

Čeština s důrazem na mluvnici

Miloš Kučera

OBSAH

Úvod

Mluvnická látka ve 2. třídě

Vazby k fonetice a fonologii

Vazby k lexikologii

Vazby k morfolologii

Podstatná jména

Slovesa

Vazby k syntaxi

Podoby předávané kultury

Motivace, psychické funkce a identitní zacházení

Literatura

ÚVOD

Okruh předloženého textu představují probírané a procvičované jevy, jimž odpovídají jednotlivé úseky české mluvnice. Pro jejich začlenění, výklad a případnou reflexi nad nimi se odvolávám na veřejnosti a učitelům patrně nejzřetelněji adresované současné lingvistické dílo, mající sloužit "aktivnímu uživateli spisovného jazyka" (PM, s. 3), přičemž je výraz "spisovný" též střídán výrazem "kultivovaný". Jde o **Příruční mluvnici češtiny** (Praha, Lidové noviny 1995; knihu zkráceně nazýváme Příruční mluvnici, v citacích pak PM; nahrazuje tak naši oporu z loňského roku, *Stručnou mluvnici českou* B. Havránka a A. Jedličky pro problematiku 1. třídy).

To, jak se reaguje ve třídě, představuje pro předávanou látku zkoušku naučitelnosti, test jasnosti, vnitřní nerozpornosti a jazykového citu vzhledem k mluvčím, kteří jsou začínajícími pisateli. Potíže, které se ukázaly, nepřipisují ani v nejmenším na vrub lingvistů a ani samozřejmě učitelům, k jejichž invenčnosti při řešení rozporů, pocházejících z hlubin jazyka, chovám velký obdiv. Spíše se obávám toho, abych vlastní chyby a svou nechápavost vůči logice řeči nepřemísťoval na jiné.

Z hodin češtiny ve škole v rozboru spíše vynechávám: způsoby a úroveň čtení (na hodinách čtení; v mluvnicích ostatně nezastupované, i když to patří to ke kultivaci a podléhá historickému vývoji jako jazyk sám); sloh, zejména ústní a písemné vyprávění, recitaci a dramatizaci textů nebo dětmi shlédnutých představení (patřilo by částečně do stylistiky a do syntaxe textu); vlastní dětskou tradici (např. vtipy, popěvky) a produkci (milostná psaníčka, vzkazy, deníčky, zápisníčky, vytvářené katalogy oblíbených hvězd, hraní scének aj.) pro sebe i pro školu (opět by se částečně krylo se stylistikou a syntaxí textů).

Některé zde vynechané oblasti, byť ve škole cvičené (některé žánry z vlastní tradice a produkce, jako např. vtipy, zde cvičené nejsou, jen okrajově), jako by byly přitom spíše tématy výkonu žáků než explicitně formulované až teoretizované, lingvistické znalosti: jsou méně a méně systematicky normované než mluvnická látka, které se budu věnovat. (Teto druhý, méně normovaný okruh analyzuje v souběžném textu I. Viktorová.) Zastoupená témata jsou někdy přímou náplní kapitol Příruční mluvnice (např. *opozita* z *Lexikologie*), přičemž jejich motivace není na první pohled úplně jasná (nad obecný účel vědět o jejich existenci) nebo zas naopak látka kapitoly či subkapitoly vykazuje korelaci s pravopisnými chybami žáka.

V pravopisu jde také částečně o výkon jako při čtení a ani pravopis není v Příruční mluvnici vlastně vyčleněn (v osmisetstránkové publikaci představuje zhruba tři celé strany s názvem "*Zvuková stránka češtiny a její grafický záznam*"): nicméně je zřejmé, že se třeba chyby spodoby vážou na kapitolu o fonetice a fonologii; někdy dokonce jako by témata Příruční mluvnice představovala situaci žáka, začátečníka či jako by její formulace na zkušenost s chybami anticipačně reagovaly. Pravopis představuje hlavní oblast mluvnické látky a jeho kontrolní cvičení, diktát, pak zas hlavní indikátor pro známku žáka a eventuální úvahy o propadnutí. Rozbor mluvnické látky budeme proto uvádět tak, že se budeme nejprve vždy snažit najít její pravopisný korelát.

MLUVNICKÁ LÁTKA

Látku je možné seřadit podle pomyslné **kumulativní hierarchie**, odpovídající jednak řazení kapitol v Příruční mluvnici, jednak implicitní i explicitní, jako vysvětlující či orientující teorie formulované školní poučce: děti se učí, že hlásky/písmena tvoří slabiky, ty zas slova, ty zas věty (a souvětí), ty zas texty (třeba články- sem se už ale většinou nepokračuje). Poučka o hierarchických úrovních bývá používána často při rekapitulaci látky jako **osnova**, na niž se navlečou poznatky o prvcích jednotlivých úrovní; ty bývají většinou formulovány jako výsledek **třídění**, jde o **druhy** prvků dané úrovně: hlásky **se dělí** na samohlásky a souhlásky, samohlásky na krátké, dlouhé, dvojhlásky; souhlásky na tvrdé, měkké, obojetné; u slabik se zmíní alespoň ty měkké (bě, pě...); slova se dělí na slovesné druhy; věty na oznamovací, tázací, rozkazovací a přací; na větu a souvětí. Tato osnova představuje sama zajímavou část a specifický druh předávané lingvistické teorie.

Na údajně nejnižší či nejvíce materiálové či technické úrovni bývá v 2. třídě mírně opakováno psací psaní, jednotlivé vzory obtížnějších písmen, zejména trasa grafému (např. psací B psal Kamil v jiném směru). To ale netvoří novou látku, nýbrž korekci podle potřeby. Látka je také bez vztahu k mluvnici a k pravopisu až na malé, ale možné důležité body: jednak diakritika je někdy umisťována mimo hlavní psací tah, což bohužel podporuje

žakovskou představu o její fonologické sekundárnosti; jednak jsou některé žáky psané "holé" grafémy tak málo distinktivní, že to opět může podporovat představu, že je jeden tvar s to vyjadřovat alternativně dva různé fonémy (zejména z/r), tedy vlastně stejně nevhodnou sumarizací jako příklad výše (s/š).

Při evidenci podobných chyb je pak pro nás obtížné rozhodnout, zda jde o chybu ve sluchové diskriminaci, ve slyšení (fonologickou a svým zařazením spíše dyslektickou), o dysgrafickou ledabylost, nebo o pomýlenou koncepci řekněme spíše dysortografickou (viz výše představu jednoho grafického znaku pro dva fonémy).

V psaní některých žáků se ještě čas od času objeví stranově obrácená písmena (b/d), aniž by to bylo provázeno výraznějším horším čtením správných textů (např. článků), tedy výraznějšími dyslektickými projevy; na konci 2. třídy obrácení písmen fakticky neexistuje.

Velmi častou, opět mizející chybou této úrovně je u některých žáků vynechávání teček nad *i* a *j*. Nedostatek souvisí se sekundárností diakritiky pro žáky, zde navíc znaménka nenesou fonologický význam, ale jen zpřehledňují psaný text pro oko: z toho důvodu však může být jejich absence v žakovských textech symptomem, že ještě nepochopili, co se od nich v 2. třídě žádá a sice **pravopisný obrat**, nová a nečekaná re-orientace na ideografický princip (viz dále.)

Vazby k fonetice a fonologii

K mluvnické kapitole o fonetice a fonologii se úžeji váže až následující trojice témat: **tvrdé a měkké souhlásky; měkké slabiky** (Příruční mluvnice by tyto názvy dávala do úvozovek); **spodoba**.

Vztah této **pravopisné** látky ke **zvukové** substantii, pouze na níž bohužel operuje nejen fonetika, ale i fonologie (bez větších zmínek o **psaní**), je různý.

V *tvrdých* (h, ch, k, r, d, t, n) a *měkkých* (ž, š, č, ř, c, j, ě, ť, ň) *souhláskách* jde o to, naučit psát *y* po *tvrdých* a *i* po *měkkých*. Zdánlivě primitivní úkol je ve skutečnosti sofistikovaný, ba nesplnitelný bez akceptování nelogičnosti: pro *ď, ť, ň* platí, že právě tam, kde se po nich píše *i*, se už samy nepíší s diakritikou (např. jako *ň[i]*), ale bez ní (*n[i]*), tedy jako *tvrdé*. Zatímco *ď, ť, ň* jsou jen slyšená, ale zapisují se s *i* se ztrátou diakritické značky (navíc, aby komplikací nebylo dost, platí tato ztráta jen v případě následování *i, í, ě*), ostatní měkké souhlásky tuto ztrátu nezažívají (*ži, či, aj.*).

Dětské zápisy se v tomto ohledu podobají více než pravopisné normě **fonetické transkripce**, tedy zápisu **lingvistů- specialistů** (viz např. *niňi* místo *nyní*): to je zajímavý zvrát v představách, podle nichž jako by pravopis byl přirozený a fonetická transkripce pozdním výdobytkem meta- úvah.

Děti mají tendenci říkat měkkým a tvrdým souhláskám *slabiky* a recitovat je slabikově (*hy, chy...*), což se zdá vzhledem k uvedeným komplikacím výhodnější; paní učitelka tomu brání

a rezervuje toto označení pro následující látku: psaníď, tě, ně, pě, vě, aj. s ě, nikoli je. Přiblížení či vysvětlení jevu se děje odvoláním na předchozí změkčení pomocí *i* u *d*, *t*, *n*. Z fonetického hlediska tam podle paní učitelky slyšíme je: lze tedy nepřesně říci, že pravopis se odchyluje od výslovnosti (přesněji lze říci, že se nabízejí dvě možnosti, jak zvuk zapsat, přičemž ta s *je* je asi v svých důsledcích asi výhodnější).

Chronologicky třetí látkou je **spodoba**. Z mnoha jejích druhů (včetně tzv. *zjednodušování souhláskových skupin* - viz PM, s. 55-58) se v 2. třídě probírá pouze asimilace uvnitř slov (píšeme *lodka*, slyšíme *lotka*) a na konci (*let* a *led* slyšíme *let*): znamená to, že se v ostatních případech, zejména pro diktát, vyslovuje ve škole až hyperkorektně?

