

ŽÁNŘ VYPRÁVĚNÍ VE VÝZKUMU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI TESTEM IEA

Miloš Kučera

OBSAH

ÚVOD

I. VYPRÁVĚNÍ JAKO ÚKOL

VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

ŽÁNRY, OPERACE, OTÁZKY K TEXTŮM

4 VYPRÁVĚNÍ (TEXTY, OTÁZKY, ODPOVĚDI)

"PTÁK A SLON": REPRODUKCE

"PTÁK A SLON": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Hodnocení otázek

"ŽÁDNÝ PES NESTAČÍ": REPRODUKCE

"ŽÁDNÝ PES NESTAČÍ": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Hodnocení otázek

"ŽRALOK HLEDÁ KAMARÁDY": REPRODUKCE

"ŽRALOK HLEDÁ KAMARÁDY": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Hodnocení otázek

"DĚDEČEK": REPRODUKCE

"DĚDEČEK": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Hodnocení otázek

BILANCE KONTROLNÍCH OTÁZEK (METATEXTU)

POZNÁMKY

II. VÝPOVĚĎ O ŽÁCÍCH: DOKUMENTACE

ZÁKLADNÍ ZÁZNAMY VYPRÁVĚNÍ

ÚSPĚŠNOST NÁRODNÍHO A TŘÍDNÍHO SOUBORU VE VYPRÁVĚNÍ

VYPRÁVĚNÍ A CELÝ TEST GRAMOTNOSTI

Faktor času

Typy textů, typy čtenářů

Síla čtenáře

VNĚJŠÍ SOUVISLOSTI TESTU GRAMOTNOSTI

Vztah k inteligenci

Vztah ke známám

Vztah k pohlaví (rodu)

ÚVOD

Předložený text se věnuje výsledkům získaným pomocí relativně standardního nástroje měření čtenářské gramotnosti, mezinárodně použité zkoušky, testu. Tento test byl

administrován v "mé" škole u 21 dětí (ti vystupují ve většině statistik, pokud není uvedeno jinak), dále ve školách Klusákových (v pražské i ve venkovské), ve škole Viktorové a Štecha, ve škole Rendlově, tj. celkem asi u 120 dětí, a to během jejich 4. ročníku. Do výsledků jsem však zahrnul i moje bývalé 3 žáky, chodící nyní do jiné než aktuální, navštěvované 4. B; jde o vyhnance a propadlíky z původní 1. třídy: Dominik je ve 3. C., Pavla ve 3. B a Irena ve slabší třídě 4. C.

Průměrný věk dětí mnou testovaného souboru byl pak 10 let; 5 měsíců (většina dětí mezi 10 a 11 lety). Administrace se uskutečnila v měsíci květnu 1998.

Test gramotnosti je ten, jež použili nikoli ve 4., ale už ve 3. třídě (většina dětí mezi 9 a 10 lety) organizátoři českého národního výzkumu čtenářské dovednosti, Jana Straková a Vladislav Tomášek: ti jsou také autory o něm referující zprávy "*Mezinárodní studie české gramotnosti a její realizace v České republice*" (Praha, Výzkumný ústav pedagogický 1995). Děkujeme oběma a zejména dr. Strakové za podporu v naší aplikaci testu. Počet respondentů pro jejich 3. třídu byl kolem 2700 žáků České republiky.

Titul citované zprávy naznačuje, že sám národní výzkum, realizovaný v dubnu 1995, byl součástí či dodatečnou částí výzkumu mezinárodního, a to prováděného ve světě prostřednictvím IEA (International Association for Evaluation of the Educational Achievement) ve školním roce 1990/ 91. Texty testu byly přeloženy z angličtiny do češtiny. (Od českých organizátorů pak k tomuto výzkumu máme k dispozici anglické znění testu, s titulním listem IEA: *Reading literacy. Fourth grade*, a zprávu za výzkum odpovědného Warwick B. Elleyho: *How in the world do students read? IEA Study of reading literacy*, IEA 1992.)

V našem longitudinálním výzkumu jsme tento již použitý nástroj výzkumu čtenářské gramotnosti použili jako alternativu k inteligenčnímu testu Termana a jako alternativu k písemkám, diktátům, čtenářským deníkům, terénním poznámkám z hodin češtiny ve škole. *Terman* obsahuje některé pěkné jazykové úlohy, které ale představují spíše dílčí, nikoli přirozeně komplexní materiál (viz *Slovník, Analogie, Doplnění spojek*); komplexní materiál nesou často hodiny češtiny, ale nebývá zase tak kontrolovaný, jako v testových podmínkách. Víceméně standardní nástroj, zkonstruovaný někým jiným a použitý již na velké počty žáků, nám měl také dovolit posoudit úroveň dětí našich prostřednictvím srovnání nejrůznějšího druhu.

Přítomný text však nabízející se možnost srovnání dosud příliš nevyužívá a orientuje se na jiný aspekt: vlastně na určité **koncepte čtení**. Ty jsou jednak obsaženy v testu samém jako koncepte autorů testu a vyjevují se pomocí odpovědí žáků; žakovské čtení ale např. svými chybami poukazuje dál za tyto koncepte. Kromě toho nezapomeňme, že texty v testu jsou kulturními produkty a často uměleckými díly, která v sobě už od počátku mají zakódovanou opět představu, jak by měly být či jak asi budou čteny. Test nám tedy slouží hlavně jako (velmi zajímavý, inspirující a řadou parametrů unikátní) materiál k úvahám o tom, co text a čtení vlastně jsou (to platí převážně pro žánr vyprávění, na nějž jsme se soustředili).

Věnujeme se tak mnohem více struktuře úkolů, která už musela přestat být pro Strakovou s Tomáškem problematickou: ty přirozeně nemůže zajímat konstrukce vyprávění, ale spíše to, jak jsou v něm úspěšní čeští žáci ve srovnání s jinými. V tomto ohledu je náš příspěvek spíše **metodologický** než empirický.

Dále nás více zajímají průběhy jednotlivců skrz úkoly a podúkoly zkoušky, jejich různé způsoby chápání jeho položek. Protože se soustředíme jen na některé úkoly, můžeme jejich řešení rozebírat podrobněji. Tento rozbor byt' operující čísla by šlo nazvat **kvalitativním**.

Doplňujeme ho některými údaji **kazuistickými**, jež pocházejí z naší znalosti školy a dětí, a jen částečně z výzkumného tzv. žakovského dotazníku, který tvořil součást testu. Straková a Tomášek aplikovali ještě dotazník ředitelský a učitelský, my už ne.

Nechtěl bych, aby uváděním některých rozdílů vznikl dojem, že chci skvělý a velmi důležitý, vlastně nenahraditelný český národní výzkum gramotnosti nějak kritizovat nebo "překonat": snažím se pouze popsat způsob převzetí jeho výzkumného nástroje.

Výše uvedeným otázkám se věnuje zejména první část textu s titulem "*Vyprávění jako úkol*". Druhá část "*Výpověď o žácích: dokumentace*" uvádí spíše návrhy, jak by šlo výsledky zpracovat a prezentovat, až by to někdo udělal pořádně: pro více čtenářů a na větším prostoru.

I. VYPRÁVĚNÍ JAKO ÚKOL

VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

sestává materiálně ze sešitu s titulem "*Studie čtenářské gramotnosti. Populace A. 3. ročník základní školy*".

Sešit obsahuje nejprve tzv. *slovní test*, kde se rozpoznává slovo představované jedním ze čtyř obrázků (např. napsaný *motýl* je provázen obrázky k výběru zaškrtnutím, kde jsou *kleště*, *ptáček*, *motýl* a *budík*); 90 sekund, které děti na 40 slov měly, téměř vždy stačilo, chyby se nedělaly a test tak téměř nediferencoval: z 21 dětí nevyplnil poslední 2 úkoly chytrý, ale nedisciplinovaný a líný (?) Honza (10. ve skóre v hlavní části testu); propadlíkovi Dominikovi, který byl ve čtení vždycky zpožděný, chyběla 3 slova (v hlavním výsledku byl poslední, 21.) a Ireně, přestoupivší do slabší třídy a mající také problémy se čtením, slov 5 (14. v hlavní části).

Jinou námi nevyužívanou částí nástroje je *žakovský dotazník*, který děti absolvují až na konec, po zvládnutí hlavní výkonové části zkoušky. Dotazník obsahuje rubriky: *A. Otázky o tobě a tvém domově* (1-13); *B. Otázky o tvé četbě* (14.-18.); *3. Otázky o tvých domácích úkolech ze čtení a práci ve třídě* (19.-24.); *D. Čtení pro zábavu* (25.-37.); *Čtení ve škole* (38.-43.)

Hlavní výkonová část testu se skládá z 15 textů s 66 hodnocenými otázkami; to je tedy také maximum bodů, které může čtenář v testu získat. Většina otázek nabízí výběr ze 4 variant; některé volné odpovědi v národním výzkumu ani v našem nevstupovaly do statistiky.

Texty existují ve 3 žánrech, v terminologii mezinárodního výzkumu nazývaných *domains*, u Strakové a Tomáška pak *domény*: **vyprávění** (*narrative prose*; 4 texty a 22 otázek); **výklad** (*expository prose*; 5 textů a 21 otázek); **dokument** (*document*; 6 testů a 23 otázek).¹⁾

Jednotlivé žánry definují Straková a Tomášek (v intenci mezinárodního výzkumu²⁾) následovně: *vyprávění* je "*souvislý text, ve kterém autor vypráví příběh*", *výklad* pak "*souvislý*

¹⁾ Existuje zde jeden metrický problém. Zejména poslední *výklad* druhé poloviny testu "*Jak přečíst stáří stromu*" (se 6 potenciálními body!) bývá často nedodělán nebo zodpovězen od boku. V menší míře to platí i pro *vyprávění* "*Dědeček*" před ním; před *Dědečkem* se nachází další *výklad*, "*Svišti*". Opět *výkladem* ("*Mrož*") končí i první polovina testu, kterou ovšem moji žáci byli s to dokončit častěji.

Takovým seřazením úkolů je zvýhodněn žánr *dokument* a znevýhodněn *výklad*. (Na podobných úvahách o měření však náš text nechce spočívat.)

²⁾ "1. Narrative prose: *Continuous texts in which the writer's aim is to tell a story- whether fact or fiction. They normally follow a linear time sequence and are usually intended to entertain or involve the reader emotionally. The selected extracts ranged from short fables to lengthy stories of more than 1,000 words.*

2. Expository prose: *Continuous texts designed to describe, explain, or otherwise convey factual information or opinion to the reader. The tests (vysvětlení plurálu: existoval i test pro starší, 14 leté děti- M.K.) contained, for example, brief family letters and descriptions of animals as well as lengthy treatises on smoking and lasers (právě ve verzi pro starší děti- M.K.).*

3. Documents: *Structured information displays presented in the form of charts, tables, maps, graphs, lists or sets of instruction. These materials were organized in such a way that students had to search, locate, and*

text, který slouží k prezentaci faktické informace" a dokument konečně "informace prezentovaná v jiné formě než pomocí souvislého textu, např. grafy, mapy, seznamy, posloupnost instrukcí." (1995, s. 9)

Kromě pojmu "domén" (hovoříme raději o "žánrech") uvádějí Straková a Tomášek ještě pojem operací (*reprodukce; parafráze; dedukce; vyhledání informace; vyhledání a zpracování informace*), které přiřazují žánrům v tabulce na s. 10 následovně (uvádím v jiné grafické podobě):

*Vyprávění: 1 reprodukce
11 parafrází
10 dedukcí*

*Výklad: 7 reprodukcí
9 parafrází
5 dedukcí*

*Dokument: 11 vyhledání informací
12 vyhledání a zpracování informací*

S operacemi se dál nepracuje a nejsou ani rozváděny: výjimku tvoří zmínka, když se ve *Studii* na ukázkou uvádí text "*Pták a slon*": "*V otázce 4 měli žáci vyjádřit stěžejní část příběhu jinými slovy (podtrhl M.K.), než těmi, která jsou uvedena v textu.*" (s. 15-16): zvýrazněnou část, ono "vyjádřit jinými slovy" zde asi můžeme chápat jako definici *parafráze*.

ŽÁNRY, OPERACE, OTÁZKY K TEXTŮM

Výše uvedené parametry výzkumného nástroje inspirují k úvahám. Ta nejjednodušší se týká **vymezení žánrů**. Definovat vyprávění příběhem a výklad faktickou informací směřuje ke kruhu: co je to příběh a co je to faktická informace? Elley přidává ve své anglické definici k příběhu emoční zaujetí a k výkladu jakýsi chladnější či racionální postoj, ale i to je relativní. (Také uvažuje o zájmu jedince nebo zájmu státu na tom kterém žánru, resp. na pramenu textu: viz později v II. části.)

Dokonce dokument, který by měl být od příběhu nejdál, může být dramatický a svým způsobem velice emotivní: např. graf, sloupcový diagram v testu pro 8. třídu o vývoji populací zajíců a rysů je tragédií osudu. Ani texty pro 3. třídu nejsou "čisté": třeba taková "*Svišti*" nabývají antropomorfní či personifikační rysů, přibližujících tento výklad k bajkám ze žánru vyprávění, ale to nepovažujeme za zkreslující moment. "Smíšení" žánrů se mi zdá silnější u výkladu "*Jak přečíst stáří stromu*": zde jsou masivně použity prostředky přirozeného či přírodního dokumentu- letokruhy na řezu kmenem rozhodně nemají podobu *souvislého textu* v běžném slova smyslu.

To je ale nejmenší a možná dost "teoretická", umělá potíž: když jsme měli s kolegy Klusákem a Rendlem uhodnout (při znalosti počtu, kolik má být čeho), co daný text představuje za žánr, hravě jsme to dokázali: to svědčí o dostatečné praktické vyhraněnosti textů.

process selected facts rather than read every word of continuous text (podtrženo mnou; odkáží na tuto pasáž v souvislosti s metodologií kladení otázek- M.K.). *In some cases, students were required to follow detailed instructions in responding to such documents.*" (Elley, 1992, s. 4).

U **operací** (které by šlo považovat i za dodatečný prostředek definice žánrů) pro nás bylo jejich určení obtížnější a ne vždy jsem se shodli. Ale ani to ještě není problém, který by nás nyní zajímal.

Co však jsou tyto operace? Jsou to vlastně činnosti, které se mají s textem provádět. A podle čeho? No přece podle otázek za textem, podle nějakého metatextu. Takže ve zkoušce je pak *vypravění* to, co se hlavně *parafrázuje* a v čem se *dedukuje*; *výklad* to, co se hlavně *parafrázuje*; *dokument* to, co se ani *neparafrázuje*, v čem se ani *nededukuje* (a co se ani *nereprodukuje*), ale v čem se *vyhledává* nebo současně *i zpracovává informace*.

Pak se přirozeně nabízí otázka, nakolik esenciálně patří určité operace k určitému žánru a nakolik jsou otázky, tyto operace představující, projevem libovůle konstruktérů testu. Nebo ještě obecněji: existuje nějaká norma správného přečtení? To je velké téma, kterému se budeme věnovat vlastně ve celém textu.

První věc, která je nápadná ohledně operací, je jejich parciálnost: je evidentní, že i při otázkách vypravování se vyhledávají a zpracovávají informace a že naopak otázky dokumentu požadují např. reprodukci a dedukci. Zdá se nám, že mezinárodní autoři zde vyšli z pocitu jakýchsi dvou kulturních tradic skripturality, jedné spíše literární (kde se třeba ve školních cvičeních odjakživa bážovalo na *parafrázích*), a druhé nonliterární, kupecké, odborné, technické, spojené vždy s nějakými seznamy a s počítáním (nazvali bychom ji podle antropologa Jacka G. "goodyovskou"). Proč byl tento hypotetický rozdíl vyjádřen v termínech operací výše uvedeným způsobem (viz tabulku)? Mohu se další motivace konstruktérů jen dohadovat.

Je např. možné se tázat, zda to není třeba právě zmíněné parafrázování, které by dělalo pro dokument potíž: neznamena čtení dokumentu vždy právě "překlad", "parafrázi" vůči otázce v běžné řeči, a takto nazvaná operace by nemohla nic speciálního říkat? Nevím. Zdá se však, že důležitou roli zde hrála představa *vyhledání*, u Elleyho (byť tento jeho text o operacích nehovoří) korelovaná s tvrzením, že dokument se na rozdíl od jiných, a sice "souvisle" psaných žánrů nečte slovo za slovem, místo za místem, od začátku do konce (viz onu zvýrazněnou pasáž z Elleyho definice žánrů v poznámkách).

Toto tvrzení nemusí podle nás platit vždy (např. některé grafy je naopak třeba číst bod po bodu, či sledovat křivku kontinuálně); ale možná zde autora vede horizont jakéhosi obvyklého typu dokumentu (a jeho obvyklého užití), jakým je např. mapa nebo telefonní seznam, fungující coby pomůcky specifické, výběrové, velmi úzce vymezené akce a odpovědi. Většinou mapu nepoužíváme třeba jako prorockou alegorii naší životní cesty (ale malují se také metaforické *mapy lásky*, "*cartes du tendre*"), ani telefonní seznam pro stanovení nejčastějšího křestního jména v Praze (mohli bychom to udělat, v rámci sociolingvistického výzkumu nebo pro pojmenování našeho potomka co nejkonformněji).

Po tomto neúspěšném pátrání po operacích nám však díky němu začíná svítat, že otázky (operace jsou druhy, žánry těchto otázek/ odpovědí), kladené textu, esenciálně k textu patří, jako jeho vnitřní kód: žánry v sobě mají zafixovaný plánovaný způsob svého čtení. Umberto Eco (*Šest procházek literárními lesy*, 1997) zde hovoří o tzv. *modelovém* nebo *ideálním čtenáři*, s nímž se v textu počítá. Podobná představa, že dílo v sobě obsahuje anticipované akce autora a adresáta, vystupuje už ostatně dávno v estetice výrazu (*der Ausdruck*).

Sama míra a charakter "otázkovosti" se pak zdají dokonce být kritériem žánrů, jak už jsme částečně naznačili výše: telefonní seznam by nabízel jasné odpovědi na předem známý okruh otázek, umělecký příběh (viz vyprávění z testu a pokus o jejich rozbor dále) pak spíše kladl otázky, exponoval problematiku- přičemž už toto odhalení otázky (či originálního způsobu jejího kladení autorem) ze strany čtenáře je tím vlastním úkolem, "testovou" otázkou textu: všimněme si např. toho, že u příběhu "*Žralok hledá kamarády*" se žádná z otázek neptá po

odpovědi, poučení bajky: natolik zřejmě bylo pro autory testu obtížné nějakou nabídku jednoznačných odpovědí ohledně tohoto uměleckého díla zformulovat, natolik zřejmě pociťovali, že by to mohlo být nepřiměřené, redukcující (?).

Existence otázek, kladených textům, tak podle mého soudu vlastně znamená sám proces čtení jako takový. Ve své složitosti nemohla být asi problematika otázek v tomto mezinárodním výzkumu plně kontrolována; možná by se musela obětovat přirozenost, reálnost materiálů ke čtení ve prospěch zcela jednoduchých artefaktů. Přesto si ale nejsem jist, zda si byli konstruktéři jemnosti věci vždy aspoň vědomi.

Řekli jsme, že *Žralok* nedostal žádnou otázku na poučení, žádná "bajkovou" otázku- *Slon* naproti tomu ano: 1. C: *Slabí mohou někdy přemoci silné*. I když podobný závěr kouzlo bajky *Slon* vůbec nevyčerpává (má přinejmenším ještě jedno centrum- viz dále) a u *Žraloka* by bylo poučení méně jednoznačnější a více redukcující, nebyla by asi některá z následujících variant úplně chybná: např. "*lítost je jen služkou hříchu*" nebo "*lovcův přítel se vždy změní v kořist*" nebo "*mocní si tě zamilují k sežrán*". Musela zde nějaká taková nabídka zaznít? Asi ne. Tím ale, že u *Slona* zazněla otázka po alegorii, objevil se druh, kvalita otázky, kterou je třeba odlišit od jiných: máme ty druhé nazvat třeba *dějovými* (co se stalo, co kdo komu udělal atd.)?

Vedle různých kvalit otázek existuje zřejmě i jejich různá kvantita: některá z nich může být např. *dějově* důležitější než jiná. Mají toto konstruktéři všechno pod kontrolou, nekladou někdy otázku nepodstatnou a nevynechávají podstatnou? Rozumí sami všem příběhům?

Straková a Tomášek, když test zprostředkovávají ve své zprávě o výzkumu, citují mj. *Slona* a vybírají k tomu pouze jednu otázku, č. 4, údajně vyjadřující "*stěžejní část příběhu*"; v citaci *Dědečka* zas uvádějí pouze otázku č. 6. V obojím případě mají naprostou pravdu, jsou to klíčové, podstatné, kritické otázky, bez jejichž pochopení je celkový smysl příběhu nepochopen: ale vidíme, že zde musíme zavádět pojmosloví jako "*celkový smysl*", Straková a Tomášek zas zmiňují *en passant* u *Slona* pojem "*stěžejní části příběhu*". (V tomto směru jsou podle mě Elleyho zpráva a celý mezinárodní výzkum podteoretizovány.)

Existuje tedy zřejmě nějaká implicitní hierarchie nebo různá váha otázek (stejně jako bychom v přirozeném životě, např. při povídání si o filmu s kamarádem, nepovažovali za velkou chybu, že si náš společník nevšiml obleku inspektora, ale že si nevšiml převleku vraha, to už ano.)

Pro hodnocení výsledků konstruktéři testu samozřejmě žádnou hierarchii nebo různou váhu odpovědí nezavádějí (všechny se počítají za 1 bod; věc by se jinak komplikovala.)

Další nejasná věc. Možná se na ni v širším měřítku záměrně nebral ohled, pro moje detailnější úvahy však chybí: není kontrolována čtecí strategie dětí. Zejména pro takový *dokument* si můžeme představit, že by bylo časově výhodné nejprve si přečíst otázky, metatext a teprve potom se obrátit k textu pro ono *vyhledání informace*. Ale i k pochopení textu (neříkám, že ke správnému pochutnání si na něm jako při četbě v nontestových podmínkách) přispívá podle mě znalost otázek, pro všechny tři žánry. Přehled o zacházení dětí s otázkami během testu (byly takové, co si je přečetly nejdříve? Atd.) bohužel nemám.

Další, příbuzná nejasnost pak spočívá v charakteru zjištěné čtenářské dovednosti. Zavedení nabídky otázek bylo samo velmi vtipné, neboť se tak vyloučilo vměšování dovednosti psaní (např. kdyby se měl kondenzovat děj každého vyprávění a interpretovat do smyslu, nebo třeba ještě do formy až techniky jeho dosažení). Vedle nevýhody psaní a dovednosti formulování (s ním spojené) by požadavek na kondenzaci a interpretaci či explikaci bohužel také mohl být čtení orientujícím, posunujícím určitým směrem: nedáme snad přednost tomu znalci, kterému se líbí krásná báseň, aniž ví proč, před tím, kdo obratně vychválí báseň mizernou (asi je

základní, u nás kulturně rozhodující vrstvou recepce **vkus**, který nemusí reagovat novými slovy, přidávanými k dílu).

Ideální řešení pro měření pochopení vyprávění asi neexistuje. Nicméně by autoři testu měli vědět, že sledují čtenářskou dovednost testově specifickou, nikoli kulturně obecnou. Samozřejmě, v některých školních čítankách figurují texty z beletrie (jakými jsou ony čtyři příběhy) za doprovodu kontrolních, vlastně didaktických, návodných otázek, a samo vyučování literatury a diskursu až konverzace o ní může vést k určitému způsobu, praxi nebo až manýře čtení (je také pravděpodobné, že např. profesionální kritik, vědouce, že bude psát recenzi, čte knihu zvláště). Nicméně nemůžeme považovat texty s připojenými otázkami automaticky za kulturní úzus.

Nejblíže k tomuto módu má v praktickém životě asi žánr dokumentu, někdy i žánr výkladu (kde si ovšem výběrové otázky formuluje většinou čtenář sám).

4 VYPRÁVĚNÍ (TEXTY, OTÁZKY, ODPOVĚDI)

Přepisujeme zde nyní všechny příběhy (vyprávění) testu, jejich otázky (metatexty) a skóre v procentech: např. 06.2/04.8, kde první číslo udává volbu této možnosti (1.A ve *Slonovi*) v národním souboru Strakové a Tomáška (základní soubor respondentů z 3. třídy 2711; někdo mohl přirozeně otázku vynechat), druhé číslo za lomítkem, psané kurzívou pak procento volby v mém souboru 21 žáků.

Kurzívou a zaškrtnutím (X) je zvýrazněna pro čtenáře našeho textu správná odpověď.

Předložená reprodukce většinou nerespektuje stránkové uspořádání textů a většinou vynechává ilustrace. U *Slona* žádná nebyla, u *Žraloka* je zcela nepodstatná (holá, poměrně realistická kresba žraloka; česká verze přitom vynechala podtitul "*a fable by George Ciantar*"); za důležitější lze považovat rodinnou scénu z *Dědečka*, která je sice nezřetelná, ale jinak výmluvná: bez matky či ženy zde vystupují pouze tři muži (v takto očištěném tématu **generace a filiace**), přičemž chlapec klečí před kousky dřeva, nad ním stojí jeho otec s rukama v kapsách a jejich rozhovor pozoruje zpoza kamen dědeček, vsedě se opírající o hůl. Výjimku v reprodukci představuje *Pes*. Tomuto příběhu přidělujeme exemplární význam a rozebíráme ho nejpodrobněji; všímáme si zde ilustrací a odvoláváme se na anglické znění; proto ho uvádíme v českém xeroxovém faksimile (zmenšeno, ale s obrázky) a ještě v anglickém originále (zde bez obrázků, jež byly identické); i ke kontrolním otázkám připisujeme anglické znění.

Po reprodukci každého textu se pokusíme analyzovat vyprávění v několika aspektech. Nejprve ukážeme poměrně nezaměřeným způsobem literární kvality textu, včetně těch estetických, na které se otázky konstruktérů neptají. (Přitom naši znalost těchto otázek, metatextu nemůžeme samozřejmě zapřít). Poté se budeme věnovat otázkám samým, jednak jejich hodnocení námi, jednak jejich zodpovězení žáky.

