

VÝVOJ LÁTKY V ČEŠTINĚ OD 1. DO 6. TŘÍDY

Miloš Kučera

OBSAH

ÚVOD

PROFILUJÍCÍ LÁTKA JEDNOTLIVÝCH TŘÍD

PRVNÍ TŘÍDA

DRUHÁ TŘÍDA

TŘETÍ TŘÍDA

ČTVRTÁ TŘÍDA

PÁTÁ TŘÍDA

ŠESTÁ TŘÍDA

RĚSUMĚ VÝVOJE LÁTKY

Komentář

ÚVOD

Tato stat' chce co nejstručněji shrnout látku z češtiny za 1. stupeň a následující 6. třídu - která na mé škole byla vlastně opakovací (a alespoň částečně tak reprodukovala a přinejmenším předpokládala, když implicitně, za chodu a třeba ne explicitně procvičovala dosavadních 5 let výuky).

Jako i předchozí roky jsem se soustředil především na mluvnici a při nárůstu významu slohu i na něj - on ostatně v učebnicích Českého jazyka figuruje, zatímco literární výchova, kterou ve svém souhrnu téměř zanedbávám, se vyučuje pomocí čítanek.

Jako i předchozí roky dávám důraz spíše na vyučovanou slohovou látku (jako normu), než na slohovou produkci dětí, a o té „volné“ či „spontánní“ se nezmiňuji vůbec: jak se kdysi rozdělily oblasti na „čtení“ pro mě a „psaní“ pro I. Viktorovou. Obojí vedu v uvozovkách, protože se tyto názvy nekryjí se svým běžným významem - paní Viktorová se totiž o čtení jakožto čtení literatury asi zajímá víc než já, a já se zas věnuji psaní, produkci...Ale pozor! jen jednoho speciálního druhu- psaní **diktátu jako pravopisné zkoušky**: v ní je dokonce kvintesence celých pěti, možná devíti let mluvnické výuky (jak je tomu konkrétně, se pokusím říct v závěrečném komentáři).

Jako obvykle vycházím z terénních poznámek, doplňovaných však silněji než v předchozích letech obsahy učebnic, které se v mé třídě používaly; na některé otázky jsem se dodatečně vyptával paní učitelek- viz zejména následující část.

PROFILUJÍCÍ LÁTKA JEDNOTLIVÝCH TŘÍD (podle paní učitelek)

(1. ročník: **grafo- fonologické korespondence, jejich „analýza“ a „syntéza“**)

2. ročník: **spodoba**

3. ročník: **vyjmenovaná slova**

4. ročník: **vyjmenovaná slova; vzory podstatných jmen; shoda přísudku s podmětem**

5. ročník: **vzory podstatných jmen; shoda přísudku s podmětem; vzory přídavných jmen; souhláskové skupiny a změna v nich**

(6. ročník: téměř opakovací; spíše spontánní napadání normy s pubertou)

Podtržena je nová látka.

Na 1. ročník jsem se paní učitelek neptal: ale šlo by doplnit, že profilující je tam naučit **přečíst napsané a zapsat slyšené** (ať by daná slova byla neznámá, ovšem nutně složená z našich grafémů, písmen a z našich fonémů, hlásek, tj. z naší abecedy; je těžké tuto látku nějak souhrnně mluvnicky nazvat, ve Francii se někdy v teorii didaktik nebo i dyslexie hovoří o úrovni **grafo- fonologických korespondencí**); 6. ročník už nepřináší nic podstatně nového, částečně i pro překryv učebnic (při přechodu z osmiletého rozsahu ZŠ na devítiletý je program pomalejší a nová učebnice ze 6.r. se příliš neliší od staré pro 5.r.)

Co se velkých oficiálních programů týče, na „mé“ škole se první stupeň hlásí k *Obecné škole* a druhý stupeň k *Základní škole*. Zpřesnění: v programu Obecné školy se vybrala ona ostřejší alternativa (nikoli původní „hausenblas“), např. s výukou vyjmenovaných už ve 3. ročníku; v 5. ročníku se už začala používat učebnice programu Základní školy (Styblík a kol.).

