

# DVA ASPEKTY JAZYKA A DVA TYPY ŠPATNÉHO ČTENÍ

Miloš Kučera

## OBSAH

### ÚVOD

#### EXPOZICE PROBLEMATIKY

Spouštěcí situace: test čtenářské gramotnosti I. E. A.

Ivana a Vašek v testu gramotnosti a po něm

#### PROTAGONISTÉ

Portréty Ivany a Vaška

K mluvnímu projevu

Ke čtení

K psaní

#### TYPY DYSLEXIE V ODBORNÉ LITERATUŘE

Typy dyslexie u Z. Matějčka

Typy dyslexie podle D. J. Bakker (podle V. Pokorné)

Hlubková vs. povrchová dyslexie ve shrnutí podle Bressona

Rozdělení dyslexií u Colthearta, Marshalla a Pattersona (podle Casalisové a Lecocqa)

Frithova trojfázová koncepce (podle Casalisové a Lecocqa)

Seymourův model tří procesorů (podle Casalisové a Lecocqa)

#### JAKOBSONOVA KONCEPCE DVOU TYPŮ AFÁZIE

Zhodnocení dosavadní literatury

Porucha souměznosti

Porucha podobnosti

#### IVANA A VAŠEK PODLE JAKOBSONA

K fonologii

K lexiku

K slovotvorbě

K morfologii

K syntaxi

K textům

Ke stylu

#### SLOVO ZÁVĚREM

#### LITERATURA

## ÚVOD

Tato stat' činí svým názvem narážku na slavnou práci Romana Jakobsona *"Dva aspekty jazyka a dva typy afatických poruch"*. Chci ukázat, že její hlavní pojmy jsou přenositelné z oblasti afázie na oblast dyslexie či obecněji a neutrálněji, špatného čtení.

Jsem proti té jedné koncepci, která považuje čtení za stále týž výkon, nakonec za recepci, tedy hlavně percepce, vnímání tvarů, u nichž si ke čtení stačí pouze zapamatovat

"symbolický" význam. Tuto koncepci charakterizuje mnohem podstatněji neúplné respektování materiálu čtení, specifiky toho, s čím se nakládá, než případné pátrání po mozgovém substrátu poruchy.

Kladu představu o čtení jako činnosti se specifickým materiálem, který navíc variuje; mění se i jeho kontext (svými implikacemi zcela vnitřní), a to "sociálně" (číst pro někoho vs. pro sebe), i textově (čtením se má vytvořit typizovaná odpověď, zavedený žánr).

K popisu tohoto bohatství existuje bezesporu věda: přinejmenším lingvistika, ale i literární věda, vlastně i sémiotika či sémiologie.

Jakobsonův popis, který přejímáme, paradoxně sám nijak pojmově bohatě diferencující není. Jde o redukci do jakýchsi dvou velkých reflexů na jazyk, do dvojí produkce v něm: řazení v horizontále (do syntagmatu) a výběr na vertikále (z paradigmatu). Podobné zobecnění se zdá být velmi málo. Ale na druhé straně už to, že je zde jeden typ navíc (vůči běžnému chápání), je možná dobré k tomu, aby to upozornilo třeba i na stránky čtecího a jazykového chování, které jinak téměř nevystupují.

Text se dělí na pět větších úseků: v prvním popisujeme situaci vedoucí k problému; v druhé představíme oba protagonisty, nositele typů špatného čtení, Ivanu a Vaška; ve třetí probereme vybranou literaturu o typech dyslexie, jak by se vztahovala k našim hrdinům; ve čtvrté představíme Jakobsonovu teorii dvou aspektů jazyka; ve páté se vrátíme k jazykovým projevům Ivany a Vaška na různých úrovních jazyka a v různých situacích: z hlediska, zda vždy jen z nich naplňuje vždy jeden z Jakobsonových aspektů.

## EXPOZICE PROBLEMATIKY

### Spouštěcí situace: test čtenářské gramotnosti I. E. A.

Podnětem k mé otázce o typech špatného čtení, též o typech čtení krátce, byly výsledky v testu čtenářské gramotnosti, sestaveném institucí *International Association for Evaluation of the Educational Achievement* za řízení Warwicka Elleyho (viz podrobněji zprávu za 4. třídu).

Jak známo, pojem gramotnosti ("*literacy*") sám, ať už jako funkční nebo čtenářské, představuje určitý posun za nejobvyklejší hlediska dyslexie: vědcům a sociálním pracovníkům už nejde o to, aby chudáci nebo domorodci vůbec nějak překoktali písmo, ale aby se dokázali zorientovat v hotových a reálných textech ze společenského života- většinou z oblasti politické, ze státní (aby mohli být byrokraticky řízeni), ale i z kulturní.

Gramotností se tak zavádějí dvě nová hlediska. První je hledisko žánrů, neboť reálné texty mají různé podoby: zmíněný test I. E. A. pak *výklad- vyprávění- dokument*. Druhé hledisko spočívá v tom, že se vyzdvihne praktický výsledek, odpověď na text, a tedy jako by pomine proces čtení. Ten je nejzřetelněji zachycován při čtení nahlas; zde vlastně podle ideálu dyslektické diagnostiky máme před sebou právě jen určitý proces a nic jiného (k této otázce se budeme několikrát vracet).

Toto limitní hledisko diagnostiky se částečně kryje s běžnými školními zkouškami. Děti se nejprve učí číst nahlas- později je tato schopnost spíše jen kontrolovaná na hodinách čtení a literatury. Největší váhu pro známku z češtiny má ovšem už něco jiného, a sice *pravopis*, v zásadě diktáty. A kupodivu potíže s ním někdy mívají opět ti, co špatně četli nahlas, což lze také nazvat přechodem dyslexie v dysortografii.

Tuto dysortografii nebo potíže s pravopisem je ovšem někdy možné vidět i jako *pravopisnou přibližnost*- pojem, který jsme formulovali v textu za 4. třídu; protože někteří z

těchto žáků (u nás např. Kamil a Ivana) vykazují zjevně velmi správné pochopení textů zapsaných špatně, resp. přibližně, nepřesně (nevede to u nich nutně k sémantické záměně).

Naši současnou stať lze vidět jako pokračování popisu v linii této pravopisné přibližnosti, a to i ve sféře čtení. Např. si položíme otázku: jestliže určité dysortografii může někdy odpovídat pravopisná přibližnost, tj. tolerance, ekonomie, které bývají i výhodné (viz např. tzv. souhláskové písmo), nemůže pak určité dyslexii odpovídat *rychlíčtení*? (Dělám zde narážku na techniku, která už možná není v módě.)

Aniž bychom chtěli kritizovat školní cvičení, je faktem, že test gramotnosti představoval přece jen méně obvyklé zadání, trochu snad podobné některým úkolům z českého jazyka i některých naučných disciplin; zde ale mnohem přísněji skórovaných a navíc pod velkým časovým tlakem, kdy bylo nutné zvládnout nebývalé množství textu. Testové texty nabízely některé další vlastnosti (které je třeba vyzdvihnout, byť jsou ve značné míře zastoupeny i u řady školních textů): představovaly nejen ve svém souhrnu velkou dávku znaků, ale i jednotlivě byly dost dlouhé; zejména vyprávění bylo dobře strukturované, s adekvátní redundancí a paralelismy- což odhaduji jako výhodnou podmínku pro rychlé čtení; každý text byl doprovázen kontrolními, tj. vlastními testovými otázkami, které svým způsobem vybízely k technice, mnou bohužel non- evidované, zda byla skutečně uplatněna: a sice k *depikáži*, k vyzobávání témat z kontextu.

Můj starý Larousse uvádí pro *depikáž* dva kořeny a dva významy: jednak oddělení zrna od *klasu* ("*de l'épi*"), což je etymologie trochu nepravděpodobná, ale zachovávající séma výběru; jednak odstranění *piqures*, zde jako stehů z látky, tedy jako vypárání; vzpomeňme v této souvislosti, jak Lacan prosazoval jako rozhodující místo textu tzv. *le point de capiton*, ono místo prošíití polštářů, známé z filmu *Knoflíkáři*.

*A la limite* bychom si mohli představit čtenáře nejprve asimilujícího otázky, a pak už jen vyhledávajícího odpověď na ně v textu.

### **Ivana a Vašek v testu gramotnosti a po něm**

Test gramotnosti asi opravdu představoval poměrně nezvyklý materiál, jehož výsledky pořádaly třídu (kam počítám i některé propadlíky a exulanty do slabších tříd, dávající nakonec počet 21) do jiného žebříčku než školní prospěch, speciálně známka z češtiny, ale i než Termanův test inteligence (tehdy hlavně výsledky za 3. třídu).

Reprodukuji zde pro snazší čtení tabulku z textu za 4. třídu.

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	60	19	20	21	18	112	3	3
2. Klára	57	18	18	21	25	105	3	4
3. Kamil	51	16	17	18	15	117	3	2
4. Simona	50	14	16	20	18	120	1	1
5. Michaela	50	15	17	18	33	114	3	2
6. Kristýna	49	15	16	18	33	104	3	2
7. Tomáš	49	17	13	19	40	109	3	2
8. Veronika	48	14	17	17	40	102	2	3
9. David	44	9	15	20	40	111	3	2
10. Jan	43	13	14	16	35	-	3	2
11. Denisa	43	10	14	19	40	118	2	1
12. Eliška	42	13	13	16	25	121	1	1
13. Václav	38	12	8	18	40	127	2	1
14. Irena	36	10	10	16	38	101	-	-
15. Pavla	34	13	7	14	32	106	-	-
16. Karolína	33	9	10	14	40	100	2	3
17. Petr	32	9	7	16	30	90	2	3
18. Karel	29	10	4	15	40	-	-	-
19. Anton	27	9	3	15	20	-	3	2
20. Tomáš	26	8	6	12	21	92	3	2
21. Dominik	26	8	7	11	40	97	-	-

Jak už jsme naznačili zde i v textu za 4. třídu, zajímá nás velmi faktor času, který nepovažujeme za vnější kvantitu, ale za nositele určité kvality, techniky čtení.

Když rozdělíme soubor zhruba na 5 skupin po 4-5 lidech, a sestupně podle výkonnosti v testu gramotnosti, dostaneme:

A) velmi rychle čtoucí (1. Ivana-4. Simona);

B) mnohem pomaleji čtoucí, občas až k limitu odebrání testu (40 minut v druhé polovině administrace), ještě bez výrazného poklesu výkonu (5. Michaela-8. Veronika);

C) většinou stejně pomalu, ba ještě pomaleji čtoucí, s výraznějším poklesem výkonu (9. David-13. Václav, skutečně zlomový Vašek);

D) stále pomalu čtoucí, ale občas i rychleji, opět s výrazným poklesem skóre (14. Irena-17. Petr, kam patří už dvě propadlé, resp. přerazené dívky);

E) napůl návrat velké rychlosti, ale spojené s nejhoršími výsledky (18. Karel, nový, vlastně jen mihnulší se žák, 19. Anton, ruský chlapec dosud nezvládající češtinu, 20. inteligencí téměř nejslabší, "plašan" Tomáš B., a 21. hluboký propadlík Dominik).

Ve skupině A jsou až na jedničkářku Simonu tři nesmírně sympatická individua se specifickým sklonem ke specifickým poruchám učení, jimž je možná společný i nespecifický poměr ke znakům, originální sémiotický postoj. (Simona je taky nesmírně sympatická, ale nemá dys-sklony.)

Řečově geniální a výtvarně nápaditá Klára nenašla v hlavě plné kastrace a ženské role nikdy správná místa pro desítkový zápis, matematika na výši jehlových podpatků. Kamil a Iva nemají sklon k dyskalkulii, ale k dyslexii: oba jsou v re-edukační péči školní speciální pedagožky. Podle této paní doktorky je Ivanina porucha založena hlouběji než u Kamila, kde se odhaduje spíše sociální zanedbanost. Přesvědčuje o tom i šišlavost, s níž se Ivana objevila v 1. třídě a která je nyní téměř minulá.

Oba měli potíže se čtením nahlas, po jeho zvládnutí však dost brzy čtou výrazově, s frázováním; velké potíže měli asi i v 5. třídě s pravopisem, zejména v diktátech (Kamil asi méně v předtištěných cvičeních, Ivana i v nich).

Tyto potíže neustávaly ani tehdy, když se pravopis přesouval od fonologických otázek (viz např. kvantitu samohlásek; měkkost vs. tvrdost aj.), spojených s percepcí, se sluchovým rozlišováním, k rozumovějším, vysouditelnějším otázkám, např. sémantickým (např. vyjmenovaná slova) nebo k syntaktickým (např. pádové koncovky- např. *holubi/y*). Kamil a Ivana byli proto hlavními informátory pro formulování již zmíněné představy o *pravopisné toleranci*.

Nemůžeme se zde ale věnovat srovnávání těchto dvou dětí: nýbrž Ivany s někým jiným, s Vaškem ze skupiny C), od velmi pomalých čtenářů. Vašek v skupině této nemá možná sobě podobného, jako Ivana v Kamilovi (a částečně i v Kláře)- i když ho některé aspekty výkonu spojují s Rómkou Denisou. Test gramotnosti dělali oba spíše s nechutí, hlavně ke konci; jejich "dovolenost" k mé osobě je vedla k tomu, že nechtěli pracovat (Vašek vyplnil poslední dva úkoly zcela náhodně, bez čtení): to vše ale bylo způsobeno jejich *únavou ze čtení*.

Podle mého odhadu neovládali zřejmě techniku, kterou připisují takové Ivaně nebo Kamilovi (v testu až příliš spěchajícímu), spočívající v rychlém čtení očima, bez artikulace (ať už šepem nebo úplně potichu). Výkonem se Denisa a Vašek nejvíce blížili Ivaně v žánru dokumentu, kde bylo penzum souvislého textu nejmenší. (Ale na rozdíl o Denisy má Vašek největší potíž se žánrem vyprávění: jestliže teď budu anticipovat, je to možná i pro alegorický charakter příběhů; nelze ovšem vyloučit ani identitně založené odmítání některých oidipských témat, např. v povídkách *Ptáček a slon* a *Dědeček*.)

Nahlas přitom čítávala Denisa mnohem rychleji než Vašek, dokonce velmi rychle, s občasným "přečtením se" (do smysluplných slov, s "vymyšlením si": "*když jsem stáhl draka dolů*"-> *když jsme dali draka dolů*): v tomto ohledu si s pomalu a pečlivě čtoucím Vaškem podobni nebyli.

Technika rychlého čtení jen očima, v duchu chybí jistě více dětem, ale Vaška a Denisu spojovalo např. i to, že svým IQ patřili k nejlepším (Vašek je 1.), a i školně byli považováni za nenadanější (pozdější ztráta premiantství ve známkách se přičítala, a dost právem, úpadku motivace- nebo že by začínal být blokován i svým čtením?).

Výsledky Vaška a Ivany v testu gramotnosti byly pro většinu vychovatelů překvapivé: čímž myslím školu, paní doktorku- re-edukátorku a sebe, asi i Ivaninu maminku.

Vašek mi se svým špatným čtením začal pojednou připadat víc kulturně ohrožený než Ivana: a přesto ve škole zatím s touto svou nedostačivostí tvrději nenarazil; jistě, chlubil se jako někteří jiní kluci, že nečte, nemá rád knížky, ale taková provokace není poruchou, která by se napravovala, ani nekázní, jež by se trestala.

Zatímco u Vaška se nevědělo a vlastně neví dál o jeho mizérii (kterou asi sdílí s větším počtem dětí), u Ivany se nevědělo o její kompetenci. Pro jistotu jsem ji donutil číst se mnou o závod: dopadli jsme na stránce téměř stejně. Později v 5. třídě se výsledky z testu gramotnosti nezdály ještě paní re-edukátorce, podle mě ze dvou důvodů: jednak i maminka tvrdila, že Ivana se toho doma moc z učebnic nenaučí (přečte si to, a nic si nepamatuje); jednak asi bylo obtížné představit si čtení rozpůlené- aby byla v jednom druhu napravována, v druhém záhadně vynikala.

Společně s paní doktorkou jsme tedy otestovali čtení potichu (v duchu) na třech příbězích z její zkuškové brašny: *O krtkovi*, *Trpaslík Appela*, *Přelstěný lišák Katung*. *O krtkovi* je těžký text, kde se musí pochopit, že zázračná voda rybníka, kterou tento vládce podzemí nabízí zestárlým zvířatům, je na utopení veškerého nářku; dále ocenit, jak všichni pod hrozbou věčného klidu odvolávali svoje stížnosti. Ivana si text přečetla přiměřeně rychle (ukazovala si prstem, což prý někdy dělává), a v odpovědích na naše otázky trochu váhala: nejprve myslela, že krtkova nabídka byla "na světlo"; pak však téměř bleskovým pohledem do textu opravila řešení: voda = utopení. Pak text převyprávěla, jakžtakž držela dějovou linku, a správně vycítila i tón vymlouvání se z nabídky u starého koně. (Jak ještě uvidíme dál, Ivana není žádným dobrým, natož pak elegantním a úsporným vypravěčem, i když se na vyprávění domáhá stále vyvolání- vedle soutěživosti, jež se jí připisuje, ji k tomu vede asi i oprávněný pocit, že chápe smysl.)

*Trpaslík Appela* připomíná Erbenův *Poklad*. Ivana při něm pohybovala neslyšně rty: jak takováto artikulace, tak předchozí ukazování si prstem podle mě čtení velmi zpomalují a bývají nešťastným návykem- nicméně se mohou někdy používat jako prostředek na soustředění pozornosti, uvědomění si textu. S pochopením neměla problém.

Při třetím textu, *Přelstěný lišák Katung*, jsme závodili na rychlost: Ivana skončila třetí, ale s žádným výraznějším zpožděním (samozřejmě, těžko kontrolovat, zda z nás někdo nešvindloval), nepamatovala si ovšem nic (pro paní doktorku a pro mě však nebyl text neznámý, četli jsme ho předtím pro výběr). Zde byla Ivanina rychlost zjevně přehnaná (a navíc zadána instrukcí).

V celé zkoušce na mě udělalo největší a téměř kouzelný dojem ono bleskové vyhledání odpovědi v textu: voda = utopení.

## PROTAGONISTÉ

### Portréty Ivany a Vaška

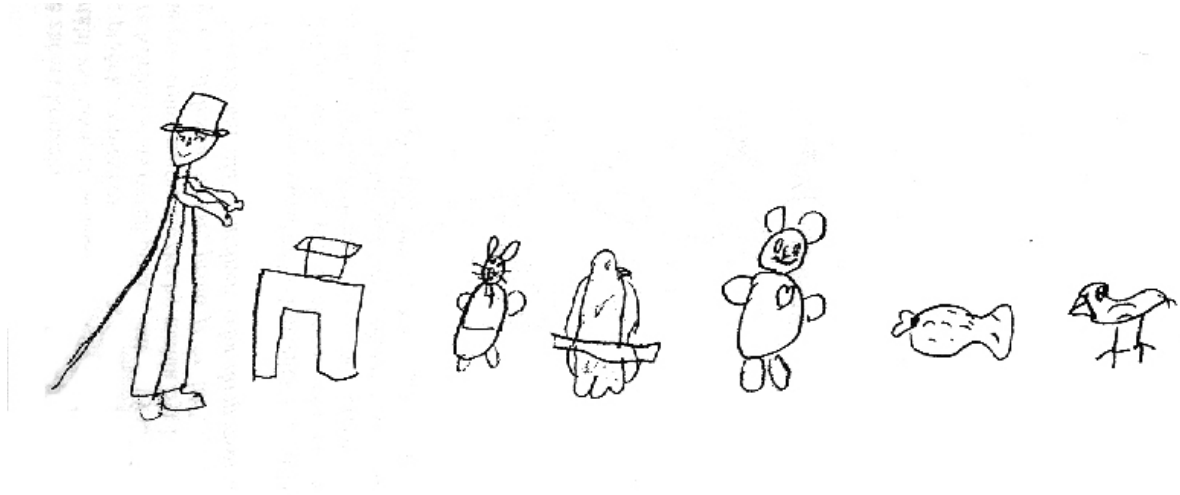
Tyto portréty a po nich následující líčení jazykového chování uzavírají první část. K jazykovým projevům obou žáků se pak vrátíme ještě jednou ve třetí části; zde je popíšeme zejména v aspektech čtení a psaní v úzkém, "dys"- smyslu slova.

Nejprve ale naše přátele představíme jednak v jejich zázemí, jednak jak na své okolí dělají dojem, co se chování a osobnosti týče.

Oba pocházejí z rodin s nižší sociokulturní úrovní. Ivana (\* 87) je o rok starší než Vašek. Její otec je zedník, patrně vyučený, ale pracoval jako řidič; líčení Vánoc v 5. třídě dělalo dojem téměř jeho nepřítomnosti, ale v 6. třídě zas na občanské výchově zaznělo spíše, že se ve společnosti čtyř žen možná jen trochu ztrácí. Maminka je švadlena, která šije na zakázku- všichni, poradna, škola, paní re-educátorka si její starostlivost a práci s Ivanou nemohou dost vynachválit. Ivana má dvě sestry (o 3 a 4 roky starší), s kterými si patrně dost rozumí a které jí patrně taky pomáhaly se školou.

Vaškův otec je vyučený instalatér, který nyní podniká, ale nevím, zda v instalatérství; do školy chodí kvůli Vaškovým průšvihům nerad, prý nemá vůbec při svém povolání čas; větší starost si také dělá o Vaškovu starší sestru, o níž se na škole říká, že je hloupější než brilantní (i když ne právě bleskový) Vašek- ten se sestře vysmívá. Maminka, možná vyučená, je v domácnosti.

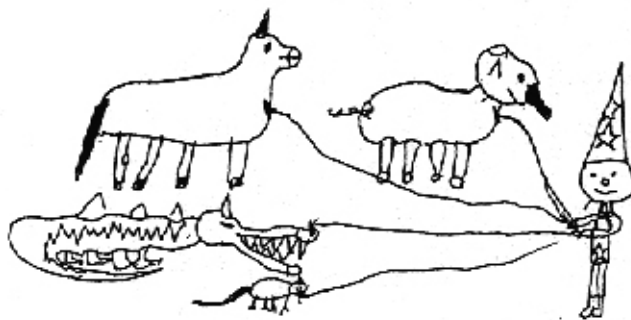
Další vhled poskytují kresby tzv. *začarované rodiny*, nakreslených na žádost kolegyně Semerádové (Iva) a mne (Vašek) na konci 1. třídy (při prvním testování Termanem).



Expozice v řadě začíná kouzelníkem kabaretního typu; jeden klobouk má na hlavě, druhý, z něhož možná vytáhl zvířátka, je na stolku: ten odděluje od kouzelníka rodinu. Králíček je starší sestra Zuzka; ptáček na bidýlku maminka, dívající se směrem k medvídkovi, Ivě; rybka je druhá starší sestra Michalka; na okraji ptáček, natočený ale dovnitř, tatínek.

Důvody uváděné pro volbu zvířat: Zuzka by mohla být i jako *"netopýr, máma říká, že má nohy pořád u stropu"*; *"jí hodně mrkve, proto je králík"*; *"Michalka má nad postelí ptáka"* (nakreslila si ho), *"máma má ale v kuchyni ryby doopravdický"*; Ivana sama má *"měďu, hračku"*, s kterou spává.

Volby jsou to velmi příjemné, odvozené od mazlíčků nebo hraček; navzdory pouhé šňůře jako při divadelní děkovačce je zde, právě jako při děkovačce, i jistá hierarchie a vztahy postav, Ivana zde středem a ostatní se na ni většinou obracejí. Nešíšlá se právě na hračky, z nichž zde jednu představuje? Identifikace navíc připomíná, stejně jako šišlání, dětské období: podobní medvídci sloužívají jako tzv. přechodové objekty, zprostředkovávající a odcloňující svět.



Vášek [redacted]



Vaškův obrázek je menší, utopený v prázdné ploše. Hlavně má však zcela opačnou geometrickou strukturu i některé významové parametry. Nepředstavuje linii figur se skrytým či nezjevným prostředkem (já, Ivana- méďa), ale trojúhelník či, přesněji, výseč z kruhu. Kouzelník směřuje spíše k figuře mága než kabaretního umělce, jak to napadlo Ivanu (kouzelník je pro ni prostě kouzelník, ať se do scény hodí nebo ne); od rodiny není oddělen, ale naopak drží její členy jako nějaký cirkusový krotitel na šňůrkách. Znamená to pak, že si zvířata nemůžou nic udělat? Tato pacifikační funkce by pak možná vysvětlovala kouzelníkův úsměv; jeho dětské vzezření asi Vaškovu implicitní identifikaci (že to bude on, veliký s vysokou čepicí, kdo všechno zreguluje?).