Souhlásky, jichž se spodoba týká, nejsou učeny nazpaměť jako řikanky tvrdých a měkkých souhlásek, ale spíše prezentovány v cvičeních, případně hlášeny před diktátem (že ten bude na *b*, *d* aj.)

Látka spodoby je nesmírně obtížná, asi také proto, že před vlastním "grifem" je možná třeba toho hodně vědět: poznat nebo odhadnout slovo, jeho druh, kritickou dvojici hlásek/písmen. Grif (viz partii z první třídy o etnolingvistických grifech) pak probíhá mluvnicky jako časování slovesa nebo skloňování podstatného jména, řidčeji jako utvoření slova příbuzného (slovotvorba se v "mé" třídě neprobírala, v třídě I. Viktorové, již děkuji za laskavé zapůjčení dat, která bohužel pro neznalost dětí využívám méně, spíše ano), tj. vždy jako změna tvaru, při níž zazní neznělá souhláska zněle: např. /*láfka*/ --> (nejčastěji) /*hodně lávek*/. (Tato fixace žáků na pomocné *hodně* někdy může selhat nebo se významově nehodit: např. pro /*prách*/, tedy míněný *práh* sugeruje spíš opačný homofon, *prach*).

Spodoba se vyučuje opět pro nesrovnalost pravopisu s fonetikou: spodoba "v psaném jazyce se vlivem etymologického a historického principu českého pravopisu (viz § 67) neodráží." (PM, s. 55). J. Vachek by výrazy jako *etymologický* a *historický* asi odmítl a hovořil by o morfologickém principu a o mluvení písma přímo k oku.

Spodoba je definičně založena na rozdílu mezi mluveným a psaným: abychom totiž mohli říct, že *led* se má psát s *d*, musíme předem tvrdit, že /*let*/, /*ledy*/, /*(u)ledu*/ představují stejné slovo (případně *ledový*, *ledárna* slova příbuzná), zatímco třeba /*let*/, /*lety*/, /*letím*/, /*letecký*/ slova významově odlišná; dále že tento rozdíl má být pravopisem znázorněn. Se spodobou se tak již ocitáme na úrovních nad fonetikou a fonologií, v lexikologii a dále v morfologii; pod morfologií bývá tradičně umisťováno téma slovotvorby a druhů slov; v Příruční mluvnici je méně tradičně slovotvorba vyčleněna zvláště a představuje k morfologii, omezené na druhy slov, souřadný obor.

V "mé" třídě byla slovotvorba (resp. pojem slov příbuzných) explicitně začata ve 3. ročníku; její teorie bude plně použita možná ani ne tak pro otázku asimilace, ale jinou látku, jíž jsou vyjmenovaná slova (kde je u velkého počtu příbuzných slov nutno rozhodnout o *i/y*). V diktátu za 3. čtvrtletí 2. třídy pak nacházíme následující verze *představit*, kromě té správné

(předpony nebyly dosud probírány, snad jen negačně, konstatováním kontrastních předložek): přetstavit, přectavit (obojí přesný fonetický přepis), předsavit, přestavit, též přetstavi, přestavy (infinitiv je sice morfologicky znám, ale jeho t zaznívá skutečně slabě, např. slaběji než úvodní př) a také před stavit (předpona chápána jako předložka, přičemž je hypoteticky dokonce možný předložkový grif vsunutí slov, např. ve větě "před školou se stavit doma"). Tyto výsledky se současně dají postavit proti naší otázce- hypotéze, že při diktátu se vyslovuje až hyperkorektně: ale uvědomme si, že si děti pro sebe to, co slyší, ještě navíc šeptají, a tam se možná výslovnost posune k jejich obvyklé.

Otázka (pře)dst(avit) jako problém tzv. zjednodušování souhláskových skupin má obecněji vztah k poměru mezi správnou výslovností a pravopisem: "Pro pečlivou výslovnost českých slov může být při zachování zásad znělostní asociace (tj. úplně do písmene se vyslovovat nesmí, to by zas byl prohrěšek vůči ortoepii: MK) oporou psaný jazyk, který stavbu souhláskových skupin velmi dobře zachycuje." (PM, s. 65). Co z tohoto závěru autorů kapitoly plyne pro školní mládež?

Výrok jako by byl určen těm, kdo přesné znění neznají, tedy např. právě žákům, zejména těm nižší socio-kulturní úrovně, takové Ireně, píšící *jesl* místo *jestli* nebo Simoně s jejím *koupnu se do prava* místo *kouknu se* (nebo ještě lépe, *podívám se*). Pravopis by jim měl pomoci k pečlivější výslovnosti, Simoně zde i k tomu, aby si uvědomila příbuznost *kouknout s koukat, kukátkem* aj. (potřebuje to vědět, aby jí kamarádky rozuměly?). Přitom by ale holky neměly ztratit citlivost k "normálnímu" správnému vyslovování, které vykazuje asimilaci, neodráženou pravopisem (Měla by tedy Irena vyslovovat raději /*jesli*/ než /*jest(e)li*/ ?) Měly by asi hodně číst, asi hodně číst nahlas, a to někomu, kdo je intelektuál, kdo kultivovaně mluví, s takovými lidmi se stýkat, ty napodobovat, aby vůbec dobře mluvily! Takoví kultivovaní lidé nevyslovují ani příliš "lidově", ani jako měšťák novopečený šlechtic (viz text 1. třídy), soustředěně na psaný materiál. Pozice správného mluvčího a pisatele je definována tak, aby psal pravopisně, ale mluvil nepravopisně, s onou aristokratickou ležérností, která připouští jen přesný, kultivovanost vyjadřující "touch of class", tělesně inkorporovaný habitus, šibolet. (U Simony se podobný kulturní vývoj uskutečňuje, u Ireny, jak ukážeme v kazuistice, je odmítán: oporu v pravopisu nevyhledává a zůstává na úrovni přibližných grafofonologických korespondencí, právě jako v "lidově" mluvě a výslovnosti.)

Příruční mluvnice zde také opakuje figuru, konstatovanou již v 1. třídě pro *Stručnou mluvnici českou*: základem a poslední instancí češtiny má být jakési přirozeně se vyskytující, "empirické" mluvení, ale nad ním se zvedá spisovný jazyk, neomezený jen na psaní, nýbrž korigující mluvení samo do podoby (veřejného) "projevu" (a z psaní zas ubírající část jeho nemluvené specifiky- viz na konci textu třeba oblibu nevětných seznamů u začátečníků a žáků).

Vazby k lexikologii

jsou v učivu 2. třídy jedny z nejsilnějších: školní látka jako by chvílemi sledovala odvíjení subkapitol v Příruční mluvnici. Nápadné je to třeba pro téma **přirovnání**, kde nemůžeme nalézt téměř žádný pravopisný ani gramatický důvod (třeba pro synonyma už spíše ano).

Lexikologie se sama vymezuje zájmem o **slovní zásobu** a slovo definuje jako "ustálenou jednotku jazyka, která je tvořena řadou fonémů ve větě přemístitelnou (výjimečně fonémem jediným) a nese lexikální a/nebo gramatický (případně též pragmatický) význam." (PM, s. 67). Definice je to zajímavá už pro umístění pragmatického významu do závorky; na s. 94 se to specifikuje tvrzením, že bez pragmatického významu jsou *termíny*, tedy jen část slov jazyka (a to ještě taková, že by ji Wittgenstein nazval pouhým "předměstím řeči", 1993, s. 20); navíc, cožpak absence emočního postoje, přisuzovaná termínům jakožto pojmům zcela věcného, nezaujatého odborníka není postojem, a to postojem dokonce nejvyhraněnějším a úzkostlivě dodržovaným, cožpak právě termíny nejsou slova nejvíce příznaková?

Mluvnické vymezení zhruba odpovídá školnímu: jednak svou kumulativní hierarchií úrovní, jednak zafixováním úrovně: jde právě o izolovaná slova, slova mimo věty, byť do nich potenciálně umístitelná, např. v úkolu "vymyslet větu na slovo..."; slovo je zde prostě výchozí jednotka (jak uvidíme dále, spíše čekající v paradigmatu než použité v syntagmatu). Ne ovšem slovo ve stejném ohledu jako slovní druh morfologie, ale ve významu, který už naznačila preference termínů a který autoři nazývají **nacionální** (se synonymy: věcný, konceptuální, kognitivní, pojmový- viz PM, s. 94).

Tato rovina existence samostatných slov je velmi důležitá: děti čtou a zapisují právě graficky oddělené výrazy (i když se lexikální hranice nemusí krýt s lexikální, autoři ji přitom stejně musí respektovat a když mluví o slovech, činí tak většinou s ohledem právě na jejich psaní), které mluva (viz kapitulu o fonetice a fonologii) většinou nerespektuje.

Nemáme bohužel dostatečný přehled o tom, jak děti frázují větu (jen na ukázkou: Klára zde měla "**po slovech**" přečíst záměrně nerozčleněnou větu *Napasecesepasousrnkyajeleni*, která už ale byla analyzována v předchozím zkoumání třídy, spíše jako korunu tohoto úsilí; četla ji: *Napasece- sepasou- srnkya- jeleni.*), a hlavně ne, jak před osvojením čtení/psaní přitom fixují, udržují stálý lexikální význam slov v jejich skloňování a časování a v jejich spojování (*Pocem!*). Nakolik je to nutné? Nakolik jde pro mluvčího o jiný jazyk než pro nás, když si třeba myslí, že *semdoma* a *semné* obsahují stejné *sem*? Nebo si to nemyslí a se *sem* vůbec nepracuje?

Podle pohledu na psaný materiál dětí je chyba v grafických hranicích dost častá, navíc diktáty ji neodrážejí přesně, neboť diktující silně napovídá. Prvním grifem, už z 1. třídy, je vsouvání slova mezi potenciální předložku a (většinou) podstatné jméno. Lexikologie beze sporu k vytváření hranic slov přispívá.