Všimněme si, že paní učitelky zde automaticky uváděly vlastně ryze *pravopisnou látku* (otázka zněla, co se v tom kterém ročníku hlavního učilo, jak se módně říká, „o čem byl“). Proto i když mi třeba *určování slovních druhů* připadá velmi zásadní i náročné, jako zvláštní pozornosti hodná látka se v jejich přehledu látky neobjevuje, s výjimkou speciálního průřezu, kdy slovesa, slovní druh jsou přísudkem, jenž se má shodovat s podmětem, nebo když jistá slova jsou předložky, jež píšeme zvlášť, ale čteme dohromady, a jiná zas spojky, před nimiž často píšeme čárku. Pravopisné hledisko je ztělesněno, jak jsme již jednou řekli, *diktátem*.

Pokusíme se nyní vyložit tuto profilující látku v podrobnějším kontextu jednotlivých ročníků. Jako sumarizující rubriky, analogické odpovědím paní učitelek, se zde bude objevovat tzv. dominující úroveň látky (od hlásek/písmen až po slohové texty, dle zavedeného pořadí lingvistické hierarchie) a dále určitá pozice v psané kultuře (*written culture*), která ročníku (třídě) odpovídá.

Mluvnickou látku v jejím širokém, nesumarizovaném rozsahu, prezentujeme podle zhruba podle schématu *Příruční mluvnice češtiny*¹ v následujících rubrikách (odpovídají i vyučované hierarchii „skládání“, od nejmenších jednotek, spojujících se do rozsáhlejších, tím jakoby vyšších):

- *Fonetika a fonologie* (úroveň hlásek/písmen, i z nich složených slabik; zde neškolní příručky a ty, co nejsou po letech, jsou orientované na proud, dech řeči a téměř vynechávají **psaní**, považující je za sekundární zápis, přepis, na úrovni svých profesionálních transkripcí, fonetické a fonologické; totéž pokrytectví se týká **pravopisu** celkově - vystupuje na všech hierarchických úrovních; nemíníme zde psaním ještě speciální psaní psací, ale „abstraktní“, „ideální“ systém psané existence jazyka, tak jak jsme ho u profilující látky 1. třídy nazvali *grafo - fonologickými korespondencemi*, jejich „analýzou“ a „syntézou“);

- *Lexikologie* (úroveň existence samostatných slov: hledisko slovní zásoby a jejího rozšiřování, resp. nahrazování synonymy; z velké části jde vlastně o sémantiku, s připojováním normy spisovnosti a otázky stylu; diferenciálně diagnostické, vůči slovo tvorbě, je to, že se slovo nerozkládá; vůči morfologii např. to, že se nesklouňuje, obecněji řečeno, že nemá gramatické významy, ale význam pouze tzv. noční;)

- *Slovo tvorba* (opět úroveň slov, samostatných v tom smyslu, že nevystupují v kontextu vět, a

¹ Karlík, P. ; Nekula, M.; Rusínová, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.

současně rozkládaných, ale ne na fonetické nebo fonologické komponenty, nýbrž na „samostatné“, významové části, morfémy určitého druhu- ne např. pádové koncovky; ve srovnání s *Příruční mluvnicí* ve škole asi méně vystupuje *tvoření, odvozování slov*²- s výjimkou citění příbuznosti, kde se ale nemusí určovat směr geneze, a více *stavba slova*; viz např. otázku předpon vs. předložek apod.);

- *Morfologie* (opět úroveň převážně samostatných slov, ale teď chápaných klasicky „gramaticky“, tj. jako slovní druhy a zacházení s nimi v jejich identitě; vlastně nejrozsáhlejší mluvnická látka);

- *Syntax* (úroveň vět a souvětí; spojení na morfologii zůstává např. přes pádové otázky; jinak samozřejmě už větné, nikoli jen slovní druhy);

- *Sloh* (tato rubrika kromě *stylu* a *žánrů* pro nás obsahuje i problematiku *textu* - např. jako kladení mu otázek, učení se z něj, jeho resumování; řadíme sem i *typografii, stránku, knihu, rejstřík, slovník...*);

Pravopis, stejně jako výslovnost (chápeme ve Vachkově vymezení jako paralelní formy se vzájemnými přechody³) procházejí všemi těmito úrovněmi.