"PTÁK A SLON": REPRODUKCE

P t á k a s l o n

Uprostřed džungle rostl veliký strom. Na vrcholku si malý ptáček udělal hnízdo pro svá tři ptáčátka. Jednoho dne šel kolem slon. Opřel se o kmen a drbal si záda. Strom se začal kývat a prskat. Vystrašená ptáčata se přitiskla ke své matce. Ta vystrčila špičku zobáčku z hnízda a řekla: "Hej, velké zvíře, všude kolem jsou stromy! Proč třeseš zrovna tímhle? Mé děti mají strach a mohly by vypadnout z hnízda."

Slon neřekl nic, ale podíval se na ptáčka svým malým očkem, zamával obrovskými ušima ve větru a odešel.

Druhý den se slon vrátil a znovu se drbal o kmen. Strom se začal kývat. Ustrašená ptáčata se opět přitiskla k matčiným křídům. Nyní se ptáček rozhněval. "Nařizuji ti, abys přestal třást našim stromem," křičel, "nebo ti ukážu!"

"Co bys mohla udělat takovému obru, jako jsem já?" smál se slon. "Kdyby se mi zachtělo, mohl bych do tohoto stromu strčit tak, že by tvé hnízdo a tvé děti byly odmrštěny kdovíkam."

Ptáček neřekl nic.

Další den se slon vrátil a drbal se zas. Rychlostí blesku vletěl ptáček do jednoho slonova obrovského ucha a tam lechtal slona svými drápkami. Slon potřásl hlavou ...nic se nestalo. Začal prosit ptáčka, aby přestal, a slíbil, že se už nebude o kmen drbat.

Ptáček vylétl ze slonova ucha a vrátil se do hnízda k dětem.

Slon se již nikdy nevrátil, aby si drbal záda.

1. Co nám chce povídka říci?

06.2/04.8	A		Když jsi silný, můžeš otravovat ostatní.
19.6/52.4	B		Sloni by neměli třást stromy.
65.7/33.3	C	X	<i>Slabí mohou někdy přemoci silné.</i>
08.5/09.5	D		Vždy se postav nebezpečí čelem.

2. Která z těchto věcí se stala první?

Ptáček ...

07.1/22.7	A		varoval své děti.
20.4/18.2	B		vyhrožoval slonovi.
65.1/59.1	C	X	<i>řekl slonovi, aby šel třást někam jinam.</i>
07.5/00.0	D		vyhrál souboj.

3. Která věta v tomto příběhu nám říká, že si slon myslí, že je nejsilnější? Začíná těmito podtrženými slovy:

22.6/29.2	A		"Hej, velké zvíře, ...
10.7/16.7	B		Slon neřekl nic, ...
16.1/33.3	C		Druhý den se slon vrátil ...
50.6/20.8	D	X	<i>Co bys mohla ... (zde chybí v české verzi úvozovky výroku-MK)</i>

4. Jak dokázal ptáček zabránit slonovi, aby se vracel ke stromu?

10.6/42.9	A		Nařídil mu, aby přestal.
03.9/00.0	B		Podrbal ho na zádech.
82.4/47.6	C	X	<i>Polechtal ho v uchu.</i>
03.1/09.5	D		Klovl ho zobáčkem.

5. Příběh končí šťastně, protože ...

01.1/04.8	A		slon umřel.
93.5/77.2	B	X	<i>slon už nepřišel.</i>
02.1/00.0	C		strom byl dost silný.
03.3/13.6	D		ptáčci se naučili létat.

"PTÁK A SLON": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Všechna čtyři vyprávění testu jsou velmi kvalitní, s jemnou a propracovanou strukturou – což činí jejich rozbor v některých ohledech obtížnější, méně jednoznačnější. Ve *Slonovi* se kontrola struktury projevuje např. v návratech kánonického čísla *tři*: tři ptáčátka, tři dny sloního obtěžování... Sofistikovanější a podstatnější je ovšem skicování **prostoru** a jeho parametrů neustálými připomínkami, které opět nebyly pro pouhý děj nutné.

Už vstupní obraz stromu uprostřed džungle se špičkou v obloze a ptáčky na ní předznamenává jiný prostor: sloního ucha se škrábající špičkou, drápkem; ucho je přitom tělesná dutina, poměrně uzavřený prostor, z kterého nelze ptáčka vyhodit jako z otevřeného hnízda. **Malost/ velikost** jsou artikulovány všude: např. slon má obrovské uši, ale malé očko (sloni nemají nijak malé oči, ale na poušti šedi to ve srovnání s vlajícím uchem dělá ten dojem).

Vtip je právě v paradoxním poměru malosti/ velikosti: co největší malost vítězí, podobně jako v pohádce, kde silák roztrhá všechny tlusté provazy a lana, ale ten nejtenčí vlas mu rozřízne maso svalů. Otázka č. 1 o *slabých a silných* by proto byla přesnější, kdyby mluvila o *malých a velkých*. Kdyby byl ptáček větší, nedostal by se slonovi do ucha; kdyby byl slon menší (a byli si tedy s ptáčkem proporcionálně blíže ze sloní strany), neměl by zas dostatečně velkou díru do ucha. Čím je nepoměr mezi soupeři větší, tím méně se setkávají "*čelem*" (skvělá otázka č. 1. D) – asi jako to nelze říct o mikróbovi a člověku, jen o lidských pórech.

Téma tělesné dutiny je bezpochyby antropologicky nabité: ptáček se mění z vnějšího předmětu ve vnitřní podráždění, které nelze porazit ani mu utéci. Na **tuto** věc slon slyší: ona nahradila ptáčkův hlas, k němuž se ten nafoukaný chasník dosud točil zády (viz též již naznačené modality slyšet/ vidět, ucho/ oko). Je to demonstrace vnitřního hlasu matky, svědomí, které napomíná pubertálního klacka, aby se vzpamatoval, vzpomněl si: scénu si můžeme představit v rodinném kontextu; také je zde možná identifikace dětského čtenáře s postavami ptáčat, případně i slona, s katarzí v tomto směru.

Hodnocení otázek

Otázka č. 1 *Co nám chce povídka říci?* je v souboru testových otázek poměrně vzácná: ptá se na celkový smysl, hlavní záměr, poselství textu, nikoli na jednání a jeho motivaci u jednotlivých postav příběhu. Tento záměr se nabízí jako přímý, faktický v C: *Sloni by neměli*

trást stromy.³⁾ Tři zbývající otázky nabízejí význam rozšířený, přenesený a vlastně jinotajný, alegorický, speciálně "bajkový": směřuje se zde k tzv. ezopské bajce, kde zvířata vystupují jako personifikace.

Výše v rozboru jsme ukázali, že podobné chápání je oprávněné; nicméně příliš velká abstrakce od zvířat s jejich těly může zbavit text jiných zajímavých lidských projekcí: když se poučení zmoralizuje do pouhého protikladu síly a slabosti (v nabídce nejsprávnější možnosti), pak mizí jak téma děr těla, které je třeba si chránit, tak dráždění a vnitřního hlasu (včetně třeba zkušenosti mnoha dětí se zánětem středního ucha).

Ona ale, na druhé straně, ani fakticita "*Sloni by neměli trást stromy*" není úplně čistá: v nabídnuté otázce je jakési moralizování a sentimentalita, které nejsou bez personifikace. Nicméně lze říci, že logicky první⁴⁾ volba je mezi fakticitou (B) a alegorií (A, C, D). 52.4 % mých dětí volí B a odmítá tak alegorii; českých dětí (označují tak soubor Strakové a Tomáška) je to jen 19.6%- což představuje jeden z největších rozdílů mezi soubory (promítající se pak i do rozdílu ve volbě správného řešení, C).

Tři alegorická řešení nejsou ovšem rovnocenná: pokud přijmeme, že poučení by mělo odpovídat dějově a být současně morální, pak dvojnásobně chybné je A: *Když jsi silný, můžeš otravovat ostatní*- je to amorální a dějem se navíc dokázal opakovat; pak následuje D: *Vždy se postav nebezpečí čelem*, které je sice morální, ale ne přesné- sugeruje rovnost prostředků útoku a obrany za konfigurace, kterou jsme diagnostikovali jako co nejvíce asymetrickou.

V těchto volbách si oba soubory zhruba odpovídají (rozdíly u mých dětí se nesmějí přeceňovat: už jeden hlas znamená většinou 4.8%).

Otázku č. 1 považujeme za velmi důležitou, za jednu ze dvou klíčových pro tento text. Přesto nejsme schopni v jejích chybných variantách hodnotit (jinými slovy, výše popsaná bajková struktura není podle nás jedinou možnou): co je totiž horší, nepochopit alegorickou potencialitu vůbec (volit B: *Sloni by neměli trást stromy*), ale v zásadě se přitom dějově neplést, nebo správně bajkovost cítit, ale chápat ji proti vyznění děje, zejména ve volbě A: *Když jsi silný, můžeš otravovat ostatní*? Odpověď A vybrala pouze Irena s 2 body získanými v otázkách tohoto příběhu; B pak bylo zvolena směsicí dětí: 2x s 0 body, 2x s 1, 3x se 3: tedy těmi, co příběh asi vůbec nepochopily, i těmi, co asi ano (některé z nich, i když velmi málo, volily správně i pozdější 4. C, podle nás klíčovou odpověď textu- viz dále).

Správné řešení je pro české děti na 16. místě (z 22 otázek), pro mé děti dokonce na místě 20.: je tedy velmi obtížné.

Otázku č. 2: *Která z těchto věcí se stala první? Ptáček...* nepovažujeme za tak podstatnou, i když je podle výsledku českých dětí dokonce mírně obtížnější než předchozí (na 17. místě; u mých dětí na 11., byť s horším procentuálním výsledkem). O velkém zmatku či velké nepozornosti by svědčila jen volba D: *vyhrál souboj*. Nepodstatnost nevidím v tom, že se otázka ptá po ději, ale že to hlavní, vtip příběhu, lze pochopit i bez její správné znalosti.

Otázka č. 3 je opět dějová a vyžaduje orientaci v textu, zde dokonce v jeho cílení, testově upravené materií (jinak zbytečným či neobvyklým podtržením): *Která věta v tomto příběhu nám říká, že si slon myslí, že je nejsilnější? Začíná těmito podtrženými slovy*. Asi i pro **svou**

³⁾ Pak by ovšem text směřoval spíše k žánru **výkladu**: viz např. jiné texty o zvířatech jako *Mrož*, *Sviští*, nebo otázku v textu o *Tekutém písku*: 1. *Jaký je hlavní záměr tohoto článku*: A. *Upozornit na nebezpečí tekutého písku*. B. *Podnítit lidi k ochraně krás přírody*. C. *Popsat, jak byli lidé a zvířata pohlceni tekutým pískem*. D. *Vysvětlit, jak dostal tekutý písek svoje jméno*. Všechny varianty jsou zde věcné, ani jedna alegorická (viz dále hlavní text); i když hranice je samozřejmě relativní: tekutý písek představuje antropologické fascinózum, tj. přitahuje pro nějaký skrytý význam (fantasma).

⁴⁾ Nepopisuji tím reálnou úvahu respondenta, ale spíše konstrukci metatextu (možná tedy reálnou úvahu tazatele).

formulaci dopadá tato otázka nejhůř ze všech 22 otázek vyprávění v testu, a to jak u mých, tak u českých dětí. Přitom ji nepovažujeme za podstatnou pro pointu příběhu.

Výsledkově, statisticky je však velmi výrazná. Správné D: *Co bys mohla...* volili **pouze** Ivana, Klára a Denisa s plnými 5 body a Kamil se 4; dalších 5 bodů přirozeně nemohlo existovat, ale Kamilem se vyčerpaly i všechny 4. Otázka tedy naprosto přesně rozlišila mezi průměrem a ostatními.

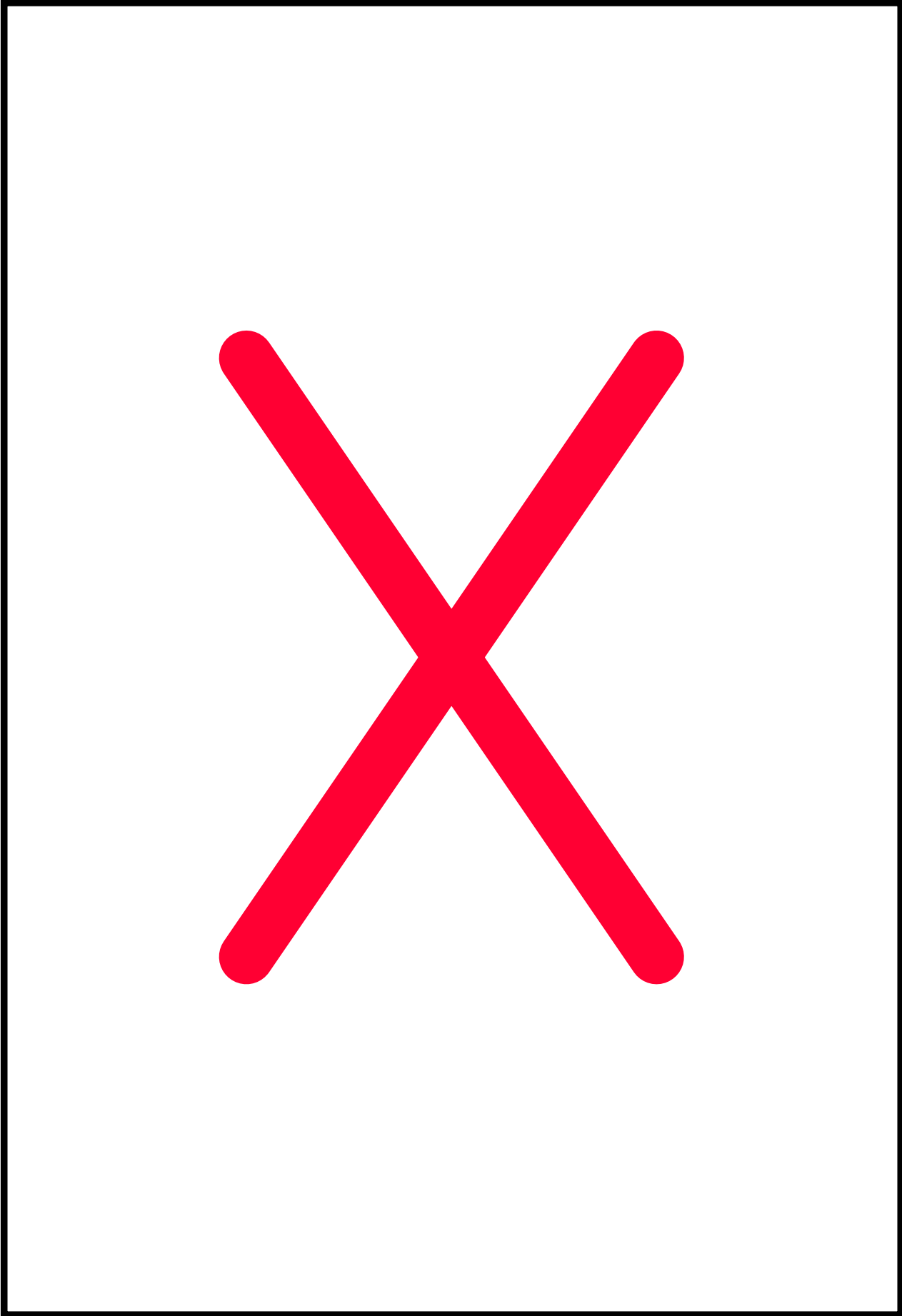
Za naprosto podstatnou považujeme otázku č. 4: *Jak dokázal ptáček zabránit slonovi, aby se vracel ke stromu?*, kde jiná volba než C: *Polechtal ho v uchu* svědčí o pomnutí skutečného středu příběhu, centra, které má mnoho síťově rozprostřených asociací po textu či po myslí. Dokonce otázkou nabízená možnost, že nešlo o běžnou bolest, ale o **lechtání**, které může vést ke křečím (jako při smíchu), je velmi sugestivní a ještě zvýrazňuje posun vůči hrubé síle. Správné C volili žáci s výborným výsledkem za tuto historku: 1x se 2, 4x se 3, 1x se 4, 3x s 5 body (plný počet bodů nemá samozřejmě vlastně cenu vůbec psát).

Nejhorší varianta, kterou bohužel vybralo 42.9% mých dětí (oproti 10.6% českých), je A: *Narídil mu, aby přestal*. Na rozdíl od jednoduché přibližnosti či nepřesnosti chyb v předchozích otázkách se zde podle mě přichází o požitek z textu. Vybrali ji čtenáři s následujícím bodovým ziskem: 2x s 0, 3x s 1, 4x se 2: tedy opravdu ze spodní poloviny výsledků.

V odpovědích na tuto otázku se oba soubory velmi silně liší (příčemž u národního, českého je správná odpověď na pěkném 6. místě, u mého až na 16. místě z 22).

Otázka č. 5 *Příběh končí šťastně, protože ...* je asi spíše ověřující: v tom smyslu, že by zachytila jen extrémní případy nepochopení a nonkonsekvence: když už se připustilo ve 4., že ptáček slonovi zabránil vracet se ke stromu, jak potom tvrdit, že např. *slon umřel*? Správná volba je na 1. místě u českých a na 3. u mých dětí: vysvětlení 4 chybných odpovědí, resp. 3x *ptáčci se naučili létat* by snad mohlo jít nad obvinění z nepochopení daného textu a zkusmo se pohybovat u hypotézy o překročení textu jako takového: ano, šťastné by **v životě** (i ve většině jiných textů o ptáčcích) opravdu bylo, kdyby ...Jde tedy o neumění respektovat omezení textu? Nevím.

D. volili Tomáš B. a Anton s 0 body, Vašek s 1. Dominik s 0 pak vybral A: *slon umřel*.



No Dogs Is Not Enough
By Linda Leopold Strauss

Tony wanted a dog.
Tony's mother said no.
Mrs. Lawlor who lived up the street promised Tony one of Snuffy's puppies-if Tony's mother said yes.

Tony's mother said no.
"I have enough to do already," she told Tony, "without taking care of a dog."

The Lawlors were going to put an ad in the paper to sell Snuffy's puppies, even the brown puppy with the white nose. Tony had to find a way to change his mother's mind.

The next morning, after he got dressed, Tony found a rope. He made a loop at one end and a smaller loop at the other end that he held in his hand. Then he ran downstairs, trailing the rope behind him.

"I'm going to walk Nosey before breakfast," Tony told his mother.
His mother stared at him.

"Nosey. My dog," said Tony. "Isn't she cute?" And he went out the back door, pulling the rope behind him.

"Now Tony...", began his mother, but Tony was gone. When he came back into the kitchen, he looped the rope over the back in his chair.

"Down, Nosey," he said. "Down, girl. Sit."

Tony's father leaned over to look at the floor next to Tony's chair. He looked at Tony. "Are you feeling all right?" he asked.

"Fine," said Tony. "Nosey's fine, too. She's a good dog, isn't she, Dad?"

"You'd never even know she's there," said Tony's father.

Tony was very busy after school. He took the money he had been saving from his allowance and walked Nosey to the corner store. He bought dog food and a red dish to put it in, a leash, and a real leather collar. When he got home, he put the dog food and a bowl of water in the kitchen.

"Mom?" said Tony. "Nosey's such a good dog. Can she sleep in my room tonight?"

"Absolutely not," said Tony's mother firmly. "No dogs in the bedroom." Then she laughed out loud. "You and your imagination!"

After a few days, the neighbors got used to seeing Tony walk around the block with a leash and a real leather dog collar. Tony walked Nosey twice a day, rain or shine, and every morning he put fresh food in her new red bowl. Tony's mother had to admit that Tony took good care of Nosey.

"If I can take care of Nosey," Tony told his mother, "I can take care of any puppy."

"Perhaps," said his mother, "but we have Nosey now. One dog is enough."

Early in the next morning, Tony came down to the kitchen. "Have you seen Nosey?" he asked his mother. "I can't find her anywhere." He walked over to the red dish. "Nosey hasn't touched her food," he said in a worried voice. "She must have gotten out."

"But how?" asked Tony's mother. "You had her with you at bedtime. I saw her myself." She turned to Tony's father. "Didn't you, dear?" she asked.

Tony's father looked at her and shook his head. "You and your imagination!" he laughed. "You and that dog!"

Right after breakfast, Tony went out to search for Nosey. He walked up driveways and behind garages and down the hill to the playground.

"Nosey," he called, but Nosey didn't come.

"Maybe we should put an ad in the paper," suggested Tony's mother at lunchtime.

"What would we say Nosey looked like?" Tony wanted to know.

There was no doubt about it. Nosey was going to be hard to find.

"We won't find her," said Tony, and he was right.

"I hate to admit it," said Tony's mother at dinner, "but I think I miss Nosey." "We could get another dog," said Tony quickly.

"What if Nosey comes back?" asked his father. "Your mother says one dog is enough."

"Nosey is not coming back," said Tony. "And no dogs is not enough."

"Not coming back?" said his mother. "That's a different story." She looked at Tony. "I see in the paper that Lawlors' puppies are still for sale."

"Brown ones", said Tony's father. "One with a white nose."

Tony held his breath.

"It's a nice night," said Tony's father. "Let's take a walk to the Lawlors'."

"And don't forget the leash and the collar," said Tony's mother.

1. Na začátku tohoto příběhu si Toníkova maminka myslela, že mít psa je ... (At the beginning of the story, Tony's mother thought dogs were)

- | | | | |
|-----------|---|---|--|
| 88.6/88.1 | A | X | <i>příliš pracné.</i> (too much work.) |
| 05.2/04.8 | B | | <i>příliš drahé.</i> (too costly.) |
| 03.1/04.8 | C | | <i>příliš hlučné.</i> (too noisy.) |
| 03.1/09.5 | D | | <i>příliš nebezpečné.</i> (too dangerous.) |

2. Maminka se poprvé dozvěděla o Ťapce, když Toník ... (His mother first found out about Nosey when Tony)

- | | | | |
|-----------|---|---|--|
| 13.6/20.0 | A | | šel ven hledat ztraceného psa. (went out to look for a lost dog.) |
| 57.3/25.0 | B | X | <i>šel s ním na provaze na procházku.</i> (walked him on a rope.) |
| 12.6/35.0 | C | | našel inzerát na psa v novinách. (found an ad for a dog in the paper.) |
| 16.4/20.0 | D | | dal čerstvé psí žrádlo do misky. (put fresh dog food in a bowl.) |

3. Proč předstíral Toník, že má psa? (Why did Tony pretend to have a dog?)

- | | | | |
|-----------|---|---|---|
| 03.8/04.8 | A | | Snažil se rozložit svoji matku. (He was trying to make his mother angry.) |
| 05.2/09.5 | B | | Bylo to snazší, než se starat o opravdového psa. (It was easier than taking care of a real dog.) |
| 86.4/85.7 | C | X | <i>Chtěl dokázat, že ho umí krmit a chodit s ním ven.</i> (He wanted to prove that he could feed and walk a dog.) |
| 04.5/00.0 | D | | Myslel si, že vymyšlený pes je lepší než žádný pes. (He thought a make-believe dog was better than |

no dog at all.)

4. Proč řekl Toník svým rodičům, že Āapka utekla? (Why did Tony tell his parents that Nosey ran away?)

- 33.7/33.3 A Skutečně nemohl Āapku nikde najít. (He really could not find Nosey anywhere.)
- 03.4/00.0 B Uř se mu nechtělo o Āapku starat. (He was tired of taking care of Nosey.)
- 59.1/57.1 C X *Chtěl, aby rodiče nahradili Āapku opravdovým psem.* (He wanted his parents to replace Nosey with a real dog.)
- 03.9/09.5 D Rozhodl se, že přece jen řádného psa nechce. (He decided that he did not want a dog after all.)

5. Proč napsal autor, "V Toníkovi se zatajil dech," ke konci příběhu? (Why did the author write, "Tony held his breath," near the end of the story?)

- 50.7/61.9 A X *Aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí.* (To give a clue about how Tony felt at the moment.)
- 11.2/09.5 B Aby popsal, jaký má Toník vztah k rodičům. (To tell how Tony felt about his parents.)
- 03.7/00.0 C Aby ukázal, kde se děj povídky odehrává. (To show where the story took place.)
- 34.4/28.6 D Aby nám připomněl, že se Āapka ztratila. (To remind you that Nosey was lost.)

6. Co si myslíš, že se stane, až Toník dostane od Dvořáků své řtěně? (What do you think would happen after Tony got his puppy from the Lawlors?)

- 11.4/04.8 A Toník se bude snažit dostat Āapku zpět. (Tony would still try to get Nosey back.)
- 02.4/14.3 B řtěně se ztratí stejně jako Āapka. (The puppy would get lost just as Nosey did.)
- 81.1/76.2 C X *Toník se o řtěně dobře postará.* (Tony would take good care of the puppy.)
- 05.1/04.8 D Toníkovi rodiče se budou zlobit. (Tony's parents would be angry.)

"ŘÁDNÝ PES NESTAČÍ": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Toto vyprávění je jednak bohaté na interpretace, jednak je interpretačně obtížné: podle mého názoru se udělala nepřesnost v anglické verzi metatextu a ještě se znásobila v české verzi; ale jedno nejasné, resp. nekomentované místo, týkající se téže věci, obsahoval už sám nádherný text Lindy L. Straussově.

Nejzjevnějším projevem české nepřesnosti je, že se v ilustracích nepřevadlo jméno pejska, zdobící misku se řrádlem, z anglického *Nosey* na české *Āapka*, které jinak všude v textu

vystupuje. Ale ani to by neodstranilo problém: Ťapka není ničím motivované jméno, zatímco Nosey ano: ono vyhlédnuté Dvořákovíc štěně je "*the brown puppy with the white nose*" (podtrženo mnou-M.K.); pokud chtěl mít překladatel Ťapku, pak měl mluvit o hnědém štěněti s bílými *nožičkama*, nikoli *čumáčkem*!

Děj sám se přitom nezdá komplikovaný. Jeden chlapec by chtěl pejska (ze sousedství), ale jeho maminka nechce starost navíc; Toník rozehraje scény péče "naprázdno", přičemž pečlivostí, pracovitostí a obětími dokáže svou odhodlanost; když nechá takto vytvořeného fiktivního psa zaběhnout, rodiče se rozhodnou koupit mu vytoužené štěně.