Dále se lexikologickými cvičeními samozřejmě rozšiřuje

slovní zásoba, která ještě není velká: hodně slov slyší nebo čtou děti poprvé; ta se pak musí vysvětlit (většinou pomocí **synonym**, ale i jinými autenticky lexikologickými prostředky). Neznámá slova žáci potkávají tím spíše, že pravopisná cvičení nemohou vycházet z frekvence slova, ale z toho, jestli obsahuje procvičovaný jev (viz např. poměrně vzácné "bělostný sníh" kvůli kumulaci *ný, ní, bě* nebo "kůra buků" kvůli možnému *u/ú/ů*).

Stále ještě hovoříme o implicitní, ve škole nepojmenované lexikologické látce a jejím spíše obecném přínosu pro mluvčího a hlavně pisatele. Z hlediska dodání začátečníkovi jakési úplnosti přehledu o jazyce vidíme toto učení o slovech teoreticky spojené někdy s pozitivním, někdy s negativním efektem (jde o naši představu o tom, co je jazyk): svým nociónálním zaměřením přesahuje lexikologie rozměry slov v jejich úskalích slovních druhů "směrem nahoru" (např. když mají děti říct v rámci učení podstatných jmen věc, a řeknou "psací stroj", je jim "psací" škrtnuto jako přidavné jméno a ponechán pouze "stroj", který už vůbec nerespektuje tu představu věci, ze které měly v zadání vyjít: neboť si měly jaksi denotačně vybavit věc se zárukou, "přece znáte nějaké věci?!", že ta ponese název a to bude jedno z podstatných jmen); v lexikologii by ona původní představa psacího stroje zůstala zachována jako tzv. *víceslovné označení*. Tímtož zaměřením na nociónální význam jako by ale zas hrozilo přeceňování autosémantik na úkor *synsémantik*, např. v rozborech slovních druhů věty, a pak by šla lexikologie jaksi "níž" (např. v souvětí "U školy čekalo tolik dětí, že maminka raději chytila Petru za ruku, aby se jí nakonec neztratila" jsou velice pěkné a subjektivně jemné "nakonec" a "raději" klasifikovány jako příslovce, autosémanticky, a nikoli *synsémanticky* jako částice).

Zmíněný nociónální význam slov (se skrytou preferencí termínů) je někdy srovnáván jako autosémantický se *synsémantikou*, někdy též s významem *pragmatickým*: ten je též někdy označen za *konotaci* (s. 94) - znamená to, že lexikální význam bychom mohli považovat za *denotaci*? Snad ano. Pragmatický faktor do sebe lexikologie přijímá, pokud je "zobecnělý", "systémově zakotvený": "tak huba je vždy záporné vzhledem k neutrálnímu ústa." (s. 94). Otázka dál souvisí s *vrstvami* ve slovní zásobě. To je současné bod, v němž se školáci alespoň částečně učí *pragmatickému* hledisku, byť většinou jen příležitostně, ale stále: učitelským odmítáním **nepisovných** výrazů, i když někdy za cenu až přehnaného rozšiřování normy do hezkosti (paní učitelka proto musí zpětně upozornit, že u zvířat lze říct *žere*, a ne jen *jí*): efekt spisovnosti by tak mohl být použit na formování představy stylů a žánrů. Norma je to také napadaná, paní učitelku tím provokují.

Norma je atakována i na úrovni dalšího bodu, v *syntagmatické ose* tzv. *kolokability*, *spojitelnosti* slov. Příklad "bhcíplý oř", Příruční mluvnicí uváděný jako *pragmaticky nevhodné* spojení, jako by si žáci vymysleli.

Vedle toho existují *nevhodná* spojení *sémantická* (např. *vřít* může jen *tekutina*, ne třeba *chleba*) a *syntaktická* (otázka tzv. *syntaktické valence*): v obojím žáci dělají chyby (např. jsou schopni *syntakticky říct* na otázku, *co dělá řidič*, že *vozí*, bez připojení *lidí* nebo *cestujících*; zdá se ale, že tato tendence existuje v lidové řeči obecně; také se musí vzít v úvahu, že

během gramatických cvičení vytvářejí děti artefakty, jichž by se v běžné komunikaci nedopustily).

Těmito body se v Příruční mluvnici téměř vyčerpává jedna z hlavních os, osa syntagmatická: převažující náplní lexikologie se podle uspořádání Příruční mluvnice jeví osa paradigmatická, jak to odpovídá i představě "**zásoby**", onoho trezoru, pokladu s roztríděnými sloupky, z nichž přemýšlivě vybíráme. Srov. PM, s. 77: "*Ve stručném a zjednodušeném shrnutí lze **lexikální význam** chápat jako jazykově ztvárněnou mentální reflexi (anonymního tvůrce, jímž vytvořené bohatství diferencí a asociací mají děti v témže postoji rekonstruovat- MK) pojmenované skutečnosti, schopnou vyjadřovat zobecnělé citové, volní aj. postoje mluvčího k této skutečnosti a situaci promluvy. Lexikální význam je hodnota systémová (tedy blízká paradigmatické ose- MK), konkretizuje se (a zpřesňuje) v aktuálních užitích lexikálních jednotek.*"

Jedna z paní učitelek se rekonstrukci oné mentální reflexe věnovala asi trochu více než druhá; měla ale např. potíže na úrovni přísloví, jazykově pozoruhodných, ale někdy morálně pochybných, ne právě životních devíz pro děti. Samo budování paradigmatické osy není u žáků vždy snadné: první impuls jako by byl slovo připojit, tedy reagovat syntagmaticky (např. orel --> letí, nikoli míněné orel --> pták).

Příruční mluvnice také ukazuje, že paradigmata, která lexikologii zajímají, jsou ta sémantická, spočívající v pořadí slov podle jejich označovaných, nikoli podle jejich označujících. V tomto ohledu pracuje v opačném gardu než 1. třída, ale částečně také ještě než 2. třída: v tématu homonymie X synonymie převažovaly konfigurace homonymické, kdy podobné slovo, paronymum neslo zcela rozdílný význam, který byl vysvětlen synonymy svého paradigmatu (cílem bylo naučit číst co nejpřesněji; co největší rozdíl ve významech, daný graficky třeba jen háčkem a výslovnostně změkčením, pak důkazem nezbytnosti podobné přesnosti; problematika pokračuje v pravopisu 2. ročníku např. spodobou, kde jsou slova homofony a jejich grafická podoba "paragrafy").

Umístováním synonymie do označovaných a homonymie do označujících se samozřejmě dopouštíme určitého nepřesného zjednodušení, neboť synonymie předpokládá právě možnost říct něco podobného jinak, jiným zněním, a homonymie zas různost významu (jinak by nešlo o různá dvě slova, kdyby byla shodná jak v označujících, tak označovaných, paradigmata by nebylo z čeho budovat). Lexikologie se k homonymii dostává sémantickou cestou, ze strany polysémie (viz PM, s. 89 a násl.), kdy důležitým faktorem bývá i zapomenutí původní významové souvislosti (tj. ona žádoucí významová vzdálenost, zmíněná výše), tzv. rozpad polysémie (s. 91).

Řekli jsme, že homonymie je i v 2. třídě zásadní. Slovní zásoba není navíc tak velká, pevná a přesně znějící, aby žák mohl vyloučit zvukově podobné slovo jako např. neexistující třeba v otázce tvrdosti a měkkosti; totéž platí pro spodobu. Je logické, že oceňovány jsou hlavně ty homofony spodoby, které reálně existují, tedy více led/let než lávka/láfka, kde bychom

o homofonech správně mluvit neměli, ale pro nejistotu v situaci žáka to děláme. Pro psaní některých žáků bychom mohli z hlediska přibližnosti hovořit o homografech a "paragrafech" (opět lingvisticky a pravopisně nesprávných, neuznatelných za takové striktně).

Přes její důležitost jsme na teoretickou výuku komplexu homonymických jevů nenarazili, naopak na výuku synonym a obecněji na problematiku sémantiky ano. **Synonyma** jsou ve škole také probírána v *synonymických řadách* (zmiňovaných též v PM, s. 109), v de facto paradigmatických souborech sémanticky podobných (souznačných) slov: mějme např. výchozí *chlapec*, které se má říct nějak jinak: *kluk*, *hoch*, *mladík*, až třeba *muž*; *děvče*: *holka*, *dívka*, v žákovské provokaci *kluků děvka*, *buchta* (ty se odrážejí např. argumentem nespisovnosti nebo neslušnosti, tedy pragmaticky, nebo poukazem "A co jsou kluci?"), až *žena*.

Další sémantická cvičení explicitního, pojmenovaného charakteru se týkají slov **nadřazených a podřazených a souřadných** (včetně vylučování *nepatříčného* prvku), tedy významové **hierarchie**. Obecně lze říci, že se ve škole více či méně používají vlastně ony čtyři metody popisu nociónálního významu, vedle jeho vysvětlení synonymy i "logická (klasická) definice", "sémová analýza" a "popis pojmenované reality" (PM, s. 95); logická definice je přirozeně blízká odborným taxonomiím substantivního druhu (*stromy--> jehličnany X stromy listnaté--> smrk X jedle X...*); zde se látka češtiny se svými sestupnými grafy hodně kryje s Příruční mluvnicí, a také s prvoukou, která v tomto období už může dostávat odborný charakter (hierarchické větvení se objevuje samozřejmě i v kostře již zmíněné kumulativní hierarchie *hlásky/písmena--> slabiky--> slova--> věty*).

Nevidíme žádný přímý pravopisný důvod v pozadí této tematiky. Platí to i pro další velkou látku, inverzní k synonymům, kterou představují **opozita**. Ta nejsou v 2. třídě vykládána ve svých zajímavých jazykově- logických druzích, jak to činí poměrně podrobně Příruční mluvnice, ale vlastně jen uznávána nebo odmítána (asi by to bylo předčasné, nicméně otázka se nám zdá mít důležité důsledky, např. prostřednictvím velkého problému *negace*, pro vztah přirozené řeči k diskursům odborným a třeba k diskursu filosofickému.)

Sémantická látka lexikologie podporuje patrně spíše než pravopis jakési odborné psaní a čtení s jeho analytickými "technickými" prostředky, jimiž lze zpracovat text s výsledkem jakéhosi resumé nebo výpisu jeho kostry (tento kulturní okruh jsme již mírně naznačili v textu 1. třídy).

