

MLUVNICE VE 4. TŘÍDĚ

Miloš Kučera

OBSAH

ÚVOD

NOVÁ GRAMATICKÁ LÁTKA A JEJÍ RŮZNÉ ASPEKTY

PROCVIČOVANÁ LÁTKA

NĚKTERÉ OTÁZKY VÝZKUMU

Pravopisná distance a skupiny čtenářů

Stát a řeči

Stát se řeči

ÚVOD

Předložený text má hlavně zachovat kontinuitu s předchozími lety a zafixovat heslovitě některé nápady.

Jednostranně vychází z mých zápisků; v omezené míře z terénních poznámek I. Viktorové, které děkuji.

Celkově se 4. ročník nejeví pro češtinu jako zlomový: ani v explicitní látce, ani v implicitních operacích s jazykem. Bylo by zajímavé posoudit, jestli se zde (nebo už ve 3. třídě, nebo až v 5.?) děti začaly pořádně *učit (z textu)*. To by ale byla změna v užívání jazyka!, zejména kdyby nešlo o učení se už připravených résumé v učebnicích (ale i tehdy...). Co dělá s mateřským jazykem nástup výuky jazyka cizího?

Navzdory těmto poznámkám o celku jazyka a jeho užívání se budu převážně věnovat jen explicitní látce v mluvnici.

NOVÁ GRAMATICKÁ LÁTKA A JEJÍ RŮZNÉ ASPEKTY

jsou jen **vzory podstatných jmen** a **základní skladební dvojice** (podmět a přísudek; přísudek už uměli určovat z dřívějšíka: pro stanovení vět, např. při formulaci vzorců souvětí).

Zkusím látku popsat jako gramatický komplex; pak její různé aspekty, které jsou platné i jinde (svoje pokračování nacházejí v závěrečné části "*Některé otázky výzkumu*").

Vzory a podmět s přísudkem (pro tzv. shodu) nemají charakter nějakého nezávazného obohacení (což bývá někdy u lexikologické látky), nýbrž tvrdé **pravopisné normy** v ústředním bodě psané češtiny: jota vs. ypsilon.

"*Příruční mluvnice češtiny*" rozlišuje druhy pravopisu. Pro vzory jde v zásadě o pravopis *morfologický* (koncovky skloňovaných vzorů), pro podmět- přísudek o pravopis *syntaktický*. Hranice není absolutní: pro zkoumané slovo je třeba určit vzor ve stejném pádě, tj. někdy podle smyslu věty, tj. syntakticky; podmět zas lze poznat i s pomocným opřením se o pádovou koncovku, tj. tvaroslovně.

Vzory ovšem neslouží jen pravopisu, ale i správné, tj. spisovné **výslovnosti**. Zde jsou vodítkem např. pro neobvyklé slovo či jeho méně obvyklý tvar: tak se řekne ne "*se srstími*", ale "*se srstmi*" jako "*s kostmi*".

Pro shodu v základní skladebné dvojici je kritický *mužský rod životný* ("i"); životnost je důležitá i u vzorů, zejména pro rozlišení *páni* vs. *hrady* (pro: *motýli* nebo *motýly*?).

Většina vzorů napovídá tím, že má "měkkou" nebo "tvrdou" souhlásku na konci (např. *muž, stroj, žena* aj.); o některých se učí, že končí na "i" nazpaměť (koncovky *-ami, -emi*). Kritický je tvar vzoru *páni* vs. *pány*, tj. správné určení 1. vs. 4. pádu v plurálu (viz výše syntaktickou stránku jinak morfologického pravopisu).

Správné určení pádu či jeho respektování je ale nutné při **zdůvodňování** vždy. V diktátech (jako kontrola) se vzor ve stejném pádu často přidává tužkou nad zkoumané slovo, které se pak případně opraví. Přitom je nutné zjistit, resp. ověřit 1. pád podst. jm. a jeho vzoru (také už správně vybrat rod: střední, ženský, mužský: životný, neživotný), pak vzor převést do odpovídajícího pádu a aplikovat na zkoumané slovo (probíhá jakoby současně). Jinak vzor nefunguje jako korekce, ale jen jako alibi pro zvolený pravopis. Viz Kláru: *houbi, vili, břízi jako písni*.

Látka zahrnuje některé obecnější aspekty.

Aspekt slohový a stylistický

se týká např. již známého *střetu úrovní*. Tak se třeba doporučuje skloňovat *s kluky, s holkami* jako *s pány, se ženami*, ale stylisticky je to podle mě nevhodné (adekvátnější je hovorové *s klukama, s holkama*).

