

ASPEKTY MLUVENÉHO PROJEVU ŽÁKŮ ČTVRTÉ TŘÍDY

Romana Prouzová

OBSAH

ÚVOD

ŽALOVÁNÍ

KOMENTOVÁNÍ - VYŽÁDANÉ „ŽALOVÁNÍ“

JAZYK ČESKÝ

Žijí paprsky?

Les nebo vles?

Skla - bez sekel...

Zajíc ze svého pelíšku pe...? Pelichá!

SPISOVNÁ vs OBECNÁ ČEŠTINA

Jaké je to okno? Bílý!

Říká se *ano*

USTÁLENÁ (A MÉNĚ USTÁLENÁ) SPOJENÍ

MORÁLKA

ASPEKTY DIDAKTICKÉ KOMUNIKACE

Má tam nějakou chybu?

Hodina matematiky

ZÁVĚREM

ÚVOD

Ve čtvrté třídě se ve škole „hnědé“ setkáváme s naprosto změněným klimatem; do této chvíle „univerzální“ paní učitelka třídí se stává zástupkyní pro první stupeň, z čehož vyplývá určitá redukce hodin trávených v této třídě. Vyučuje již jen matematiku a český jazyk, ostatní předměty jsou vyučovány učiteli jinými, jak je běžné na druhém stupni. Zdá se, že si děti těžko zvykají na tuto změnu, navyklé stereotypy stále probíhající školní socializace jsou narušeny, vzniká chaos, neklid a zmatek. Také „noví“ učitelé, zvyklí na starší a tedy i vyspělejší žáky, jsou nezřídká překvapeni jinou, nezralejší úrovní reakcí. Během školního roku také několik žáků odchází (6 dětí; do páté třídy pak nastupuje jen 14 „původních“ dětí, z toho 8 dívek a 6 chlapců), školní docházka jiných se z různých důvodů významně redukuje, přicházejí i noví žáci (v průběhu čtvrté třídy přibylo 5 nových chlapců). Nováčci se začleňují obtížně, konzistence třídy je celkově narušena.

ŽALOVÁNÍ

V důsledku nastalých, výše popsaných změn se do centra naší pozornosti dostává opět jeden z nejběžnějších způsobů dětské školní komunikace na prvním stupni - žalování. Jeho funkce se zatím příliš nemění, viz Prouzová (1997). Děti, některé z daleko již menší intenzitou a

frekvencí, žalování stále užívají, nejčastěji jako prostředek konfrontace vzniklé situace s autoritou - pedagogem. S novými podmínkami se však často rapidně mění náhled na tento prostředek, a to zejména ze strany některých „nových“ učitelů. Nejvíce postižen je touto změnou Vašek - jakási „hlásná trouba“ a mluvčí třídy, který je zvyklý být při hodině v neustálém kontaktu s třídní učitelkou, uvádět na pravou míru dění ve třídě i chování či jednání paní učitelky; často „tlumočí“ oběma stranám a to i formou prvostupňového takzvaného žalování. Přehlédnout nelze ani zjevně obsažený prvek smyslu pro spravedlnost, často i prvky humoru:

- *(Eliška při samostatné práci z matematiky počítá polohlasem...)*

Vašek: pani učitelko/ Eliška nám to napovídá

uč: Eliško/ říkej si to potichu

- *Vašek: on (Kamil) dělá blbovinky*

uč: já vim

Vašek (zklamaně): já sem myslel že pude do kouta...

Jindy se téměř vžívá do role jakéhosi „spoluučitele“ - obhájce i soudce v jedné osobě - a jako takový posuzuje a doplňuje učitelčin ortel:

- *uč: Michalko nahlas/ Pét'o/ slyšels ji?*

Pét'a: ne!...(Pét'a vždy v opozici.)

Vašek: já jo/ o kom o čem

uč:(k Michalce) o přestávkách umíš křičet/ vid'

Vašek: o přestávkách umí/ to řve jako...

uč: prosim tě ty mlč

I když zde i třídní učitelka reaguje částečně odmítavě, přijímá tuto jeho roli, panuje mezi nimi shoda:

- *uč: ...jak to bylo Vašku?*

(Vašek pak obvykle poskytne ucelenou a poměrně objektivní teorii odehraného děje.)

Jeho komentáře mají také často charakter objektivního hodnocení:

- *(Kamil chválen v hodině matematiky v ovzduší značné soupeřivosti díky soutěži, které se účastní i Vašek.)*

Vašek: je dobrej...

Někdy se Vašek obrací přímo na spolužáka, tedy nikoli explicitně formou žalování; „zastupuje“ učitelku:

- *(Hodina češtiny, určují se slovní druhy, Dalibor „zaspal“)*

Dalibor: horního?/ já nevím co mám dělat/ horního.../ jo pády?

Vašek (tónem učitelky): ne pády/ slovní druhy (implikuje: nedáváš pozor...)

- *Eliška: já sem tu byla první než on*

Vašek: ne první ale dřív než on

V jednom případě se obrací také na „vetřelce“:

- ***(Řemeslník za okny otlouká omítku, děti se koncentrují na zdroj hluku, učitelka vyčkává, nastalou absurdní situaci nemůže nijak řešit)***
Vašek: přestaň tlouct/ je vyučování

Nový učitel hudební výchovy, „nastavený“ na výuku u starších dětí však pro jeho „spolupráci“ typu žalování nemá pochopení, pohlíží na ni s despektem, pohrdáním:

- ***(Vašek se hlásí, že Ivana opisuje ze sešitu. Píší za trest sloku písňě, Ivana chyběla, proto má povoleno opisovat ze sešitu, což Vašek zřejmě nezaregistroval. Učitel děti ještě nezná jménem, myslí si že jde o Míšu, která opisovat nesmí.)***
Vašek: pane učiteli/ Ivana opisuje ze sešitu
uč: ty si ale práskač/ dal bych vám oboum/ jí za podvádění a tobě za práskání
(Vašek je zcela vyveden z míry pro něj nestandardním jednáním učitele, Míša svou roli v této situaci, po chvíli se věc vysvětluje. Patrně díky učitelovu přiznanému omylu nemá pro Vaška žádnou dohru.)

Charakteristickým rysem Vaškových vstupů je jisté postponování řešení problému v důsledku času, potřebného ke kódování informací. Vašek se zdá být typickým příkladem první dimenze kognitivního stylu - přesnost vs přibližnost (srov. Fontana, 1997). Jako jedinec s krajní mírou přesnosti odkládá obvykle tvorbu hypotéz do té doby, než nashromáždí dostatek poznatků. Jedná s rozmyslem, neukvapuje se. Tak se stane, že jeho zcela přesný „ortel“ přichází poněkud později, kdy jej již učitel nečeká, kdy není zcela aktuální. Teprve tehdy ale Vašek. „ví“ určitě, že zvažil všechny okolnosti, někdy na úkor svých školních povinností.