Některé další subkapitoly Lexikologie a současně látky ve škole: záhadou pro nás zůstává probírání látky *ustálených přirovnání*, kde máme potíž začlenit je pod pravopis, pod zmíněné analytické čtení i pod oceňování beletrie a stylistiku (nemáme pocit, že by se ukázek na hodinách čtení nějak k vyhledání a prezentování přirovnání využívalo); v hodinách mluvnice paní učitelka zdůrazňovala jejich ustálenost a odmítala např. *bílý jako bříza* ("To se neříká."); zdá se také, že do určité míry preferovala ta přirovnání, při nichž byla větší vzdálenost mezi srovnávanými členy: např. *tváře jako růžička*, založené podle ní na červené barvě, která zde není pojmenována a musí se najít

(hledání "sému", řekli bychom s Příruční mluvnicí?), nebo kde se v druhém členu ta prvním členem pojmenovaná vlastnost objevila ne snad nečekaně, ale v komplexní "věci" (způsobuje tato komplexnost naše potěšení?)- viz např. "*ticho jako v kostele*" vs. odmítané "*masožravý jako dinosaur*" s tím, že to není dostatečně "*jak*".

Sémantickou problematiku lexikologie však naprosto nepodceňujeme: směřuje se s ní k vybudování jazykových významových a logických struktur, nutných ke srozumitelné komunikaci. Na ukázkou uvádím rozhovor s jedním z nejbystřejších žáků ve třídě: Vašek se při prohlížení mých keramických per ptá, jestli píšu *taky červenou*. -*Jo*. -*Paní učitelka zas píše černou*. -*Tvrdím mu, že to není černá, ale červená*. -*Ukáže mi stránku sešitu s červenými opravami a podpisem paní učitelky, kde je jedna světlejší a jedna tmavší*. Vašek zde používal sémantického vzoru, etalonu místo s *tmavým* s *černým*, které **někdy** používat lze (v paradigmatu opozit, a sice v homologii *černá/ bílá : tmavá/ světlá*)- zde se to však mátló s paradigmatem prostých druhů barev (*černá, červená, hnědá, zelená, modrá...*).

Do lexikologie patří podle Příruční mluvnic též rozdíl mezi *obecnými* a *vlastními* jmény, k němuž se stručně vyjádříme až s podstatnými jmény.

Vazby k morfologii

Jak jsme uvedli, slovtvorba není ve své teoretické verzi v 2. třídě v "naší" třídě probírána, ani zatím prakticky, pravopisně příliš využívána: někdy zazní příbuzné slovo při vysvětlování významu slova (když ho žáci znají lépe: "*bělostný*", *to je jako "bílý"*), někdy v dilematu spodoby nebo náhodněji, na jiné pravopisné látce (např. mláďata zvířat obsahují jako slova často měkké slabiky, takže se dělá *medvěd--> medvíď; slon--> slůně* aj.), nutněji, ale pouze implicitně pak předpony jako kontrast předložek (když si nemůžeme vsunout slůvko, jako obtížně při představit).

Na začátku znají děti z **druhů slov**, náplně morfologie v Příruční mluvnic, právě předložky a podstatná jména (kvůli psaní zvláště už z 1. třídy), pak se přidávají slovesa a další druhy až do kánonického počtu deseti na konci roku. Zajímavá a asi pravdivá je hypotéza paní učitelky: děti prý určují slovní druhy tím snadněji, čím více jich znají: pak mohou *vylučovat*.

Motivací slovních druhů pocítujeme pravopisnější než u sémantických cvičení lexikologie: i když se v tomto stádiu slovní druhy týkají, stejně jako lexikologie, fixace slova jako samostatně existující jednotky, která je zhruba oddělena od ostatních a psaná tedy zvláště, v případě ohebných slov pak táž v různých svých variacích- některé konkrétnější implikace, větší pravopisný rozsah a podrobnost morfologie možná uvidíme dále.

Pro rozsáhlost materiálu se zmíníme pouze o problémech s výukou nejvíce vyučovaných druhů, podstatných jmen a sloves. Nyní pouze připomeňme, že *synsémantická* slova nejsou teoreticky zpracovávána: např. částice jsou omezeny na ty uvozovací v

pracích větách, u jiných je tendence, pokud to jde, převádět je na autosémantika, na příslovce.

PODSTATNÁ JMÉNA

U podstatných jmen se neprobírají všechny jejich parametry, vybírá se. Pro pravopisný účel, spodobu se implicitně, bez pojmenování operuje jednotným vs. množným číslem (podstatná jména se převádějí z jednoho do druhého tak, aby zazněla souhláska).

Pro účel, který je už obecněji gramatický, se na věci, nesoucí názvy (tj. podstatná jména), **ukazuje** (!?): to je v podstatě hlavní operace (vlastně dost záhadná a nevysvětlená, použitá jakoby zcela přirozeně i v Příruční mluvnici- viz dále), která se s nimi provádí (o ostatních operacích se zmíníme dále; zpětně sem ale můžeme započítat již zmíněné lexikální kroky, prováděné často právě se substantivy: např. "říct jedním slovem" skupinu slov souřadných a získat tak slovo nadřazené aj.).

Při ukazování se podstatné jméno převede do tzv. **základního tvaru** (slovníkového). Např. (*na*) *střeše*--> ("Jak si na ni ukážeme?") *ta střecha*. Základním tvarem je tedy 1. pád singuláru, ke kterému se někdy přechází přes 1. p. plurálu (když je dané slovo v textu v množném čísle): např. **ti** *prodavači, jsou muži a jsou živí* (ze 3. třídy; Vaškova reakce: "Paní učitelko, my sme mrtví")--> *ten prodavač*, přičemž vynechat ukázání v množném čísle není vhodné (když je dané slovo v množném čísle).

Podle náznaků paní učitelky jí teď ani tak nejde o navození myšlenky shody, ale o zafixování myšlenky **rodu**. Ten bude patrně později využit pro shodu i v pravopisných otázkách a asi pro otázku vzorů podstatných jmen; dále uvidíme vliv rodu na definici sloves.

Bezpochyby je zde, v 2. třídě, už vnímatelná gramatika ve vlastním slova smyslu, která sice může přispívat pravopisu, ale kdy se učí i věci nad něj, jejichž implikace nejsou okamžité. (To nijak neruší Goodyho tvrzení o zrodu gramatiky díky psané řeči.)

Ukázání má ovšem ještě jiný, podstatnější smysl. Co lze ukázat, jako by bylo podstatné. Možnosti ukázání se ukazují podstatná jména. Protože podstatná jména jsou "názvy osob, zvířat a věcí". Srovnej k tomu partie o jménu v textu 1. třídy, kdy se podle některých autorů *vlastní jména* týkají *partikulárních* věcí a odpovídají tak dokonce **zájmenům ukazovacím** ("this"), doprovázeným ukazováčkem, indexem; pokusili jsme se tam sice o stanovení rozdílu mezi vlastním a obecným jménem (*name X noun*), který pro nás přirozeně platí dál: ale právě v ukazovacím aktu, nejprve ve vyčlenění a pak pojmenování "entity" (výraz Příruční mluvnice) pro eventuální další grafické operace s "průsvitkou", pro novou "mapu", zde zaznívá, byť pro obecné jméno, jakýsi moment jména vlastního, resp. jména vůbec.

Smysl *ukázání* ("ten") pro definici a definiční identifikaci podstatného jména v textu nám sdělila ostatně paní učitelka explicitně i v aplikaci: děti mají podle ní potíže s určováním podstatných jmen, když "pro ně některé věci nejsou věci, těžko se na ně ukazuje" (třeba na "vlastnosti"), když jsou "abstraktní".

Dokonce až ve 3. třídě proto byla jedna hodina speciálně zaměřena na "vymýšlení" podstatných jmen, na která by šlo jen

s obtížemi **ukázat**, nejprve převedeným na **sáhnout**: dětské návrhy se zde týkaly mj. naivní praktické nemožnosti, riskantnosti nebo odporosti (*had, lev, bezdomovec, ušní bubínek*- neuznáno), vzdálenosti, ale spojené i s určitou vesmírností (*duha, nebe, hvězdy*- neuznáno), jisté neviditelnosti až dějovosti či událostnosti (*vzduch, elektrika, světlo, výbuch*- většinou uznáno, světlo jako možná *lampička* ne), zvláštní existence (*duch*) a velmi vtipně, i grafické existence: *koule, čtverec*, míněny patrně jako souběžně vyučované geometrické tvary, ideje- neuznáno. Ale paní učitelce to poskytl nové kritérium, vedle nemožnosti **si sáhnout**: nemožnost **nakreslit to**- "Představte si, jestli to jde nakreslit!"

Paní učitelka zde směřovala co nejvíce ke slovním, jazykovým a non-obrázkovým, k těžko schématicizovatelným abstrakcím, zajištěným odvozováním, jakousi destilací v médiu jazyka, k vlastnostem. "Přece existují podstatná jména, která neoznačují jenom něco konkrétního!" "Práce" tak přešla v "pracovitý" (jaký někdo je, přídavné jméno) a z něho se vytvořila žádoucí "pracovitost".

Na "pracovitost" lze ale opět ukázat a říct "**ta**" (MK: třeba "*ta jeho slavná pracovitost*") , tj. podstatné jméno si zde zachovalo svou gramatickou ukazatelnost, která byla odlišena od praktického sáhnutí a zobrazujícího kreslení. (Jestli to bylo cílem, byl pěkně splněn.)

S ukázkám samým se pojí další nejasnosti a obtíže. Od paní učitelky zaznívá třeba tato věta: "Podstatná jména- jak se na ně ukazuje?" Na první pohled to zní jako absurdní otázka-návod, protože na ostatní slovní druhy ve výuce **neukazujeme**, nýbrž se na ně **ptáme**: např. na přídavná jména, podstatným jménům konkurující, se ptáme "*jaký, který, čím?*". Tomáš Bl si ale na "*atrakce*" ukázal "*dvě atrakce*". I to patří k podstatným jménům, ale jejich počítání, byť se při něm také ukazuje, není zřejmě žádoucí: lepší je, aby pojmově byla podstatná jména co nejúžeji spojená s ukazovacími zájmeny.