Základní skladební dvojice představuje *větu holou*- ta má značit to podstatné, zbytek jako by bylo možné vypustit: tím se postulují určité, velmi kognitivistické pojetí významu. Opačným postupem k abstrakci věty holé je její *rozvíjení*: *voda teče--> čistá voda teče prudce z kopce přes balvaný*. To má koreláty ve slohu, věty holé jako by nebyly dost estetické.

Aspekt poetický

ve zvláštní verzi, kterou uvádím, je neplánovaný a pro gramatické poučení rušivý až škodlivý. Např. při náhradě původních slov vzory vznikají věty typu **Na písni hradu pozorujeme ženy** (z: *Na hrázi rybníka pozorujeme žáby*). Seifertova poetika se točí kolem slov jako "žena", "růže", "píseň", vlastně i "kost". Nebo: *Slunce bez slunce jako moře bez moře*. Srv. Rimbaud: *Už se opět našla?/ Co? Věčnost. / Jsou to moře, zašla/ se sluncem*.

K filozofickému, logickému a existenciálnímu náboji formulí gramatických cvičení jsem loni citoval Goodyho.

Skloňování ať už vzoru nebo ne je **vzýváním**:

První pád kdoco, nástěnka.

Druhý pád bez kohočeho, bez nástěnky.

Třetí pád komučemu, nástěnce.

Čtvrtý pád kohoco, nástěnku.

Pátým pádem oslovujeme voláme, nástěnko!

Šestý pád o kom o čem, o nástěnce.

Sedmý pád s kýmčím, s nástěnkou.

Bud' blahoslavena mezi slovy.

Aspekt pedagogický

Narážím na Vygotského úvahy ("*Myšlení a řeč*", s. 207, dál s. 224 a násl.) o tom, že dítě mateřský jazyk zná- ve škole si jen uvědomuje jeho zákonitosti. (Podle mě jde navíc o korekci mluvených tvarů. A že existují vzory, je podivné. Jaký mají status? Jsou uloženy u Boha, jsou to "ideje"?)

Vygotskij také srovnává výuku cizího jazyka ve škole s tímto uvědomováním si jazyka mateřského. Cituje Goetheho, že "*kdo nezná ani jeden cizí jazyk, ten nezná ani plně svůj vlastní*"- zřejmě proto, že se podle Vygotského cizí jazyk učí prostřednictvím mateřského, jehož struktury přitom vyplývají na povrch.

Cizí jazyk je zajímavý model k vystižení toho, co se děje ve škole s mateřským jazykem samým. Ale zažil jsem angličtinu, která možná byla něco jako simulace učení se jazyku mateřskému téměř od matky. Makarónské věty s proplétanými výrazy nebo simultánní překlad částí; výslovnost poměrně málo spojená s pravopisem; že *van* by mohlo odpovídat *one*? (Nemíním to kriticky, třeba je to tak zpočátku dobře.)

Lahire přitvrzuje Vygotského: děti jako by se ve škole učily cizí jazyk, když se učí spisovný.

Aspekt hodnocení jazyků

se může týkat srovnání několika jazyků národních, ale i obecněji, posunů v češtině (spisovný jazyk vs. hovorové inovace). Existuje terminologie, která by dokázala popsat jazyky jinak než v termínech jejich vnitřních, lingvistických parametrů? Kdybychom např. neměli 7 pádů, byl by náš vztah k *osobám, zvířatům a věcem* chudší?- jak se ostatně pozná, kolik máme pádů, podle toho, kolikrát se liší koncovky? Co by se stalo, kdyby začaly mizet rody? Nějaká literatura je vlastně u Sapir- Whorfovy hypotézy, pak Cassirer.

Tendence ke zjednodušování ve skloňování asi existuje, a přitom může paradoxně zpočátku působit jako komplikace (dokud není plně rozšířena), jako obohacení. Měli by didaktici bojovat právě proti ohroženým místům normy? Je třeba artikulovat vztah tvořivosti a chyby (tvorba jako provedená chyba, co má asociace).

Aspekt má svou stránku **psycholingvistickou** (viz dále též **identitní**). V jaké vzdálenosti od lingvistického máme postulovat psychické, většinou kognitivní? Lze říci, že máme *sedmipádovou mysl*?

PROCVIČOVANÁ LÁTKA

se až na uvedenou kryje se 3. třídou. Možná, že zde dochází k její generalizaci, systematizaci a případnému objasnění pravidlem.