Kromě výše zmíněných mluvnických rubrik uvádíme i jiné, pokud je to třeba: jako *psací psaní*.

² Učení *Mluvnice* je v této rubrice nesmírně členité, ale bez jakékoli školní paralely: např. neexistuje důvod, aby se diferenciatně probíraly možnosti *tvoření adjektiv odvozováním: ze substantiv, ze sloves, z adjektiv, z adverbii a předložkových pádů*.

³ „Ortography is, in fact, a set of rules enabling the language user to transpose the spoken utterances into the corresponding written ones, in other words, it is a kind of bridge leading from the spoken norm of language to the written. (An analogous bridge, leading in the opposite direction, is the „pronunciation“, enabling the language user to transpose the written utterances into the corresponding spoken ones.“ - Josek Vachek, *Written language*, The Hague: Mouton, 1973, s. 18; autor zde mluví o pravidlech vzájemných přechodů, aby ukázal, že nelze dávat přednost žádné ze dvou forem jazyka - hrozí mu tím ale, že půjde proti svým jiným tvrzením o nepřevoditelné specifické obou, o nutném „bilingvistu“ uživatele jazyka a o tom, že psaní neslouží k přesnému převodu zvuku (jako fonetická transkripce), ale k vyjádření významu.

PRVNÍ TŘÍDA

Učebnice: Pišlová, S.; Linc, V.; Mertin, V.; Čížková, M. *Pojďme si hrát. První díl slabikáře*. Praha: SPN, 1992;

Linc, V.; Brukner, J.; Čížková, M.; Mertin, V.; Pišlová, S. *Vesela abeceda. Druhý díl slabikáře*. Praha: SPN, 1992

Fonetika a fonologie: elementární a elementové uvědomění si hlásek („*fonological awareness*“) a jim odpovídajících písmen (abecedy): analýza a syntéza slova, dle pořadí, směru; kombinatorika; hlavně na slabiky jako střední, zprostředkující článek ($m - a \Rightarrow ma$); pocit slabiky, skandování, vytleskávání, počítání slabik, grafické vyznačování její hranice; rýmování; akrofonie (slova na...) a živá abeceda; dvojhláska *ou*, dvojgrafém *ch*; pravopis *ú, ů*; kvantita (délka) samohlásek; znát samohlásky - souhlásky; jména písmen („*b*“ = /bé/); *y/i*, změkčování souhlásky ve čtení slabiky, i pomocí *ě* a samostatně diakritikou (*ť*) ; (mírně) rozdíl výslovnost vs. pravopis: /gde/ = *kde*; spisovná výslovnost „akrofonická“: ne *vokno*; fonologický zápis komparován s obrázky, piktogramy, logogramy (např. vymyslet, nakreslit značky pro věci na určité písmeno); velká a malá písmena; tiskací a psací;

Lexikologie: i hláska a slabika jako slovo (význam), např. předložka; aby přečtené mělo význam; pro správné čtení hlídání parafonů a „paragrafů“ (podobně psaných slov); komponování slov z daných písmen; význam ze slabik; opis a přepis celých slov, korektury, přečtení známého slova, nápis diktovaného slova („tvář“, „vzhled“ slova, její rozehrávání: *Xlonům*); slovo ve čtení: ukazovat si prstem, někdy oddělené slabiky potichu, pak slova nahlas dohromady (dvojí čtení); hranice slova: např. vsouvání přívlastku mezi předložku a podst. jm., věta na dané slovo (ne *milá- čeká*, ale *miláček*); identita slova v ohýbání; sémantická paradigmata, série souřadných slov; nadřazená slova („jak tomu říkáme dohromady“); synonyma; nespisovná synonyma, nespisovnost; antonyma (slova opačná); významová kolokabilita (*zaváté maso, uzené pole*) syntagmat, může jít do vět (syntaktická k.); schématicizace, grafické zobrazení neurčitých číslovek; vlastní jména vs. obecná;

Slovotvorba: odvozování pro znělost, zárodek spodoby (/blisko/ \Rightarrow /blizoučko/); implicitně další příbuznosti (např. které slovo se uzná za nové, aby nešlo jen o ohýbání); implicitně pojem předpony (vs. předložka); rozkládání složených slov; zdrobněliny;