Také vyloučení otázky pro podstatná jména na rozdíl od jiných druhů slov je pozoruhodné. Slovesa (viz dále) jsou sice definována, že "*nám říkají, co osoby, zvířata a věci dělají, nebo co se s nimi děje*"- ale této znalosti není využito symetricky, zpětně pro určení podstatných jmen. Podstatná jména nám primárně nic neříkají a primárně se na ně neptáme: zřejmě mají být tak výchozí, tak podstatná, že nám jen říkají, jak se vyčleňující se "entity" jmenují.

Možná se právě k tomu váže potíže v jejich určování, když nemají ve větě podmětou pozici, ale stojí v přísudkové části: pak mají žáci tendenci řadit je k příslovečným určením *pes leží kde?*- u boudy) nebo ke slovesům (*strýc Jakub... opravuje traktor*). (Tento rozpor mezi úrovní slovních a větných druhů je velmi obecný. Je nutně produkován *tázáním se*, které je vždy o úroveň výš: normálně se *tážeme* na úrovních, mluvnicky nazývaných větou a dál výpovědí až textem; *tážeme se* však na něco, co je hierarchicky níž, pouhým fragmentem věty.)

Ukažme si již ohlášenou konkurenci s přídavnými jmény v probírané větě "*Na střeše vrká šedý holub*". Žáci navrhovali po vyčerpání "*střechy*" a "*holuba*" za podstatné jméno ještě "*šedý*". Proti- argumentace paní učitelky byla následující: "*Šedá může být*

věc nebo zvíře (vlastně i osoba, každá "entita"- MK), ale to není věc, 'šedý'. To je vlastnost! (MK: i vlastnosti ale přece mají jména.) 'Šedá barva', 'barva', to je věc. Slon je šedý. Ale slon je zvíře.

Naléhavě se zde zdůrazňuje na příkladech, bez možnosti explicitního teoretického vysvětlení, že podstatné jméno je něco vyčleněného, kladeného, pojmenovaného, ale neurčeného, k čemu můžeme teprve něco připojit, nějak to kvalifikovat. Mohli bychom sice říci/ ukázat "ten šedý", ale ani pak by to nebylo podstatné jméno. Příruční mluvnice začíná za podstatná jména považovat jen některá původní adjektiva v rámci tzv. konverze: "jde o to, že původní příznak substance, např. vrchní (číšník), se stane samostatným označením substance (ten vrchní)." (PM, s. 137; všimněme si onoho základního a nijak nevysvětleného postupu, ukázání s "ten".)

Kudy ovšem vede hranice, na níž ke konverzi dojde? Co se konverzí stane? Už víme, že se to významově týká číšníka a ne nikoho dalšího? K němuž pak lze volně přidat kvalifikující adjektiva? A kdybychom řekli "ten holub šedák" místo "ten šedý holub", co by se významově změnilo? Nebo izolovaně, "šedák" místo "šedý"? Vidíme, že látka to není vůbec snadná, i když nás může provázet pocit zřetelného rozdílu mezi "tím vrchním" a "tím šedým".

Příruční mluvnice není jasnější než školní diskurs. Její definice zní: "Substantiva označují nezávislé entity, tj. osoby, zvířata a věci, a dále vlastnosti a děje pojímané jako nezávislé entity (krása, běh)." (s. 229). Definice je to perfektní, i přepnutí na vlastnosti a děje jakoby pochopitelné (viz dále): to vše až na jeden detail, že nikde není napsáno, co je to "nezávislá entita"; soukromě bych tipoval, že je to ta, na niž můžeme s klidným svědomím a bez váhání ukázat: "ta". Nelze totiž říci, že pomocí osob, zvířat a věcí, vlastností a dějů to nějak řečeno je: klíčová zde zůstává, jak uvidíme dále, opět jen intuitivní "nezávislá entita".

Vymezením entity jako osoby, zvířete nebo věci se dostáváme ke druhému způsobu lingvistického a školního definování podstatných jmen, jejich významem: prozatím jsme se soustředili na to, že to jsou názvy, jména, nyní si všimněme, čeho.

Vraťme se k Příruční mluvnici. V její definici je logická chyba: mohlo by se připojit, že vlastnosti a děje jsou pojímané jako zvířata, osoby nebo věci, ale ne jako jako nezávislé entity-tím se totiž definice stává kruhovou. Tato chyba je vysvětlitelná nešťastnou počáteční distribucí: osoby, to je jakžtakž jasné, zvířata jsou s nimi ještě únosně souřadná, a pak musejí být věci souřadné taky; to ale zbývá velký počet podstatných jmen, které je třeba nějak vymezit. Ty ovšem nemůžeme pojímat ani jako osoby, ani jako zvířata, ani jako věci, protože by hrozilo nedorozumění, vyčlenění vlastností a dějů zvláště by vypadalo zbytečné; přitom je ale třeba vlastnosti a děje nějak charakterizovat, doplnit (odlišit je ještě od konkurujících přídavných jmen a sloves?).

Školní podání raději asymetricky rozšíří věci na vlastně zbytkový, komplementární soubor, vzniklý po odečtení osob

a zvířat, a pak jsou zas nutná cvičení na "věcnost" toho, na co nelze sáhnout a co nelze nakreslit.

Nebylo by jednodušší říkat, že podstatná jména prostě označují "věci", v nejširším možném smyslu slova, třeba i entity v nejširším smyslu slova- s tím, co k našemu chápání věci jako věci přináší sám gramatický fakt existence a užívání podstatných jmen? Asi je ovšem rozřídění podstatných jmen na zmíněné druhy významu didakticky výhodné a pomáhá jejich identifikaci žáky.

Na druhé straně se sama paní učitelka cítila nucena uvádět některá vysvětlení, protože s rubrikami jdou i sémantické rysy, někdy v rozporu s gramatickými kategoriemi: tak k "růžičce" paní učitelka doplnila, že "taky roste (rozuměj: je živá?), ale řadíme ji mezi věci". Ke zvířatům zas byla raději zařazena i "drůbež", i když to podle citu i Příruční mluvnice není úplně korektní (není to korektní- ale k určení podstatného jména to postačovalo).

Lingvisté zde jako by anticipovali tyto potíže a právě jmenované příklady uvádějí: **"Gramatická životnost se nemusí krýt se sémantickým rysem reálné životnosti. Názvy rostlin mají tvary neživotné (stromy, keře, duby), substantiva označující soubory živých bytostí (hmyz, dobytek, národ, dav, lid, zástup) mají rovněž koncovky neživotných typů."** (PM, s. 234). Reálná životnost... Znamená to hledisko přírodovědy (živá vs. neživá příroda) nebo rozpaky považovat milovanou lípu za pouhou věc, za krám? Ale důvod spatřovat entity pod sumarizujícími výrazy za živé bytosti příliš nevidíme. Gramatická životnost definovaná koncovkami zas nemá podle Příruční mluvnice důsledky univerzální, ale jen výběrové, a sice v mužském rodě. Životnost zaznívá ovšem přes gramatické osoby sloves: "Jen člověk (MK: osoba) může být mluvčím, adresátem může být osoba nebo zvíře. (V textech umělecké povahy může být ovšem takto personifikováno cokoli.) Celý ostatní svět kromě dějů týkajících se mluvčího nebo adresáta spadá do tzv. třetí osoby, v níž jde o lidi, živočichy, věcné a abstraktní subjekty i o neosobní vyjádření." (PM, s. 311- 312).

Celkově dělá třídění podstatných jmen na osoby, zvířata a věci dojem jakéhosi nádherného pozůstatku, který má zajímavou roli ve fungování jazyka (např. stylistickou), ale jehož vyzdvižení na definiční, pojmovou úroveň je nejasné. Nejasné tedy logicky, explicitně: pro učení dětí tomu, co jsou podstatná jména, nelze efekt adekvátně, bez rozsáhlých experimentů hodnotit; z jeho setrvačnosti lze jen odhadovat, že je zaručený a pozitivní. Také je třeba zmínit lexikologický přínos věci: podstatná jména jsou vyňata z vět a zapisována na tabuli pod sebe do tak vznikajících paradigmat s disponibilními výrazy pro osoby (najdou se koneckonců jen příbuzní a povolání), zvířata a věci, případně ještě jejich vlastní jména (např. míst).

V pořadí třetí potíží s určováním podstatných jmen (první s ukazováním, druhá s tříděním na osoby, zvířata a věci) se týká jejich dělení na **obecná** a **vlastní**. Jde o nesmírný problém, k němuž jsme uvedli dílčí a hypotetický názor v textu o 1. třídě. Nyní se omezme jen na konstatování velké četnosti chyb, jak se ukazuje např. v diktátech: ještě ve 3. třídě píše něco mezi 1/4

a 1/3 dětí "Učili jsme se popisovat **Sýkorku**." Není to také tím, že téma věty z ní samo dělá zoologický termín? Chybovitost je ale velká i jinde; jak říká paní učitelka, zvláště u dětem málo známých zvířat. Také se musí děti upozornit, že "táta", "máma" nejsou vlastní jména. Didaktická cvičení přitom byla poměrně důkladná a sofistickovaná, využívala např. syntagmat typu "pes Ořech", "strýc Jakub" aj.

Čtvrtým problémem je ontologický status názvu, a znaku obecně. Potíž se manifestuje při nejasnosti v žákově odhadu kritéria, které má pedagog na mysli. Dosavadní tři problémy ukázaly, že správná odpověď může znít buď podstatné jméno (vs. něco jiného), nebo název rubriky (osoba vs. zvíře vs. věc), nebo obecné jméno vs. vlastní jméno. Paní učitelce se pak někdy nedaří vyvolat odpověď orientovanou tak, jak myslí.