Při detailnějším rozboru se ovšem ukáže subtilita děje, který zde vyjadřuje nejen rodinnou a téměř banální historku, ale je parabolou o umění, umělcích, lásce a umění. Na čistě technické úrovni "objektivací" lze hovořit o vztahu znaku a jeho kontextu, např. o přímém, slovníkovém významu slova vs. o slově, které třeba ani nezaslechneme, ale vysoudíme ho z věty; posunuto sémioticky ještě jinam, pak o percepci (ikoně, obraze) a o řeči; ještě jinam posunuto, pak třeba o figuře a pozadí v rámci obrazu.

Na úrovni kulturně intersubjektivní jde o umění s jeho aspektem hry, "jen jako", mámení a šalby (anglické *make- believe dog* v otázce č. 3), artefaktu- přitom artefaktu životodárného, protože napájeného touhou, ale současně disciplinou umění tuto touhu kultivujícího, socializujícího tak, že se patologie halucinace nahradí hrou umělecké fantazie.

Dítě, a to je další aspekt přirovnání, je zde považováno za umělce, za tvůrce, vizionáře, jeho rodiče pak za adaptované, občanské publikum v aristotelovském slova smyslu (které se nechá strhnout a přesvědčit).

Vrstva umění mezi realitou a halucinací zde přitom není zastoupena jen onou Toníkovou pantomimou, připomínající herce, který, i když je sám na scéně, vytváří iluzi věcí a lidí prostřednictvím reakce na ně: existuje zde umění a kultura v rovině papíru, v inzerátech pejsků, kteří tak doplňují fiktivní štěně a reálně štěně na triádu o štěně popsané, které je zprostředkuje.

Vraťme se nicméně k oné pantomimické reakci, která obsahuje mechanismus používaný i v řeči verbální, v konverzaci a v umění zvlášť: jde o to, co Umberto Eco (*Šest procházek literárními lesy*) nazývá *existenciálními presupozicemi*⁵⁾, ale k čemu se už vyjádřilo více lidí před ním, např. Voltaire v "*Zadigovi*"; ten nechává učence v Babylónu tvrdit, že bájný pták gryf přece musí existovat, když je zakázáno ho jíst! Toník se celou dobu chová právě tak, že k posouzení rodičům předkládá z Ťapky jen jednotlivé charakteristiky její existence, různé atributy, které její celkové bytí nezpochybnují, ale naopak předpokládají.

Dítě= básník nachytá na tuto hru rodiče= publikum, kteří jsou sice racionální a ekonomičtí, nicméně i oni mluvčími, uživateli jazyka, jeho nabídek, kterým neodolají. Otce se Toník zeptá, jestli je Ťapka "*dobrý pes*" (lépe bylo přeložit "*hodný*")- načež si tatínek nezabrání vytáhnout se na Toníka, zesměšnit jeho dětinskost, a to právě jazykovou ironickou dvojznačností ohledně existence: "*člověk by ani neřekl, že tady je*", což se tvrdí o osobách sice přítomných, ale hodných, tichých. (Říkáme to vychovatelé, když nás děti *nezlobí*.)

Tenhle žert otec ovšem draze zaplatí, podobně jako matka, která se zas automaticky rozkřičí, že *žádní psi do ložnice* (její smích je přiznáním chyby). Požitek, rozkoš z jazykové hry rodiče zaplatí, samozřejmě, reálným psem. Ale toho zas nechtějí dát Toníkovi- umělci jen tak lacino.

⁵⁾ "*V každém tvrzení, v němž se objevují vlastní jména či určitý popis, se předpokládá, že čtenář nebo posluchač bere existenci subjektu, o němž se něco vypovídá, za danou. Pokud mi někdo řekne, že nemohl přijít na schůzku, protože mu onemocněla žena, nejprve budu brát existenci této manželky jako hotovou věc. Teprve později, když náhodou přijdu na to, že ten člověk je starý mládenec, dojdou k závěru, že mě vodí za nos. Ale poněvadž jeho manželka byla **zasazena** do textového rámce tím, že o ní padla zmínka, neměl jsme až do té chvíle důvod myslet si, že neexistuje.*" (Eco, s. 134)

Neboť je to Toník, kdo nabízí ukončení halucinační hry: ale maminka odmítá. Toník je proto nucen postupovat jako spisovatel, kterého čtenáři vydírají, aby psal o svém hrdinovi dál a dál, když jeho už postava nebaví- nezbyvá mu nic jiného, než nechat svůj výtvar zahynout v příběhu samém, v textu, ne jednoduše přestat psát. Totéž provede Toník, po montáži Ťapky přichází demontáž. Všimněme si, protože se k tomu bodu ještě vrátíme, že ztráta a hledání Ťapky nejsou odbyté, ale (v rámci podfuku, který uskutečňují) namáhavé stejně jako předchozí montáž.

Úzké místo, kde rodiče ustoupí, přichází v bodě inzerátu na ztracenou Ťapku v novinách- to ukážeme současně s tím, kde se bere tak zvláštní titul jako "*Žádný pes nestačí*". Anglický titul zní "*No dogs is not enough*" a pochází právě tak jako český překlad z replik v textu ("*...one dog is enough... no dogs is not enough*"). Výraz je to gramaticky podivný, kombinující plurál se singulárem a ještě zdvojující negaci; nebudu zde probírat výrazy, od kterých se tak liší (např. *no dog is enough*), a navrhuji význam- představme si cedulku se škrtnutou psí siluetou na dveřích do obchodu, znamenající vstup *bez psa, bez psů*. Toník říká, že život bez psa je život pod psa. (To naučil své rodiče, maminka si Ťapku oblíbila- pokračování k roli umělce.)

Inzerát je něco jako schématická nebo výběrová kresba, podívejme se tedy na podoby vykreslování Ťapky a současně situace *bez psa* (neboť skutečného pejska Toník celou dobu nemá) v ilustracích k povídce. První dva obrázky ukazují fiktivního pejska (v druhém případě asi čurajícího na hydrant pod pohledem sousedů, zmíněných z textu), tj. nevidíme nic než kontext; třetí kresba představuje Toníkem přichystané psí potřeby, akcesoáry. Další dva obrázky ukazují demontáž Ťapky- všimněme si mimochodem, že hledání vypadá realisticky, tj. že absence fiktivního psa se vůbec neliší od absence psa reálného. Potíž ale nastává na pátém obrázku s pejskem v bublině, v bublině čeho, představy nebo plánované řeči? Co to je za štěně? Je to fiktivní Ťapka? Nebo nedostupné a žádoucí štěně od Brity paní Dvořákové? Ukazuje celá kresba s maminkou diskusi o inzerátu?

V anglické verzi se pejsek *with the white nose* sublimoval do jména *Nosey*: je to stínová kopie originálu, jakési platónské ideje naruby. Co potom při podávání inzerátu hrozí? Linda L. Straussová to přechází bez komentáře jako samozřejmost (přenáší ji z osob textu na čtenáře): "*Nebylo pochyb. Najít Ťapku bude těžké.*" Při prvním přemýšlení o této situaci jsem si myslel, že popis je nemožný kvůli tomu, že pes ryze kontextuální, non- ikonický nemůže mít smyslovou podobu. Ale proč by se mu nemohla dodat, když už byl popsán jako hodný, poslušný, žeroucí maso aj.? Riziko je v tom, že je to *Nosey*, dublující existenci svého vzoru. Jak by se mohl objevit v anonci vedle něj? Hrozí tedy srážka na jednom místě, dvojí identita. Zde už musili rodiče ustoupit.

Ani česká ani anglická verze metatextu nerespektuje podle mého soudu fakt, že jde o **milostný** příběh, tj. že Toník nechce jakéhokoli psa, ale že se zbláznil do štěněte s bílým čumáčkem. (V anglické verzi otázek se to pak projevuje mj. jako nevhodné používání neurčitěho členu "*a*" místo určitého "*the [dog]*".) Samo Toníkovo jednání je popsáno jako poměrně racionální akce: ale existují podobné emotivní reakce s vytvořením náhrady; je také známa stejná práce s kontextem při ztrátě milovaného objektu- pozůstalý např. prostírá dál pro dva. A. M. Chartierová při ústní prezentaci problému⁶⁾ citovala z Platóna o touze po objektu, který jsme už museli vidět; vedle již uvedené myšlenky o ideji a jejím stínu je třeba z řeckého dědictví zmínit klasické zadání Pygmaliona, byť řešené jinak: vždy jde o nutnou spojitost, příbuznost mezi láskou a uměním.

⁶⁾ Šlo o diskusi k mému referátu *Le genre du récit dans une recherche sur la "literacy"* na kolokviu *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* v Praze na Pedagogické fakultě UK 16. a 17. 9. 1998.

Hodnocení otázek

Jestliže se tedy rozebere *Pes* podrobněji, zjistí se, že by na něj bylo možné aplikovat podobnou otázku po alegoričnosti jako třeba u *Slona*: možná by ale byla příliš obtížná.

Faktem je, že otázka č. 1 *Na začátku tohoto příběhu si Toníkova maminka myslela, že mít psa je ...vůbec obtížná není: téměř nediferencuje.* Je na 3. místě (z 22) úspěšnosti u národního souboru, na 2. u mého. Nepovažuji ji za klíčovou otázku textu (ne ve srovnání s otázkami 3, 4 a 6), i když má motivační a dějové konsekvence: Toník se namáhal proto, aby matce ukázal, že ona nebude mít domácnost se psem pracnějším... Nicméně si lze představit odmítání psa rodiči i z jiného důvodu nebo bez jeho udání- a Toník by přesto svou touhu po štěněti mohl demonstrovat stejně, jak to udělal.

Otázka č. 2 *Maminka se poprvé dozvěděla o Ďapce, když Toník ...je* otázkou, jež by mohla svědčit i o určitém potlačení milostného parametru příběhu ze strany autorů anglické verze metatextu, kteří nabízejí jako správnou odpověď pouze B: *šel s ním na provaze na procházku.* Přitom odpověď mých dětí (35%), že když Toník *našel inzerát na psa v novinách*, je zajímavá: pokud přijmeme identifikaci, že štěně s bílým čumáčkem ho zaujalo tak, že si Ďapku (Noseyho) vymyslel podle něj (a samozřejmě pro něj). Jde o děti s následujícím počtem bodů za příběh: 1x1, 1x3, 3x4 a 2x6 (samozřejmě ze 6 možných).

Proti této interpretaci svědčí okolnost, že česká verze textu udržuje rozdíl mezi originálem pejska a kopií prostřednictvím rozdílu mezi *čumáčkem* a *Ďapkou*- cítí přesto česky hovořící děti příbuznost obou, pejska skutečného a fiktivního? Zajímavé by zde bylo znát výsledky anglofonních respondentů (měli by dělat ještě víc chyb).

Otázka je řešena mnohem hůře než předchozí: správnou odpověď volí jen 57% českých dětí (20. místo z 22 otázek). Kolísání v tom, o jakého psa vlastně jde, resp. jeho dvojí existence, způsobuje zde podle mého odhadu i ono rozdělení zbývajících procent na různé, jakoby nepodstatné možnosti u českého souboru (vlastně jde stále o totéž štěně, takže je zbytečné se vyptávat?).

Otázka č. 3 *Proč předstíral Toník, že má psa?* je zodpovězena velmi dobře, tedy téměř nediferencuje v hlavním počtu respondentů. Skupiny respondentů zde dosahují 1. (můj soubor) a 4. místa (český soubor) v pořadí úspěšnosti správných řešení.

Je to otázka klíčová, zachycující motivaci montáže fiktivního psa, rozběhnutí hry. Poměrně těsně se váže na úspěšnost v další klíčové otázce, v následující č. 4, ale ne tak výlučně, jak bychom čistě podle logiky děje čekali: z 18 žáků, co volili správné 3. C *Chtěl dokázat, že ho umí krmit a chodit s ním ven* jich volí správné 4. C jen 11; volilo ji ovšem jen 12 čtenářů celkem- viz dále; zdá se tedy, že pochopení tohoto hlavního Toníkova kroku je opravdu **předpokladem** pro pochopení dalšího děje, byť nemusí stačit.

Otázka č. 4 *Proč řekl Toník svým rodičům, že Ďapka utekla?* vykazuje tedy naopak poměrně velmi nízké skóre ve správné odpovědi C: *Chtěl, aby rodiče nahradili Ďapku opravdovým psem⁷⁾* (57.1% v mém, 59.1% v českém souboru), když masivních 33.1% (33.7%) odčerpává varianta A: *Skutečně nemohl Ďapku nikde najít.*

Je demontáž psa, vystoupení ze hry sofistikovanější než rozehrání hry v otázce předchozí? Není ale také na variantě A dost pravdy? Vždyť zmizení Ďapky bylo pracné, Toník musel

⁷⁾ Anglická verze zde nešťastně pracuje s neurčitým členem: *He wanted his parents to replace Nosey with a real dog.*

dokázat, že skutečně zmizela- viz též dvě ilustrace. Dále, ve stejné linii otázky po hranici reálnosti, neukazují tytéž, jak zmizela **skutečně**, byvši udržována Toníkovou dobrou vůlí, oním tak poctivě vypracovávaným kontextem?

Variantu A volilo 7 dětí mého souboru, z toho 4, které měly za povídku skóre v horní polovině bodů (6 až 4), o nichž tedy nelze říct, že ji vůbec nepochopily.

Otázka č. 5 *Proč napsal autor příběhu , "V Toníkovi se zatajil dech," ke konci příběhu?* vypadá velmi jemná: ale při bližším pohledu je podle mě bezúčelná. Správná varianta A zní, *Aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí.* Nelze ale totéž říci o každé větě každého textu, kde je popsáno chování nějaké postavy? Zdůvodnění otázky mi nedávají ani ostatní, nesprávné varianty.

Správnou variantu volilo pouhých 50.7% českého souboru (21., předposlední místo) a kupodivu 61.9% souboru mého (9. místo), který zde naprosto výjimečně a pro mě záhadně zvítězil (všude jinde s českým souborem, přestože je z vyšší, 4. třídy, můj soubor prohrává). Využili zde moji asi "méně nadaní", ale ve škole se delší dobu pohybuující žáci znalosti určitého kulturního klíše?

Hlavní konkurující varianta D: *Aby nám připomněl, že se Āapka ztratila* je volena zhruba třetinou respondentů (28.6% mých a 34.4% českých dětí) a opět není nelogická: když se Āapka ztratila, když tento Toníkův tah rodiče přijali, tak musili být naklonění přijmout Dvořákovíc štěně... (Není ovšem možné za děti stále pokračovat v odpovědích- takto by šlo obhájit každý nesmysl.)

Otázka č. 6 *Co si myslíš, že se stane, až Toník dostane od Dvořáků své štěně?* je vyřešena velmi úspěšně (76.2% mého, 81.1% českého souboru, tj. 4. a 7. místo v pořadí správných odpovědí), tedy bez větší diferenciacce v úspěšnější části žáků: všechny 3 děti s 5 body volí správné C: *Toník se o štěně dobře postará*, a z 11 dětí se 4 body se spletlo jen 1. (On ostatně celý příběh o *Psovi*, na rozdíl od *Slona*, navzdory své složitosti diferencuje dost málo; rozlišuje pomocí vybraných otázek, pouze v nich, nikoli nějak obecně).

Obsahově jde o velmi dobrou otázku, ověřující plánované vyznění příběhu. Otázka sice sahá za sám text, do skutečnosti, která může být v reálném reálu nepravděpodobná (nevím, třeba se většina dětí nevydrží o psa starat déle než pár týdnů), ale nicméně je Toníkova dobrá péče predikcí, vyplývající z textu samého.

Z 6 otázek se mi tedy zdají 3 vynikající: montáž fiktivního psa, jeho demontáž, predikce. To, že pojednávají dvojí existenci věcí, je základní. Ale hranice mezi přímou realitou, onou "doopravdy" versus hrou "jako" není tak ostrá, jak by se mohlo zdát, ta druhá není jen něčím subjektivním, arbitrárním ("*Ty s tou tvou představivostí!*")- narušuje se prostřednictvím myšlenky kontextu, který je zcela objektivní, tedy ve stejné ontologické rovině jako reálný pejsek; on Tony netvrdí jednoduše, že má psa, ale poctivě ukazuje, že "*ho umí krmit a chodit s ním ven*".

Také přízrak lásky běhá přes hranici mezi dvěma světy. To je druhý aspekt, který nebyl autory metatextu respektován. Jejich otázka po Dvořákovíc štěněti zazní až na konci, i když se v textu Toníkův mazlíček objeví už na začátku. Otázky jako 1., 3. a 6. zdůrazňují jen pragmatickou racionálnost Toníkova chování a pracnost péče o psa, což samo o sobě není chybné; žádná ale dětem nenabízí možnost, že si oblíbil jedno zcela určité štěně a právě po něm toužil. Když podstatné sdělení textu nebylo zkoušeným nabídnuto, pak je mimo kontrolu a může působit skrytě.

Kdybych chtěl zlomyslně žertovat, pokračoval bych v linii přirovnání Toníkovy situace k umění, literatuře: jako by se autoři otázek podobali publiku v textu, rodičovským postavám, takovému otci- *představivost* je jejich naivnímu, pozitivnímu, "vědeckému" materialismu podezřelá. A co se dětských rozmarů týče? Každý pes je dost dobrý, any dog is enough.

"ŽRALOK HLEDÁ KAMARÁDY": REPRODUKCE

Ž r a l o k h l e d á k a m a r á d y .

Žralok klouzal kupředu příliš nasycen, než aby honil těch pár, které unikly. To byl ale oběd! Krásné stříbrné makrely! Byly jich tucty a tucty - polykal je celé, ještě sebou mrskaly. Avšak nyní, když byl žralok nasycený a spokojený, jeho myšlenky se odpoutaly od jídla.

"Pořád plavu sám," řekl. "Nemám žádné kamarády. Nikdo mi nedůvěřuje; nikdo mě nemá rád. Všichni se mě bojí, dokonce i moji vlastní příbuzní. A přitom... a přitom... jak já bych dokázal být na své kamarády příjemný, jen kdybych nějaké měl. Och, je to osamělý život být žralokem!" Potom začal vzlykat a postupně přešel až v hlasitý, srdcervoucí pláč.

Uslyšela ho sardinka. V bezpečné vzdálenosti se zastavila, pozorovala a poslouchala. "Vypadá to, že jsi nešťastný," řekla žralokovi.

"Jsem, a jak!" řekl mezi vzlyky. "Jsem ještě mladý žralok, a přesto si se mnou nikdo nikdy nechce hrát, ani nechce být můj kamarád."

"To je tím, že jiné ryby sežereš, když se příliš přiblíží," řekla.

"To je dávno pryč," řekl žralok, "to už nikdy neudělám - jídlo mě už nezajímá. Co potřebuji, je přítel."

Sardince bylo žraloka líto a rozhodla se mu důvěřovat. Za chvíli byli dobrými přáteli.

Později ho seznámila se svou rodinou. Ostatní sardinky byly zděšené, když ho uviděly, ale ona jim pověděla, že se stal jejím nejlepším přítelem, a tak se i ony rozhodly mu důvěřovat.

Všichni pak cestovali spolu mezi útesy, sardinky se staraly o své sardinčí věci a žralok jako citlivý obr klouzal mezi nimi. Byly to šťastné dny.

Žralok však začínal mít velmi ne příjemný pocit - a čím déle byl ve společnosti svých nových přátel, tím nepříjemnějším se tento pocit stával. Snažil se ho ovládnout, ale ...když má žralok hlad, musí jíst!

Zastavil se a pustil sardinky před sebe. Jejich šupiny se třpytily, jak na ně dopadaly paprsky. Cítil chvění vody proudící kolem jejich ocásků.

Mocným záběrem ocasu vtrhnul zezadu mezi ně, pak zepředu a potom zase zezadu - a plnil si svou hltavou tlamu rybami. Brzy byl spokojen a příliš nasycen, než aby honil těch pár, které unikly. Začal přemýšlet o tom, co udělal.

"Sežral jsem všechny své přátele!" řekl. "Nyní musím znovu plavat sám. Nyní musím znovu trpět osaměním." Několik minut hlasitě vzlykal.

Uslyšela ho mladá treska. Připlavala trochu blíž, aby viděla, proč je žralok tak nešťastný.

1. Proč na začátku příběhu plaval žralok sám?

- | | | | |
|-----------|---|---|--|
| 04.1/15.0 | A | | Ztratil se v útesech. |
| 10.0/00.0 | B | | Byl příliš velký a neohrabaný na to, aby mohl plavat s ostatními rybami. |
| 76.5/65.0 | C | X | Ostatní ryby mu nedůvěřovaly. |
| 09.4/20.0 | D | | Neměl doopravdy rád své přátele. |

2. Když ho sardinka uslyšela, byl žralok nešťastný, protože ...

- | | | | |
|-----------|---|---|---------------------------|
| 05.6/10.5 | A | | měl hlad. |
| 85.2/63.2 | B | X | byl osamělý. |
| 04.5/10.5 | C | | se mu stýskalo po rodině. |

04.3/15.8 D právě snědl příliš mnoho makrel.

3. Sardinka se stala žralokovou přítelkyní, protože zpočátku ...

92.1/71.4 A X *ji ho bylo líto.*
01.5/00.0 B ho milovala.
03.5/19.0 C byla sama osamělá.
03.0/09.5 D ho chtěla změnit.

4. Jaké byly pocity její rodiny, když sardinka přivedla žraloka domů?

05.5/04.8 A Byli potěšeni.
73.1/62.0 B X *Báli se.*
09.5/09.5 C Chovali se přátelsky.
11.9/23.8 D Byli překvapeni.

5. Proč začal žralok mít nepříjemný pocit?

14.6/23.8 A Nebyl zvyklý na tento nový druh života.
75.5/52.4 B X *Začal mít hlad.*
06.8/04.8 C V sardinčí rodině mu bylo těsno.
03.1/19.0 D Přejedl se.

"ŽRALOK HLEDÁ KAMARÁDY": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Jak jsem již řekl, "*Žralok*" nese v anglické verzi podtitul *bajka*- ale metatext se zde neptá na poučení, jako tomu bylo ve "*Slonovi*" (viz *Slabí mohou někdy přemoci silné*). Výše, v celkovém komentáři k testu gramotnosti jsme navrhli tyto možnosti: "*lítost je jen služkou hříchu*"; "*lovcův přítel se vždy změní v kořist*"; "*mocní si tě zamilují k sežrání*".

Tato poučení nejsou literárně povedená a nevyčerpávají podstatu historky, i když nejsou úplně chybná: např. je v nich asi správný posun od čisté biologie hladu k transgresi zákazu, ke hříchu obžerství, lovu a až k jakési orgiastické sexuální vraždě. Všimněme si třeba jen, že je objekt hříchu popsán přitažlivě, jako krásný- viz např. hejno sardinek, zachycené z perspektivy téměř mystického kontemplativního vytržení, které zde ovšem vyjadřuje erotické očekávání uvnitř lovecké vášně.

Kdybychom zůstali u přijímání potravin nebo látek vůbec, dělá žraločí chování dojem **alkoholika**: s bráněním se svodu, které přejde v jeho nadšené a nezdrženlivé přijetí, které zas skončí v kocovině, včetně slibu, že "*to už nikdy neudělám*". (Později se čtenářskými odpověďmi ukážeme, že žralokova lítost není trápením svědomí, ale spíše sebelítostí, zaměřenou extrapunitivně.)

Ani hřích v náboženské konotaci by nebyl od věci: člověku se tady připomíná instituce zpovědi, která může uvolnit mysl pro nové hříchy; nejsou (předpokládaná) makrela, sardinka, mladá treska dobré křesťanky, milosrdné sestry, které se ujímají napravujícího se hříšníka, ztracené ovečky (k pozdější škodě svého stádečka)? Nekaje on se ale vlastně proto, aby si získal přátele k sežrání?

Autor, George Ciantar zde ale právě vůbec netvrdí, že by žralok něco předstíral a účelově, s takovým plánem lhal. Dokonce hlavní zajímavost povídky tkví v tom, že je žralok zcela upřímný (a oč je upřímnější, o to je přesvědčivější) a přitom vlastně lže a klame, ostatní i sebe.

To, co bychom mohli nazvat lží, zde totiž vůbec není definováno vědomím, že bych neřikal pravdu, ale úplnou závislostí mého slova na osobní, speciálně tělesné situaci. Posun od biologického hladu k hříchu (který už zahrnuje morální řád) je umělecky adekvátní: ale z tělesné potřeby je zde třeba zachovat jednak její primárnost (to, jak se tělo prosadí "*nepříjemným pocitem*", který nelze zaplašit) a jednak její cykličnost. Cyklus se opakuje třikrát, a zatímco čtenář už jasně vidí autorem jasně předestřené střídání fází, fáze hladové mordolásky a fáze bratrských her, napomáhajících digesci, malým naivním rybkám je dáno přistupovat k příšeře jen v jednom, pro jejich život zhoubně klamném momentu.

Když už žádná z testových otázek nesměřovala k poučení (asi obtížně formulovatelnému), mohla se jedna ptát, co se stane s *mladou treskou*, nebo co se dělo předtím, než žralok sežral makrely- viz první odstavec povídky.

Ten je ostatně napsán geniálním působem. Bylo by možné začít sežráním makrel nebo jen žralokovou nasyceností a pocitem osamění v chronologii "přirozené", sledem vět kopírující sled událostí, méně literární... První odstavec s pár větami ale vytváří uzlík na cyklech žraločího života: jde o reminiscenci, která dovoluje ukázat ve zkratce, v jednom momentu (jako reminiscence ale malé sardince momentu nepřístupném), v bodě zvratu obě polohy hříchu, s jeho přitažlivostí i s únavou z něho, s jeho nasytitelností.

Hodnocení otázek

Výše jsme řekli, že textu mohou být kladeny (vedle těch testových) ještě dvě otázky: po alegoričnosti, bajkovosti; po cykličnosti, tj. např. po času mimo text (co že bylo předtím s makrelou nebo co bude potom s mladou treskou). Nechtěli jsme tím ale říct, že text obsahuje špatné otázky- i když je podle mého názoru opravdu podstatná, klíčová až ta poslední. Současně, možná méně než u *Psa*, se ovšem dá pro řadu chybných odpovědí nalézt racionále: kdyby třeba děti svou volbu dál vysvětlovaly... To je situace, které se u žánru vyprávění velmi těžko zabrání.

