkou přinejmenším dvou postav, zlé a dobré, zločince, gangstera, terminátora a četníka, vojáka (včetně moderních galaktických podob), námětem jejichž souboje má být podle autora jednak ono již nezobrazované tělo z prvního stádia, jednak ambivalence s otcem v této fázi oidipského komplexu. Dítě by se zde údajně nejraději identifikovalo se zločincem, ale láska k otci mu brání zvítězit- při vítězství by navíc spadlo do původní úzkosti z matky.

*Na následující kresbě obtěžují poletující "hovada" (ovádi) "pána", kterého "zabijí obluda", zatímco "kostra zvedá dřevo". Pozoruhodné, nad rámec dost běžných témat souboje, jsou zde popisky s velikostí aktérů a jejich věkem. (Obrázek pochází z 2. třídy, od nadprůměrně inteligentního, nakonec i školsky úspěšného chlapce, který byl v 1. třídě spíše nesmělý a bázlivý.)*



Do třetího stádia, psaní písmen v normální pozici, se přechází až s likvidací totému, tj. symbolickým zabitím otce. Jestliže není tento akt dokonán, zůstávají písmena, patronymu blízká nebo ho nějak asociující ohrožena: možná se nebudou vázat, budou špatně zobrazena nebo vynechána. Jde o tzv. metonymické tabu. Dítě se pohybuje ve freudovském sexuální "období latence", trvajícím až do konce dětské neurózy- kdy se často pod milostným zážitkem zpětně, retroaktivně doznačujícím ambivalentní, traumatickou lásku k otci, změní někdy dramaticky i rukopis.

Když v tomto latentním období, resp. při jeho uzavírání dojde k inhibici psaní a k symptomu vzhledem k nějakým písmenům u osob již normovaně píšících, nejde o fóbii (jako v předchozích dvou kastročních stádiích), ale o metaforické, symbolické tabu či jeho oživení. Metaforické tabu má s sebou nést i odmítání autorství, snahu po anonymitě nebo dávání přednosti podepisovat se ve více lidech. Teprve ukončením období latence se podle Pommiera také kresba definitivně uvolňuje ze své příbuznosti s písmem a stává se autonomní sublimací.

Koncepci, založenou na kombinovaných polaritách vizuální vs. akustická forma v izolaci vs. ve vázání (B-A vs. BA) používá Pommier také pro popis ideálního průběhu čtení/psaní. Podle autora zde nejde jednoduše ani o globalizaci zvukovou, ani o globalizaci tvarovou, ale o artikulaci toho, co jedné i druhé složce chybí, přičemž se ve své substanci vzájemně vytěsňují: obrázek, vizuální podoba písmene neobsahuje nijak zvuk, ale díky vizuální podobě v napsaném slově se písmeno může vázat zvukově s jinými písmeny; zvuk, sluchová substance neobsahuje obrázek písmene, ale ten díky zvuku, tomu, co mu chybí ke slovu, může být vidět. Díky tomuto automatickému vytěsňování probíhá čtení nerušeně jako ve spánku, soustředěno na něco jiného než na materiál. Setkáváme se tedy- zde u psychoanalytika- se stejným "nemyslet na to", které nám už ukázal zkušený didaktik psaní V. Penc.

## Faktory obtížnosti

Pommierovy přechody mezi hláskou/písmenem a slovem čteným nebo psaným připomínají některé momenty naší shrnující a proto ne příliš přesné představy o znakové závratí (viz partii o cvičeních v 1. třídě): např. "syntéza", kterou doporučuje stejnojmenná metoda, je svým způsobem klamná (nemůže probíhat jakýmsi zmenšováním vzdálenosti), i když nám na druhé straně připadá pojmově důležitá, upozorňující (byť ve zkreslujícím optimismu) na kritický zlom v substanci, tedy na skutečnou alternaci, uskutečňovanou ale za pomoci ne spojení hlásek, ale rozpoznání slabiky či slova, vyslovených "normálně".