Mějme větu "Jirka hraje na klavír." -Co je to, 'klavír'? -Obecné jméno! -Nechci slyšet. Co je to klavír? -Věc. -Co je to, 'věc'? -Podstatné jméno. -Ano, podstatná jména jsou názvy osob, zvířat a věcí; je to název věci. Strídáním úvozovek jsme se pokusili vyjádřit ontologické posuny. "Klavír" jako by musel být stažen přímo na věc (i někdy jindy se ruší tato označující vzdálenost, např. "podstatná jména jsou osoby, zvířata a věci"). ani snad ne už v oné kategorizaci na osoby, zvířata a věci, ale téměř jak když by se někdo v přirozené situaci ptal, co je to klavír, a my bychom mu začali vysvětlovat, že je to ta věc na hudbu, co má klávesy a pedály... Název rubriky ale zazní. Když je pak paní učitelkou převzata, nelze už za ni pokračovat: věc, věc, co to jen může být, věc? Věc, nebo jak říká Příruční mluvnice, "nezávislá entita", to může být jen nějaké podstatné jméno, tj. vracíme se se zdarem na začátek, do **metajazyka** lingvistiky.

Problémy s ontologickým statem označování nejsou omezeny jen na podstatná jména a jen na češtinu, resp. na jazyk; analogické se vyskytují v matematice a výrazně v geometrii při vysvětlování statů útvarů vzhledem k realitě.

SLOVESA

pojednáme stručněji. Definována jsou v 2. třídě jako slova vyjadřující "co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje". V Příruční mluvnici pak složitěji, "jednak vyjadřují **stavy**, prosté a akční **mutace těchto stavů** a **jednak procesy a změny těchto procesů**." (PM, s. 310)- přičemž ona jakoby primitivnější koncepce přesto proniká do konkrétnějších otázek (byť je zde ovlivněna pojetím kapitoly o syntaxi, na niž se autoři definice odkazují).

Příruční mluvnice také navíc slovesa rozlišuje na : a) plnovýznamová, b) významově obecná a c) významově pomocná. (Školní potíže, vyplývající z nerozlišování, ukážeme dále.)

Z gramatických kategorií sloves se v 2. třídě probírají jen některé: explicitně **čas** (přítomný, minulý, budoucí), kde děti nemají problémy; implicitně zejména **číslo** (převádění z jednotného do množného a naopak), opět poměrně "lehké"; trochu **zvratnost** (se "se" v tzv. slovesných tvarech); **rozkazovací způsob** (s druhy vět, ve větě rozkazovací), kde se velké potíže objevují (převod z

oznamovací věty na rozkazovací je pro děti těžký).

Celkově jsou slovesa vůbec jaksi těsněji spjata s větou a tedy s problematikou syntaxe: podle počtu sloves se určuje, zda jde o větu **jednoduchou** nebo o **souvětí**, neboť věta bez slovesa údajně neexistuje. Stejného názoru je prostřednictvím pojmu **přísudku** též Příruční mluvnice: " *kterým se o někom/ něčem něco říká*" (s. 369), přičemž se zde hovoří o VF (= *verbum finitum*) a o případném zeslovesnění ostatních druhů; pak se mluví souhrně o predikátovém výrazu s vlastními slovesy ("*žárlit*") nebo se slovesy "syntaktickými" ("*být žárlivý, být žárlivec, vzít v úvahu apod.*", s. 370).

2. třída na této distinkci nepracuje: pro určení počtu vět však přesto nestačí najít jen slovesa, ale *celý slovesný tvar*, jinak bychom dostali chybnou představu o souvětí; proto se musí dát dohromady pomocná slovesa s plnovýznamovými a zvrtným "se" (to se někdy dětem plete s předložkou). Když se ovšem dělá sám morfologický rozbor, nakonec nezbytný pro sestavení celého slovesného tvaru z částí, ty se určují zvláště: "se" jako zvrtné zájmeno a pomocná slovesa jako "normální" slovesa. Pak může tedy nastat i opačná chyba, že děti nevyhledají všechny části slovesného tvaru- zapomíná se na "se", a zda spíše na plnovýznamová slovesa nebo na obecná nebo na pomocná, to nemám bohužel zjištěno.

Střetem syntaktické a morfologické úrovně analýzy vzniká problém, naznačený již pro podstatná jména v souvislosti s pojmem valence. Děti mají např. sestavit větu podle schématu *podst. jm.- sloveso*: jedno řešení zní "*Komíník čistí komín*", tak se tedy "komín" škrtne, ale věta pak zní podivně; nebo: "*Tatínek je v práci*", škrtne se "v práci" (zbylá věta nedává smysl). Podobně proto, *co může dělat kůlna*: "*Kůlna je stará*", škrtá se "stará", ale pak lze zas těžko říct, že něco "dělá" a bourá to definici sloves, už dost spornou samu o sobě (viz dále).

Na slovesa jsem v "mé" třídě nezažil postup analogický k "ukázání 'ten'", dál specifikovanému (nemusí jít o "sáhnout si" nebo "nakreslit"); velmi zajímavým postupem ve třídě I. Viktorové však bylo ověření slovesa jako toho, co lze **zahrát**, nějak pantomimicky předvést; tento fígl je možná geniální, a to i tím, že spadá mimo vlastní okruh jazykových projevů, mluvicemi zahrnovaných, částečně podobně jako "ukazování na" u podstatných jmen.

Hlavní problém se slovesy se týká toho, co vyjadřují, a dále úrovně syntaxe- nad již zmíněnou valenci a nad pomocnost či obecnost jejich významu, totiž otázky jejich spojení s podstatnými jmény (v jejich gramatických vs. sémantických kategoriích) v subjekt- predikátové konstrukci. Téměř zde nejde o užívání řeči, ale o pedagogický problém vysvětlit něco, co je od počátku nešťastně "rozdáno" (jako by se mělo pokračovat v melodii, skládat ji dál podle naznačených not zápisu, když samo zpívání je čisté). Ukažme si problematickou sekvenci.

K nám již známé definici sloves je připojeno na vysvětlenou k "děje", že *věci nic nedělají, jen se s nimi děje*". Následně se vymýšlejí slovesa k podstatným jménům, a děti generují

syntagmata , kde i věci dělají nejrůznější věci: "traktor jezdí"; "kůlna se staví" (vrátíme se); "bouda hoří"; "střecha padá"- po ní zazní "střecha nad hlavou", jako frazém, který má svůj smysl, byť trochu jiný, než zde žák specifikovaněji asi mínil: asi reagoval na padání střechy a chtěl vyjádřit totéž, např. jako varovný výkřik.

Paní učitelka se občas vrací k tomu, že s věcmi se něco děje: tak "okno se rozbilo" má vyjadřovat děj, protože "se nerozbilo samo, někdo ho rozbil". Další slovesa pak generována k "okno": -Otevřené okno. -Ale co se s ním udělalo? -Okno se otevřelo.; dále "Okno zlobí." (Vašek) -Ano, když by se stále otvíralo, řekneme, že zlobí. (Paní učitelka) -To by tam byl duch. (Klára příčinlivě)

"Otevřené okno" a "okno se otevřelo" mohou být výpověďově opět stejné (Např.: Všimni si: ...), dokonce se tím respektuje **pasivnost**, kterou vyzdvihovalo počáteční vymezení paní učitelky. V těchto případech na sebe narážejí ve škole i v Příruční mluvnici významy různých úrovní.

Máme pocit, že to je kvůli tomu, že syntaktici konstruují ve své snaze o logické vyčerpání jazyka co nejobecnější, a přitom velmi partikulární schéma. Negačně lze zatím říci, že je to schéma prazvláštního stálého boje proti animismu a za vědeckost, schéma, které je navzdory své sofistickované elaboraci nějak školské, až není jasné, kdo od koho opisuje. Už morfologie, která není ve svém celku touto jednou částí syntaktické teorie příliš zasažena, uvádí tzv. reflexivní pasivum (jako "kůlna se staví", ale patrně by přijala i "okno se otevřelo") a přisuzuje mu "deagentní funkci" (s. 324). Na tom něco je, ale v jakém slova smyslu?

Ve smyslu vysvětlení paní učitelky, že se samo neotevřelo, že je někdo musel otevřít, že to někdo provedl, lotr jeden, a teď zapírá. Žáci a podřízení opravdu takto nadřizovaným odpovídají: ale má proto nadřizovaný vždy pravdu? (Proč by se okno nemohlo otevřít samo, třeba větrem? Jistě, víme, co to má znamenat, že se neotevřelo samo tak, jako já se třeba sám umyju, obleču atd., ale to je zas jiná kontrastní věta, kterou si zde zavádíme na pomoc.)

Je spor samo vs. někdo sporem univerzálním? Neslyšeli jsme snad také onen návrh na "otevřené okno"? Nenaznačuje ten, že "okno se otevřelo" může znamenat, že "okno (je) otevřené"? Proč vůbec dávat přednost jedné transformaci věty před druhou?

Tato školskost Příruční mluvnice zaznívá i v Klářiňě doplnění o **duchovi**. Jako bychom se zásvětím vždycky počítali tam, kde nemluvíme podle nějaké univerzální logiky. Viz např. rozbor ohledně věty "V zámku zaskřípalo": "Tyto procesy sice mají svého původce, ale vzhledem k tomu, že tento původce je skrytý uvnitř něčeho, je to původce 'tajemný' (zvýraznil MK; je to přesně "duch"), neurčitý a tedy neznámý. (Zde, čtenáři, nenamítej, že jde o jinou formu věty, neboť autor Syntaxe připojuje:) Bezpodmětovým větám typu V zámku (to) zaskřípalo částečně odpovídají podmětové věty Zámek zaskřípal. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že v podmětové větě proces lokalizujeme nikoli dovnitř nějakého objektu, nýbrž jej přisuzujeme celému objektu." (PM, s. 390).

Vůbec ale přitom nemusíme na žádného tajemného původce

myslet: jde jen o rozdíl mezi konkurenčními větami, a ta (dosud) nezazníví, kterou v reálu odpovídáme (třeba v situaci kritiky svých podřízených- viz výše) nebo kterou si jako gramatici vytvoříme kontrast, nemusí znít, že v zámku probíhá proces, jehož výsledkem je skřípaní. V reálu, ale i v pravdě nevyjadřuje naše věta o zaskřípaní naprosto žádné kognitivní napětí z procesu v zámku nebo celého zámku, ale z toho, že někdo vstoupí, o něm je, ne o zámku. A to by dokonce mohl být duch- ale ne duch zámku nebo v zámku (ve smyslu kliky a ne starého obydlí, kde straší). (Tyto naše výhrady jsou inspirovány pozdním Wittgensteinem, 1993.)