Otázka č. 1 *Proč na začátku příběhu plaval žralok sám?* není zodpovězena tak úspěšně, jak by se dalo čekat. Český vzorek ztrácí 10% volbou B: *Byl příliš velký a neohrabaný na to, aby mohl plavat s ostatními rybami*- což je tvrzení bez opory v textu (pokud za ni nebudeme počítat pouhou tématizací žralokovy velikosti, ale s opačným vyzněním, v pozdější větě "*...a žralok jako citlivý obr klouzal mezi nimi*").

Dále konkuruje volba D: *Neměl doopravdy rád svoje přátele*, představující 9.4% českého a plných 20% mého souboru. Aniž bych se chtěl zastávat mých dětí, nemohu tuto odpověď úplně odmítnout. Můžeme totiž říci, že měl žralok své přátele rád, když mu tak chutnali? A nebyl sám proto, že makrely skoro všechny sežral? Je ovšem pravda, že tuto odpověď nevolí vždy ti nejúspěšnější čtenáři, ale: Petr a Pavla s 0 body, Tomáš H. s 3 (až 4) body⁸⁾, Eliška také se 3.

Otázku č. 2 *Když ho sardinka uslyšela, byl žralok nešťastný, protože ...řeší český vzorek úspěšněji (A: byl osamělý) než tu první, v 85.2% případů (= 5. místo), můj vzorek pak mírně hůře než předchozí (7. místo, otázka č. 1 na 6.): nejvíce procent ztrácejí moje děti volbou D:*

⁸⁾ Tomáš H. jako jediný ze všech dětí volivá opakovaně několik variant současně (zde 5. B i D), což do jeho osobní statistiky započítáváme pro daný úkol (5.) jako 0; do statistiky otázek pak jako B i D, stejně co u jiných respondentů.

právě snědl příliš mnoho makrel (3 žáci se skóre 3). Ta se mi opět jeví plausibilně: žralokovu naříkání (nad *osamělostí*, přímo zmíněnou v B, to je pravda) předchází jeho sežráním svých přátel. I když přitom žralok neklade vinu sám sobě, ale naopak svému osudu- v tomto bodě můžeme zpřesnit náš literární rozběr, jak jsme slíbili: on není kajícíkem, který by prožíval výčitky svědomí; spíše se lituje, než by se trestal. (Vypráví se, že esesáci v koncentračních táborech litovali ne své oběti, ale sebe, jak trpí, když přemáhají lítost s oběťmi...)

Tyto první dvě otázky *Žraloka* mi nepřipadají centrální v tom smyslu, že by volba chybné varianty znamenala vždy nepochopení celé historky (viz zmíněné dvojice 1. C, D; 2. B, D). Nicméně některé volby jsou zde kritické: např. 1. A, B nebo 2. A: *měl hlad* by svědčilo o skutečně velké non- orientovanosti v textu (*měl hlad* volili ostatně Petr a Anton, oba s 0 body v příběhu).

Otázka č. 3 *Sardinka se stala žralokovou přítelkyní, protože zpočátku ...* je řešena velmi úspěšně. A: *jí ho bylo líto* volilo 92.1% českého souboru (2. místo) a 71.4% mého vzorku (5. místo). C: *byla sama osamělá* a hlavně D: *ho chtěla změnit* je velmi nosná; podle našeho rozboru (viz výše) vyjadřuje D motiv křesťanské duchovní pomoci, v češtině ještě umocněný postavou milosrdné sestry (makrela, sardinka, treska jsou zde všechny ženského rodu). Variantu bohužel vybrali jen dva žáci s 1 bodem za historku, takže možná nešlo o trest za (přílišnou) hloubku interpretace.

Otázka č. 4 *Jaké byly pocity její rodiny, když sardinka přivedla žraloka domů?* je zodpovězena hůře než předchozí, a to u obou souborů (správné je B: *Báli se*). Důvod vidím v tom, že přinejmenším D: *Byli překvapeni* není chybné, ale možná pouze méně specifické či méně přesné ve vyjádření pocitu. Varianta C: *Chovali se přátelsky* je mnohem nepřesnější: respondent by zde necítil časové určení události tazatelem (nakonec ke *spřátelení* došlo, ale na tuto dobu otázka nemíří).

Těžiště č. 4 bych tedy viděl hlavně v přesnosti orientace v textu a současně v textové intenci tazatele: nemusí ale ještě jít o kritérium pochopení celkového smyslu příběhu. (Je pravda, že 4. C volili Petr a Pavla s 0 body; 4. D pak Tomáš B. s 1, ale už také Vašek, David, Eliška a Klára se 3 body.)

Klíčová pro celou povídku se mi zdá otázka č. 5 *Proč začal žralok mít nepříjemný pocit?*, obsahující výraz, který je i autory testu podtržen v textu samém, nejen v metatextu otázky. Toto narůstání hladu nebo spíš divoké chuti a pokušení, zaplašovaného a stále naléhavějšího ve svých návratech, nejprve nejasného jako pouhý rušivý diskomfort, ale pak na sebe beroucího onu milostně přesnou a blyštivou podobu, se všemi smyslovými detaily...

Nejde ale jen o vychutnání si tohoto líčení, nýbrž také o centrální významový bod žralokova hladu jako tělesného impetu, jímž se cyklicky zpochybňují všechny výroky, pronášené v nasycenosti, v jiném tělesném stavu (viz analogické přísloví "*syť hladovému nevěří*" o nepřenosnosti pocitu, tedy opět radikálním rozdílu v tělesné situaci.)

Správnou variantu B: *Začínal mít hlad* volilo ovšem pouze 75.5% českého vzorku (10. místo) a pouze 51.4% mého souboru (dokonce až 15. místo z 22 otázek). Nejvíce procent přitom odčerpalo A: *Nebyl zvyklý na tento způsob života*, varianta, kterou by šlo jen s obrovskými obtížemi, při vystupňované abstrakci do morálního poučení z bajky považovat za odvozenou, ale přece jen ne chybnou interpretaci. Je ovšem pravda, že i když taková volba vykazuje většinou nepochopení textu v jeho pointě, pak z hlediska té nejobyčejnější kostry děje (co se stane dřív, co později; kdo komu co udělá atd.) vlastně nic nenarušuje (ale čteme pak ještě opravdu příběh?). Je v tomto nepochopení smyslu, ale nenarušení průběhu děje důvod, že A volila následovně "namíchaná" skupina?: Míša a Kristýna se 4 body, Anton se 2, Tomáš B. s 1, Petr s 0. Variantu D *Přejedl se* pak už "čistěji" Tomáš H. se 3 body (zde dvojvolba, B a D), Dominik se 2, Karel s 1, Pavla s 0.

"DĚDEČEK": REPRODUKCE

D ě d e č e k

Byl jednou jeden velmi starý muž. Jeho oči zeslábly, uši ohluchly a jeho kolena se často třásla. Když seděl u stolu, jen stěží udržel lžici v ruce. Polévku rozléval na ubrus a často se pobryndal.

Žil se svým synem a snachou. Ti měli malého chlapce, kterému byly čtyři roky. Starý muž byl tedy jeho dědeček.

Synovi a jeho ženě bylo protivné dívat se na dědečka, jak trouse jídlo po stole. A tak mu nakonec přikázali, aby seděl v rohu za kamny. Tady mu podávali jídlo na malém kameninovém talířku. Navíc nedostával dědeček ani dost jídla k zahánění hladu. Seděl ve svém koutě a byl smutný. Pohlížel na stůl, kde jedli ostatní, a oči se mu zalévaly slzami.

Jednoho dne nedokázaly už jeho třaslavé ruce udržet ani kameninový talířek. Ten spadl na zem a rozbil se na mnoho kousků. Mladá žena dědečkovi zle vyhubovala. Dědeček si pouze povzdechl a neřekl nic. Potom mu mladá žena koupila velmi levnou dřevěnou misku. Nyní musel jíst z ní.

Jednoho dne během přípravy oběda seděl vnouček na zemi a hrál si s malými kousky dřeva.

"Co to děláš?" zeptal se jeho otec.

"Dělám misku," odpověděl chlapec.

"A na co bude ta miska?"

"Bude na jídlo pro mého otce a matku, až vyrostu."

Muž a žena se na sebe dlouze zadívali. Pak se rozplakali. Ihned poprosili starého dědečka, aby se vrátil ke stolu, a od té doby už vždy jedli společně. A i když někdy své jídlo rozlil, nikdy k tomu neřekli ani slovo.

1. Co se stávalo, když dědeček sedal u stolu?

07.0/30.0	A		Vždy měl dobré jídlo.
16.1/25.0	B		Třásl se mu nohy.
69.9/35.0	C	X	Vylil polévku.
07.0/10.0	D		Upustil talíř.

2. Jeho syn s manželkou mu nakázali sedět za kamny, protože ...

15.8/26.3	A		tam bylo tepleji.
04.1/05.3	B		stůl nebyl dostatečně velký pro všechny.
05.8/10.5	C		neviděl ani neslyšel.
74.3/57.9	D	X	se neradi dívali, jak jí.

3. Proč synova manželka dědečkovi vyhubovala?

14.5/15.0	A		Vylil polévku.
74.8/55.0	B	X	Rozbil talíř.
05.1/10.0	C		Vypadal tak smutně.
05.6/20.0	D		Neuměl se slušně chovat.

4. Dědečkovi dali novou dřevěnou misku, protože ...

06.7/35.0	A		takovu misku chtěl.
14.6/00.0	B		rodina už neměla další kameninovou misku.
58.7/45.0	C	X	<i>se dřevěná miska tak snadno nerozbije.</i>
20.0/20.0	D		mu ji chlapec udělal.

5. Jak dědečkovi bylo, když seděl za kamny?

06.5/25.0	A		Nudil se.
06.2/00.0	B		Byl unaven.
07.4/15.0	C		Byl rád.
79.9/60.0	D	X	<i>Byl nešťasten.</i>

6. Syn a jeho žena se rozplakali, protože ...

08.6/40.0	A		chlapec nesvedl udělat dřevěnou misku.
11.8/00.0	B		jejich dědeček nemohl pořádně jíst.
72.8/35.0	C	X	<i>pochopili, že také jednou zestárnou.</i>
06.8/25.0	D		se i ta dřevěná miska rozbila.

7. Proč se rodiče rozhodli požádat dědečka, aby s nimi opět seděl u stolu?
(Odpovědi napište do následujících řádků.)

"DĚDEČEK": ANALÝZA

Literární rozbor příběhu

Příběh je v českém kulturním prostředí známý: existuje jeho veršovaná podoba od Jana Nerudy pod názvem "*Dědova mísa*"⁹⁾- tu ale děti s největší pravděpodobností neznaly. (Název zde vhodně vyzdvihl věc ve středu děje a objektivaci smyslu textu.)

⁹⁾ DĚDOVA MÍSA

*V kamnech praská, dědek každou chvíli
svadlé ruce sobě zahřívá,
kolo vrčí, syn si s prací pílí,
nádobu si z dřeva vyrývá.*

*Kolečko si divnou píseň šumí,
vnoučeti se očka kmitají-
"Hele, co náš táta všecko umí,
jak mu tříštky z ruky lítají!*

*Dřevo ukradl jsi v panském lese-
komu děláš z něho koryto?"
""Dědovi;- již se mu ruka třese,
nádobí už všecko rozbito.""*

Historika vypadá ryze generačně, ale s touto tematikou je psána z mužské a vlastně protizenské perspektivy: snacha (byť je současně manželkou a matkou) je jak agresorem dědečka, tak tím, kdo ruší čistotu linií filiace dědeček/otec- syn/otec- vnuk/syn (tyto tři pozice zde uvádím v jejich dvoustrannosti, i když by samozřejmě stačilo říci *dědeček- syn- vnuk*). Snacha ruší čistotu filiace jednak ve fantasmaticky metafyzické rovině (*nebylo by nám všem líp bez žen?*, zaznívá zde v podtextu), jednak v rovině sociální: to její hltavost mění tradiční patriarchálnost rodiny v její moderní nukleárnost, v ono soustředění se pouze na sebe a svoje dítě v iluzi, že s námi dějiny našly konečně své oprávnění a že okamžik naší expanze potrvá věčně.

On ale úpadek samozřejmě nastane (pro nás muže, dědečka; ta žena našťestí kamsi zmizela zrovna jako její mladá neopotřebovanost, a coby babička už zde nevystupuje). Ten nevyhnutný fyzický pád lze vyrovnat jen přesně opačným sociálním piedestalem: který by postavil kdo? No přece syn, jenž se stal otcem (to znamená chlapcův výraz *"až vyrostu"*).

Pouze úcta věnovaná otci/ dědečkovi může přitom jako příklad k imitování a tradování zajistit samému synovi/otci jeho důstojné stáří v rodině nynějšího vnuka/ syna, budoucího syna/ otce: dokonce bychom mohli spekulovat, jestli se dědeček ke svému otci (pradědečkovi) náležitě choval a budoval vzor pro svého syna (nebo tradici narušila jen ona drzá snacha?).

Příběh je tak vystaven na hře mužských generačních, filiačních **pozic**, nikoli konkrétních osob. Náhodou může být charakter snachy, nutnost je ale v sociálních pozicích osob, v posunu těchto pozic pro osoby. Tento posun, tato pomíjivost jsou přitom tím, co trvá a co tak paradoxně dává přece jen životní jistotu, opírající se o přírodní či biologickou nejistotu a současně ji oklamávající: pokud jsou parametry pozic rozlišovány a dodržovány. Tuto jistotu lze v intencích textu vyjádřit ekonomicky: snacha šetří nyní na někom neproduktivním, ztrátovém; měla by ale naopak na dědečkovi plýtvat, aby si tuto investici nechala zúročenou vyplatit později od syna.

Nejde ale jen o téma zajištěného stáří. Katarze a určitý optimismus příběhu tkví v představě přece jen věčnosti či nesmrtelnosti osoby. Nastíněné schéma ukazuje figuru následování a tak tvoření, propojování řetězu zvláštním pohybem. Moje investice vpřed, směrem do říše smrti (k dědečkovi) vyvolá ještě pedagogický efekt nazpět v říši počínajícího života (na vnuka), a tak až do nekonečna.

Rozdvojení na syna/ otce syna, tj. existence vnuka je tedy garancí lásky k otci- což je v příběhu technicky jasně demonstrováno. K této technice ještě několik poznámek. Kritickým prostředkem je zde ona dřevěná miska, levná a nerozbitná (bránící plýtvání). Zde se nabízí asociace s chováním dospělých právě k dětem: těm malým nešikům se dávají pouze laciné nebo nezničitelné, upravené verze či nápodoby věcí pro velké. Dědeček je tak infantilizován a umístěn na úroveň vnuka, vlastně ještě níž. Syn/ otec, prostřední a nejmocnější pozice, figura by se měl starat o obě zbývající, ale ne takto, jejich dáváním naroveň.

*"Nauč mne to!"- ""Vida toho kluka,
nač by tvá to ruka uměla?!""
"Až se tobě třásti bude ruka,
koryto ti synek udělá!"*

*V kamnech praská, dědek shrben pláče,
svadlé ruce syn mu zulíbá,
kolo mlčí, vnouče kolem skáče-
"Táto, proč se kolo nehýbá?"*

(Podle vydání v: *Binokl na očích, v ruce hůl. Výbor z díla Jana Nerudy*, Praha, Mladá fronta 1974, s. 85-86.)

Když se ale současně tentýž aspekt nápodoby u dětí rozvine, nesprávně symetrické schéma se naruší: syn/ vnuk napodobí otcovu akci (resp. akci jeho manželky, šlápnutí pantofle, kterému se měl ten chudák vzepřít), stane se fiktivně otcem a tím nutně posune vlastního otce do pozice dědečka: celý řetězec s jeho akcí vpřed a efektem zpět se tak vyjeví. Rodiče se rozplácou jak nad svou pomíjivostí, tak nad možností, jak jí- zastoupením, v symbolickém řádu- zabránit.

Hodnocení otázek

Příběh *Dědeček* je poslední ze čtyř vyprávění a předposlední ze všech textů: ne úplně všechny děti z mého vzorku ho dokončily (ne Denisa) a některé jakoby odpovídaly ve větší rychlosti a ledabyleji než u předchozích tří historek. 5 jich také vynechalo zvláštní úkol: volnou odpověď na otázku č. 7 *Proč se rodiče rozhodli požádat dědečka, aby s nimi opět seděl u stolu?* (Tato otázka nebyla skórována ani v českém ani v mém vzorku, takže maximální počet bodů za *Dědečka* zůstává 6 bodů.)

Otázka č. 1 *Co se stávalo, když dědeček sedal u stolu?* má na první pohled podivně velmi nízké skóre: správná odpověď C: *Vylil polévku* je na 15. u českého, na 19. místě u mého souboru. Velké ztráty správných odpovědí si vysvětluji tím, že chybné varianty jsou sice méně přesné, ale nikoli protismyslné (podobně jako u řady otázek *Žraloka*). I když to byli převážně jen ti bodově nejslabší respondenti, kteří volili A, B, D, přece jen ne výlučně.

Zdá se to divné zejména u A: *Vždy měl dobré jídlo*. Ale pokud zajdeme dál do textu, zjistíme, že později u kamen *"navíc nedostával dědeček ani dost jídla k zahánání hladu"*: u stolu, na rovnocenném, nikoli odstrčeném místě vzhledem k ostatním tomu bylo pravděpodobně jinak. Volba A by tak vyznačovala bod, z kterého dědeček upadl, byl svržen. Samozřejmě, některé z mých dětí asi jen "střelily" první možnost; ostatním lze vyčítat, že do textu něco přidávají- ona dědečkova pozice ani na počátku růžová líčena nebyla. (Příklad ale opět ukazuje, jak je obtížné čtenářskou interpretaci vyloučit, pokud by se doplnila argumentací; tj. také, jak je obtížné zeptat se zcela přesně a nezpochybnitelně.)

Otázku č. 1 tak nakonec nemůžeme považovat za klíčovou: navíc ani proto ne, že její téma, okolnosti zahánání dědečka od stolu, přejímá otázka další. Příběh, kdyby se sestavil z odpovědí, by tak byl dál úplný. Na druhé straně by se v něm vzhledem k otázce č. 1 určitý přerýv objevil. (Možná je toto jeden z parametrů metatextu, systému otázek, který jsme doposud dostatečně nekontrolovali.¹⁰⁾)

¹⁰⁾ Pro zajímavost se podívejme, jak jsou otázky- správné odpovědi pro čtyři vyprávění uspořádány; žák, jenž by pochopil případné zákonitosti tohoto vyprávění druhého řádu, by měl asi usnadněnou pozici.

Pták a slon: *Povídka nám chce říct, že slabí mohou někdy přemoci silné; První se stalo, že ptáček řekl slonovi, aby šel trást někam jinam; Věta, která nám v tomto příběhu říká, že si slon myslí, že je nejsilnější, začíná podtrženými slovy: Co bys mohla ...; Ptáček dokázal zabránit slonovi, aby se vracel ke stromu tak, že ho polechtal v uchu; Příběh končí šťastně, protože slon už nepřišel.*

Žádný pes nestačí: *Na začátku tohoto příběhu si Tonikova maminka myslela, že mít psa je příliš pracné; Maminka se poprvé dozvěděla o Ťapce, když Toník šel se psem na provaze na procházku; Toník předstíral, že má psa, protože chtěl dokázat, že ho umí krmit a chodit s ním ven; Toník řekl svým rodičům, že Ťapka utekla, protože chtěl, aby rodiče nahradili Ťapku opravdovým psem; Autor napsal "V Toníkovi se zatajil dech" ke konci příběhu proto, aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí; Až Toník dostane od Dvořáků své štěně, tak se o štěně dobře postará.*

Žralok hledá kamarády: *Na začátku příběhu plaval žralok sám, protože mu ostatní ryby nedůvěřovaly; Když ho sardinka uslyšela, byl žralok nešťastný, protože byl osamělý; Sardinka se stala žralokovou přítelkyní,*

Otázka č. 2 *Jeho syn s manželkou mu nakázali sedět za kamny, protože...* (správné D: *se neradi dívali, jak jí*) je zodpovězena o dost lépe než předchozí. Nepochopitelně vysoké je zde skóre A: *tam bylo tepleji* (15.8% českého, 26.3% mého vzorku: 5 dětí, z toho 3 s 0 body, 1 s 1 bodem a Honza se 4 [?]); tato volba jde proti smyslu celého příběhu a lze ji opřít jen o klíšé teplých kamen pro staré, zimomřivé lidi, nebo nanejvýš o hypotézu záminky, pokrytectví ze strany mladých rodičů (chtěli dát dědečka stranou, a tak ho dali ke kamnům, že aby mu tam bylo tepleji, haha ...). Když by zde někdo volil A a současně se pletl v 1. A, už by nám to připadalo kritické pro pochopení příběhu (pro zajímavost: 1. A & 2. A volí: 2 s 0 body; 1. B & 2. A: 1 s 0 body, 1 s 1 bodem; 1. A & 2. B: nikdo; 1. B & 2. B: 1 s 1 bodem).

Klíčovost však podle našeho rozboru obecně narůstá v dalších otázkách, kde se objeví **dřevěná miska**.

V otázce č. 3 *Proč synova manželka dědečkovi vyhubovala?* zaznívá téma nerozbitné misky jen ve správné variantě B: *Rozbil talíř*, tedy vlastně jen přípravně. Tato správná odpověď je volena na 11. (tedy prostředním) místě u národního, českého souboru a na 14. u mého. U obou odčerpala asi 15% nepřesnost A: *Vylil polévku*- vylévání polévky se v textu objevuje, ale už výše (mám zde dojem nejen přibližnosti v chápání děje, ale možná i nepochopení toho, že také metatext sleduje chronologii děje). Ještě více, 20%, odčerpalo u mého vzorku D: *Neuměl se slušně chovat*, nejenže zobecňující, ale i vrcholně nepřesné- právě tak se mluví o malých dětech, s nimiž byl dědeček sice srovnán (v tom je přesnost), ale jen chvíli, nikoli pro vyznění textu (D bylo voleno: 2x žáky s 0 body, 1x s 1 bodem, ale i Kristýnou se 4 body [?]).

Otázka č. 4 *Dědečkovi dali dřevěnou misku, protože ...* dopadla velmi špatně; správné C: *se dřevěná miska tak snadno nerozbitně* obsadilo až 19. místo u českého souboru a 17. u mého: volilo je jen 45% mých dětí. 35% mého vzorku dalo přednost nesmyslnému A: *takovou misku chtěl*, zvolenému 7x: z toho 3x čtenáři s 0 body (všemi ze souboru s 0 za tuto historku), 2x s 1 bodem (ze 4 jednobodových), 1x s 2 a 1x s 3 body. Zdá se tedy, že tato chyba poměrně dobře diferencuje, zvláště sloučí-li se s D: *mu ji chlapec udělal*, které vybrali 2 zbývající jednobodoví a 2 dvojbodoví čtenáři. V D udělali oba vzorky shodných 20% chyb.

B: *rodina už neměla další kameninovou misku*, v zásadě jdoucí ve smyslu textu, ale pomíjející rozbitnost s její literární pravdivostí nejvyššího stupně volilo 14.6% českého souboru a nikdo z mého.

Všechny chybné varianty vyžadují směřovat kamsi za text a až proti jeho údajům (jak mohl chlapec *udělat* misku, když ji žena *koupila* jako *velmi levnou*?). Navíc se zde pomíjí estetický kontrast tuhého a kompaktního dřeva vs. mnoha střípků z rozbitého talířku- včetně toho, co rozbité nádobí vyznačuje jako rozbití domácnosti, rodinných vztahů. Na druhé straně pro podobnou chybnou představu existuje jedna pasáž v textu: jak si vnuk *hrál s malými kousky dřeva*. *Kousky* zde ovšem vyznačují onu imaginárnost "výroby", která naprosto nerespektuje technické zákony a vynechává disciplínu; je to nezvládnuté přání oidipského komplexu, které nedostalo vzor z oné poslední biografické a logické pozice, ze správného chování dospělého syna k impotentnímu otci. (Nevím, jestli je jasné, co mám na mysli onou nápodobou výroby: jeden žák mi např. jednou vysvětloval, jak by sestrojil časovanou bombu- věděl, že by tam měl

protože zpočátku jí ho bylo líto; Pocity její rodiny, když sardinka přivedla žraloka domů, byly takové, že se báli; Žralok začal mít nepřijemný pocit, protože začínal mít hlad.

Dědeček: *Když dědeček sedal u stolu, stávalo se to, že vylil polévku; Jeho syn s manželkou mu nakázali sedět za kamny, protože se neradi dívali, jak jí; Synova manželka dědečkovi vyhubovala, protože rozbil talíř; Dědečkovi dali novou dřevěnou misku, protože se dřevěná miska tak snadno nerozbitně; Když dědeček seděl za kamny, byl nešťasten; Syn a jeho žena se rozplakali, protože pochopili, že také jednou zestárnou.*

být budík, ale ve svém svatém nadšení to líčil jako asambláž, pouhé přistavení věci k sobě, aby tam, takřka ryze výtvarně, byly.)

Otázku č. 5 *Jak dědečkovi bylo, když seděl za kamny?* řeší žáci lépe než ostatní otázky příběhu. Volba A: *Nudil se* je jakžtakž obhajitelná (celých 25% mého souboru), i když vůči správnému D: *Byl nešťasten* nepřesná. V rámci textu nelze obhájit C: *Byl rád* (1 čtenář s 0, 2 s 1 bodem).

Zcela klíčová (a autory testu pěkně vymyšlená) je podle mě otázka č. 6 *Syn a jeho žena se rozplakali, protože ...*, kde správné C: *pochopili, že také jednou zestárnou* vystihuje celkové téma příběhu. C volilo 72.8% českého souboru a pouhopouhých 35% mého (18. až 19. místo z 22).

Je překvapivé, že A: *chlapec nesvedl udělat dřevěnou misku* se skóre 40% (tedy převyšujícím správné řešení) nevolili jen "nuloví" čtenáři, respondenti s nízkým počtem bodů za historiku (i když jich byla většina): Veronika s 5 body (volná, vlastně č. 6 doplňující odpověď na otázku č. 7 *Proč se rodiče rozhodli požádat dědečka, aby s nimi opět seděl u stolu?* u ní zní: *Protože věděli, jaké to je*; zajímavá odpověď); Kamil se 4 body (ve volné odpovědi nejprve škrtl *"protože tam/ budou sedět jeho rodiče"*, geniální a lepší než čím ho nahradil: *"protože ho/ dali za kamna/ aby tam jed rozbecel/ tak chtěly aby sel/ Jist ke stolu"*); Eliška se 3 body (*"aby nebyl nešťasten"*; nic neříkající); Pavla se 2 body (*"Protože/ bi rozbyl talíř"*: asi kdy by seděl sám?; velké nepochopení příběhu nebo otázky); Petr s 1 bodem (volnou otázku vynechal); Vašek s 1 bodem (*"Protože ho měli rádi"*; nic neříkající, příliš obecné); Irena s 1 bodem (*"mi dal dřevěnou misku/ abych nerozbil tu sklenenou"*; odpovídá správně, ale na něco jiného); Karel s 0 body (*"ProtožeJemeho/ líto"*; příliš obecné, pokud chce říct, co si myslím).

