

TŘETÍ TŘÍDA V ČEŠTINĚ

Miloš Kučera

OBSAH

MLUVNICE: STARÁ A NOVÁ LÁTKA

Hlásky/ písmena

Pravopis slov

Lexikologie a slovotvorba

Morfologie

Podstatná jména

Slovesa

Syntax

Interpunkce

POZNÁMKA KE ČTENÍ

VÝVOJ OD 1. DO 3. TŘÍDY

Pravopisný obrat

Poměr pravopisu a gramatiky

Dva druhy psané řeči

Syntax u Goodyho

Rozvinuté formy vs. redukce a formalizace?

Čeština ve škole: jiný jazyk? (Spojky u Vygotského)

DOSLOV

LITERATURA

Údaje a jejich interpretace pocházejí ze třídy I. Viktorové a z té "mé"- tu druhou využívám převážně, protože jsem zde byl i svědkem vyučování (pokud také neuvádím jinak, míním třídu "mou"). Hlavní nová jazyková látka (abeceda, vyjmenovaná slova, skloňování a časování, větné vzorce) se probírala ve třídách obou.

Látku lze tradičně a s respektem ke školnímu dělení členit na hodiny *českého jazyka* v úzkém slova smyslu, tj. na mluvnici, a na hodiny *čtení*.

Poznámka k přepisu strojem: škrtnuté čitelné pasáže dětí dávám do závorek; chybějící tečky nad "i" a "j" vyznačuji velkým písmenem *Jlného* typu písma, než je okolní text. Lomítko / používám v žakovských textech tam, kde chci znázornit konec řádky, tedy "verš".

MLUVNICE: STARÁ A NOVÁ LÁTKA

Mluvnici popíšeme v podobných rubrikách jako v textu za 2. třídu ("*Čeština s důrazem na mluvnici*"); novou látku přitom budeme uvádět jako přidávající se ke staré (z 2., případně i 1. třídy), která nezmizela, ale byla opakována a dál procvičována v rozsahu někdy větším než nové, třeba až v druhé polovině roku zaznivší poznatky.

Hlásky/písmena

představují ve vyučované kumulativní hierarchii (hlásky/písmena, slabiky, slova, věty, texty) nejnižší úroveň. S jejich psaním již v zásadě nejsou technické potíže, pro přečtení se hlavním

nedostatkem jeví nerozlišování malých psacích *r* a *z*, někdy též nerozlišování ve vázání malého *o* a *a*. Technicky zvládnutá je ovšem hlavně podoba písmen- nikoli dostatečně rychlé a hbité psaní: u řady dětí jde o činnost stále velmi namáhavou, během které dostávají málem křeč do ruky; dokonce se tím i zhoršuje jejich pravopisný výkon během diktátů, zvláště v jejich závěru (někteří vzdávají diakritiku, výjimečné případy dokonce vynechávají věty). Je škoda, že tato dovednost nebyla v mé třídě od 1. třídy procvičována.

Problémy diakritiky probereme jinde, s pravopisem slov, právě tak jako systematiku souhlásek podle *i/y*: měkké, tvrdé a hlavně obojetné ("*befelemepeseveze*"), jichž se týkají *vyjmenovaná slova*.

Radíme sem ovšem **abecedu**. Ta představuje zcela nový systém hlásek, kde už nezáleží např. na protikladu samohláska/souhláska. Někdo ví, že znamená "*písmenka, jak jdou za sebou*", ale funkce tohoto fixního řazení je dětem neznámá, dokonce si představují, že je to jenom něco školního, pomocného (*-Budete používat i až budete starší... -Mamča už ji nepoužívá, paní učitelko!*): děti zde mají pod abecedou asi na mysli seznam vzorů písmen, ony tabule, do nichž je možno nahlédnout, jak má písmeno správně vypadat.

Žáci se naučí nazpaměť celou řadu a procvičí se i dvojice písmen následujících po sobě (*m-n, r- s* apod.). Postup (seřazení, uspořádání slov podle abecedy) se probíral do dostatečné hloubky, tj. ukázalo se, že v případě konkurujících si slov přicházejí na řadu jejich další a další písmena až do možnosti rozhodnout (např. *slon- slunce* třetí písmeno); speciálním případem je pak rozdíl jakékoli písmeno vs. 0 (*slon- slonice*).

Přes svou kognitivní poutavost stojí abeceda stranou hlavního pravopisného a gramatického proudu; praktické využití (rejstřík, slovník, telefonní seznam...) není nijak rozsáhle ukázáno, ani dětmi nijak vítáno. Možná by se látka hodila více už dříve, na konci 1. třídy nebo ve 2., když se zkoumá složení slov z písmen; nebo zas později, kdy nastane používání slovníku, např. při učení se cizímu jazyku. Na druhé straně, zde ve 3. třídě abeceda asi přispívá k celkovému soustředění látky na **samostatná slova** (viz dál speciální partii).

Pravopis slov

V prvním pololetí se opakuje, procvičuje **spodoba** a v druhém se nově probírají **vyjmenovaná slova** a slova jim **příbuzná**, dále předpona "**vy**"- v těchto případech se samozřejmě operuje na úrovni slov. Už se nepochybně látka nižší úrovně transkripce, přestože se v ní dosud vyskytují různé často chyby, páchané z různých příčin- těch se však můžeme dobírat spíše hypoteticky.

Tak téměř každému dítěti se stane, že občas zapomene diakritické znaménko, často tečku nad "*i*" a "*j*"; dále existuje tendence dělat kroužek v "*ou*" (které je dlouhé, takže chybu považují spíše za foneticky přesnou). U řady žáků jsou však některé chyby častější a systematictější: řada (často rómských) má potíže se záznamem kvantity samohlásek (Rómové je někdy vyslovují krátce).

Jindy se nejedná o přesný záznam nepřesné výslovnosti, ale vyloženě o kódovací **přibližnost**. Taková Irena připojuje diakritiku jaksi dodatečně: jako kdyby zaslechla ve slově něco varovného, a tak tam umístí znaménko, někdy úplně naopak- slovo ale zopakuje, "přečte" tak, jak jí bylo diktováno (např. "mladí" jako /mládí/), po naléhání se pak opraví (/mladí/).

Žáci také nezachovávají důsledně měkké a tvrdé souhlásky, což lze ovšem někdy považovat za grafofonologickou přibližnost, nediferencovanost (viz *niní*), jindy nikoli (viz *niňí, sušý* aj.). Někdy také nerespektují "ě", možná méně v diktátech než ve svých vlastních textech (kde se většinou pravopisná pravidla obecně uvolňují)- viz dopis Míši, adresovaný mé osobě:

*pane DOKTORE PAK
SI SEDNETE VEDLE VERČI*

NEBO VEDLE MNĚ JINAK
VÁS ZMLÁTIM. A DÁM VÁM PJESTÍ.

Jak jsme již řekli v textu o 2.třídě, z pravopisného hlediska jde o chyby- z fonetického hlediska jde o téměř profesionální lingvistickou transkripci.

O fonetické přesnosti můžeme dále hovořit při adekvátních prepisech zjednodušení souhláskových skupin ve výslovnosti (např. *prázniiny*) a při pravopisných chybách spodoby (např. *Běš!*)- přičemž se zde, u spodoby, vyskytují i chyby opačné (např. *blýzkavé sklíčko*), jež mám sklon považovat za chyby druhého stupně (učiněné s vědomím spodoby, ale špatně rozhodnuté).

(Zajímavé jsou prepisy cizích slov: např. *Bekstrý Boys*, kde se kombinuje fonetická stránka s pravopisnou normou- po *r* přijde *y*.)

Mezi hlavní starou pravopisnou látkou spodoby a hlavní novou pravopisnou látkou vyjmenovaných slov nevidíme podstatný rozdíl: obě potvrzují nad- fonologické aspekty českého pravopisu. Ve Vachkově terminologii (1942) by šlo o morfémy v kmeni, *Příruční mluvnice češtiny* (1995, s.62) hovoří o principu *historickém* a *etymologickém* (a výraz *morfologický pravopis* rezervuje pro koncovky).

Žákovo rozhodnutí většinou padne po **odůvodnění** na základě vybavení si nepřítomného slova nebo tvaru, tedy díky práci v paradigmatické rovině (odůvodnění bývá vyžadováno při procvičování- v reálném rozhodnutí třeba během diktátu jde ale asi o kratší proces, někdy jen o familiárnost se slovem). U spodoby se zdůvodňuje většinou skloňováním (*mapka--> hodně mapek*), vzácněji příbuzností (*mapka--> malá mapa*); analogicky, ale ne stejně je tomu u vyjmenovaných slov. Zde je třeba nejprve znát seznam vyjmenovaných slov pro danou obojetnou souhlásku. Pro **b** je to v současnosti série **být, bydlet/ bydlet, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, zbytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyla, býk, babyka**; podle učebnice, která dál na s.49 připomíná ještě "*některá vlastní jména: Zbyněk, Zbyšek, Bydžov, Příbryslav, Kobylisy, Rabyně.*"

Seznam, podle našich vzpomínek, léty narůstá o slova vzájemně příbuzná (např. *byt- příbytek*), což učebnice motivuje obtížností uvědomit si **příbuznost**. U každého vyjmenovaného slova jsou pak dále uváděna "*některá další příbuzná slova*" (tamtéž), tak např. pro *být*: *bývat, ubývat, zabývat se, živobytí, bytost, neodbytný*.

Odůvodnění samo probíhá takto: když jde o slovo vyjmenované nebo o slovo s vyjmenovaným příbuzné, napíšeme "y"; když ne, pak "i". Věc ale není jednoduchá. Vyjmenovaná slova jsou často ohebná, takže je třeba poznat slovo v jiném tvaru a převést ho do základního (např. *byl jsem --> být*); musí se přitom správně říct, že zde nejde o slovo příbuzné, ale o samo vyjmenované, tj. rozlišovat mezi těmito dvěma gramatickými rubrikami, ohýbáním a příbuzností. Slova příbuzná zas navíc vyžadují látku ze slovo tvorby: podle paní učitelky bylo pro vyjmenovaná slova nejobtížnější naučit děti pávě příbuznosti (nazýváno též jako problém "*poznání*", "*odvození*").

Možná ne velkou pomocí, vyžadující nad oporu ve znalosti češtiny ještě pokračování ve slovo tvorbě, byla rada paní učitelky o "ě", indikujícím "i": *sbírat <-- sběr, pobíhat <-- běhat*. Mluvnice někdy uvádějí zas pro "y" radu "ej", opírající se o obecnou češtinu: *mýdlo <-- mejdlo, výr <-- vejr*, která ale neplatí pro /s/, /z/ a /c/ (viz: *Mluvnice češtiny 1*, 1986, s.167); navíc zde nemáme záruku v dokonalé znalosti obecné češtiny u všech žáků.

Některá vyjmenovaná slova mají homofona, což zase vyžaduje uvědomit si význam slova ve větě a případně ho synonymicky vysvětlit (*hodiny bily, tloukly; bylo teplo, existovalo, nikdo nikoho nebil*). Existenci těchto homofon považuje Vachek za racionálně pro zachování "y"- když je odečte, zbývá pouze asi 70 kmenů nezdůvodněných (1942, s.301).

V problematice vyjmenovaných slov tedy může slovo procházet morfologií s časováním a skloňováním, slovo tvorbou s příbuzností a lexikologií s problematikou homofon. Jde tedy o

jakési uvědomění si identity slova ve zmíněných dimenzích: což je doprovázeno novou látkou v těchto gramatických oblastech, jak uvidíme dále.

K identitě slova a k jeho pravopisu patří i problematika, která není ve 3.třídě nijak často procvičována: **samostatné psaní slov**. Chyby, v tomto pravopisném parametru nejsou zjevné, neboť předtištěna pravopisná cvičení jsou psána se slovy oddělenými a v diktátu, hlavním testu, učitelé vyslovují slova jednotlivě (napovídají tak i předložky). Martinet (1970, s.48) dokonce spatřuje v diktování možnou příčinu vzniku grafického oddělování slov.

Chyba není ale ve 3.třídě (ale ani už ve 2.) příliš častá ani ve vlastních větách dětí. Jistě, občas se objeví: např. *nazývámte, jelisme* (Klára), *to naní říkal, pohlídátemi* (Tomáš B2), *je necham sestý* (se nechám se z tý; Ivana); *jsemnou* (Aleš), *semno* (Denisa), *atam sem blbla* (Veronika), *se kní Honza choval* (Vašek), *nesmělsem* (René), *vsobotu* (Karolína). Výjimečně zazní chyba opačná: *ješ tě* (Míša), *na koupit* (Tomáš B2).

Podle Lahirea (1993, s.104-113) se chyby ve správném dělení textu na slova silně týkají francouzských, ale i anglických a amerických dětí. Jak však autor zjistil dotazy, dětem se při těchto chybách nijak nerozpadá smysl sdělení. Správné oddělování slov je tak pro něj korelátém specificky školského, tj. vlastně strukturalistického pohledu na jazyk: jako na samostatný objekt, systém slov, každé jako označující s označovaným, které si pod ním představujeme: zatímco pragmaticky "*se vrháme do řeči*" bez podobných úvah, bez podobné reflexe. Na podporu Lahirea lze třeba uvést ono *nashle* a často *naskle*, jímž děti uzavírají dopisy. I kdyby neviděly souvislost se *shledáním* a namlouvaly si nějakou jinou, se *sklem* (třeba ruce, které se opřou proti sobě, to by bylo pěkné), nezáleží na tom, pozdrav je adekvátní.

Čím víc je oddělování slov, grafické respektování hranic jaksi umělejší nebo nepřirozenější, tím větší má hodnotu jako svědectví o skripturalitě. Chyby českých dětí mi tu připadají minimální- týkají se většinou jen příklonek. Lze to asi považovat za vliv nejen občasných speciálních cvičení, ale právě diktátů a výuky gramatiky, zejména patrně morfologického učení o druzích slov a o skloňování (viz např. převádění podstatných slov v pádech s předložkami na základní první pád). Podle Lahireových údajů byly jím nalezené chyby největší v jakýchsi pomocných třídách "na zdokonalení", kde se neprobírala explicitní gramatika (s.110).

Lexikologie a slovtvorba

Dopad probírané lexikologie s její sémantikou se nám už v textu za 2.třídou zdál spíše než k pravopisu směřovat k "technickému" čtení a psaní odborného charakteru- viz např. grafy nadřazenosti pojmů. Stejně jako ve 2.třídě se tady procvičují slova **nadřazená** a **podřazená** (o stejné obecnosti, tedy vzájemně **souřadná**): např. *listnaté stromy: buk, jabloň, dub* (pozoruhodné bylo, že zde paní učitelka odmítala příliš obecné *stromy*); dále pak slova **souznačná**, **synonyma**; slova **opačná**.

Novou látkou byla slova **mnohoznačná** (*královská koruna- mince koruna- koruna stromu*), látka bez nějakých dalších konsekvencí. Na druhé straně i tato polysémie musí vést 1) k obecnému zvýšení pozornosti věnované jazyku, k větší reflexivnosti, 2) k uvědomění si **různých** konfigurací v jazykovém systému označovaných a označujících, a tím i k přesnějšímu chápání těchto jednotlivých konfigurací: vzpomeňme si na argument z loňského roku, kdy paní učitelka tvrdila, že slovní druhy se budou určovat bezpečněji, až se jich bude říkat deset, a ne jen třeba dva.