Kousek kostry, která se v této lingvistické logice vytváří, je vidět na následujícím příkladě údajně téže situace: "*agens* (**Dědeček** odkázal matce zahradu), *patiens* (**Zahrada** připadla matce po dědečkovi), a *recipient* (**Matka** zdělila po dědečkovi zahradu.)". (PM, s. 410- 411). Je vidět, že jde o trochu podobnou teoretickou orientaci jako v lexikologii s jejím nociónálním významem, vzdorujícím konotačním variacím. Když zas této koncepci nevyhovuje, aby něco neživého vystupovalo jako agens, pak to prohlásí za lexikalizovanou metaforu nebo metonymii (viz s. 385 např. s příkladem "*Pole* (AGENS) *nám letos dala bohatou úrodu*"), tedy za jakýsi myšlenkový zkrat.

Vazby k syntaxi

Jak se syntax probírá v 2. třídě, jsme již naznačili se slovesy: jde jednak o starou látku s určováním druhů vět a jejich transformací (oznamovací, tázací, rozkazovací, přací), jednak o určování slovních druhů **ve větě**; a to s dominací sloves pro otázku rozhodnutí věta (*jednoduchá*) vs. *souvětí* (téma pak ve 3. třídě bere podobu analýz s grafickými vzorci typu *V1, když V2*, a více se zde probírají spojky) a potížemi ohledně celého slovesného tvaru. Tato potíž je, jak jsme již jednou řekli, obecnější, týká se přinejmenším podstatných jmen, když jsou v přísudkové části a vyjadřují předmět nebo příslovečné určení- pak "se ptáme" vlastně větně, výpověďově, ale odpověď musí odlišit např. příslovce od spojení předložka + podstatné jméno (**-Kde** *si kluci hrají? -Venku* vs. *Před školou*). Speciálním cvičením je *vymyšlení vět*, jejich kompozice podle různých vzorců (např. *Předložka- podstatné jméno- sloveso- podstatné jméno.*), kde se někdy dělají chyby. Syntaxe věty až syntaxe textu se týká úkol identifikovat zájmena, zejména osobní, kde se pro zablesknutí jejich významu interpret vrací do předchozích vět.

Určování slovních druhů v napsané větě je na konci roku téměř dokonalé a probíhá "jako když bičem mrská"- není samozřejmě jasné, zda si děti pamětně zafixovaly tvary slov nebo zda už mají zvládnutou problematiku pojmově (ale kdo ji má?).

PODOBY PŘEDÁVANÉ KULTURY

Dominantní úroveň výuky češtiny v 1. třídě (která měla naučit elementární čtení/psaní) představovala **slabika**. Ve 2. třídě lze za dominující označit **slovo**: viděli jsme to zejména prostřednictvím lexikologie, morfologie a implicitně zahrnuté slovo tvorby. Za pomoci gramatických pojmů a grifů morfologického typu ("hodně... *lávek*") je řešen i pravopisný problém *spodoby*, vedle i/y po měkkých a tvrdých souhláskách ten hlavní.

1. třída sice vedla žáky k přesnosti v čtení a psaní, ale přinejmenším pro psaní diktátů jí postačovala určitá přibližnost (dokonce ještě fonetického a fonologického druhu, před vpádem pravopisných vynálezů), která se ve 2. třídě systematicky odstraňuje. Zde už nestačí neplést se ve slyšení souhlásek a samohlásek jako písmen (z/ž, a/á), ale vyžaduje se úplná diakritika; žáci se pak učí jedinou normu, jak správně slyšené rozdíl vyznačit pomocí vynálezů pravopisu (napsat ne "hííí", ale "nyní"). A dokonce to nejprve správně slyšené (/let/, a ne něco jiného) zapsat tak, aby to "*mluvílo rychle a určitě k očím*", jak rád cituje Frintu J. Vachek (např. 1942, s. 236), tj. zapsat to pro jeden z homofonů ("led") foneticky nesprávně.

Hovoříme zde proto o **pravopisném obratu**, kdy dosavadní výuka od 1. třídy, založená na fonetickém přepisu, byť přibližném, jako by byla na svém vrcholku popřena. Ideografický princip, předtím systematicky vyvrácený ve prospěch fonetického, se zde vrací v nové, gramatické konfiguraci. Ono to tak zcela není, přesně vyslovovat a slyšet je naopak dále třeba - ale vytváří se paradigmatická scéna, ono saussurovské *in absentia*, kde slovo necháme zaznít a podle znění rozhodneme (*bruslit na ledě- chytit v letu*).

S novými požadavky pravopisu se tak již dostáváme do **gramatiky** (se spodobou do morfologie, slovo tvorby, lexikologie a nakonec i do syntaxe- viz příklad výše). Na druhé straně nelze pro všechny gramatické poznatky, zde vyučované, říci, že jsou pravopisu bezprostředně podřízeny: pokud nebudeme jen obecně předpokládat, že všechny vždy slouží nějak k tomu, aby si dítě uvědomilo **hranice slov** a respektovalo je graficky; i když musíme připustit, že se v této látce objevují (hlavně zpočátku, ale i dál se to stává pravidelně) chyby, jejichž frekvence může být odhadována nižší než je, protože diktáty jsou v jednom ze svých opakování říkány právě s výrazným oddělováním slov. (To ostatně platí i pro ostatní pravopisné jevy: diktát bývá většinou "na" nějaký jev, který je v něm vystupňován, ostatní potlačeny.)

Objevuje se zde tedy **samostatnost** gramatiky (ostatně se vedle diktátů začínají stále častěji dělat i jiná známkováná cvičení (jako vytvořit slova opačná, v nadiktované větě podtrhnout slovesa aj.), takže můžeme pro větší názornost zkusit hovořit o částečném posouvání se od "*kultury kupců*" (s pravopisem dominujícím v jazykové látce) ke "*kultuře kleriků*" (s dominujícími otázkami gramatiky), v pojmech historické asimilace tzv. profesionálních kultur moderní školou u J. Hébrarda (1988).

Existovala patrně tendence považovat za gramatiku pouze

morfologii a syntax- současné mluvnice však obsahují veškeré teoretické poznatky o jazyce, všechny systémové vztahy, včetně těch sémantických (v lexikologii). Za této druhé situace (možná pro náš rozbor méně přehledné) lze říci, že komplex mluvnice buduje v žácích **analytické čtení/psaní až psaní/čtení**, které jsme již naznačili pro 1. třídu: tam bylo např. rozvíjeno i na úrovni pod slovy, např. kombinatorikou hlásek/písmen a slabik, dále prostředky tzv. nespecifického grafického rozumu.

Mimo cvičení z českého jazyka v úzkém vymezení se analytické postupy v 2. třídě objevují: v *organizačních záznamech a vzkazech*; ve *čtení školním* (čtení, když se paní učitelka bude ptát na obsah, je jiným čtením než čtení pro sebe; vůči přečtení si článku několikrát za sebou a připravení se na otázky nebo přímo připravení vyprávění mají děti značný odpor; výzkumně zde existuje ještě ne zcela probádaná oblast, neboť se často předpokládá, že čtení je vždy totéž); v *psaném resumé nebo vyprávění textu* (kde nestačí, jak to někteří žáci zkoušejí, zkrácení docílit opsáním některých pasáží a vynecháním ostatních); ve *slovních úlohách matematiky* (jednak s jejich odpovědí na otázku; jednak s pochopením děje a jeho logickými a metamatickými "překlady"); v *pořádání látky a její jakési diagramatizaci* (termín M. Klusáka) *na hodinách provuky* (ta se již začíná blížit odborným postupům, např. taxonomiím).

Ukažme pro zajímavost jazykově obtížnou slovní úlohu (dostal ji za úkol Vašek, který skončil dřív než ostatní a neměl co dělat): odpovědět na otázku, "O kolik centimetrů se lišil jeho odhad od naměřené délky?". Šlo jistě napsat, že "Jeho odhad se lišil o X cm", ale nebylo jasné, co k tomu lze všechno vynechat; celé zopakovat, včetně jména?: "Pepíkův odhad se lišil o X cm od odhadnuté délky"; nebo raději: "Pepík se lišil o X cm", to zas zní divně; téměř nejvhodnější a nejelegantnější by bylo říct, že se Pepík **spletl** o X cm, ale to by zas vyžadovalo pochopit problematiku odhadu a možnost nahrazení výrazu.

V provouce převažuje lexikologie s jejím nociónálním významem- ten ale ve své příbuznosti se syntaktickým hledáním jakési non- animistické objektivitě zasahuje i pohled na jazyk v oblasti češtiny a čtení (viz např. tendenci převádění částic na příslovce nebo menší pozornost pragmatickým a stylistickým aspektům než obsahu beletristických ukázek). Využití skripturální kultury co do její jemnosti a civilizovanosti je dosud pod úrovní orální komunikace (všimněme si např. hry s významem v této sekvenci s výčitkou "bavení se": -*Když si mu něco řekl, tak jak to, že si pak nemluvil?! Vysvětli to! -Já sem jenom šeptal.*) (Neznamená to, že prostředky jsou stejné: např. spojky jsou často omezeny na "a", "že".)

Sama představa analytického čtení/psaní by si však zasloužila diferencování, protože může zahrnovat různé orientace: viz např. preferování vět, "projevu", jak jsme o něm mluvili již v 1. třídě (nebo hovořit nyní o subbloku "čtení, psaní/vyprávění"?) vs. vytváření seznamů a tabulek s jejich vytrháváním slov z původního kontextu a jejich umisťováním do formalizovanějšího; nebo rozdíl mezi přesným čtením nahlas, mezi přesným opakováním, aby si člověk uvědomil význam a mezi nepřesným čtením čtenářským (některé rychle čtoucí děti již

deformují znění do podoby významu, kterou někdy správně odhadují: jde o "tvůrčí" zpracování?)

MOTIVACE, PSYCHICKÉ FUNKCE A IDENTITNÍ ZACHÁZENÍ

Nyní se (pouze) dotkneme dosud uvedených témat z hlediska jejich nároků na "psychiku" a nové "postoje" dětí- žáků 2. třídy.