Učitel však zjevně podstatu tohoto způsobu komunikace nevnímá, nepřipouští možnost, že by děti v důsledku daného stupně školní zralosti, s ním ještě potřebovali konfrontovat a konzultovat nejběžnější záležitosti, nemá s tím zkušenost. Veškeré projevy tohoto druhu považuje za rebelství, schválnost či hloupost. Děti zatím, i v případě, kdy vědí, jak mají reagovat, zejména v ne zcela běžných a frekventovaných situacích, konfrontují ještě běžně svůj názor s názorem učitelovým. V některých situacích pak pravděpodobně skutečně nevědí, jak se zachovat:

- ***(Vašek se hlásí, že Tomáš nemá vůbec notový sešit, protože tu nebyl)***
uč: co bys dělal ty?
Vašek: -
uč (netrpělivě): tak přemejšlej co s tím/ co asi/ no koupim v papírnictví notovej sešit samozřejmě/ ted' to napíšu na papír a pak to přepíšu
Vašek: -
uč: a to bys beze mně nevymyslel?

Děti jsou ještě nevyzrálé, potřebují prostě mnohé situace konzultovat s učitelem, obracejí se k němu jako k autoritě, čekají na jeho potvrzení. Důkazem „nezávadností“ a zřejmě potřebnosti Vaškova počínání je nepochybně i vztah ostatních dětí k jeho aktivitám. Ve třídě nikdy nebyl nazván žalobníčkem, o práskačích ani nemluvě. Zdá se naopak, že děti jeho jednání přijímají pozitivně, nezřídka se na něj spoléhají:

KOMENTOVÁNÍ - VYŽÁDANÉ „ŽALOVÁNÍ“

Role komentátora je Vaškovi přiznána i v hodinách hudební výchovy:

- *(Několik kluků si o přestávce na záchodě pohrává s ohněm. Pět'a a Kamil jsou povoláni k zodpovědnosti, po jednom odcházejí ze třídy, z hodiny hudební výchovy, aby kdesi vysvětlili své chování. Kauza končí ředitelskou důtkou. Učitel hudební výchovy neví, o co jde, ptá se...)*
uč: tak co ste prováděli?
kluci jeden přes druhého pokřikují, nemohou se dohodnout
uč: mluvit bude jen jeden
Vašek (není patrně přímým účastníkem, ale přesto se ujímá slova): Kamil přines sirky a Pět'a s nima zapálil na záchodě takový papírky/ ostatní sme se koukali...
Kamil (díky Vaškovu projevu prezentuje již srovnanější myšlenky): já sem mu pučil sirky a von to na mě teď svádí že sem to zapálil

Vašek zahrnuje do vypravování i sebe, nepopírá svoji zainteresovanost (*ostatní sme se koukali*), nešel přímo „žalovat“, komentuje situaci až v momentě potřeby. Sám netají svůj zájem a upřímně a se zjevnou důvěrou jej učiteli líčí, jako by litoval, že tentokrát sám nezapaloval:

- *uč: hodně vás to baví?/ že to stojí za dvojku z chování?*
Vašek: mě baví i zapalovat petardy/ to pak bouchne
uč: a stojí to za dvojku z chování?
Vašek: ne

Pokud se jedná o přímý konflikt mezi ním a někým dalším, „nežaluje“, omezuje se na lakonická sdělení typu:

- *Vašek: si to s nim vyřídím sám...*

Vaškův verbální projev by se dal celkově charakterizovat jako kultivovaný, vyznačuje se pečlivou artikulací hlásek, relativně pomalým tempem mluvy, který dodává výše popsaným projevům nádech naléhavosti a přesvědčivosti. Hovoří obecnou češtinou, v rámci didaktické komunikace pak vkládá prvky hovorově spisovného jazyka, a to v závislosti na struktuře a charakteristice textu (viz Prouzová, 1998). Zdá se, že si je kultivovanosti svého projevu vědom, pěkný projev je součástí jeho osobní charakteristiky. Často pečlivě přeformulovává svou výpověď, v případě relativní obtížnosti formulace se opírá o výpověď pedagoga:

- *Vašek: proč mít/ proč máme/ máme mít/ / máme mít sešit až do devátý třídy/ a proč?*

JAZYK ČESKÝ

V hodinách českého jazyka, ale i v jiných předmětech se v oblasti mluveného projevu dětí setkáváme s celou řadou jevů, které by se daly rozdělit do několika hlavních skupin: „spontánní odchylky od běžné normy“, „formální asociace“ - verbální substituce vzniklé na základě vnější, především zvukové podoby dvou či více slov, „sémantická asociace“ - substituce na základě věcné souvislosti a konečně „odchylky, či posuny vynucené aktuálním a často bezkontextovým

apelem normy“ (např. chyby vzniklé na základě požadavku, aby žák vyskoňoval izolované substantivum, tedy bez opory kontextu). Hranice mezi jednotlivými typy jsou však dosti plynulé, někdy je velmi obtížné odchytky, či posuny jednoznačně zařadit, často se vzájemně kombinují.

Žijí paprsky?

Kategorie rodu, a následně tedy i problematika životnosti respektive neživotnosti u maskulin je pro děti obvykle vděčným tématem. Přestože jsou upozorněny na skutečnost, že rod je v současné češtině již vyloženě kategorií gramatickou a jako takový se podílí na identifikaci příslušného deklinačního typu (viz Prouzová, 1998), nenechají se ve svých představách jen tak zviklat. Mají-li tedy za úkol přiřadit příslušné substantivum mužského rodu k určitému vzoru, respektive deklinačnímu typu, jejich první otázka zní? **Žije to?** Problematická jsou pak také všechna substantiva pojmenovávající rostliny, dřeviny ap., případně podstatné jméno sněhuláci, ale také např. paprsky. Obtížně pak taková substantiva třídí na osoby, zvířata a věci, v případě maskulin pak často přiřazují nevhodný vzor a pád.

Rozdělování maskulin na životná a neživotná je v hodinách českého jazyka využíváno zejména pro určování y/i v prvním a čtvrtém pádě plurálu:

- **uč: duby rostou**
ž: duby rostou/ to je životné...
uč: je to rostlina ale říkali jsme si že rostliny jsou neživotné/ řadíme je mezi věci/ neřeknu si vidím duba/ to je nesmysl/ nemusím rozlišovat jestli to je první nebo čtvrtý pád protože jsou oba pády stejné
- **uč: paprsky ozářily**
Karolína (šeptem) ke mně: a paprsky žijou...?

Ve čtvrtém pádě se pak v obou případech (životná i neživotná maskulina plurálu) píše „y“, na důležitosti „životnosti“ však děti trvají dále:

- **uč: mlha zahalila lesy**
Kristina: les je životnej...
uč: Kristýno!
K: neživotnej/ jo hrad/ hrady/ napíšeme tvrdé I

Všechny tyto posuny, které jsou vlastně již v zárodku učitelkou potlačeny, nejspíše vznikají v důsledku aktuální nutnosti rozlišovat určité abstraktní, na „reálné sémantice“ již nezávislé kategorie. V psaném projevu by děti patrně chybovaly pokud jde o y/i, ale v projevu běžně mluveném by se pravděpodobně příliš nemýlily. Patrně by viděly *jeden dub* nikoli *jednoho duba* (jak by vyplývalo z důsledného skloňování podle životného vzoru). Chybovost v rámci tohoto jevu se tedy zřejmě dá zařadit do kategorie „chyb vynucených“, daných novostí látky v rámci disciplíny zvané morfologie, nutností vytvářet izolované, kontextem nepodpořené tvary substantiv.

Les nebo vles?