Pro pravopis *i/y* v kořenu slov by stačilo určit totožnost morfému a nemuselo by se rozlišovat mezi slovy příbuznými se slovem vyjmenovaným (např. *bystrý- bystře, zbystrit*) a mezi tvary slova vyjmenovaného (*bystrý- s bystrým*): přesto se na rozdílech v podobách této totožnosti bazíruje; ale právě tím se možná pevněji buduje pojem příbuznosti (zde jako jakési tématické "bystrosti vůbec", pronikající slova různých druhů- viz též: Ingarden, 1989, s.86, o

materiálním a formálním shodném obsahu mezi slovesem "píše" a podstatným jménem "psaní").

Podobně se zas polysémie liší od slov nadřazených, opačných, souznačných, příbuzných, ale i od homonym: podle *Příruční mluvnice češtiny* (s.89) máme u mnohoznačných slov pocit *genetické souvislosti*, zatímco u homonym je shoda *náhodná*. (Homonyma nejsou explicitně probírána, ale na homofonech, jednom jejich druhu, spočívá spodoba a částečně i vyjmenovaná slova.)

Příbuzná slova jsou látkou, která oficiálně spadá do slovotvorby, nikoli do lexikologie. Implicitně už zaznívala ve 2.třídě se spodobou, ve 3.třídě před svým explicitním probráním též v konfrontacích s lexikologickými kategoriemi: tak např. *stroměček* bylo odmítnuto jako podřadné ke *strom*. Ukažme jednu demonstraci příbuznosti. Je definována **společným kořenem**, zde jím má být *rod*. Série návrhů žáků zní *brod*, *Radek* (omyl), *Dorotka* (odmítnuto poukazem bez sémantiky, na "t"), *rodina*, *porodnice*, *domorodec*, *národ*, *rodit*, *rodný* (dům, kraj), *rodné* (číslo), *úroda*, *porodit*, *rodiče*, *marod* (odmítnuto sémanticky, že znamená "nemocný").

Je samozřejmě otázkou, zda se při pravopisu vždy etymologické příbuznosti pocitují (a zda dokonce ty eventuální nevznikají až v důsledku jeho praktikování): nicméně při cvičeních se bezesporu vytváří nový konstrukt společného kořene, morfému o stejné hláskové či písmenkové podobě a současně významu, sémantice. Viz následující kontrastní sekvenci se synonymy. *Les: lesák, prales. -Jinak "lesák"? -"Myslivec", "hajný" (Kamil). -Ne, "lesník". Ale tohle všechno, co Kamil říkal, "myslivec", "hajný", "lesník", co to bude? -Opačná!, -Příbuzná!, -Synonyma! (Denisa).*

Co se směru tvoření slov týče, zdá se, že není vnímán jako důležitý, že tedy jde o souvislost, příbuznost obecně (*nemocný--> nemoc; hloupý--> hloupost*).

Problematiku slov lze zvedat k dalším úrovním analýzy, kdy jsou objektem zpracování už samy lingvistické termíny: tak řada *lékařka, řidič, batole, ležet, teta, soused* má jako nadřazené slovo *podstatná jména* (nepatří sem sloveso *ležet*). (S podobnými "chytáky", kdy kritérium nebylo lexikální, pojmové, směřující k denotaci a tím jakoby obsahové či přirozené, ale naopak formální, jsme se setkávali již v 1.třídě: tam ovšem na rovině hlásek nebo slabik- např. se vylučovalo slovo začínající jiným písmenem, s jiným počtem slabik apod.)

Morfologie

Morfologická látka neobsahuje příliš novinek ve srovnání s 2.třídou- přísně posuzováno, přibývají pouze pády u podstatných jmen (v jednotném a množném čísle), tedy **skloňování podle pádových otázek** (viz dále), když ve 2.třídě existovalo přinejmenším převádění na *základní tvar* (1.pád) pomocí ukazování si "*ten, ta...*"; stejná explicitace a systematizace se týká **osob sloves**, tedy jejich časování (teorie se završuje schématem v sešitě z konce května, rozprostírajícím tabulkově kategorie osob, čísla a času).

Celkově jsou ale morfologická cvičení velmi častá, možná nejčastější. Masivně se stále procvičuje určování **slovních druhů**, a to např. i mimo autorem zakódovanou intenci cvičení (např. během pravopisu spodoby nebo vyjmenovaných slov či v rámci syntaxe souvětí.)

O podstatných jménech a slovesech se zmíníme později, nyní výběrově k některým k jiným slovním druhům (bez spojek, které probereme zvlášť se syntaxí).

Na většinu slov se nějak *ptáme* (např. "*jaký, který, čím*" u přídavných jmen), jindy se zamýšlíme, co slova *vyjadřují* (např. citoslovce). Nesnadné jsou někdy *částice*- ty tři známé, naučené na pracích větách se lehko poznají, ale někdy těžko použijí ve větě: např. *necht'* v konstrukci vystupuje jako sloveso *nech* ("*Necht' přeskočit psa.*"). Velmi, možná nejvíce obtížná jsou *osobní zájmena*; při chybné odpovědi žáka se zde upozorňuje na jejich funkci vystupovat

místo jmen, *za- jména*, na funkci, vyžadující tedy explicitaci role postav v textu. Vzpomeňme si, že jako *příklonky* dělala zájmena ("kni" aj.) i potíže v oddělování slov: možná tedy nejde jen o problém nepřízvučnosti, ale i gramatické obtížnosti.

Oddělování je snadnější u podstatných jmen. Ale když nejde o rozpoznání, ale o *vymýšlení*, zde příslovci, běžně žáci řeknou předložku + podstatné jméno, např. */vlese/, /vponděli/* aj. Jde totiž o odpovědi na příslovečné otázky "*kde*", "*kdy*"- morfologické hledisko je pak přebito jaksi "pragmatictější" či "dialogičtější" hlediskem větně sémantickým. Občas se vyskytne chyba opačná: *po/ledne*, s nejistotou, co je zbytek- *leden*?

Príslovce je možné si splést i s podstatným jménem bez předložky (*ten večer* vs. *večer-kdy*), s předložkou (*vedle mě* vs. *vedle* samostatně) nebo se slovesem (v *nahoru* žáci občas cítí dějovost slovesa, podobně jako ve *znepokojeně*). Se slovesy si lze splést i citoslovce (dokonce se probírá i cvičení, kde "*Žába žbluňk do vody.*" a "*Kočka hop na střechu.*"). Spíše výjimečně se zamění přídavné jména za podstatné, např. s touto pozoruhodnou argumentací: *drátěný* má být podstatné jméno, protože "*je to 'věc', ty dráty*" (Vašek): na určitou nevýhodnost a nevyjasněnost sémantické definice podstatných jmen (pomoc "*osob, zvířat a věcí*") jsme upozornili už v textu 2. třídy.

Ve 3. třídě se asi častěji objevují cvičení na slovní druhy už se samostatnými slovy mimo větný kontext, který je tak přítomen pouze jako potenciální otázka (*Jaký?, Jak?* apod.). Také se asi častěji "vymýšlejí", konstruují věty nebo jiná syntagmata podle zadaných schémat: např. *předložka- zájmeno- přídavné jméno- podstatné jméno* se naplní jako *před- tím- černým-domem* (Simona), *na- tom- mladém- autě* (Kamil); o jisté směšnosti takové kombinace a uvolnění sémantického hlediska obecně se ještě zmíníme. Svým způsobem v takovýchto postupech dosahuje "lingvističnost" výuky svého vrcholu (trochu to připomíná zpěv podle not nebo hudební komponování, ale v těch lze najít pragmatičnost).

Problematika slovních druhů také proniká mnohem více než ve 2. třídě slovo tvorbou: viz např. přechod od "jaký" přídavných jmen k "jak" příslovci (*tenký--> tence*); příbuznost je využívána, jak jsme uvedli, v problematice spodoby a hlavně vyjmenovaných slov.

Podstatná jména

jsou také probírána ve slovo tvorných souvislostech. V jedné hodině (citované již v textu 2. třídy) se třída věnuje hledání podstatných jmen, která nemají být "*konkrétní*". Jsou paní učitelkou nejprve přibližována jako to, na co si nelze *sáhnout*, ale "*had*", "*bezdomovec*", "*ušní bubínek*" aj. (která jsou těžká na sahání a přitom konkrétní) vyvracejí toto kritérium; následuje vyzvání na ta, která si nelze *nakreslit*- ale nejistota je s "*tmou*" a *třeba "vůni"*; ať tak či onak, paní učitelka směřuje k *vlastnostem a dějům*, které chce získat co nejabstraktnější ani ne tak díky pojmu, jako díky odvození z jiného slova, filtrováním přes něj: tak "*práce*" jako abstraktní nestačí, je třeba vzít přídavné jméno "*pracovitý*" a z něho udělat "*pracovitost*". Děje se pak tvoří od sloves: "*jdeme*" dá ne "*jdení*", ani "*jde se*", ale "*chození*"; "*chůze*" nepadla, směřuje se tedy asi k určité koncovce, zde k "*-ní*", u vlastností k "*-ost*".

Ve 3. třídě se už téměř neprocvičovalo rozlišování podstatných jmen na názvy *osob, zvířat a věcí*. Pokud se tato otázka vynoří, pak spíš náhodně. Naráží zde někdy na sebe sémantická až nociónální stránka s gramatickou- jako v citovaných *drátech drátěného*, nebo jako v představě, že "*údaje*" (jakožto "věci") *nic nedělají*, že *se s nimi jen děje*: tak paní učitelka pokračuje v této intenci a navrhuje nociónální "*údaje najdeme*", zatímco žáci zde naopak gramatické "*údaje stojí...*". Analogické platí pro *životnost* (není probírána, jen zmiňována): "**Ti prodavači, jsou to 'muži' a jsou 'živí'**". -Vašek: "*Paní učitelko, my jsme mrtví.*" (I mrtví muži jsou ovšem gramaticky živí.)

Nezvládnuta zůstává otázka jmen **obecných** vs. **vlastních**. 1/4 až 1/3 dětí např. napsala "Učili jsme se popisovat Sýkorku." Jistě, už v textu 1.třídy jsme uvedli, že je to právě popisný, klasifikační (zde zoologický) kontext, který vnucuje aspekt *propria* (jak bývají vlastní jména nazývána). Máme bohužel velmi málo údajů k této fascinující problematice. Zajímavou indikací bylo jedno odmítnutí paní učitelky nechat žáka ukazovat "ten Andy" místo "ten pes". Šlo o náhodu, která vyjadřovala jen to, že vlastní jméno není obyčejné podstatné jméno? Nebo o něco víc? Víme, že vlastní jméno souvisí s ukazováním- možná právě tak, že ho **nahrazuje**. Bylo by ukázání + vlastní jméno považováno za kumulaci, pleonasmus, za něco logicky příliš odvozeného, sekundárního?

Novou látkou v podstatných jménech představují **pády**. Jakékoli podstatné jméno nyní prochází sedmi místy (podle tzv. pádových otázek) ve dvou číslech (jednotném a množném). Žáci dokážou podstatné jméno umístit na vybrané políčko tabulky: např. "vajíčko" v "7. p. pl." dává "vajíčky".

Látka nemá, zdá se, přímé pravopisné konsekvence, které se patrně objeví až se vzory podstatných jmen. Představuje nicméně prvek celkové, synergické práce na identitě slov (a na gramatických kategoriích, v nichž vystupují). Zvědomuje se tím současně struktura slova, které se rozpadá na relativně stálou část (kmen) a na koncovky. Tato segmentace je přitom jiného druhu než byla při zvládnání elementárního čtení/ psaní: je gramatická (morfologická), nikoli už fonetická nebo fonologická.

Stejně jako otázky po druzích slov (např. hledání, které podstatné jméno je zastoupeno zájmenem) by i formulace pádových otázek mohla připravovat (byť k tomu zatím nevede) postupy vědomého zpracování nejrůznějších textů: od rozborů vět k rozborům odborných textů a beletrie.

Hovoříme úmyslně ve Vygotského intenci o *uvědomění si* pádů a o *záměrném* skloňování: neboť děti většinou ohýbají slova správně podle kontextu. Vztah ke školní látce je zde podobný tomu, jako když jim dělalo potíže učinit záměrně "syntézu" hlásek do slabiky, přičemž neuvědomovaně ji činily dávno předtím. (Vygotskij proto ostatně problém celý prezentuje jako otázku vědomí navíc, když jedním dechem mluví o fonologii a současně o gramatice; viz 1971, s. 207.)

Záměrné skloňování se zdá být ovšem zvládnuto nesrovnatelně snadněji než "syntéza", byť i zde se občas může objevit nejistota; chyby v určování bývají časté, nejistotou zde míním chybnou, "nečeskou" produkci tvaru, vedenou otázkami: *bez nástěneky* (Kristýna, opravila se po upozornění a když přečetla nahlas), *nad bidélku* (Petr; asi nejistota spíše v předložkách *na- nad*). Vedle těchto chyb se samozřejmě opravují i koncovky, nespisovné "se školama". (Chyby [?] tohoto druhu jakoby byly na rozdíl od těch předchozích provázány spíše jistotou, přesvědčením o správnosti.)

Slovesa

Ani slovesa nemají ve 3.třídě nijakou přímou vazbu k pravopisu. Mají ale větší spojení než podstatná jména k syntaktické látce (určování vět v souvětí podle sloves a dál větných vzorců).

U sloves jako samostatných slov se víc než v 2.třídě probírá *slovotvorba* (*kreslíme--> kreslení, píšeme--> psaní*). *Morfologicky* se v závěru 2.pololetí pro slovesa buduje dost úplné gramatické schéma s **číslem**, **osobou** a **časem**, v němž pak děti určují nebo konstruují tvary, časují skrze všechna políčka nebo jen výběrově, podobně jako skloňovaly u podstatných jmen. Děti znají také **neurčitý způsob**, už delší dobu předtím, protože se tehdy učily ve větách podtrhávat "celý slovesný tvar" nutně se slovesem určitým (infinitiv nestačil). Možná si ale nejsou jisty onou jakousi neutralitou neurčitého způsobu: ve školské situaci ho výjimečně spojí s osobou ("máma vařit", "já práť")- možná jde ale spíše o odpověď na požadavek zkrátit

větnou skupinu na slovní druh, na sloveso (než o agramatismus); je to problém, který se objevuje i v rozdílu mezi *celým slovesným tvarem* a slovním druhem u zvratných zájmen ("se" nesmí být samostatně, coby slovní druh, určeno jako sloveso) a v rozdílu mezi přísudkovou částí věty (neprobíráno) a slovesem, kde pak vlastně na požádání pedagoga zaznívají podivné či nepřirozené výpovědi: *tatínek je* (ne *je v práci*), *komíník čistí* (ne *čistí komín*), *budu* (ne *budu u babičky*).

"T" na konci infinitivu je někdy slabě vyslovováno a u dětí, pokud jsou v pozici fonetické transkripce, nemusí být zapsáno.

Při určení slovesného tvaru i slovesa (při jeho jmenování nebo podtržení ve větě) se často zapomíná zvratné "se", "si" a někdy také tvary pomocného "být" ("*psal jsem*").