Řekli jsme již, že do původní podoby zápisu s více či méně tolerovaným (alespoň postačujícím na nepropadnutí) odpovídáním si hlásky a "holého" zapsaného písmene musí být integrovány skutečné zvláštnosti pravopisu. Zpočátku, "nejniž" jsou to prvky diakritiky, vyjadřující "změkčení" souhlásek a kvantitu samohlásek, nemluvě už o foneticky nevýznamových a čistě grafických tečkách na malými "i" a "j" (řada žáků je dlouho nepíše; v prepisech T602 to pak vyznačují velkými písmeny jiného typu písma).

Diakritika jako by byla pro některé žáky sekundární záležitostí. Někdy je přidána dodatečně, jako určitý luxus, vázanka na prosté košili písmene až slova. Ona i interpunkce jako by přitom (ve stejné intenci, koneckonců) sloužily za příznak intelektuálnosti a sociální klasy (ano, brýle a vázanka); tak např. Tomáš B2 vybaví své milostné psaníčko co největším počtem čárek:

AHOJ, GÁBINO, MILUJU TĚ, JAKSE, MÁŠ, JÁ, SE, MÁM DOBŘE A, TY AHOJ

Protože má interpunkce a diakritika tento sociálně povznášející význam a zažili jsme Irenu (viz její kazuistiku dále), jak diktát při tzv. zkontrolování doslova osázela tečkami, čárkami a háčky, je někdy obtížné říct, zda má žák pouze potíže charakteru "dys" nebo zda navíc jaksi dosud nepřijal "praktickou" funkci těchto značek: možná také proto se stává, že někteří žáci neumístitují diakritická znaménka do blízkosti ostatních- např. Irena píše *skřIn*, kamarádka Mája už *skříň*. Nebo máme tuto absenci vysvětlit spíše kognitivně, jako nediferencované pocíťování jakési oblasti *hluku* nad hláskami/písmeny, který stačí signalizovat (*Pozor!*) jakýmkoli znaménkem?

Při většině obtíží v této již pročištěné třídě není adekvátní hovořit o příznacích dyslektických, ale **dysortografických** (školsky úspěšná Ivana, o níž se to ví a která nemusí být klasifikována s plnou přísností, svou mírnou dyslexii překonává intenzivní prací doma, čtením a morfológickými a dalšími cestami k pravopisu).

Integrace nových pravopisných požadavků se děje postupně a je u většiny dětí poměrně úspěšná. Vyžaduje však nejen přesné poslouchání, ale i obeznámenost s grafickou podobou slova a přesné mluvení. Dokonce jsme hovořili o pasti, z níž není úniku než nasloucháním řeči intelektuálů, těch, co mluví tak, aby se o to dalo opřít.

Dětský pravopis by stál za speciální výzkum z hlediska

fonetiky: je totiž dost dobře možné, že pod některými psanými chybami může být skryto slyšení, které je extrémně přesné jako u specialistů: u dětí totiž není zkreslené znalostí, jak slova pravopisně vypadají (přítom zde mohou být využity i jiné distinkce než ty, na které reaguje pravopis- když Simona napíše *přetstavi* místo *představit*, vynechá sice hlásku, ale ta je opravdu méně slyšet než třeba vstupní *př* nebo možná i prostřední *t,t*). Podobné naše tvrzení může přirozeně znamenat dvojí: jak přesný zápis nepřesného, přibližného vyslovování, tak přesný zápis vyslovování přesného; další možností je nepřesný, přibližný zápis něčeho, co je buď přesné nebo nepřesné (pro Irenu, o níž se zmíníme nyní, platí spíše ta úplně poslední možnost).

Na ukázkou cituji dva texty, které mi adresovaly sousedky z lavice, kamarádky a sestřenice Mája (z rómské rodiny) a Irena (spíše dojem "chudých bílých") po Vánocích ve 3. třídě (7. 1. 97). V 1. třídě byla Irena dokonce trochu lepší než Mája, ve 2. třídě na tom byly zhruba stejně, ale Mája se víc učila a zlepšila např. kvantitu samohlásek (viz poznámku o kvantitě v řeči Rómů v textu R. Prouzové). Zde, ve 3. třídě, je mezi nimi už velký rozdíl v neprospěch Ireny, která látku z 2. třídy prostě nějak nepřijala.

Mája: *Na štědrý večer sem dostala
Volkmena, zlatý řetízek, hru, tři
péra, šampon, pěnu, mejdlo, prstýnek.*

Irena:
*Volkměn
ponošky
boti
mIkInu
barbynu
brusle
kočar
lakyryky
sIlonky
delfIní
Knížka
Knížka
nedveda
hrocha
mIš*

Irena mi text dala s politováním, že tam jsou chyby, které doprovodila mávnutím ruky, naznačujícím, že tomu bude rozumět. V zásadě jistě ano, k přečtení je to dostačující. Rozdíl vůči textu Máji je ale výrazný (ta je přesná i tam, kde není spisovná; nespisovnost mluvení je zde také její téměř jedinou chybou).

Nad pravopisnou úroveň si všimněme dalších aspektů: u Ireny je to bezprostřednější, syrovější vzpomínání, vyznačené opakovanou enumerací *Knížka- Knížka*, zatímco Mája v distantnějším postoji nevyjmenovává, ale souhrně napíše až sečtená *tři péra*. Zvolená forma seznamu bez nějak uvádějící situace, čeho se týká (to zaznělo v naší ústní dohodě, ale Mája to přesto na papír

zapsala), hlavně bez slovesa možná u Ireny přispívá k tomu, že kolísá v pádu (např. *Knížka vs. nedveda*) a také ve velkých písmenech (není to věta).

Pro seznamy bývá typický základní tvar podstatných jmen, protože v nich jde o vyjmenování nebo rozložení materiálu (které zpracovává, vypisuje nějaký text nebo ho teprve připravuje, jako koncept, na co nezapomenout); takové seznamy představují důležitý prvek grafické kultury, známý z Goodyho prací, ale duchovědnou a beletristickou tradicí kleriků někdy spíše podceňovaný; zřejmě ovšem záleží pro jeho oceňování také na jeho umístění v kognitivních souvislostech. (Zde by bylo zajímavé vrátit se k raným pracím Pražské skupiny školní etnografie a francouzského týmu E.S.COL. s tzv. poznatkovými bilancemi, kde se rozlišovala volba žánru pisatelem, a zjistit, v jaké je korelaci se sociokulturní vrstvou.)

Rozdíl mezi Májou a Irenou a vývoj ostatních dětí by šlo z kognitivního hlediska kvalifikovat jako "vývoj vyšších psychických funkcí" ve smyslu Vygotského stejnojmenné knihy (1976), ale i pod nové identitní zacházení, práci na sobě či se sebou.

Vygotskému jde o to, aby funkce klasické psychologie učinil pojmově, definičně závislémi na kulturních postupech jejich fungování: výkon pak není jen prostředím, materiálem pro tutéž funkci, ale radikálně ji mění, on sám je novou funkcí. Změnu autor vyjadřuje jako změnu vztahu dané funkce k jiným funkcím, např. které si přivolává taková paměť na pomoc (zásadní pro zkoumání paměti je pro Vygotského vlastně mnemotechnika). V některých formulacích jde autor tak daleko, že můžeme hovořit spíše o konstrukci nových, dosud neexistujících komplexů psychiky než o vývoji nějaké funkce ("*Zatímco pro dítě raného věku myslet znamená vzpomínat, pak pro pubescenta vzpomínat znamená myslet.*"-1976, s. 163). Vezměme si takový obyčejný diář: vyjadřuje zásadní změnu situace nejen pro paměť, ale i pro samu koncepci času a náš pohyb v něm: kde je např. minulé (zapsané) a dosud jen fiktivně budoucí přítomně reálně vylučující volbu jiného fiktivního, které asi nebude (druhý možný závazek na tentýž termín, ještě ten nejmenší problém).

Bylo by asi žádoucí udělat inventář budování takovýchto mentálních prostorů znakovými prostředky, které dovolují vzdálit se od bezprostřední praktické akce. Některé z nich zřejmě vyžadují i určité identitní postoje (v literatuře známé "odložení uspokojení", ale to není patrně jediné), překonání bariér, inhibic a rizik (např. vydržet kognitivní tenzi a nerozhodnout se hned, pustit se do práce i bez jistoty, otestovat své řešení i s rizikem zjištění omylu aj.). Řada postupů se objevuje už v 1. třídě, některé jsou nové: přečíst si po sobě, zkontrolovat po sobě (Irena nikdy úplně nepřijala); udělat zkoušku (v počtech např. ověřit sčítáním odčítání nebo aritmeticky a měřením geometrické operace); udělat odhad a změřit výsledek (v geometrii), později třeba několikrát změřit a vypočítat chybu měření (tak ji ochočit); přečíst text několikrát za sebou, zapamatovávat si z něj (později podtrhovat, vypisovat); něco odůvodnit (snad nejčastější: může mít někdy spíše heuristickou

funkci, někdy ovšem vypadá ryze dodatečné); řešit věc jen v mezích zadání, nepoužít jiný materiál (jako např. v transformacích vět); vyčerpat všechny materiál zadání, např. všechno roztrždit nebo použít (Vašek po skládání vět z fragmentů: "*Nesmělo chybět ani jedno*").

Psychoanalytická tematika, popsaná v 1. třídě jako dodávání latentních významů relačního psychosexuálního druhu materiálu navíc, může dál přetrvávat a využívat nový materiál (např. rod, životnost).

LITERATURA

- Hébrard, J. (1988): *La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne*. -Histoire et Education, č. 38, s. 7- 58.
- Karlík, P.- Nekula, M.- Rusínová, Z. (Eds.) (1995): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha, Lidové noviny.
- Vachek, J. (1942): *Psaný jazyk a pravopis*. -In: Havránek, B.- Mukařovský, J. (Eds.): *Čtení o jazyce a poesii*, Praha, Družstevní práce, s. 231- 305.
- Vygotskij, L. S. (1976): *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, Stát. pedagog. nakl.
- Wittgenstein, L. (1993): *Filosofická zkoumání*. Praha, Filosofický ústav AV ČR.