Ani otázka hranice slov, zejména pokud jde o homonymní předložky a předpony, není pro děti nikterak jednoduchá. Zdánlivě jde jen o problém psaného jazyka; děti ještě běžně píšou substantivum a předložku jako jedno slovo, tedy podobně jako slovo s předponou (zejména v diktátech, kdy jsou právě z tohoto důvodu předložky při diktování učitelkou záměrně odsazovány od následujícího slova, i když byly děti dříve poučeny, že předložka patří k podstatnému jménu, které následuje). Objevují ale se i případy analogické:

- *vlese*
- *podlesem*
- *nastole*

A naopak:

- *v ládi* (*vlády*)
- *v čely* (*včely*)
- *o žijí* (*ožijí*)
- *na jíst* (*najíst*)

V mluveném projevu dětí, který je součástí didaktické komunikace, se tato problematika objevuje v momentě, kdy jsou probírány jednotlivé slovní druhy (v případě předložek je komplementárně probíráno také rozdíly mezi předložkou a předponou):

Příslovce

- *uč: jak se ptáme na příslovce?*
ž: kdy jak kde kam
uč: ano/ když se zeptám jak?/ jaké příslovce mi odpovídá na otázku jak?
ž: dobře
ž: blbě
uč: ano/ když se zeptám kde?
ž: vlese
uč: je vles nebo les?
ž: les/ v lese
uč: takže to není příslovce/ je to předložka a podstatné jméno...

Předložky (vs předpony)

- *uč: ...předložka jak sme si již mnohokrát říkali je samostatné slovo/ píšeme ji tedy zvlášť na rozdíl od předpony která je součástí slova/ mezi předložku a podstatné jméno lze něco vsunout/ například můžu říct ...do lesa... ale také ...do velkého lesa.../ / řekněte mi nějaké spojení s předložkou...*
ž: na stole
uč: ano/ stůl je samostatné slovo
ž: najíst
uč: tam je na- předpona/ jíst je sice samostatné slovo ale co je najíst?/
ž: sloveso
uč: sloveso/ tak ho napíšeme dohromady/ dál
ž: při moři
ž: při ohni

ž: *při lese*

uč: *no/ano/teď mi řekněte nějaké slovo s předponou*

ž: *případ*

uč: *výborně*

ž: *přípráci*

uč: *ne/co je práce? podstatné jméno/takže je to předložka*

ž: *najídle*

uč: *to ne/to je zase předložka...*

Zdá se, že některé děti zde celkem nahodile volí mezi pojmem předložka a předpona, což je patrně způsobeno novostí látky, či spíše novým jejím komparativním aspektem, a tedy nutností předložku a předponu vůbec rozlišovat a pojmenovávat. Podobně, když jsou později probírána slova příbuzná, nabízí Klára spojení *pod lesem* jako slovo příbuzné k výrazu *les*. Po dotazu, který se týká určení *pod*, se nemůže rozpomenout, co to vlastně je, zřejmě však předložku vnímá jako součást slova, snad tedy jako předponu. V běžně mluvené komunikaci, v rámci příslušného kontextu, by však děti patrně mezi *jidlem a najídlem, prací a přípráci—či lesem a podlesem*—vůbec neváhaly, v takových slovech by pravděpodobně nechybovaly. Spíše výjimku tvoří rómský chlapec, který v písemném projevu v této fázi téměř vše, co se podobá předložce, odsazuje od slova (viz *v ládi, v čely*). Důvodem zde může být i nedostatečně zvládnutá grafika češtiny při dobře zvládnutém mluveném projevu. Tyto a podobné projevy však nejsou doménou rómských dětí; také ve Veroničině sešitě na hudební výchovu můžeme číst v tomto duchu „upravený“ úryvek ze známé písničky: *jednou vlasy se že hlasy...* Problematické a zavádějící se mi v tomto případě jeví i výkladové vysvětlení paní učitelky pokud jde o samostatnost, resp. nesamostatnost slov po předponě či předložce.

V případě, kdy dítě při probírání příslovcí odpovídá na otázku *Kde? - V lese*, to zn. reaguje fakticky příslovecným určením místa, zdá se být jeho odpověď zcela v logice věci. Dítě odpovídá věcně zcela správně. Rozpor pak spočívá pouze v terminologii a pojetích vyplývajících z relevance různých rovin popisu jazyka (větné členy vs slovní druhy). Tyto odchylky je pak - pokud jde o mluvený projev - nepochybně možné zařadit opět do druhé kategorie, čili „odchylky či posuny vynucené aktuálním a často bezkontextovým apelem normy“.

Otázka hranice slov a jejího rozeznávání se objevuje také v problematice určování slov jednoznačných a mnohoznačných. Za všechny hovoří případ, kdy David nabízí jako příklad mnohoznačnosti slovo *pyl* ve větách:

- *Mám alergii na pyl.*
Rád se napil kakaa.

Nejen, že chlapec vůbec podstatu polysémie, příp. homonymie zjevně nechápe neboť podstatou obou těchto jevů je *jedna forma*, mající více než jeden význam. (PMČ str. 89-92, drobné nuance těchto dvou pojmů se v této fázi výuky nerozlišují, jde zde však spíše o polysémii.) V tomto případě však, i při přehlednutí problematiky hranice slov, nelze o jedné jediné formě v žádném případě hovořit. Tento fenomén v dětském jazykovém projevu, v neposlední řadě i pro příliš velkou vzdálenost od původního zadání, stojí jaksí mimo zmíněné kategorie. Jednak se týká psaného jazyka (ukázka byla přečtena ze sešitu), jednak bychom zde jen těžko hledali protiklad spontánní a vynucené chyby, neboť v běžném verbálním projevu se

homonyma tímto způsobem nesrovnávají. Lze zde snad nalézt jen souvislost s jiným jazykovým jevem - s homofonií - a snad tedy i s kategorií „formální asociace“.

Skla - bez sekel...

Do kategorie „odchylek vynucených“ spadají také odchylky ve skloňování substantiv. Mají-li děti bezkontextově a izolovaně vyjmenovat jednotlivé pádové tvary konkrétního substantiva nebo i celý rozsah příslušného paradigmatu, zejména pak v plurálu, produkují často chybné tvary. Nezřídka také dochází k záměně některých tvarů singuláru a plurálu:

N (pl.) úřady

D (pl.) k úřadů

- **ž: úřady/ třetí pád k úřadu**
uč: jaké je to číslo/ jednotné nebo množné?
ž: množné
uč: tak to musí být?
ž: k úřadům

Jindy dochází k redundantnímu, nesystémovému vsunutí další samohlásky, pravděpodobně analogicky podle existující vznikové alternace **0 - e** u jednoslabičných neuter (**sklo - skel, clo - cel**, ap., viz PMČ, str. 264). K těmto a podobným jevům, majících za následek chybné skloňování, pravděpodobně z různých důvodů může dojít i v běžném komunikačním kontextu (viz Prouzová, 1998):

N skla

G bez sekel

Nejčastější jsou chyby v instrumentálu, kdy je skloňování u některých substantiv navíc komplikováno dubletními tvary koncovek (spisovná *-ami* a obecná *-ama*; ale ne vždy jde použít spisovná *-ami* tam, kde obecná *-ama*). Substantiva tohoto typu se vyskytují v jazyce poměrně hojně; děti navíc často k tomuto paradigmatu přiřazují analogicky podle obecně české koncovky i substantiva typů jiných. V některém případě pak obecné koncovky dokonce zdvojují:

N skla

Instr. se *sklamama*

- **ž: skla/ se sklamama**
- **uč: se skly**

Jindy zase po zadání určitého pádu vyrukují děti nejprve s tvarem pádu zcela jiného (zde záměna genitivu a instrumentálu) a pak po opravě užijí např. již zmíněnou obecně českou variantu koncovky:

N kobyly

Instr. ~~kobylek~~, kobylkama

- **ž: kobyly/ sedmý pád kobylek...**

uč: jak je sedmý pád?/ s kým s čím...?