Výuka ve škole nemá charakter jednorázového vysvětlení a osvojení poznatku. Látka často zazní jen jako oznámení u příležitostného detailu, na který se narazilo, později je systematictěji probrána, pak se procvičuje, pak jakoby ustoupí, znovu vrátí. U sloves takto předbíhá ve 3. třídě nepojmenovaná látka **vidu**. Paní učitelka ji načala s možností vyjádřit budoucnost (jako významovou kategorií) jinak než složeným tvarem s "budu": nevyhnula se přitom ovšem občas úskalí se změnou slova (místo "*budu spát*" lze říct "*usnu*", místo "*budu čist*" zas "*přečtu*"- to ale není vždycky možné.)

Syntax

Ve srovnání s 2. třídou se už téměř nepochvíjuje rozlišování oznamovacích, tázacích a rozkazovacích + pracích vět (látka zazněla už v 1. třídě). Stále se ještě konstruují věty podle schématu (např. *podst. jm. - sloveso - předložka - podst. jm.*). Cvičení jsme již zmínili u slovních druhů, asi ne neprávem: k větným, skutečně syntaktickým rozborům s jejich pojmy a termíny jako podmět, přísudek, předmět aj. se se totiž nepřistupuje- naopak se na neřečené rozdíly mezi druhem slovním (např. příslovcem) vs. větným (příslovečným určením) naráží: "*v lese*" není příslovce, ale příslovečné určení ano, a děti nejsou vedle, když se zde ptají "*kde*".

Hlavní probíranou syntaktickou látkou jsou **souvětí se spojkami**- v "mé" třídě je to možná nejvýraznější gramatická látka (ve třídě I. Viktorové nikoli). Začata byla již v 2. třídě, letos přibyl pouze **větný vzorec**, např. **V1, protože V2 a V3**. Jak vidno, vzorec sestává jen z označení vět jednoduchých v pořadí, spojek s eventuálními čárkami (ještě ve 4. třídě se připomíná, že sem nepatří nic jiného, dodržuje se úplnost abstrakce) a z obligatorního znaménka na konci.

Podobná formule se buď hledá v nabídnutých, zadávaných souvětích nebo se podle ní naopak souvětí tvoří: právě zde se vyskytuje velké množství gramatických chyb nebo podivností. Na samo hledání vzorce existuje již známý postup s identifikací samostatných vět podle určitých slovesných tvarů a čtení souvětí po větách, které musí jednotlivě dávat smysl. Velmi častá je prostřední varianta, kdy se do existujícího souvětí (daného někdy bez čárek) doplňují spojky. Viz např. cvičení z 10. 12.: *Mánička přešlapovala před hotelem ___ nemohla se rozhodnout ___ má nahoru do okna zavolat ___ Hurvínka popohnala*. Souvětí po doplnění dalo vzorec: *V1 a V2, jestli V3, aby V4*. a také (podle mě méně zdařilou, resp. neobvyklejší variantu) *V1, ale V2, jak V3, aby V4*.

Uvedení, probírání této látky pro mě představuje záhadu (partii, věnovanou této látce však nemíním jako kritiku jejího zařazení). Už rozměr souvětí v celkovém trendu orientace na samostatná, vlastně izolovaná slova, je zvláštní. Nepletete se však v našem vymezení? Nešlo by říct, že se vlastně probírá podrobněji jeden slovní druh, a sice spojky? Nezdá se však, že by šlo o látku "na spojky". Přehled, systém spojek není podán, a nejsou pojmenovány vztahy, které se jimi artikulují- viz *Příruční mluvnici* s jejím rozlišováním spojek podřadících a

souřadících a s téměř dvěma desítkami vztahů. Jen minimálně indikací by svědčilo o tom, že by mohlo jít o spojky jako slovní druhy.

V jednom záznamu mimo naše dvě třídy jsme si všimli upozornění na sémantiku spojky "ale". Žák udělá podle vzorce *V1, ale V2*. větu "*Šla jsem na koupaliště, ale já jsem se tam málem utopila.*", která není uznána: "ale" má podle učitele znamenat, "*že se něco změnilo, překazilo, bylo naopak.*" V mé třídě zas byli žáci podobně upozorněni, že "*to musí dávat smysl, proto je těch spojek spousty, jinak by nám stačilo 'a'*"; v reakci na doplnění "*První muž byl fotograf, a měl na krku fotoaparát.*" (preferovalo se zde správně *protože* a argumentovalo se i čárkou).

Že ale nejde o to, naučit se slovní druh, dokazuje to, že se používají i další syntaktické vztahné výrazy: **vztažná zájmena** a **vztažná příslovce**. Na druhé straně se ovšem uvádí, že spojky, zejména "a" a "i", mohou spojovat nejen věty, ale i jednotlivá slova. V tom je také jedna častá chyba: děti uvádějí slova místo vět při konstrukci podle větného vzorce: např. pro *Protože V1, V2 a V3*. dostaneme "*Protože sem nebyl doma, neviděl sem pohádka a film.*" (Míša). Všimněme si zde, mimochodem, nesklonování přinejmenším "*pohádky*" - neodpovídá to náhodou onomu implicitnímu nominativu *V1* a *V2*? Pozoruhodné je také, že toto souvětí zkonstruovala holka, a přitom je časováno v mužském rodě (ukazuje to na nepragmatické, monologické, ryze exemplární zaměření výuky, orientované na znalost teorie jazyka?).

Nelze také tvrdit, že se souvětí se spojkami takto učí z pravopisných důvodů, t. j. kvůli interpunkci, čárce (je řečeno, že se před "a" a "i" většinou nepíše, jinak mezi větami ano): jedna paní učitelka sice tento aspekt zmínila, ale o interpunkci vůbec nelze říct, že by představovala samostatnou a zkoušenou látku (např. se na ni vůbec nedělají diktáty).

Grafičnost látky, včetně oné redukce celých vět na algebraický výraz (*V1, V2...*) asociuje pozorovateli jiná zpracování textů: zde ve třídě převádění slovních úloh na zápisy matematických příkladů; mimo třídu pak analýzy **logické** (v úzkém slova smyslu, operující s pravdivostní hodnotou).

Domnívám se ale, že možná oblastí skripturální kultury těmto cvičením nejbližší je nakonec ta **literární**: ať už by šlo o písemný projev (beletristický nebo ne) či o delší monologickou, rétorickou ústní přednášku, vyprávění, argumentaci... - tedy o něco jiného, než jsou ony krátké, "šermířské" repliky z konverzace dětí nebo i dospělých.

Je to právě tato tendence replikovat, **odpovědět**, kterou lze někdy číst v konstruovaných souvětích (skóruje se samozřejmě jako chyba): "*Protože tatínek šel do práce, do továrny a neidělal si peníze.*" (Tomáš B2) nesplňuje sice vzorec *Protože V1, V2 a V3.*, ale lze to s dobrou vůlí číst jako odpověď na nějaké "proč" (např. proč si myslím, jak to vím, že nejde mít peníze, že peněz je málo?); podobně viz "*Protože jsel byl doma a musel jsem ulízet.*" (Petr); "*Protože si musíš umít okna, a pokoj.*" (Mája), kde si lze představit předtím zaznívší "*Mami, proč nesmím ven?*"; analogické zaměření pak i v konstrukci s požadovanou spojkou "nebo", kde už jde přímo o obrácení se s oslovením: "*Mami, mám zalít kytky? Ano nebo ne?*"

Mimochodem řečeno, "nebo" a "jinak" jsou dětmi dost oblíbené, patrně pro svou vylučovací logiku: viz např. již citovaný dopis: *pane DOKTORE PAK/ SI SEDNETE VEDLE VERČI/ NEBO VEDLE MNĚ JINAK VÁS/ ZMLÁTÍM. A DÁM VÁM PJESTÍ.* (Míša).

Výše citovaná paní učitelka literární souvislost velmi přesně diagnostikuje (když uvádí látku spojek a vzorců): "*Baví nás přemýšlet, chceme vědět, jak se postaví pěkné vyprávění. Budeme jako spisovatelé.*"

Ale právě tento postoj je nový: reflexivnost a pozornost k formálním parametrům jazyka se sice pěstovala od počátku, ale pohyb na elementárních úrovních nenabízel subjektivní, **autorské** výpovědi, osobní "vyprávění" ve vlastním slova smyslu, zatímco konstrukce souvětí už ano. Viz např. toto oidipsky sycené souvětí v písemce na vzorec *Protože V1, V2 a V3.*: "*Protože my, ja 9 a mamě 31 tak jsme stejně rodina.*" a dál pro *V1, ale V2*: "*Mama je hodna*

ale tata ne." Kamilův kamarád se vyjádří zase: "*Protože jsem chytrý, mám samé jedničky a sestra je nemá.*" (Vašek).

Někdy tedy jako by docházelo ke kompromisům a deformaci vzorce ve střetu s nějakou osobní zkušeností, která ho pro sebe použije- sumárně k problému typů žakovských reakcí na úkol promluvíme ke konci textu v části o spojkách u Vygotského.

Věc se komplikuje podle mého názoru ještě o to, že ani pedagogové nemohou vždy jednoznačně rozhodnout o správnosti. Většinou jako by existovalo- v případě doplňování spojek do souvětí- jedno nebo jedno nejlepší řešení; ale někdy se jich nabízí víc; pro zdánlivě nekorektní žakovskou konstrukci lze velmi často najít kontext, který vyhovuje. Jako by věty nejen determinovaly do svého středu spojky, ale naopak, když si spojky trvají na svém, odstředivě změny původní poměr vět.

Již jsme uvedli, jak jeden učitelk (mimo náš soubor dvou tříd) odmítl začce větu "*Šla jsem na koupaliště, ale já jsem se tam málem utopila.*" s tím, že je bez pointy "*naopak*", "*změny*", "*překažení*", prostě bez odporovacího vztahu. Ale je tomu tak? Připojme si schválně kontrastní melodiku mezi těšením se na koupaliště a tou hrůzou! Naopak je uznáno souvětí (V1, že V2 a V3.) "*Tomáš povídal, že v potoce jsou ryby a ryby tam nebyly.*" Zde se ale omezením Tomášova mluvení na V2 a připojenou kontrolou jeho věty, V3, vytváří nečekaný poměr z hlediska věta hlavní vs. vedlejší, takže za V2 najednou patří čárka a vzorec naplněn není. Problematika hlavní vs. vedlejší věta ovšem ještě nebyla probírána.

Možná ještě větší brzdou je, že nebyl vysvětlen ani sám pojem věty- byť se jednotlivé věty poznávají (podle slovesných tvarů určitých) a podle citu čtou (kam až je to 1., 2. aj. věta). Spontánní používání spojek v ústních projevech dětí by stálo za speciální výzkum. I když děti některé spojky znají nebo rozpoznají, užívají jich jistě menší počet. Ani poměrně "literárně" orientovaní a dojem sčetlých dělající žáci např. nerespektují rozdíl mezi "*jestli*" a "*jestliže*". Dojem jazykové nonkompetence (zaznívajících místy třeba v pololetní písemce) vzniká z toho, že jsou zde žáci nuceni naplnit vzorce, postupovat obráceně než když spontánně mluví nebo píší. Tak Klára v písemce píše "odpověďově" vyložitelné souvětí "*Protože tatka nechodí do práce a nemá peníze*" (Protože V1, V2 a V3) a 26. 11. mě do notesu: "*Když jsme jeli k tetě tak sme jeli vlakem protože by sme se do auta nevešli a jelisme dvoupatrákem a vydela jsem veverka a zajíce jak běží s chlebem. A ten vlak byl nacpanej.*"

Přemíra spojek "a" může někomu vadit, ale má svůj stylistický svéráz. Všimněme si ale , jak je první část vyprávění výborně strukturována spojovacími výrazy a naplňuje nepředepsaný, ale komplikovaný vzorec *Když V1 tak V2 protože V3...*

Obecně lze k problematice jazykové (non) kompetence připojit, že okruh používaných spojek může být ve srovnání s literaturou a se spisovnou češtinou třeba i chudý- ale že to, co je užíváno, není asi užíváno špatně (vyjadřuje to myšlenky). Je také možné, že v okruhu své mluvené řeči používají děti i jiné výrazy než ty nabízené školní mluvnicí: viz např. zmíněné "jinak". Podobně v pololetní písemce považovali za spojku nejen "když", ale i neučený a odmítnutý výraz "hned". (Šlo o souvětí "*Když se trpaslíci podívali na svoji dřevěnou polívku, hned spatřili, že ní leží krásná dívka.*", z něhož excerpovali vzorec, občas právě s "hned": *Když V1, hned V2, že V3.*) "Hned" by šlo zařadit do širší, už nejen větné, ale **textové** gramatiky tzv. *konektorů* (tato konceptualizace, nikoli do spojek, ale do konektorů se patrně někdy považuje za adekvátnější ve výzkumu čtení/psaní: používají ji např. Fayol, Gaonac'h a Mouchon, 1993).

"Spisovatelská", t. j. ve škole nakonec slohová souvislost vyzdvížená paní učitelkou (třídy I. Viktorové), je zřejmá z hodiny čtení v mé třídě: žáci zde měli písemně odpovědět, *jak se Honza k Aničce choval, když se narodila*. Tato struktura souvětí je přebírána do začátků písemných odpovědí:

"Když se Anička narodila, tak se Honza k ní choval že Honza chodil kolem postýlky a Anička dostala rýmu. že jí nechtěl za sestru, a že jí neměl rád." (Vašek).

"Když se (a) Anička narodila tak Honza lhal. Anička ho tahala za nohu. A Honza to naní říkal." (Tomáš B2).

"Když se Anička narodila, tak byl Honza na ní zlý. Ale maminka si z toho dělala starosti." (Eliška).

"Když maminka s tatínkem přivezli Aničku s Kobylákova domů. Anička měla rýmu a ještě neuměla chodit. Honza se vždycky potloukal kolem její postýlky a schválně říkal mamince a tatínkovi, že dostal od Andulky rýmu. A když Andulka byla trochu větší oba dva byli na sebe jako zlí psi. Moc na sebe nebyli hodní. A furt na sebe řvali." (Denisa).

"Že, když Anička něco chtěla Honza jí furt utíkal. Třeba, když Honza rozbyl hrníček tak řekl, že to udělala Anička a maminka mu furt šahala na nos a řekla ty lžeš. Já jsi pamatuju že jsi měl tehdy takovou ošklivou rýmu, tak jsem tě u Andulky stejně nechtěla, říkala jsem ti, že by tu rýmu od tebe dostala. A taky jsi v tu dobu zkoušel lhát." (Tomáš B1).

Celkově se zdá, že zvládnutí této látky, zejména pak konstruování souvětí podle vzorce, je mezi dětmi dost rozdílné. Bezesporu se zde uplatňuje nejen faktor jazykové logiky či citu (což zde, bez explicitního pojmenování vztahů, znamená vlastně totéž), ale asi i **sebedisciplina**, resp. určité **omezení se**. Např. velmi talentovaná, ale rychlá až spěchající Denisa dělá víc chyby v nadprodukcii vět, než v nevhodném použití spojek: "Když jsme šli do lesa na houby tak sme našli jen pár hub a jsme se vraceli tak sme našli na kraji lesa, místo v hlouby lesa, aby podruhé sme nešly do lesa, řekli sme si že houby koupíme v obchodě." (Mělo naplnit vzorec *Když V1 a když V2, V3, aby V4.*)

Ono školní konstruování i vypravování vyžaduje asi jiný než "povídací" postoj.