Podle explicitních určení je Vašek myš, táta je aligátor, oddělující ho pilkou svých zubů i hřbetu od mámy (řekl bych, naštěstí), od ušlechtilého koně ze zdviženou hlavou, "ségra" je prase (se smíchem).

Během kreslení se mě Vašek ptal, jestli mám taky *špatný sny*: on že je měl "v tom pokoji", než se přestěhovali; zdálo se mu, že "duch sežral mámu".

Považuji tyto a některé další údaje za zajímavé, i když pro Jakobsona použijeme spíše rozdíl v kompozici; ještě pro nás bude důležitá okolnost, že Ivana držením významu slova, kouzelníka, nad kontextem posouvá celkový význam: její druh kouzelníka se asi hodí méně než ten skoro mág, k němuž směřuje Vašek- pomocí těchto posunů, které aktualizují slovníkové slovo, dělá Ivana někdy téměř vtipy.

U oněch druhých zmíněných údajů, těch zajímavých navíc, které jsou vlastně tzv. psychosexuálního rázu, je třeba varovat před dvěma věcmi. Zobrazení rodiny jako snesitelné nebo ne není už z pojmových důvodů žádným přímým otiskem reálné péče, náklonnosti, dobré vůle či jejich absence, nad nimiž by bylo tak uspokojivé si sentimentálně zaplakat. Dál jde asi věřit G. Pommierovi (1993, s. 338) a jiným, že zobrazení, symbolizace sama už představuje posun od aktuálního konfliktu, svědčí o jeho překonání- Ivana ani Vašek nejsou ve stádiích, která zobrazují. Jindy se hovoří o tom, že je to sám akt symbolizace, který tendenci, činnost deblokuje: možná i proto Vašek při nepochybném neurotickém konfliktu nebyl intelektuálně inhibován.

Pommier a jiní mají asi obecně pravdu, nicméně je rozdíl dál v tom, nakolik naléhavě či ostře se psychosexuální konflikt vyjadřuje- a tento výraz je mnohem silnější u Vaška, už ve frekvenci nezastřených výroků a chování, jež sexualitu přivádějí na scénu přímo, i v rovině derivátů jako jsou typické chování a povaha nebo osud (nezastavitelná série průšvihů, nikdy ale nezavršená opravdu velkým malérem).

Ivana je poměrně vysoká a hubená holčička, která se v pubertě ještě rychle vytáhla; i rezatostí a pihami připomíná Pipi Dlouhou punčochu, i když nemá její přivřené, ale spíše vykulené oči; často se ale směje. V 5. a 6. třídě ještě dostala rovnátka, takže vypadá spíš trochu komicky než jako vamp; nevyhlíží ale ani jako heroina, ani jako panenka, ani jako rockerka (abych uvedl některé typy); přitom se velmi ráda strojí a nosí nejrůznější módní ozdoby, přičemž to ovšem netvoří většinou sjednocený komplet.

Nepatří k holkám, které demonstují sexuální téma výrazně v jeho ostrosti (např. na rozdíl od jedné, která při probírání tématu *město vs. venkov* v 6. třídě chtěla mluvit o tom, že na vesnici se nedá koupit "ochrana"). Jednou mi sice vyprávěla o přestávce sprostý vtip, prý *ženský* (ale že udělá výjimku)- chlap si od zlaté rybky přál být bílý a lepit se na ženy, tedy proměněn ve vločku (zapomněla ovšem zdůvodnit přání bílé rasisticky tím, že by to byl cikán nebo černocho); šlo však spíš o její mánii vyprávět a předvádět se, než o exhibování sexuálního tématu (mánii stejnou, jako když třeba parodovala televizní slogany).

Ve škole bývá sice označována za *soutěživou* (při vysvětlování jejího úspěchu v testu gramotnosti i jinak), a je na tom kus pravdy- ale nejde o žádnou spalující ambici po premiantství, jako spíš o to, momentně *se produčirovat*.

Je to ona, kdo se hlásí v 5. třídě na všechna vyprávění, i když je nemá připravená; podobně v jednom z nižších ročníků hrála na stupínku na flétnu, ale vyšlo to, jako když si na to hraje, tóny se nespojovaly do sebemenší melodie (i v hudební výchově podle mě zpívá falešně). Víra, že tyhle hr-lr produkce dobře dopadnou, je až dojemná.

Vašek je atleticky stavěný chlapec s velkýma očima a bledou tváří. Bývá oblíben u některých paní učitelek pro svou zranitelnost, ale ne v podobě plastelínové něžnosti či smutnosti- jde o exponovanost nehodám, riskování až sebevražednost založenou na určitém chápání a nechápání věcí, na přemýšlivosti, ba na přemýšlení nahlas; a v něm doslovnosti.

Jeho sebezprosování díky přemýšlivosti nepůsobí histrionsky, i když určitá věcnost-doslovnost zas není úplně daleko od hysterického chápání (myslím např. symptom bolení v kříži, když by měl člověk s někým kříž- lze ho popsat i jako neschopnost udržet význam v jeho figurativnosti, přenesenosti, a hned ho "realizovat", zvěcnit).

V termínech kastrace by šlo možná hypoteticky shrnout, že odmítl symbolickou kastraci, a tak teď imaginárně exhibuje, až mu hrozí, že si ublíží reálně (Lacanova triáda symbolické, imaginární, reálné). S tělesným trestem si rád pohrává: např. se zalíbením setrvává na líčení, že když obdrží poznámku, dostane od táty na zadek (zmínka při kreslení začarované rodiny a testování Termanem); jindy, že od mámy dostane vařečkou tak, že si čtrnáct dnů nesedne. I jinak, bez erotiky rád tvrdil, že je *neposlušný*, že *není hodný*.

V rovině chování samého se však projevoval ambivalentně: jednak jede ve většině průšvihů, jednak je až konformistický. Průšvihy míním i fyzickou hrubost, kdy podle mě v 1. třídě hrozilo, že opravdu někoho poškodí (ale nestalo se). Současně má při malérech sklon žalovat a vyklouznout: ale navzdory tomu ve třídě neztratil kredit; podle kolegyně Prouzové vystupuje často jako třídní mluvčí, a proto často nežaluje, ale učitelům vysvětluje.

Tento král třídy snášel vždycky špatně nové příchodzí, kluky, kteří by ho mohli ohrozit (?). Nejen že v Termanovi vycházel jako nejinteligentnější, ale první roky i býval premiantem. Když se v 5. třídě naše béčko sloučilo s výběrovým áčkem, byl zaskočen jeho skvělými představiteli a vysílal k nim signály, aby ho přijali do bratrství intelektuálů- oni ho ale nepotřebovali, a stejně většinou odešli na gymnázia. V této době byl ale Vašek v krizi své kariéry a možná i pociťoval jako zátěž svého nejlepšího kamaráda Kamila a jeho krédo. Ten, "patologicky" (míním obecně, jako osud každého) usazenější než "neurotický" Vašek, s klidem drží, že *učí se jen šprti*. Kamil je sociokulturně tak výrazný *chudý bílý*, že jako by už se svým zařazením neměl konflikt; jeho jinak geniální výsledky jsou poznamenány nadměrnou rychlostí (díky ní ovšem i vyhlížejí tak brilantní) a ledabylostí.

Vašek s Kamilem organizovali často provokace školní normy zejména pomocí sprostých slov. Někdy se zde těžko pozná, zda je sexuální význam podstatný nebo zda je podřízen právě obecné urážce nějaké autority. Ale právě v tom byl mezi oběma hochy rozdíl: chování Vaška bylo nakonec více sexuální i více erotické. Kamil sice v prvních ročnících až nutkavě vynášel sprostá slovíčka (hlavně defekační), paní učitelky ale na ně nikdy nereagovaly jinak, než jako na upoutání pozornosti, a správně cítily, že je nechce nijak naštvat nebo jít s nimi do sporu, ba ani s nimi diskutovat. Vzhledem k holkám býval Kamil odjakživa vlastně cudný, i proto, že se zajímal o *starší holky*- čemuž se Vašek s kontakty ve třídě divíval. Ten si s oblibou např. přikládal do klína věci jako obří mrkev (model na kreslení pro výtvarnou výchovu), nebo s těmito simulakry falu bouchal o lavici či naznačoval odseknutí; ještě v 6. třídě si půjčil věšáku mou bundu, halil se do ní a roztahoval ji, předstíraje, že je exhibicionista. Zájem o sexualitu bývá současně zájmem o rozdíl (podobně jako v Saussurově teorii znaku, kde záleží nejen na významu, ale i na tzv. hodnotě): Vašek mi např. tvrdil, že nová paní učitelka nadřazuje holkám a že je sama *lesba*. (Nevím, na které z vět mu zde záleželo víc.)

Kdybychom Ivanu a Vaška chtěli shrnout do nějakých jednodušších povahových vlastností, řekli bychom, že Ivana je uspěchaná, ledabylá, současně i zaměřená navenek, na okamžitou produkci; Vašek naopak pomalý, přesný, spíš perfekcionista.

Podobné vlastnosti jsou natolik obecné, že je lze použít na jazykové chování či vystupování.

## K mluvnímu projevu

děti uvedla kolegyně Prouzová v textu za 4. třídu některé ukázky. Ivana říká při malování stromu: *"Já to namaluju, až vás bude přecházet úžas; vyšňořím si ten strom, až vás bude přecházet veliký úžas."* V čem zde spočívá zajímavost? R. Prouzová asociuje výraz *přecházet zrak*, jenž by zde byl vhodnější- jde tedy o určitý posun. Staly se tím ovšem ještě další věci. *Vás přecházet zrak --> vás přecházet úžas*: náhradou *zrak* za *úžas* došlo k aktualizaci slovesa *přecházet*, které je najednou plně významů. *Úžas* jakoby se dal do pohybu, až ho cítíme jako běh Erotu po našich hlavách; posun zpětně vede nakonec i k úvaze, v čem spočívá "původní" přecházení očí.

Jiný příklad R. Prouzové. -Simona: *"No prostě nesnášíme ho, no. Von sahá holkám na zadní část těla."* -Iva: *"Mně sáhnul na zadek. Já si budu stěžovat, že mě sexuálně znemožnil."* Zde Ivana provádí dva posuny: od zaznivšího, in praesentia (řečeného Simonou) *zadní část těla k zadek*, a od in absentia (navrhovaného R. Prouzovou) *sexuálně zneužil k sexuálně znemožnil*. Vypracovaná jemnost a zdrženlivost Simonina je stržena drivem Ivany, pojmenovávající, o co šlo, a spěchající dál k radostným vidinám skandálu, resp. k jejímu provedení ve formě předstíraného pobouření už teď. *Sexuálně zneužit --> sexuálně znemožnit* je opět zajímavou aktualizací (jako předchozí figura *zrak--> úžas*): ba mohli bychom uvažovat o dost hluboké pravdě (opaku) podobného výroku (zneužitě a "zneužitě" osoby získávají někdy pro někoho na přitažlivosti a zajímavosti, kterou neměly- nejsou tedy vždy jen znemožněny).

Jako důkaz Vaškovy snahy po kultivovaném projevu uvádí R. Prouzová jeho přeformulování: *"Proč mít, proč máme, máme mít; máme mít sešit do devátý třídy; a proč?"* Podobně jsem u něj zaregistroval v písemném projevu (když měl zkomponovat větu podle předpisu 2. přídatné jméno- 1. podstatné jméno- 6. příslovce- 5. sloveso- 7. předložka- 1. podstatné jméno): *"Bílý Měsíc večer vyjde [k mrakům] na [oblohu] obloze."* Mimochodem, tyto kompozice jsou Vaškovi velmi dobře a při vší redakční práci (viz v závorkách [] opuštěné varianty) velmi snadno.

Nemůžeme zde uvádět další prvky rejstříku, neboť bychom tím dublovali slíbenou pátou část. Nicméně alespoň několik slov v návaznosti na Ivaninu produkci sémantických posunů směřujících ke vtipům. Velmi obecně by šlo říci, že jsou založeny na šířce slov, jejich kmitání jak v rovině označujících (znění), tak označovaných (významu); někdy přitom ovšem vznikají fantaskní polysémie, založené na homofonii- oscilace je tedy u ní podle mě primárně v rovině znění (jak tomu odpovídají i její fonologické potíže). V odpovědích v Termanovi např. chrlí významy slova *"hořčík"*: *rostlina* (že by z *hořec* a *rulík*?- M.K.); *i zvíře, hořčík obecný; kyselý /.../; hořčák, náká šťáva, něco s chutí-* zatímco Vašek jen opatrně pokročí: *něco v těle*.

*"Zvěrokruh"* nezná přesně ani jeden: Ivana však navrhuje, *"že je někdo zvědavej, když jsou v kruhu, kde si něco mezi sebou říkají"* (asi si plete, divně a kreativně, aby dala odpověď, *"zvědo"* a *"zvěro"*; napomáhají jí v této chybě ještě třeba takové výrazy jako *"věrozvěst"*). Vašek odvozuje bez paralexie, přečtení se, tedy přesněji: *"místo, kde jsou usídlený zvířata"*.

Podobně kolegyně Prouzová zaznamenává ve 4. třídě tyto Ivaniny návrhy na slova příbuzná k *"les"*: *lesí, ten pes* (Lassie) a *vyles* (vylez). V chápání významů u Vaška naopak

registruje následující situaci: -Paní učitelka: "*Maminka opět přibyla na váze'- to znamená co?*" -Kamil: "*Že to, ztloustla.*" -Vašek: "*Já sem rozuměl, že jako na váze, jako vod kytek.*" Nejde patrně o vtip, ale o Vaškův sklon spojovat slovo vždy jen s jedním kontextem, bez větší polysémie, nebo jako zde, homonymie (*na váze* s kytkami vs. *na váze* jako tíže).

Kvůli podobným nepochopením lze tedy nejen u Ivany, ale i u Vaška najít zvláštní, až vtipně působící projevy a jazykové hříčky. Naznačme v rychlosti některé z nich.

Je možné, že je to opět připoutanost ke kontextu, jež brání Vaškovi pracovat s přeneseným, abstraktním významem (vyňatým z časoprostorových koordinát): když měli říct abstraktní podstatné jméno, navozené jako název něčeho, *na co si nemůžeme sáhnout*, navrhl *ušní bubínek*; u mužského rodu životného tvrdí, že *jsme mrtví* (my muži).

Tato doslovnost ve smyslu realizovanosti slov do věcí platí i pro následující nedorozumění (ze 3. třídy): "*Paní učitelko, já sem nemoh víc nahlas, já mám hlasivky.*" Oslovená, ve snaze naznačit, že omluvu přijímá, zopakovala, ale s modifikací: "*Ano, nemáš hlasivky.*" To se Vašek opravdu vyděsil, že je nemá, dokud ho neuklidnila: "*Máš je nachlazené, vid'.*" Výraz "*mít hlasivky*" zde zřejmě zpočátku chápal jako zkrácený o nachlazené či jinak zasažené, ale výraz "*nemít hlasivky*", např. v pořádku, zdravé, to už nikoli. Slovo "*mít*" v jeho úplné sponovosti, v nejgramatičtějším významu jako *já a hlasivky, já a otázka hlasivek* (jedno jestli "*mít*" či "*nemít*"), zde musel naplnit.

Další nedorozumění jsem s ním měl já ve 2. třídě, ohledně barev. Ptá se mě, jestli taky píšu "*červenou*"; že paní učitelka zas píše "*černou*", jako já- a ukáže mi ve svém sešitě čáru červenou. Tvrdím mu, že je to "*červená*", nikoli "*černá*". Nato mi ukáže stránku, kde má psáno od paní učitelky jednou *červenou světlejší* a jednou *tmavší*. Zde jako by se nedokázal odpoutat od paradigmatu názvů barev, a chtěl pracovat pouze s ním, s jejich názvy.

Následující neobratnost je ze 3. třídy. Vašek se diví, že si Kamil vybírá holky starší, než je sám: "*Až bude velkej, bude moc velká*"- velikost ve smyslu stáří neprobíhá jako velikost ve smyslu vzrůstu, ale láme se, končí: proto měl říct *moc stará*. Patrně se ale nedokázal oprostít od kódu velikosti (jako předtím od názvů barev).

Ivana naopak jako by měla problém s udržení tohoto vybraného kódu, tak či onak definovaného paradigmatu: např. při procvičování převádění přídavných jmen na příslovce tvrdí, že když je někdo *nemocný*, vypadá *zeleně* (místo požadovaného *nemocně*).

Na závěr tohoto bloku ještě poznamenejme, že sama slovní zásoba u Ivany narůstá více než u Vaška. Je to bezpochyby spojeno i s Ivaniným čtením, i když to se může odehrávat možná víc pro re-edukaci než pro vlastní potěšení; ale na druhé straně byla Iva také jedna z mála, kdo si na popud paní učitelky vedli soustavněji domácí čtenářský deník- což Vašek téměř bojkotoval.

## Ke čtení

Nejautoritativněji vystihuje Ivanin stav vyšetření z 1. třídy (ještě z poradny, předtím, než byl ve škole založen kabinet re- edukace a než se Ivana stala jeho klientkou).

27.5.1987

*Vyšetřena na žádost školy, matky i logopedie pro podezření na dyslexii.*

*Závěry psychologického vyšetření:*

*Vše nasvědčuje skutečně, že se jedná o obtíže dyslektického charakteru. Jde však o diagnózu vývojovou a je přece jen teprve 1. tř., probíhá zrání atd.*

*Rozdíl mezi úrovní čtení (i psaní) a úrovní nadání je ovšem významný. Souvisí s obtížemi při sluchovém rozlišování (krátké x dlouhé, měkké x tvrdé) při psaném projevu. Čtení samo typicky dvojité, namáhavé, pomalé, s četnými zárazy.*

*Aktuální úroveň rozumových schopností jako celek přitom odpovídá dobré normě. Verbální nadání celkem logicky slabší než názorně logická inteligence (ta jistě mírně nad průměrem).*

*Východiska a prognóza:*

*Souvisí i s dyslálií, dále se zráním a sluchovým rozlišováním. Intelligence dává dobré předpoklady k postupné úpravě tím spíše, že péče rodiny je příkladná a vlastnosti žákyň pěkné. Jsem mírným optimistou. Myslím, že bychom měli vystačit ve škole s rozumnou hodnotící tolerancí (již s zřejmě děje), posílenou o cvičení doma. Dáváme k dispozici "okénko". Vrazení do dyslektické třídy zatím nevidím jako urgentní. Žákyň nevyžaduje zvýšený finanční normativ, zatím nejde o typickou integraci.*

Tato pěkná diagnóza velmi zkušeného psychologa, jenž je znalcem čtvrti i zdejšího školního prostředí, se přesně naplnila.

Potíže s vyslovováním (např. při čtení ve 2. třídě ještě výrazně */ty máš horešku/*, */budeš ve švém domě/*, ale mírně dokonce v 6. třídě), zachycené už před školní docházkou a napravované na logopedii, odkazují dyslektickou nesnáz ještě před ni samou, do archaičtějších, infantilních dob- byť někteří autoři považují právem řadu verbálních projevů již i za součást kompetence číst a psát (oblasti se překrývají). Takovým projevem je např. přesné zopakování slyšeného: ještě ve 3. třídě Ivana čte *"paní Kadrnošové"* místo *"Kadrnožkové"*- a korektivní náповědu od paní učitelky není s to zopakovat, až na několikery pokus (možná zde hrálo roli i to, že jména nemají autosémantický význam; viz dále literaturu o typech dyslexie, o dyslexii povrchové).

*Dyslalie* pak bezesporu odkazuje v Jakobsonově dělení k afázii motorické či expresivní, nikoli k sensorické či receptivní.

Špatné *sluchové rozlišování* je v mých poznámkách zachyceno vždy až díky artikulované odpovědi: jako přečtení nebo zapsání, a pak nemohu určit, zda byla chyba na vstupu nebo na výstupu- těžko se mi tedy údaj poradny potvrzuje, ale není důvod o něm pochybovat.

Do stejné oblasti patří i určování pořadí rozlišených či diferencovaných hlásek v analyzovaném slově: Vaškův výkon už v lednu 1. třídy byl naprosto skvělý (jde o schopnost považovanou za předpoklad syntetického čtení): rozhláskoval mi *p - r - s - t* s velmi obtížnou souhláskovou skupinou i dlouhé slovo *l - o - k - o - o - t - m - i - a - v*; od Ivany z téže třídy mám jen *j - ja - h - d - a* (jahoda), což je mimořádně, opravdu výjimečně povedené vzhledem k jejím obtížím.

Vývoj čtení samé byl asi následující. (Myslím tím zde tradiční čtení nahlas, nikoli ono v duchu, které mě šokovalo a přivedlo k této stati.) V 1. a 2. třídě bychom u Ivanu asi opravdu mohli mluvit o *"dvojím čtení"*, zmíněném poradnou, o *"pomalosti"* a o *"zárazech"*. Přinejmenším od 3. třídy však podle mě (podle mých nesystematických poznámek, nesoustředěných jen na ni) čte velmi rychle, ale v proudu, frázovaném slabikově: *roz- trh- la*. (Na rozdíl od svého trochu souputníka Kamila, který skvěle a přirozeně frázuje a intonuje). V 5. třídě čte podle hodnocení paní učitelky docela hezky a plynule, ale bez dostatečné výrazovosti (šlo také o trochu výjimečnou hodinu, kde se vyžadovalo téměř střídání hlasů podle hovořících postav apod.; na druhé straně, Iva není ani v běžných konverzacích nijak dobrou vypravěčkou). Dost rychlé a plynulé čtení, docela přirozeně frázované vykazuje v 6. třídě, kdy je lepší než celá řada spolužáků (ale i horší než někteří jiní). Dál trošinku šišlá (spíše chyba řeči než čtení), výkon jakoby se dobou provádění zhoršoval, a má stále drobné paralexie, přečtení se, teď už většinou do sémanticky podobného výrazu, či aspoň částečně: z

"a pekařky" do *u pekařky*, z "*vajec*" do *vejce*, z "*co mu jeho přítel nařídil*" do *co mu jeho přítel nařídil* (taková chyba leká o to víc, že člověk neví: sleduje text, rozumí mu, jeho syntaktické struktury?; nebo jí nezáleží na změně hlásky v plurálu a věřila by, že je to tak správně?; nebo je prostě fonologicky lhostejná?). I ostatní děti, zvláště při rychlém čtení, se občas přečtou, ale patrně jsou jejich chyby častěji jazykové, např. morfologicky správnější a vzdálenější neologismům- Ivana mívala sklon uznat sobě i jiným neexistující slova (tj. současně je obdařovat významem, věřit jim).

Předtím v časnějších obdobích byly její paralexie samozřejmě neskonale častější a výraznější, např. ve formě typického přehazování, "*duben*" -> neologismus *buden*, nebo posunů se silnou sémantickou změnou "*má ty*"-> *mete* (pokud to brala jako významové, docela frekventované slovo).

Vaškovo tempo se možná s roky neměnilo: nyní působí jako velmi pomalé, ale v 1. třídě tento dojem nedělalo. Ve 2. třídě jsem už při pohledu ze zadní lavice poznal, kdy skončil řádek a začal novou: četl nejen očima, ale hlavou a celým tělem. Nedělal běžné chyby. Ve 4. třídě si opravoval i intonaci, a četl kvůli těmto korekcím přerývaně: zřejmě i zde můžeme hovořit o dvojitém čtení, ale až na úrovni slov a syntagmat, zatímco Iva ho měla o stupeň níž (pro slabiky) a dříve (pak ho opustila). Objevil se u něj zvláštní druh chyb, nespisovná výslovnost: např. čte */do kapci/* místo */do kapsi/*- což by právě svědčilo o určité dvojitosti, byť tiché, a v rámci ní, vlastně o globálnosti, prokázané zde domestikací slova: jako by pomalu slovo očima složil (nebo i rozeznal, i zde globálně, přímo?; asi ne), a pak ho identifikované řekl naráz, podle své navyklé výslovnosti.

Totéž se mu samozřejmě snadněji přihodí, když není vázán fonologicky, ale ideograficky: "*Pepík, žák 2. třídy*" čte jako *druhý třídy*.

V opačném gardu se zajímá o zkratku *ing.*, tvrdě *já chci být inženýrem* (zdá se, že je na problém normy, pravidelnosti nějak citlivý- ale u */kapci/* a */druhý třídy/* svou nespisovnost necítí).

V 6. třídě čte velmi pomalým, ale poměrně plynulým způsobem, hezky frázovaným a dobře intonovaným.