ž: s kobyilkama

uč: s kým s čím s kobyilk ami/ píšeme měkké i/ pozor na ty koncovky

Někdy děti popsané jevy kombinují - v následujícím příkladu jde prvotně o chybnou identifikaci pádu, následná odchylná deklinace je výsledkem analogie k obecně české variantě koncovky (**s oknama - s ~~oknami~~**), kterou jim paní učitelka opravuje. Je zde tedy patrná snaha formulovat příslušný pádový tvar ve spisovném jazyce:

N okna

Instr. ~~oknech~~

- **ž: okna/ sedmý oknech**

uč: jak je sedmý pád?

ž: s oknami

uč: s okny

Problémy dělá také skloňování neuter podle vzoru **kuře**:

N sele

G bez ~~sele~~

Někdy se naskytá otázka, není-li nevhodný vzor přiřazen i na základě vnější podobnosti slov, čili na základě formální asociace (**morče - moře** a následně **morče - bez ~~moře~~** - jako **moře - bez moře**).

N morče

G bez ~~moře~~

- **ž: morče/ morče bez morče jako moře bez moře**

Ale ani skloňování jiných, celkem běžných substantiv se často neobejde bez problémů:

N obuv

G bez ~~obuvu~~

Všechny tyto případy stojí někde na pomezí kategorií chyb „vynucených“ a „spontánních“, protože s chybnou deklinací se čas od času u dětí setkáváme i v spontánní verbální komunikaci (viz Prouzová, 1998), objevují se i zmíněné formální asociace. V některých případech se však nelze ubránit myšlence, že jsou odchylky často spíše dány striktním apelem spisovné normy a nedostatkem či neexistencí příslušného kontextu, než přirozenou tendencí dětského projevu; školní praxe jako kdyby tu někdy působila až destruktivně, proti přirozenému vývoji mluveného projevu.

Zajíc ze svého pelíšku pe...? Pelichá!

Již několikrát jsme v předcházejícím textu narazili na termíny formální a sémantická asociace. Pod pojmem asociace formální rozumím, jak bylo již dříve uvedeno, jakékoli, kontextově obvykle nesprávné, užití výrazu, které je motivováno vnější podobností s jiným

výrazem či výrazy vyplývajícími z kontextu. Asociace sémantická je pak založena na podobnosti významové, bez zjevné vnější podobnosti. Příkladem souběhu takových asociací je níže uvedená situace:

Probírají se synonyma, učitelka nejprve vysvětluje pojem, uvádí také mnemotechnickou pomůcku pro lepší zapamatování.

- ***uč: synonyma jsou slova stejného nebo podobného významu/ pamatujeme si/ s- synonyma/ jako s- stejný/ takže máme například sloveso běhat a hledáme sloveso podobné...***

ž: utíkat

uč: ano/ běžet/ utíkat...

ž: klusat

uč: ano/ běžet utíkat klusat/ a ještě?/ co dělá zajíc?/zajíc ze svého pelíšku pe...?

ž: pelichá

uč: peláší

Zde je souběh formální i sémantické asociace zcela evidentní; formální je založena na vnější podobnosti trojice slov: pelíšek - peláší - pelichá, sémantická na relevanci obou spojení: zajíc pelichá - zajíc peláší. (Pomijíme zde terminologickou nepřesnost, pokud jde o pelichání, resp. línání srsti, které se i dospělí mluvčí v rámci neformální komunikace běžně dopouštějí.) Za zmínku tu stojí i fakt, že děti zejména vlivem momentální formální, případně i sémantické asociace pouštějí okamžitě ze zřetele významové souvislosti didaktické komunikace. (*Zajíc ze svého pelíšku peláší* a nikoli *pelichá*.) Zvuková stránka slova se zdá být pro ně nejdůležitější, význam jako by jim byl často v podstatě lhostejný.

Především do asociací formálních patří příklady i z jiných hodin, především z hudební výchovy, kde si děti často píší texty nových písní podle diktátu (zde jsou asociční posuny u neznámých slov patrně i důkazem nepřiměřenosti zvolené metody prezentace nového textu). Některá slova píší děti v důsledku neznalosti, případně v důsledku nesprávné sluchové identifikace přímo a nevědomky špatně (smysl jim opět často uniká) nebo se na jednotlivá slova ptají učitele. Jde na příklad o následující dvojice slov (první slovo či spojení slov je vždy původní, jeho význam děti obvykle neznají, druhé je příkladem dětského zpracování):

- ***kolt'ák - foťák***
- ***Rio Grande - rio rande***
- ***fíglů - fíků***

V důsledku špatného „zvukového zápisu“ vznikají někdy podobné variace i při diktátech v češtině:

- ***zálivy - záliby***
- ***vískat - pískat***
- ***laň - lať***
- ***limuzína - meluzína***

Děti obvykle vůbec nezaráží, že věty, resp. texty po aplikaci „jejich“ slov ztrácejí často smysl nebo se jejich smysl významně posouvá. Lze snad ještě mít „foťák u pasu“, ale „teče-li dole rio rande“ (píseň Žluté růže z Texasu), je to na pováženou. Složitější situace je u básnického obratu „medvěd jim předvádí spoustu fíglů“ (píseň Grónská zem), nicméně i zde

jsou figly daleko pravděpodobnější než fíky, zvláště jde-li o medvěda ledního. Obdobná je situace v diktátě z češtiny, kdy děti píší hromadně na příklad větu: *U každého oceánu se vyskytují záliby.*“ Děti se zkrátka smyslem vět příliš nezabývají, hlavním kritériem v těchto případech je „to něco, co slyšely“ prostě zapsat, pomáhá jim při tom jejich dětská fantazie, která připouští více než často strohý svět dospělých, a která tak snadno řeší dílčí neznalost.

Jiným, i když ne zcela odlišným, případem je Ivančina Lassie. Děti mají v hodině českého jazyka hledat slova příbuzná ke slovu **les**; slova tedy mají mít stejný kořen:

- **uč: ...hledáme slova příbuzná ke slovu les/ například lesní...**
Ivanka: lesí (Lassie)/ ten pes
uč: ne/ to je jméno cizího původu a s lesem nemá nic společného
Ivanka: vyles (vylez)
uč: ne...

Pro Ivanku je opět zjevně nejdůležitější zvuková stránka slova, s významem původně zadaného výrazu **les** vůbec nepracuje. (Podobně je tomu i v případě následně uvedeného imperativního tvaru slovesa **vylézt**.) Její postup není nijak výjimečný, i ostatní děti nabízejí obdobná řešení. (Viz dříve zmíněné Klářino *pod lesem*, spojení, které sice s lesem souvisí, ale naráží zase na nepochopení slovotvorné systematiky spojené s nerozeznáním hranice mezi jednotlivými slovy. I pro Kláru je zde zřejmě zvuková stránka prioritní, nejsnáze sledovatelná.)