Pokusme se nyní na závěr připojit některé další aspekty, které se nám dosud ve zkoumání problematiky čtení/psaní objevily, a uvést je dohromady coby jakýsi seznam faktorů obtížnosti při zvládnání této dovednosti. Žáka předpokládáme tělesně a psychicky ideálního, okamžitě si pamatujícího, tím spíš bez jakéhokoli handicapu.

Psychogenetické výzkumy (E. Ferreirová), historie písma i používaný materiál didaktik (rébusy, akrofonie, smíšené texty aj.) ukazují, že existovaly a existují ještě jiné možnosti písma než s konvenčním abecedním principem. "*Šlo by to jinak*" (a v něčem líp) až "*jen tohle?*" je faktor, který relativizuje nutnost právě téhle normy.

Disciplíny a subdisciplíny, zde zejména lingvistika a např. teorie pravopisu nemohou podložit propagovaná pravidla logicky úplným způsobem- jak jsme viděli v partii o lingvistických poznacích, zacházení s materiálem vždy nějak předbíhá pojmy v jejich explicitním zformulování. Při letném, amatérském nahlédnutí do odborné literatury se navíc zdá, že právě **základy** (a základy je to, co se má žákům předávat) jsou to nejméně jasné a nejsložitější, kolem čeho se vede nejvíce sporů (viz např. Vachkovy ukázky různých názorů na status psaného jazyka vůči mluvenému; Bachtinovo polemizování o základní jednotce řeči-



může jí být věta?; Martinetovu demonstraci, jak je těžké definovat "slovo", 1970). Definice pojmů jsou nutně parciální a z didaktických důvodů až uměle vypadající- jsou formulovány vzhledem k určité rovině operování s určitým materiálem, a jiné, třeba hlubší nebo podstatnější kritérium (třeba ne) může být takovou speciálností zakryto: viz např. poučku, že věta je to, co má víc slov, na začátku velké písmeno a na konci tečku, otazník nebo vykřičník. Jakési plynulé přechody mezi úrovněmi jazyka ve školním operování s ním se přitom zdají fiktivní: spíše jde o různá hlediska, jejichž výběr je třeba odhadnout. Norma jako celek je tak sice objektivně neosobní, ale její aplikace může být značně nejistá (viz např. Lahireova zjištění o "hlídání si" pravopisu žáky ze střední vrstvy a jejich "neuhlídání" výstavby textu). Zčásti se pracuje pomocí "grifů", spíše než pomocí nějakého deduktivního systému. (Toto vše není ani v nejmenším kritika lingvistiky, školy, didaktiky, natož pak učitelů: pouze srovnání s jakousi ideální, ale principiálně utopickou situací, která by byla faktorů obtížnosti zbavena.)

Postup, vyžadovaný výukou, nejenže může vypadat umělý (tím spíš, že nejsou ihned vidět jeho budoucí sublimované slasti<sup>72</sup>), ale je i nezvyklý vzhledem k dosavadnímu fungování v orální kultuře, a někdy (protože začátečnický) úpadkový- ukázali jsme v pojmu "měšťák šlechticem" např. srovnání spontánní intonace s její graficky procvičovanou, čtenou verzí; analogicky, ale už téměř s nařčením školního a oficiálního pojetí jazyka z omezeného vkusu srovnával Lahire vyprávěcí "faulknerovský" styl dětí s požadovanou stereotypií chronologického sledu ve slohu. Naprosto netvrdíme, že děti podobné učení jako úpadek chápou, neboť, jak jsme uvedli, vstup do psané kultury je většinou baví. Ale zatím ještě začátečnická dovednost není lehce použitelná mimo školní materiál- pouze se na něm pomalu konstruují techniky, jak jsme je naznačili v partii o psaní obecně.

Podobně omezené, průběžné zisky jsou za dost vysokou cenu: třeba psaní textů je opravdu spíše místem odborného postoje (ve Vachkově smyslu), přísného ducha bez možnosti poetické funkce, takže pro projev osobního tělesného stylu jako by zůstávala sféra rukopisu ("mechanické", ne "liberální" umění)- kde ale duše musí nejprve projít očistou charakterem, podrobit se pravidlům techniky a zapomenout se v duchu textu.