Ony ale ani volné odpovědi úspěšných respondentů nejsou nijak přesvědčivé- co tady vlastně stručně napsat? Kamilova představa, jak rodiče sedí za kamny, je z těch uvedených asi nejvýstižnější. Bylo možná samozřejmě zmínit význam **příkladu** (např. *Protože chtěli dát synovi příklad, jak by se měl později chovat.*) nebo stud za svou nespravedlnost či za svou pýchu nad něčím tak nezaslouženým a pomíjivým jako je mládí.

Existuje možnost vyložit nešťastnou volbu A nějak pozitivně, tj. tak, aby se celý příběh nerozpadl? Leda, že rodiče pochopili, že dědečka dali na roveň malého dítěte. Ale pro tuto interpretaci nemáme záruku: můžeme ji naopak zas znehodnotit protřednictvím jiné, nesmyslné- např. že oni dokázali dát dědečkovi misku, ale sami od svého syna nedostanou nic.

Variantu D: *se i ta dřevěná miska rozbila* volí neuvěřitelně Klára s 5 body (nic neříkající, ale ne nepravdivé *"Aby nebyl nešťasten"* v č. 7); Tomáš H. se 2 body *Zeho daly/ žemu/ nadávali*; patrně má vyjadřovat výčitky svědomí rodičů); ruský Anton s 0 body (obecné *"protože abymu nebylo/ smutno mnělihoradi"*); Karolína s 0 body (č. 7 nestíhala ?- viz jinou možnost vysvětlení dále). Vysvětlit volbu D, třeba u Kláry, které mám sklon fandit, nějakým přesvědčením čtenáře o pomíjivosti všech lidských věcí a úmyslů mi připadá křečovitě.

Je ale zajímavé, že osoby, které mají ve své biografii vyostřenou otázku otcovské figury, oidipského komplexu a generačních vazeb se v této centrální otázce často pletou (přinejmenším Kamil se silnou náklonností k mamince, odporem k otci, zájmem o starší holky a provokováním normy, včetně té jazykové; Vašek s jeho agresivitou, sexuálním narázkami, obsesivním porušováním pravidel a nebo zkoušením, kam až jít.; Tomáš H. s jeho přepečlivostí až úzkostností, uvolňovanou jen na ploše papíru v obrázcích soubojů a vražd; Klára s kastrovačnickou tematikou, podpořenou úmrtím bratříčka a odchodem otce; vlastně možná i Karolína, se slavným dědečkem, v jehož šlápějích šel otec). To je však již řádově jiná možnost rozboru čtyř příběhů, kterou zde nemůžeme rozvádět.

Úvahy kolem chybných variant neznačí, že otázka č. 6, při vši klíčovosti, kterou jí přikládáme, nediferencuje; naopak jen výjimečně volí správné řešení, kdo by v příběhu bodově propadal: 1 žák se 2 body, ale jinak už 2 se 4, 2 s 5 a 2 se 6 body.

BILANCE KONTROLNÍCH OTÁZEK (METATEXTU)

Průběžné hodnocení otázek za jednotlivá vyprávění ukázalo, že formulace metatextu je velmi obtížná. Vyžaduje podle mého přesvědčení důkladnou přípravnou literární analýzu, nejen spolehnutí se na empiricky sociologickou, statistickou normu v případné pilotáži, předvýzkumu, tj. na hledisko častosti správných vs. chybných odpovědí, právě bez ohledu na formulaci otázky. To byla naše někdy zjevná, někdy skrytá výčitka na adresu autorů metatextu.

Na druhé straně jsme ale "sociologickou" normu, volbu čtenářů sami využívali, a to nejen k hodnocení otázek, ale i k pochopení příběhu samého. Tak vysoká frekvence té či oné chybné odpovědi nás vedla k úvaze typu, *jestli by na tom něco nebylo*, směřované heuristicky do textu a kriticky do metatextu; podobně vystupoval i náš ukazatel diskriminace- viz údaj, jak otázku řešili žáci s různým skóre v úkolu, tj. v ostatních otázkách: zde jsme vlastně odhadovali jednak podstatnost otázky, jednak její souvislost s jinými otázkami, a to bez ohledu na formulaci, znění, "literární" obsah.

Naši bilanci proto začneme několika obecnějšími poznámkami ke vztahu těchto dvou norem, "literární" a "sociologické". (Jde o terminologii *ad hoc*, nikoli tedy např. o chválu literární vědy a kritiku sociologie jako oborů.) Problém je v závislosti norem: i ta "literární" musí být někým, tj. "sociologicky" stanovena. Pak se objevuje např. otázka, kolik je nás, jich k uznání nějaké interpretace třeba. Musí to být většina? Asi ne nutně, např. můj soubor dával občas přednost zcela jistě chybné variantě. Ale při stále zmenšujícím se počtu voleb bychom asi měli tendenci považovat metatext nebo i text na nějak nepovedený, nešťastně napsaný, příliš neobvyklý.¹¹⁾

Pomocí technických a formálních kritérií (důkazů o místech v textu, jeho struktuře) lze někdy dokázat, že ten či onen já mám pravdu, když čtu příběh podle svého, ale dostáváme se už pomalu k určité hranici, k dotváření autora: *že vlastně chtěl říct něco jiného...* Ani tuto vyhraněnou podobu literární normy nelze nakonec odmítnout- ostatně jsme se o ni sami pokusili s tvrzením, že Linda L. Straussová napsala jedno místo svého textu možná trochu nešťastně bez komentáře.

K tomu nás ovšem zas aspoň částečně vedlo váhání dětí ohledně identity psa i malířova dvojznačná ilustrace (štěně v bublině nemá jen bílý čumáček, ale snad půl těla) - tedy opět cizí interpretace a "sociologická" norma.

Vztahu norem se také týká moje tvrzení o případné literární nepodstatnosti některých otázek, přičemž odpovědi na ně mohou sociologicky dobře diferencovat- ve smyslu našeho ukazatele, že děti s vyšším počtem bodů odpovídají v dané otázce správně, ty s nižším pak špatně. Relativně dobře takto diskriminuje v *Psovi 5. D: "Proč napsal autor, 'V Toníkovi se zatajil dech', ke konci příběhu?"* Čemu máme připsat úspěch na vrub? Poměrně obecným parametrům čtenáře, jako je inteligence nebo zkušenost s literaturou? Anebo je citovaná otázka přece jen nějak podstatná i při své nonspecifičnosti: třeba díky své redukovánosti, předmětné prázdnotě v dané formulaci (on se Toník cítil zcela určitě, jen metatext se tomu vyhnul),

¹¹⁾ Myslím tím nepovedenost metatextu tak, jak pojednává svůj text. To je něco jiného než obtížnost otázky jako věty samé o sobě: viz např. souvětí "*Která věta v tomto příběhu nám říká, že si slon myslí, že je nejsilnější?"* (Pták, 3.), s jehož množstvím parametrů mohli mít žáci potíže už bez aplikace na text.

zatímco ostatní nabídka obsahuje předmětná určení prapodivná (B: *Aby popsál, jaký má Toník vztah k rodičům*; C: *Aby ukázal, kde se děj povídky odehrává*; D: *Aby nám připomněl, že se Āapka ztratila*), která by svědčila o velkém nepochopení příběhu?

Stále v téže linii úvah si můžeme představit i úplně nesmyslnou otázku, bez zjevného vztahu k textu, která by nejlépe, nejčistěji rozlišovala: ale pokud nebudeme vědět proč, pokud nebudeme znát "mechanismus", neměli bychom být spokojeni. Měli bychom se snažit mít odpovědi pod kontrolou tím, že náš metatext, naše kontrolní otázky nabídnou k posouzení podstatné aspekty textu.¹²⁾ Když jsou vynechány úplně, pak se neměří pochopení příběhu, ale jen registrování jeho podpůrných, materiálových vrstev; když jsou vynechány částečně a přitom jsou v textu propojené, nebo když jsou zkresleny, pak hrozí, že budou jako spodní proudy strhávat odpovědi- jako tomu bylo podle našeho názoru v *Psovi* při vynechání vztahu lásky a umění a při zavedení příliš ostré hranice mezi reálem a fikcí.

Jak vypadá situace (podle našich kritérií) pro ostatní tři příběhy?

"*Pták a slon*" obsahuje skvělou otázku po alegorickém smyslu a několik dobrých otázek po ději, které také ustavují smysl, a to na úrovni akcí a reakcí postav (např. *jak dokázal ptáček zabránit slonovi, aby se vracel ke stromu*). Metatextu zde vyčítám nepřesnost výrazů *silný/ slabý* místo *velký/ malý* (v klíčové alegorické otázce), chybění tím podmíněného fantasmatického pronikání do dutin těla, oné zranitelnosti (další aspekt) sloního klacka, frajera, pubertáka před posvátnou nedotknutelností ptačí matky (v anglické verzi je zvána *Mother Bird*; historiky o zvířecích maminkách, zachraňujících svá mláďata, se dětem čtou neustále, asi ve všech národních kulturách).

"*Žralok hledá kamarády*" je doprovoben metatextem, který mi připadá zcela defenzivní. Jde opět o bajku, ale alegoričnost nebyla nanesena. Otázky jsou dějové, ale na takové úrovni, že nesměřují k celkovějšímu smyslu. Hlubší asociace a souvislosti nebyly probrány, a tak se v nabídce objevují nepřesnosti, které dovolují považovat některé čtenářské chyby za zajímavá a možná citlivá řešení. Týkají se jednak aspektu toho, co jsem neologismem nazval *mordoláskou* a co je opět známé z mnoha pohádek a bajek (např. existuje snad francouzský výraz o způsobu, jakým má rád vlk ovce), zde ovšem nerozehrané; odpověď 1. D: *Neměl doopravdy rád svoje přátele* by pak mohla patřit k těm "chybným", které na téma reagují.

Další nepřesnost vidím v procentuálně, sociologicky méně významné alternativě o tom, co že sardinka *ho* (žraloka) *chtěla změnit* (3. D): téma křesťanské lásky s nápravou hříšníka (prohrávající proti vražedné, hladové lásce) je přesnější než nabídka na příliš obecnou *lítost* (i když *lítost* je v textu G. Ciantara jmenována, neměli se autoři metatextu spolehnout na citaci; ostatně jak jinak než díky vlastní citlivosti na příběh je napadla údajně chybná varianta s *nápravou* ?).

Příběh "*Dědeček*" je asi vybaven jedním z nejlepších metatextů. Nicméně i zde vidím jistou neúplnost. Není výrazně artikulována filiační a generační stránka věci, a možná proto ani onen pedagogický efekt, aspekt **příkladu**: tak jinak skvělá formulace 6. C: *pochopili, že také jednou zestárnou* může být vnímána příliš obecně, nespecificky. V metatextu zde někde slovo *příklad* zaznít mohlo či mělo, možná i otázka, jak se asi dědeček choval ke svému otci.

¹²⁾ Nemyslím tím, že metatext musí sledovat všechny fáze prostého děje. Mimochodem, když se podíváme na rekonstrukci příběhů pomocí textu kontrolních otázek (viz jednu z předchozích poznámek pod čarou), vidíme, že občas nějaký moment zastoupen není, ale většinou je; dále se důsledně postupuje podle chronologie textu.

Na druhé straně, a to vidíme jako pozitivní možnost, ať už žáky naplněnou nebo ne, byla jim zde k dispozici volná otázka č. 7; když už v 6. vyčerpali první významovou vrstvu v C (*pochopili, že také jednou zestárnou*), mohli čtenáři v 7. pokročit právě k tématu *příkladu*.

Autoři metatextu se vtipně, téměř až ve formě *chytáku* či sugesce soustředili na klíčový akt děje, na vnukovu simulovanou výrobu dřevěné misky (viz nabízené chybné 4. D a 6. A) a na klíčový objekt, misku samu s její nerozbitností (viz správné 4. C a chybné 6. A). Nevím ale, jestli nabídka není chytáková až moc.

Tím, že dědeček dostal nerozbitnou misku, byl diskvalifikován jako dospělý a přiveden na rovinu dítěte. Možná lze říci, že tato nápodoba, spíše toto přirovnání už nešikovného starce s ještě nešikovným dítětem bylo v reálu příběhu vnukem odmítnuto: simulací výroby misky ukázal svou identifikaci, a sice s mocným otcem, co má ženu, ne s dědečkem. (Viz u Nerudy, kde ženská postava chybí, substituci v šikovnosti u soustruhu.)

Když pak přítomné dítě vyrábělo misku, dělalo to vlastně "jako", ve fantazijní rovině: *hraním si s malými kousky dřeva se žádná miska nevyrobí*. Hrající si dítě, realitě jinak nestačící stařec, toto přirovnání trvalo, dokud vnuk neoznámil jméno své simulace a adresu. Metatext nabídl vnukovo vyrábění misky (my víme, že fantazijní, "jako"), na které reagovali chybně čtenáři v 4. D, 6. A a možná i v 6. D: ale podle mě už nenabídl řeč o přirovnání starce s dítětem a tím ani o postavení otce ve střední generaci, s jeho jedinečnou definicí být otcem i synem.

Poslední partii budeme věnovat tomu, jaké typy otázek vlastně autoři metatextu používají.

Jeden druh je zaměřen na část děje nebo akce postav, někdy z hlediska jejich místa či zařazení v dějové lince. (Řazení, naprosto podstatný princip konstituce vyprávění ostatně zachovává, jak jsme několikrát uvedli, samo uspořádání otázek metatextu pro jednotlivé příběhy.) K této rubrice viz např. *Pták 2., Která z těchto věcí se stala první?* nebo *Pes 2., Maminka se poprvé dozvěděla o Ťapce, když Toník...*; prostý děj či akci bez řazení vyjadřuje např. *Dědeček 1. Co se stávalo, když dědeček sedal u stolu?*

Druhý typ otázek se ptá po motivaci postav, a je asi nejčastější: viz např. *Pes 3. (Proč předstíral Toník, že má psa?)*, 4. (*Proč Toník řekl svým rodičům, že Ťapka utekla?*), *Žralok 1. (Proč na začátku příběhu plaval žralok sám?)* aj. Motivací zde široce míníme příčiny, důvody, cíle či záměry nebo plány akcí postav, nebo jejich pocity.

Otázky obojího typu jsou podle mého názoru různě důležité, různě naplňují celkový smysl příběhu- tak třeba diagnostikovat (v otázce po motivaci) *nepříjemný pocit jako počínající hlad* (*Žralok 5.*), nebo že *syn a jeho žena se rozplakali, protože pochopili, že také jednou zestárnou* (*Dědeček 6.*) znamená pochopit velkou část smyslu- na rozdíl např. od přesného určení toho, *kteřá věta v tomto příběhu nám říká, že si slon myslí, že je nejsilnější* (*Pták 3.*) nebo toho, *co se stávalo, když dědeček sedal u stolu* (C: *vylil polévku*, za pěkné nabídky D: *upustil talíř*).

Tento celkový smysl zachycují specifickým způsobem (ve zvláštním resumé) otázky po vyústění či konci příběhu: jako *Příběh končí šťastně, protože ...slon už nepřišel* (*Pták, 5. B*), do predikce, za text jdoucí *Co si myslíš, že se stane, až Toník dostane od Dvořáků své štěně?* (*Pes 6.*) nebo vlastně i již zmíněná *Syn a jeho žena se rozplakali, protože ...* (*Dědeček 6.*) a volná otázka *Proč se rodiče rozhodli požádat dědečka, aby s nimi opět seděl u stolu?* (*Dědeček 7.*).

Pouze jedna otázka se ptá přímo po celkovém smyslu: *Co nám chce povídka říci?* (*Pták 1.*), a to po smyslu alegorickém (C: *Slabí mohou někdy přemoci silné*). Jedna otázka má také trochu formální orientaci, na umělecké prostředky (ale je podle mě příliš obecná): *Proč napsal autor, "V Toníkovi se zatajil dech", ke konci příběhu?* (A: *Aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí.*).

A právě v relativní nepřítomnosti otázek po alegorii a otázek po formálním uspořádání, po detailním znění, po artistních finesách vidím hlavní nedostatek kontrolních otázek. K formálně zaměřeným otázkám: musím samozřejmě připustit, že by jejich formulace i čtenářská recepce byly obtížné. Ale na druhé straně je jasné, že abstrakce příběhu do jakési "věty holé" vede k des-estetizování a tím i k posunu, které jsou nevhodné i v rovině obsahu. Když se v analýze vynechají takové zdánlivě vedlejší a ryze estetické "detaily", jako je opakované vykreslování prostoru, čehosi uzavřeného nebo otevřeného, pronikavého, atakovatelného pouze špičkou atd., pak chybí hranice sémantického rozdílu mezi *slabým* a *malým* v příběhu o ptáčkovi. Nebo: komu záleží na *bílém čumáčku* u psa?

Analogická věc platí i pro alegorický význam. Samozřejmě, rigorózně se jinotaj týká jen příběhů jako bajky nebo jiných, kde se ví o přenosu do jiného textu (např. ze Starého zákona do Nového). Pro náš účel však tvrdíme, že každý pořádný příběh je alegorický, tj. inspirovaný, a proto vyvolává nutné asociace a echa, které k němu patří. Jinak by se změnil ve výklad, z biologie mořských živočichů nebo z kynologické příručky. Beletrie= **krásná** literatura.

II. VÝPOVĚĎ O ŽÁCÍCH: DOKUMENTACE

V druhé části se soustředíme na to, co by výsledky, a to nejen ve žánru vyprávění, mohly říkat o čtenářích. *By mohly...* Kondicionál proto, že tato polovina bude méně pečlivá než ta první. Jejím cílem je fixovat- pro pokračování jiného kolegy, diplomanta či doktoranda- některé nápady na zpracování; ty by navíc měly být aplikovány na širší vzorek než mých 21 dětí. O nepropracovanosti svědčí i to, že zde budou převažovat nejrůznější prezentace dat- v terminologii testu bych řekl *dokumenty*- nad analytickými úvahami a závěry.

ZÁKLADNÍ ZÁZNAMY VYPRÁVĚNÍ

PTÁK A SLON

Jméno	1				2				3				4				5				Σ správných odpovědí
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	
1. Michaela B.		b					C				c		a						B		2
2. Tomáš B.		b			a						c		a							d	0
3. Veronika H.		b					C				c				C				B		3
4. Petr H.			C		a						b		a						B		2
5. Ivana H.			C				C					D			C				B		5
6. Tomáš H.			C			b	C		a	b	c	D			C				B		3
7. Kristýna Ch.		b					C				c		a						B		2
8. Simona J.		b					C		a						C				B		3
9. Václav K.		b					C		a				a							d	1
10. Denisa L.			C				C					D			C				B		5
11. Anton O.		b			a						c		a							d	0
12. Karolína P.			C			b			a						C				B		3
13. David P.		b					C		a				a						B		2
14. Eliška S.		b					C		a						C				B		3
15. Kamil S.			C		a							D			C				B		4
16. Klára S.			C				C					D			C				B		5
17. Jan Š.				d	a						b					d			B		1
18. Karel V.		b					C				c					d			B		2
19. Irena D.	a					b				b					C				B		2
20. Pavla L.		b				b			a				a						B		1
21. Dominik P.				d			C				c		a				a				1
Σ třída	1	11	7	2	5	4	13	0	7	4	8	5	9	0	10	2	1	17	0	3	
% třída	4,8	52,4	33,3	9,5	22,7	18,2	59,1	0	29,2	16,7	33,3	20,8	42,9	0	47,6	9,5	4,8	77,2	0	13,6	
% nár.soubor	6,2	19,6	65,7	8,5	7,1	20,4	65,1	7,5	22,6	10,7	16,1	50,6	10,6	3,9	82,4	3,1	1,1	93,5	2,1	3,3	

ŽÁDNÝ PES NESTAČÍ

Jméno	1				2				3				4				5				6				Σ správ ných odpo vědí
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	
1. Michael	A				B				C				C				A				C				6
2. Tomáš	d				B				C				C				d				C				4
3. Veroni.	A				B				C				a				b				C				4
4. Petr H.	A				c				C				d				A				C				4
5. Ivana H	c								C				C				A				C				4
6. Tomáš	A				a				C				C				A				C				5
7. Kristýna	A				B				C				C				A				C				6
8. Simona	A				a				C				a				A				a				3
9. Václav	A				c				C				C				d				b				3
10. Denisa	A				B				C				a				d				C				4
11. Anton	A				c				b				d				b				b				1
12. Karolín	A				d				C				C				A				d				4
13. David P	A				c				C				a				A				C				4
14. Eliška S	A				c				a				C				A				C				4
15. Kamil S	d				d				C				C				A				C				4
16. Klára S.	A				c				C				C				A				C				5
17. Jan Š.	A				c				C				C				A				C				5
18. Karel V	b				a				C				a				d				b				1
19. Irena D.	A				d				C				a				A				C				4
20. Pavla L	A				d				C				C				d				C				4
21. Domini	A				a				b				a				d				C				2
Σ třída	17	1	1	2	4	5	7	4	1	2	15	5	7	0	12	2	13	2	0	6	1	3	16	1	
% třída	81,0	4,8	4,8	9,5	20,0	25	35	20	4,8	9,5	85,7	0	33,3	0	57,1	9,5	61,9	9,5	0	28,6	4,8	14,3	76,2	4,8	
% nár. soubor	88,6	5,2	3,1	3,1	13,6	57,3	12,6	16,4	3,8	5,2	86,4	4,5	33,7	3,4	59,1	3,9	50,7	11,2	3,7	34,4	11,4	2,4	81,1	5,1	

ŽRALOK HLEDÁ KAMARÁDY

Jméno	1				2				3				4				5				Σ správných odpovědí
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	
1. Michaela B.			C			B			A					B			a				4
2. Tomáš B.	a					B						d				d	a				1
3. Veronika H.			C			B			A					B				B			5
4. Petr H.				d	a						c				c		a				0
5. Ivana H.			C			B			A					B				B			5
6. Tomáš H.				d		B			A					B				B		d	3
7. Kristýna Ch.			C			B			A					B			a				4
8. Simona J.			C			B			A					B				B			5
9. Václav K.			C					d	A							d		B			3
10. Denisa L.			C			B			A					B				B			5
11. Anton O.	a				a				A					B			a				2
12. Karolína P.			C				c		A					B					c		3
13. David P.			C					d	A							d		B			3
14. Eliška S.				d		B			A							d		B			3
15. Kamil S.			C			B			A					B				B			5
16. Klára S.			C						A							d		B			3
17. Jan Š.			C			B					c			B				B			4
18. Karel V.	a					B						d	a							d	1
19. Irena D.			C					d			c			B				B			3
20. Pavla L.				d			c				c				c					d	0
21. Dominik P.									A					B						d	2
Σ třída	3	0	13	4	2	12	2	3	15	0	4	2	1	13	2	5	5	11	1	4	
% třída	15	0	65	20	10,5	63,2	10,5	15,8	71,4	0	19,0	9,5	4,8	62,0	9,5	23,8	23,8	52,4	4,8	19,0	
% nár.soubor	4,1	10,0	76,5	9,4	5,6	85,2	4,5	4,3	92,1	1,5	3,5	3,0	5,5	73,1	9,5	11,9	14,6	75,5	6,8	3,1	

DĚDEČEK

Jméno	1				2				3				4				5				6				Σ správ ných odpo vědí				
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D					
1. Michael			C					D	a							C					D			C				5	
2. Tomáš		b			a						c		a									D					d	1	
3. Veroni.			C					D	B							C					D		a					5	
4. Petr H.		b				b			B							d	a						a					1	
5. Ivana H			C					D	B							C					D					C		6	
6. Tomáš		a						D	B							d	a										d	2	
7. Kristýna			C									d				C					D					C		4	
8. Simona				d				D	B							C					D					C		5	
9. Václav		a						D			c		a							c			a					1	
10. Denisa																												0	
11. Anton		b			a							d	a							c							d	0	
12. Karolín		a			a				a				a				a										d	0	
13. David P			C					D	B							C					D					C		6	
14. Eliška S				d				D	B				a								D		a					3	
15. Kamil S		b						D	B							C					D		a					4	
16. Klára S.			C					D	B							C					D						d	5	
17. Jan Š.			C		a				a							C					D					C		4	
18. Karel V		a			a							d	a				a						a					0	
19. Irena D.		a						D				d				d				c			a					1	
20. Pavla L		a					c		B							d					D		a					2	
21. Domini		b					c		B				a				a									C		2	
Σ třída	6	5	7	2	5	1	2	11	3	11	2	4	7	0	9	4	5	0	3	12	8	0	7	5					
% třída	30	25	35	10	26,3	5,3	10,5	57,9	15	55	10	20	35	0	45	20	25	0	15	60	40	0	35	25					
% nár. soubor	7,0	16,1	69,9	7,0	15,8	4,1	5,8	74,3	14,5	74,8	5,1	5,6	6,7	14,6	58,7	20,0	6,5	6,2	7,4	79,9	8,6	11,8	72,8	6,8					

Prvním dokumentem jsou 4 tabulky, které jsme využívali pro hodnocení kontrolních otázek v předchozí části (jde tedy o dodatečné zveřejnění podpůrného materiálu).

Podstatnou část těchto tabulek představují volby odpovědí na jednotlivé otázky každého ze čtyř vyprávění jednotlivými dětmi mého souboru: jde tedy o úplně základní záznam dat, který může být až v druhém kroku nějak "odkonkrétněn": např. do součtů bodů za vyprávění pro jednotlivce v posledním sloupci.