Interpunkce

Zařazení interpunkce hned za syntaxi nám dovoluje i pojetí *Příruční mluvnice*, které zde hovoří o tzv. "pravopisu syntaktickém". Našich několik málo a pouze registrovaných údajů v širokém proudu výuky a učení zde přitom nelze srovnávat se systematickými výzkumy a experimenty takového Fayola a spolupracovníků (1994), na jejichž zajímavost zde upozorňujeme.

Interpunkce byla vyučována již v předchozích třídách ve spojení s druhy vět jako systém "velké písmeno + tečka, otazník nebo vykřičník". Ve čtení se navíc vyžadovalo klesnout hlasem při tečce a intonovat otázku (jak říká Fayol, děti grafická interpunkční znaménka znají z textů, které čtou); také se při diktátech jednotlivých slov upozorňuje na malé písmeno na začátku seznamu a na čárky mezi slovy.

Přes vědomí existence více interpunkčních znamének děti od 7 do 9-10 let podle Fayola používají a ovládají převážně **jen tečku**; čárka a středník přicházejí až později, stejně jako celkové preferování znaménky dobře vybavených textů (to dokonce až ve 14 letech). Autor dává vývoj používání znamének do souvislosti s kognitivním strukturováním textu. Dětem podle něho neuniká rozdíl značek, ale význam rozdílu značek, jejich "*hierarchie*", která koreluje s hierarchií informací v textu.

Přes odlišnost francouzské normy od naší lze říci, že dost podobný stav je asi i u nás. Děti vedle tečky používají (stejně jako u Fayola) ještě vykřičník a otazník (jak to zhruba odpovídá druhům vět).

Uvádím několik dopisů s ukázkami interpunkce; liší se trochu žánrově (někde jde o blahopřání), tématicky jsou spojeny s Vánocemi. Ukazují se zde značné individuální rozdíly v "literárnosti" až "školskosti" (které ale mohou odrážet i vnímání adresátovy, tj. mé "školskosti", a k ní pak vystupovat různě volně).

*Milí doktore!
Veselé vánoce a hodně
štěstí a zdraví!
Dnes půjdu k doktor-
ce. Hezké dárky k vá-
nocům. A ještě něco.
Budete nás skoušet?
A teď vám nakreslím
ňáký obrázek. Otočte
stranu. (Petra)*

Předložený text je dost výjimečný svou skvělou strukturací- pochází od dívky, která i jinak exceluje ve školním písemném projevu a sama ráda píše. Velmi pěkně naplňuje i žánr dopisu, který zde obsahuje škálu obracení se k adresátovi: text působí hovorově, ale zde to spíše signalizuje určitou volnost autorky v zacházení s písemnou formou než křeč z ní.

*Mám ráda rodiče a taky svoje sourozence
v pátek budu nakupovat dárky
a víte kde? V tržnici a taky sama.
Teď mi bude 10 let.
Nashle pane doktore
Mája X-ová*

Ani tento text není málo strukturován; také pochází od holčičky, která docela ráda píše vzkazy do mého notesu. Interpunkce není tak pečlivá, resp. tak segmentující jako v prvním případě.

*PANE DOKTORE!!!!!!
HODNĚ ŠTĚSTÍ A BOHATÉ-
HO JEŽÍŠKA (AŤ DOSTANE)
PŘEJE VÁM
ZUZKA, MÍŠA, KUBA, OLÍK,
BABIČKA*

X-OVI

(Míša)

Texty ilustrují poměrně adekvátní použití otazníku a vykřičníku (v posledním případě do křiku nad normu). Petra na rozdíl od Máji zachází přesněji i s tečkou- ani toto znaménko (spojené s velkým písmenem), které se zdá nejzákladnější, nemusí ve vlastní produkci "mých" dětí představovat plně osvojenou normu. Funkce tečky se zdá být někdy nahrazována **novým řádkem** (francouzské "alinéa"), kde bychom měli hovořit nejen o syntaktickém, ale i o typografickém pravopisu; jindy jako by se věc řešila opačně, neukončením věty a přidáváním dalších a dalších vět pomocí spojky "a" nebo jiných konektorů (viz např. text Kláry o jízdě vlakem). Tečka je novým řádkem nahrazována i v úvodu následující ukázky:

*Denisa X-ová
je mi 9 let
mám 4 sourozence a moje ségra je
už velká a má už dítě: to dítě jse*

jmenuje Leon. A je jí teprve 16 let

Brilantní, ale dost rychlá a školou neomezená Denisa zde zajímavě aplikuje dvojtečku.

Čárky jsou většinou hlavně ve výčtech- jak jsme to viděli v blahopřání Míši.

Bezpochyby záleží v používání interpunkce i na žánru, včetně toho, na co je daný text reakcí. Jak jsme viděli na vánočním blahopřání, je interpunkce Petry přesná. Toto je její jiný text:

*PETRA X-OVÁ PEČENÉ BRAMBORY 28. 1.
KOUPITE 2 ŠLEHAČKY
10 deka tvrdého síra
BRAMBORY
VŠECHEN SÍR NASTROUHÁME,
NECHÁME NA LINCE. A
PAK NAKRÁJÍME BRAMBORY NA
KOLEČKA. BRAMBORY DÁME DO
PEKÁČE. PAK NA BRAMBORY
(DÁM) DÁME NAKRÁJENEJ SÍR
DÁME NA BRAMBORY DÁME
SÝR. PAK DÁME BRAMBORY DO
TROUBI. CHVÍLI TO NECHÁME.
ZACHVILKU SE PODÍVÁME
JESTLI UŽ TO JE.*

DOBROU CHUŤ!

Petra to psala během vyučování, kdy byla tedy "vyrušovaná": patrně proto se jí v textu opakuje krok se sýrem dávaným na brambory; taky zapoměla na šlehačku, kterou po mém dotazu připojila:

*AŽ TEN SÍR BUDE TROCHU
OSMAŽENÝ PA TAM NALEJTE
ŠLEHAČKU.*

Vtip ukázky však není v těchto chybách- text je naopak mimořádně kvalitně a detailně segmentovaný, a to zřejmě i díky **žánru receptu**, který zobrazuje už prestrukturovanou úroveň praktické činnosti, s její nutnou sérií jednotlivých a pořadově nezaměnitelných kroků. Méně přísně je tomu u textu Míši:

PANE DOKTORE

*MÁTE RÁD BUĎ: KELLY FAMILY,
JEKSNA, BEKSTRÝ BOYS,
JÁ MAM RÁDA
BEKSTRÝ BOYS
PROTOŽE SE MNĚ
LÝBÝ TA PÍSNIČKA
A MOJE CELÁ
RODINA MÁ RÁDA*

BEKSTRÝ BOYS.

OTOČ

A KDY BYSTE, N-
EMNĚL RÁD
TU MOJÍ PÍSNÍ-
ČKU TAK TO
BY STE MNĚL
PRŮŠVICH PROTO-
ŽE VÁM DÁM.
MÍŠA X-OVÁ

Použití čárek na seznam a dvojtečky na jeho zahájení, stejně tak jako konektorů je velmi pěkné- tématické zaměření však tak nutně jako u receptu nevede k segmentaci kroků. Text je také implicitnější: čtenář neví, o jakou písničku jde. (Podle Lahireových údajů francouzská škola ve vyprávěcím, orálním, i slohovém tréninku chce odnaučit právě podobnou implicitnost. Aspekt souvisí přirozeně s postojem ke vzdálenému, nepřítomnému adresátovi, který nemá možnost se zeptat a musí dostat všechny potřebné informace.)

Na tom, že se u spojek a vztažných výrazů čárky u dětí přece jen objevují má asi zásluhu probírání syntaktické látky (viz předchozí část o souvětích)- je ale také možné, že se tak děje i díky kontextu: viděli jsme čárky např. v paní učitelkou požadovaných odpovědích na otázku, *jak se Honza k Aničce choval, když se narodila*. Podobně: několik málo dětí si vydrželo vést delší dobu čtenářské deníky (soudím podle toho, že mi je na požádání přinesly); u Tomáše B1 a u Ivany (u Kláry ne) se zde nacházela poměrně důkladná interpunkce tečkami a občas i čárkami, u čárek většinou sice daná citacemi originálu, občas ovšem i vlastní a jaksí už naučená, zobecněná do schémat "...že", "..., který" apod.

POZNÁMKA KE ČTENÍ

Tato poznámka nemá stejnou empirickou a teoretickou závaznost jako partie o mluvnici. Ono se ale zdá, že ani čtení není ve školním reálu procvičováno, resp. hodnoceno tak striktně jako mluvnická látka: ta je předmětem známkových diktátů i náplní úkolů ve velkých, čtvrtletních a pololetních písemkách. (Nemáme úplně přesný přehled, jak nakonec známka na vysvědčení vzniká- ale lze odhadnout, že se zde slučují dvě velké oblasti, o nichž jsme již přemýšleli v textu o 2.třídě, pravopis a gramatika sama o sobě; přitom by šlo asi říct, že bez dobrého pravopisu nelze z čestiny dobré známky dosáhnout- to, jak kdo "píše", hlavně diktáty, vystupuje v hovorech se všemi paními učitelkami; na diktáty také existují samostatné sešity.)

Z hodin čtení se nebudeme zabývat ani tak **čtením nahlas**, které představuje asi největší časový úsek hodin čtení, jako spíše otázkou pochopení textu a hlavně reakce na text. Tyto vlastně **slohové** odpovědi, ať už se realizují nebo ne, vytvářejí aspoň potenciálně spojnicí mezi oddělenými oblastmi. Vezměme si nůžky mezi čtením vs. psaním jakožto schopnostmi recepce vs. produkce. V 1.třídě, kdy se žáci učili vůbec číst, nebylo představitelné, aby sami produkovali něco analogického tomu, co sami čtou: když psali, šlo nejprve o opis, přepis nebo na konci diktát. Analogické platí pro čtení a psaní z hlediska vystupování gramatických úrovní v nich- celkově se k otázce vyjádříme v partii věnované vývoji zaměření výuky českého jazyka.

Paní učitelka "mé" třídy podnikala v průběhu roku řadu kroků, které třeba nešlo dotáhnout, které ale byly velmi zajímavě orientovány. Mám zde na mysli: zavedení čtenářských deníků; přesvědčování dětí o četbě někomu doma nahlas (sporný bod, k němuž se ještě vrátím); vyptávání se na informace ze čtených článků až výklady, resumé těchto článků (za pomoci

kostry otázek, zárodku osnovy); četbu jedné knihy celou třídou o hodinách čtení na pokračování ("*Kluci, holky a Stodůlky*" Evy Bernardinové). Výsledky lze těžko posoudit: možná nebyly vůbec uspokojivé, ale třeba se jimi alespoň trochu připravily budoucí kognitivní návyky nebo techniky. Přitom paní učitelka s explicitní představou résumé, anotace či kondenzace textu (podle mě zde nejvyšší forma zpracování textu) nepracovala, ani ji nevyžadovala v nějaké stálé formě speciálního žánru (např. zápis slovní úlohy v matematice byl demonstrován zřetelněji).

Samo pochopení textu po prvním přečtení bylo ve třídě minimální: žáci v řadě případů vůbec vtíp psaného vyprávění, a to obecně, řekněme jeho půvab či cenu, ani skutečný vtíp, na němž byla některá vyprávění založena, snad nevnímali: např. jaký dům loupežníci vyloupili, že omylem svou vlastní chalupu Lumpárnu a ne hájovnu, na kterou měli políčeno; že se v "ovádí škole" učí hmyz, a ne děti apod. Obecně se ví, že čtení nahlas jako přednášení textů brání jejich pochopení- ale není úplně jisté, zda tento faktor stačí k vysvětlení nepochopení: vždyť každý žák četl nahlas jen kousek.

Podle mého odhadu byl ve hře i faktor jakési anticipace smyslu či asimilace vyprávění pod známý vzorec: tak se např. předpokládalo, že si Anička ze "*Stodůlek*" hraje "*na mámu*", když si na sebe dá některé její věci: už se nevěnovala pozornost tomu, že tyto věci používá k tomu, aby vypadala jako *televizní hlasatelka*. Analogicky, na nižší úrovni významu nahrazovali i dobří čtenáři při velké rychlosti některé výrazy svými vlastními, které pro ně byly asi obvyklejší (např. Denisa četla "*když jsme dali draka dolů*" místo "*když jsem stáhl draka dolů*"). Doporučení paní učitelky *číst doma někomu nahlas* bylo asi míněno proti více nedostatkům čtení: ale jedním z nich bylo toto *vymyšlení si*.

Nepochopení nebo minutí se se smyslem nevyplývá zřejmě z nepochopení jednotlivých vět- nakonec výsledky s doplňováním spojek do souvětí byly díky soustředění pozornosti lepší; docela citlivé na jazyk bylo také doplňování podstatných jmen a sloves do jednoho cvičení, sestávajícího ze "zaslepených" fragmentů pohádky "Hrnečku, vař" (jistě, zde se historka znala předem).

Napoprvé jako by texty dětem unikaly, napodruhé je číst je jim zas protivné. Dokonce jako by žáci považovali za podivné se do textu vrátit a vyhledat v něm odpověď na otázku paní učitelky. Někdy poručila paní učitelka "*přečíst si doma dvakrát a připravit si vyprávění*"- "dvakrát" možná mělo nahrazovat ono volné a různě fokalizované vstupování do textu, které chtěla jindy a ke kterému vedla otázkami (např. *1. Co Anička dělala před zrcadlem; 2. Co měla na sobě; 3. Na co si hrála*).

Přečíst si znovu doma a připravit vyprávění byla velmi nepopulární úloha (ještě víc pak vyprávění napsat). Vaškův dotaz na zadání úkolu je signifikantní: "*Zpaměti?*" Není úplně jasné, jak to myslel: jestli musí mít vyprávění naučené k vyprávění nebo napsané, které by přečetl? Nebo myslel rozdíl mezi vyprávěním (o) článku a recitováním, přednášením celého článku jako básničky? -"*Vyprávíme zpaměti, ale vlastními slovy, ne slovo od slova.*" Ani tato odpověď paní učitelky není úplně jasná; nicméně se zde jasně směřuje k samostatnému významu, k "obsahu" článku, který je možné aktualizovat: doma se připraví, ve škole řekne. Ale jak? Podstatné zde je, že se vyhláší forma **vlastními slovy**. O ní se obecně předpokládá, že je kognitivní, volná, že nemusí mít pevné znění. Tím je **vlastními slovy** postaveno proti re- citaci, opakování původního znění, i proti recitaci, třeba i provedeného résumé, ale buď ve formě jeho přečtení nebo řízení naučenému nazpaměť. (I když to může znít spekulativně a dokonce protismyslně, řekl bych, že "*zpaměti*" paní učitelky zde vůbec neznamená "*nazpaměť*", ale téměř jeho opak, a sice *bez použití textu* a nebo jeho korelátu, doslovného otisku v paměti; podobně počítat *zpaměti* je opakem písemně- přitom ale znát násobilku *nazpaměť* je k tomu velkou pomocí.)

Formulace *vlastními slovy* se během roku opakovala vícekrát. Paní učitelka nicméně nemohla zabránit častým přebíráním celých úseků textů. Patrně proti tomuto "opisování" byla zaměřena i původní orientace *čtenářských deníků*, kde paní učitelka odmítala dostávat dlouhé texty- ale dělat krátká shrnutí se podle mě nepodařilo od dětí získat. Jak již bylo uvedeno, tato představa jakéhosi resumé nebyla ovšem zcela explicitně a systematicky budována- možná šlo paní učitelce hlavně o to, vést děti prostě k trochu pozornějšímu čtení, se zaměřením na to, co se v textu děje a tedy i se zapamatováním si děje.