## K psaní

Psaní zde budeme chápat v (dys)ortografických, nikoli (dys)grafických souvislostech- ale je třeba říci, že ani jeden z našich dvou přátel se nenaučil psát snadno, a ani nepsal a nepíše lehce, uvolněně, plynule: u Vaška jsem kdysi dokonce zaznamenal písarskou křeč; Ivana píše v současné době možná rychlejším tempem, ale Vašek lépe dodržuje (odjakživa) tvary písmen.

Na úvod k dysortografii dvě rámcové poznámky. První poznámka se týká vztahu mezi psaním a čtením. Jednou mi v re- edukačním kabinetu ukazovala paní doktorka počítačovou simulaci z internetu, jak asi vypadá stránka písma zajímavě rozmazaně, posunutě pro dyslektiky s tzv. syndromem Irlenové. Tam mě napadla otázka: do jaké míry normální text s chybami, diktát třeba, kterým dítě zakóduje slova učitele, také představuje způsob, jakým ono samo čte?

Do značné míry a asi často. Vždyť při diktátech mají děti po sobě diktát přečíst- přičemž správné čtení vlastně slyšeli přinejmenším dvakrát od paní učitelky, a nemělo by jim tedy vycházet něco jiného. (Abstrahuji nyní ještě od rozdílů daných třeba spodobou nebo asimilací souhláskových skupin, mezi spisovnou výslovností a zápisem, pravopisem, které představují další zdroj chyb.)

Pod dostatečnou kontrolou nemáme bohužel navyklou, nespisovnou výslovnost, vzhledem k níž může dítě zapisovat někdy správně (kopírovat, kódovat ji). Další, ale podobná situace nastává tehdy, když žák přečte spisovný tvar podle své, hovorové výslovnosti; Vaškova chyba */do kapci/* zde dokazuje, že výraz přečetl správně a dokonce správně pochopil, když takto podle sebe přizpůsobil. Nemáme přesný přehled ani o kvantitě samohlásek- zde např. pro Kamila, částečného souputníka Ivany, tvrdí kolegyně Prouzová, že chlapec délku v řeči nerespektuje: v psaní také ne. O Ivanině šišlání se ví; co se délek týče: pomáhal jsem jí jednou s cvičením na *i/í, y/ý*. Z *k-tara* udělala *kýtara*, *š-pku* nevěděla; když si slova říkala přesně, i přesně je zapisovala, ale říkala si je přesně málokdy. Možná právě kvůli tomu se tolik prosazuje čtení nahlas- ne jen kvůli čtení samému, ale kvůli možnosti zabezpečit jeho dopad na správnou výslovnost. (Jinou cestou ovšem může být získání vizuálního vzoru, jak slova vypadají.) Každopádně má pečlivá výslovnost -nachází ji pro Vaška kolegyně Prouzová- afinitu se čtením nahlas; zatímco Iva se svou šišlavostí jako by čtení nahlas mohla a chtěla raději vynechat.

Bezesporu tedy může existovat celková či příčná jazyková norma jedince, jeho idiolekt ve výslovnosti a v pravopisu, který mu dovoluje i při velké řadě odchylek od oficiálních norem (jimiž jsou spisovný jazyk, obecná čeština aj.) se v jazykovém prostředí dorozumět.

Dosud jsme předpokládali zrcadlení mezi čtením a psaním. Ale pak zde ještě máme jejich distanci, onu pravopisnou přibližnost či toleranci, o níž se jinak neustále zmiňujeme. Maximální vzdálenost mezi přečteným a zapsaným vystihuje opět jedna historka: Ivana mi v 1. třídě nakreslila klikyhák; když jsem se zeptal, co to znamená, prohlásila, že umí psát, ne číst. Chápejme to jako znamení jejího osudu v této sféře.

Tato distance má pro nás opět dvě formy, společenskou normu a individuální verzi. Ke společenské normě pravopisu jsme se vyjádřili v textu za 3. třídu, v subkapitole o tzv. *pravopisném obratu*. Výuka začíná tím, aby děti přesvědčila o alfabetském principu, o tom, jak zcela přesné řadě hlásek odpovídá zcela přesná řada písmen- viz též práce E. Ferreiro, jak je namáhavé v dětech vytvořit představu korespondence 1 hláska: 1 písmeno.

Jenže tuto reguli naplňuje úplně jen speciální, fonetická transkripce, dodatečný, pomocný kód profesionálních lingvistů. Sám "normální" pravopis (jistě, kontrolovaný také profesionály) postupuje jinak (a zde viz práce Josefa Vachka): vlastně by se za pravopis v tom nejstriktnějším smyslu slova mohly považovat pouze odchylky od fonetické transkripční normy; šlo by je označit za ochylky ideografické v tom nejširším smyslu slova, kde *ideo* sugeruje obraz, *eidos*, a tedy přesah fonetiky.

V souvislostech pravopisného obratu, určitého návratu k ideografii na vyšším stupni, jsme řekli hypotézu, že různým dětem trvá různě, než jsou schopny se pracně naučeného fonetického vzdát: např. číst a psát podobu *nepřesně přesně*: číst "*dub*" jako */dup/*, a ne */dub/*; a psát */dup/* strom jako "*dub*" a dupnutí jako "*dup*". K uvolnění z rizik (hyper) fonetičnosti zde bezpochyby pomáhá čtení v duchu (bez artikulace), s nímž si člověk spojuje globálnost jako techniku. Nicméně i čtení nahlas zde může být důležité, a to zejména opravované výslovnostně: u toho, kdo by v něm postupoval synteticky a komu by tedy hrozila hyperkorektnost (číst "*dub*" jako */dub/* nebo psát *dup* jako "*dub*"); ale i u toho, kdy by četl globálně, ale neznal by spisovnou výslovnost slov, tedy od začátku dokonce, nebo, jak si to představuji u Vaška, kombinovaně (že syntetizuje slovo až ho rozpozná, a pak ho "globálně", neslabikovaně vysloví podle sebe). Proto jsme kdysi hovořili až o tom, že by děti podle tohoto zabudovaného schématu českého pravopisu měly vlastně předčítat intelektuálům, aby s jejich korekcemi získaly onu patřičnou, quasi- aristokratickou ležérnost.

Myšlenka individuální pravopisné tolerance žáků, na to navazující, pak vyjadřovala schopnost snášet veškeré odchylky už od foneticky odchýleného pravopisu- a to buď směrem

do idiolektu (viz první část poznámky) nebo do předchozího fonetického stádia, nebo do zjednodušení a nerespektování, podobajících se chybám při teprve jeho dosahování (tedy téměř zbytkům jakési primární logografie; viz později Frithovu koncepci tří fází).

Co znamená snášet? Že za určitých okolností nejsou nedostatky tohoto typu úplně blokující, např. pod zapsaným "*dup*" je možno si myslet v kontextu správně druh stromu, *dub*, a nic se neděje; nebo že je možné zapsat "*trava*" a přečíst to nahlas jako */tráva/*. Tuto schopnost tolerance jsem přidělil Ivaně a jí částečně podobnému Kamilovi.

Kdybych se vrátil úvodnímu obrazu se syndromem Irlenové: tak, jak píšou, tak možná nevidí, ale tak jim to vidět stačí.

Druhá rámcová poznámka.

Popravdě řečeno jsem ale přežívání všech možných odchylek a relativně uspokojivé fungování s nimi ve škole neočekával. Předpokládal jsem třeba u Ivany následující věc: že opakovanou expozicí slov při čtení nahlas se je naučí rozpoznávat správně (přímo už říkat spisovně) nebo totéž pro psaní získá prostě čtením si v duchu- nebude mít problémy s psanou podobou u slov častých, frekventovaných, a možná se bude trochu trápit u neznámých a vzácných; že ovšem vykompenzuje tuto svou nedostačivost v jazykových oblastech vyšších, nad úroveň fonologického (fonemického) sluchu či vědomí. Neměla by dělat chyby např. u problematiky *i/y* u obojetných souhlásek, kdy jejich rozdíl není slyšet a nese čistě jen informaci pro oko- a je tedy vysuzován, obecně řečeno, podle významu, ne zvuku.

Ale tato očekávání se mi nenaplnila a chyby na dalších a dalších hierarchických úrovních vedly až k zájmu o jiné členění, napříč vrstvami jazyka, jak je nabídl R. Jakobson.

Ve škole se tato podivnost vysvětluje tím, že během diktátu žáci nestíhají hlídat všechny parametry: mají potíže už s fonologií, Kamil snad i s pomalostí svého psaní (náběh na dysgrafii), takže nemohou přemýšlet ještě nad dalšími věcmi. Pravda je to částečně, a u Ivy méně. Jistě, při cvičeních zaměřených jen na jeden pravopisný jev (např. doplnění něčeho) dělají tito žáci mnohem méně chyb (zejména Kamil).

Přistupme nyní k několika pravopisným ukázkám z produkce Ivany a Vaška, hlavně z jejich diktátů (jejich slohy a volnější produkci uvedeme v poslední části.)

Komparačně vhodný, i když příliš krátký je materiál, diktovaný mnou už od 2. třídy. Jde o trochu pozměněné věty z diagnostiky dysortografie (viz Matějček, 1995, s. 252, Příloha č. 7). (Co děti samy škrtají, někdy zachovávám v hranatých závorkách: [])

Ivana ve 2. třídě  
*Mini mame prasnini.*  
*Babička šuci šeki.*

Vašek  
*Niní máme prázdniny.*  
*Babička suší švestky.*

Ivana ve 3. třídě  
*Niní máme prázdniny.*  
*[b]Babička cuší švěsky.*

Vašek  
*Nyní máme prázdniny.*  
*Babička suší švestky.*

Ivana ve 4. třídě  
*Miní máme prázdniny.*  
*Babička suší švestky.*

Vašek  
*Nyní máme prázdniny.*  
*Babička suší švestky.*

Vašek udělal pouze jednu chybu, a sice ve 2. třídě u obtížného "*nyní*", které nezvládne Iva ani ve 4.: nejprve ho píše s jotami, bez délky (kvantity) a se záměnou souhlásek (2.); pak přidá kvantitu a napraví souhlásky (3.); pak je zase zamění- i když to už může být i řešení problému tvrdost/ měkkost (tato chyba m/n se objevila, resp. vrátila u více dětí ve 4. třídě). I



na dalších částech citovaného textu vidíme, jak se Ivaně v průběhu let připojila kvantita; dále se zpřesnily souhlásky co do svého pořadí (*šuci- cuší- suší*), co do diferenciací a co do zmnožení ve skupiny (*šeki- švěsky- švestky*); naběhlo "automatické" ypsilon (vždy po *k*, s výjimkou cizích slov).

Překvapivé ale přece jen je, že on "*nyní*" nezvládla jsouc pilná čtenářka (navíc čtoucí pravidelně v re- edukaci), která ho musela mnohokrát vidět; zvláštní jsou také regresivně zapsané "*prázniny*"- nebo tyto dva jevy máme vykládat jako fonetické zlepšení? (Nemohu bohužel ani vyloučit variaci mé vlastní výslovnosti- diktát nebyl z pásky.)

Ještě větší rozdíl mezi našimi přáteli z počátků jejich psací kariéry ukazuje krátký diktát paní učitelky (z 2. třídy), u Ivy zhoršený ještě dysgrafickými maléry. (Lomítky značím verše, tj. řádky.)

Ivana

*Des má Eeva ma neskakate./ [s]Soa a si dostane./ Babičak jy u petl cepici./ Keš ji pí[o?]ni v šecheda prani./ Eevo, za šechedo podekuj.*

Vašek

*Dnes má Eva svátek./ Co asi dostane?/ Babička jí uplete če-/ pici. Kěž ji splní vše-/ chna přání. Evo, za všech-/ no [b]podekuj!*

Možná, že Ivanka myslela první větu jako "*Dnes má Eva má dneska svátek*"- možná tedy neudržela přesné znění. Selhání v diakritice a interpunkci vynechávám: ty většinou dětem s obtížemi připadají sekundární ve srovnání se základním rozeznáváním hlásek. To je zde ale také slabší. Typické je přehazování *babičak*, *petl*; u Ivany výrazné nerespektování hranic slov, zatímco Vašek už je perfektně dělí i na konci řádky (vrátí se nám to ještě v souvislosti s Jakobsonem).

Současně ale cítím v Ivančině transkripci úžasnou snahu opravdu slyšet- vůči níž Vašek se svou správností jako by respektoval apriori, klíše oficiální normy; kdybych to měl vyjádřit v alegorii hudby, dokáže Vašek dílo převést na správnou partituru, i když noty jsou v reálu hrány, vyslovovány trochu falešně. Narážím tím na Ivaniny chyby jako *Eeva* se zvýrazněným a možná i delším *e*, na *Soa a si*, kde se setkávají, přelévají dvě podobné samohlásky. Dále na zajímavé podtržení *ch* samohláskami (*šecheda*, *šechedo*), na vynechání "*v*", */f/* (*za šechedo*)- tomu se říká citlivá interpretace. Upozorňuje to podle mě na nedostatek opory v zafixovaném znění slov, ať už výslovnostně nebo pravopisně- podobně jako jsem to konstatovali pro její homofonické oscilace. Obojí ale odráží reálné poměry v jazyce, v jeho fonetice, blízkost a vzdálenost hlásek.

Přeskočme nyní k diktátům až ze 4. (a později 5.) třídy.

Po napsání žáci měli pro kontrolu nadepsat tužkou vzory podstatných jmen (moje grafika dovoluje jen simulaci do závorek).

Ivana

*Minulou neděli (ženy) jsme navštívili zajímavé obydlí (stavení). Na stole stojí dvě lampy (ženy), na starobylé truhle (růže) se pěkně vyjímají broušené vázy (ženy). Do dřevěné truhly (ženy) někdo vložil dva páry obuvy (ženy) z lýka (města). Na zemi (kosti) leží ručně kany koberec. Stěny (ženy) jsou zdobené kresbami (kosti) a malbami (kosti). Každou hvíly (ženy) se mi zdá, že postvy (ženy) na stěnách (žena) ožijí.*

(Známkováno 3-)

Vašek

*Minulou neděli (růži) jsme navštívili zajímavé obydlí (stavení). Na stole stojí dvě lampy (ženy), na starobilé truhle (ženě) se pěkně vyjímají broušené vázy (ženy). Do dřevěné truhly (ženy) někdo vložil dva páry obuvi (kosti) z lýka (města). Na zemi leží ručně tkaný koberec. Stěny (ženy) jsou zdobeny kresbami (ženami) a malbami (ženami). Každou chvíli (růži) se mi zdá, že postavy (ženy) na stěnách ožijí.*

(Za 2)

Vidíme, že se do 2. třídy pravopisná úroveň našich přátel docela přiblížila- Vašek zde dokonce dělá chybu v souhlásce ("vyjímají", patrně slovo nezná); u Ivany je ovšem série těchto fonologických chyb neporovnatelně delší (*kanyý, hvíli, postvy*, pěkně fonetické *krezbami*); k chybě kvantity ji možná spletl údajný vzor (*trúhle* jako *rúže*). Její chyba v *navštívili* a Vaškova v *starobilé* vyjdou zhruba nastejno. Ivana pak ale ovšem ještě strašlivě selže u vzorů, které doplnila bez jakéhokoli pochopení, opírajíc se o podobnost koncovky bez ohledu na to rozhodující: na pád; vzory zde fungují tak, aby spíše podpořily než kontrolovaly prvotní rozhodnutí. Cvičení přímo na vzory (které reprodukuje v partii *K morfologii*) pak ukazuje, že je tento nedostatek možná způsoben i tím, že nepoužívá pádové otázky s předložkami, tedy kontext, syntagmata, která by ji naváděla.

Ještě jedna ukázka ze 4. třídy, zaměřená na shodu podmětu s přísudkem v *i/y*.

Ivana

*loděy pluli, diváci tleskali, paluby se leskly, míčky se míhaly, posátky pracovali, srmčky vyrostli, ženy leželi, obrazi viseli, dívky pllavali, muži se potápěly, ryby se mrskali, nemoci se roz šířily.*

Vašek

*lodě pluly, diváci tleskaly, paluby se leskly, míčky se mýhaly, posátky pracovaly, smrčky vyrostly, ženy ležely, obrazy vysely, dívky plavalaly, muži se potápěly, ryby se mrskaly, nemoci se rozšířily.*

Vaškův výkon zde není vůbec oslnivý: v 12 případech shody se 3x spletl- Iva ale 8x. Z toho je vidět, že zde (jinak u vyjmenovaných slov) rozlišení jota/ ypsilon vůbec nepoužívá. Objevuje se obou stejná chyba, *posátky*, nerespektující spodobu, tj. preferující nižší fonetiku na úkor pravopisu, ze řádu slovtvorby nebo morfologie (řeší se odvozením od *posadit* nebo skloňováním */posátka/-> několik /posádek/*).

Co se kmenů slov týče (váže se ke znalosti tzv. vyjmenovaných slov a slov jim příbuzných) je zde Ivana lepší než Vašek. Současně ale ukazuje své pradávné, ještě nezvládnuté zbytky: *srmčky* (prohození písmen jako zamlada), záhadně zdvojené *pllavali* (připomíná slavné Švejkovo "*Mě na pár krocích nezáleží*"), pravopisně fantaskní a asi už sluchově fonologicky nejisté si koncovkou *loděy*; plus nezvládnuté hranice slova, zde toho s předponou.

Na závěr této části výpis chyb z jednoho diktátu z 5. třídy.

Diktovaný text, s náповědou paní učitelky

*Loutkové divadlo Spejbla a Hurvínka zná u nás každé malé děcko i dospělí. (Že měkké "i" na konci.) Roztomilé postavičky Spejbla a Hurvínka, a spolu s nimi Mánička a pes Žeryk už pobavily velké množství dětských diváků.*

*Jejich výstupy nepostrádají vtip (že "v") a veselí. A přitom jsou obětaví a sdílní (že vám toho hodně sdělují), nenároční na stravu i příbytek. Vystoupí skromně ze svého zákulisí a promlouvají k dětem. Ztichlé hlediště reaguje bezprostředně na každé jejich slovo.*

*Velmi jsme si je všichni oblíbili. Na našich tvářích vyluzují smích, v srdcích nadšení a radost.*

Chyby Ivany

*unás, dědcko, postavičky, dědských, výstupi, obětavý, zdílní, vistoupí, skromě, promlouvají, stichlé, bez prostředně, jeho (místo jejich), tváří, srcích načeních; po smích chybí čárka.*

Chyby Vaška

*dětských, diváku, nepoztrádají, veselý, obětavý, zdílný, nenáročný, vystoupý, z tichlé, reague, oblíbily, tvařích; po smích chybí čárka.*

V tomto velmi těžkém, tzv. kontrolním diktátu (na celou řadu pravopisných jevů), má Ivana asi 18 chyb, Vašek 13 (u některých z vypsáných slov je víc než 1). 4 u Vaška jsou přitom u adjektiv se vzorem v plurálu *mladí*, kde mohl slyšet přímo, bez použití vzoru měkkost (*sdílní, nenároční*), ale možná je také držel pravidelností, kterou si sám nastolil volbou *veselý*; nelze také vyloučit vliv obvyklé hovorové výslovnosti, např. jako *nenáročný kluci*; rozhodně to ale dělá dojem, že ani on vzor nepoužil, aby se jím řídil. Překvapivé jsou u něj 2 chyby kvantity (*diváku* a *tvařích*), přičemž, stejně jako u mnoha dalších chyb, je zde velmi obtížné posoudit to, co by nás zajímalo- vyznačuje zde chyba někdy gramatický rozdíl a s ním případný posun významu věty až její znesmyslnění? Znamená to totiž, že *množství diváku* nechápe Vašek ani v plurálu, ani v singuláru, ale v jakémsi originálu? A nebo prostě neví, že koncovka plurálu zde je "ů"? Varovný se zdá být gramatický zmat u *ztichlé*, kde to sugeruje jakýsi prostor, z něhož...

Ivaniny potenciálně gramatické, resp. syntaktické, strukturu věty narušující chyby jsou častější, ale možná napravitelné: *unás* by šlo uznat za spojení, které možná časem vznikne; *bez prostředně* je chyba analogická Vaškovu z *ztichlé*, ale s určitou analogií (*bez bázně, bez váhání*); *smích v srcích načeních a radost* by se muselo přepsat zhruba na *smích v srdcích nadšených, a radost*, s určitým básnickým rytmem (ono bez čárky po *smích* je to adekvátnější verze než *smích v srdci nadšení*- možná zde ale přeceňujeme to, co bylo jen špatným slyšením slova *nadšení*).

Ani jeden nezvládl slovo *dětských*- Vašek je ovšem blíž správnou etymologií s kmenem "t", zatímco Ivana návrhem spodoby *d->/t/* sugeruje souvislost (nevím, jestli uvědomovanou) mezi *dědckem* a jeho *dědem*: kdyby se, nedejbože, všechny tyto její fantazie (vlastně to, čemu lingvisté říkají "lidové etymologie" a v hrůze tím myslí změnu sémantických příbuzností) naráz rozšířily, byla by to větší rána než selhání vesmíru počítačů: přinejmenším by skončil umělý překlad.

Ten je ostatně napaden fonologicko sémantickými chybami, vlastně neologismy jako *postavičky, promlouvají*.

Že se Ivana příliš neváže na diktovaný text, ukazuje záměna *jejich->jeho*.

Při velmi primitivním (a proto i nesprávném) hodnocení by šlo říci, že Ivana se dosud nezbavila svých fonologických nedostatků; Vašek zas že doplácí na nedostatečný, jím spíše odmítaný kontakt s intelektuální, spisovnou úrovní jazyka. Je možné chyby obou uchopit teoretičtěji- vzpomeňme si na Ivanin skvělý výkon v testu gramotnosti, provázený takto mizernou pravopisnou úrovní; a na Vaškův propad v testu gramotnosti, provázený lepším výkonem v diktátech- ale výkonem přesto jakoby v nějakém směru zablokovaném. Může nám pomoci literatura o dyslexii?

## TYPY DYSLEXIE V ODBORNÉ LITERATUŘE

### Typy dyslexie u Z. Matějčka

Autorovo pojetí se liší podle toho, zda se podíváme na ranější práci *"Vývojové poruchy čtení"* z r. 1975 nebo na velmi podobnou knihu *"Dyslexie: specifické poruchy čtení"* z r. 1995. Text z r. 1975 uvádí na s. 75-84 skvělé deskripce jako *"Klinický obraz poruch čtení a pravopisu"*, o 4 typech a 8 subtypech; tyto pasáže jsou ale na rozdíl od jiných převzatých v r. 1995 vypuštěny. Nám se ale popis velmi hodí a považujeme ho za inspirativní (ve své době musel být, a možná ještě je světové úrovně).

Zkusíme ho zkráceně popsat a re-interpretovat. Typy B a D jsou vlastně vedlejší, neboť vzhledem k dyslexii a k dysortografii nespecifické: B označuje všeobecně škodlivou dysgrafii (přířknutou u nás paní re-edukátorkou v mírné podobě např. Kamilovi a pro Ivanu a Vaška už nedůležitou); D vyjadřuje poruchy reaktivity, buď hyperkinetičnost a impulsivitu (do mírné míry u Ivany) nebo naopak hypokinetičnost a perseveraci (blízké Vaškovi).

Typ A se už týká poruch *"základní organizace smyslových dat"* (s. 78); kontrastní typ C pak poruch na úrovni *"vyšších funkcí"*- hlavní potíží není se sluchovými tvary (A1), ani s tvary grafickými (A2), ale v *"ideační složce percepčního procesu"*, v *"pohotovém naplnění obsahem"* (s. 82) dobře získaných dat.

Ivana by se podle nás blížila typu A1, s převahou poruchy sluchové analýzy a diferenciací. Dítě má dokázat slovo zopakovat (to se jí v těžkých případech ne vždy daří); hlásky uvádí ve špatném pořadí, nespolehlivě odlišené; opisování má být dobré, diktáty špatné; objevují se zkomoleniny skupin souhlásek, vynechání některých kvůli dominanci jiných, opěrných; k tomu logopedické obtíže, nedokonalá artikulace, zvláštní asimilace hlásek a neurčitá výslovnost hlásek foneticky blízkých; při slabších formách prý porucha někdy ani nezasahuje tolik čtení (jako pravopis).