Další formální asociace vznikají spontánně v hodině, nezávisle na vyučovaném předmětu. Děti je nikdy neopomenou zdůraznit - je to věc, která je jim blízká, je to jejich „parketa“:

- **ž(čte): v zahradě je řada švestek/ švestek/ druhý pád**
uč: ...ano/ švestek/ druhý pád...
Vašek: pani učitelko/ já neslyšel druhý/ já slyšel drogy/ ha, ha
- **Vašek(k Tomášovi): vem si text**
ž: vem si sex

Honza si v hodině hudební výchovy píše něco na papír...

- **uč: přines mi to**
Vašek: von tam píše výhrušky (Vašek opět „v obraze“ viz dříve.)
Aleš: von nám píše hrušky hrušky/ hrušky nám píše

Vznikají dokonce i asociace v anglickém jazyce:

Vašek při suplované hodině z konce školního roku, kdy paní učitelka píše na tabuli větu *I am a good boy (girl).*; některé děti ji mají za trest opisovat...

- **Vašek: ajem e gud baj (I am a good bye.)**

Spadají sem i formální asociace založené čistě na fantazii a kreativitě:

V hodině matematiky jsou probírány zlomky, paní učitelka píše na tabuli zlomkovou čáru...

- **uč: nahoře bude jedna a dole bude dvojka/ číslu nahoře říkáme čitatel a druhému číslu říkáme jmenovatel/ když říkáme zlomek tak ta čára bude...?**

Vašek: zlomková
Klára: zvonkohra

Ty někdy mohou souviset i s nedostatečně zafixovaným konkrétním pojmem; Klára si nemůže vzpomenout na přesné znění, vytváří tedy něco, co se pojmu zvukově podobá:

V hodině českého jazyka jsou probírána slovesa...

- **uč: ...takže je to příče...?**
Klára: příčesné slovo (viz souvislost: příčestí - sloveso)

Některé asociace, jak bylo výše uvedeno, mohou být založeny jak na vnější, tak věcné souvislosti:

V hodině matematiky jsou probírány zlomky poprvé...

- **uč: dnes musíme probrat něco nového/ zlomek/ my už sme na to niekoľikrát narazili/ tak/ co je to zlomek?**
Klára: nějaké zlomené číslo?

Kombinace obou typů asociací se objevuje ale i v dalších případech:

- **výheň - oheň**
- **norští - mořští**
- **popis - podpis**

Některé asociace jsou naopak čistě sémantické:

V češtině, při opakování odvozování...

- **uč: ...názvy dějů.../ jaký slovní druh vyjadřuje děje?**
ž: slovesa
uč: takže jsou odvozena od sloves/ například máme sloveso kreslit a od něj odvodíme...
Aleš: výtvarná výchova

V češtině při určování vzoru...

- **Tomáš B: pádlovat vesly/ vesly jako moře...**
uč: ty to neslyšíš?/ jak to můžeš říct?
Tomáš: já sem se splet/ vesly jako městy
uč: ty se pleteš poslední dobou nák často...

Zde je sémantická asociace zjevným důvodem žákovy chyby, paní učitelka zřejmě asociaci nevnímá, proto chybě nerozumí. Naštěstí pro děti se asociované vzory někdy shodují se vzory patřičnými:

- **Denisa: po Labi jako po moři**
uč: ano/ po moři...

Základním rozdílem obou typů asociací je tedy skutečnost, že jedna (asociace sémantická) je založena na významové souvislosti, zatímco druhá (asociace formální) s významem naopak zpravidla vůbec nepracuje. Obě se pak, při konstelaci určitých podmínek, mohou kombinovat. Asociace formální jsou u většiny dětí pravděpodobně frekventovanější, souvisejí s jejich

přirozeným přístupem k výukovým textům - zvuková realizace slov je pro ně ve všech typech textů dosud prioritní, význam a smysl slov jsou na její úkor velmi často redukovány jako cosi nadbytečného. Jako příklad poslouží náhodný autentický „rozbor“ jedné věty z diktátu v češtině:

Paní učitelka čte větu z diktátu a následně se, po dotazech žáků na některá slova, náhodně ptá...

- **uč: maminka opět přibyla na váze/ to znamená co?**
Kamil: že to/ že ztloustla
Vašek: já sem rozuměl že jako na váze/ jako vod kytek
Tomáš B.: to o pět/ to je jako o pět kilo?
uč: opět jako zase

Děti se prostě velmi často chytají jen známého „slyšeného“ či v nepozornosti „zaslechnutého“, obsah vnímají jen okrajově; diktát je na y/i, obsah je tedy pro ně redundantní. Neuvědomují si, že právě význam slov je pro rozlišení y/i ve velké většině případů zcela nezbytný.

SPISOVNÁ vs OBECNÁ ČEŠTINA

Ve vývoji postoje dětí ke spisovnému jazyku, zaznamenáváme ve čtvrté třídě určité změny. Zdá se jako by se někdejší „fascinace“ a přitažlivost spisovnosti vytrácela a obecná čeština nabývala opět na intenzitě. Souvisí to nepochybně i s faktem, že s příchodem „nových“ učitelů přicházejí i jiné komunikační formy. Ne všichni mluví, a to i v rámci komunikace didaktické, hovorově spisovným jazykem. (To lze posoudit i na základě některých dříve uvedených dialogů.) V hodinách českého jazyka jsou pak děti naopak, či právě proto, opravovány daleko častěji než kdykoli dříve, zejména pokud jde o nespisovné tvary slov:

Jaké je to okno? - bílý...

V hodině češtiny při probírání adjektiv...

- **uč: jaké je to okno?**
ž: bílý
uč: když teda jaké okno?/ tak snad bílé..

Ještě ve třetí třídě by v takovýchto případech děti nejčastěji reagovaly analogickou koncovkou podle učitelčiny formulace (viz Prouzová,1998). Ve čtvrté třídě reagují nezávisle na učitelčině projevu většinou nespisovným tvarem slova:

- **uč: ...řekněte mi nějaké sloveso...**
Dalibor: přemejšlet
uč: přemýšlet

Někdy se však děti ještě přece jen nechají nakonec zviklat, dokonce i když nejsou explicitně opraveny:

- **uč: pilný/ Pět' o jaké I**

Pét'a: tvrdý

uč: je to příbuzné k nějakému slovu? (elipsa - rozumí se vyjmenovanému slovu)

Pét'a: není

uč: takže tam bude...?