Přesto mám pocit, že systematické reformulace do resumé by mohly být zajímavé právě kvůli tomuto zapamatování si (a možnosti následného vybavení, aktualizace ve formě "zpaměti" a vlastně "z paměti"). Současně je jasné, že dělat resumé je zřejmě nesmírně obtížné. Vašek si v říjnu zatím ještě ani nedokázal během rozhovoru se mnou představit, že by se k dlouhému článku mohlo napsat něco krátkého, co by ho vystihovalo celý- *nemají to prý psát celé*. Resumé se proto také často uskutečňovalo jako **výběr** doslovně opsaných částí textu: ale už i to je krok k "zobecnění".

S tímto výrazem, "zobecnění", se problému věnuje Vygotskij (1971, s.231), když hovoří o "nezávislosti zapamatování myšlenky na slovech". Není ale zapamatovaná myšlenka opět nějakým diskursem, řečí? Paní učitelka svým požadováním "*vlastními slovy*" a současně operováním se "zpaměti" artikuluje, ať už vědomě nebo intuitivně, problém velice přesně. Nechci tím tvrdit, že k pochopení textu patří vždy nutně schopnost explicitně ho reformulovat (např. báseň), vytvořit na jeho základě další, jiný text- je to ale přinejmenším způsob, jak zjistit, jestli se čtenář ve své recepci nezmýlil. (A mohla by to také být jedna z pomůcek k tomu, aby se děti naučily "vysoké" technice čtení- nemyslím čtení nahlas, ale čtení respektujícím intence textu.)

VÝVOJ VÝUKY OD 1. DO 3.TŘÍDY

Pravopisný obrat

Pod pravopisem se většinou chápe správné zapsání mluvené řeči- nikoli už třeba správná konstrukce textu (to se mluví např. o slohu, a nejobecněji, o gramatice). Odpovídání si mluveného (např. diktovaného) a psaného patří do pojmu pravopisu, do jeho obecného chápání: při bližším pohledu se ale ukáže, že psaná a mluvená forma mají své specifické, nepřeložitelné prostředky. V zúženém smyslu slova lze pak až paradoxně říci, že *pravopisným obratem* zde v titulu kapitoly míníme právě zavedení takových grafických prvků, které ruší platnost "jednoduchého" fonologického kódování (a pravopis je nám záměrně "špatným", "nepřesným" způsobem zápisu).

Tendenci pravopisného obratu jsme konstatovali již v textu za 2.třídou, zde ji zopakujeme a doplníme.

1.třída vedla žáky k téměř naprosté důvěře, že stačí přesně poslouchat ("*Co tam slyšíš?*"), aby se slovo správně napsalo. Přesné slyšení je nakonec slyšením jednotlivé hlásky, která si odpovídá s písmenem. Psaní mělo vyjadřovat jenom elementární zvuk a nebyť rušeno žádným jiným významem navíc: vzpomeňme si třeba na obavu některých didaktiků z akrofonii; na různé představy dětí z výzkumů Ferreirové, zavádějící racionalitu a také na sylabickou, tj. zkratkovou hypotézu čtení; na použití rébusu ve cvičeních se znázorněním vytěsnění obrázku ve prospěch ryze zvukové slabiky; na projekce světa sexu do světa písmen u dětí (např. u Fritze Melanie Kleinové), korelující s kabalistickým reflexem vytváření dodatečných kódů; koneckonců sem patřila i víra v "syntézu" (*b- a ba*) s postupy na zmenšení vzdálenosti mezi hláskami a slabikou.

Toto úsilí lze nazvat vyvracením ideografie ve prospěch fonetické transkripce- ta, podobná speciální, "interní" normě lingvistů byla paradoxně pěstována právě u těch nejmladších uživatelů abecedního písma. Ve 2.třídě se ale ideografie vrací a na půdě vybudované grafofonologické korespondence toto odpovídání si hlásek a písmen omezuje. Používám zde výrazu "ideografický" v souladu např. se Z. Starým (1992); J.- P. Jaffré (1994) mluví o *sémiografickém* (vs. *fonografickém*) principu, R. Jakobson (1970) zas pro analogický princip (který ho ovšem zajímá už na úrovni mluvené řeči) cituje Peirceovo pojetí *diagramu* (Jakobson dokazuje, že se na všech úrovních jazyka objevuje určitá obrazová, ikonická stránka, která vyvrací Saussurovu jak arbitrárnost řečového znaku, tak jeho čistou lineárnost).

Ideografické projevy jsou velice rozmanité- Jaffré k nim zřejmě počítá vše, co činí písmo "transparentním" (s.94) v tom smyslu, že jeho výrazy jsou smysluplné už na základě své grafické podoby; analogicky Vachek (1942) citoval Frintu, že psaný jazyk "rychle a určitě mluví k očím." (s.291); Jaffré i Vachek přitom odkazují k významové stránce ideografie, resp. sémiografie, ve srovnání se záznamem pouhého zvuku u fonografie; Jaffré zde hovoří též o poměru *superstruktury* (sémiografie) a *infrastruktury* (fonografie), jímž chce vyjádřit, že se v písmech nachází směr obou složek.

Fonetická transkripce je mj. silně narušována na všech úrovních opozicí jota/ ypsilon. Už tvrdé a měkké slabiky vyvracejí představu o jednoduché syntéze: $i = y = /i/$, ale $n + i = /ni/$, zatímco $n + y = /ny/$. Další komplikaci představuje asimilace znělosti, velká látka spodoby od 2.třídy (led/let) a ve 3.třídě pak zejména vyjmenovaná slova (opět i/y). Ve všech těchto případech jde o porušení korespondence mezi výslovností a jejím zápisem (např. u spodoby jde o rozdíl, u vyjmenovaných slov jde o nevyslovený parametr, o graficky zprotdředkovanou sémantickou racionalitu navíc).

Tyto a některé další stránky přechodu od transkripce k pravopisu ukazuje následující materiál, v některých případech demonstrující vývoj žáka od 2. až do 4.třídy.

PRAVOPISNÝ MATERIÁL

(Diktované věty jsou podobné standardním větám ze zkoušek k diagnostice dysortografie, viz Matějček, 1995, s.252, Příloha č. 7, "Nyní nastanou školní prázdniny." a "Babička suší švestky.")

xxx administrováno v listopadu v 2.třídě

xxx adm. v lednu a únoru ve 3.třídě (u propadlíků v jejich 2.)

xxx adm. v listopadu a prosinci ve 4.třídě (u propadlíků v jejich 3.)

(Vynechání tečky nad **i** a **j** přepisují jako *I* nebo *J*; žákovská původní verze jako např.

"(b) d", moje nejistota, zda opravdu tak, pak např. "(b?)d".)

Tomáš B1

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Míša

Ňíííí mame prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.
N(i)yní máme prázdniny.
Babička suší švestky.

Tomáš B2

Niní máme prázdnini.
B(a?)yčka suší švezki.
Nyní máme prázdniny.
Babička suší švestky.
Nyní máme prázdniny.
babička suší švestky.

Irena

Niní máme prařn/nl
BabIčka suší šveski
Niní mam(é)e prazníni.
BabIčka suší švesky.
Niní mamě prazníni.
Babička (š)su(s)ší švestky

Veronika

Miní máme prázdniny.
Babička suší švestky!
Niní máme prázdniny.
Babička suší švestky.
Niní máme prázdniny.
Babička suší švestky.

Petr

Nini máme prazny
Babička suší švestki.
Nyní máme prazniny.
Babička suší švestky.
Nyní máme prazniny.
Babička suší švestky.

Ivana

Mini máme prasnini.
Babička šuci šeki.
Niní máme prázdniny.
(b)Babička cuší švěsky.
Mini máme prázdniny.
Babička suší švěsky.

Tomáš H.

Niní máme prázdniny.
Babička suší švestky.
(Ni) Nyní máme prázdniny.
Babyčka suší švestky.

*(Ni) Nyní máme prázdniny.
Babička suší švestky.*

Kristýna

Niní máme prázdniny.

Babička suší švesky.

Niní máme prázdniny.

Bababička suší švestky.

Míní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Mája

Niní máme prázdniny.

Babička suší švesky.

Nyní máme prázdniny.

Babyčka suší švesky.

Míní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Simona

Niní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny

Babička suší švestky.

Niní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Vášek

Niní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Denisa

Niní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

(n)Nyní máme prázdniny.

(b)Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Aleš

Niní (N) máme prázdniny.

Babyčka suší šve(š)stky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší šv(ě)stky.

Petra

Miní máme prázdniny.

Babyčka suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

David L.

Miní máme prazdnini

Babyčka suší svestki

Gábina

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky

Karolína

Niní máme pázdniny.

Babičk suší švestky

Nyní máme praz(ž?)dniny.

Babička suší švěstky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

David P.

Niní máme prazdniny

Babyčka suší švestki

Není máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny

babička suší (sve) švestky

René

**Nyní máme prázdniny. Babička suší šves.
tky**

Eliška

niní máme prázdniny.

babička suší švestky.

Niní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Kamil

NÍNÍ/MAME/ PRAZdnINI.

Babiska cuší svestki.

Niní máme prazdniny.

Babička suší švestky.

Niní mamé prázdniny.

Babička suší švestky.

Klára

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

N(i)yní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Tamara

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestki.

Skupina propadlíků z původní 1. třídy:

Pavla

Nyní máme prázdniny.

Babička suší švestky.

Mní máme prázdniny.

Babička suší švestky

Dominik

Nyní máme (prázdniny) prázdniny. Babička suší švestky.

nyní máme prázdniny

babička suší švestky

Lucka

Nyní mámápari

Babička sušíšeski

N(i)yní má(n) me. Prázdniny.

Babička suší švestky

Nyní máme prázdniny

Babička suší švestky

Všimněme si pouze několika bodů. Postupně se začíná využívat rozdíl y/i, např. ve velice obtížném slově *nyní*: v něm se zpočátku reagovalo hlavně na rozdíl kvantity (/i/ vs. /í/, resp. podle normy /i:/). Kromě pravopisného *nyní* se patrně na rozdíl /n/ vs. /ň/ pomocí *niňi* (přesně podle fonetické normy), jednou *NJÍNÍ*, možná i *není*. Není jasné, jestli sem nezapočítat i reakci *n--> m*, např. *miní*. *M* totiž nelze "změkčit" jako *n*; řešení by pak bylo svým způsobem geniální: obětovat rozdíl *m* vs. *n* ve prospěch vyjádření rozdílu *tvrdé* vs. *měkké*- všimněme si, že tato tendence existuje docela silně ještě ve 4. třídě.

Zřetelný je nárůst diakritických znamének: teček pouze pro oko (*i,j*) a čárek, prodlužujících samohlásky (u háčeků nad souhláskami není tak velký posun).

Ony nepřesnosti až jakási dodatečnost v zapisování kvantity jako by svědčily proti našemu tvrzení o fonetičnosti dětské transkripce- tu jsem ovšem nepovažoval za dokonalou: chtěl jsem říci, že děti často nemají oporu ve znalosti grafické podoby slova, ani se zde opakujících "zrad", ani pravidel, problém regulujících. Musejí se přesto s věcí vyrovnat, a přitom některé z nich možná dokáží slyšet slova foneticky přesněji než zkušený čtenář, jemuž je pravopisná podoba slova familiární jako třeba tvář, že si ji už vůbec nedovede představit jinak: takový

čtenář by nikdy nezapsal např. *Miní* místo *Nyní*. (Navíc je zde ještě možnost, že některé děti přesně, správně zapisují svoji nesprávnou výslovnost, právě třeba kvantity.)

Přitom ale skutečně bývá kvantita kódována až dodatečně, po napsání slova, po prvním vyrovnání se s ním. To byl zejména případ Ireny (ale i Kamila a také Davida L., nového žáka ve 4.třídě), která zde vůbec neměla jistotu, současně ale věděla o důležitosti věci, že nějaká značka by se nad slovo umístit měla. Další zřetelný posun se ukazuje v nárůstu zapisování souhláskových skupin, zde zejména *zdn* ve slově *prázdniny* a pak též *stk* ve slově *švestky*. (Z více variací lze zejména *prázniny* uzнат fonetickou transkripci určitého vyslovování.) Nárůst lze však těžko hodnotit: došlo k němu přesnějším slyšením diktovaného nebo seznámením se (v jiných textech) s grafickou podobou slova? (Tipoval bych spíše druhou možnost.)

Poměr mezi fonografií a ideografií se posuzuje lehko, pokud je fonografie povedená, přesná a pokud se za ideografickou normu bere ta pravopisná. V jiných případech je to obtížnější: např. si můžeme představit písmo zcela vynechávající diakritiku- jak bychom ho pak hodnotili? Jako nezvládající fonetiku nebo pravopis? Jaffré (1994) operuje kritériem *autonomie* psaného a třeba písmo souhláskové hodnotí výše než abecednější písma naše. U tohoto autora se zdá inspirativní korelování pojmu fonografie se začátečníkem ve čtení/ psaní a sémiografie s expertem, zkušeným čtenářem. K tomu se pak váže obtížnost přechodu od jedné pozice ke druhé- Jaffré (1994, s.106) zde uvádí Frithův názor, že to může představovat "*místo potenciálního patologického zablokování*".

Nedokážeme to na základě našich dat zatím potvrdit. Zdá se nám, že se pravopisné prostředky fixují velmi pomalu a postupně, přičemž se připojují k různě přesné a různě pevné úrovni fonologického rozlišování. Lze také konstatovat, že existují žáci, kteří- poté co dospěli na určitou úroveň přesnosti či přibližnosti zápisu- mají potíže přidávat pravopisná zjemnění. Nebo pokračují dál ve fonologickém rozlišování a zjemňují právě je, aby teprve později začali přidávat pravopisné rozdíly? Nelze také izolovat narůstající vliv znalosti grafické tváře slov- ta může asi v některých případech suplovat nedostatečnou fonologickou analýzu. Taková znalost byla možná silnější pro *prázdniny* než pro *nyní*, kde objevení se několika řešení s *miní* ještě ve 4.třídě bylo opravdu překvapivé.

Co lze z tohoto jevu usoudit (asi příliš odvážně): nejen znalost grafické podoby musela být slabá, ale i patrně i jistota ve výslovnosti tohoto slova (viz též nejistotu v textech dětí ohledně *pak*, psaného *pa*, nebo *představit*, psaného *představi* aj.)- jinak by nemohlo být použito záměny *m- n* k vyjádření "tvrdomosti" slabiky (což byl podle mé spekulace hlavní motiv reakce). Proč se však objevila dokonce trochu častěji ve 4.třídě? Jde o náhodu, je to nějakou chybou v mém diktování? Nebo to vyplývá ze zvýšené citlivosti na znění a přesnost zápisu? Je to posun fonologický nebo pravopisný? To je spíše věcí definice vstupních pojmů: pusunula se zde "fonetika" slabiky až slova na úkor hlásky- mohli bychom tedy snad mluvit spíše o vyšší, tj. pravopisné úrovni.

Co ale příklad patrně ukazuje, je to, že fonetické rozlišování má své meze spolehlivosti a že jistotu dává ne možná pravopisné pravidlo samo, ale grafická znalost slova.