Kdybychom měli vyčlenit zvlášť **pravopis**, tak se už netrénují měkké a tvrdé souhlásky, ani většinou ne obvyklá spodoba. Pokračují *vyjmenovaná slova*; učení *předpon*, jednak kvůli psaní *dohromady* (vs. předložky), ale i pro speciální spodobu i nespodobu *vz-, bez-, roz-, před-*, pro *y* ve *vy-* a k řešení *je* vs. *ě* (ob-jet vs. oběd); dál viz zmíněnou novou látku, vloni částečně předjímanou skloňováním s jeho koncovkami a analýzou souvětí (včetně vzorce); interpunkce (s analýzou souvětí).

Celkově je procvičována následující mluvnická látka.

V **lexikologii** se opakují slova *mnohoznačná* vs. *jednoznačná*; *synonyma* vs. *antonyma*; *slova citově zabarvená*; *slova nadřazená*; v jedné písence se mají "vymyslet" slova *nepisovná* (pěkný nápad, který ukázal nadměrnou šíři normy- např. *záchod* není pro žáky spisovný, snad že se o takových věcech nemá mluvit.)

Slovotvorba byla asi probírána více, zřejmě kvůli pravopisu, co obsahuje: *předpony* vs. *předložky* (při jídle vs. přistávat), dále vůbec *složení slov*, pro otázku jejich *příbuznosti*: cvičení typu *les: prales, lesíček, zálesák, lesník*; pravopisný důvod u vyjmenovaných slov.

Morfologie byla probírána nejvíce. *Druhy slov* často určovány ve větách, dokonce komponování vět podle číselné partitury: 7- 1- 5- 1 dá např. *Přes domem stojí auto*. Morfologická stránka pravopisu ve větě: *mi/my* u osobních zájmen. Nejvíce jsou procvičována podstatná jména a slovesa.

PODSTATNÁ JMÉNA: do tabulky zapisován *rod, číslo, pád*, později *vzor* vypisovaných podst. jm. Recitace skloňování; převádění slov do předepsaného tvaru: např. 2. p. mn. č.; 1. pád pro podmět.

SLOVESA: do tabulek *osoba, číslo, čas*. Převádění sloves většinou z infinitivu do předepsaného tvaru. Systematizace způsobů: *oznamovací, rozkazovací* (jen pro *přítomný čas*), *podmiňovací, neurčitý* (infinitiv). *Složený tvar*. Střety úrovní: místo rozkazovacím způsobem vyjádří děti rozkaz budoucím časem. Čas nezvládnut u *podmiňovacího způsobu* (že přítomný), ani u *vidů* (dojem, že mizí rozlišování *dokonavosti* a *nedokonavosti* u dětí i v hovorové řeči obecně: *budu ject* místo *budu jezdit*; též *budeme se soustředit* v masmédiích). Potíže s časem podle I. Viktorové i u některých sloves v minulém čase: *uvědomil si* prý percipováno jako *přítomnost*- možná problém *současnosti* (v jiných jazycích viz *souslednost časovou*).

Speciální zvědomění u *zvratných sloves*: *jsi si--> sis, jsi se--> ses*; dlouhá verze dělá dojem hyperkorektnosti (viz v dřívějších letech otázku aristokratické ležérnosti k normě); bez explicitace spíše zmatek: viz pro *povídat si*: *ty jsi si povídal, ty si si povídal, ty jsi povídal, ty si povídal, ty jsis povídal*.

V **syntaxi** se z nové látky probírá již zmíněná dvojice, *podmět a přísudek*. Procvičuje se *analýza souvětí* a komponuje se podle *vzorců*. Centrální je nalezení *slovesa v určitém tvaru*, z něhož plyne existence samostatné věty; přitom se probírá *interpunkce, čárky* mezi větami. Nesmírně zajímavá je problematika *spojek*, kterou jsem letos bohužel nedotáhl myšlenkově dál za loňské srovnání s Vygotským. Otázka, co se děje při rozšiřování užití spojky, např. "že": chudne naše pojetí vztahů ke skutečnosti? Dále dojem z komponování podle *vzorců*: že při respektování stejného vzorce žáci přesto vyjádří nějaké jiné vztahy; spojky samy o sobě nejsou vůbec jednoznačné. Tak se např. při replice Vygotského vět s "protože" sice neudělaly chyby v kauzalitě, ale některá propojení působí divně (např. *Chlapec spadl z kola, protože neumí držet rovnováhu.*). Chtělo by to najít monotematickou lingvistickou práci, třeba jen na jednu spojku.