Vašek by se naopak podobal typu C1 (od C2 ho odlišuje různě rychlé čtení textu obsahově náročného vs. lehkého, což nemáme ten pocit; sama diferenciací C1 vs. C2 u Matějčka je ale velmi vtipná a vrací se i u Casalisové a Lecocoqa- viz dále); Matějček potíže C1 a C2 správně spojuje s didaktikou čtení (s tzv. metodami), zde tedy se syntetickou metodou, a navrhuje je napravovat vlastně globálním *"postřehováním slov"*. Opravdu pozoruhodné je, že typ prochází všemi hierarchiemi jazyka, nikoli jen těmi vyššími, jak by k tomu sváděla představa *obsahu, ideace, vyšších funkcí*. Potíž ideace je už na úrovni hlásek/ písmen, v tom, že si dítě nedokáže "vzpomenout" na symbolický význam, tj. na hlásku písmene. Dál čtení je charakterizováno pomalostí, návraty (dvojitým čtením), nedostatkem plynulosti. Porozumění textu bývá nedokonalé, dítě prý jako by četlo text v cizí řeči, kterou neovládá ještě úplně. Diktát bývá dobrý, vlastní písemné vyjadřování ne (to by možná u Vaška úplně nesedělo). Sloh je primitivní (to také ne). Agramatismy jsou spíše tvaroslovné než hláskové (spíše).

Nemůžeme zde naše protagonisty detailně porovnávat s Matějčkovým modelem- to jsme si vyhradili pro model Jakobsonův. Nicméně pozoruhodná je ještě autorova připomínka, že typ C1, jemuž se Vašek podobá, nemusí být v lehčích formách patrný na ZŠ, ale třeba až při nezvládání na VŠ.

V r. 1995 už ale Z. Matějček typologii A až D z nového textu zcela vypouští a jakoby na její úkor přiděluje větší místo novým neurologickým výzkumům. Chová se i jinak k *"tichému čtení"*: v novější práci mu sice věnuje trochu víc místa, ale vlastně jen k argumentaci, aby je odmítl: ve starší práci obtížnost zachycování tichého čtení považuje za omezení diagnostiky a

uvádí aspoň následující, příliš úzkou, ale později již nezminěnou situaci: *"Nemůžeme pak dobře zachytit ty případy- většinou jde o neurotické komplikace- kdy dítě při hlasitém čtení pro trému a nejistotu v mluvním projevu čte velmi špatně, kdežto při tichém nemá prakticky žádné obtíže."* (1975, s. 125).

Rozdíl mezi "nahlas" a "potichu" je zde převeden na vnější faktor ztrémování; ale v r. 1995 se ještě dál ukazuje, že "nahlas" představuje jediný model a "potichu" je jeho klon, jenž je ale potichu. Pak samozřejmě není možné představit si pojmově, teoreticky čtení jen okem, v duchu, ani pravopis jako psaní nachystané pro oko a ducha: Z. Matějček chápe čtení pouze jako artikulační sled hlásek a psaní jako fonetický přepis- alfabetycký princip našich západních pravopisů je ovšem něco jiného než jejich reálná fonetičnost. Dokonce už "normální" mluvení představu sledu, syntézy vyvrací (často jde o téměř simultánní explozi několika prvků); globální metoda sama, byť by se týkala čtení nahlas, svým důrazem na identifikaci většího celku, většinou aspoň slova, přeskakuje právě postupné syntetizování a představuje tak uvnitř čtení nahlas kratičké intermezzo pro čtení v duchu.

Tím, že zmizely typy, kde Ivana směřovala spíše ke "globálnímu" A a Vašek k "syntetickému" C, ustupuje v textu i rozdíl metod, a možná vypadá i role, kterou badatel přičítal původně "tichému čtení".

Zkusím to vysvětlit pomocí rozboru citace: *"Diagnostická zkouška tichého čtení však naráží u školních dětí na jedno velké úskalí: rychlost a správnost tichého čtení se těžko kontrolují. Má-li dítě obtíže ve čtení, nemůžeme dobře zjistit jejich ráz a povahu. Kvalitativní rozbor chyb není možný. Jediným dobře kontrolovatelným ukazatelem je porozumění textu, ovšem za předpokladu, že známe inteligenci dítěte a bereme ji v úvahu."* (Matějček, 1995, s. 160); pomím, že intelligence se kontroluje při diagnostice dyslexie vždy.

Je zřejmé, že si zde autor citace nepředstavuje čtení jinak než jako vyslovování (v jeho shodě s nápisem, se zapsáním)- ostatně v knize *Příloha č. 4* (ke kvalitativnímu rozboru chyb) převážně právě takové chyby uvádí. Jde o následující myšlenkový postup: nejprve se čtení vůbec, jako takové implicitně předloží jako hlasité, existující jen coby zvukové parametry; poté se dokáže, že toto čtení nelze sledovat v jeho tiché podobě, tedy vlastně sledovat ho nahlas, když je potichu- jistě, že ne. Je to jako kdyby se za pohyb, za překonání vzdálenosti považovala samozřejmě, jistě, jak jinak, jen chůze; a pak se uvažovalo, jestli ptáci nepodvádějí, když nekopírují terén. Už sám výraz *"tiché čtení"* je signifikantní a zavádějící: sugeruje zvukovou matici, jenže s dusítkem- mělo by se mluvit o *čtení v duchu*, které prosazuje zcela jinou modalitu. (Jinost modality se objevuje dál jako rozdíl mezi zvukem a významem nebo u Seymura jako čtení sémantické; později také ukážeme, že malér spočívá patrně v přesvědčení ve fonetičnost pravopisu; naopak heuristicky výhodný mi připadá zejména fakt, že ve francouzštině se mnoho napsaných písmen nečte, tedy nějak vynechává- přitom ale mají vliv.)

Čtení jako pojem a jev však představuje nejprve škálu odpovědí na škálu textů- ty v sobě mají už většinou zakódovány určité způsoby čtení. V konceptu čtení není jednoduché se vyznat a vyžaduje to speciální analýzu. Uvedu jen několik poznámek zpochybňujících ubikvitu hlasitého vyvozování. Vezměme si čtení v telefonním seznamu- je stejné jako čtení básně? Že seznam není text? A proč? Vždyť je také složen z alfabetyckých slov a dokonce v jejich vrcholně alfabetycky systematickém seřazení; ano, i z dějin písma plyne, že seznam jmen je text všech textů. Básně spočívají často na vyslovování- ale co tam třeba s tzv. grafickými rýmy, tak častými v angličtině (nebo s českým: *Dumas- u mas*)? Při čtení seznamu se alfabetycky vyhledává- je to stejné jako když se v odborném textu podtrhávají "myšlenky"? A co ona již zmiňovaná, kdysi tak populární technika rychločtení, používaná některými intelektuály a manažery ke zvládnutí velkých kusů (nekvalitních) textů? Atd.

Nepopírám, že je písmo schopno kódovat naši řeč v některých podstatných parametrech a že je možné ji i nechat zpětně zaznít: a to obojí v normou dané, vysoké přesnosti, která brání

záměnám. Ale současně jsme často v situaci jako na křižovatce: když řidič automaticky a ani neví jak vyťuká na volant kódy té spásné barvy, vyrazí; jen kdyby se zapomněl, přečte mu spolujezdec: "Zelená! Je zelená!"

### Typy dyslexie podle D. J. Bakker (podle V. Pokorné)

V. Pokorná (1997) reprodukuje dva polární typy dyslexie, které stanovil neurolog Bakker podle aktivace hemisfér při procesu čtení. Popis, který autorka podává, je poměrně stručný a uvádím ho převážně jen na podporu tvrzení, že o typech je nutno uvažovat. Bakker přirovná čtení k jízdě na koni: "*Kůň L je rychlý a dovede spolehlivě běžet v rovném terénu. Kůň P je pomalý a dobrý pozorovatel. Nejdříve by mělo dítě jezdit na koni P a potom přesedlat na koně L /.../ Mělo by se nejprve naučit číst přesně a potom rychle. Ne vždy však vývoj postupuje tímto způsobem. Dyslexie v tomto pojetí znamená jet v určitou dobu na nesprávném koni.*" (Pokorná, 1997, s. 108)

Levá hemisféra by přitom vystupovala u zkušeného čtenáře a operovala s významem, smyslem; pravá by se zaměřovala spíše perцепcí.

Objevují se zde tedy shodné rysy s Matějčkovými typy i s našimi zástupci. Rychlost a relativně dobrý výkon u známých slov charakterizuje spíše Ivanu, pomalost a přesnost u neznámých slov spíše Vaška.

### Hloubková vs. povrchová dyslexie ve shrnutí podle Bressona

Tento francouzský badatel (1993) se snaží pro didaktickou potřebu stručně vyložit dva známé typy dyslexie (není sám autorem těchto typů). Ono se v případě učících dětí hovoří o *vývojových dyslexiích* (vzpomeňme si, že se Matějčkova práce z r. 1975 jmenovala "*Vývojové poruchy čtení*")- ale kromě nich existuje dyslexie získaná při mozkových lésích. Právě ta pak často slouží jako model pro vývojové typy: to je případ výše uvedených titulů.

Bresson hraje na rozdíl *zvuk vs. význam (le son vs. le sens)*: to opět připomíná Matějčkův rozdíl *smyslová data vs. ideace* a Bakkerovo rozlišování práce hemisfér. Zvuk a význam jsou dva organizující principy, alternativně chybující u organických dyslexií, u dyslexie hloubkové (*dyslexie profonde*) a povrchové (*dyslexie de surface*).

Při *hloubkové* dyslexii pacient často přečte místo napsaného slova významově podobné slovo; má velké potíže číst slova funkční, tj. ta s gramatickým významem, synsémantika; také pseudo- slova.

Při *povrchové* dyslexii čte pacient hláskově přesně a vyslovuje všechna písmena- což je ve francouzštině zásadní fonologická chyba, měnící často význam: např. "*port*" se musí číst /pór/, protože jako /port/ by to znamenalo dveře, "*porte*"; není zde potíž číst pseudo- slova (protože je umění poskládat- M.K.), ale pletou se prý slova foneticky blízka, a přitom významově odlišná, jako *chandail* a *chandelle*, svetr a svíčka (nevím, jak je myšleno: jestli je důraz na homofonii přečtení nebo na sémantickou záměnu- M.K.). Vidíme, že toto až příliš přesné kopírování obtížného terénu připomíná Bakkerova pomalého koně P, podobného Vaškovi. Ten by tedy směřoval k dyslexii povrchové, zatímco přečtení se, paralexie do podobného významu by odkazovaly k Ivaně jakožto představiteli dyslexie hloubkové.

Bresson podobně jako Matějček logicky a správně připodobňuje typy k didaktickým metodám. Syntetické metodě hrozí, že přeruší normální rytmus mluvení a povede k neporozumění významu, tj. k povrchové dyslexii; globální či analytické metodě zas to, že půjde od grafického tvaru rovnou k významu, bez průchodu zvukem- tedy k hloubkové dyslexii (opět to připomíná Bakker a jeho osedlání hned toho rychlého koně).

Typologický rozdíl, spojený s metodami, zastává v Čechách rozhodně Zdeněk Křivánek z našeho pracoviště, z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

### **Rozdělení dyslexií u Colthearta, Marshalla a Pattersona (podle Casalisové a Lecocqa)**

Tito francouzští autoři (1992) uvádějí jednak další popisy hloubkové a povrchové dyslexie, jednak k nim připojují ještě dvě další: dyslexii "*po písmenech*" či "*písmeno za písmenem*" (*lettre à lettre; lettre- by- lettre*), podobnou dyslexii povrchové, a *fonologickou* dyslexii, podobnou hloubkové. K těmto čtyřem klinickým obrazům citují většinou pozice Colthearta, Marshalla a Pattersona.

U *hloubkové* dyslexie, bližší Ivaně, vyzdvihují Casalisová s Lecocoqem většinou totéž, co Bresson: časté sémantické paralexie, přečtení se do jiného významu. (Tento druh chyb, případně i neologismy, o nichž si děti myslí, že jsou to existující slova, bývá ve škole nazýván *vymýšlením si*.) Bez předchozí znalosti slov pacienti tato slova nepřečtou- neumějí vyvodit znění, fonémy z grafémů; na to doplácí u pseudo- slov. Když se na ně uhodí, řeknou prý slovo, které je pravopisně podobné (to je zajímavé- jako kdyby museli dojít do známé podoby- nebo spíš, neponechat bez významu; což připomíná Ivaniny děsivé polysémie- M.K.). O úspěšnosti jejich čtení silně rozhoduje také gramatický druh slova, čímž se myslí stejně jako u Bressona zhoršování při přechodu od slov autosémantických k synsémantickým či funkčním. Autoři zde uvádějí škálu: podstatná jména- přídavná jména- slovesa- funkční slova (ta prý bývají vynechávána nebo nahrazována). Vliv má mít i škála konkrétní/ abstraktní (nepopsáno v textu). Chyby mají být jednak druhu vizuálního- přečte se jiné slovo, podobné grafiky; dále v ohýbání slov- přečte se jiná koncovka; dále druhu sémantického- přečte se jiné, sémanticky podobné slovo.

Podobné tvrzení o trojích chybách se zdá být v rozporu s tvrzením o dominujících sémantických paralexích z Bressonova líčení, ale není tomu tak: autoři zde chtějí vyjádřit, že se vždycky řekne existující slovo (jako u Bressona)- protože je ale jiné, musí mít i jiné znění, a tuto jinost znění myslí chybou; ta pak spočívá ve třech uvedených variantách.

U *fonologické* dyslexie má být rozdíl mezi čtením slov a pseudo- slov ještě větší; pacienti ale nedělají sémantické chyby; vizuální chyby i chyby v ohýbání slov jsou méně časté.

*Povrchovou* dyslexii charakterizují autoři jako ztrátu přímého spojení (tj. ztrátu cesty bez nutné artikulace, bez Bressonova zvuku) k významu. Pacienti dělají chyby regularizace, přizpůsobování pravidelnému znění (asi zjevnější v angličtině a francouzštině než v českém pravopisu)- tak nějak asi myslel Bresson citovanou záměnu mezi "*chandail*" (správně /ša<sup>n</sup>daj/, svádějící ale ke čtení podle "ai"= /e/, tedy k /ša<sup>n</sup>del/), a mezi "*chandelle*" (/ša<sup>n</sup>del/). Pravopisně nepravidelná slova jim dělají potíže- což potvrzuje domněnku, že čtou synteticky, v rámci striktního odpovídání si písmen (grafémů) a hlásek (fonémů). Pak je pravděpodobné, že přečtení delšího slova (latence, než se řekne) u nich bude mnohem delší než by se čekalo, protože závislá na počtu slabik.

U podobné dyslexie "*po písmenech*" je právě výrazná závislost na počtu písmen- čtenář nedokáže postupovat jinak; přesnost čtení přitom není porušena.

### **Frithova trojfázová koncepce (podle Casalisové a Lecocqa)**

Podle francouzských autorů však nepanuje shoda, jak převádět dyslexie při mozkových lésích na vývojové. Holmesovi se zdála být vývojová dyslexie podobná organické povrchové

(Vaškův typ). Jorm tvrdil opak: vývojoví dyslektici podle něj mají zablokovanou fonologickou cestu, zatímco ta přímá od grafiky k sémantice jim funguje (případ Ivany), i když prý hůř než u jiných čtenářů. Ellis zas kritizoval Jorma: chyby u vývojové dyslexie nejsou vlastně sémantické (nevím, jestli zde autoři mají na mysli to, že děti vyslovují slova, jejichž význam neznají- operování s přečtenými sémantickými chybami za velmi malého lexika je sporné, to je pravda; proto se ve výzkumech dyslexie, právě i u Casalisové a Lecocqa, kontroluje i lexik, nejen inteligence probandů); dále že vizuální chyby jsou u všech typů dyslexie (ano, a dělení chyb je vůbec velmi obtížné za situace, kdy každá změna znění je vizuální změnou a současně posunem významu: buď do neologismu či pseudo- slova, nebo do jiného existujícího slova).

Takové rozpory v aplikaci poučení ze získaných dyslexií na vývojové prý vedly k pokusům členit vývojový proces samostatně. Frithův model pak dělí osvojení čtení na etapu *logografie* (slova se rozpoznávají podle indikací v kontextu a podle profilujících grafických rysů); na etapu *alfabetickou* (kdy se čte vlastně po písmenkách, odpovídajících hláskám a skládajícím se dohromady); na etapu *ortografickou* (kdy se rozpoznání uskuteční už bez jednotlivých korespondencí po grafémech/ fonémech, ale po celých morfémech či dokonce slovech). Ke každé etapě se musí získat nové čtecí strategie. Dyslexie by pak mohla spočívat na přechodu od logografie k alfabetismu, zatímco mezi alfabetismem a pravopisnou fází by ležela dysortografie.

Tento model je velmi zajímavý. Na jedné straně jsou zde uváděny dvě místa zlomu, tedy opět představa dvou typů dyslexie. Na druhé straně zde ale Bressonův zvuk vs. význam zaznívají fakticky na třech místech: význam totiž obsazuje jak fázi logografickou, tak ortografickou; zvuk pak fázi alfabetickou.

Fáze ortografická, tedy její nedosažení by se mohlo blížit i Matějčkovu typu C- ale vidím zde i teoretický rozdíl. Český autor si představuje, že je pravopis fonetický, ba stále fonetičtější: viz následující citaci, kde srovnává svoje výsledky s A. Benettovou: *"Avšak skutečnost, že přes odlišnost struktury češtiny a angličtiny je základní schéma rozložení čtenářských chyb pozoruhodně shodné, svědčí o tom, že i proces vázání zrakového vjemu na foném a chápání symbolického významu zrakem vnímaného tvaru je v podstatě v obou jazycích shodný, neboť v obou případech je pravopis fonetický. Jen míra této fonetičnosti je různá a v důsledku toho je i různá účast prosté sluchové diferenciaci jednotlivých hlásek ve slově, hodnocení jejich kvantity, určování jejich pořadí atd. jakožto podkladu pravopisu. S přibývajícím fonetičností pravopisu přibývá nutně účasti a významu sluchové percepce, přičemž poruchy a obtíže v sluchové percepci se nutně budou projevovaly obtížemi dysortografickými."* (1975, s. 76-77)

Citovaní francouzští a angličtí badatelé naopak s pravopisem vidí novou hranici- podobně jako já s heslem *pravopisného obratu*, který v nejužším a téměř paradoxním významu znamená obrat od fonetičnosti, ba od fonologičnosti: pravopis je kódování navíc (se zvláštními dopady na samu mluvenou řeč, s dopady, které dosud nejsou ani zaregistrovány, navzdory všem hádkám mezi tzv. verbofily a skriptofily). Sama pravopisná látka v mluvnici ukazuje, jak fonetičnost mizí, pokud vůbec nějak byla. Gdee? nhoooskraiě.

Pokud se odmítne pravopis jako rozdíl vůči fonetice, pak není žádné materiální opory pro teoretické uchopení čtení v duchu, pro onen zkrácený let- a před námi jsou logografické chyby nižší fáze. Jak zavést do úvah morfologii, jak syntax? Čtení zůstává dál připoutáno k modelu "nahlas". Pokud je ale rozdíl mezi pravopisným kódováním a čtením tak markantní, ba projevuje se přímo vynecháváním velkého počtu vyslovovaných hlásek, odkazuje to na jinou modalitu s jejími prostředky, a přímo sugeruje myšlenku jakési zkratky, "hustoty", naddeterminace: odkud? Z hierarchicky vyšších jazykových kontextů. Jako v případě pravopisné látky jota/ ypsilon: ty vypovídají, aniž je podmět jmenován, zda jím jsou/ nejsou osoby mužského rodu životného. (On ani Bresson nejmenuje dostatečně explicitně ortografii,



a jeho slavný význam, *le sens* bohužel také nemá materiální oporu; navzdory tomu, že se jím prosazuje podle nás správný typologický aspekt.)

Legrační ovšem je, že právě ve škole (a asi často i v neškolních textech) je text sám natolik určující, že je koncovkou zakódovaná informace redundantní- nutnost ji procvičit vede k nadbytečnosti v zadání (nesmí se stát, že by mohl platit i opačný význam).

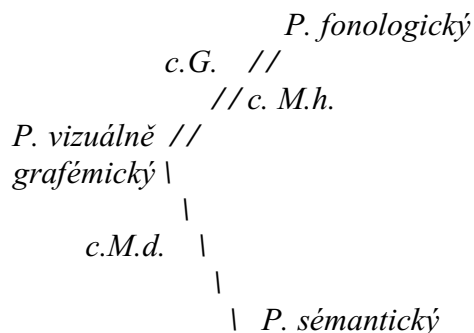
Možná i částečně proto, kvůli této školní redundanci pravopisu (kdy jsou s trochou úsilí věty pochopitelné i s pravopisnými chybami), nevím, jak napasovat typy z Frithova modelu na naše přátele. Jak jsme již řekli, fonologická fáze by nejvíc odpovídala Vaškovi, včetně jeho hloubějšího postoupení do ortografie než u Ivany- ovšem v rovině pravopisných cvičení, tedy hlavně diktátů; možnosti pravopisu však zdaleka nevyužívá, je to pro něj vnější záležitost; řekl bych, že je navíc hodně připoután k hovorové normě.

Ivana jako byla v pravopisu dál, ale čím: svým rychlým čtením v duchu, a v diktátech si dovoluje pravopis vůbec nerespektovat; také její ideace, na sémantické rovině jako skákání po nejružnějších polích je přitom ohromující; ale o jejím plném dosažení fonologického stádia pro psaní lze pochybovat, resp. jako by se chvílemi pohybovala mezi fonetikou a fonologií (s tím, co už ta druhá nese trochu pravopisného v úzkém slova smyslu).

### Seymurův model tří procesorů (podle Casalisové a Lecocqa)

Autor koncepce chce navazovat na Frithovu představu etap, kterou ale ztělesňuje do modelu staromódně by se řeklo kybernetického, nyní spíš informatického, ve smyslu počítačového zpracování informací.

Systém se skládá ze tří procesorů a ze třech cest mezi nimi.



Procesor *fonologický* se týká produkce řeči. Skládá se ze dvou částí: ze slovníku, tj. ze zásobárny slov, uložených ve fonologické formě; z jednotky, která rozkládá řeč na inframorfémické části (tedy na fonémy a skupiny fonémů).

Procesor *sémantický* se stará o porozumění významům a o jejich výraz v řeči nebo v jednání, v akci; slouží jednak k rozpoznání sémantických rysů ve slovních pojmech a odkazů, referencí k objektům, dále k interpretačním konstrukcím.

Procesor *vizuálně grafémický* je specializován na analýzu písma a na rozpoznání různých velkých grafémových útvarů (písmena, jejich skupiny, samostatné nebo spojené morfémy- nejde tedy o naivně či obecně percipující oko).

Čtení jako zpracování informace popisují cesty.

Cesta G do fonologie: vizuální procesor rozpozná grafémy nebo jejich skupiny a pošle je do databáze, kde se najde odpovídající vzor mezi fonologickými (či fonémickými, používá se

jako synonyma) prvky; ty jsou uspořádány a sloučeny- následuje řeč, promluva; nebo se pro shromážděné prvky najde ještě předtím lexikální jednotka ve slovníku.

Cesta M horní do fonologie: vizuální procesor rozpozná už ne foném nebo fonémy, ale morfém nebo slovo; pro ty se najde vzor, odpovídající jednotka už přímo ve slovníku, v lexikální databázi- mluví se. (Vidíme, že odpadá skládání, i eventuální přechod složeného útvaru přes slovník).

Cesta M dolní do sémantiky: morfém nebo slovo rozpoznané vizuálním procesorem, vstoupí do sémantického procesoru, kde jsou aktivovány pojmové rysy, příznaky; následuje buď jednání, reakce svědčící o rozumění, nebo- v případě slovní reakce- ještě vstup do slovníku (nahoru, spoj není úmyslně zakreslen) a selekce jednotky tam. (Vidíme, že artikulační podoba řeči je zde záměrně oslabena, převedena na ne nutný doplněk.)

Podle Seymura se tyto subsystemy u začátečníka pomalu vypracovávají, právě tak jako jejich souhra a odpovídající strategie. Nejméně elaborován ve srovnání s dospělým čtenářem má být vizuálně grafémický procesor, který musí rozeznávat slova podle sémantických rysů i je chystat pro fonologický procesor.

Seymur pak v rámci modelu rozeznává tři druhy dyslexií: *fonologickou*, kdy chybí cesta pro odpovídání grafémů s fonémy; *morfémickou*, kdy chybí tzv. přímá cesta a subjekt čte pouze za použití odpovídání si grafémů s fonémy; *grafémickou*, kdy jsou potíže s analýzou grafémů. Překvapivě zde tedy není jmenována nedostatečnost sémantického procesoru: ta by ovšem patrně představovala nespecifický, vlastně ne čistě dyslektický faktor, ale cosi jako nedostatek ve zvládnutí řeči téměř na pólu pojmového myšlení.