Poměr pravopisu a gramatiky

V 1.třídě jsme určili slabiku (rozkládanou na hlásky/písmena a skládající slova) jako centrum výuky, ve 2.třídě už nám bylo centrem pozornosti slovo. To se projevuje více způsoby- např. odmítáním slabikování při čtení. Jiná podstatná korelace je ovšem s pravopisem, v němž jde z velké části o **pravopis lexikální** (v terminologii *Příruční mluvnice češtiny*)- viz zejména spodobu a vyjmenovaná slova. (Jsme zde v zásadě ve shodě s Jaffré, jenž infrastrukturnou fonografií vs. superstrukturnou sémiografií spojuje s hierarchií jednotek písmeno, slabika-slovo.)

Pravopis mívá v mluvnících velmi omezené místo: v *Příruční mluvnici* zabírá několik stránek (61-65) v rámci kapitoly "*Zvuková stránka češtiny a její grafický záznam*". Ve škole je tomu-přinejmenším v prvních ročnících, které jsme zažili- právě naopak: velká až většinová část gramatiky je učena pro potřeby pravopisu, je mu tedy podřízená. Ani samo pojmenování vztahu mezi pravopisem a gramatikou není v *Příruční mluvnici* vzhledem ke škole výstižné: pro lexikální pravopis, o němž nám nyní jde, se uvádí princip *fonologický* a dále *historický* (mluvnice zde cituje vyjmenovaná slova) a *etymologický* (citace spodoby): přitom ve škole se tyto dva poslední principy používají za pomoci lexikologie (synonyma), slovtvorby (příbuzná slova), morfologie (skloňování a časování) až syntaxe (uvádění kritických slov v kontextu celých vět, typu "*šli jsme na návštěvu a chvíli jsme tam **pobyli**, byli jsme tam, nikoho jsme nezabili*").

Napsané slovo tak jako by mělo nasáto gramatické významy. Vachek (1973, s.33) odmítá, ale na druhé straně cituje názory, že grafické kategorie jsou "shiftovány" vždy o jednu úroveň výš v hierarchii než kategorie fonické a psané slovo má tak vlastně jakoby status mluvené věty. Vidím i určitou slabost Lahireova bachtinovského brojení proti strukturalismu jako údajně slovníkovému přístupu k řeči v tom, že tento posun nebo jeho náznak *s psáním slov* dostatečně nezahodnocuje (vykládá ho jenom jako přidání postoje reflexe).

Současné ale v těchto ročnících existují nezdůvodňované a možná nezdůvodnitelné pravopisné prvky a naopak, učí se mnoho gramatických poznatků, pro které neznám přímý pravopisný důvod- i když by se třeba nakonec nějaký našel, asi bychom tím už začali mást pojmy. Do první rubriky patří např. oněch Vachkem zmiňovaných sedmdesát kmenů, které nemají ve vyjmenovaných slovech svoje kontrastní homofona; dále se v třídě I. Viktorové např. učily těžko oddůvodnitelné případy spodoby (slova jako *ted', již, už, ačkoliv* aj.).

Druhá rubrika se týká všech velkých mluvnických oblastí s poznatky učenými nad pravopisnou potřebu: třeba v takové lexikologii, kde se se slovy nadřazenými a podřazenými připravují struktury spíše pro *odborné* či *oborové* než pravopisné informace. Zde v textu za 3. třídu jsme zdůraznili zejména *pádové otázky* a *vzorce souvětí* jako možný korelát pro analýzu textů včetně literárních a jako most mezi čtením a psáním, jako přechod k určité *spisovatelské pozici*: tvrdit zde např., že souvětí se nyní učí kvůli pravopisné interpunkci, by bylo přehnané.

Řekli jsme, že se tím možná směřuje k přiblížení čtení s psáním, např. v tom smyslu, že souvětí nabízejí nakonec možnost autorské výpovědi, produkce. K přiblížení čtení a psaní však dochází i v tom smyslu, že se čtení samo- ať už s oporou v gramatice nebo ne- stává čtením anticipujícím a čtením reformulujícím (viz např. ony zmíněné úpravy textu při čtení nahlas nebo dokonce výuku excerpce informací z textu či nakonec resumé textu), které uchopuje vyšší jednotky psaného textu (ve srovnání s takovým slabikováním): tím jako by se čtení přibližovalo ke psaní. (Podobně Jaffré tvrdí, že jsou menší rozdíly mezi čtenářem- expertem a pisatelem- expertem než mezi nimi coby začátečníky- 1994, s.96.)

Zůstaňme ale u gramatiky. I když jsme řekli, že by syntaktické rozbory souvětí mohly tvořit most k textovým rozborům až ke slohu, jde spíše o teoretické tvrzení. Výsledky dětí, zejména v konstrukci souvětí podle vzorce, nejsou valné. Látka je to obtížná a patrně bez pomoci dalších pojmů (věta hlavní vs. vedlejší) ne úplně zvládnutelná. Budeme se nyní otázce syntaxe věnovat za pomoci literatury, zejména J. Goodyho (též L. S. Vygotského- toho ale využijeme více až později).

Dva druhy psané řeči

"Tomáš povídal, že v potoce jsou ryby, a ryby tam nebyly."

Syntax se nám zdá nabízet prostor k vyjádření nejen osobní zkušenosti z obsahového hlediska (viz např. Kamilův popis rodiny), ale i projevu subjektivity z hlediska více formálního,

z pozice mluvčího, autora k tomu, co říká. Lexikálně a pojmově je výše citované souvětí chudé a nekomplikované (ryby, jsou- nejsou). Textově jde ale o rafinované obvinění onoho Tomáše ze lži za pomoci konfrontace jeho údajné výpovědi s jakýmsi objektivním stavem ryb, který si ale náš spravedlivý mluvčí sám mohl vymyslet (nebo i celou historku: třeba Tomáš vůbec nic takového neřikal). Situace je docílena syntaktickými prostředky.

Výpověď je to podle vzorce, který narušila, ale právě to možná signalizuje obtížnost tohoto komponování: "Tomáš povídal, že v potoce jsou ryby a chytají je rybáři." by vyhovovalo požadovanému V1, že V2 a V3., ale k tomu bych právě musel přesně kontrolovat svoji pozici mluvčího (a nepouštět se např. do podobného žalování jako výše).

Syntax u Goodyho

Ze zmiňovaných vlivů psané řeči a její školní výuky na orální kulturu se mi přitom zdá být syntax slaběji zastoupena jak u Vygotského, tak u Goodyho, u těch dvou velkých autorů, na něž se často odkazujeme: speciálně pak málo syntax jako artikulující pozici mluvčího; méně než nociónální stránka jednotlivých slov a jejich systémů. Možná lze naše slavné kolegy až nařknout z určitého profesionálního centrismu: syntax je zastoupena slaběji než ty aspekty, které jsou typické pro práci vědce, odborníka. K Vygotského zkoumání vývoje vědeckých pojmů se ještě vrátíme: jsou studovány v souvětích se spojkami, což představuje data podobná našim; hlavní zřetel je ale brán na jejich obecnost a systémovost.

Goody je nyní pro nás inspirativnější. Sami jsme z něj vždy citovali jen vytrhávání slov z kontextu a jejich grafické rozmístování do seznamů, tabulek a matric- abychom argumentovali ve prospěch plošnosti a simultánnosti písma vůči linearitě a sukcesivnosti mluvení. Goody ovšem dokazoval i nutnost písma pro vznik logiky (formy sylogismu); hlavně se pak v práci o "domestikaci divokého myšlení" (1980) věnoval i tzv. *formuli*- kterou chápal jak literárně, ve funkci pro umělecká díla a pro rétoriku jako jejich standardní figury a klišé, tak i gramaticky- nakonec jako psanou, formalizovanou kostru projevů. Schématické vzorce souvětí, probírané ve škole, by spadaly pod tento druhý případ.

Ukažme však nyní jiný materiál, který by šlo považovat za případ první, za rétorickou a současně literární formuli. Nejde o školní žánr, ale rozhodně o tradovaný text, možná velmi dávny.

Maminka Ireny píše do památníčku spolužačce své dcery, Kristýně:

*Když si se narodila
všichni se smáli jen
ty si plakala.
Proto celý svůj život žij
tak, aby až budeš
umírat aby
všichni plakali a ty
ses jen Smála*

Starší sestra Ireny tamtéž zapíše:

*Jednej vždy v tom světě
tak, bys až budeš umírat
a vše vůkol plakat bude.
Ty ses mohla usmívati*

Sama Irena pak:

*Když jsise narodila
všech se ti smali
taky jsisě smalá
A tak pro tvuj život
sI toho vás*

Náš výklad bude tupě mechanický. Autor s nejdelší školní docházkou, matka, nabízí nejuplněnější formu, jakýsi rozvinutý chiasmus. Kontrastní okamžik narození a smrti si z něj rozebírají starší a mladší dcera. Starší, s delší školní docházkou, zachovává onen malý, vnitřní kontrast (všichni plakat, oslovený adresát smát), mladší Irena ho smazává (smáli-smála).

Chtěla ale využít původní ponaučení? Každopádně se pokusila o vlastní, možná banálnější (?), ale přece jen cosi vyjadřující: zřejmě navíc, neplánovaně reagující na její aktuální školní situaci- kde se jí také smějí, spíš posmívají, a kde ona se vůbec nesměje, ale jen rozpačitě usmívá... Taková výpověď Ireny se člověku může třeba líbit i víc. Současně je ale její formulace buď trochu plochá nebo zas, v případě projekce, kterou jsme v ní cítili, dost šifrovaná, spojená s jinak skrytým osobním kontextem.

Kdybychom schématisovali formuli její matky, dostaneme $T1 : T2$, čas narození s přechodem na čas smrti, kdy se $S/O : P/A$, smích okolí v kontrastu ku pláči adresáta změní v $P/O : S/A$, v pláč okolí a smích adresáta. Celkové schéma tedy je $T1 : T2 = (S/O : P/A) : (P/O : S/A)$.

Ne že by nešlo vytvořit podobnou formuli z paměti, její psané schéma však může být přinejmenším kontrolou. Zafixovaná, zapsaná rozvinutá maxima (ve srovnání s jejím pouhým vyslovením, zazněním) pak může sloužit jako materiál pro morální rozjímání a reflexi: zde "památníčkovou", možná nabubřelou, rádoby hlubokou a nóbl, ale přece jen... Určitou reflexi ostatně provedly obě dcery, pokud byl text matky skutečně tím originálem, který rozložily a transformovaly. (Existují "*souvětí složitá*"- terminus technicus-, která jsou coby žádoucí styl zkonstruovaná natolik, že je může unést jen písemná forma; ale ani ta není dostatečnou zárukou, že se podaří udržet vazbu- *Historická mluvnice češtiny* v tomto umění chválí Štítného ve srovnání s Chelčickým, s.403.)

Goody však pokračuje ještě dál ve směru určité existenciálnosti syntaktického, gramatického psaní. Cituje z babylónských textů série jako "*to jsme my*", "*to jste vy*", "*to jsou oni*", "*to nejsme my*" atd., formule, které podle něho vedou k otázkám nad gramatický zájem: "*co jsme my?*", "*co jste vy?*" atd., kde by ta prvá mohla např. být "*zlomkem věty vyjadřující zoufalství: Co s námi bude? Co se s námi děje?*" (Goody, 1980, s.220). Za "*extravagantní*" autor považuje, přesto uvádí možnost, že by slavné výroky typu "*Cogito ergo sum*" nebo "*Jsem, který je*" mohly pocházet z gramatických cvičení.

Tvrzení Goodyho se mi zde zdají pravdivějšími než sám připouští. Bronckart (1994, s.389) se v podobném ohledu odvolává na Ricoeura a tvrdí, že psaná textualita a zejména psaná narace slouží lidem k artikulaci jejich akcí, tj. k formulování jejich vlastní identity. Ale přesto mám pocit, že v Goodyho prosazování grafické či písemné **redukce** (jeho vlastní termín) textů- ať už do schémat tabulkových nebo formulových- je samo redukující. V jakém slovním smyslu?

Otázka "*Co jsme my?*" není jen abstrakcí z nějaké plnější formy, ona je sama rozvinutou formou- jak Goody ukazuje sám pro její použití. Redukovanost, "očesanost" věty zde patří k její literární hodnotě. A tato chudoba a tato hodnota jsou jedinečné, neredukovatelné na vysvětlující schéma, ať už by bylo kratší, abstrahující nebo delší, rozvíjející interpretací. Kouzlo souvětí "*Tomáš povídal, že v potoce jsou ryby, a ryby tam nebyly.*" není dané jen větným vzorcem $V1$, že $V2$, a $V3$., ale i tím, že se $V3$ konfrontačně týká těžší věci, ryb v potoce.

Podobně literární hodnota Irenina zápisu do památníčku tkví v té formě, jakou má: zde v oné zkratkovité nepřesnosti- přesnosti výrazů "všech se ti smali" vs. "taky jsise smalá", tj. ve skluzu mezi *smát se někomu* vs. *smát se*. Jedinečnost formy demonstrují výrazně např. vtipy: jakmile se vysvětlují, ztrácejí svou podstatu. (Viz např. tento manželský a hlavně, gramatický: "Až jeden z nás umře, přestěhuju se do Paříže.")

Podobné formální literární hledisko nevidím zastoupeno ani v pojetí psané a mluvené řeči u Vygotského a jen částečně u Goodyho.

Rozvinuté formy vs. redukce a formalizace?

Dvě kamarádky mi ve 3.třídě napsaly, co dostaly k Vánocům (příklad byl již použit s trochu jiným výkladem v textu za 2.třídu).

Mája X-ová
Na štědrý den sem dostala
Volkmena, zlatý řetízek, (hry) hru, tři péra,
šampon, pěnu, mejdlo, prstýnek.

Irena X-ová 7.1.

Volkměn
ponožky
boti
mklnu
barbynu
brusle
kočar
lakyrky
slonky
delfní
Knížka
Knížka
nedveda
hroch
mš

Oba dva texty představují Goodyho oblíbené seznamy: ten Májin je ale umístěn do věty; je také spíše na úrovni **prezentace**. Ten Irenin je spíše agramatický a je spíše na úrovni **přípravy** či nástroje: všimněme si toho, jak Irena střídá nominativ s akuzativem (*Knížka* vs. *nedveda*) a jak uvádí jednotlivé věci (*Knížka Knížka*), zatímco Mája je už píše spočítané (*tři péra*).

To není odsouzením Ireny: bylo by naopak velkým přínosem, kdyby si lidé už od školy zvykali na to, že mohou psaní používat i jen pro své přemýšlení, bez obav, že se už od školních sešitů písemnou formou vždycky nějak prezentují. Proto je ale právě důležité posunout si Goodyho preferované formy (např. tabulky) z nástrojů *vědecké* heuristické práce do něčeho, co používají i začátečníci, včetně školáků.

Teoreticky je pak zajímavé, že se zavedením takových postupů se může psaná řeč (jako tato Irenina), podle Vygotského ta nejrozvinutější, přiblížit formám řeči *vnitřní*, oné zkratkovité a ryze predikátové (tj. agramatické) řeči k sobě (Vygotskij, 1971, s.206). Takové agramatické, asyntaktické žánry se objevují prostě již od začátku, v případě psaného textu jako jeho *koncept* (Vygotskij, s.278) - mohou se ale objevit jako grafické résumé hotového textu

nebo i jako relativně samostatný, specifický žánr prezentace bez rozvinutých textů, které by nahrazoval nebo které by nahrazovaly jej.