Pét'a: měkké I

Stále se však najdou i děti, které rovnou odpovídají „spisovně“ a „celou větou“:

- **uč: jaké I napíšeme ve slově bylina?**
Simonka: napíšeme tvrdé I protože je to vyjmenované slovo

Říká se ano

I ve čtvrté třídě se však v této oblasti ze strany některých žáků objevují dokonce korektivní tendence. Jazykově „citlivá“ Klára opravuje spolužáka při rozhovoru s učitelem v hudební výchově:

- **uč: Malinovský/ ty to píšeš bez hacku a carek?/ jako telegram?/ to ste eště neměli?**
Aleš: jó/ měli
Klára: říká se ano

Aleš ve skutečnosti, s ohledem na učitelovu repliku formulovanou v obecné češtině, spisovným výrazem *ano* reagovat ani nemohl - přijal prostě komunikační formu nabídnutou učitelem. Klára si je však zřejmě vědoma relevantnosti spisovného jazyka ve školním prostředí a reaguje bez ohledu na konkrétní situaci. (Druhým důvodem, který ponecháme stranou, je Klářin momentální zájem o Aleše jako takového, takže se dá předpokládat, že by pravděpodobně reagovala na jakýkoli jeho projev.)

I paní učitelka třídí dál neúnavně zejména nespisovné tvary slov opravuje, a to i v komunikaci nedidaktické:

- **uč: nezapomeňte/ zítra jedete na hory...**
ž: už zjítra pani učitelko?
uč: už zjítra

USTÁLENÁ (A MÉNĚ USTÁLENÁ) SPOJENÍ

Svébytnou oblastí dětského mluveného projevu jsou spojení charakteru ustálených spojení, přesněji řečeno ne zcela přesně formulovaná ustálená spojení. Tato sféra je doménou Ivanky, která se často snaží hovořit jako „dospělá“, inspiruje se různými mediálními produkty jako jsou televizní a rozhlasové předpovědi počasí, televizní vystoupení politiků, zpravodajské relace ap. Často si však nevybavuje přesné znění svých „perel“:

Ivanka maluje strom, vědoma si svého výtvarného nadání. Je se svým dílem zjevně spokojena, dokončování obrázku doprovází slovy, která mě nemají nechat na pochybách pokud jde o výsledek jejího snažení.

- ***Ivanka: ...já to namaluju až vás bude přecházet úžas/ / vyšňořím si ten strom až vás bude přecházet veliký úžas...***

Ivanka spojení (*přecházet úžas*) po menší pomlce ještě doplňuje (*přecházet veliký úžas*), jako by cítila, že není úplně v pořádku (obvykle nám *přechází zrak*). Nemá čas dlouho o formulaci přemýšlet, neboť má působit suverénně, „dospěle“. Za zmínku stojí i spojení *vyšňořit strom* resp. *obrázek* (stromu). Obvykle lidé *šňoří* spíše sami sebe, svůj zevnějšek. Ivančina maminka je švadlena, možná že používá tento výraz v souvislosti s oblečením, módou a Ivanka jej zde použila šířeji ve smyslu zdobnosti.

Spadá sem pravděpodobně i Ivančina variace na frazeologismus užitý jistým politikem:

- ***Ivanka: nechci konstatovat ale je to blbost***

Těžko se dozvíme, nechtěl-li se tehdy politik *mýlit* nebo nechtěl-li například ve svých soudech *předbíhat*, vysoce pravděpodobně však nechtěl v tomto kontextu nic *konstatovat*.

Posledním příkladem je situace, kdy se Simonka s Ivankou ne zrovna lichotivě vyjadřují o novém, ne příliš oblíbeném spolužáku Honzovi:

- ***Simona: ...já ho prostě nesnáším***

X: proč ho nesnášíš?

Simona: no prostě ho nesnášíme no/ von sahá holkám na zadní část těla

Ivana: mně sáhnul na zadek/ já si budu stěžovat že mě sexuálně znemožnil

Nevím, jestli se tvrzení děvčat zakládá na pravdě, nikdy předtím, ale ani potom, jsem se s podobnou informací nesetkala. Faktem je, že ve verbálním projevu dětí se odkazy na zmíněnou oblast obecně objevují daleko častěji než dříve. (Nová paní učitelka vlastivědy si mi při suplované hodině stěžuje, že něco podobného u tak malých dětí ještě nezažila). Ve čtvrté třídě je tato tematika podněcována zejména repetentem Daliborem, který se na úkor svých mladších spolužáků tímto způsobem často baví. Nařkne například někoho z činu, kterému naštěstí dotyčný ani ostatní děti obvykle nerozumí a pase se pak na jejich rozpácích.

Z jazykového hlediska nás v projevu Ivanky zaujmou dvě věci: zkomolení spojení, jehož předlohu znají děti pravděpodobně z médií (záměna sloves *znemožnit* - *zneužít*), dále pak její reakce na Simonou použitý eufemismus *zadní část těla*. V prvním případě se nabízí vysvětlení, že jde opět o formální asociaci, vyloučit však nelze ani asociaci sémantickou, danou negativním nádechem obou výrazů. Ivanka nepochybně lépe chápe význam slovesa *znemožnit*; děti se již v tomto věku za žádných okolností *znemožnit* či *ztrapnit* nechtějí. Dochází tak vlastně i k určité situační aktualizaci spojení. V druhém případě si nejsem jista, že si je Ivanka vědoma synonymie obou stylově rozlišených výrazů, resp. výrazu a spojení. Zdá se, že spojení *zadní část těla* chápe daleko šířeji, jako veškeré zadní partie člověka, tedy bez ohledu na běžný úzus.

MORÁLKA

***„V lese, jó v lese na jehličí,
koná se pohřeb trpasličí,***

**žádná divná věc to není,
Šmudla si hrál s granátem a už tu není...“**
(Suplovaná hodina 18.6.1998)

Koncem roku, kdy pracovní nasazení již značně povolilo, účastním se jedné suplované hodiny. Již dříve zmiňovaná, relativně nová paní učitelka na vlastivědu, která propaguje rytířskost a morálku, dostává třídu na starost. (Učí také přírodovědu a angličtinu, hovoří výhradně spisovnou češtinou; právě ona si mi stěžovala pokud jde o chování této třídy.) Hned při vstupu do učebny je překvapena potyčkou dvou dětí a rozhodne se jim uložit trest: Napsat padesátkrát větu *I am a good boy/girl* (viz výše). Ostatním dětem vlídně navrhuje, že mohou psát něco o své rodině (patrně anglicky) nebo rodinu namalovat. Po chvíli zjišťuje, že většina dětí píše trest, určený původně pouze dotyčným dvěma dětem. Ve třídě je hluk, ozývají se drzé poznámky:

- **uč: píše tu někdo o své rodině nebo všichni píší ten trest?/ kdo to píše ať přemýšlí co je v něm dobrého/ / to je pro mě překvapení že rádi píšete tresty**
Vašek: nechci strpnit svojí rodinu...
uč: tak jak jsem řekla/ tiše a přemýšlet
Tomáš B. (kreslí maminku): podle skutečnosti je hesčí
Simonka kreslí rodinu a nadepisuje Moys family - my mama is mum...
uč: nebo si nakreslete ruku/ obkreslete si ji a do každého prstu napište jednu svojí dobrou vlastnost/ třeba pomáhám doma...
Kamil: já pomáhám mámě do hrobu...
Honza: nó/ mě to říká furt
uč:/ / tak přišli jste na to v čem jste dobří?
Honza: sex
uč (už jen pro sebe kroutí hlavou a mění rychle téma hovoru): znáte nějakou písničku?
Vašek: v lese/ jó v lese/ na jehličí/ koná se pohřeb/ trpasličí...

.....

O přestávce, což už všech iluzí zbavená paní učitelka nevidí, pošťuchuje Vašek Veroniku ukazovátkem, Veronika piští. Přichází Pét'a a s kamenným výrazem mu podává kružítko...