Seymurův model mi připadá z jednoho hlediska méně výrazný než Frithův: utopilo se v něm stanovení dvou "ideografických" fází, které jsou ale od sebe výrazně odlišné: logografické a ortografické. Na druhé straně samostatné postulování sémantického procesoru, fungujícího přímo na datech z procesoru vizuálně grafémického, bez průchodu fonologií, má exemplární význam pro posílení myšlenky čtení v *duchu* jako modalitně odlišného od *nahlas* i *potichu*.

Casalisová s Lecocqem používají Seymurův model ve svém vlastním empirickém výzkumu, a proto podrobněji než jinde popisují úkoly pro kontrolu jednotlivých cest a tedy i druhů dyslexie.

Cestu G zkoumají četbou pseudo- slov: ta nemají slovníkové vzory ve fonologickém procesoru, takže mohou být čtena jen díky pravidlům korespondence mezi grafémy a fonémy. Rozdíly mezi čtením jednoduchých vs. komplexních pseudo- slov testují výkon vizuálně grafémického procesoru.

Horní M cesta k fonologii se zkoumá hlasitým čtením slov: varíují ale jejich různé charakteristiky tak, aby se kontrolovala pomoc od cesty G a od dolní M; sama horní M hodně využívá znalosti slov, proto se kontroluje i frekvenčnost zadávaných slov. Vliv G na horní M se kontroluje pravopisnou pravidelností: když čtenář přečte nepravidelně zapsaná slova do pravidelného směru, když je regularizuje, znamená to, že používá hlavně právě cestu G- to je případ některých začínajících čtenářů a povrchové dyslexie (viz tentýž symptom u Bressona; jde o Vaškův typ). Když není rozdíl mezi čtením slov s pravidelným a nepravidelným pravopisem, svědčí to o tom, že čtenář už nečte nahlas syntetickým způsobem: což je podle autorů případ některých získaných dyslexií a dospělého či zkušeného čtenáře, čtoucího frekventovaná slova- což směřuje podle nás k hloubkové dyslexii, k typu Ivany, ale i k onomu našemu provokativnímu tvrzení: že je třeba konceptualizovat vztah mezi dyslexií (jako poruchou) a rychločtením (jako vybroušenou technikou).

V angličtině a francouzštině se patrně snadno odlišují slova pravopisně pravidelná od nepravidelných. Nevím ale, kde zde autoři táhnou kritickou čáru a ani nevím, kde ji mám rýsovat v českém pravopisu. Vezměme si třeba *i/y*, pro zjednodušení jen v kmenech, jako problém tzv. vyjmenovaných slov. Jde bezesporu o odchylku od fonetického zápisu. Ale při zkoušce čtení nahlas žádný rozdíl právě nevystoupí; dobře, při diktátu by vystoupil. Máme ale ypsilon považovat automaticky za nepravidelnost, jen proto, že je jako výjimka vyjmenováno? Kolikrát musí být seznam slov vyjmenovaných menší než nevyjmenovaných, aby šlo o nepravidelnost? Atd.

Čistě teoreticky uvažováno se dá nepravidelnost nasadit velmi nízko- ony už fonémy ve fonologickém smyslu jsou abstrahujícím posunem na rozdíl od reálně vysloveného; zápis diakritiky je zjevně nepodložený (proč nemít zvláštní grafém pro každý foném, proč háčky?); nebo velmi vysoko a úzce- a pak považovat za regularizující chybu třeba až hyperkorektnost: např. důsledné vyslovování složitých souhláskových skupin bez jejich již uznaných zjednodušení (*/dětský/* vedle možného */děcký/*) nebo nerespektování spodoby (*/zub/*).

Při nízkém počtu zaznamenaných chyb přímo ve čtení a při nejednoznačné hranici pravidelnosti vs. nepravidelnosti si nejsme výkladem těchto chyb vždy jisti. Jak třeba zacházet s fonetičností v psaní? Zde se Ivana snaží, ale dělá přitom chyby nejen vůči fonetice, tedy přesněji asi fonologii, ale i vzhledem k ortografii- co tedy vlastně z pravopisného obratu, tj. z pravopisnosti v tom nejprísnějším slova smyslu přijala? Na psací úrovni jen asi velmi málo, pro rychlé čtení asi velmi mnoho, ale v jaké je to souhře? Funguje její čtení v duchu hlavně cestou přes sémantiku? Asi ano, ale o co se v textech, které jsou pravopisné, materiálně opírá? Nebo zde využívá dál ještě nižší, logografický postup (viz Fritha)?

Regularizace je velmi blízká Vaškovi. Díky své přítomnosti na více úrovních Vaškova jazykového chování dělá až dojem povahového rysu- viz rozvinutí zkratky do "*budu inženýrem*"; dále chyby ve spodobě, které jsou morfologické a které neodstranil úplně (i když možná víc než Ivana, píšící foneticky "*krezbami*"); Vašek je někdy trochu horší než Ivana ve vyjmenovaných, vyňatých, tj. přece jen výjimečných slovech; o něco lepší je v syntaktické shodě, ale opět ne dokonalý; dále viz např. tento příliš pravidelně utvořený budoucí čas ve 4. třídě: "*My budem s Kamilem ject na bobech.*" Patrně jeho konfigurace spočívá opravdu v dokonalé fonologii a v relativní slabosti ostatních cest (vzhledem k nejlepším čtenářům a pisatelům ve třídě).

Jak k tomu ale máme chápat Vaškovu schopnost svou výslovností se vzdálit od spisovnosti- vzpomeňme na */kapci/*. Leda jako přesné použití grafémové (G) cesty do fonologie, zde složení na */kapsi/*, ale pak slovníkovou alternací */kapsi/-> /kapci/*; nebo by se zde mělo mluvit i o zapojení sémantického procesoru?

Věnujme se však druhému způsobu, jak kontrolovat vliv druhého procesoru, tedy zbývající sémantiky, ne morfologickou (M) horní cestu, cestu do fonologie. Casalisová a Lecocq zde variovali *názornost* (?) slova, jeho "*imagerie*" (bohužel neuvádějí příklady): pomoc ze sémantiky by se projevila v lepším čtením těchto názorných slov.

Třetí cesta, dolní M do sémantiky se měřila kategorizací: o napsaném slově nebo pseudo-slově mělo být rozhodnuto, zda spadá do dané sémantické rubriky (vlastně pod nadřazené slovo, ve školní terminologii). Vlivy cest do fonologie se kontrolují variací homofonie: když je odmítnuto nebo přijato pseudo- slovo homofonní pomaleji než non- homofonní, svědčí to o zasahování fonologie. Samo čtení nahlas, fonace či artikulace se obchází, neboť přečtení je dokázáno aktem kategorizace.

Jak by asi ve zkoušce dopadli naši protagonisté? U Francouzů zkouška vypadala následovně. Bylo by ustaveno 5 sémantických rubrik (nadřazených slov, pojmů) a každá vybavena nabídkou správných a chybných odpovědí. Příklad kategorie *meuble* (nábytek): pod

ni správně zařaditelné slovo *table* (stůl); pseudo- slovo homofonní *cheze* (/šéz/), neboť non-pseudo- slovo, to správné mělo být *chaise* (/šéz/, židle); pseudo- slovo non- homofonní, ale prý vizuálně blízce možnému členu kategorie, zde *let* ( asi číst jako /le/), podobné zápisem k *lit* (/li/, postel); konečně konkurují a matou slova jiných kategorií, třeba *lune* (luna, měsíc).

Ivana by se asi příliš netrápila s přesným grafickým ani s fonickým zněním slov: takže by měla možná tendenci umístit jak *cheze*, tak *let* pod *meuble*. Kde by váhala delší dobu? Možná nakonec u *cheze*, pokud by jí připadalo graficky dál od *chaise* než *let* od *lit*? Nebo by váhala kvůli hlasu fonologie? Nedokážu to odhadnout.

I když by Ivana udělala víc chyb, záleželo by také na časovém uspořádání- stihla by toho mnohem víc. Při záruce správného přečtení by také nebyla, pro sám kognitivní úkol třídění, horší (tedy kdyby se v úkolu nevyskytovala záměrně matoucí pseudo- slova).

Poslední, co se zjišťuje, je kvalita fonologického procesoru, resp. jeho jedné části. Probandi mají slova jednak fonémicky rozdělit, jednak spojit: zkouška se koná jen verbálně, ze hry je tedy vizuálně grafémický procesor a cesta od něj. Zde by ve zkoušce dopadla Ivana mnohem hůř. Vaškovi jde taková práce skvěle: při spojování slabik ve škole dokázal najít i další řešení, např. u úkolu  $le^{ko}_{da}$  oznámila Denisa *koleda* a on připojil *daleko*. (Zde už je ovšem opora v psané podobě.)

## JAKOBSONOVA KONCEPCE DVOU TYPŮ AFÁZIE

### Zhodnocení dosavadní literatury

Co vyplývá z předchozích partií? Zdá se mi nepochybné, že je třeba hovořit ne o jedné dyslexii, ale o několika typech; byť by byly vysvětlovány různě diferencovaně a popisovány i pomocí trochu jiného materiálu, např. různě rozsáhlého.

Nemohli jsme vždy rozdat naše data o Ivaně a Vaškovi, o jejich chybách pod jednotlivé typy v každé koncepci: jednak někdy srovnatelné údaje (např. ze čtení pseudo- slov) nemáme; jednak by to přesáhlo zamýšlený rozsah textu. O typech dyslexie jsme tedy uvažovali jako o koordinátách, osách, k nimž se naši přátelé přiklánějí.

Ivana k tzv. dyslexii hloubkové, více méně fonologické; Vašek k tzv. dyslexii povrchové, fonologii ovládající, ale s potíží jít nad ni, rychle k významu. Pokud tedy přijmeme nejobvyklejší názvy. Mohli bychom dost podobně, ba v něčem zajímavěji, hovořit o Matějčkově raném dělení na typ A vs. C (kde postřehnutí, že nedostatek ideace probíhá napříč jazykovou hierarchií je natolik zajímavý, že se k němu ještě později vrátíme). Podobnost je zřetelná i pro Bakkerův typ rychle čtoucí věci obvyklé vs. pomalu, ale správně čtoucí i věci neobvyklé.

Zůstávají přesto otevřené dvě otázky: některé z klinických obrazů, s těmito typy dyslexie spojených, jsou poměrně členité, vyznačují se řadou příznaků (viz zejména poslední líčení Seymurova modelu a testů na něj).

Za prvé, co když zde existuje nějaké generalizující a přesto výstižnější shrnutí rozdílů, jejich proložení jinou linkou než ty zmíněné?

Za druhé, co si máme počít s jinými rozdíly mezi Vaškem a Ivanou, než jsou čtení a pravopis, redukovatelné nakonec, opravdu nakonec, na něco tak specifického, ba parciálního jako je nedostatek nebo přebytek fonologie, jejího vědomí, jejího používání. Stranou nám pak zůstávají další druhy jazykového chování a chování znakového, sémiotického- proč se třeba

obě děti liší tak výrazně ve formální, geometrické kompozici *začarované rodiny*, dokonce proč se Ivana obléká z mnoha kousků, ale bez sladění do kompletu?

Pokusíme se hledat podobnou transversální představu v Jakobsonově vysvětlení druhů afázie (1995), a sice afázie motorické jako poruchy soumeznosti a afázie sensorické jako poruchy podobnosti- jak známo, autor odsud extrapoloval do sémiologie (např. do kompozice výtvarných, filmových a literárních děl).

Možná proto, že se "-fázie" týkají primárně pouze mluvení a "-lexie" mluvení, řečení už zapsaného, nenarazil jsem, s jednou výjimkou, na žádnou explicitní referenci k Jakobsonově teorii. I pro tuto vzdálenost mezi specifikou čtení a psaní vs. předpokládanou obecností mluvení a znakového chování nemohu přidělit Jakobsonovu modelu jasnou funkci: nemohu rozhodnout, zda si obecná figurína obléká šaty z jiné látky nebo zda téže figuríně jen různě sednou šaty zcela odlišných střihů.

Zmíněnou výjimku představuje G. Pommier (1993, s. 305- 308), který Jakobsona cituje podle mě ve velmi zúženém významu, dokonce tak, že mu to slouží jen k tomu, aby afatické typy od dyslektických zásadně odlišil.

Tento psychoanalytik zajímaví se o písmo a zprostředkovaně i o dyslexii, tvrdí, že specialisté na dyslexii konstatují u svých pacientů potíže s *rytmem* nebo neschopnost provádět *opakované úkony*- to se spojuvat nepochopením kombinatoriky písmen do slabik, a tak s obtížemi čtení (i Ferreirová, 1988, zjistila, že děti v "ontogenezi" čtení vyžadují, aby se znaky neopakovaly, ale lišily- viz náš text za 1. třídu). Tuto spojitost, kterou považuje za nejasnou, doplňuje Pommier převedením problému opakování na problém podobnosti, na poruchu podobnosti, kterou Jakobson připsal jednomu z typů afázie, a sice afázii sensorické. Poruchu podobnosti pak Pommier přejmenuje na neschopnost metafory (jako je to u Jakobsona), k níž dál přidá potíže se shiftery a se subjektem výpovědi. Ale protože prý jsou tyto jazykové aspekty zasaženy u každé dyslexie, nejen u jednoho druhu, činí z toho Pommier závěr, že v písmu (tedy v dyslexii) existuje subjekt už na hierarchické úrovni písma, zatímco v řeči (tedy u afázie) až na úrovni věty. A basta.

Jistě, něco podobného tvrdí i sami specialisté na písmo a psanou řeč, hovoříce o kódu na druhou v pravopisu a o jeho nasávání významu z okolí; nicméně se zdá, že Pommier má Jakobsona jen v malém zrcátku na dráze své spekulace.

## Porucha soumeznosti

S Pommierem zazněl již jeden typ poruchy podle Jakobsonova dělení; začneme ovšem typem opačným, abychom dodrželi zde v textu obvyklé pořadí, nejprve Ivana, typ Ivana, po ní druhý Vašek, typ Vašek. Typ Ivana, typ Vašek: přejímáme určitý neurologický obraz, jehož patologii se ani jeden co do závažnosti naštěstí neblíží.

Vedle výrazu *soumeznost* používá Jakobson i výrazů *kombinace* a *kontextuace*. Jde o řazení a skládání jazykových jednotek do vyššího kontextu, z něhož se pak dál zas tvoří jednotky pro kontext komplikovanější- tedy od fonémů až po výpovědi a texty.

V jazyce přitom existují útvary s různou mírou stabilního, stereotypního a povinného seřazení; obecně se tato míra volnosti zvětšuje od striktních fonémů směrem k vyšším kontextům (ale i dál můžeme najít ustálená spojení, fráze).

*Selekce* a *substituce* jsou operace, které jsou slabší v opačné poruše (typ Vašek), v již Pommierem zmíněné poruše *podobnosti*. Aby se něco mohlo zkombinovat, sestavit v promluvu, musí se to odněkud vzít, ze zásobníku, z kódu. Vybrat (nyní se s počítačovou terminologií navrhuje v něčem výstižnější překlad pro *select*, a sice *označit*; ba řekl bych

zaškrtnout), to předpokládá existenci i jiných možností, tedy nahrazení, *substituci* výrazů, na základě ekvivalence, podobnosti.

Pro kombinaci se někdy hovoří o *syntagmatu*, aktuálním spojení prvků; pro substituci o *paradigmatu*, souboru prvků jako možností v kódu.

Zpět k poruše soumeznosti (typ Ivana). Nejlépe u ní zůstávají zachována slova (patří svým zněním, seřazením částí závazně do kódu), zatímco vyšší jednotky jako věty (které nejsou jako celek kódované) upadají ve svých pravidlech a vztazích (rekce a shody) a mění se v *hromadu slov* (agramatismus); ze slov zanikají nejprve funkční, synsémantická slova (spojky, předložky, zájmena, členy- vzpomeňme si též na tento nedostatek při hloubkové dyslexii) a věty tak dostávají *telegrafický styl*, s nejdéle zachovaným *hlavním tématickým slovem* (to odpadá první v opačné poruše). Směřuje se nakonec k jednověte promluvě a jednoslovné větě. Z vět přežívají jen ty stereotypní, nachystané fráze.

Schopnost selektovat podobné slovo nebo říct, čím se danému podobá, zůstává. Protože je ale kontext vypadlý, je podobnost velmi přibližná a dělá dojem quasimetafor (uváděno: *dalekohled místo mikroskop, oheň místo plynová kamna*).

Pro nás je velmi cenné, že nedostatek kontextuace provází všechny vrstvy či různě komplexní jednotky jazyka. Nejen vztah slovo- věta, ale i slovo- jeho složky, např. koncovky; zde agramatismus likviduje ohýbání, a převládají tedy infinitiv u sloves a nominativ u jmen (způsobeno jak nedostatkem syntaxe, zajišťující rekce a shody, tak neschopností rozkládat slova na kmen vs. koncovky); upadá také paradigma pádů, v němž se vlastně též pojem nahlíží panoramaticky z několika úhlů, soumezně (viz pádové otázky).

Také odvozování jsou špatná (*písař, psaní, písmo*), neboť i tyto derivace jsou ve vztahu soumeznosti; pacienti je likvidují nebo nejsou schopni je rozkládat na kořen a příponu či na dvě slova (u složených slov), nebo zas rozložené části používat či jim rozumět (např. *Thanksgiving* ano, ale ani *thanks*, ani *giving* odděleně). Pokud odvozování ještě funguje, dělá dojem bezmyšlenkovitého automatismu (*mokřica* je rusky *stonožka*, vyložena pacientem však jako *něco mokrého*, analogií k *svetlícá, jasný pokoj, k temníca, temná cela* atd.).

Pacient dál jako by neměl fonologické vědomí; dokáže třeba *kafe*, ale už ne seřadit, prohodit do *feka*. Mizí fonémové skupiny a s nimi i kontrola nad slovem; slovník se zmenšuje, je totiž zaplaven homonymy. Úplným koncem je stav, kdy promluva= věta= slovo= foném; pak je to aphasia universalis (kdy už nejde říct, o jaký typ jde).

Jakobson zde zajímavě operuje s polaritou zvuk vs. význam (citovanou u Bressona): zvuk, znění má podle něho hodnotu distinktivní, lišit se od znění jiných- to přísluší fonému, zatímco slovo má vlastnosti obě. U afatika zde buď ještě drží distinkce u fonémů, ale chybí mu u slov; nebo slova ještě rozlišují, ale jako fonémy, jsou bez významu (i když mu připadají známá).

## Porucha podobnosti

vykazuje sérii opaků k poruše soumeznosti. Pro pacienty je rozhodující kontext, nikoli samostatné slovo ze slovníku. S tím koreluje *reaktivnost*: postižený doplňuje cizí útržky, pokračuje v řeči, ale nesnadno promluvu začíná. Začlenění může být i nonverbální: *"prší"* dokáže říct, jen když ho venku vidí.

Ve větě mu vydrží déle slova syntakticky závislá, řízená, zatímco hlavní řídící člen, podmět mizí. Pacient prý chápe věty jako vypouštěné členy z reálných nebo jím si představovaných komunikací- i proto může nahrazovat obecnými výrazy jako *"věc"*, francouzské *"machin"* konkrétní podstatná jména, pro něho redundantní v jasném kontextu (viz též poruchu opakování u Pommiera); táž tendence k obecnosti platí pro slovesa. Ve větě přetrvávají také slova funkční, gramatická, synsémantická; což pak vede k promluvám jako

"okolo", ale "čeho", to není řečeno, typu: *"Ono je to tedy, ale kdyby se, snad se to mělo nějak, to už potom zase, myslel bych, no ale jinak, kdyby..."* (mnou vymyšlený příklad).

Potíží začít a přímo to jmenovat by se dalo vysvětlit i to, co kolegyně Prouzová považovala a já také jen za stylizační, redakční práci při Vaškových projevech.

Protože slovo mimo kontext nemá pro něj význam, představuje pro pacienta totéž slovo užitá ve dvou kontextech homonyma; někdy raději volí i různá znění pro tutéž věc v různých kontextech (*nůž: ořezávač- tužky; loupáč- jablka; chlebový- nůž; nůž- a- vidlička*).

Pacient není schopen definice synonymem či ekvivalence, např. *mládenec = svobodný, neženatý muž*; to by totiž vyžadovalo samostatnou, nonkontextuální existenci souboru způsobů, jak pojmenovat neženatost. (I zde bychom ale teoreticky mohli hovořit o větě, jejím kontextu: *X je, znamená Y*; Jakobson ale tuto možnost neuvádí; k otázce se vrátíme později s *nadřazenými slovy* a hlavně se *styly*.) Tato potíž jde až do neschopnosti pojmenovat ukázaný předmět: místo *"tužka"* řekne afatik jen *"na psaní"*, protože by mu opět připadalo redundantní ještě ji jmenovat, když už jsou věc nebo její obraz přítomny (dvě současné reprezentace se zde podle Jakobsona vylučují). Z tohoto vlastně logického, přesněji logicko- morálního důvodu (moje termíny) dělá potíž i samo opakování: jeden pacient odmítal říci *"ne"* se slovy: *"Ne, to nedovedu!"*

Posuzovat znaky jinými znaky znamená používat *metajazyk*- ten při této afázii chybí. Lacan (1998), který s Jakobsonovým dělením pracoval, zde hovořil o chybění *metafráze*, zatímco při poruše souměznosti o chybění *parafráze*. Měli bychom zde nalézt korelace k metajazyku lingvistiky a vůbec k meta- procedurám školní výuky češtiny. Jakobson uvádí problémy se synonymy, dále s heteronymy, tedy s cizím jazykem: pacient je omezen na jeden dialekt jednoho jazyka; ten může končit až u *idiolektu*, kdy pacient pokládá veškerou řeč někoho jiného za cizí jazyk a rozumí jen sám sobě. (Šlo by do téhož směru započítat Vaškovo nespisovné čtení spisovných slov?)

Jakobson uvádí ještě důsledky pro pojmové myšlení: sémantické seskupování se bude řídit spíše časovou nebo prostorovou soumězností než podobností (např. zvířata podle pořadí během procházky v ZOO, ne podle příbuzných druhů).

Význam slov je chápán *"doslovně"*, non- metaforicky; z figurativnosti ovšem zbývá alespoň *metonymie*, založená na souměznosti: viz slavný příklad *černý* místo *mrtvý*, vzniklý z toho, *co se dělá pro mrtvého: nosí se černá*.

## IVANA A VAŠEK PODLE JAKOBSONA

Po seznámení se s typy afázie přikročíme nyní k hledání odpovídajících příznaků u našich dětí. Pro prezentaci volíme hierarchii, resp. sled jazykových úrovní, zhruba podle *"Příruční mluvnice češtiny"* (1996); nezáleží nám přitom na přesnosti v naplnění kapitol otázkami podle lingvistiky, ale na tom, abychom žádnou podstatnější otázku, natož kapitolu nevynechali. Pořadí tedy bude: 1. fonologie; 2. lexikologie (velmi bohatá, neboť zde existuje mnoho školních cvičení i slovníkový test z Termana); 3. slovtvorba (zařadíme sem příbuznost slov, důležitou např. pro vyjmenovaná slova, i otázku hranice slov, byť nepatří jen sem); 4. morfologie (s druhy slov a s jejich ohýbáním); 5. syntax (kam na rozdíl od *Příručky* umístíme úroveň věty a souvětí); 6. texty (sem zahrnujeme to, co je o Jakobsona promluvou, u autorů *Příručky* výpovědí a textem; jako materiál zde rozebereme slohové práce žáků); 7. styl (zde použijeme Jakobsonovo rozvedení osy syntagmatické vs. paradigmatické do podoby metonymického vs. metaforického stylu; podíváme se na Termanův slovník, zpět na "vtipy" naši přátel i na jejich kresbu).

Někdy se vrstvy míchají: třeba u posledního stylu, který je všudypřítomný, i když se na první pohled zdá, že by měl být relevantní až třeba při volném slohu a nikoli u řešení předjímaných cvičeními. Fakt, že cvičení vyžaduje odpověď, však zas upozorňuje na další všudypřítomný aspekt, na aspekt komunikace.

Explicitně se zmíníme se o jiných transversálních problémech: o otázce pravopisu, jestli na něj lze pohlížet jednoznačně z jedné nebo druhé osy (v paragrafu o slovtvorbě); o otázce tzv. vlastního jména (jak podle Bergèse vstupuje do problému čtení).