Agramatičnost některých těchto forem je ovšem relativní: např. řádky a sloupky tabulek jsou k sobě v určitém vztahu, který lze nějak vyjádřit, např. některou ze spojek. Přitom je ale třeba si orientovaný či speciální charakter těchto žánrů uvědomit: redukující v tom smyslu, že se jím prosazují kognitivní, nociónální, logické a "odborné" aspekty místo všech možností jazykové, gramatické racionality až plodné iracionality. Kurylowicz (1970) ve stati o vývoji gramatických kategorií ukazuje mj. tyto formy plurálu: *eliptický*, *hromadný* a *matematický* (s.70). Právě až ten poslední, představující "*soubor od sebe odlišených a srovnatelných předmětů, které patří do stejné třídy*" (s.70), bychom si spojovali s písemnou registrací v seznamech a tabulkách. Ale v jazyce dosud vystupují i první dva: *eliptický* např. jako *my*, znamenající *já + někdo*, nebo jako *Brownovi*, znamenající *pan Brown + paní Brownová + eventuálně jejich děti*; *kolektivní* plurál např. jako hromadná jména *listí* nebo i ostatní podstatná jména ve větách typu *honit vlky* (jako druh zvěře; vs. *byl napaden vlky*; dokonce lze říct *honit vlka*, a myslet tím plurál).

I. Viktorová opakovaně tvrdí, že děti, žáci preferují právě tyto nejrůznější non- literární žánry (tedy ne vyprávění, pohádku, bajku, básničku aj.). I non- literární žánry tedy existují v podobě domácké, *pro domo*, osobní až naopak standardní a v tomto smyslu slova "pravopisné" (seznam Ireny je možná někde "mezi"). Pak vyvstává otázka, nakolik se tyto non- literární, odborné či "technické" (?) žánry ve škole objevují a zda jsou učeny samostatně, systematicky vs. *en passant*, implicitně. Kolik pozornosti se naopak věnuje rozvinutým formám projevu, literárním žánrům, ale nejen jim, ale vůbec formálnímu, více či méně **estetickému** hledisku?

V textu za 1.třídou jsme charakterizovali její výuku jako připravující na analytické nebo odborné čtení a psaní- ale používající jeho principy (např. kombinatoriku, tabulkovost, diagramovost) pro zvládnutí té nejnižší úrovně, slabikování. To samo mělo odrážet ideu proudu mluvy, kterou jsme přirovnali k formě zápisu, známé jako *volumen* (vs. *kodex*).

Nárůst analytického operování je velký a nemá smysl vyjmenovávat všechny jeho podoby; je také zřetelný jeho posun k vyšším jednotkám, přinejmenším ke slovům- ta sama, coby psaná, zas v sobě mohou skrývat dimenzi věy (*byl* vs. *bil*)- viz výše partii o centraci výuky.

Uveďme jen několik příkladů: **abeceda**, dětmi asi považovaná jen za soubor písmen, která znají z 1. třídy, se seřadí a změní ve speciální kód, sloužící ne už k vybavení si těžších písmen pro psaní slov, ale k pořádání a vyhledávání celých slov samých. (Posun lze popsat též jako převrácení *akrofonie*: už ne *I jako Indián*, ale *Indián jako I*.) Vzpomeňme si na další systémy rozlišování a jejich vybavování dodatečnými kódy: třeba na klasifikaci slovních druhů a její číslování. Komponování vět podle schémat (např. *Podst. jm.- sloveso- podst. jm.*) má **algebraický** charakter: ten právě asi někdy převáží a žákovi "ujede" smysl. Stejně algebraické je i určování tvaru ohebných slov v systému několika kategorií. Pomocí **hierarchických** "stroměčků" se učí lexikologie slov nadřazených a předává se jimi látka prvouky: stejně jako pomocí **heslovitých** výpisků, prezentovaných učitelkami. Postupy, které jsou učeny nazpaměť (ani proto nemusejí být zapsány), mají **algoritmický** charakter, jsou to předpisy.

Zachází se ale vůbec nějak, případně i nějak jinak než takto odborně, analyticky, s rozvinutými texty? Samozřejmě, i literární a estetická interpretace by zde asi musela pracovat v **pojmech**- věnuje se však nějaká pozornost formě, jazykovému znění? Učí se, dále, produkce textů, jakési začátky slohu? (Nemyslím si nutně, že by se to muselo dělat- jde však o další sektor, jehož zastoupení ve 3.třídě by se mělo zjistit.)

Všechna gramatická cvičení citlivost na jazyk asi obecně zvyšují; nad ryze nociónálním hlediskem se pohybuje určitě téma *mnohoznačnosti* slov, asi i slov *příbuzných*. Nicméně se zdá, že všimnutí si nějaké obratnosti či nápaditosti či elegance ve způsobu vyjádření představuje úplně jiný, gramaticky neprezentovaný aspekt.

"Z pánve se linula úžasná vůně a děti stály vedle babičky, olizovaly se a znepokojeně ji sledovaly očima, když omeletu obracela na mísu." Souvětí se rozebere jako V1 a V2, V3 a V4, když V5. a není zde místo pro ocenění toho, že je objekt žádosti pojmenován až na konci, ve V5, toho, jak se zde diagramaticky (v Jakobsonově terminologii) reprodukuje ona netrpělivost a oddalování uspokojení.

Podle terénních poznámek by šlo asi říct, že se paní učitelka z třídy I. Viktorové věnuje zřejmě literárnímu aspektu více: nechává např. děti *dramatizovat* vyprávění do hraní postav a cvičí žáky v *přednesu*; má také oblibu ve *výkladu přísloví*- ta, ač možná z orální tradice, mají podle svědectví I. Viktorové pro děti charakter knižní: asi je problémem nejen nezvyklost některých historických reálií, ale zejména způsob čtení těchto metaforických nebo gnómických útvarů.

Druhá paní učitelka se zas asi víc věnuje rozborům textů ve čtení- na škále od *rekapitulace informací* k *formulování "obsahu"* ("několika větami, o čem to bylo"), často za pomoci návodných otázek. Jde ale jen velmi částečně o estetické hledisko, jak ho máme na mysli. Nicméně, určitá elaborovaná forma a ji předcházející reflexe se zde vyžaduje: viz již citovaný požadavek "*vlastními slovy*" a také "*aby to mělo hlavu a patu, někde začínalo, někde končilo*" (skvělá anticipace dětské tendence vypisovat některé části, nejraději jen začátek textu). Jinak sloh vyučován ještě není.

Asi bychom do rubriky **jazykové citlivosti** měli zařadit i jeden podstatný kontrolní mechanismus- analogicky fonetickému "*Co tam slyšíš?*" (dominujícímu v nižších ročnících) funguje nyní silně požadavek, aby to "*dávalo smysl*" a "*bylo to česky*" (např. "*já vařit*" není údajně česky): což svědčí o tom, že výpověď roditělského mluvčího může v těchto zvláštních jazykových podmínkách, ve školní situaci znít jako od **cizince**.

Nemohu zde posuzovat vlastní slohové výkony dětí, jejich produkci. Zdá se však, že v ní jsou dost velké rozdíly: taková Petra se svým receptem si už psací postoj s jeho odstupem a rozvahou dost osvojila, i Mája se o jistou distančnost snaží- spíš k jejím textům "*celou větou*" než k seznamům podle Ireny se asi bude směřovat... Citované vyprávění Kláry o cestě vlakem je podle mě velmi zdařilé (přepínání záběru, změny rytmu), ale je to asi více díky její obecně verbálnímu talentu a komunikační a sociální inteligenci než skripturně- literární pozici.

Takové vyprávění by se asi líbilo Lahireovi (1993), který považuje školní slohové vzory za rigidní a ploché (např. v požadavku používání časů) ve srovnání s pružným operováním dětských vyprávěčů. Přesto bych odhadoval jako téměř jisté, že psací postoj, resp. transformace mluvení nebo vyprávění pod jeho vlivem vedou ke schopnosti mluvčího kontrolovat více jazykových aspektů současně: vzpomeňme si třeba na Ireninu redukci onoho památníckového mementa; nebo si všimněme vynechání důležitého parametru tohoto vtipu (přibližné znění): "*Chlap chytí rybku. Když ji pustí, splní mu přání. Že chce být bílej a lepit se na ženský. A víte, v co se proměnil? Ve vložku: byl bílej a lepil se na ženský.*" (Jsem z tématu rozpačitý a odvádím řeč k technice vtipu: jestli chlap náhodou nebyl černocho, barevný- že asi jo.)

Čeština ve škole: jiný jazyk? (Spojky u Vygotského)

V textu za 1. třídu jsme uvedli, že spisovná čeština, tolik spojená právě se školou, vyjadřuje v pojetí lingvistů (viz *Stručnou mluvnici českou*) zvláštní poměr mluvení a psaní: spisovná čeština by měla být založenou na mluvení, ale pak je korigující na základě napsatelnosti- přitom ale v psaní samém redukuje jeho grafickou specifiku na souvislý projev, resp. na čtené nahlas, veřejně. (Elaborace opravdu souvislého projevu ale, jak už tušíme, zas vyžaduje vlastně průchod psáním.)

Ve 2. třídě jsme k těmto podezřením přidali, hlavně v souvislosti se spodobou (tj. s rozdílem správná výslovnost vs. pravopis) formulaci, že by děti- proti riziku hyperkorektnosti a kvůli žádoucí ležérnosti- snad nakonec měly předčítat kultivovaným mluvčím, intelektuálům. (Tato výslovnost ale současně není ledabylá, nýbrž v jiných ohledech- viz souhláskové skupiny- pečlivá: a zde je pravopis oporou.)

Antropolog Goody (1980) v souvislosti s pojmem *formule* zdůrazňuje vliv psaných pravidel pro rozvoj rétoriky, tedy určitého druhu mluvení; sociolog Lahire prohlašuje, že děti v některých rodinách získávají mluvenou řeč v parametrech psané kultury (1993, s.214). Psaná a mluvená řeč se ve škole pronikají (přičemž se mluvení samo a přinejmenším požadavky na něj mění), a aspekt *média* či *kanálu* (orálního vs. skripturálního) tak jako by mohl začít v něčem ustupovat: postup k vyšším celkům, k větám a textům tento dojem posiluje.

Rozdíl mezi psaným a mluveným je pak převáděn na právě textům blízké pojmy. Tak Bronckart (1994, s.389) navrhuje Bachtinovo členění na *žánry* primární mluvené vs. sekundární psané omezit jen na jejich primárnost a sekundárnost (konvenčnost), jedno jestli mluvených nebo psaných. Parametry sekundárních žánrů s jejich pozicí autora v nich nemají daleko k Vygotského kritériu: škola celá, školní věk je obdobím nástupu uvědomovanosti a záměrnosti (Vygotskij, 1971, s.211 aj.). (Nejde toto obecné tvrzení proti výše uvedenému tvrzení Lahirea o skripturálnosti některých vrstev? Lahire sám míní, že typické Vygotského dítě pochází z vrstev lidových- 1993, s.172.)

Jak jsme již řekli a jak je známo, Vygotskij konstatuje spolu s jinými autory zásadní rozdíl mezi činností dítěte prováděnou spontánně (probíhá hladce) a toutéž, kdyby se měla udělat záměrně (nemožno ji provést): od úrovně elementární výslovnosti ("Moskva" vs. "sk") až po syntax (používání spojek). Věc je jednak téměř nepochopitelná, jednak šokující: při školní produkci dělají žáci dojem úpadku, zapomínání mateřské řeči, někdy k zoufalství Lahireových francouzských a asi i našich učitelů; Vygotskij cituje názor, že psaná řeč osmiletého připomíná mluvenou řeč dvouletého (s.203). (V textu 1.třídy se o problému zmiňujeme pod rubrikou "Měšťák šlechtic".)

Výuka ve 3.třídě (zejména v té mé) a pololetní písemka poskytla materiál se spojkou "protože" (spojku "ale" vynechávám), který připomíná výzkum (Šifové), na nějž se Vygotskij odvolává; chyby zas místy připomínají ty některých Lahirem citovaných žáků. Děti měly složit souvětí podle vzorce *Protože V1, V2 a V3*.

- Protože jsem byl venku, (a) nechci se nachladit a potom půjdu ven.* (Tomáš B1)
- Protože sem nebyl doma, neviděl sem pohádka a film. Protože mám narozeniny, nepůjdu do školy a nebudu se učit nic.* (Obě věty: Míša)
- Protože tatínek šel do práce, do továrny a neidělal si peníze.* (Tomáš B2)
- Protože půjdu ven, tak se musím hezky obléct a hezky vipadat.* (Veronika)
- Protože (,) jsel byl doma a musel jsem ulízet.* (Petr)
- Protože jdu zejtra do školi, tak jse necham sestý vyškoušet a dostanu jedničku.* (Ivana)
- Protože před školou byla tužka, tak zrovna mi spadla do kanálu a šel jsem domů.* (Tomáš H.)
- Protože mi je zima, vezmu si deku a přikriju se.* (Kristýna)
- Protože si musíš umít okna, a pokoj.* (Mája)
- Protože jsem dostala pětku, nepůjdu ven a nebudu se dívat na televizi.* (Simona)
- Protože jsem chytrý, mám samé jedničky a sestra je nemá.* (Vašek)
- Protože přišla babička, šla se mnou ven (,) a koupila mi zmrzlinu.* (Petra)
- Protože jsen šel do školy tak sestra šla jsemnou a táta taky.* (Aleš)
- Protože je hezky, půjdu ven a vezmu sebou brášku.* (Petra)
- Protože jsem byla hodná, máma a táta mně něco koupí.* (Karolína)

- Protože tatínek a maminka nechali doma, a nesmím jít ven a musím se pritom učit. (René)
- Protože už je hodně hodin, tak se musím jít vykoupat a spát. (Eliška)
- Protože my, ja 9 a mamě 31 tak jsme stejně rodina. (Kamil)
- Protože taťka nechodí do práce a nemá peníze. (Klára)

K Lahireovi- který se nevěnuje materiálu se spojkami, ale některým podobným- se vyjádříme velmi stručně: ve Vygotského i Bachtinově intenci by Lahire o našem materiálu řekl, že ukazuje rozdíl mezi absencí a prezencí reflexivního pohledu na řeč- situace něco zkonstruovat, zde podle vzorce, je jiná než o něčem mluvit (Lahire, 1993, s.172). S tím můžeme souhlasit: ve spontánních sděleních nejsou spojky používány tak špatně a ani se nestane, aby se např. přestalo skloňovat ("*...neviděl jsem pohádka a film.*"- Míša). V tomtéž směru je patrně možné vykládat i lepší výsledky v doplňování spojek, když je souvětí dáno: jazykový cit a návyk zde patrně nese více či méně správně řešení.

Podívejme se ale podrobněji k Vygotskému, jestli bychom tam nemohli nalézt další inspiraci k vysvětlení této zvláštní "paniky", "automatismů" (Lahireovy termíny) v chybách u vzorců.