Právě tohoto údaje v kombinaci se základními, primárními daty jsme používali jako nejčastějšího "sociologického" kritéria: viz úvahy typu, kolik žáků s kolika body za daný příběh volilo tu či onu otázku. Mnohem méně jsme používali jinou, potenciálně velmi zajímavou kombinaci: bylo to např. u *Psa* v údaji, že z 18 žáků, kteří zvolili správné 3. C, jich 11 vybralo i správné 4. C (z 12 správných voleb 4. C). "Sociologická" norma by v takových zřetězeních vypovídala o "literární" souvislosti uvnitř příběhu: ta by ovšem dál musila být kontrolována na úrovni významu. Proč? Největší shodu, nejmasivnější přechod od jedné volby ke druhé bychom totiž asi zažili při redundanci a až doslovném zopakování otázky (pokud by se respondenti nevylekali, že jde o léčku, a raději neodpovídali úplně jinak).

Od nejrůznějších zřetězení voleb v rámci odpovědí jednotlivce, tedy od individuálních průběhů a jejich případného seskupení do typů si do budoucnosti slibují nejvíce. Při větším počtu respondentů by se samozřejmě využilo heuristiky statistického zpracování. Při zkoumání individuálních průběhů se nejprve nabízí kopírovat již existující uspořádání, tj. srovnat úspěšnost dětí podle příběhů:

Jméno	SLON	PES	ŽRALOK	DĚDEČEK	Σ
1. Michaela B.	2	6	4	5	17
2. Tomáš B.	0	4	1	1	6
3. Veronika H.	3	4	5	5	17
4. Petr H.	2	4	0	1	7
5. Ivana H.	5	4	5	6	20
6. Tomáš H.	3	5	3	2	13
7. Kristýna Ch.	2	6	4	4	16
8. Simona J.	3	3	5	5	16
9. Václav K.	1	3	3	1	8
10. Denisa L.	5	4	5	0	14
11. Anton O.	0	1	2	0	3
12. Karolína P.	3	4	3	0	10
13. David P.	2	4	3	6	15
14. Eliška S.	3	4	3	3	13
15. Kamil S.	4	4	5	4	17
16. Klára S.	5	5	3	5	18
17. Jan Š.	1	5	4	4	14
18. Karel V.	2	1	1	0	4
19. Irena D.	2	4	3	1	10
20. Pavla L.	1	4	0	2	7
21. Dominik P.	1	2	2	2	7

V případě nevyrovnanosti (jako u Tomáše B. 0, 4, 1, 1; Petra H. 2, 4, 0, 1; Denisy L. 5, 4, 5, 0 a Karoliny P. 3, 4, 3, 0 [u obou asi faktor nedostatku času na konci]; Davida P. 2, 4, 3, 6; Jana Š. 1, 5, 4, 4; Ireny D. 2, 4, 3, 1; Pavly L. 1, 4, 0, 2) by asi mělo cenu pátrat, proč některé

vyprávění někomu nesedne, zůstane nepochopeno, či naopak čtenáře osloví. Myslím "proč" ve smyslu biografického důvodu, podobně jako jsem ho, více či méně oidipický, označil pro otázku č. 6 v *Dědečkovi* (s odpovědí: *pochopili, že také jednou zestárnou*).

ÚSPĚŠNOST NÁRODNÍHO A TŘÍDNÍHO SOUBORU VE VYPRAVĚNÍ

PROCENTA SPRÁVNÝCH ODPOVĚDÍ

Pořadí národ. souboru	O t á z k a	% národ. souboru	% třídy	Rozdíl v %	Pořadí otázky ve třídě	% Klusákovy třídy (27ž.)
1.	SLON5 Slon už nepřišel	93,5	77,2	16,3	3.	100%
2.	ŽRAL3 Jí ho bylo líto	92,1	71,4	20,7	5.	100%
3.	PES1 Příliš pracné	88,6	81,0	7,6	2.	100%
4.	PES3 Chtěl dokázat, že ho umí krmit a chodit s ním ven	86,4	85,7	0,7	1.	96,30%
5.	ŽRAL2 Byl osamělý	85,2	63,2	22,0	7.	100%
6.	SLON4 Polechtal ho v uchu	82,4	47,6	34,8	16.	96,30%
7.	PES6 Toník se o štěně dobře postará	81,1	76,2	4,9	4.	96,30%
8.	DĚD5 Byl nešťasten	79,9	60,0	19,9	10.	100%
9.	ŽRAL1 Ostatní ryby mu nedůvěřovaly	76,5	65,0	11,5	6.	100%
10.	ŽRAL5 Začal mít hlad	75,5	52,4	23,1	15.	92,59%
11.	DĚD3 Rozbil talíř	74,8	55,0	19,8	14.	92,59%
12.	DĚD2 Se neradi dívali, jak jí	74,3	57,9	16,4	12.	96,30%
13.	ŽRAL4 Báli se	73,1	62,0	11,1	8.	88,89%
14.	DĚD6 Pochopili, že také jednou zestárnou	72,8	35,0	37,8	18.	100%
15.	DĚD1 Vylil polévku	69,9	35,0	34,9	19.	88,89%
16.	SLON1 Slabí mohou někdy přemoci silné	65,7	33,3	32,4	20.	100%
17.	SLON2 Řekl slonovi, aby šel trást někam jinam	65,1	59,1	6,0	11.	88,89%
18.	PES4 Chtěl, aby rodiče nahradili Ťapku opravdovým psem	59,1	57,1	2,0	13.	92,59%
19.	DĚD4 Se dřevěná miska tak snadno nerozbije	58,7	45,0	13,7	17.	85,19%
20.	PES2 Šel s ním na provaze na procházku	57,3	25,0	32,3	21.	81,48%
21.	PES5 Aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí	50,7	61,9	-11,2	9.	85,19%
22.	SLON3 Co bys mohla...	50,6	20,8	29,8	22.	88,89%

I.	ŽRALOK (PRŮMĚR)	80,4	62,8	17,6	2.	96,3
II.	DĚDEČEK (PRŮMĚR)	71,7	48,0	23,7	3.	93,8
III.	SLON (PRŮMĚR)	71,5	47,6	23,9	4.	94,8
IV.	PES (PRŮMĚR)	70,5	65,7	4,8	1.	92,0

Druhým dokumentačním restem za první část textu je tabulka pořadí úspěšnosti položek (obtížnosti) za národní a "můj" soubor. Lze ji samozřejmě odvodit i z údajů pod primárními záznamy v tabulkách za jednotlivá vyprávění (%), ale zvláštní uspořádání má svoje výhody.

Pro zajímavost jsou do tabulky připojena ještě data ze sociokulturně opačné školy Klusákovy (ta je výběrová a jazyková)- ale nebudeme zde s nimi pracovat: jsou to ostatně výsledky natolik skvělé a vyrovnané, že by to asi bylo obtížné (chyby přesáhly jen 1x 5 voleb- viz 81.5 %; 2x 4 volby; 4x 3 volby atd., z 27 příběhů).

Souhrnné údaje ukazují největší snadnost *Žraloka* u národního souboru i u Klusákovy třídy, jeho 2. místo v mé třídě. Metatext *Žraloka* jsme přitom hodnotili jako defensivní: neptalo se jím po jádru věci. Ptalo se navíc nepříliš kontrastně, což jsme považovali za nevhodné a obtížné- ale je pravda, že zde zas nebyly přímo chytáky (jako byla tendence u *Dědečka*), ani že zde nebyl příběh zkeslen (tendence u *Psa*).

Ostatní 3 příběhy vycházejí u národního souboru zhruba stejně. Naší třídě se nejvíce dařilo v *Psovi*, jímž se také českému vzorku ve výsledku nejvíce přiblížila; dokonce jsme se vyjádřili, že *Pes* ve třídě málo diferencuje.

Co se jednotlivých otázek týče, lze jejich obtížnost komparativně posoudit např. těmito dvěma způsoby: podle rozdílů v procentech a podle rozdílů v pořadí (jak se daná otázka umístila na žebříčku úspěšnosti u národního souboru vs. v mé třídě). Rozdílem v % je výrazných více položek, z nichž za klíčové otázky příběhu jsme v literárním rozboru považovali např.: *Slon 4: Polechtal ho v uchu* (rozdíl 34.8%), *Slon 1: Slabí mohou někdy přemoci silné* (32.4%), *Dědeček 6: Pochopili, že také jednou zestárnou* (37.8 %)- což pak znamená, že přinejmenším těmito dvěma příběhům rozuměla moje třída mnohem hůř. Pokud držíme dál kritérium *rozdíl nad 30%*, pak musíme připojit i otázky podle nás méně důležité, jako *Pes 2: Šel s ním na provaze na procházku* (32.3%) a *Dědeček 1: Vylil polévku* (34.9%).

Podle rozdílů v pořadí je velikost rozdílů rozdána jinak: pro většinu otázek jsou rozdíly mezi 0 a 5 (1x 6); výjimkou je *Slon 4: Polechtal ho v uchu*, na 4. místě u národního souboru vs. na 16. u mého; v opačném gardu pak již známý *Pes 5: Aby nám přiblížil, jak se Toník právě cítí*, 21. u národního souboru vs. 9. u mé třídy (i procentuálně je to jediná položka s tímto znaménkem rozdílu). Můžeme obrovský rozdíl v otázce po klíčovém aktu daného příběhu, po *lechtání v uchu*, připsat na vrub celkovému nepochopení tohoto vyprávění? A co zatajení dechu? Můžeme si ho např. vysvětlit tím, že naše starší děti ve škole už asi slyšely nějakou řeč o autorovi a jeho postupech? (Klusáková výběrová třída, také 4. ročník jako naše, však v této otázce nevyčnívá.)

Úspěšnost v otázkách, spojená se srovnáváním souborů, nabízí obrovské možnosti, kterých jsem se zde ani nedotkl. Šlo by např. určit **sociokulturní profily**, *à la* Bourdieu? Nebo i přízemněji, v čem je tedy typický náš soubor (který navíc nemusí být homogenní)?

Zběžně nahlíženo, není to jen v pochopení klíčových, významových či "smyslových" otázek, ale i v orientovanosti v textu, v přesnosti čtení jeho úmyslů, intencí, a možná tak vlastně v podřízení textu, v omezení se na něj, bez předčasného vkládání vlastních očekávání (intencí). Myslím tím u mého souboru takové volby jako v *Dědečkovi 2. A: Tam bylo tepleji* (26.3%)- za

kamny bývá tepleji a staří lidé tam *bývají rádi* (viz též 5. C: *Byl rád* s 15%, místo *nešťasten*), ale intence textu je zcela jiná.

Nebo všichni čtenáři vkládáme do textu podobné množství očekávání (nešlo by mu jinak rozumět, jen bychom jako Mart'ani registrovali fyzikální, nanejvýš biologické či ekologické pohyby)- ale ti expertnější si všímají více znamének, která naše vzorce, naše kliše usměrňují, či jich mají víc k dispozici a tedy k přizpůsobení, asi jako konfekčních šatů na ramínkách?

Mohli bychom případně označit soubor mých dětí za sociokulturně naivnější či bezprostřednější, v tom smyslu, že jsou nejúspěšnější v *Psovi*, který je možná žité dětské zkušenosti nejbliže (skoro každé dítě někdy loudilo na rodičích psa)? Jenže právě tito žáci se v tomto příběhu se vyznamenali v té nejformálnější otázce, v té po uměleckých prostředcích (5: *Proč napsal autor příběhu...A: Aby nám přiblížil...!*)

VYPRÁVĚNÍ A CELÝ TEST GRAMOTNOSTI

V přehledu možností zpracování budeme nyní postupovat od dosavadní diferenciaci vyprávění spíše k jeho místu uvnitř testu, a pak dál ke vztahům částí a celku testu ke "vnějším" ukazatelům (zejména k inteligenci, známkám, pohlaví aj.).

Hlavním záznamem pro všechny tyto souvislosti je následující tabulka, jejímiž nejdůležitějšími a primárními údaji jsou body jednotlivců za jednotlivé žánry; jejich suma pak určila pořadí, s nímž nyní budeme už nadále pracovat (místo původního abecedního); ve sloupci za jménem uvádím též věk (i když se neukázal v pozdějších korelacích významný).

Čas je uváděn jen za 2. polovinu testu (maximum 40 minut), protože můj záznam za část 1. nebyl bohužel spolehlivý; vlivu času na výsledky se týkají heslovité kazuistické poznámky, které jsem přičinil k tabulce.

HLAVNÍ TABULKA VÝSLEDKŮ

Po- řa- dí	Jméno	Věk	Σ bodů (z 66) Σ v %	Výklad (z 21b.) v %	Vyprávění (z 22b.) v %	Dokument (z 23b.) v %	Čas (za 2.pol.,ma x40min.)
1.	Ivana H.	11;0	60 90,9%	19 90,5%	20 90,9%	21 91,3%	18
2.	Klára S.	10;0	57 86,4%	18 85,7%	18 81,8%	21 91,3%	25
3.	Kamil S.	10;11	51 77,3%	16 76,2%	17 77,3%	18 78,3%	15
4.	Simona J.	9;11	50 75,8%	14 66,7%	16 72,7%	20 87,0%	18
5.	Michaela B.	9;9	50 75,8%	15 71,4%	17 77,3%	18 78,3%	33
6.	Kristýna Ch.	10;4	49 74,2%	15 71,4%	16 72,7%	18 78,3%	33
7.	Tomáš H.	10;8	49 74,2%	17 81,0%	13 59,1%	19 82,6%	40 -limit
8.	Veronika H.	10;7	48 72,7%	14 66,7%	17 77,3%	17 73,9%	40 -limit
9.	David P.	10;9	44 66,7%	9 42,9%	15 68,2%	20 87,0%	40 -limit
10.	Jan Š.	10;1	43 65,2%	13 61,9%	14 63,6%	16 69,6%	35
11.	Denisa L.	11;1	43 65,2%	10 47,6%	14 63,6%	19 82,6%	40 -limit
12.	Eliška S.	10;3	42 63,6%	13 61,9%	13 59,1%	16 69,6%	25
13.	Václav K.	10;0	38 57,6%	12 57,1%	8 36,4%	18 78,3%	40 -limit
14.	Irena D.	9;10	36 54,5%	10 47,6%	10 45,5%	16 69,6%	38
15.	Pavla L.	10;2	34 51,5%	13 61,9%	7 31,8%	14 60,1%	32
16.	Karolína P.	11;4	33 50,0%	9 42,9%	10 45,5%	14 60,1%	40 -limit
17.	Petr H.	11;3	32 48,5%	9 42,9%	7 31,8%	16 69,6%	30
18.	Karel V.	10;5	29 43,9%	10 47,6%	4 18,2%	15 65,2%	40 -limit
19.	Anton O.	9;6	27 40,9%	9 42,9%	3 13,6%	15 65,2%	20
20.	Tomáš B.	10;8	26 39,4%	8 38,1%	6 27,3%	12 52,2%	21
21.	Dominik P.	10;5	26 39,4%	8 38,1%	7 31,8%	11 47,8%	40 -limit
Průměry		10;5	41,29	12,43	12	16,85	31,57
			62,56%	59,19%	54,55%	73,26%	78,93%

Poznámky (tempo, stres, pečlivost):

- obecně platí, že čtenáři se 40 minutami byli pod časovým tlakem; kde znám dopady času vypisují je;
- Kamil S.: nejrychlejší ze všech; vzhledem k chybám, možná až příliš;
- Tomáš H.: perfekcionismus, úzkost; několikanásobné volby!
- Veronika H.: nedodělala poslední *výklad*;
- David P.: nestihl poslední *výklad*;
- Jan Š.: vynechání *Svišti* (výklad), též většina *Teploty* (dokument); jakoby laxní;
- Denisa L.: od *Svišťů* (výklad) zcela špatně nebo vynecháno; pod stresem a současně laxní;
- Václav K.: od *Svišťů* vyplňováno naslepo téměř všechno špatně; tlak času a únava ze čtení (podobně Denisa?);
- Irena D.: stěží včas 1.část;
- Pavla L.: stěží včas 1.část;
- Karolína P.: záhadná 0 u *Dědečka*;
- Petr H.: nesmyslná rychlost (viz počet chyb);
- Anton O.: nesmyslná rychlost (viz počet chyb); je Rus;
- Tomáš B.: nesmyslná rychlost (viz počet chyb); vynechány *Autobusy* (dokument);
- Dominik P.: 1. a 2. část stěží včas, poslední výklad (*Stáří stromu*) nedodělán

Faktor času

Korelace času se sumou a s žánry (viz dále výpočty) nejsou příliš významné; nejsilnější závislost je pro *výklad* (na 5%-ní hladině), což je pro tento žánr vysvětlitelné zejména zařazením jednoho jeho úkolu na sám konec (*Stáří stromu*), kde už čas docházel; slabší, také zápornou souvislost s *vyprávěním* a ještě slabší s *dokumentem* by šlo vysvětlovat tímtež argumentem, rozmístěním úkolů toho kterého žánru v testu. Nicméně mi to připadá zjednodušující: čas podle mě prozrazuje ve čtení víc než třeba v jiných dovednostech, možná i včetně inteligence. Jako by zde implicitně nesl různé **techniky**.

Začněme ale zeširoka, nejprve zmínkou o administraci. Nebyl jsem s ní příliš spokojen, jak naznačují i zmínky o laxnosti některých žáků pod tabulkou. Samozřejmě, že nebyli motivováni jako při pololetní písemce- ale jakási lhostejnost, hádání, vynechání, nepřesnosti podle mě způsobovala i namáhavost čtení, neschopnost číst rychle (asi někdy i namáhavost přemýšlení, jistě, kdybychom ji chtěli chápat "čistě" inteligenčně, kognitivně, nezávisle na specifických znacích písma až řeči).

Únava ze čtení byla zřejmá a ostatně se dala očekávat u oněch tří exulantů Ireny, Pavly a Dominika, kde navíc první a třetí ani nedodělali vstupní test s obrázky (ze základního souboru též Jan Š. ne): ale protože jsem tady měl na starosti jen ty tři dobráky, dohnal jsem je úplatky a sliby k tomu, že se překonávali.

Asi by bylo zajímavé přemýšlet v budoucnosti o třech pásmech podle rychlosti (podobné dělení vyjádřila pro svou třídu i Ida Viktorová), i když nevyčerpává všechny případy:

zhruba do 6. místa Kristýny v tabulce by šlo o děti poměrně rychle čtoucí a přemýšlející;

střední skupina je smíšená, obsahuje příliš pomalu (možná někdy úzkostně pečlivě) uvažující a pomalu čtoucí děti s časy kolem 40 minut- přičemž ani pro čtení nemůžeme vyloučit pečlivost ve smyslu spoutávající úzkostnosti, teď to ale myslím tak, že při soustředění na reprodukci znění (třeba jen "v duchu") může unikat smysl většího úseku textu;

ve třetím pásmu by lidé jako Anton, Tomáš B., částečně Petr, ve spojení s rychlostí pro ně nadměrně upadali do podprůměru;

možná by se ale pro tyto poslední případy mělo rozlišovat mezi rychlým čtením + "nepečlivou", zbrklou inteligencí (Tomáš B., Petr - viz výsledky v Termanově testu) vs. čtením jako chápáním: chápáním pragmatiky postav, intencí autora, smyslu vyprávění, nad schopnost číst rychle pohledem- viz propad ruského chlapce Antona, a to v jazykově a kulturně nejcitlivějším žánru, ve vyprávění; ony jsou sice výsledky Tomáše B. a Petra mizerné právě v inteligenci "verbální", v Termanovi námi měřené ve *slovníku a absurditách* (viz dále), ale tihle kluci se drží ve vyprávění lépe, vyrovnaněji v rámci povšechné slabosti (u takového Dominika umocněné ještě pomalým čtením); třídou se mihnoucí Karel, výsledkově nejpodobnější Antonovi, je mi záhadou (údaj o času u něj není zcela jistý, mám ho opatřen otazníkem).

Z hlediska čtení jako **kompetence** (v Chomskyho původním vymezení slova), kdy by čtení bylo specifickou schopností a ne jen jednou z materiálů pro performanci inteligence, jsme tedy vlastně zmínili **tři pojetí čtení**: 1. ústy- duší připoutaně reprodukovat řetěz znění; 2. okem- duší vnímat rychle text, jeho stavbu; 3. duchem- duší rozumět vnímanému či reprodukovanému, résonovat s dílem a razonovat nad ním.

Tím se už dostáváme k onomu vpředu ohlášenému rozdílu v technikách. Rychlé čtení očima (2) jako by bylo odlišné od schopnosti nutně pomalejší reprodukce (1) a přitom výhodné (stále 2) pro pochopení a eventuální odpověď v metatextu (3)- v jiných textech či situacích (např. často pro básně, ale i jindy, pro soustředění se, uvědomění si jednoho obtížného místa) může být reprodukce znění, dokonce nahlas, nezbytná. Kdybychom chtěli mít faktor rychlosti za vysvětlení všech rozdílů, museli bychom připojit asi příliš křečovitě tvrzení, že právě neschopnost pochopit (3) pak u těch nejslabších vede k iluzi snadnosti textu a jeho zběžnému a rychlému proběhnutí (nevidí problém).

K představě, že při pomalém čtení takového Tomáše H., Vaška nebo Veroniky (ale asi i některých ostatních) asi docházelo ke sledování a k (neslyšné, přesto ústní a zvukové) reprodukci slov za sebou, mě přivedla svým kontrastem velmi dramatická sestava: u některých žáků jakoby se kvalita rychlého čtení přímo **vylučovala** s kvalitou pomalého- naučili se ti, co měli potíže s přesným čtením nahlas sami jinou, rychlou variantu pro sebe? Byl to zvýšený trénink čtení vůbec s rodiči a specialisty, větší styk s knihami v rámci re- edukace čtení nahlas, který je k rychlému čtení očima přivedl mimochodem; pomáhali si při něm tímto jiným způsobem? To by připadalo více v úvahu pro Ivanu, méně pro Kamila, neboť je dva jsem mínil.

Ivana (bodově na 1. místě, 2.- 3. nejrychlejší) a Kamil (v bodech 3., v čase 1.) měli a částečně ještě mají potíže dyslektického charakteru, projevující se při současných zkouškách, tj. hlavně diktátech, v podobě hlavně dysortografické; oba docházeli na nápravu do dys- kabinetu; Ivana díky své neúnavné mamince na sobě pracovala neskonalé více, a od počátku také musela, protože už vyslovovala velmi špatně, mazlivě šišlala (měla tedy potíže ještě dřív, už v mluvení řeči, ještě než škola nanasla otázkou psaní a čtení této řeči).

Dysortografickou přibližnost a ledabylost dokazuje volná odpověď (č. 7) v *Dědečkovi*. (Jako vždy, chybějící diakritické tečky simulují velkým písmenem v jiném typu písma.) Ivana: "*Protože, se matka/ a otec ná se se/ zadávali a pak se/ rozkřičely a poprosily/ dědečka a by si/ sednus zase ke stolu.*" Kamil: "*protože tam budou sedět Jeho rodiče*", škrtnuto a nahrazeno, "*protože ho/ dali za kamna/ aby tam Jed rozbecel/ tak chtěly ho aby se/ Jíst ke stolu*".

I z češtiny mají oba trojku (ostatně všech prvních 7 dětí, s výjimkou Simony). Kamilovou zvláštní silou je přitom rychlá analýza slovních úloh v matematice.

S Ivanou jsem po jejím úspěchu v testu zkoušel čtení, jehož variace mě přivedly k některým z výše uvedených podezření. Dokázala číst nahlas rychle, ale artikulovala velmi špatně, nepřesně, často i do podoby jiných (tj. existujících, ale v předloze nenapsaných) slov; četla rychle i při ukazování si prstem a neslyšném pohybu rtů; když jsme ovšem četli stránku zcela bez podobných opor, byla stejně rychlá jako já (jsem velmi rychlý čtenář, ano). Doma prý se

věnuje čtení nahlas: neumí to pořádně a potřebuje to ve škole; nemyslím si, že by to neměla umět, ale je legrační, že jsem nevěděl o jejich jiných dvou čtenářských schopnostech, rychlém čtení a chápání textu. (Možná se částečně začínají projevovat v 5. třídě zájmem o sloh, chutí nechat se vyvolávat na vyprávění.)

Uvedené souvislosti jsou hypotetické, nicméně se týkají věci hodné shrnutí. **Résumé:** Nejlepší čtenáři v mém vzorku (slabém sociokulturně, školsky, inteligenčně i čtenářsky) jsou rychlí čtenáři, které výkon v testu nijak neunavil. Nahlas čtou nepřesně, někteří špatně artikulují, dělají chyby, ba byli považováni až za dyslektické- jejich četba nahlas ovšem bývá přirozeně intonována a správně frázována (tj. dodržují komplexnější smysl a nesledují slabikový proud). Neodvažují se tvrdit, že případně určité zablokování v rovině fonologické sluchové či artikulační přispělo k proražení cest pro četbu jen očima, za vyloučení vyslovování (nahlas nebo v duchu). Na rozdíl od druhé skupiny rychlých čtenářů, kteří asi také dokážou číst jen očima, jsou ti první schopni chápat význam slov a vět i při zběžném, rychlém vnímání, jako by udržet "označovaná" i při deformovaných, ochuzených, nesprávných "označujících", zejména těch psaných. Dokazuje to již jejich popsané čtení nahlas i jejich jazyková obratnost: mívají např. velkou slovní zásobu, vtipně sociálně komunikují, rádi vyprávějí, analyzují logiku vět, apod. Za důkaz považuji i jejich špatné známky z češtiny, pocházející právě z chyb v pravopisu během diktátů. Jejich pravopis (viz např. jejich odpovědi ve volné otázce *Dědečka*) je obrazem toho, jak asi čtou: lehce a bez důsledků na významové rovině tolerují odchylky, ve prospěch vlastní ekonomie psaní.

Typy textů, typy čtenářů

Tuto partii věnujeme tomu, jak jednotlivé, v testu zastoupené typy, žánry textů (výklad, vyprávění, dokument) sytí celkové čtení a jak spolu souvisejí navzájem. Jde o jedno čtení, jednu dovednost, která zůstává v zásadě stejná a liší se více v materiálu své aplikace než ve své operaci na něm?

To by mohl být případ třeba *vaření*, dělicího se řekněme na *vaření z mouky; z masa; z ovoce a zeleniny*; přičemž přepokládejme z rétorických důvodů, že jde stále o podobný výkon, nebo zvolme přesvědčivější *sběr* či *česání plodů: ze stromů; z keřů; z tráv; z vlasů*. Anebo je tomu naopak, a čtení výkladu, vyprávění a dokumentu představují tři odlišné dovednosti, které by pouze spadaly pod hlavičku čtení, asi tak jako *vaření, pletení a sběr plodů* můžeme nazvat *domácími pracemi* (nebo domácnost udržujícími) a nebudeme u nich předpokládat silný společný faktor (snad systematickosti, pečlivosti...).