Pét'a: na/ todle je lepší

Vašek (suše a věčně): to by moc krvácela...

...Šmudla si hrál s granátem a už tu není...

Nutno dodat, že obvykle se děti takhle nechovají. Svoji roli tu jistě sehrála i atmosféra blížícího se konce roku. Hlavním problémem je však během hodiny stále narůstající „ohromení“ hodné paní učitelky. Dává příliš najevo jak je vyvedena z míry jejich chováním, čímž jako by „přilívala do ohně“. Děti cítí převahu a ukazují se jí ve svém nejhorším světle. Zkoušejí, co si mohou dovolit. Některé reakce dětí, které v celkovém kontextu vyznívají cynicky, však byly podle mého soudu původně míněny celkem nevinně. Například Kamilův i Honzův vstup ohledně „pomáhání“ mamince zní spíše jako povzdech. Snad i Pét'ovo kružítko a Vaškova reakce na něj je nadsázka, kontaktní prostředek; vyplývá to i z reakce Veroniky. Piští docela spokojeně. Vaškovo věčné konstatování, kterým formálně „chladně“ a „objektivně“ hodnotí situaci, pak nikterak nevybočuje z jeho charakteristického projevu.

ASPEKTY DIDAKTICKÉ KOMUNIKACE

Má tam nějakou chybu?

Některé situace se ve školní komunikaci objevují opakovaně, jejich průběh je do značné míry stereotypní. Podle toho děti také někdy reagují, zejména v takových standardních situacích, kdy mají jen padesátiprocentní riziko chybovosti, tj. je-li možná jen odpověď ano/ne:

Vašek píše na tabuli větu: *Středem města tiše plynula Vltava.*

- ***uč: má tam nějakou chybu?/ /kdo říkal jo?***

Pěťa: já

uč: tak jakou?

Pěťa (zkouší): města

uč: a co tam má za chybu?

Pěťa: žádnou

Pěťa z formulace, ale i intonace učitelčiny repliky (*má tam nějakou chybu?*) odhaduje, že tam chyba bude, o větě zřejmě vůbec nepřemýšlí. Naději mu ještě dává i replika následující, kterou by učitelka mohla použít i v případě skutečné chyby (*tak jakou?*). Z třetí repliky paní učitelky, především z její intonace, již je jasné, že tam chyba prostě není.

Jinak reaguje v podobné situaci Klára, která odpovídá na základě zkušenosti podpořené nonverbálním chováním spolužačky u tabule. Právě tak jako Pěťa však po skutečné chybě vůbec nepátrá:

Simonka dopíše na tabuli větu, poodstoupí a postojem i chováním dává najevo, že ví, že je vše v pořádku a bez chyby: *Tady možná kotvívaly koráby pirátů.*

- ***uč: má tam nějakou chybu?***

Klára: no/nemá

uč (pohled na větu): má?

Klára(rozhodně): ne/ Simonka nemá nikdy žádnou chybu

Hodina matematiky

(Dne 11.6. 1998, aktéři: učitelka a žáci 4. ročníku „hnědé“ školy)

Pro ilustraci ucelené didaktické komunikace zde na závěr uvádím přepis větší části hodiny matematiky zaměřené na výklad nové látky. Na této ukázce, která je určitým autentickým vzhledem do dění ve sledované třídě, máme možnost sledovat charakteristiky, typické role i míru participace jednotlivých žáků na konkrétní hodině:

(1) *U: dnes musíme probrat něco nového/zlomek/my už jsme na to několikrát narazili/tak/co je to zlomek?*

(2) *Klára: nějaké zlomené číslo?*

(3) *U: to ne/ když něčeho máme zlomek/tak toho máme?*

(4) *Klára: málo!*

(5) *Ž: půlku*

(6) U: no nemusíme toho mít zrovna půlku/ale nějakou část/zlomek je nějaká část z celku/napišeme si - část celku/ vy ste se se zlomky už setkaly/ ale nevěděli ste že jde o zlomky/ třeba při nakupování když nejdete kupovat celý chleba/ ale třeba půlku/ nakreslete si nějaký koláč

(7) Kamil: picu!

(8) U: a někdo nám ten koláč přijde rozdělit na půlku / / tak/ a někdo nám půjde rozdělit ten koláč na půlku

(9) Vašek: já!/ já sem nebyl

(10) U: tak Vašku

Ivanka s učitelkou hledají něco ve skříni...

(11) Ivanka: kam 's dala Simono křídý?

(12) Simona: já sem je nikam nedala/ pani učitelka je musela někam dát/já sem jí je pouze dala

křídý jsou mezitím nalezeny

(13) U: tak Vašku/ vybarvi jednu půlku

Vašek vybarvuje

(14) U: dobře/posad' se /ke třídě: ale v matematice nepoužíváme označení půlka/ ale kdopak si vzpomene?/tak...Honza

(15) Honza: to je čtvrtina

(16) Kamil: jeden celek bes půlky

(17) Klára: jedna půltina

(18) U: jedna polovina

(19) Vašek: pro spolužáky sedící nejbliže ségra todle má v šestý třídě

(20) U: píše zlomek na tabuli (1/2) / nahoře bude jedna a dole dvojka/ číslu nahoře říkáme číselník a druhému číslu říkáme jmenovatel/ když říkáme zlomek tak ta čára bude...?

(21) Vašek: zlomková čára

(22) Klára: pro sebe zvonkohra

(23) U: nakreslete si jiný koláč

(24) Kamil: s ančovičkami

(25) U: ten nebudeme rozdělovat na dvě části ale na čtyři stejné části/ maluje obrázek/ tak / my sme ten koláč rozdělili na čtyři části/tak jak se řekne té jedné části?/ / rozdělte koláč na ...?

(26) Vašek: čtvrtky!

(27) U: kývá ale zase/ v matematice neříkáme čtvrtky/ ale...jedna čtvrtina/ ukazuje ta část je jenom jedna a rozdělili jsme to na čtyři části/ takže dole musí být čtyřka / nahoře/ nad zlomkovou čarou kolik částí jsme oddělili/ a dole / na kolik částí jsme celek rozdělili/ tak Veroniko vezmi si jinou barvu a vybarvi dvě čtvrtiny/ tak / dvě čtvrtiny/ ano/ tak/ a ještě si uděláme jeden obrázek

(28) Kamil: s ančovičkami

(29) U: stejně jako já/ rozdělujte si sami/ na poloviny/ na čtvrtiny...

(30) Karel: a na třetiny

(31) U: no když na čtvrtiny tak na třetiny by to takle nešlo

(32) Honza: píííca/ píííca džuzeppe

(33) U: Kláro/ takže to bude...?