NĚKTERÉ OTÁZKY VÝZKUMU

Připojuji několik úvah k tématům, která nemám jasná. Jde už nejen o mluvnicí. Témata navazují na aspekty z první části a reagují také na zkušenost s *testem čtenářské gramotnosti*, hlavními mými daty tohoto roku.

Pravopisná distance a skupiny čtenářů

Váže se na myšlenku *pravopisného obratu* z předchozích let a na partii o *rychlosti čtení* ze zprávy o testu gramotnosti.

Osoby, ztělesňující hlavní hypotézu, jsou Ivana a Kamil (méně Klára), rychle čtoucí a s body na 1. a 3. místě ze třídy; přitom oba oprávněně v reedukační péči dys- kabinetu.

V průběhu let jsem od nich očekával úbytek chyb *fonologických* (tvrdot/ měkkost; kvantita samohlásek apod.): ne možná cestou zdokonalení diskriminace, ale cestou znalosti podoby slov. Tuto znalost musejí mít velmi vyvinutou, když dosahují tak velké rychlosti ve čtení očima. Zmenšování počtu podobných, "fonologických" chyb se ale zastavilo a zejména u Kamila se objevují snad téměř recidivy.

Pro chyby vyšších gramatických úrovní (slovotvorných, morfologických, syntaktických) jsem očekával, že u těchto žáků budou vzácnější než u jiných dětí. Mělo by tomu tak být i kvůli skvělému, rychlému a rozumějícímu čtení, i díky jejich celkové oblibě jazyka či velké familiárnosti s ním (bystrost Kamila při analýze slovních úloh v matematice, jeho velká slovní zásoba, Ivanina komunikativnost a chuť vyprávět ve slohu v 5. třídě). Ale oni chybují s klidem i u vyjmenovaných slov, kde nemůže být žádný problém se sluchovou diskriminací, naopak kvůli její nemožnosti se zde buduje pravopisný pamětní a rozumový systém. Jejich diktáty jsou téměř nejhorší ze třídy.

Ve cvičeních, kde se hlídá jen jeden parametr (např. se doplňuje *i/y* do už vytištěných, napsaných slov), jejich chyb velmi masivně ubývá. Při diktátu tedy asi nestíhají zvládnout všechny parametry; dalo by se pak možná říci, že jejich znalost podoby slov je spíše pasivní než aktivní: že správně slovo čtou, vnímají očima pro mysl, ale neumějí napsat a někdy ani napoprvé přesně přečíst nahlas, reprodukovat. Má smysl s nimi dál trénovat čtení nahlas, mít je k přesnosti ve výslovnosti a působit, napravovat s její pomocí? Nebo se fonické složce vyhnout? Pak jim zvýšit znalost podoby slov nucením k intenzivnějšímu čtení očima, případně k dlouhým opisům, třeba na počítači, naprosto bez chyby?

Ať tak či onak, pozoruhodné je, že jsou Kamil a Ivana schopni velké pravopisné tolerance: význam pro ně drží navzdory jakoby matoucí, deformované, redukované, nediferencující podobě zápisu slov. Představme si o úroveň níž afatika: jak dlouho bychom tvrdili, že stále myslí, bohužel jen nemluví v pojmech, že má zachovanou rovinu označovaných (významů, Sé) navzdory narušení roviny označujících (znění, Sa)? Někteří tito žáci se však zřejmě opírají o dobré propojení Sa/Sé, v mluvené řeči, které jim pak dovoluje volnost v Sa, označujících nového, grafického stupně. (Z Vygotského úhlu by šlo říct, že psaný jazyk pro ně může být cizí, protože mají dokonale zvládnutý ten mateřský, mluvený.)

Ale Ivana silně a mnohem mírněji Kamil měli trvalé potíže už o stupeň níž, s pouhou výslovností; Ivana šišlala, vlastně tedy byla trochu afatická, aspoň expresivně či motoricky. (Tyto poměry jsou slibné pro formulaci výzkumného charakteru, nekryjící se úplně s popisem správného jazyka, normy jazyka, tedy jazyka.)

K otázce se váže i Jaffrého zmínka (z loňského textu) o výhodnosti, ekonomii písma, které se nesnaží co nejvíc kopírovat mluvené: např. písma souhláskového. Nastolují některé děti svým zanedbáváním pravopisu- při držení významu- podobnou, ale originální normu?