Rozvedení téhož v rovině nositelů dovednosti, čtenářů: existují jejich výrazné typy podle těchto typů textů? Spojuje se např. vysoký výkon ve čtení vyprávění častěji s vysokým výkonem v dokumentu nebo spíše ve výkladu? Či je to dovednost spíše izolovaná od zbývajících? Atd.

Na tyto otázky nám bude odpovídat několikrát dokumentace. Nejprve přehled korelací:

VZTAHY V TESTU GRAMOTNOSTI

* statistická významnost na 5%-ní hladině významnosti

** statistická významnost na 1%-ní hladině významnosti

	Výklad	Vypráv.	Dokum.	Čas	Věk
Σ bodů	.8881**	.9492**	.8898**	-.3556	-.1355
Výklad		.7525**	.6740**	-.4306*	-.2328

Vyprávění	.8013**	-.3217	-.0617
Dokument		-.2018	-.0878
Čas			.0224

Poměrně slabý, a především záporný vztah výkonu času jsme již zmínili; věk s výsledky téměř nesouvisí: jednak rozdíly v něm nebyly příliš velké (9 let, 6 měsíců Antona až 11 let, 4 měsíce Karolíny), jednak všechny děti jsou stejnou dobu, 4 roky vzdělávány, jednak ty mladší jsou sice na světě kratší dobu, ale třeba je rodiče poslali do školy proto, že už byly "zralé", zatímco ty starší ještě ne.

Nejvíce nás samozřejmě zajímají vztahy sumy bodů za čtení se žánry a žánrů navzájem: všechny jsou významné (a pozitivní). Se *sumou*, s celkovým výsledkem (podle něhož děti posuzujeme a dělíme na dobré a špatné čtenáře) přitom nejvíce souvisí *vyprávění*, pak *dokument*, pak *výklad*. Mezi žánry pak spolu nejvíce souvisí *vyprávění* a *dokument*, méně *vyprávění* a *výklad*, nejméně *výklad* a *dokument*.

Větší blízkost *vyprávění* k dokumentu než k výkladu je mimořádně zajímavá: bohužel nevím, zda by šlo mluvit i o významnosti tohoto rozdílu. Každopádně zkusme jedno vysvětlení. Metatext, kontrolní otázky jsme nijak přehnaně nechválili; nicméně asi odrážel základní strukturu příběhu, která je zřejmě jednodušší a pevnější než u většiny výkladů (třeba ne u kvázidokumentárního *Stáří stromu*, ale spíše ano u nutně trochu anekdotických *Mrože* nebo *Svišťů*); podobně formalizované, strukturální bývají právě i dokumenty (např. tabulky, grafy).

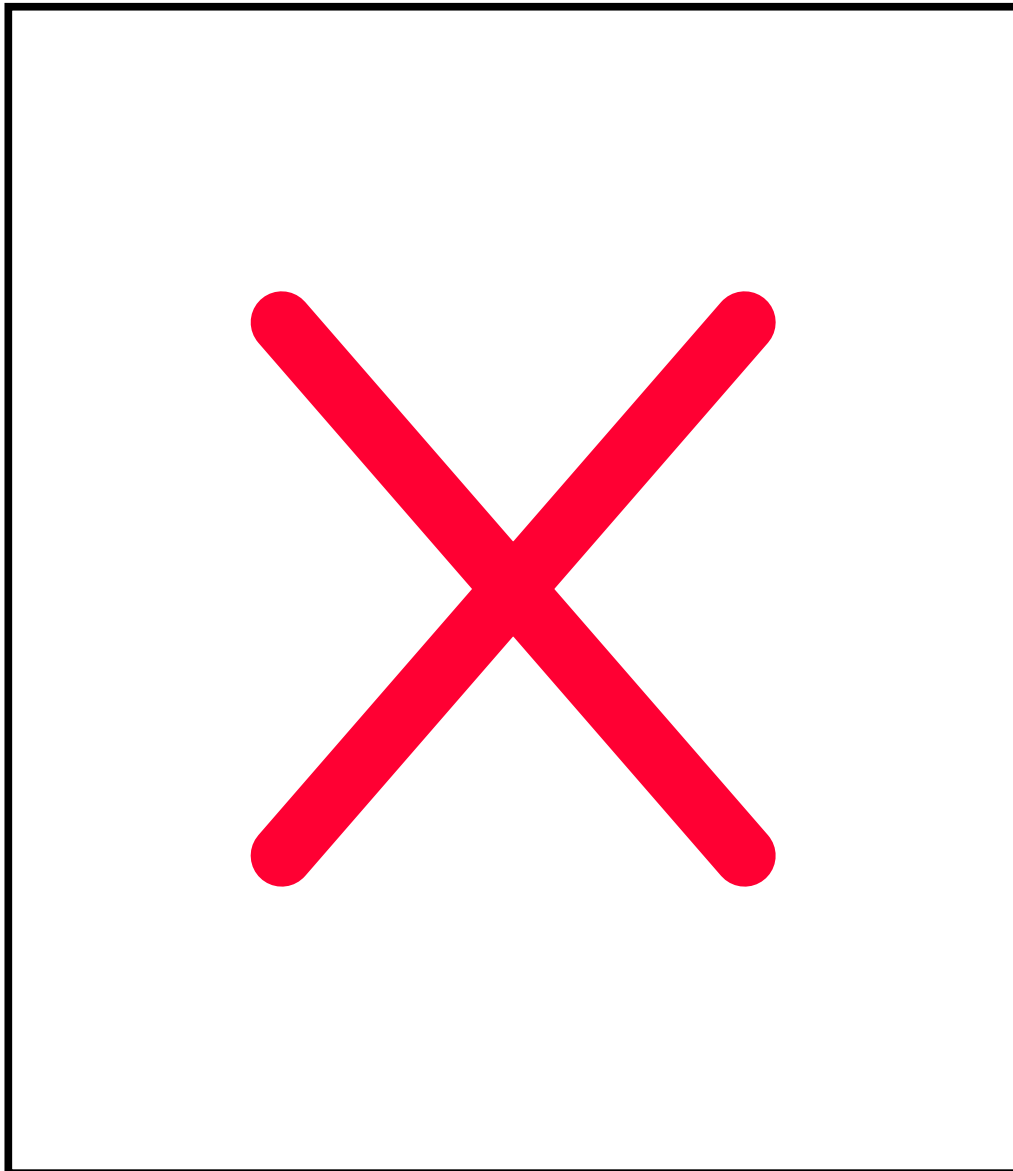
Zjištění, pokud by se ověřilo šířeji, by bylo podnětné pro re- definici žánrů u autorů testu, kteří dávali dohromady spíše výklad a *vyprávění* s tím, že představují *souvislé* texty; jinde se za W. Elley (c.d., s. 3-4) zdál naznačovat blízkost přes parametr čtenářské oblíbenosti (jde o poměrně nejasnou poznámku, že do testu byly zahrnuty *narativní próza*, "*narrative prose*", a *časopisecké články*, "*magazine articles*", *coby důležité z hlediska jedince*, "*valued by the individual*", zatímco původně se zřejmě přemýšlelo jen o textech, jejichž zvládnutí požaduje v rámci funkční gramotnosti stát, "*an organized society*", a sice jako "*reading notices, newspapers, maps, graphs and government circulars*"- s. 3.)

Obecněji je podobné zjištění o souvislosti *vyprávění* a dokumentu zdravou korekcí zmateného prosazování *narativnosti*, která je často nechutně sentimentalizována, bez sebemenšího využití strukturalistického dědictví.

O výkonu jednotlivců a jejich poměrech v žánrech dává přehled jiný materiál, graf s prostřední čarou, výslednicí podle sestupné sumy ve čtení; ostatní 3 linie vyjadřují výkony v žánrech. Hodnoty grafu představují nikoli hrubé, ale vážené, na % převedené skóre, které jsme zveřejnili v *hlavní tabulce* s výsledky jednotlivců v testu a jeho částech. Např. 18 bodů ve výkladu je 18 z 21 možných, tedy 85.7%; výslednice vyjadřuje také % dosažených bodů z možných, např. 57 z 66 je 86.4%; současně je ale *průměrem* procent oněch tří výchozích žánrů.

Graf jakožto názorná figura vybízí k řeči, která má heuristický charakter (ať už ústí do nesmyslu nebo ne) třeba právě v otázce typů čtenářů, např. toho, jakým způsobem docilují poměrně shodného celkového průměru: jednou to může být seskupením všech tří hodnot kolem průměru, jindy spíše jejich odchylkami za různé kombinace (dvě proměnné se toulají, někdy téměř ruku v ruce mírně stranou, třetí je pozoruje dalekohledem z lesa přes silnici; dvě kličkují daleko od sebe v protilehlých polích podél cesty, třetí se po ní potácí s kulovnicí a rudo před očima občas sjede do rigolu, a tak podobně). Současně graf obsahuje pro amatéra rizika interpretace, ano čtení, kterým se snažím si odpomoci zobrazováním si fiktivních ideálních situací: ty se týkají závislosti tří žánrů, otázky, kterou jsme oznámili již výše.

Není pro mě totiž na první pohled zřejmé, co na grafu vyplývá z ryze matematické nutnosti, z toho, že sled je dán celkovým průměrem (vlastně dosaženou sumou, neboť ta je dělena vždy maximem možných 66 bodů) ze tří složek - tedy vlastně za situace, v níž by byly tři výkony na sobě zcela nezávislé, jak jsme to předpokládali pro *domácí práce s vařením, pletením a sběrem plodů*. Jak by měl graf vypadat, kdyby na sobě byly žánry úplně kladně závislé? (Samozřejmě, že z korelací o vzájemné závislosti víme- jen nevíme, jak by se měla představovat na grafu.) Vysoké hodnotě např. ve vyprávění by měla vždy odpovídat vysoká hodnota ve výkladu a v dokumentu; jedné nízké hodnotě zas ostatní dvě nízké: tři linie by tedy klesaly spolu se čtvrtou, s výslednicí.



Tři veličiny v nezávislé situaci ukazuje fiktivní graf *domácích prací*. Tabulka u něj dokumentuje, že byly použity všechny kombinace, tj. že se např. vysoká hodnota *sběru* (50) pojí s vysokou hodnotou *vaření* (40) a *pletení* (35) stejně často jako s jejich hodnotami nízkými (30; 25). Pro čáry žánrů *domácích prací* jsou pak typické "zuby" neboli "špice", které by se v dokonalém manželství neměly objevit. Ty se objevují i na grafu s reálným čtením, samozřejmě se stejným významem nezávislosti.

Matematicky nutné (v nezávislosti kombinatoriky) je také spojování hodnot tak, aby byl dosažen podobný nebo shodný výsledek (viz např. plató Kristýna- Tomáš H.- Veronika nebo Jan- Denisa- Eliška), jak jsme to uvedli v líčení dvojic výše: což samozřejmě na druhé straně nezbavuje pravdivosti běžné deskriptivní tvrzení, že Kristýna je zhruba stejně schopná ve všech třech žánrech, zatímco Tomáš H. při stejném průměru vyniká hlavně ve výkladu a propadá ve vyprávění, v němž zas vyniká Veronika, slabá v dokumentu.

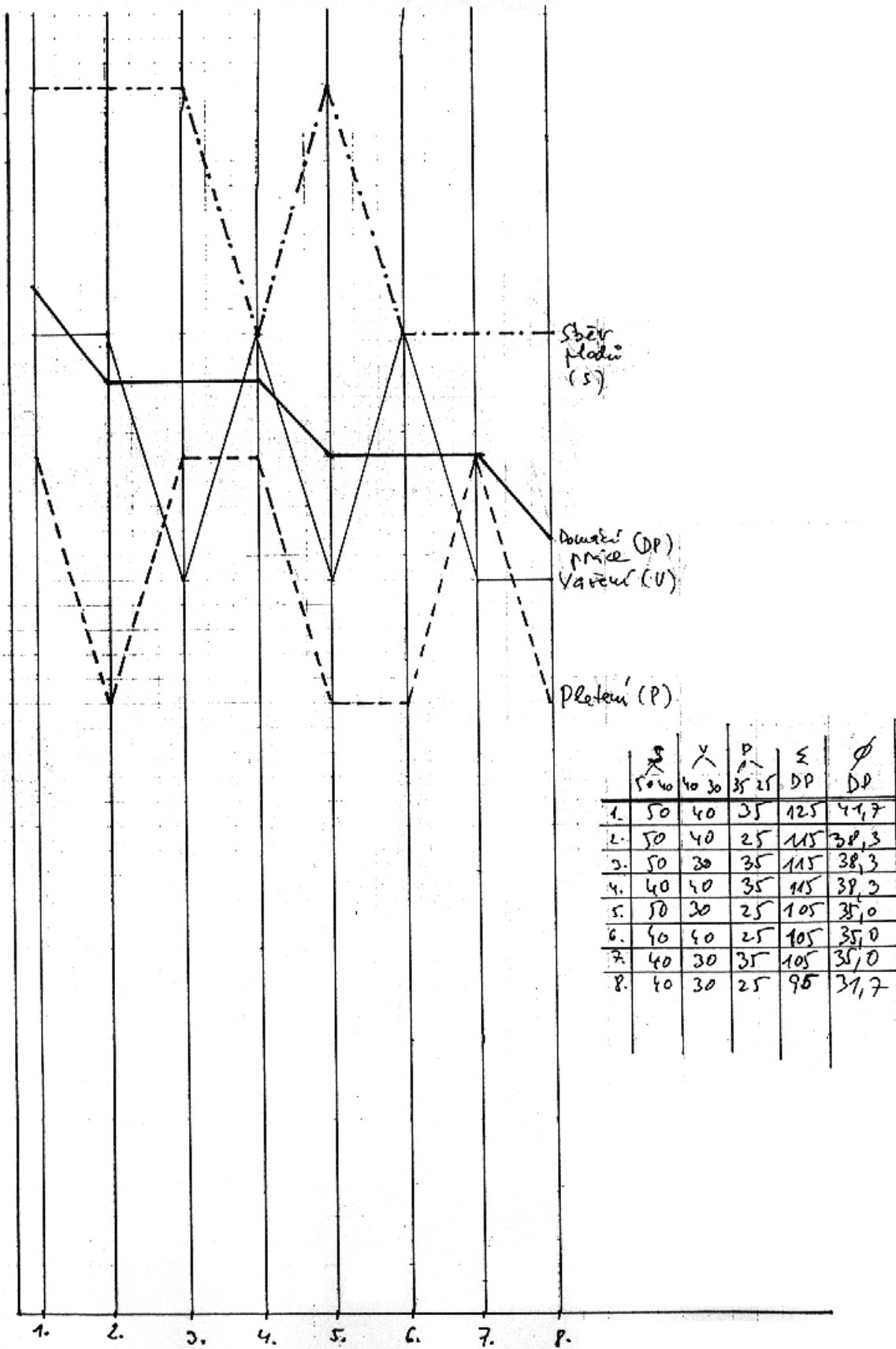
Matematicky lze také očekávat větší blízkost hodnot na začátku výslednice a na jejím konci: tam se sdružují všechny extrémní hodnoty do extrémních výsledků. Postupné ubývání vysokých hodnot (při jejich systematických re-emergencích, ne ovšem až do konce linie) patří také k teoretickým očekáváním. Na grafu čtení je ovšem toto ubývání zřejmě silnější, jinak by nevznikaly korelace.

Není mi úplně jasné, k čemu všemu by srovnání fiktivního grafu s reálným mohlo sloužit. Kreslení toho fiktivního v různých podobách se stalo terčem posměchu kolegů; nicméně mému naivnímu pohledu ukazuje (pokud to můj pohled čte správně), že závislosti je dosahováno spíše sérií malých odchylek od podoby nezávislosti než nějakou dramaticky odchylným obrazem. Z toho pak plyne též většinou nemožnost predikovat jedinci výkony v jednotlivých žánrech jen podle jeho celkového výsledku a umístění.

Pro přesné údaje se ještě vrátíme k *hlavní tabulce výsledků*. Její průměry (dole) ukazují, co je patrné z grafu. Nejlepší výsledky má moje třída v *dokumentu*, prostřední ve *výkladu* a nejhorší ve *vyprávění*: výklad a vyprávění jsou si v této charakteristice, v obtížnosti blíže každý, každé z nich více než k dokumentu. Vyprávění a výklad jakoby se přitom ve své obtížnosti, kterou nyní posuzují podle blízkosti k výslednici, střídaly: vyprávění kopíruje průměr zhruba až k 11. Elišce (s výjimkou propadu u Tomáše H.), zatímco od Elišky, resp. od Vaška je v existenci blízké celkovému průměru střídáno výkladem (s výjimkou větší odchylky nahoru u Pavly).

Jak převést tento poslední grafický parametr do roviny významu výkonu? Pouze jako upozornění na ony dva pro svá pásma atypické čtenáře? Nebo přece jen šířeji? Jak se s to snáší s výpočtem korelací?

Z hlediska závislosti (korelací), která je trochu něco jiného než obtížnost blízká průměru (např. u výkladu v dolní polovině), souvisejí spolu více vyprávění a dokument než výklad, jehož dovednost se zdá být nejsamostatnější; i nejméně sytí celkový průměr. (Samozřejmě, že ve spodní polovině koreluje výklad asi silněji než v horní- ale není to otázka absolutní vzdálenosti od průměru, jako spíš "skákání" linie.) Grafický parametr střídání vyprávění výkladem by šlo možná interpretovat právě v termínech vyprávění, jako jeho **kritičnost** až **krizovost** v dolní polovině, související navíc s největší obtížností tohoto žánru. V tom smyslu, že od Vaška (13.) včetně vrhá zbývající čtenáře hluboko pod průměrnou hodnotu (12.0 bodů, resp. 54.55%), kterou už nikdo z nich nedosáhne. Od Ireny (14.) to platí i pro dokument, kde ale pokles není hrozivý (snad s výjimkou dvou posledních) a vlastně početně kompenzuje propad vyprávění tak, že se průměr blíží čáře výkladu.



Které dva žánry jsou si blíže častěji, bez započítání velikosti hodnot (tj. např. při dání na roveň velkého rozdílu u Antona s malým rozdílem u Simony)? Když vynecháme Ivanu a Kamila s malým rozptylem, pak jsou si bližší dvojice: vyprávění a výklad 14x; vyprávění a dokument 3x (Michaela, Veronika, David); výklad a dokument 4x (Tomáš H., Pavla, Karel, Anton). O jmenovaných žácích by šlo říci, že jsou si u nich dva žánry, dovednosti blíže než jiné kombinace.

Při započítání velikosti rozdílů má pak největší rozptyl v dovednosti čtení podle žánrů těchto 10 žáků (nedělám pořadí pro všech 21, ani neuvažuji případ, že by měl jeden žák dva velké rozdíly ve výkonu podle žánrů- počítám jen ten největší):

1. Anton O. ...o 51.6%	Dokument>	Vyprávění	(celkově 19.)
2. Karel V. ...o 47.0%	Dokument>	Vyprávění	(18.)
3. David P. ...o 44.1%	Dokument>	Výklad	(9.)
4. Václav K. ...o 41.9%	Dokument>	Vyprávění	(13.)
5. Petr. H. ...o 37.8%	Dokument>	Vyprávění	(17.)
6. Denisa L. ...o 35.0%	Dokument>	Výklad	(11.)
7. Pavla L. ...o 30.1%	Výklad >	Vyprávění	(15.)
8. Tomáš B. ...o 24.9%	Dokument>	Vyprávění	(20.)
9. Irena D. ...o 24.1%	Dokument>	Vyprávění	(14.)
10. Tomáš H. ...o 23.5%	Dokument>	Vyprávění	(7.)

(Viz hlavní tabulku.)

Seznam rozdílů svědčí o již zmíněné úspěšnosti v dokumentu: i graf ukazuje, že lepší výsledek v jiném žánru než v dokumentu měly pouze 2 děti, Pavla ve výkladu a Veronika ve vyprávění. Z 10 dětí bylo 9 lepších právě v dokumentu, a to v 7 z těchto 9 případů s rozdílem vůči vyprávění, ve 2 vůči výkladu; tyto 2 případy byly spíše kolem středního pásma (celkové 9. a 11. místo).

V ostatních případech s výjimkou Tomáše B. na 7. místě šlo také o již známý propad vyprávění v dolní polovině souboru, Vaškem počínaje. I jinak se ukazuje, že rozdíly jsou větší v dolní polovině. (K otázce korelací se sexem se vyjádříme později, ale zdá se, že značnou část rozptylu nesou kluci, a to právě v podobě *Dokument > Vyprávění*.)

Síla čtenáře

Otázku typů čtenáře lze prodloužit do otázky, formulovatelné rčením, *v čem že je jeho síla*. Jinak řečeno, co nejvíce sytí výsledek, jež žák dosáhl. Tomuto účelu slouží tabulka s indexy, tvořenými poměrem mezi výkonem v žánru versus v celém testu (poměrem zlomkovým, pod ním procentuálním).

Dále lze pracovat s rozdíly v pořadí v těchto indexech. Např. pro vyprávění se ukazuje již známý zlom u Elišky, před kterou již nikdo není schopen v tomto žánru jít (viz výše tvrzení o kritičnosti vyprávění pro dolní polovinu).

Celkové pořadí	Jméno	Index vyprávění	Pořadí podle indexu vyprávění	Index výkladu	Pořadí podle indexu výkladu	Index dokumentu	Pořadí podle indexu dokum.
1.	Ivana H.	20/60 33,3%	4. - 5.	19/60 31,7%	5.	21/60 34,4%	21.
2.	Klára S.	18/57 31,6%	10.	18/57 31,6%	6. - 7.	21/57 36,8%	16.
3.	Kamil S.	17/51 33,3%	4. - 5.	16/51 31,4%	8.	18/51 35,3%	20.
4.	Simona J.	16/50 32,0%	9.	14/50 28,0%	17.	20/50 40,0%	12.
5.	Michaela B.	17/50 34,0%	3.	15/50 30,0%	14.	18/50 36,0%	18.
6.	Kristýna Ch.	16/49 32,7%	6.	15/49 30,6%	12.	18/49 36,7%	17.
7.	Tomáš H.	13/49 26,5%	15.	17/49 34,7%	2.	19/49 38,8%	13.
8.	Veronika H.	17/48 35,4%	1.	14/48 29,2%	15.	17/48 35,4%	19.
9.	David P.	15/44 34,1%	2.	9/44 20,5%	21.	20/44 45,5%	6.
10.	Jan Š.	14/43 32,6%	7. - 8.	13/43 30,2%	13.	16/43 37,2%	15.
11.	Denisa L.	14/43 32,6%	7. - 8.	10/43 23,3%	20.	19/43 44,2%	8.
12.	Eliška S.	13/42 31,0%	11.	13/42 31,0%	9.	16/42 38,1%	14.
13.	Václav K.	8/38 21,1%	18.	12/38 31,6%	6. - 7.	18/38 47,4%	4.
14.	Irena D.	10/36 27,8%	13.	10/36 27,8%	18.	16/36 44,4%	7.
15.	Pavla L.	7/34 20,6%	19.	13/34 38,2%	1.	14/34 41,2%	11.
16.	Karolína P.	10/33 30,3%	12.	9/33 27,3%	19.	14/33 42,4%	9.
17.	Petr H.	7/32 21,9%	17.	9/32 28,1%	16.	16/32 50,0%	3.
18.	Karel V.	4/29 13,8%	20.	10/29 34,5%	3.	15/29 51,7%	2.
19.	Anton O.	3/27 11,1%	21.	9/27 33,3%	4.	15/27 55,6%	1.
20.	Tomáš B.	6/26 23,1%	16.	8/26 30,8%	10. - 11.	12/26 46,2%	5.
21.	Dominik P.	7/26 26,9%	14.	8/26 30,8%	10. - 11.	11/26 42,3%	10.
	Σ (%)	252/867 29,1%	III.	261/867 30,1%	II.	354/867 40,8%	I.
	Teoretická %	22/66 33,3%		21/66 31,8%		23/66 34,8%	

Největší relativní sílu ve vyprávění má ovšem Veronika, už nám známá tím, že je jediná, kdo je v něm lepší než v dokumentu. Totéž platí pro výklad u Pavly. V dokumentu je relativně nejsilnější Anton, který je celkově v absolutní hodnotě před-před-poslední, a relativně nejslabší naopak Ivana, v sumě absolutně první: což jen demonstruje, že se tato relativní síla může matematicky ustavit jen při absolutní slabosti, propadu v některém ze žánrů (kdybychom měli v této relativní síle podle pořadí určit prvenství, pak vyhrávají Karel, 2. v indexu dokumentu a 3. v indexu výkladu, a právě Anton, 1. a 4.; oba přitom na konci pole v absolutních hodnotách).

VNĚJŠÍ SOUVISLOSTI TESTU GRAMOTNOSTI

pro nás budou: inteligence zjišťovaná testem Termana, známky v češtině a matematice, pohlaví.

Vztah čtení k inteligenci

Inteligence byla měřena naposledy ve 3. ročníku pomocí tzv. 4. revize *Termana*. Výsledný inteligenční kvocient, IQ, se zde skládá ze 4 druhů rozumu: z verbálního myšlení, z abstraktně-vizuálního myšlení, z kvantitativního myšlení a z krátkodobé paměti.

Tyto 4 druhy rozumu (nevím, jak tomu říkat jinak) se zjišťovaly pomocí celkem 10 subtestů, které nyní stručně popíšeme. Představa např. o takovém *abstraktně- vizuálním myšlení* je prázdná, resp. mohla by být několikerá, kdyby se nevyjasnilo, co za činnosti, úkoly toto myšlení zahrnuje; popisy by mohly inspirovat k úvahám o možných podobnostech s úkoly čtení- k úvahám možná povrchním a přílišnou empiričností zkreslujícím, ale možná přesto sugerujícím směr pro další analýzu.