Posun do psané kultury může být pro některé žáky popřením prostředí a rodičů, z nichž pocházejí (to často zdůrazňují francouzské výzkumy i beletrie, např. romány Annie Ernaux, např. 1995; sami jsme se s tím dosud příliš často nesetkali), popření, artikulovatelného v rovině identitně- sociální (rodiče musí tak či onak dovolit, aby se jim dítě "odcizilo").

V rovině identitně- psychosexuální se pak objevuje psychoanalytická problematika (viz G. Pommiera a předtím už M. Kleinovou), v níž je zdánlivě neutrální papír s technickými parametry psaní projekční plochou pro vztahové konflikty, které ve své neutrálnější a souhrnnější formulaci vyhlížejí jako nadměrná emočně afektivní investice do čtení/psaní s přidáváním kognitivně rušivých kódů; ve formulaci podrobnější a ostřejší pak jako reakce na kastráční úzkost a jako obava z návratů vytěsněných konfigurací (pak by mohl zaznít povzdech "*tohle, zas tohle?!*").

Je opravdu s podivem, že se tolik dětí naučí číst a psát.

---

<sup>72</sup> Slyšeli jsme, jak se intelektuálové, zabývající se ngramotností, někdy diví, jak se někdo, celé imigrantské rodiny ve Francii, odmítají učit číst a psát, když je to takový požitek.

## LITERATURA

- Bachtin, M. M. (1980): *Román jako dialog*. Praha, Odeon.
- Bachtin, M. M. -Vološinov, V. N. (1986): *Marxizmus, freudizmus, filozofia jazyka*. Bratislava, Pravda.
- Barthes, R. (1967): *Nulový stupeň rukopisu. Základy sémiologie*. Praha, Odeon.
- Barton, D. (1996): *Family literacy programs and home literacy*. Referát na: 16<sup>th</sup> World Congress on Reading, Prague, July 9-12.
- Bergčs, J. (1994): *La lettre et les non-lecteurs*. -In: Préneron, C. et al.: *Des enfants hors du lire*, Paris, Bayard, s. 345-351.
- Bernardin, J. (1995): *Lire- écrire au CP/CE1: le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education)*. Paris, Université Paris 8.
- Besse, J. M. (1993): *De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite*. -In: Chauveau, G. et al.: *L'enfant apprenti lecteur*. Paris, L'Harmattan, s. 43-72.
- Besse, J. M.- de Gaulmyn, M. M.- Luis, M. H. (1993): *Du pouvoir lire- écrire son prénom au savoir lire- écrire*. -Etudes de linguistique appliquée, juillet- septembre, s. 8-21.
- Bourdieu, P. (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- Bresson, F. (1993): *La lecture et ses difficultés*. -In: Chartier, R. (Ed.): *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, s. 15-27.
- Casalis, S.- Lecocq, P. (1992): *Les dyslexies*. -In: Fayol, M. et al.: *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, s. 195-237.
- Derrida, J. (1967): *De la grammatologie*. Paris, Minuit.
- Derrida, J. (1993): *Texty k dekonstrukci*. Bratislava, Archa.
- Doležalová, J. (1994): *Psaní s říkankou*. Trutnov, Služba školy.
- Doležalová, J.- Křišťanová, L.: *Posuzování některých znaků písma na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové, Pedagogická fakulta. (Nepublikovaný rukopis.)
- Dolto, F. (1989): *L'échec scolaire*. Paris, Ergo Press.
- Downing, J.- Fijalkow, J. (1990): *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- Ferreiro, E. (1988): *L'écriture avant la lettre*. -In: Sinclair, H. (Ed.): *La production de la notation chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, s. 17-70.
- Ferreiro, E.- Gomez-Palacio, M. (1988): *Lire/écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon, Centre régional de documentation pédagogique.
- Février, J. (1995): *Histoire de l'écriture*. Paris, Payot.
- Fijalkow, J. (1993): *Entrer dans l'écrit: des niveaux successifs*. -In: Chauveau, G. et al.: *L'enfant apprenti lecteur*, Paris, L'Harmattan, s. 105-122.
- Fonagy, I. (1970): *Forma a funkce básnického jazyka*. -In: *12 esejí o jazyce*, Praha, Mladá Fronta.
- Foucambert, J. (1985): *La manière d'être lecteur*. Orgeval, Editions m.d.i.
- Freinet, C. (1975): *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Veriers, Marabout.
- Gaignebet, C. (1974): *Le folklore obscur des enfants*. Paris, Maisonneuve et Larose.
- Gardiner, A. H. (1940): *The theory of proper names. A controversial essay*. London.
- Gelb, I. J. (1973): *Pour une théorie de l'écriture*. Paris, Flammarion.
- Gesell, A.- Ilg, F.L. (1993): *L'enfant de 5 à 10 ans*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Goigoux, R. (1994): *Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture*. -In: *Entretiens Nathan*, Paris.