Existují pisatelé podobně ledabylí (často nezvládající psaní jako pohyb ruky), kterým ale význam spíše uniká- to je druhá skupina. Její parametry nemám přesněji zpracované. Její sociální budoucnost mi připadá nejhorší.

Třetí skupina je problematická pro svou pomalost ve čtení. Jsou přesní, ale zřejmě neumějí číst rychle očima, možná pokračují ve slabikování, v artikulaci i při čtení "v duchu". Jestli se nic nezmění, nebudou schopni přečíst dlouhé texty v beletrii a ani zvládnout větší sumu psané informace.

Úzká je čtvrtá skupina: co rychle čte, textům perfektně rozumí, a k tomu ještě správně, pravopisně píše.

Stát a řeči

Oficiální didaktika češtiny se netrápí s normou: myšlenka, že bych vnucením spisovnosti někomu *sebral* nebo *vyměnil koncovky*, zní pro ni šíleně. Jistě, dá se namítnout, že se lidem, dětem nic nebere, ale naopak nabízí: mít ještě jedny koncovky, moci stylisticky operovat, mít rejstříky pro svůj zpěv nebo arsenál na svou obranu. Ale ono se ani tohle neřekne, protože otázka normy je svou samozřejmostí coby předmět diskuse zcela vytěsněna. (To není proti učitelům, kteří si ostatně sami hovorovost i před žáky dovolí.)

Problém normy existuje v gramatice, i když je asi zřetelnější a nastolitelnější bez větších protestů v literární výchově a ve slohu. Tyto dvě oblasti jsou odděleny, přičemž sloh svými osnovami a učebnicemi často šíří spíše banální pravidla, hrozící přerůst v klišé: viz např. poučku o neopakování slov v textu- další hodinu (literární výchovy) se pak objeví geniální básnička se slovy stejnými. Skutečně hluboké pojetí jazyka, jazyka gramatiků i jazyka stylistiků zachraňují samozřejmě básníci. (Jejich reakce na školu, jejich vzpomínka přitom nebývá jednoznačná- viz texty o škole a pro školu v čítankách; jako by se někdy mstili za utrpenou disciplínu; stálo by za zvláštní studii.)

Spisovatelé a básníci jsou přirozeně od slohu raději izolováni do literární výchovy (i když se profesionálové učí sloh a styl jeden od druhého). A v literární výchově zas nejsou jejich postupy nijak podrobně rozebírány: interpretace neříká, proč je to pěkný, jak bylo dosaženo krásy.

Neobvyklá spojení a zajímavé chyby dělají i žáci. Není to jen ze zdroje hovorové řeči v rodině, z řeči vrstevníků nebo z řeči masmédií: škola je jazykově zajímavá možná hlavně kvůli střetu různých řečí, kvůli narážení hovorových tendencí na spisovnost a na byrokratičnost (non- pejorativně), i na cizí jazyk (Ivana glosuje vyprávění kamarádky o noci s tátou, mámou, opilým strejdou, sklem dveří padajícím do postele jako "*rodinné důvody*", v *langue de bois* oficiální omluvenky; -*What color, votkalr?* -*Vodka!*).

Stát se řečí

Problémem je popsat změny v osvojení jazyka jako změny **identity** (viz též zmíněný aspekt hodnocení jazyků a psycholingvistický). To podstatné na skutečnosti nemá synonymum: styl, vyjadřující totéž v jiné podobě, v jiné verzi, neexistuje.

Nemám k tomu nachystané pojmy. Jedna stránka ve Vygotského německy idealistickém pojetí významu tomu nahrávala, ostatní ne; i změnu jedince chápal Vygotskij nakonec jen jako získání použitelné techniky, i když zisk řeči převáděl na zisk *psychických funkcí*. Existují Canettiho několikavazkové vzpomínky, vlastně celé o osvojení jazyka- ale pojmově? Heidegger na podstatnost řeči naléhá opakovaně (např. ve výboru "*Básnický bydlí člověk*"), ale opět nevím, jak s tím dál. (Nakonec každou báseň rozebere jako výpověď o řeči samé, jako řeč řeči o sobě. To by nemělo být jediné kritérium- i když se tenhle aspekt kupodivu objevil přinejmenším v jednom z vyprávění v testu čtenářské gramotnosti.)

Důležitá mě přitom nepřipadá ona představitelnost metafor (viz např. schéma *venku/ uvnitř, centrum/ periferie*), o níž jsme slyšeli v několika povedených seminářích na podzim, ale naopak spojení, jež nemá zobrazení v žádném jiném médiu.