Vygotskij ve slavném textu "*Výzkum vývoje vědeckých pojmů v dětském věku*" (v *Myšlení a řeč*, 1971, s.167-244) sleduje použití dvou spojek, **ačkoli** a **protože** v dokončování vět; spojka *protože* je přitom *zralejší*, je používána správněji. Toto "*zralejší*" je třeba vysvětlit. V dokončování vět jde o umělou situaci, v níž děti dělají chyby- takové, jaké by nečinili v situaci běžné řeči, tedy se spojkou "*protože*", kterou přirozeně ovládají; spojka "*ačkoliv*" není na umělou situaci a na z ní pramenící specifické chyby zatím z běžné řeči připravená. (Vidíme, že se zde tedy pohybujeme v klasické Vygotského konfiguraci, převzaté Lahirem a námi tematizované jako "*měšťák šlechticem*", dialektizované do zpřesnění podmínek chyby: něco je možné zkazit, až když se to nějak umí; myšlenka má dál ohlasy v autorově teorii *zóny nejbližšího vývoje*, které se zde nebudeme explicitně věnovat.)

"*Protože*" se v umělé situaci dokončování vět používá správněji než "*ačkoliv*", ale s větším rozdílem než "*ačkoliv*". V čem je tento rozdíl? Sama umělá situace se rozpadá na dva typy vět. "*Protože*" je ve 2.třídě relativně lépe používáno v souvětích s "*vědeckými*" pojmy než se "*spontánními*" či "*běžnými*" pojmy; ve 4.třídě se poměr vyrovnává.

Autor uvádí jen málo příkladů. Vědecké pojmy, z občanské výchovy, obsahuje tato věta: "*V SSSR je možné plánované hospodářství, protože... v SSSR není soukromé vlastnictví, všechna půda, továrny, závody, elektrárny jsou v rukou dělníků a rolníků.*" (s.218; po tečkách má následovat typické doplnění věty žákem.) Se spontánními pojmy jsou věty o lodi, která se potopila, nebo o chlapeci, který spadl z kola: "*protože byl nemocen, proto ho na ulici zvedali*", "*protože si zlomil ruku, protože si zlomil nohu*" (s.183); "*protože jej odvezli do nemocnice*" (s.217 - není citát, ale Vygotského nepřímá řeč.)

Podle mě je možné spadnout z kola, když je člověk nemocný a zatmí se mu před očima- ale Vygotskému jde zřejmě o příklady, jejichž chyba spočívá v *přehození příčinnosti* nebo *následnosti*; kdybychom sémantizovali vzorec, pak při této chybě neplatí *V1, protože V2*, ale *V2, protože V1*. Operování s vědeckými, abstraktními pojmy naopak vztahy "*protože*" respektuje a proráží tak cestu k tomu, aby se ve 4.třídě operování s touto spojkou stalo bezchybným i pro spontánní či běžné pojmy (nikoli pro spojku "*ačkoliv*", která zde nabývá zhruba poměru jako mělo "*protože*" ve 2.třídě; ta teprve zraje ve spontánním či běžném, ne-umělém a neškolském používání).

V čem toto prorážení spočívá a čeho se vlastně týká? Podle Vygotského je pro školskou situaci zásadní *uvědomovanost* pojmu; míní ji pak v prezentovaných souvislostech tak, že se vybuduje a pojmenuje, tedy uvědomí pojem příčinnosti a následnosti, koncentrovaný ve spojení "*protože*", nebo tak, že se tím posunou spontánní pojmy (slova, v nichž je dán popis cyklistické nehody nebo potopení lodi)? Zdá se, i když to není explicitně řečeno, že mu jde vlastně o

obojí- spojka existuje aplikována na slova, a slova nemají význam bez svých logických vztahů, vyjadřovaných spojkami. Vztah oblastí aplikace je přitom takový, že spontánní pojmy jsou zvědečtény, zvědoměny, a ty vědecké zas, v opačném směru, zkonkretizovány, zempiričtény (a tedy jaksi "zběžněny").

Jaký je rozdíl mezi vědeckými a běžnými pojmy? Vědecké jsou ty vyučované. Podle Vygotského zná dítě příčinu u prvních i u druhých (nevím sice, jestli dítě zná příčinu padání z kola, a co to vůbec znamená, ale budiž), v případě těch prvních, např. u *plánovaného hospodářství* má u sebe navíc neviditelného učitele, který s ním látku probíral ("vysvětloval, sděloval poznatky, ptal se, opravoval, nutil samotného žáka vysvětlovat"- s.218). Tato okolnost je pak dál specifikována: jde patrně o výklad podávající pojmy v jejich abstrakci od konkrétní situace, v čistě logických vztazích, kdy se zvědomil sám akt myšlení (?).

Používám zde otazníku, protože nic takového v textu empiricky ukázáno není: bez Vygotského orientujících komentářů by se dalo třeba i uvažovat v jiném směru- např. že to není jaksi pozitivní abstraktnost pojmů, která pomáhá respektovat spojku, ale pouze negativně pojiňaná, přílišná konkrétnost spontánních, která působí rušivě (že chyba je v onom příliš smyslovém a "představovém" odvíjení se události pádu z kola nebo potopení se lodi). A je třeba připustit, že v textu, který byl patrně příliš rychle napsán, se náznaky této druhé možnosti, určité lavírování objevuje. (Na druhé straně by bylo naivní kritizovat Vygotského za ideologii nebo obsah příkladů uváděné vědeckosti občanské výchovy- nejde mu zde vlastně o vědeckou pravdivost v nějakém striktním smyslu slova, jde mu- geniálně- o formální parametry odborného diskursu obecně, zejména o jeho systémovost.)

Mohl by zde něco nabídnout náš materiál? A je vůbec materiálu Vygotského podobný? Spojka je umístěna jinde. Není zde také dána věta, která by se měla doplnit větou vlastní: je ale možné, že děti začnou, jednu větu mají, a pak jsou v podobné situaci; celek, pokud si ho po sobě přečtou, by měl také odpovídat významu spojky jako u Vygotského. Nevyskytují se zde vědecké pojmy.

Jaké druhy řešení se u nás objevují? Časté je použití "*protože*" jako odpovědi na otázku "*proč*", tedy jako rozvíjení dialogu (Tomáš B2, možná Petr, Klára a možná ještě někdo); u Máji pak dokonce asi zaznívá přímá citace cizí, zřejmě rodičovské promluvy. V těchto případech se nevytváří vazba "*protože*" mezi větami (pokud jich zde je vůbec více), ale mezi zaznivší, zde nezaznamenanou otázkou a napsanou větou, odpovědí. Učitelova přítomnost v takových případech chybí. Chybí i jím učená monologičnost- parametr, který Vygotskij skvěle vystihl jako charakteristiku psané řeči (s.204).

Další zajímavý typ odpovědi (který bývá často celkem korektní) má nakonec, po přečtení ráz goodyovských formulí, oněch klišé, někdy morálního nebo argumentativního charakteru. V prvním případě, u odpovědi, šlo o účast v dialogu nebo o citaci (u Máji)- zde jako by se zas oznamovalo nějaké autorem přejeté až zvnitřněné hledisko. Typické je zde např. "*Protože jsem dostala pětku, nepůjdu ven a nebudu se dívat na televizi.*"- což, asi ne náhodou, píše právě nejlepší žákyně, která se chce stát učitelkou. Všimněme si, že v těchto případech jde o **pravidla** hry ve společenském životě s dospělými nebo o patrně se opakující situace až **zvyky** (Míša se svou druhou větou, provokující, ale právě pravidlo, výrazně Veronika, částečně Petr, Ivana, Kristýna, výrazně citovaná Simona, Denisa, Petra, výrazně Karolína, asi René, výrazně Eliška).

Ale nepůsobí vyloženě jako klišé již citovaná věta s vědeckými pojmy?: "*V SSSR je možné plánované hospodářství, protože... v SSSR není soukromé vlastnictví, všechna půda, továrny, závody, elektrárny jsou v rukou dělníků a rolníků.*" Nejsou zde v obou případech, Vygotského i našem, přítomni dospělí nebo jejich instituce? Není tak v obou případech souvislost textu omezena a orientována? Zdá se, že ano.

Lze jít ještě dál. Co když působí nějaké schéma v pozadí i u případů chyb Vygotského a Šifové probandů? Nenásleduje po pádu z kola nutně malér a nevypráví se většinou právě tento malér? Samozřejmě, můžeme namítnout, že právě pátrání proti proudu času patří k pojmu spojky "protože" v tomto jejím umístění a že jde o stejný vztah jako ve vyplývání (proti proudu řeči) *plánovaného hospodářství z absence soukromého vlastnictví*; že tedy představa strhávajícího schématu nakonec jen Vygotského vysvětlení podporuje.

Druhý typ řešení se nám zdál poměrně správně provedený, představující smysluplné věty. Naopak trochu zmateně působí třetí typ, texty několika zajímavých a dost bystrých osob, matematické hvězdy Tomáše B1, Tomáše H., skvělého analytika slovních úloh Kamila, konečně i premianta Vaška (jenž vzorec posunul konfrontačně). Jejich texty jako by byly osobnější, vyjadřovaly nějakou konkrétnější zkušenost a nenaplnovaly ani pravidla hry, ani žánr obvyklého a správného vyprávění.

V tomto postavení spojky na začátku současně podle mého hodnocení žádné z citovaných dětí neudělalo onu velkou chybu ve smyslu Vygotského: neobrátilo časovou následnost nebo příčinnost.

Podoby spojky "protože" se mi pak v tomto úkolu jeví jako tři postoje k řeči: v tom prvním spojka funguje dialogicky, jako odpověď na implicitní otázku "proč?"; v tom druhém, *de facto* dost školním se přechází k monologické výpovědi už se skutečnými příčinnými nebo časově následnými vztahy uvnitř, mezi jednotlivými částmi sdělení- tento postoj se ale udrží na materiálu, který zobrazuje silně prestrukturovanou a regulovanou *praxi, praktiku* (a zde bychom snad téměř mohli hovořit o abstrakci do "pojmu"); v opačném případě (třetí postoj) pak dojde v konfliktu mezi vzorcem a zkušeností k deformujícímu posunu či kompromisu- jak jsme se už zmínili v souvislosti se souvětím "*Tomáš povídal...*", nejde jen o jakýsi životní obsah sám o sobě, ale o pozici autora vzhledem k události, o artikulaci své implikovanosti: vrací se zde problém obtížného řízení *vlastními slovy*, s onou Vygotského nezávislostí myšlenky na výrazu?

Naše úvahy přirozeně nepředstavují pokus o vyvrácení Vygotského. Chtěli jsme ale zkusit přistoupit k jeho problému více z textového než z ryze kognitivního hlediska.

DOSLOV

Ta bystrá Petra, bystrá přinejmenším po tatínkovi, s jiskrou v oku a velkým nosem jeho miláček, převádějící city v kulturu tak, že psala skoro jak dospělá, ta Petra se přestěhovali. (To je druh plurálu.)

Irena byla po skončení 3.ročníku se čtyřkami přeřazena do rómské mikrotřídy. Schylovalo se k tomu dlouho: už v říjnu se paní učitelce zdálo, že Irena začíná zaostávat vedle češtiny ještě v matematice. Ve škole nedávala pozor a doma se neučila. Poradna proti rómskému céčku nebyla. Nálepku nejhorší ze třídy asi i ona sama přijala, nebo aspoň nevěděla, jak se proti ní bránit: už jí to předhazoval ve třídě každý. I ředitel se vyptával, jestli "*to nezabalila*". Ve druhém pololetí přestávala chodit do školy.

Irena

PaNe DOKTORe

MIŠa vas *uraží*

aTaKsITOHO

NeVŠIMeJTe

Ve 4.třídě se Ireně daří líp. Na otázku, jestli by chtěla zpátky, se lekne. Dohání sice zatím marně vyjmenovaná slova, která se jí ve 3.třídě nedotkla, ale pomáhá jí v tom kabinet pro poruchy učení na škole. Její nová učitelka pronikla do bytu -sociologicky řečeno- "bílých chudých", a naondulovaná, nastrojená a přísná prabába řekla matce, že odepisovat někoho pro školu už ve 4.třídě je moc brzo. Ta slíbila, že Irena bude pořádně chodit: víc se nepožadovalo.

Ahoj, Ireno. Ahoj, Petro.

LITERATURA

Bronckart, J.- P. (1994): *Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective*. In: Reuter, Y. (Ed.): *Les interactions lecture- écriture*, Bern, Lang, s.371-404.

Fayol, M.- Gaonc'h, D.- Mouchon, S. (1994): *Connecteurs et ponctuation: comparaison production- compréhension*. In: Reuter, Y. (Ed.): *Les interactions lecture- écriture*, Bern, Lang, s.133-153.

Goody, J. (1980): *La raison graphique. Domestication de la pensée sauvage*. Paris, Minuit.
Historická mluvnice češtiny. (1986) Praha, Stát. pedagog. nakl. (Autoři: Lamprecht, A.- Šlosar, D.- Bauer, J.)

Ingarden, R. (1989): *Umělecké dílo literární*. Praha, Odeon.

Jakobson, R. (1971): *Hledání podstaty jazyka*. In: *Dvanáct esejů o jazyce*, Praha, Mladá fronta, s.29-45.

Jaffré, J.- P. (1994): *Les écritures entre lecture et orthographe*. In: Reuter, Y. (Ed.): *Les interactions lecture- écriture*, Bern, Lang, s.91-109.

Kučera, M. (1997): *Čeština s důrazem na mluvnici*. (V textu citováno jako "náš text za 2. třídu"; část Přílohy grantové zprávy GA ČR 406/ 94/ 1417 *Žák v měnících se podmínkách současné školy*; k dispozici na Pedagogické fakultě UK v Praze.)

Kučera, M.- Viktorová, I. (1997): *Čtení/ psaní v první třídě*. (V textu citováno jako "náš text za 1. třídu"; část Přílohy grantové zprávy GA ČR 406/ 94/ 1417 *Žák v měnících se podmínkách současné školy*; k dispozici na Pedagogické fakultě UK v Praze.)

Kurylowicz, J. (1970): *Vývoj gramatických kategorií*. In: *Dvanáct esejů o jazyce*. Praha, Mladá fronta, s.63-79.

Lahire, B. (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" l'école primaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Martinet, A. (1970): *Slovo*. In: *Dvanáct esejů o jazyce*. Praha, Mladá fronta, s.47-62.

Matějček, Z. (1995): *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany, H + H.

Mluvnice češtiny 1. (1986), Praha, Academia. (Redaktoři svazku: Dokulil, M.- Horálek, K.- Hůrková, J.- Knappová, M.)

Příruční mluvnice češtiny. (1995), Praha, Lidové noviny. (Editoři: Karlík, P.- Nekula, M.- Rusínová, Z.)

Starý, Z. (1992): *Psací soustavy a český pravopis*. Praha, Karolinum.

Stručná mluvnice česká. Praha, Stát. pedagog. nakl. 1992. (Autoři: Havránek, B.- Jedlička, A.)

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*. The Hague, Mouton.

Vygotskij, L. S. (1971): *Myšlení a řeč*. Praha, Stát. pedagog. nakl.

Ukázky školních cvičení jsou v textu uváděny většinou z těchto učebnic:

Hájková, E.- Horáčková, I. (1994): *Čeština pro 3.ročník základní školy. Učebnice A, B*. Úvaly, Jinan.

Hájková, E.- Pišlová, S. (1993): *Český jazyk pro 3.ročník základní školy. Pracovní sešit*. Úvaly, Jinan.

Toman, J.- Vondru, M. (1993): *Čteme pro potěšení. Čítanka pro 3.ročník základní školy*. Praha, Fortuna.