- Goodman, K. S. (1985): *Comment lire et écrire viennent aux enfants*. -Perspectives, 15, č. 1, s. 67-76.
- Goody, J. (1979): *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Minuit 1979.
- Goody, J. (1994): *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Guy, A. (1993): *Le dessin d'enfant: acte pédagogique ou acte thérapeutique?* Association des rééducateurs de l'Education Nationale de la Corée.
- Hagčge, C. (1985): *L'homme de parole*. Paris, Fayard.
- Havránek, B.- Jedlička, A. (1987): *Stručná mluvnice česká*. Stát. pedag. nakl.
- Hamaido, A. (1927): *Metóda Decrolyho*. Praha.
- Hébrard, J. (1988): *La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne*. - Histoire de l'éducation (ed. Institut National de Recherche Pédagogique), č. 38, s. 7-58.
- Hébrard, J. (1995): *Des écritures exemplaires. L'art du maître écrivain en France entre XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle*. -Mélanges de l'Ecole Française de Rome, č. 2, s. 473-523.
- Heidegger, M. (1993): *Hebel- Domáci přítel*. -In: Heidegger, M. : *Básnický bydlí přítel*, Praha, ISE, s. 134-161.
- Holt, J. (1994): *Proč děti neprospívají*. Praha, Strom.
- Chartier, A. M.- Hébrard, J. (1990): *Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques*. -Le français aujourd'hui, č. 90, s. 100-110.
- Christin, A. M. (1995): *Lectures/Écritures*. -In: Chartier, R. (Ed.): *Histoire de la lecture. Bilan de recherche*, Paris, IMFC, s. 261-269.
- Inhelderová, B.- Piaget, J. (1970): *Psychologie dítěte*. Praha, Stát. pedag. nakl.
- Jakobson, R. (1963): *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit.
- Jakobson, R. (1995): *Hledání podstaty jazyka*. -In: Jakobson, R.: *Poetická funkce*, Praha, H&H, s. 42-54.
- Jakobson, R. (1995): *Dva aspekty jazyka a dva typy afatických poruch*. -In: Jakobson, R.: *Poetická funkce*, Praha, H&H, s. 55-73.
- Jiránek, F. (1955): *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha, Stát. pedag. nakl.
- Klein, M. (1975): *The rôle of the school in the libidinal development of the child*. -In: Klein, M.: *Love, guilt and reparation and other works 1921- 1945*, London, Hogarth, s. 59-76.
- Kohoutek, H. (1968): *Pohledy do historie čtení, psaní, počítání v počátečním stádiu*. Olomouc, Universita Palackého.
- Kořínek, M. (1994): *Dítě na počátku školní docházky*. Praha, Universita Karlova.
- Kožišek, J. (1929): *Počátky čtení. Metodický průvodce čítankou malých "Poupata"*. Praha, Stát. nakl.
- Křivánek, Z. (1996): *Modernizace výuky prvopočátečního čtení v české škole*. Referát na: World Congress on Reading, Prague, July 9-12.
- Kucharská, A. (1995) (Ed.): *Specifické poruchy učení a chování. Sborník '95*. Praha, "DYS".
- Lacan, J. (1961-1962): *L'identification. (Séminaire inédit.)* (Jeden ze seminářů oficiálně nevydaných dědiců, ale veřejností používaných.)
- Lacan, J. (1986): *L'éthique de la psychanalyse. Séminaire 1959- 1960*. Paris, Seuil.
- Lahire, B. (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Leroi- Gourhan, A. (1964): *Le geste et la parole I. Technique et langage*. Paris, Albin Michel.
- Lévi- Strauss, C. (1962): *La pensée sauvage*. Paris, Plon.