Verbální myšlení, jediný druh rozumu významně korelující se čtením, vzniklo ze *slovníku a absurdit*. Slovníkem se se v zásadě myslí slovní zásoba zkoušené osoby; zjišťuje se seznamem (začíná slovy jako "ryba", "klepat", "střevíček"... na konci je "majolika", "přeliv", "zvířetník"). Zkoušející osoba má přitom získat jistotu, že dítě už někde slovo zažilo a pochopilo. Nejjistější cestou se pak zdá, říct (pro jednoho) a dostat (pro druhého) **synonymum**, které by platilo aspoň pro jeden velký rejstřík případně polysémického slova. Tak autoři Termana např. pro *klepat* uvádějí:

správné: *bouchat na (něco) dveře; tukat; tlouct prstem do dveří;*

sporné: *náraz dvou věcí; činnost; dávat znamení;*

nesprávné: *je to vlastnost; věc; dovolávat se.*

Vidíme, že údajně správné *tlouct prstem do dveří* je konkrétnější než zadané *klepat*, zatímco sporné *náraz dvou věcí* je zas obecnější než zadané *klepat*- a tím i nepřesnější (neboť v klepání je navíc rytmičnost nárazu, zvuk nárazu a v této aktivní podobě i rozdíl věci narážející vs. narážené). Odpověď by ale šlo uznat, kdyby zkoušený přesvědčil psychologa, že třeba vidí větve, ve větru vrážející do vitráže; tj., že má představu, která by svým schématem klepání sémanticky naplňovala.

Stejný poměr asi platí pro správné *tlouct prstem do dveří*, velmi konkrétní, a pro sporné *dávat znamení*, svým způsobem zajímavější: můžeme si představit školsky, akademicky

orientovaného žáka, dost snoba, který by odmítal říct něco tak vulgárního a plebejsky neobratného, jako *tlouct prstem do dveří*, a raději to posunul: *dávat znamení*.

Jenže experimentátor si pak může myslet, že žák postrádá aspekt ťukání: že žák udělal posun, ho nemusí napadnout, tedy ani existence oné zprostředkující představy se dveřmi, a může žáka podezírat, že si plete slova jako synonyma stejně obecná či souřadná- ba že volí *dávat znamení* ne proto, že by byl příliš teoretický či akademický, ale proto, že je příliš praktický, ponořen v jeden kontext a soudící bez nadhledu podle jím prožitého užití slova: viděl, že když se klepe, dává se tím znamení, ale už neví, že se znamení dává i mnoha dalšími, neklepavými způsoby (není to pravda: vždycky se nějak artikuluje plná a prázdná, vždycky se klepe..., ale to teď nechme). Žák by tak konstruoval neologismus, a sice v podobě metonymie, která zatím není ve slovníku jako oficiální synonymum (je to synonymum ve velmi vybraném kontextu).

V rychlosti, a tedy asi nepřesně vzhledem k úvahám kolegy Klusáka o lexikografických aktivitách žáků, tvrdím, že *slovník* směřuje k synonymii, a když se tato neobjeví v podobě slova, pak k důkazům o její připravenosti v podobě představy, třeba velmi konkrétní, ale tím i schématickejší tak, aby byly podrženy sémantické rysy. Chci tím říct, že dítě nemusí podat definici pojmu: naopak, když se o to snaží, provede ji jen částečně, např. jen jedno zobecnění, jedno podřazení, které je pak považované za pochybné, protože je hodnoceno ne na různé, ale na stejné úrovni obecnosti.

Absurdity nejsou kupodivu vůbec *verbální*, ale primárně obrázkové. To kresby ukazují cyklistu po vodní hladině, nesprávně nalepenou známku, řezání dříví pilkou ostří do vzduchu, tlust'ocha tučňáka lítat, ...palec na nesprávné straně ruky, přehození Jižní a Severní Ameriky na mapě, obráceně zatíženou páku, vlající prapor na Měsíci.

Někdy se tedy vyžaduje vzdělanostnější či speciálnější znalost (že na Měsíci nefouká, jak jsou světadíly), jindy triviálnější, všeobecnější (zajíc neběhají ke psům, ale prchají od nich), přičemž rozpor bývá někdy už zakreslen rozdíly uvnitř obrázku (např. různý směr stínů, vrhaný postavami). (Jako zajímavý možný faktor bych zde nadhodil zkušenost se zobrazováním věcí, s ilustracemi, a tím i světem knihy; která může být jiná než "přímá" znalost či "analogová", pomocí televize.)

Verbální schopnost ve smyslu umět slovně formulovat zde není důležitá: podstatné je vyhmátnout absurdní prvek nebo nepoměr prvků třeba jen pomocí prstu (nebo rukama ukázat vstříčný běh zajíce a psa) za nepřiliš náročného slovního doprovodu.

Abstraktně- vizuální myšlení se u nás skládá z *analýzy vzorů*, z *napodobování* a z *matic*.

Analýza vzorů spočívá v reprodukci plošného geometrického obrazce pomocí stran kostiček, mozaikovitým způsobem. Kostičky mají každou stranu jinou: celo- černou, celo- bílou, a napůl černou- napůl- bílou ve 4 variantách. Možný postup: je třeba pohledem na obrazci nakreslit čtverce, které by ho rozsekaly na strany kostiček.

Napodobování spočívá v reprodukci vzorového obrazce vlastní čarou (viz např. tvary jako protínající se kružnice, trojúhelník, dotýkající se vrcholem kružnice, nakonec kresba krychle). Napodobení musí respektovat poměry, relace vzoru ve všech parametrech.

Matic jsou většinou tvořeny tabulkovým uspořádáním několika variujících prvků, přičemž poslední políčko zůstává prázdné; má být zaplněno výběrem z nabídky. Vymyšlený příklad:

x	X
y	

A: x B: Y C: X D: Y E: y

Kvalitativní myšlení bylo zjišťováno pomocí *počtů a číselných řad*.

Počty představují úkoly častěji z aritmetiky, méně častěji z geometrie (např. rozdělit co nejmenším počtem přímek čtverec na 9 stejných částí- nejde ovšem o geometrickou konstrukci v pravém slova smyslu, spíše o použití pojmu plochy a aritmetiky násobení, resp. odmocnění). Úkoly se podobají svým stylem školním úlohám: možná proto, že jsou "slovní". To lze chápat slabě, jako verbální zadání, které nemá podobu ani "příkladu" (např. ne $13 \times 5 =$), ani k jeho přípravě sloužícího "zápisu" (ne 1 slepice.... 5 vajec; 13 slepic... ?), případně jako formulaci zadání v reáliích životní zkušenosti (rozměnit 2korunu 5 způsoby); nebo silněji: "najít obrázek, kde je polovina hrníčků ve srovnání s počtem talířků"- výkon sám je zde triviální, pokud se pochopí logická struktura poloviny, zde oznámené.

Úkoly *počtů* dělají dojem směsice intelektuálních operací, na rozdíl např. od následujícího subtestu.

Číselné řady jsou založeny na vystižení zákonitosti většinou v numerické sérii; pochopení principu se dokáže schopností pokračovat. Např. 6, 8, 10, 12, 14, 16, -, -, nebo 5a, 6b, 7c, 8d, 9e, 10f, -, -.

Krátkodobá paměť se u nás skládá z *paměti na korálky, na věty a na čísla*.

U *korálků* má proband reprodukovat (navlečením na hůlku) přesnou kombinaci tvarů a barev vzoru, jehož fotografii si mohl pouze na několik vteřin prohlédnout.

Věty se mají opakovat ihned po experimentátorově přednesu; jsou stále delší, rozvíjené o další údaje, někdy tedy i syntakticky složitější, ale tím právě někdy zas strukturovanější (viz 18. *Chodit na fotbal není pro Ivana dobrá zábava je dost "náhodná" věta ve srovnání se "zákonitostmi"* 41. *Jsou- li děti ještě malé, je snadné najít dárky, které jim udělají radost, ale když rostou, je to stále těžší a těžší*): tím chci říct, že mi subtest nepřipadá uspořádan úplně systematickým, teoreticky (lingvisticky) kontrolovaným způsobem.

Čísla se buď opakují zepředu nebo pozpátku. Myslí se zde jimi řady jednomístných čísel jako při diktování telefonního čísla (3- 5- 9- 4), nikoli vícemístná v desítkovém systému (nikoli 3 984).

Jaké jsou tedy souvislosti čtení a inteligence u "mé" třídy?

KORELACE S INTELIGENCÍ PODLE TERMANA

* statistická významnost na 5%-ní hladině významnosti

** statistická významnost na 1%-ní hladině významnosti

	IQ	Verb.	Abs.viz.	Kvantit.	Paměť	Slovník	Absurd.
Σ b.	.5015*	.7167**	.2043	.2186	.2406	.6168**	.6646**
Výkl.	.4048*	.5326*	.1602	.3077	.1280	.4987*	.4552*
Vyp.	.4289*	.7098**	.1024	.0790	.2614	.6092**	.6583**
Dok.	.5683**	.7182**	.3492	.2558	.2668	.5717**	.7129**
Čas	-.3326	-.2776	.0848	-.1686	.0426	-.4281*	-.0627
Věk	-.3069	-.0666	-.3621	-.1553	-.4071*	-.0217	-.0988
IQ		.7251**	.7822**	.7539**	.7865**	.5009*	.8172**
Verbální myšlení			.2880	.3124	.4211*	.9015**	.8866**

Abstraktně-vizuální myšlení	.5911**	.6081**	-.0217	.5661**
Kvantitativní myšlení		.4670*	.1400	.4413*
Paměť krátkodobá			.2984	.4742*
Slovník				.5996**

Nejvíce s celkovým IQ souvisí *dokument* (1.), pak *vyprávění* (2.), pak *výklad* (3.); suma čtení je mezi *dokumentem* a *vyprávěním* (1.5.); všechno koreluje významně. Nevím, nakolik je toto opět "nejhorší" místo výkladu způsobeno oním umístěním šestibodového úkolu z tohoto žánru na sám konec testu: *výklad* jediný také významně (negativně) koreluje s časem.

Stejně poměry platí i pro *verbální myšlení*, související z druhů rozumu statisticky významně se čtením samo jediné. Vítězný dokument přitom souvisí s ostatními druhy rozumu nejsilněji, i když nikdy významně, obzvláště s *abstraktně- vizuálním myšlením*; výjimkou je jen souvislost výkladu s *kvantitativním myšlením*, daná zejména subtestem *číselných řad*: viz tabulku korelací se subtesty dále.

Nyní však ještě ke druhům myšlení a rozkládejme je jen u *verbálního myšlení*. Znamé pořadí souvislostí (1. dokument, 1.5 suma bodů, 2. vyprávění, 3. výklad) platí pro *absurdity* (tj. pro ono vystižení rozporů nakresleného jevu), nikoli pro *slovník*. U něj je pořadí: 0.5. suma bodů, 1. vyprávění, 2. dokument, 3. výklad- rozdíl v korelacích (oproti *absurditám*) se zde týká hlavně *dokumentu*.

Je to tím, že vyprávění i slovník jsou oproti dokumentu a absurditám ryze verbální? Ale výklad je verbální také. Možná ve vyprávění a jeho metatextu více záleží na diferencovanosti, jemnosti slovní zásoby. Je odpovídání ve slovníku vlastně cosi jako *parafrázování*, operace obsažená podle autorů v testu gramotnosti? Ale i kdyby, tuto operaci má obsahovat výklad téměř stejně často jako vyprávění. (Zde se ukazuje, jak by bylo pro další zpracování testu gramotnosti výhodné mít přesný popis jeho operací v žánrech, a hlavně, vytvořit jednotný systém, který by zahrnul i dokument, dosud traktovaný zcela jinak než výklad a vyprávění.)

Můžeme samozřejmě i spekulovat, jestli zde pro souvislost slovníku a vyprávění nehraje i ona představivost pro slovo jako označující jev či situaci určité podoby (viz *tlouct prstem na dveře*); tu je v zásadě nutné mít i pro pochopení vyprávění, vykreslujícího právě různá schémata jevů a situací.

TABULKA S TERMANEM, SLOvníkem a ABSurditami (za 3. třídu)

Jméno v pořadí	Σ bodů	Výklad z 21b.	Vypráv z 22b.	Dokum z 23b.	Čas	IQ	Verbální myšl.	Abstr. vizuál. myšl.	Kvantitativní myšl.	Krátko dob. paměť	SL	ABS
1. Ivana H.	60	19	20	21	18	112	115	118	115	93	56	58
2. Klára S.	57	18	18	21	25	105	131	93	99	94	72	56
3. Kamil S.	51	16	17	18	15	117	123	104	127	105	65	56
4. Simona J.	50	14	16	20	18	120	114	126	112	114	55	58
5. Michaela B.	50	15	17	18	33	114	109	115	115	107	55	53
6. Kristýna Ch	49	15	16	18	33	104	103	108	109	92	49	54
7. Tomáš H.	49	17	13	19	40	109	98	115	122	95	44	54
8. Veronika H.	48	14	17	17	40	102	101	98	108	99	49	52
9. David P.	44	9	15	20	40	111	118	113	107	99	53	63
10. Jan Š.	43	13	14	16	35	-	-	-	-	-	-	-
11. Denisa L.	43	10	14	19	40	118	116	115	123	107	55	60
12. Eliška S.	42	13	13	16	25	121	115	111	130	113	58	56
13. Václav K.	38	12	8	18	40	127	116	133	132	109	55	60
14. Irena D.	36	10	10	16	38	101	85	110	109	98	43	43
15. Pavla L.	34	13	7	14	32	106	92	111	122	96	46	47
16. Karolína P.	33	9	10	14	40	100	109	102	97	92	57	51
17. Petr H.	32	9	7	16	30	90	78	93	104	89	46	34
18. Karel V.	29	10	4	15	40	-	-	-	-	-	-	-
19. Anton O.	27	9	3	15	20	-	-	-	-	-	-	-
20. Tomáš B.	26	8	6	12	21	92	87	98	109	78	44	44
21. Dominik P.	26	8	7	11	40	97	82	106	96	105	42	42

Šlo by samozřejmě uvažovat o každém z jednotlivých dětí, třeba, aby se vytvořil podklad k typologii. Ode mě jen zkratkový postřeh, jehož hodnota může být ryze rétorická- že dovolí přece jen nějaký diskurs.

Týká se srovnání prvních čtyř ve čtení, Kristýny, Kláry, Kamila a Simony, s jinými čtyřmi, Davidem, Denisou, Eliškou a Vaškem- nejde přímo o čtyři s nejvyšším IQ, ale téměř. Je tak vidět, že nejlepší ve čtení nejsou nejlepší v inteligenci, ani naopak. Součet pořadí v IQ pro 1. skupinu činí 26, pro 2. jen 15. (Přirozeně, čím menší číslo, tím pro pořadí lépe; u dětí, které jsou za Janem Š., zde pro výpočet posunuji pořadí o jedno místo, abych vyrovnal soubor čtenářů a soubor testovaných Termanem.)

Kdybychom dali do pořadí výkony ve *verbálním myšlení*, poměr se vyrovná: 1. skupina má dohromady 17- 18 míst, 2. jich má 14- 20.

Kdybychom se soustředili jen na *slovník*, pak 1. skupina, ta Ivany vyhrává: součet míst je 20- 26, zatímco u 2. skupiny, Vaškovy, 25- 31.

Při *absurditách* naopak vyhrává 2. skupina, velmi jasně: 11- 15 míst oproti 20- 26 u 1. skupiny.

Výkon v *absurditách* dost souvisí (i podle korelací) s výkonem v žánru *dokument*, který je u obou skupin srovnatelný. Dokument nevyžaduje orientaci v souvislém textu (jak víme už od autorů testu gramotnosti), nepotřebují ji ani problémy *absurdit*. Schopnost v pozadí tohoto výkonu však zřejmě nestačí pro ostatní dva žánry. Ona ale ani v kombinaci se schopností ve slovníku není zárukou úspěchu ve čtení- musí zde existovat jeho vlastní faktor.

Více vzhledu do souvislostí by měly přinést korelace mezi čtenářskou gramotností a nikoli celými, vlastně složenými druhy rozumu, nýbrž jednotlivými subtesty, které bývají uvnitř více homogenní, a tedy jakoby vypreparované.

KORELACE SE SUBTESTY TERMANA

	Verbální m.		Abstr.- viz. m.		Matice
	Slovník	Absurd.	An.vz.	Napod.	
Σ bodů	.6168**	.6646**	.1772	-.0175	.3976
Výklad	.4987*	.4552*	.2287	-.0269	.2553
Vyprávění	.6092**	.6583**	-.0079	-.0905	.3895
Dokument	.5717**	.7129**	.3437	.1127	.4536*

	Kvantitativní m.		Krátkodobá paměť		Čísla
	Počty	Čís.ř.	Korál.	Věty	
Σ bodů	.0284	.3048	-.0735	.3662	.2317
Výklad	.0944	.3852	.0077	.2122	.0508
Vyprávění	-.0886	.1877	-.1180	.4469*	.2491
Dokument	.1201	.2895	-.0792	.3093	.3492

Korelace za *slovník* a *absurdity* již známe. Významně dále korelují *paměť na věty s vyprávěním* a *matice s dokumentem*: člověk si říká, že vysvětlitelně.

Poměrně silná souvislost *matic* i s *vyprávěním* by podporovala naši představu o příbuznosti tohoto žánru s dokumentem, založenou na přítomnosti pevné a jednotné, formalizovatelné struktury: což je právě i případ *matic*. Ještě jinak rozvedeno: dobré vyprávění je podle nás něco velmi čistého; naopak výklady mohou někdy být nesystematickým souborem poznatků, povídáním, "vyprávěním" v pejorativním slova smyslu- ale asi tomu tak v testu gramotnosti úplně nebylo, protože s jiným druhem nacházení principu, a sice jakéhosi zobecňujícího společného činitele v subtestu *číselných řad*, souvisel nejvíce právě *výklad*.

(Těchto několik souvislostí by přirozeně vyžadovalo další ověření a raději i nějakou úpravu *vážení*: u čtení věková korekce není, ve všech výkonech Termana ano; nejde ji bohužel jen tak zrušit a používat pouze tzv. hrubé skóry.)

Vztah k prospěchu

ukazuje opět tabulka korelací a tabulka s daty pro jednotlivce (viz dále).

KORELACE SE ZNÁMKAMI

	ČJ 4.r.	MAT 4.r.	ČJ 3.r.	MAT 3.r.
Σ bodů	.2209	.2029	-.2231	-.2609
Výklad	.2488	.2535	-.0752	-.2192
Vyprávění	.1852	.2087	-.1910	-.1746
Dokument	.1571	.0435	-.3796	-.3604
Čas	-.0382	-.0499	.0729	.1904
Věk	.1465	.2755	-.1477	-.2014
IQ	-.2624	-.6658**	-.5350*	-.5665**
Verbální myšl.	.0553	-.0783	-.4028*	-.2728
Abstr.viz.myšl.	-.2400	-.7162**	-.4392*	-.4975*
Kvant.myšlení	-.1607	-.7395**	-.4546*	-.7192**
Paměť	-.5065*	-.6250**	-.2727	-.2640
Slovník	.0656	.2136	-.2186	-.0570
Absurdity	.0046	-.3818	-.5209*	-.4531*
ČJ 4. ročník		.4672*	.7197**	.1973
MA 4. ročník			.7614**	.7736**
ČJ 3. ročník				.7226**

A. Škaloudová spočítala korelace za 4. i 3. ročník: do výpočtu za 4. nejsou zahrnuty známky repetentů a exulantů Ireny, Pavly a Dominika, naopak zde jsou zastoupeni Anton a Honza. (Protože nejlepší známka je malá 1 a nejhorší velká 5, zatímco v testu čtení i inteligence je nejlepší ten největší počet bodů a nejhorší ten nejmenší, pak "dobré" korelace, potvrzující souběh veličin, jsou záporné.)

Učínme východiskem 4. třídu. Závislost mezi výsledky v testu čtení a známkami je minimální, a ještě s tendencí do nevhodného plus; u 3. třídy je apoň minusový charakter; nejsilnější náznak závislosti je přitom pro ČJ i MAT s *dokumentem*.

Kontrastně přitom vychází situace pro korelaci čtení s Termanem. Ve 4. třídě (a ještě více ve 3. třídě) zde správně souvisí řada položek, ve 4. hlavně s MAT, ve 3. i s ČJ. Nulová korelace je přitom (ve 4. třídě) mezi *verbálním myšlením* a ČJ, což se potvrzuje i u složek tohoto druhu rozumu, u *slovníku* a hlavně u *absurdit* (ty korelují spíše se známkou z MAT); silnější závislosti k verbálnímu myšlení, které (jak víme) souvisí silně a vlastně jediné z Termana se čtením, jsou u 3. třídy.

Výsledky, rozdíly mezi třídami a mezi čtením a inteligencí ve vztahu ke známkám mi připadají docela zajímavé.

První rozdíl vidím spíše jako rozdíl mezi dvěma ročníky jedné třídy: přesun oněch několika osob mi nepřipadá rozhodující. Změnily se však dvě jiné věci: poměr mezi paní učitelkou a žáky a možná i akcenty na to, co učeno a zkoušeno. Paní učitelka se chystala přestat učit v budoucím 5. ročníku češtinu a matematiku (chtěla třídu předat jiné třídní učitelce) a ani už ve 4. neučila všechny předměty. Byla- v očekávání předání své třídy nástupkyni- např. přísnější, méně diferencující ve známkování? Učily se děti méně? Nebo se snad nějak posunula látka? Touto otázkou se již dostáváme ke druhému rozdílu.

Dalo by se totiž čekat, že úkoly, které se podobají školním, by měly korelovat se známkami, a ve škole se přece víc čtou nejrůznější texty, než sestavují obrazce z kostiček! Je takové

hledisko hloupě empiricistní? Nebo je nejen intelektuální výkon, ale i známka jako sociální hodnocení zprostředkována mnohem složitěji? Možná obojí.

Už otázka přítomnosti testových úkolů mezi školními úkoly by stála za úvahu ze strany Termána i testu gramotnosti. Řekli jsme např., že *počty* se silně podobají úkolům v matematice. Ale on i *slovník*, hledání synonym zaznívá nejen jako speciální látka v mluvnici (slova souznačná), ale je stálou činností na hodinách češtiny a jiných předmětů: v osnovách se tomu obvykle říká "*rozšiřování slovní zásoby*" a v reálu kurikula to představuje vysvětlování neznámých slov v jakémkoli textu, od odborného k básničce.

Ono ani místo žánrů není úplně jasné: *vyprávění* bude patrně hlavně v čítankách (ale místy i v dějepisné části vlastivědy), *dokument* nejen v matematice (už takový "zápis" slovní úlohy a dál jeho převedení na "příklad" znamenají dokumentarizaci), ale i v partiích prvouky, vlastivědy a vlastně i mluvnice, všude tam, kde se odborná látka nějak formalizuje, redukuje, vytrhává ze souvislého psaného textu; *výklad* je pak nejtýpčtější a nejčastější podobou, kterou na sebe bere jakákoli odborná tematika: je to patrně nejškolštější žánr, ve 4. třídě možná ještě čekající na své rozvíjení (žáci jsou zde někde mezi prvoukou prvních školních let a vědeckými disciplinami druhého stupně).

Od těchto úkolů je k diktátu a k jiným pravopisným cvičením, určujícím asi v podstatné míře známku z češtiny, samozřejmě dost dlouhá cesta s řadou nejistých můstků.

To ukazuje i pohled na jedince.

TABULKA SE ZNÁMKAMI ZA 4. TŘÍDU

Jméno v pořadí	Σ bodů	Výklad z 21 b.	Vyprávění z 22 b.	Dokument z 23 b.	Čas	IQ	ČJ	MAT
1. Ivana H.	60	19	20	21	18	112	3	3
2. Klára S.	57	18	18	21	25	105	3	4
3. Kamil S.	51	16	17	18	15	117	3	2
4. Simona J.	50	14	16	20	18	120	1	1
5. Michaela B.	50	15	17	18	33	114	3	2
6. Kristýna Ch	49	15	16	18	33	104	3	2
7. Tomáš H.	49	17	13	19	40	109	3	2
8. Veronika H.	48	14	17	17	40	102	2	3
9. David P.	44	9	15	20	40	111	3	2
10. Jan Š.	43	13	14	16	35	-	3	2
11. Denisa L.	43	10	14	19	40	118	2	1
12. Eliška S.	42	13	13	16	25	121	1	1
13. Václav K.	38	12	8	18	40	127	2	1
14. Irena D.	36	10	10	16	38	101	-	-
15. Pavla L.	34	13	7	14	32	106	-	-
16. Karolína P.	33	9	10	14	40	100	2	3
17. Petr H.	32	9	7	16	30	90	2	3
18. Karel V.	29	10	4	15	40	-	-	-
19. Anton O.	27	9	3	15	20	-	3	2

20. Tomáš B.	26	8	6	12	21	92	3	2
21. Dominik P.	26	8	7	11	40	97	-	-

Skupina horních čtyř má známky mizerné, s výjimkou jedničkářky Simony; skupina dolních čtyř, s výjimkou Davida, mnohem lepší. Znamky zde zhruba kopírují celkový IQ, nikoli už *verbální myšlení*: v něm jsou ze třídy nejlepší Klára (v.m.: 131; ČJ: 3; M: 4) a Kamil (v.m.: 123; ČJ: 3; M: 2), ani Ivana nemá špatný výsledek (v.m.: 115; ČJ: 3; M: 3).

Vztah k pohlaví (rodu)

Tabulka korelací vyjadřuje v mínusových hodnotách u obou testů situaci kluků; u známek situaci děvčat (a naopak).

<i>KORELACE S</i>	<i>POHLAVÍM</i>
Σ bodů	.3833
Výklad	.3342
Vyprávění	.4385
Dokument	.2330
Čas	-.0664
Věk	-.2829
IQ	.1572
Verbální myšl.	.2601
Abstr.viz.myšl.	.0411
Kvant.myšlení	-.0558
Paměť	.1801
Slovník	.2666
Absurdity	.2008
ČJ 4.třída	-.3892
MAT 4.třída	.1231
ČJ 3.třída	-.1058
MAT 3.třída	.2039

Žádná korelace není významná. Nicméně mají děvčata tendenci být lepší: 1. ve vyprávění (samozřejmě, ve čtení vyprávění); 1.5. v celku čtení; 2. ve výkladu; 3. v dokumentu; ve 4. třídě jsou lepší spíše v ČJ, kluci zas spíše v MAT.

Ono už samo celkové pořadí v testu gramotnosti je výmluvné: mezi 6 prvními je 5 děvčat, mezi 6 posledními jen 1.

Propady ve vyprávění a relativní stabilita dokumentu u kluků nám ukázal graf.

Poděkování

Děkuji Aleně Škaloudové za výpočet všech korelací; paní Kovařikové za přepis tabulek.