## K fonologii

Ve fonologickém vědomí na úrovni hlásek a slabik je silnější Vašek než Ivana: viz jeho skvělé rozkládání slov už v 1. třídě nebo tyto jeho připomínky ke cvičením v 2. třídě: že by se místo *su-d* mohlo doplňovat na *su-p*, "*žere mrtvoly, je to lepší*"; viz také jeho citovaný návrh na *da + le + ko*; variaci od *ko + le + da* měl pod kontrolou, zatímco Ivana, když přehodí, tak nemůže jinak: *buden* místo *duben*.

Tím už se naznačuje, kam ji tyto chyby a rozvolnění v bodu fonémů vedou sémanticky, tj. zde vlastně lexikálně: ukážeme nyní jen dopady při nerespektování kořene slova, ať už foneticky nebo graficky. *Duben*-> *buden* představuje neologismus (jistě, existuje svod ve zde nepřítomném rýmu, přesmyčce "*duben, ještě tam budu*"). U slov, přečtených do podoby neologismů, Ivana předpokládá, že to je pro ni sice neznámé slovo, které ale existuje, tedy má význam (a má pravdu, normálně se nepišou texty z pseudo- slov): už tím si dělá sémantický zmatek. Ale také existuje možnost, že někdy pro ni mají slova různou podobu, znění: neboť další sémantickou poruchou je zde vytváření rejstříku podobně znějících slov kolem jednoho kořene, čímž se pomocí fonické blízkosti vytváří představa homonymie nebo polysémie, polysémie úplné či příbuznosti podobných slov. Zde tedy Ivana konstruuje falešné, ani nelze říct že *lidové* etymologie, ať už cestou fonetickou nebo grafickou: viz onu neodpovídající sugesci příbuznosti, "*dědský*" místo "*dětský*" v souvislosti s dětmi.

To jde ve směru naznačeném Jakobsonem pro tento typ, k záplavě slovníku homonymy, limitně až k jednomu existujícímu slovu.

Fonologické nedostatky (spíše než fonetické nedostatky; neboť slyšení a snaha o ně zde jsou naopak silné) v rovině psaní, tedy v pravopisu jsme prezentovali již v předních částech, citacemi ze cvičení a diktátů.

## K lexiku

Tento blok je velmi rozsáhlý. Již jsme se z něho právě zmínili o homonymii a polysémii z hlediska Ivančiných chyb. Nicméně se zdá, že Ivana má s polysémií samou (jako s mluvnickou látkou) víc úspěchů než Vašek. Nemáme na potvrzení ovšem o moc víc údajů než následující úkol z písemky ze 3. třídy, kde se mělo vymyslet slovo *mnohoznačné* a použít. Ivana: "*Koruna stromu zelená.*" "*Pan Karel IV. má krásná koruna.*" Vašek: "*Maxipes Fík má velkou boudu.*" "*Kamilovi chutná fík.*"

Ivanino řešení (byť ve třídě už zažité) mi připadá čistší než Vaškovo dodání dalšího významu vlastnímu jménu nebo naopak pozvednutí obecného jména na vlastní (podle toho, z které strany proces uvažujeme)- taková mnohoznačnost, polysémie se dá provést na každém substantivu (viz později partii o vlastním jméně).

U Ivany si všimneme nejen stylistické podivnosti, ale i šokujícího selhání selhání rekce, slovesné vazby s "*mít*" (koho, co!).



U hodnocení *slov souřadných- nadřazených- podřazených* vidím konceptuální nejasnosti. V principu by Ivana byla lepší, kdyby nedělala fonologické chyby a posuzovala tedy už správně uchopená slova. Druhý malér je v tom, že v těchto souborech můžeme podle mě také hovořit o syntaxi, byť extrémně redukované (např. říct, "*smrk- ke stromům*" nebo "*škoda je jak ferrari*"); je to jiná syntax než v souvislém textu, měla by jít Vaškovi hůř?

Podle Jakobsona (probírajícího otázku na synonymech a opisech, s. 62) to také syntax je. Ale uvažuje o ní následovně: aby podobná jednoduchá věta (u něho tvrzení ekvivalence) mohla vzniknout, musí být napřed členy posouzeny v lexikálně uspořádaném souboru a propojených podsouborech, tedy paradigmaticky (to není podle mě dobrý argument). Problém se pak ještě komplikuje o to, že souřadnost směřuje spíše k metafoře, zatímco nadřazenost spíše k metonymii, např. podle kolegy Klusáka speciálně k synekdoše. (Jakobson na problematiku reaguje znovu v partii o stylu.) Vašek by měl tedy být horší přinejmenším pro podobnost u souřadných slov (i když chyba v souřadnosti znamená okamžitě sugerování i jiné nadřazenosti- podřazenosti).

V jiné terminologii jde o problém klasifikace, třídění. I s ním by měli mít potíže (např. v Goldsteinově testu) typy se slabší podobností. Konečně, začleněním pod něco vlastně metajazykově definujeme: platí totéž.

Podívejme se na úkol a písemku ze 3. třídy.

Ivana:

slovo významem nadřazené: *hračky*;

tři slova podřazená: *nedvídek, pes, kůň*;

tři slova souřadná se slovem *borovice*: *zmrk, modřín, jedlička*

Vašek:

*auto*;

*ferrari, hundai, octavia*;

*strom smrk, jedle, buk*;

U obou je úkol splněn relativně bez chyby; zajímavé u Vaška je, že si zde říká paradigmatickou oporu, explicituje, že pro souřadnost musí jít o *strom*. Když se ale auta kategorizovala předtím ve třídě u tabule, udělal Vašek chybu. Tam úkol začínal slovem *auto* a k němu se měla přidat slova souřadná (myslelo se *metro, trolejbus* aj.), k nim všem pak vytvořit nadřazený pojem *dopravní prostředky*. Vašek zde chtěl dát vedle *auto* právě značku auta, "*škoda*". (On úkol není ostatně tím nejčistším způsobem splněn ani zde: *octavia* není označením továrny, zatímco zbývající ano; správně tedy mělo být vedle *hundai* a *ferrari* právě *škoda*.)

Dalším tématem v příbuzné oblasti jsou *synonyma* a *antonyma*, případně i *heteronyma*. (K otázce synonym se vrátíme ještě jednou, v rovině stylu, s typickými reakcemi na slovníkový test.) Opět z téže písemky, která obsahuje ještě jiné "překlady" (nespisovnost- spisovnost; citové zabarvení- jeho nepřítomnost).

*Slova stejného nebo podobného významu*

	Ivana	Vašek
běží	<i>utíká</i>	<i>utíká</i>
dům	<i>barák</i>	<i>vila</i>
pěkný	<i>hezky</i>	<i>hezký</i>

Vidíme, že Vašek je zde konkrétnější, víc specifikuje (*dům-> vila*); mimo písemku jsem si vypsal tuto jeho substituci: *pěkný svetr-> bavlnitý svetr*, místo *hezký* (nepochopil napoprvé úkol).

#### *Slova protikladná s danými slovy*

	Ivana	Vašek
hloubka	<i>vysoka</i>	<i>mělko</i>
světlý	<i>tmavý</i>	<i>tmavý</i>
nahore	<i>dole</i>	<i>dole</i>
mnoho	<i>málo</i>	<i>málo</i>

(a z 2. třídy:)

světlo	<i>tma</i>	<i>tma</i>
vysoký	<i>kratky</i>	<i>úzký</i>
teplo	<i>zima</i>	<i>zima</i>
úzký	<i>tůsky</i>	<i>vysoký</i>

(že by *tlustý*?)

Opět obě děti vycházejí dost podobně. Vaškovo "*mělko*" je skvělé, Ivanina "*vysoka*" buď neologismem nebo posunem do adjektiva bez záznamu kvantity- jinak ale úzce pojmově, nociónálně nedělá Iva chybu (*hloubka* vs. *mělko* Vaškovo by šlo tady na počítači grafizovat jako dolní index vs. normální písmo, Ivanino *hloubka* vs. *vysoka* jako dolní index vs. horní index). Ve cvičení z 2. třídy je možná Iva lepší- dojem je posílen Vaškovou důsledností, ústící v opakování chyby (*vysoký- úzký; úzký- vysoký*). Přesto je možná Iva lepší: její *vysoký* vs. *kratky* je žádoucím kontrastu blíží než Vaškovo *vysoký* vs. *úzký*, které navozuje spíše představu spojení: *vysoké vypadá úzké*. (Nicméně se ani Ivana podle mých poznámek z hodin ve třídě nevyhnula uspěchané reakci soumeznosti: jednou ke *studený* připojila *vítr*, místo opaku *teplý*.)

Ve slovech bez zabarvení vs. lichotivých vs. hanlivých není mezi Ivanou a Vaškem rozdíl; proto jejich řešení neuvádím.

Rozdíl není ani u převodu několika nespisovných slov na spisovná, s výjimkou: neflákej se- *nelenoš* (Iva)- *neloudej se* (Vašek). Obojí je správné, ale u Vaška možná víc spojeno s komunikační situací (nebo zde člověka mate větší trvalost lenošení, a činí z ní slovníkovou samostatnost?)

#### *Ke slovům přejatým napište, co znamenají*

	Ivana	Vašek
víkend	<i>sobota a neděle</i>	<i>dovolená</i>
premiér	<i>preceda vlády</i>	<i>předseda vlády</i>

Rozdíl v definici víkendu jde zcela jasně ve prospěch přesnosti Ivany, zatímco Vašek reaguje s posunem, *víkend* parafrázuje, říká jeden jeho možný atribut.

K těmto otázkám se ještě vrátíme s pojmem stylu. Šlo by ale shrnout, že je v této oblasti Ivana lepší- za podmínky, že dodrží fonologický obrys slova nebo my když odhlédneme od její např. morfologické chyby (*vysoka*).

V zásadě to ale naznačovalo už verbální chování- viz moje nedorozumění s Vaškem ohledně barev a velikosti ve smyslu stáří- v obojím případě nedokázal vyskočit z paradigmatu, nastoleného dosavadním syntagmatem, doplnit kontext z jiného sémantického souboru: tak vznikly metonymické vtipy, které představují u Jakobsona figurativnost u poruchy podobnosti.

U Vaška také spatřuji menší abstraktnost slov- myslím tím v rovině lexikální, u autosémantik samých, ne jako absenci gramatických slov (která by u něj naopak měla být přítomnější). Abstraktním zde chápu význam, který by neztělesňoval jen věcnost jako časoprostorovost (tím se tato kategorie abstraktnosti možná kryje dost s kategorií přenesenosti, figurativnosti, ale někdy možná přece jen i s gramatičností, synsémantičností). Narážím zde na Vaškovu *doslovnost* (viz např. případ s *ušním bubínkem*) i na malou odtažitost v případě s *hlasivkami*- i když ten lze vykládat různě, včetně zapojení aspektu elipsy nebo také jakési kontrastní polysémie: "*mít hlasivky*" i "*nemít hlasivky*" zde hrozilo znamenat totéž; viz také ulpívavost na jednom významu v případě "*přibýt na váze*" (kde si předložku právě že nevyložil abstraktně).

Podívejme se nyní na některá abstraktnější slova u Termanovy zkoušky (na ta, v nichž jsou mezi našimi přáteli rozdíly a kde přitom oba odpověděli s určitou znalostí).

-*rodiště*: zná Vašek přesněji jako místo narození, zatímco Iva říká "*spoustu rodin*" (lidově místo nominativu akuzativ- viz totéž slovo podrobněji u stylu), ale význam je to zhruba stejně abstraktní;

-*potvrdit*: Ivana popisuje situaci, kde se stále opakuje aspoň zdvojení akce; ve 3. třídě: *něco tvrdí, napíše to, dá to písemně, žádost (už to říkal, písemně potvrdí)*; v 5. třídě: *řekne náký slovo, já to potvrdím, že je to správně, potvrdím razítkem, že to zaplatil*; Vašek v 5. třídě: *potvrdit, že jsem si tu knížku vybral třeba já-* dál nedokáže vysvětlit; příklad je velmi konkrétní, proč zrovna knížku?;

-*přitažlivý*: Ivana ve 3. třídě: *holka řekne klukovi, že je přitažlivý, jako že se jí líbí*; v 5.: *někdo přitažlivý, že se mu třeba někdo líbí, holky: "ten se mi líbí" = hezkej; magnet se přitahuje*; Vašek ve 3. třídě: *je přitažlivý, k němu chodí*; v 5. třídě neodpoví- zde je rozdíl markantní, Ivana jednou odpoví v přeneseném významu, zavedeném už v řeči, synonymem *hezký*; pak doplní ještě o "původní" prostorovou přitažlivost s magnetem; Vašek naopak ten přenesený význam, hezkost, zpětně zdoslovňuje- neříkám, že je to chybné. Co s citací u Ivany?- asi by mohla být také považována za příznak jejího typu;

-*příznak*: Ivana v 5. třídě: *že si někdo něčeho všimne, příznaku, třeba, že mu je nevolno, podle příznaku zjistí, co mu je*; Vašek ve 3. třídě: *nějaký znak*; v 5.: *něco naznačuje, ukazuje*; prý se na to posledně ptal táty (po testu doma), žádný příznak ale neřekne, a na dotaz po "příznaku chřipky" tvrdí, *že ta se ukazuje, ale nemá ji-* chápe tedy *příznak* jen jako klamný, negaci, možná na základě toho, že příznak sám ještě není věc sama; podobná zvláštní negace zazněla i u následujícího slova;

-*narkománie*: Ivana: *někdo třeba droguje, že je na tom závislej*; Vašek ve stejném gardu jako výše: *že něco nedělá, nekouří?* Jistě, právě kouření se jako narkománie nestíhá;

-*strategie*: Iva: *že někdo někoho ztratí*, naprosto senzační zhuštění využívající spodoby (/stratí/) plus sémantiky fonicky podobného slova, paronyma, jímž někoho ztratit, nazve se *tragédie*; Vašek zde skvěle: *plán, např. jak se postaví město, aspoň ve videohrách*.

Celkové rozdíly jdou dost jasně v Ivanin prospěch.

## K slootovorbě

Lexikální úspěšnost Ivany je ohrožena nejen fonologickým řáděním v jednotlivých morfémech (např. v kmenech), ale i v bodu skládání slova z těchto morfémů. To probereme jednak jako *hranice slova*, jednak jako *odvozování*.

Navzdory tomu, že chyby v oddělování slov vyhlížejí graficky velmi hrozně, skoro nějak psychoticky, nesmíme zapomenout, že existence mezer mezi nimi není vůbec nic přirozeného, ale inovace a konstrukce: Martin tvrdí, že tzv. *scriptura continua* začala mizet v 11. století (1996, s. XXXIII); podle Lahirea v jeho sociologii psané, psací kultury zas není pravda, co si učitelé myslí: že se žákům při špatně členěném zápisu musí rozpadat význam; lze si ověřit, že tomu žáci rozumějí (1993, s. 104-113).

Ani v našem případě si nejsme jisti, o čem by chyby měly svědčit; tedy hlavně chyby Ivany.

Ze 2. třídy:

Ivana: *Mě síc vy cháží nadlesem.*

Vašek: *Měsíć vychází na dlesem.* (Pak opravil: *nad lesem*)

Šlo o speciální cvičení, kde se mělo dělit *Měsíć vychází nadlesem*. Chyby se jinak méně vyskytují v diktátech, kde pedagog většinou "napovídá" už svým přednesem (s výjimkou spojení předložek jako */knám/*); více jich bývá ve slohu, na nějž jakžto na materiál také odkazujeme (viz partii o stylu).

Nepochybuji ve shodě s Lahirem, že Ivana výše rozdělené větě výborně rozumí. Ale jak přesto tyto chyby vykládat? Že je sémanticky už na verbální či orální úrovni tak silná, že si tyto nesmysly v psaní může dovolit? (To je opakování myšlenky o pravopisné toleranci.) S tím by dále korelovala i určitá syntaktická slabost v soumězlosti na jedné z hierarchických úrovní jazyka (k tomu se dostaneme později). Na druhé straně zde opět narážíme na některé nevyjasněnosti obecnějšího rázu.

Jestliže je písmo, psaní samo určitým metajazykem, jak to, že je v něm Vašek ortograficky úspěšnější? Věc by do určité míry řešila následující otázka: je ale vztah písma k řeči opravdu jen metajazykový, čistě automaticky překladový? Jistě, zde jde o nějakou substituci, ale co když má charakter spíše doplnění řeči než vytvoření jejího synonyma, žádné ekvivalence, jako kdybychom třeba kódovali už napsané slovo morseovkou. Ona ani zmínka o možné slabší kontrole syntaxe u Ivany jako faktoru naší otázku neruší, ale podporuje: neboť je to právě pravopis, který syntax demonstruje. Je to otázka samozřejmě neuzavřená.

Tradičně se také vědomí slov, vědomí existence slov včetně jejich hranic, dále jejich samostatného slovníkového překrývání, dále i jejich druhů (morfologie), spadání pod tyto druhy, dává do spojení s psacím postojem ke skutečnosti: podstatnou jeho složkou má přitom být *monologičnost* (jak u Bachtina, tak po něm i u Lahirea), resp. představa adresáta nepřítomného, jenž nežije ve společném kontextu. Jak to, že i z tohoto hlediska je Vašek lepší? A nebo děláme mechanickou chybu v uvažování a Jakobsonem popsanou závislost pacienta na kontextu a komunikujícím druhém si musíme vyložit pro psaní jinak? Tato závislost je možná citlivost, s kterou se dále něco dělá. A sice: možná že forma, kde by typ Vaška mluvil sémanticky plně, tématicky jasně je právě psací komunikace bez druhého, který

zde nemůže svou znalostí a spolubytím morálně brzdit moje synonyma, moje ekvivalence, moje redundance. Vždyť Jakobson sám říká, že pacient si někdy představuje promluvu svého partnera- tady by ji předjímal jako ignoranci, nepochopení, non- implikovanost v dění.

Ivana jako by se ve svém stylu vrhala přímo do středu věcí, a co by nezvládla, to zacituje; Vašek bez této možnosti by opisoval (ne ve smyslu „kopíroval“).

Pro sám pravopis ve formě diktátů má navíc Vašek vodítko, sám řeč nezačíná, ale doplňuje ji o její písemnou verzi, odpovídá na ústní.

Ještě jedna zmínka k hranicím slov u Ivany: často vlastně zaměňuje předložky a předpony. V jednom cvičení ze 4. třídy např. připojuje za sérii *na stole, na zemi, na hlavě* ještě *na jíst*. Paní učitelka jí to vtipně rozmlouvá nabídkou *na jídlo*. Ale je to podstatný sémantický rozdíl? Ono *na jídlo* koneckonců také není stejné jako *na hlavě*: abstraktní význam předložky *na jídlo* ji zde přibližuje abstraktnímu významu předpony u *najíst*.

Druhý bod, odvozování slov. I zde by měla být Ivana slabší, a také je. Opět v tom smyslu, že dělá víc chyb- ne že by schopnost odvozovat neměla. Chyby jsou posíleny fonologickou nezřetelností, evidentní i mimo oblast odvozování (např. slovo "*funkce*" vykládá v Termanovi asi jako "*punkce*", zmiňujíc akci "*kouknout dovnitř těla*", ale nazývajíc to dál "*funkce*"- ledažebly šlo zase o nějaké bláznivé zhuštění typu *do těla punkce, jaké jsou tam funkce*). Vlastně jsme některá odvození uvedli již pod rubrikou oněch fantaskních etymologií; odpovědi v slovníkovém subtestu v Termanovi jsou právě často pátráním po příbuzném slově.

Tak *rodiště* zde Ivana definuje jako *spoustu rodin*, čímž drží správně *rod*, ale celek je spíš analogií k *sídlíště* či, pravděpodobněji, paronymickou záměnou *hradiště*- byť všude zde správně cítí sémantický rys vyhrazeného místa (viz i *rodiště* s jeho významem místa narození). Vašek jako "*kde jsem se narodil*", pak po dohodě, že to byla Praha, nejen porodnice.

Možná by se zde dalo s Jakobsonem hovořit o větší automatickosti u Ivaniných odvozenin; což ale možná zas znamená, že se nechá nést jazykem, jak to naznačují ona metaforická zhuštění a zkratky (*strategie* = *ztráta* + *tragédie*).

Odhadům, i když je v Termanovi většinou odmítá, se nevyhne ani Vašek. *Zručnost* je podle něj *zrada* (buď tady pracuje po linii sémantické podobnosti, asociací jako *kousek, finta, podvod, zrada*, nebo kontextovou citací téměř interjekce obdivného překvapení, *páni, to je zrada!*); podle Ivany to znamená "*jako když někdo nahoru ruší*", kde jde opět o fonologický zmatek se sémantickými zhuštěními (*nahoru* patrně vzala z přepokládané předpony *vz-* a "*č*" zaměnila za "*š*", takže před sebou máme asi "*vzrušnost*", neomezující se na vodorovné vlny valčíku, ale střilející špunty do stropu).

Je to zvláštní, ale Ivana někdy jako by tam, kde je sémantický kmen přiklopen předponou nebo příponou táhla význam raději ke slovu o více kmenech, hypersémantizovala tak slova.

Podívejme se pro zajímavost na výklad opravdových složenin. *Zvěrokruh* jsme již probírali. *Teleskop*: Ivana: *z teleskopu vysílají tv- programy, že tam běží lepší proud, že chytí větší signál v tv*; opírá se tedy o souvislost s *tele-* vizí, a nevím proč, mám pocit, že myslí satelitovou anténu, nebo i podobně tvarované zařízení na žižkovské věži; Vašek: *něco jako mikroskop*; opřel se tedy o *-skop*; sémanticky je možná blíž, Ivana věc vlastně zas zahustila.

Při školním probírání druhů ryb navrhovala */kaprstřeboň/*; že je tam město Třeboň, nikoli zoologický druh, se jí muselo říct.

Do kontrastu se podívejme na odvozování gramatičtější, zaznamenanou tvorbu adverbia z adjektiva: v již citovaném případě učinila Ivana přechod *nemocný* (*vypadá zeleně*, místo *nemocně*). Jde o stejný odpor k opakování jako u Vaška, když místo synonymem nahradil *pěkný svetr bavlnitým*?

To, že Ivana a Vašek vycházejí zhruba stejně ve vyjmenovaných slovech by šlo možná i připsat u té první na konto horšího cítění právě odvozování (u vyjmenovaných slov se operuje příbuzností), u toho druhého zas na vrub horšího uvědomění si sémantiky slova prostřednictvím nějakého synonyma.

## K morfologii

Co se týče *druhů slov*.

Nejprve část písemky ze 4. třídy. Měly se určit druhy u slov *máme*, *před*, *můj*, *protože*, *psaní*, *ten*. Iva bez chyby, podle Vaška je ale *rychlý* sloveso, *psaní* sloveso. Přitom vím, že je Vašek dobrý v komponování vět podle čísel slovních druhů. Ony ale jeho dvě chyby tady nejsou vůbec v rozporu s teoretickým očekáváním: jde o izolovaná slova, kde se jeho typ nemůže držet kontextu. Nebo nám známé sklouznutí do doslovnosti? U obou slov je přítomná sémantika pohybu, akce (učená v definici sloves: *co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje*)- ale gramaticky to slovesa nejsou.

Pomohl by kontext věty? Zde je část písemky ze 3. třídy; do závorky píšu *kurzívou* určení Ivany, **tučně** určení Vaška.

*"Urči slovní druhy (tužkou nad slova v souvětí)"*

Když (spojka **spojky**) se (zajméno zvratné **zvrtná zájména**) trpaslíci ( *podstatné jméno* **podstatná jména**) podívali ( *sloveso* **slovesa**) na (*předložka* **předložka**) svoji ( *příslowce* **přídavná j.**) dřevěnou ( *podstatné jméno* **podstatná j.** ) postýlku (*podstatné jméno* **podstatná j.**), hned (*příslowce* **příslowce**) spatřili ( *sloveso* **slovesa**), že (spojka **spojka**) v (*předložka* **předložka**) ní (*příslowce* **předložka**) leží (*sloveso* **sloveso**) krásná ( *příslowce* **přídavné j.**) dívka (*podstatná jména* **podstatná j.**).

Rozdíl je malý: 4 chyby u Ivany, 3 u Vaška; nicméně v jeho prospěch; možná tedy kontext pomohl. Nad zkoumanou otázkou si všimněme, jak Ivana opět v pravopisné distanci: neruší ji ani to, že sama píše jednou tak (*předložka*), jednou onak (*předložka*). Vašek zas téměř celou dobu drží plurál, nastolený partnerem v komunikaci, zadáním cvičení (*Urči slovní druhy*).

Podívejme se na *ohýbání* (v písemce ze 4. třídy).