- Lévi- Strauss, C. (1966): *Smutné tropy*. Praha, Odeon.
- Linc, V.- Brukner, J.- Čížková, M.- Mertin, V.- Pišlová, S. (1992): *Veselá abeceda. Druhý díl slabikáře*. Praha, Stát. pedagog. nakl.
- Leont'jev, A.N. (1966): *Problémy psychického vývoje*. Praha, SPN.
- Lotman, J.M. (1994): *Text a kultura*. Bratislava, Archa.
- Lurija, A. R. (1976): *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha, Academia.
- Martinet, A. (1970): *Slovo*. -In: *Dvanáct esejů o jazyce*, Praha, Mladá fronta, s. 47-62.
- Matějček, Z. (1995): *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha, H&H.
- Moličre (1960): *Měšťák šlechticem*. Praha, Dilia. (Přeložil S.Kadlec.)
- Moučka, O. (1993): *Sefer Jecira (Pražská)*. Praha, Půdorys.
- Návrh učebních osnov Obecné školy* (1995). Praha, Portál, s. 4-25.
- Penc, V. (1961): *Metodika psaní*. Praha, Stát. pedagog. nakl.
- Pišlová, S.- Linc, V.- Mertin, V.- Čížková, M. (1992): *Pojďme si hrát. První díl slabikáře*. Praha, Stát. pedagog. nakl.
- Pommier, G. (1993): *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Préneron, C. et al. (1994): *Les enfants hors du lire*. Paris, Bayard.
- Příhoda, V. (1930): *Rok praxe s globální metodou*. -In: Příhoda, V. (Ed.): *Globální metoda v praxi*, Praha, Stát. nakl.
- Rey- Flaud, H. (1985): *Le charivari. Les rituels fondamentaux de la sexualité*. Paris, Payot.
- Russell, B. (1918): *The philosophy of logical atomism*. -The Monist (cit. in: Lévi- Strauss, 1962).
- Santlerová, K. (1995): *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno, Paido.
- de Saussure, F. (1996): *Kurs obecné lingvistiky*. Praha, Academia.
- Selner, K. (1930): *Globální psaní*. -In: Příhoda, V. (Ed.): *Globální metoda v praxi*, Stát. nakl., s. 45-51.
- Sinclair, A. et al. (1988): *La notation numérique chez l'enfant*. -In: Sinclair, H. (Ed.): *La production de la notation chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, s. 71-97.
- Sinclair, H. (1988) (Ed.): *La production de la notation chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Svěrák, Z. (1992): *Obecná škola*. Praha, Primus.
- Trost, P. (1995): *Studie o jazycích a literatuře*. Praha, Torst.
- Vachek, J. (1942): *Psaný jazyk a pravopis*. -In: Havránek, B.- Mukařovský, J. (Eds.): *Čtení o jazyce a poesii*, Praha, Družstevní práce, s. 231-305.
- Vachek, J. (1973): *Written language. General problems and problems of English*. The Hague, Mouton.
- Vachek, J. (1989): *The primacy of writing?* -In: Vachek, J.: *The written language revisited*, Amsterdam, John Benjamins, s. 25-34.
- Vinšálek, A. (1972): *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní*. Plzeň, Pedagogická fakulta.
- Vygotskij, L. S. (1971): *Myšlení a řeč*. Praha, Stát. pedagog. nakl.
- Weinreb, F. (1994): *Znamení života*. Praha, Česká křesťanská akademie.
- Zápotočná, O. (1994): *Zmeny vo vývine metód počiatočného čítania v slovenskom jazyke*. -Pedagogická revue, č. 1-2, s. 19-28.
- Zápotočná, O.- Kožíková, Š. (1994): *Rébusová čítanka. Program rozvíjania fonologických schopností*. Bratislava, Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV.