(34) Klára: jedna osmina

(35) U: tak pojď' k tabuli a vybarvi jednu osminu/ vyber si jakou chceš a vybarvi ji

(36) Vašek: píííca

(37) Karel: píííca

(38) Vašek: otáčí se s komentářem za sebe eště že tu není David

- (39) X: Pyskatej?
 (40) Vašek: no
 (41) X: proč?
 (42) Vašek: von by to sněť
 (43) U: pot' Pět' o k tabuli/ vem si křídou/pocem já ti dám jinou/ a vybarvi tři osminy/ tak/ a napiš nám tam tři osminy/ ne/ k tomu obrázku/ k tomu žlutýmu/ níž/ tři osminy/ ano/ Vašku/ já už ti jednu vrazim/ kecá / od první hodiny už máš nějaký problémy/ Vašek ztichne
 (44) U: tak Karel/ napiš nám tam dvě osminy/.../ ukazuje na prázdný dílek/ kolik to je Kamilo?
 (45) Kamila: jedna štvrtka
 (46) U: čtvrtka?/na kolik částí jsme to rozdělili?
 (47) Kamila: na osum
 (48) U: tak je to?
 (49) Kamila:/ /jedna osmina
 (50) U: tak/ vy teď budete říkat zlomky a já je budu psát
 (51) Ž: tři šestiny
 (52) Klára: dvanácti pětina
 (53) U: hm/ ale to první číslo se nijak nemění/ takže dvanáct pětín
 (54) Ivanka: dvanáct stotín
 (55) U: neříkáme stotín ani statín/ když někdo třeba běhá tak běhá třeba dvanáct se...?
 (56) Ž: sekund
 (57) U: setín/ ne stotín ani statín/ tak/ teď obráceně/ když napíšu 12/21...?/ neříkáme dvacet jednoin ale otočíme to/ dvanáct jednadvacetín/ čísla nad dvacítku čteme obráceně/ od konce/ otefřte si učebnice na straně ...

.....

- (58) U: píše k obrázku zlomek $1/2$ to je jedna polovina/ neříkáme jedna dvojina ani jedna půltina ale jedna polovina/ Ivanko/ takže vybarvená je ...?
 (59) Ivanka: polovina
 (60) U: ukazuje jeden palec vztyčený
 (61) Ivanka: jedna polovina
 (62) U: ano/ jedna polovina
 (63) Klára: jde za učitelkou (konec hodiny) pani učitelko/ mně to dochází/ já tomu rozumím
 (64) U: no to je dobře že ti to dochází vlídný úsměv stranou
 (65) Klára: cestou zpět do lavice já tomu rozumím/ já to chápu/ já to chápu zpívá

Pravděpodobně nejčastěji zde jako obvykle slyšíme „premianta“ Vaška, který i přes opětný ale nikoli typický konflikt s paní učitelkou, je jako vždy aktivní a „in“. Verbálně kreativní, ale v matematice věčně zmatená, avšak optimistická Klára dnes výjimečně chápe, látka jí tentokrát „dochází“. Máme možnost sledovat i naopak „geniálního matematika“ Kamila, který se tentokrát trochu nudí, a tak si hodinu ozvláštňuje. Ozývá se i „učitelka“ Simona, která si čas od času vede klasifikační arch, ve kterém děti hodnotí, částečně podle skutečných znalostí, částečně podle svých sympatií a antipatií, a která zde svoji, vlastně jedinou, repliku obohacuje stylově „vyšším“ výrazem (*já sem jí je pouze dala*); ten dodává její výpovědi důraz a snad i nádech neomylnosti. Je tu i vždy trochu opožděná Kamila, která v hodině reaguje jedinečně za

předpokladu, že je přímo oslovena. Ivanka se naopak jako obvykle angažuje vždy, jak je to jen trochu možné. Ozývá se i nový Honza, který se, pokud je příležitost, k někomu přidává, aby si zlepšil svou chatrnou a spíše negativní pozici ve třídě. Chybí tu však náhle rychle vyspívající a letos občas dosti přidrhlá Denisa se svými originálními komentáři (*rači ted' kamarádím se staršíma/ ty mladší nejsou někdy chytrý...*). Nepřítomen je tentokrát i lehce flegmatický, prý věčně hladový David, který jindy prohlásil o Kláře: „*vona dyž něco tak je chytrá/ ale na matiku je blbá*“. Chybí i Tomáš B., s jeho „neukázněnými“ sešity, které *mu* věčně *dopisují*. Typická je i tichá role inteligentního Tomáše H., který do komunikace verbálně pokud možno vůbec nevstupuje, jak je vidět i z jiného, následujícího příkladu:

Zcela jiná hodina, tentokrát českého jazyka; děti si s paní učitelkou mají povídat o domácích knihovničkách...

- *uč: Tomáši/ ta máš nějakou svoji knihovničku?*
Tomáš jen neurčitě krčí rameny, zpola přikyvuje...
- uč: nějakou poličku na knížky?*
Tomáš přikyvuje
- uč: a vzpomeneš si na nějakou knihu*
Tomáš kývá, že ne
- Kamil (vkládá se do dialogu): já sem u něj viděl to/ 101 dalmatinů.../ a von i píše/ píše knihu*
- uč (obrací se opět na Tomáše): ty píšeš knihu?*
Tomáš přikyvuje
- uč: a přineseš mi ji*
Tomáš opět kývá, že ano

Učitelka se tedy přece jen nakonec dozvídá vše, aniž by Tomáš vůbec promluvil. Snad až příště...

ZÁVĚREM

Co říci závěrem? Je těžké shrnout tolik různých, někdy (možná jen zdánlivě) nesouvisejících skutečností. Zdá se, že citované příklady didaktické komunikace směřují ke zjištění, že je třeba hledat a **rozvíjet nové typy teorií pro vyučování mateřského jazyka**, potvrzuje se zde problém současné školy. Často již pevná jazyková kompetence dětí na počátku školní docházky jako by byla ve škole narušena. Děti ztrácí i jistotu v obecně české spontánní komunikaci a zároveň těžce hledají novou kompetenci v jazyce spisovném. Toto mezidobí je pro děti velmi obtížné. Je tedy třeba hledat takové metody, které by zmíněné období rozkolísanosti jazykových kompetencí v mateřském jazyce zkrátily dětem pokud možno na minimum.

ZKRATKY UŽITÉ V TEXTU

- D** - dativ
G - genitiv
I - výslovnost y/i, izolovaně v mluvených projevech
Instr. - instrumentál
N - nominativ
PMČ - Příruční mluvnice češtiny (viz literatura)
uč., U - učitel(ka)
V - vokál
X - označení vstupu autorky do dialogu
ž., Ž - nejmenovaný žák, tj. žák, jehož identita nebyla v dané situaci podchycena
• - autentické komunikace

LITERATURA

- Fontana, D (1997): Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál.
Karlík, P., Nekula, M., Rusínová, Z. (1995): Příruční mluvnice češtiny, Praha, Lidové noviny.
Komárek, M., Kořenský, J., Petr., J., Veselková, J. (1986): Mluvnice češtiny, 2. díl-Tvarosloví, Praha, Academia.
Pravidla českého pravopisu (1993): Praha, Academia.
Prouzová, R. (1997): Když se řekne...jazyk. In: Pražská skupina školní etnografie: 2. třída. Výzkumná zpráva, Praha.
Prouzová, R. (1998): Specifika mluveného projevu žáků třetí třídy. In: Pražská skupina školní etnografie: 3. třída. Výzkumná zpráva, Praha.
Prouzová, R. (1997): Žalování na prvním stupni. Učitelské listy č. 10/97
Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O., Komplexní analýza komunikačního procesu a textu. České Budějovice (2. vyd. 1991). (**Podle této publikace je upravena notace ilustračních materiálových příkladů.**)