*"Doplň a napiš vzory ve stejném pádu"*

### Ivana

*pod šplhadli- moři*  
*v obuvy- ženy*  
*mezi skalami- růži*  
*na židli- stroji*  
*v pytly- hrady*  
*na holuby- městy*  
*psi štěkají- páni*  
*s učitely- pány*  
*do Přibyslavy- ženy*  
*hejno koroptvů- růží*  
*jako drahokamy- hrady*

*s nepřáteli- muži*

(známkováno 4-)

### **Vašek**

*Doplň a napiš vzory ve stejném pádu*

*pod šplhadly- pod městy*

*v obuvi- v kosti*

*mezi skalami- mezi ženami*

*na židli- na růži*

*v pytli- v stroji*

*na holubi- na páni*

*psi štěkají- páni štěkají*

*s učiteli- s muži*

*do Přibyslavi- do stroji*

*hejno koroptví- hejno růží*

*jako drahokamy- jako hrady*

*s nepřáteli- s muži*

(známkováno 2-)

Chyby Ivany jsou pravopisné; Vaškovy zas naopak ty skloňované verbálně. Jak vzniklo takové "*s muži*"? Jak přidání koncovky "*i*" za *mužem*, které by bylo podpořeno viděným *nepřátel*?

Ivana má na rozdíl od Vaška také mnoho chyb v určení *vzorů*: všimněme si, že je to patrně i díky tomu, že Vašek, zaměřený na soumeznost, slabší v podobnosti, si opakuje celá syntagmata, buď kritické slovo s pádovou předložkou nebo v jiném spojení (*psi štěkají- páni štěkají*). Jeho chyby skloňování se objevují možná kvůli tomu, že toto spojení někdy nestačí a představuje dosud příliš velkou izolaci (?) - z okamžiků uvidíme, jak je tomu u celých vět.

O trochu lepší se nám zdá Vašek v dávání slovům "*košilek*" (nejen určení vzoru, ale i pádů, čísla, rodu u podstatných jmen; osoby, čísla, času, později způsobu u sloves) či v opačném ohýbání slov podle požadavků "*košilky*": viz cvičení z téže písanky (4. třída)

*"Vytvoř sloves. tvary z infinitivu"*

	Ivana	Vašek
<i>psát- 3.os.č.jed.čas min.</i>	psal	psal jsem
<i>učit se- 2.os.č.jed.čas.min.</i>	ses učil	učil ses
<i>sedět- 1.os.č.množ.čas přít.</i>	jsme seděli	sedíme
<i>kreslit si-2.os.č.množ.čas bud.</i>	budem si kreslit	si budete kreslit

Ivana zde má 2 chyby, Vašek 1. V jednom cvičení ze 3. třídy udělala Ivana v určování slovesných tvarů 2 chyby z 10 úkolů (resp. z 30 jednotlivých určení, neboť se kvalifikovaly *osoba- číslo- čas*); Vašek ani jednu.

Rozdíly v morfologii ve prospěch Vaškova typu zde tedy jsou, ale mohly by být výraznější. Uvědomme si ovšem, že tato situace je ve srovnání se zkouškami uvedenými u

Jakobsona vlastně zprostředkovaná- tam nejsou probandi zkoušeni na lingvistický metajazyk jako u nás.

Metajazykovost by obecně měla být blíží Ivaně- ale i u Jakobsonem citovaných příkladů, třeba u gramatických pádů, může jít o úkol, svým uspořádáním definovaný soumezností (pohyb kolem slova jako kroužící rentgen)- kde by tedy měl být silnější Vašek. Hierarchické podřazování samo o sobě se nám pak dost těžko zařazuje pod ten či onen typ- jako by mělo dvě stránky, metaforickou i metonymickou.

## K syntaxi

Syntaxí se zde budeme zabývat jen na tradiční úrovni věty, včetně souvětí (nepůjdeme do úvah o textu). Budou se nám zde mísit dva aspekty- jednak ve větách, používaných v cvičeních, zazní otázky už známé z nižší hierarchie; jednak půjde přímo o úzkou problematiku věty.

Co se *větných druhů* týče, máme k dispozici hlavně určování *podmětu a přísudku* (tzv. *hlavní skladebné dvojice*)- jejich *shoda* by se měla vyznačit mj. volbou *i/y*.

Následuje cvičení ze 4. třídy, kde se měl podtrhnout rovně podmět (u mě **tučně**), vlnovkou přísudek (u mě *kurzíva*)- nevím, jestli šlo o doplňování koncovek nebo o diktát.

Ivana

Ráno *se* **chlapci** *probudili*. **Budíky** jim *zazvonili* přesně v sedm hodin. **Kohouti** ale *kokrhali* už hodinu předtím. Pod **okny** *zpívali* skřivani. **Hvězdy** na obloze již *vybledly*. **První** sluneční paprsky *nakukovali* do oken. **Školáci** *se* nejprve *umyli*. Na stole na ně *čekali* **hrnečky** s čajem. **Hoši** *posnídali* a *pospíchali* do **školy**.

Vašek

Ráno *se* **chlapci** *probudily*. **Budíky** jim *zazvonily* přesně v sedm hodin. **Kohouti** ale *kokrhaly* už hodinu předtím. Pod **okny** *zpívaly* **skřivani**. **Hvězdy** na obloze již *vibledly*. **První** sluneční **paprsky** *nakukovaly* do oken. **Školáci** *se* nejprve *umyli*. Na stole na ně *čekali* **hrnečky** s čajem. **Hoši** *posnídali* a *pospíchali* do **školy**.

V určování základní skladebné dvojice udělala Ivana asi 3 chyby (mohlo by se započítat i víc, kdyby se řeklo, že nejen zadržela špatný člen, ale že nezadržela s ním ještě ten správný), a to u podmětů; Vašek téměř žádnou (nepodtrhl "*se*" v "*se umyli*").

Ve shodě se ovšem pletl 4x, stejně jako Iva. (Pak *vibledly*- opět Vaškův sémantický propad.)

Chyby ve shodě jsou zde těžko interpretovatelné. Mám pocit, že jedna z pomůcek byla říci si "*ti/ty chlapci*", a podle měkkosti/ tvrdosti zájmena určit koncovku slovesa, *li/ly*. Těžko odhadovat, jestli si to žáci říkali a jak to vyslovovali- ale řekl bych, že přinejmenším Ivana na takový detail jako *i/y* nedbá (s jedním podmětem napíše jednou jotu, jednou ypsilon).

Implicitně pracuje s pravopisným metajazykem shody i následující cvičení ze 3. třídy. Pozoruhodné jsou na něm ale chyby, které nejsou jen pravopisné, ale i verbální: v sémantice, morfologii, shodě.

"Napište věty v množném čísle"



Na naši zahradu často přilétal kos.  
*Na naše zahrady často přilétali kosy.* (Iva)  
**Na našich zahradách často přilétali kosy.** (Vašek)

Kosa v rukou sekáče jen zvonila.  
*Kosy v rukách sekáče jen zvonila.*  
**Kosi v rukách sekáčích jen zvonily.**

Seno pěkně vysychalo.  
*Seno pěkně vysychalo.* (Asi- rozdíly mezi "o" a "a" jsou malé.)  
**Sena pěkně vysychala.**

Seník se rychle plnil.  
*Seníky se rychle plnili.*  
**Seníky se rychle plnily**

Kráva si v zimě pochutnala.  
*Krávy si v zimě pochutnaly.*  
**Krávy si v zimě pochutnaly.**

Chyby jsou zde poměrně časté u obou, takže je těžko tvrdit nějaký významný rozdíl. U Vaška je zajímavá tendence táhnout plurál celou druhou větou, byť s morfologickým omylem ("*sekáčích*"). Jeho chyba v rekcí v 1. větě je nepříjemná pro typologické zkoumání. Ivanina dvojice "*kosy- zvonila*" v tomtéž ohledu příjemná. Žádný nevěděl, že "*v rukou*" už představuje plurál, stejný jako nespisovné "*v rukách*".

Zajímavým úkolem, ale už i na materiálu souvětí, je opakování vět v jednom subtestu Termána. Nemáme zde bohužel zaznamenány ve všech případech odchylky od správného znění. Celkově se zde Ivana dostala na hrubý skóre 18 (ve 3. třídě) a 22 (v 5. třídě) správně zopakovaných vět, Vašek na 19 (ve 3.) a 25. (v 5.).

Ukázka neúspěšného opakování:  
*Sestra dala Jirkovi košili s bílými a červenými pruhy.*  
Ivana ve 3. třídě: mluvila snad o *kostkách* a *tečkách*.  
Ivana v 5. třídě: *Sestra dala Jirkovi košili s bílými a černými pruhy.*  
Vašek ve 3. třídě: *Sestra dala bratrovi košili s bílými a červenými pruhy.*  
(V 5. třídě bez chyby.)

Jako bison, jakoby sen. Ivana v sémantickém automatismu provede metaforickou náhradu do kontrastu nejprve tvary (*kostky* vs. *tečky*), pak v barvě (*bílá* vs. *černá*). Co málo drží kontext, jméno Jirka, které lze nahradit mnoha jinými jmény, zamění Vašek za zcela povinné *bratr*- sestra nemůže obdarovat ani oslovit než bratra.

Poslední materiálem pro zkoumání syntaktických schopností budou tzv. větné vzorce. Jde o zápis souvětí formulí, složenou pouze z pořadí věty, spojovacího výrazu a interpunkce (např. *V1, když V2*). Úkoly pocházejí z písemky ze 3. třídy.

Měl se napsat větný vzorec souvětí: *Když se trpaslíci podívali na svoji dřevěnou postýlku, hned spatřili, že v ní leží krásná dívka.*  
Ivana: *Když, V2, že V3.*  
Vašek bez chyby: *Když V1, V2, že V3.*

Poté se mělo napsat souvětí podle vzorce, nejprve *Protože V1, V2 a V3*.

Ivana: *Protože jdu zejtra do školi, tak jse necham sestý vyškoušet a dostanu jedničku. ("sestý" chápu jako "se z tý", třeba "matiky")*

Vašek: *Protože jsem chytrý, mám samé jedničky a sestra je nemá.*

Oba dva naplnili vzorec, ale jak už to bývá, každodenní hovorový obsah zde nemusí automaticky pasovat na formální, zdánlivě hodící se strukturu (viz náš text za 3. třídu o Vygotského teorii osvojení si spojek: zvládnuty jsou nejprve s "vědeckými", potom teprve s každodenními pojmy): Vašek podle mě napsal souvětí, jemuž by odpovídal vzorec *Protože V1, V2, a V3*, mezi V2 a V3 měla být interpunkce.

Druhý vzorec: *V1, ale V2*.

Iva: *Moje sestra jde do školi, ale já zůstávám doma.*

Vašek: *Já půjdu do školy, ale sestra ne.* (Vaškovi zde chybí sloveso, aby to za čárkou se považovalo za větu.)

Podívejme se ještě na materiál, který jsme sbírali kvůli již zmíněnému Vygotskému ve 3. třídě. Šlo o doplnění vět se spojkou *"protože"*.

Ivana: Chlapec spadl z kola, protože *Chlapec spadl z kola, protože vjel do příkopu.*

Vašek: Chlapec spadl z kola, protože *měl zlomený držátka.*

U Ivany je legrační úplná repríza věty od začátku. Následnost i kauzalita spojky jsou v pořádku, ale člověk má pocit, že přesto síla spojky není plně využita: když člověk vjede do příkopu, tak většinou i spadne, je to nějak moc blízko sebe. U Vaška jsem se nejprve obával přehození kauzality (známé z Vygotského), ale pak mi vysvětlil, že to myslel tak, že kluk měl zlomený držátka (řídítka) *předtím*, ale nevěděl o tom, a proto se vyboural (jde o velmi specifickou zkušenost, ale možná trochu z dětství tuším, co měl na mysli, asi tu volnou matku na přední tyči, kam se zasouvají řídítka, nebo stržený vrchní šroub tamtéž).

Iva: Lod' se potopila, protože *v lodi byla díra.*

Vašek: Lod' se potopila, protože *měla těžký náklad.*

U Ivy neobratné opakování místo zájmena by Jakobsona potěšilo, a spojení mi připadá opět dost blízké; Vaškova odpověď se mi líbí víc.

Nemůžeme zde říci, že by byl Vašek v syntaxi lepší než Ivana. Onen rozdíl v subkapitole o morfologii mezi určováním slovních druhů samostatně vs. ve větě naznačoval jeho závislost na kontextu výrazněji. Do psaných cvičení (jako se vzorci) mu možná silněji než Ivaně proniká každodenní, školou předem nesymbolizovaná či nezkategorizovaná zkušenost a její nanejdůležitější hovorová předpřipravenost.

## K textům

V této partii prozkoumáme, zde přece jen neexistují výrazné rozdíly ve Vaškův prospěch, pokud bychom se zaměřili na kontext a jeho syntax v měřítku širším či hierarchicky vyšším než byla věta (a to navíc často věta předepsaná vzorcem, o jehož naplnění šlo).

Následující texty (z 5. třídy) představují tzv. poznatkové bilance, slohové reakce, které používáme již od začátku 90. let. Instrukce byla doplněna tím, že nic nepředepisujeme a že to

žáci mohou zpracovat, jak chtějí; že se nejedná o školní sloh se zadaným žánrem (což Vašek využil až příliš, ale signifikantně pro jeho zde zkoumaný typ).

*Od narození až doted' jste se naučili spoustu věcí.*

*Zamyslete se, které to jsou.*

*Co byste se každý ještě chtěl naučit?*

Ivana

*Číst, psát, kreslit, mluvit, hodit, myslet, uklízet, ukazovat,*

*Chtěla bych se ještě naučit to co potřebuje kadeřnice, anaržerka a zahradnice.*

*A chci se ještě naučit něco zajímavého.*

Vašek

*Jednou když jsme jeli na dovolenou a vzali jsme Kamila s sebou šli jsme v sobotu nebo v neděli k tobogánu. Házeli jsme si s míčem na ten tobogán a když jsme ten míč hodily až skoro do půlky toho tobogánu tak jel potom tobogán a spadl nám do vody, neměli jsme u sebe plavky a proto jsem se já sliknul do slip, Kamil urval tyč a podal mi ji přitáh sem ten míč a šli jsme ke karavanu. Táta tam udělal oheň aby jsme se mohli ohřát.*

*Chtěl bych se víc naučit na svim počítači.*

Ivana zvolila žánr výčtu čili enumerace. Segmentace textu na jednotlivé, stejně plné významy vyhovuje jejímu typu. Začíná se nejbližší, reflexivně (*číst, psát* je to, co nyní činí), s návratem do ranějších období: *hodit* zde znamená asi *chodit*; *ukazovat* bez předmětu patrně znakovou aktivitu analogickou k dalším (*číst, psát, kreslit, mluvit*, vlastně i *myslet*; ale ono se myslí, ba měří *chůzí*, a *uklizení* je vlastně třídění): jde tedy nakonec o hodně sémioticky a kognitivně zaměřený seznam.

Pozoruhodné je, jak se přitom dokáže vytrvale držet tématu, resp. jeho titulu- *naučit se*. Aby ho respektovala, pojedná dokonce volbu povolání v termínech učení. Profese, práce, kde ještě není rozhodnutá pro jednu ze tří možností, to ale není celý život ženy, a Ivana se proto chce "*ještě naučit něco zajímavého*"- v té mlze těhotné obrysy jde zjevně o abecedu z písne "Teach me tonight".

Vašek se naproti tomu konfrontaci s tématem vyhnul- on je to úkol těžký, jak víme z předchozích let jeho zadávání, a svým způsobem neřešitelný. Kromě žánru *výčtu* jsme se v něm setkávali s *vyprávěním* a s *úvahou*. Vašek zvolil vyprávění, které dále, na rozdíl od některých jiných, neobsahuje ani žádný pokus o *poučení*, nemá alegorický náběh (snad oslava mužského přátelství?).

Chybějící interpunkce jeho textu zkresluje kvalitu tohoto vyprávění- jde o text velmi dobré syntaktické úrovně. Viz např. první souvětí, které obsahuje vloženou větu, nebo i rozmanitost spojek: nejen obligátní a nejčastější "*a*", ale i "*když*", *když- tak*", "*a proto*", "*aby*". (Vzpomeňme na Jakobsonova gramatická slov u tohoto typu.)

Druhá ukázka představuje školní slohovou práci, opět z 5. třídy, převyprávění pohádky. Žánr byl tedy obligatorní. I přesto se mezi žáky objevily výrazné rozdíly.

*Hrnečku, vař!*  
(Vypravování)

*V jedné vsi žila chadá vdova ze svojí dcerou a jednoho dne poslala vdova svojí dceru Aničku do lesa pro maliny:*

*"Aničko, jdi pro maliny do lesa tady máš hrníček a krajíc černého chleba." Tak šla dolesa a když na kostelíčku odbyla dvanáctá hodina tak si sedla na pařez a vyndá si chleba A kdese vzala tuse vzala bibička a povídá: "Nemáš něco k snědku?" "Jistě, že mám vemte si." Babička povídá: "Za to, že jsi mi dala chléb tak ti dám hrníček: " kdepak nechtesihó těch doma máme: " A babička jí říká to není ta običejný je kouzelný když řekneš hrnečku vař tak začne vařit kašičku a když řekneš hrnečku dost tak přestane vařit kašičku" a tak si ho Anička prohlíží votočise že poděkuje A najednou babička zmizela. Tak utíká domu to říc sví mamince a, když přiběhne khatě a povídá mami "připrav talíře pude se podávat obět" a Anička řekne Hrnečku, vař" a když jse najedí do syta tak řekne "hrnečku dost." A jednoho dne musela jít na trch Anička prodávat vajíčka Anička dlouho nešla a maminka měla hlad tak vzala kouzelný hrneček a řekla "hrnečku vař" tak šla do komůrky pro talířek a žíci a, když šla naspátek tak se lekla, protože to teklo s hrnečku na stul ze stolu na lavici z lavice na zem, přez prach a ze světnic ven říkala různě: "Hrnečku, stačí! Hrnečku, to už nevař"! Ale nikdy neřekla Hrnečku, dost! A když se vracela Anička s trhu tak vyděla tu spoušť tak řekla "Hrnečku dost." A kdo chtěl do města tak se tou kaší musel prokousat.*

Vašek

*Perníková chaloupka*  
(Vypravování)

*Byli jednou dvě děti měli tatínka a macechu. Macecha už se o ně nechtěla starat, proto řekla tatínkovy: "Di s nima do hlubokého lesa a tam je nech." Tatínek šel s Jeníčkem a Mařenkou do lesa a řekl jim: "Tady natrhejte maliny a já za tím půjdu kácet stromy." Tatínek šel dál a dál a Jeníček s Mařenkou si toho nevšimli až najednou se v lese ztratili. Jeníček s Mařenkou začaly břečet, ale Mařenka neztratila hlavu, utišila Jeníčka a řekla: "Vylez na strom a podívej se jestli nenajdeš nějaké světlo." "Vydím ho" říká šťastně Jeníček a sleze dolů. "Půjdem rovně." Utíkali šťastně spěchali až najednou viděj chalupu plnou perníku.*

*Mařenka měla strašný hlad tak řekla Jeníčkovy: "Utrhni mi kousek." Jeníček utrl perník a dal ho Mařence. Kde se vzala tu se vzala babice a povídá: "Kdo mi tu loupe perníček". A Mařenka řekne: "to ni to je jen větříček. Babice zalezla a Mařenka měla pořád hlad tak zase Jeníčkovy řekla aby jí utrhl perník. Jeníček utrl perník a babice znovu vylezla a řekla: "Kdo pak mi tu loupá perníček." Mařenka opět řekla: "To nic to je jen větříček." Babice opět zalezla, a když Jeníček utrl perník po třetí babice už se nenechala nachytat a chytila děti . Mařenku si vzala jako úklízečku a zatím co Jeníčka vykrmovala aby si ho mohla sníst. Když už byl vykrmený říkala babice: "Ukaž mi prstíček!" Jeníček ukázal prstíček a babice ho řízla. Radovala se že už je vykrmený a tak ho dala k peci a řekla: "Sedni si na tu lopatu." Ale Jeníček říkal: "Nevím jak se na té lopatě má sedět." Babice mu to ukázala a Jeníček s Mařenkou jí šoupli do pece. Radovali se hledali cestu domů až vyděli tatínka jak kácí stromy. Když už je pokácel šli domů. [a macecha byla naštvaná.]*

Rozdíl by neměly zmizet ani při konstatování shod i společných chyb, např. interpunkčních. Díky opakované přípravě na sloh uvádějí oba řadu citací. Ty se týkají jednak pohádkových floskulí typu "*kdese vzala tuse vzala*", "*byli jednou...*", dál slavného, ale nadbytečného obrazu na rozloučenou, pá-pá "*... se tou kaší musel prokousat*", hlavně ale pak okřídlených citací přímé řeči jako "*To nic to je jen větříček*". Svým způsobem jsou právě tyto centrální; v "*Hrnečku, vař!*" spočívá dokonce hlavní vtip v tom, že si postava v panice nemůže jako afatik s poruchou podobnosti vzpomenout na správnou ekvivalentní formuli, která by jí normálně sama vyskočila z pusy, na "*Hrnečku, dost!*".

Ivana, jsouc opačného typu, tento vtip správně a se zdůrazněním reprodukuje, tato pointa jí neunikla. Přímá řeč je u ní možná téměř častější než u Vaška, ale zvládnuta v grafické podobě není vůbec (na rozdíl od Vaška, který ani v uvozovkách, ani ve dvojtečce nedělá chyb). Textová a větná syntax Ivy je velmi špatná.

Podívejme se již na první souvětí, kde se zbytečně opakuje "*vdova*" i "*dcera*", místo aby se něco vynechalo, někde použilo zájmena. Podmět je naopak nevhodně zamlčen po první přímé řeči ve větě *Tak šla...* Věty jsou většinou řazeny paratakticky; naděje na zajímavé souvětí je vyloženě zklamána v následujícím rozběhu: *Tak utíká domů to říc sví mamince a, když přiběhne khatě a povídá mamí "připrav..."*, tak žádný zajímavý děj nenastane, překvapení nepřijde- ledažeby jí myslela právě ono sémantické sdělení, ale bez syntaktického uchopení.

Také její spojovací výrazy jsou velmi chudé: nejčastěji "*a*", pak "*a když...tak*", "*kdo- tak*", "*že*", pouze jednou "*protože*" a jednou "*ale*".

Všimněme si, že Vašek naproti tomu z těch vzácnějších spojovacích výrazů použil dvakrát "*ale*", dvakrát "*aby*", jednou "*jestli*", "*proto*", nepovedeně "*a zatímco*" (mělo být jen "*zatímco*"). Také příslovce a částice jsou u něj častější a pestřejší: *jednou, najednou, jen, už, až, znovu, opět, zase, pořád, po třetí, tady, dolů, rovně, dál a dál* atd.

Přitom Vašek velmi nerad vystupuje před třídou s vyprávěním (zatímco Iva velmi ráda): sestavení vyprávění na místě mu zjevně nesedí; jednou (pravda, u vědomí magnetofonu) se dokonce zablokoval.

Také jeho vstup do podobných úkolů nebyl snadný. Ve 3. třídě, když jsem si vedle něho jednou sedl, si vůbec nedovedl představit něco jako *résumé* (ono ostatně výše uvedené dlouhé převyprávění pohádky ani *résumé* nepředstavuje)- to vyžadovalo vyjádření tzv. *vlastními slovy* (které mu bylo nejasné i jindy, když dostali úkol doma se něco naučit vyprávět) ; odmítal mi *résumé* s tím, že nemají opsat, okopírovat text celý, a tak opsal jen část. (Tato strategie "*copy and delete*", o níž referuje kolegyně Viktorová, není vzácná; nicméně typologickou hodnotu mít může.) Když jsem mu chtěl nakreslit na kus papíru pomocné schéma pohybu postav v oné dost těžké pohádce, myslel si, že je to ilustrující "*obrázek*".

## Ke stylu

Poslední část "*Dva póly: metaforický a metonymický*" své slavné stati věnuje R. Jakobson rozšíření typů zacházení s jazykem až do uměleckých stylů: např. realismu by odpovídaly postupy metonymické, romantismu a symbolismu metaforické.

I když to Jakobson explicitně neuvádí, reaguje v této části současně také na problém, který byl nevyjasněností jeho textu a který nám dělal potíže: totiž jak zacházet se vztahy slov, pokud východiskem není souvislá věta, ale sama přerušená slova. To byl náš problém s nadřazeností, tj. se samostatnými slovy v nějakém paradigmatu, kde jsme nevěděli, zda přece jen nemáme vzít v potaz i jeho syntax jakožto různý vztah mezi těmito slovy.

Metafora a metonymie je pak posouzení opět vztahu dvojice (někdo říká, že čtveřice) slov, vytažených ze souvislého textu.

Není asi proto náhoda, že Jakobson uvádí problematiku stylu psychologickým testem *slovních asociací*, kde východiskem je právě jedno slovo- na substantivum se má odpovědět prvním slovem, které napadne. Situace je v něčem podobná našemu slovníkovému subtestu v Termanovi: zde se má ovšem říct, co podnětové slovo znamená- ale to zas lze provést různými způsoby.

Jakobsonův příklad se slovem "*chata*". V prvním kroku jsou dvě možné reakce: náhrada podobným slovem (substituční reakce) vs. doplnění slova (predikativní reakce).

Substituce slova *chata*: *chata* (tautologie); *chatrč*, *kůlna* (synonyma); *palác* (antonymum); *doupě*, *nora* (metafory); *střecha*, *bída*, *stelivo*- ale tyto poslední jsou už (řekli bychom svou non- ekvivalencí, asymetrií) metonymiemi, tj. nepředstavují, z hlediska druhého, následujícího kroku podobnost a substituci, nýbrž soumeznost; jsou podobné *pozičně* (nahrazují substantivní podnět jako substantiva, nedoplňují ho syntagmaticky); *sémanticky* ale ano, jsou s ním soumezné.

Analogické rozdělení lze najít pro reakci predikace (resp. doplnění, rozvinutí, metonymie). Na *chata* se odpovídá např. *shořela*; *chudobný domek*. *Shořela* vytváří přímo vyprávění; u *chudobný domek* prý máme poziční soumeznost (asi se myslí konstrukce dvouslovného syntagmatu, posun gramatiky) plus sémantickou podobnost (definuje se tím chata).

Podívejme se nyní na některé případy ze slovníku u Termana, na ty, kde máme zaznamenanu ústní odpověď (nebo, kvůli rychlosti administrace, aspoň její směr; nečitelný záznam= ???) a kde se probandi nějak výrazněji liší. Nebudeme kvůli přehlednosti graficky vždy rozlišovat mezi 1. a 2., ani mezi 3. a 5. třídou (jenom, kde jsou dvě odpovědi) , ale mezi žáky: Ivana *kurzívou*, Vašek **tučně**.

(Slova z 1. a 2. třídy)

- pomeranč: *jí se a je oranžovej ovoce*

- kaluž: *nějaká voda na zemi louže*

- župan: *když se třeba někdo meje, tak si to dám ???, je ??? a jde se najíst táto v tom spí, na pyžamo*

- obálka: *když chce někdo chce dát do obálky nákej dopis a poslat ho někomu když se obalí dorty (1. ZŠ); obálka do dopisu, na dopis, dám ho do obálky (2. ZŠ)*

- Mars: *město vesmír*

- přednáška: *to když třeba někdo přednáší, básničky, písničky když někdo někomu něco řekne*

- slámka *je to tráva (1.); taková tráva (2.) jedí to krávy (1.); sláma (2.)*

- zručnost: *jako když někdo nahoru ruší ??? zrada*

- náhubek: *pro psa, z provázku pusa*

(Slova ze 3. a 5. třídy)

- rodiště: *kde žije spousta rodin (3.); jako spoustu rodin (5.) něco jako porod, budova, kde se rodí? (3.) kde jsme se narodil, pak po dohodě, že myslí místo jako Praha (5.)*

- potvrdit: *něco tvrdí, napíše to, dá to písemně, žádost (už to říkal, písemně potvrdí) (3.); řekne nějaký slovo, já to potvrdím, že je správně; potvrdím razítkem, že to zaplatil (5.) něco říct (3.); potvrdit, že jsem si tu knížku vybral třeba já (dál neví) (5.)*

- saze: *semínka? (3.); u ohně saze, takový černý malinký kousky uhlí; může být jako rostlina, malinký saze někdo ???, jako rostlina nebo něco tak (5.) semínka (3.) "nevím" (5.)*

- narkománie: *někdo třeba droguje, že je na tom závislej že něco nedělá, nekouří?*

- přitažlivý: *holka řekne klukovi, jako že je přitažlivý, že se jí líbí (3.); někdo přitažlivý, že se mu třeba někdo líbí, holky: "ten se mi líbí"= je hezkej; magnet se přitahuje (5.) je přitažlivý, k němu chodí (3.) mlčí, i když že už slyšel (5.)*

- hořčík: *bylina (3.); může být i nějaká rostlina i nějaký zvíře (hořčík obecný); je to jako kyselý, někdo říká, že je to hořčík; hořčák, nějaká šťáva, něco s chutí (5.) něco v těle?*

- vyšlehnout: *pásek a s tím vyšlehnout, (šlehnout) třeba koně; oheň může vyšlehnout- jdou z něj jiskry, zafouká vítr-> vyšlehně (3.); u gymnastiky někdo řekne, v TV někdo řekne: pořádně se vyšlehní a povede se ti to"; vyšlehnout někoho, Velikonoce- kluci vyšlehnou pomlázku (5) něco šlehat; šlehnout, dát facku (3.) "nevzpomenou si" (5.)*

- příznak: *že si někdo něčeho všimne, příznaku, třeba že mu je nevolno, podle příznaku zjistí, co mu je nějaký znak (3.) něco naznačuje, ukazuje; prý se na to posledně ptal táty, po testu; ale žádný příznak neřekne, na dotaz "příznaky chřipky" tvrdí, že ta se ukazuje, ale nemá ji (5.)*

- pinčl: *nákej tábor jako ping- pong (3.); hra, ping- pong (5.)*

- mrsknout: *leží- a pak sebou mrkne, ryba se mrskne= otočí (3.); třeba kapr se mrská, šíleně moc se hejbe (když ho někdo chytí (5.) mrsknu se, otočím se rychle (3.) ryba ve vodě plácne ocasem, na dovolený (5.)*

- strategie: *že někdo někoho ztratí plán, např. jak se postaví město, aspoň ve videohrách*

- teleskop: *z teleskopu vysílají tv programy, že tam běží lepší proud, že chytí větší signál v tv něco jako mikroskop (pak snad že na zvířata?)*

- včetně: *třeba celá třída... domácí úkol: tři slova včetně poslední věty-> i tu poslední větu i (plus dobře ve větě na požádání)*

- zvěrokruh: *že je někdo zvěďavej, když jsou v kruhu ???, kde si něco mezi sebou říkají místo, kde usídlený zvířata?*

Při posuzování výsledků, které se zdánlivě, ale jen zdánlivě málo liší, je třeba připomenout, že jednak nemělo jít o asociaci, ale o správné vystižení slova, o význam podnětu; dále, jak už jsme naznačili v textu za 4. třídu, ve slovníkovém subtestu dávají autoři testu (a také nutně my, jako jeho administrátoři) přednost "nižšímu" významu slov před jeho "vyšším"- aby probandova reakce byla uznána, k tomu stačí ukázat jeden význam slova, jeden kontext jeho použití. Při zařazení pod nadřazené slovo obecného a někdy dost figurativního

významu panuje nejistota, jestli má proband odpovídající "původní" představu. Takže třeba pro "klepnutí" je "dávat znamení" sporné, ale přijme se "tukat" (jedno ze synonym) i velmi specifické "tlouct prstem do dveří". Toto zaměření se jistě (navzdory protichůdné snaze) z administrátora na probanda přeneso. Obě tyto podmínky jsou uniformující.

Ivana přehání požadavek uvedení slov oním rejstříkem kontextů, nabízejícím deformace do podobné fónie, do paronym; tím celkově směřuje k metaforickému stylu. Mnohem střídmější Vašek uvádí kontext jen jeden, ale ten je někdy až příliš konkrétní, s detaily, které jsou nadbytečné (župan *tátův*, ryba se mrskející *na dovolený*)- to je charakteristika stylu metonymického. (Střídmost někdy sahá až do quasi- afatického "nevím", "slyšel jsem", "znám, ale nevím".)

Po tomto sumarizujícím tvrzení se podívejme na některé dílčí aspekty. U Ivany se opět setkáváme s frazeologií (známou již z jejích vtipů "přecházet úžas" a "sexuálně znemožnit" a očekávanou na základě Jakobsonových postulátů), která ovšem bývá modifikována: říká se spíš "vyšvihni se" než "vyšlehni se" (v gymnastice, na kruzích).

U Vaška je v tomto ohledu, týkajícím se citací, zajímavé "zručnost" = "zrada": mohlo by to znamenat velmi obecné slovo, jako např. "svinstvo" (karate je svinstvo, politika je svinstvo atd.)- šlo by ale o jiný druh citace než u Ivany.

Dál pro typ Ivany zopakujme její tendenci provádět metaforická zhuštění významů do jednoho slova (*zručnost* jako *rušit nahoru*, *strategie* jako *někoho ztratit*, což je možná *tragické*).

Pro- jakobsonovsky lze vyložit i prapodivné dvě Vaškovy negace: *narkománii* nedokáže říct v žádné afirmaci a podobně *příznak* vidí pouze jako klamný: brání se redundanci a opakování?

Posuzováno podle Jakobsonova posledního rozlišování, úvah o pozičnosti vs. sémantičnosti, operuje Vašek často v rámci *poziční podobnosti* (i proto jsme hovořili o vlivu zadání), tj. několikrát se vůbec nepouští do rozvíjení predikací, syntagmat, ale odpovídá na stejné úrovni, na stejné pozici, takže nahrazuje, substituuje podnětový výraz. Dvakrát se mu u toho povedou skvělá synonyma: *kaluž*= *louže*; *včetně*= *i*; v ostatních případech dospívá spíše k *sémantické soumeznosti*: viz *pomeranč*, jehož *ovoce* je nadřazené; Ivany *jí se a je oranžovej* je zde naopak sémanticky podobnější, ale svým pohledem na dva atributy predikativní, metonymické.

*Mars*- *město* je velmi chybné, ale sémanticky podobnější, souřadnější než zcela metonymický *vesmír*, kde planeta může být jen součástí (synekdocha: *letět na Mars*, *letět do vesmíru*; *Martian*, *zástupce všech ufonů*); metonymická asociace stejného typu je např. u *náhubek*- *pusa*; u Ivany je to řešeno opačně: reakce je predikativní, soumezná, v ní ale panuje sémantická podobnost součtem rysů.

U *přednášky* je Vaškova reakce příliš obecná- analogicky k *ovoci* u *pomeranče*. U *slámky* je obecná spíš Ivana ( i když výrazem "*taková*" specifikuje, resp. klade existenci druhu); první Vaškova reakce je zde predikativní a metonymická, dokonce narativní, druhá téměř tautologická (podobnost sémantická plus poziční).

Možná tedy největší typový rozdíl panuje mezi Ivaninou kombinací soumezné reakce (např. řečením rysů, popisem situace) s její sémantickou podobností vs. Vaškovou substituční reakcí, ale spojenou se sémantickou soumezností.

Pod styl řadíme jazykové chování, popsané v první části, např. ony Ivančiny posuny a Vaškova nedorozumění. U Ivy jde o metaforické vtipy, které by šlo asi nejzřetelněji charakterizovat jako zhuštění významu tím, že se myšlenky či fráze, vystupující obvykle jednotlivě (tj. ve svém normálním kontextu), navrství do jednoho místa (jiného kontextu). Ve slovníku u ní vidíme tyto jednotlivé kontexty odděleně (*hořík*, *to je to* , *a to*, *a ještě to...*);



jinde jsou dány dohromady: *sexuálně zneužil, a tím znemožnil, ha- ha, tedy sexuálně znemožnil; přecházet zrak bude, žasnout budete, ergo přecházet vás úžas.*

U Vaška jako by šlo naopak o to, že se nemůže oprostít od daného kontextu nebo od daného paradigmatu, na něm se podílejšího: pokud začne říkat druhy barev, pak u nich musí zůstat, a *tmavě červená* nemůže být řečena než jako *černá*. (Jakobson, s. 64, zde u Vaškova typu uvádí také problém s barvami: jedna pacientka neříkala než primární čtyři barvy, ty posunuté, spojené s původními na základě podobnosti odmítala.)

Vašek o řazení a stupňování ostatně často přemýšlí: např. jestli by existovala známka 5-; jedničku prý má rád, že je *před nulou* (ze 2. třídy).

I snahu o regularizaci a přesnost bych přičítal přání omezit se na jeden kontext, který je pak třeba chápat jakoby doslovně, nepřeneseně. Vzpomeňme si i na reakci v Termanově slovníku: *obálka do dopisu, na dopis, dám ho do obálky*. Protože Vašek nepoužil úplně správně první předložku, *do dopisu* (ale i s nepřesností je to velmi srozumitelné), opravuje se: *na dopis*. V abstraktním významu předložky je to zcela v pořádku (obálka je *na dopis*, jako je *miska na jídlo*); ale to mu nestačí, protože je připoután ke korekci časoprostoru lodi Enterprise; a tak se vrací k původní předložce "*do*", která je pak správná při prohození členů *dopis- obálka*.

Prochází stylový rozdíl i do výtvarného projevu, do kresby "začarované rodiny"? Ano, syntax obou obrázků je naprosto rozdílná. U Ivy vidíme sérii s určitou strukturou, která nechybí, ale je implicitní, skrytá zdánlivě rovnocennou řadou členů (jejich středem je ale autorka). U Vaška jako bychom měli strukturu a řízení v ní přímo znázorněné linkami drátků, od podmětu, kouzelníka, k různým předmětům, z nichž jeden se s podmětem identifikuje a mezi ostatními, včetně sebe, by tam chtěl udělat pořádek.

Poslední bod, který se stylem zmíníme, je problém *jména*. Trochu jsme na něj narazili u psychoanalytika G. Pommiera (na vstupu k Jakobsonově koncepci, kterou v důsledcích vlastně jako relevantní odmítl). Podobně operuje i další psychoanalytický autor, J. Bergès (1994), který rozepisuje otázku jména trochu podrobněji. Ve své dost spekulativní stati tvrdí, že jeho francouzští nečtenáři měli v souběhu potíže: s tříděním (klasifikací); s ukázáním a jmenováním; se vztahem k autoritě.

Probandi nebyli s to jednoznačně roztřídit karty s třemi kritérii (velikost, barva, druh předmětu) exkluzivně, vybraně podle jednoho znaku a se zanedbáním zbývajících: naopak se snažili o tabulku s trojím vstupem, kde by políčka vyjadřovala všechna kritéria, hlediska současně- Bergèsovi to připadá pouze blokující a má tendenci to snižovat, ale tento velký kognitivní výkon není jen absurdní: má analogii např. v určování, v oněch "košílkách" ohebných slov (kde se nesmí vynechat např. číslo).

Potíže s tříděním by měl mít podle Jakobsona typ s poruchou podobnosti, tedy Vaškova typu (a Vašek být tedy možná lepší ve zmíněném určování, resp. v jeho pečlivosti).

Bergès tvrdí, že neschopnost zanedbat ostatní kritéria, rozhodnout se výběrem logicky souvisí s neschopností vynechat či zredukovat ve francouzském čtení písmena (např. dlouhé "*monsieur*" dá v hláskách jen /m<sup>e</sup>sjö/). Protože takový nečtenář prý tedy chápe písmena izolovaně, nikoli slité ve výslednici, dělá mu potíže písmeno zopakovat, když už ho jednou řekl (takže čte "*baratin*" jako "*bartin*")- zde nemáme od Vaška tak rané údaje, ale pouze indikace pro podobný postoj např. oněmi dvěma negacemi v Termanově slovníku (a také jeho pomalé čtení, kopírující podrobnosti "terénu").

Někteří nečtenáři prý současně mají potíže se jmény osob, a raději je opisují (moje babička ne *Karolína*, ale *Velká, Malá*)- zde máme na podporu ono nahrazení jména *Jirky bratrem* (v opakování vět). Vyzvednutí jména jako by vadilo, má jít o podobně rozhodné, jednoznačné

gesto, jako když se v třídění vše ostatní odsune stranou; proto se zde raději užití jméno nahradí nějakým sémantickým rysem.

Ono jméno má podle Bergèse výjimečné postavení v jazyce. Souvisí s ukazováním: nemá žádný význam, jenž by vznikl díky syntagmatům ani díky sémantice paradigmát, ale platí samo o sobě, tím, že se odlišuje, už v kódu bez všeho; jako by pro Bergèse bylo něčím podobné písmenu. Také při čtení ukazujeme, si ukazujeme prstem, podtrháváme. Ale musíme to činit tak, že nebudeme na písmenech ulpívat a skládat je jednotlivá, ale vlastně je škrtat při respektování jejich rozdílů, jimiž vcházejí do výsledku. Čtenář se nesmí na písmeno dívat jako malíř středověkých iluminací, fixovat se na něj jako na obrázek.

Podobné tvrzení se zdá být blízko Matějčkem diagnostikované potíži, kterou má typ C1, aby si "vzpomněl" na tzv. symbolický význam písmene; o přechodu, zlomu k fonetičnosti mluví i další autoři: dítě se musí smířit s tím, že písmena jsou jen zvuky, i když mu to připadá hrozně málo. Ale zde jde o něco jiného, a sice o takovou oscilaci mezi psaným a mluveným, kdy se jedno opírá o druhé a vytěšňuje se anticipacemi (podobný je i názor Pommierův)- oko luští, co už ucho ví ("*...par le regard, l'enfant déchiffre ce que son oreille sait déjà*", Bergès, s. 351).

Bergès propojuje škrtání prstem a tím úspěšné čtení s autoritou: nemá už jít jen o tzv. metonymický doplněk přání matky (ta jakoby už měla říkat "*Přečti si to*", a ne "*Přečti mi to*").

## SLOVO ZÁVĚREM

Pokusili jsme se najít oporu pro dva typy v něčem špatných a současně v něčem dobrých čtenářů (a pisatelů). Ano, jejich některé úspěchy a neúspěchy jsme zachytili na rozsáhlejších empirickém materiálu až tehdy, když řadu vývojových kroků už mají za sebou a kdy už pro ně čtení nahlas není vlastně na pořadu dne- jejich rozdíl vyskočil v souvislosti se čtením v duchu. Právě tak je trápí méně čistě fonetická i fonologická stránka pravopisu, a více jeho dodatečná gramatická naddeterminovanost, kterou nejsou s to nebo odmítají použít.

Snad se mi podařilo ukázat, že čtení v duchu by si zasloužilo teoretickou pozornost. Pro tento druh případného nedostatku někdy chybí pojmový prostor na úrovni typů dyslexie, zkoušené hlavně právě prostřednictvím čtení nahlas. Ale často i tyto teorie dyslexie rozlišují dva typy, přinejmenším dyslexii tzv. hloubkovou (porucha spíše fonologická, "le son", blízka naší Ivaně) vs. povrchovou (porucha spíše v získání významu, "le sens", blízka našemu Vaškovi), a přiřazují je k výukovým metodám, k metodě globální či analytické vs. syntetické.

Aby se nepodceňoval tento druhý typ nedostatku, kdy žák ovládá jen čtení luštěním a skládáním (typ Vaška), to většinou vyžaduje uvědomit si non- fonetičnost pravopisu (v rámci, přirozeně, fonetického, resp. alfabetského principu): tím se vytvoří vzdálenost od artikulace a tím pojmový prostor i k uvažování o čtení v duchu (odmítáme výraz *čtení potichu*), o síle Ivany. Zdá se, že příznivá heuristická situace pro samostatné uvažování o pravopisu je tehdy, když se v daném systému hodně grafémů nevyslovuje (jako ve francouzštině).

Co si ale počít s tím, že rozdíly mezi typy možná (alespoň v naší dvojité kazuistice) procházejí skrz i do dalších jazykových a znakových projevů? Jakobsonova distribuce těchto projevů na typ s nedostatkem operací souměznosti, se slabou metonymií se přitom zdá odpovídat dyslexii hloubkové, zatímco typ s nedostatkem operací podobnosti, se slabou metaforou dyslexii povrchové.

Jakobsonova teorie není bohužel přizpůsobena otázce pravopisu, nevyjadřuje se k poměru mezi mluvením a psaním: tím ho zanedbává. Na druhé straně ovšem tím, že upozorňuje na opakování téhož principu v potížích různé hierarchické úrovně (od fonémů po texty), vysvětluje přetrvávání chyb třeba právě v pravopisu, i když by se už jejich druh podle tradiční

kategorizace psychiky nemusel objevovat, neboť si nárokuje jiné funkce: např. méně smyslové a více rozumové.

Je to také explanace teoreticky zajímavější než pouhé konstatování, že tyto nové chyby vznikají proto, že děti dosud bojují s těmi starými a prostě to všechno (např. při diktátech) nestíhají.

Metaforický a metonymický pól představují současně styly zacházení s jazykem, ba techniky: jsou tedy inspirativní k tomu, aby se přemýšlelo, za jakých podmínek struktury textu (jež bývá zakotvena např. v žánrech, pokud jsou naplňovány, respektovány) probíhá úspěšně ten který typ čtení, a speciálně čtení v duchu. To je otázka k další práci, jež ovšem zas nemůže zůstat ani na čtení samém, ale musí k němu přičlenit další techniky intelektuální práce s textem (vypisování, resumování, diagramatizace, interpretace různého druhu, kondenzace, překlad do jiného jazyka atd.).

Bylo by asi dobré, aby děti získaly i druhou stranu dovedností než ty, v nichž jsou silné; kdyby se z Ivanky stala trochu Ivaška a z Vaška, z toho Vašneka, zas Vašeki.

## LITERATURA

Bachtin, M. M., Vološinov, V. N. *Marxismus, freudizmus, filozofia jazyka*. Bratislava: Pravda, 1986

Bergès, J. *La lettre et les non-lecteurs*. In: C. Préneron et al. *Des enfants hors du lire*, Paris: Bayard, 1994, s. 345-351

Bresson, F. *La lecture et ses difficultés*. In: R. Chartier (Ed.) *Pratiques de la lecture*, Paris: Payot, 1993, s. 15-27

Casalis, S.- Lecocq, P. *Les dyslexies*. In: M. Fayol. et al. *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris: Presses Universitaires de France, 1992, s. 195-237

Ferreiro, E. *L'écriture avant la lettre*. In: H. Sinclair (Ed.) *La production de la notation chez le jeune enfant*, Paris: Presses Universitaires de France, 1998, s. 17-70

Jakobson, R. *Dva aspekty jazyka a dva typy afatických poruch*. In: R. Jakobson *Poetická funkce*, Praha: H&H, 1995, s. 55-73

Křivánek, Z. *Modernizace výuky prvopočátečního čtení v české škole*. Referát na World Congress on Reading, Prague, July 9-12, 1996

Lacan, J. *Le séminaire 5. Les formations de l'inconscient*. Paris: Seuil 1998

Lahire, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993

Martin, H.-J. *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris: Albin Michel, 1996

Matějček, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Stát. pedagog. nakl., 1975

Matějček, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1995

Pokorná, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997

Pommier, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993

*Příruční mluvnice češtiny*. P. Karlík, M. Nekula, Z. Rusínová (Eds.) Praha: Lidové noviny, 1996

Vachek, J. *Psaný jazyk a pravopis*. In: B. Havránek, J. Mukařovský (Eds.) *Čtení o jazyce a poesii*, Praha: Družstevní práce, 1942, s. 231-305

Vachek, J. *Written language. General problems and problems of English*. The Hague: Mouton, 1973

Vachek, J. *The primacy of writing?* In: J. Vachek *The written language revisited*, Amsterdam: John Benjamins, 1989, s. 25-34

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

### **Zprostředkované citace**

viz Pokorná, V.:

Bakker, D.J. *Neuropsychological treatment of dyslexia*. Oxford: Oxford University Press 1990

viz Casalis, S., Lecocq, P.:

Coltheart, M., Patterson, K. E., Marshall, J. C.: *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980

Ellis, A.W. Developmental and acquired dyslexia: some observations on Jorm. *Cognition*, 1979, č. 7, s. 413-420

Frith, U. *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1985

Holmes, J. M. *Regression and reading breakdown*. –A. Caramazza, E. D. Zurif (Eds.) *Language acquisition and language breakdown: parallels and divergencies*, Baltimore: John Hopkins Press, 1978

Jorm, A. F. The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: a theoretical framework and review. –*Cognition*, 1979, č. 7, s. 19-33

Patterson, K. E., Marshall, J. C., Coltheart, M. *Surface dyslexia*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985

Seymour, P. H. K. *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986

Práce, ve stati nazývané jako "*naš text z 1. (až 4.) třídy*" či "*za 1. (až 4. třídu)*" označují texty ve výročních zprávách grantu GA ČR "*Žák v měnících se podmínkách české školy*", dostupné na katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty; text "*První třída*" byl publikován Pedagogickou fakultou UK v r. 1998.