Morfologie: předložky (vs. předpony, kvůli psaní zvlášť); podstatná jména jako jména vlastní vs. obecná (kvůli velkému písmeni); ohýbání vs. příbuznost; implicitně shoda v syntagmatech a větách, pak tedy kategorie této shody (číslo, rod...);

Syntax: implicitní pojetí věty: vymyslet větu; věta složená z obrázků a slov; úzká definice věty (vs. grafika syntagmat, visících v prostoru): více slov, začátek velkým písmenem, na konci tečka, (později) otazník, vykřičník; širší definice: úzká + dávat smysl („*nemusí být pravda, ale můžeme se zeptat*“); nahrazení slova, aby byla věta rozumná, přehazování podmětu a předmětu; druhy vět a jejich intonování při čtení;

Sloh: celé texty s omezeným počtem (v té době známých) písmen („*Táta topí. Táto! Top lépe!*“); opis, přepis, diktát textu; korekce; čtení textu; ukazování si; přečíst nahlas; v duchu; „jako maminka“= otočit stránku, číst do konce; intonovat výpovědi; recitovat básničku, „neoddmolít to“; dramatizace textu do hlasů postav; pojem uvozovek; resumé textu; seřadit věty příběhu; vysvětlování slov textu a vtipu textu; hodnocení textu; žánr: dopis mamince;

vyprávět zážitek z prázdnin, třídní výlet, divadlo; telefonovat; podpis a autorství, resp. vlastnictví; datace; mnoho žánrů z **kulturního** repertoáru: křížovky, rébusy, tabulky, přesmyčky, rýmování, slovní hříčky, hádanky; smíšené texty (obrázky + texty); piktogramy, logogramy, kaligramy; záměrně chybné texty a jejich korektury; třídění, taxonomie; hraní kostkami a skládání výsledku, kombinatorika; odčítání fonémů ze rtů; mimické, tělesné znázorňování tvarů písmen; zpívání slabik, roztleskávání, skandování; hraní si s „našimi“ a „cizími“ písmeny (x, q); elementární **typografické** pojmy: stránka, list, kniha; orientace v tomto rozměru: směry, listování, číslování, předěl mezi zadáním a místem na odpověď, nová řádka, odstavec, obsah;

Příruční mluvnice dává vzhledem k školní látce omezenou nabídku - jednak ve škole existují i jiné rubriky, jednak i ty uvedené jsou plněny jinými tématy; tak se v PM, i když je sama složitě vysázenou knihou, neprobírá typografie; tím méně, že čtení se musí učit a že je něco jiného (proces aktualizace, kreace) než věčně přítomný, vytištěný text; PM dál nerozlišuje mezi lingvistickou, např. pravopisnou znalostí, a přirozeným mluvením, které nebývá (už tím, že je normotvorné) chybné: i když ani my podobné dělení nedokážeme, mělo by být důležité (např. opírání se o přirozené slabikování, výzvy dětem, aby *přece* poslouchaly...). P.uč. nabízí také nad teorií určité praktické **grify**: např. možnost vsunout přívlastek mezi předložku a substantivum; současně se ovšem také vyžaduje **zdůvodnění**. Některé rubriky nad PM:

Psací psaní: positura těla, držení tužky, pozice papíru; gestémy a trasémy, jejich miniaturizace; spojování do grafémů, způsob tvoření písmene, jednotažnost, vázání; části písmen a jejich jména (bříško, hůlka, klička, ocásek...); tvary grafémů a jejich vzory, školní předloha, psaní p.uč., nečitelné, „vypsané“ písmo dospělých; dále „vzory“ (t = čepička trpaslíka); velké a malé písmeno; dodržování sklonu; lehkost („nerýt“, netlačit); tiskací a psací verze, přepis; tečka, čárka, kroužek a háček nad písmenem;

Grafický rozum: nad položky uvedené ve slohu (např. typografii); nacházení grafiky mimo papír a tabuli, např. v uspořádání školy a třídy (lavice), označení dveří apod.; školní evidence a hodnocení, počítání; orientace sešitu s lavicí a třídou; uspořádání věcí na lavici; tituly vyučovacích hodin; v ploše papíru a tabule pak kopie (reprodukce) a analogie, třídění, seřazení, přiřazení (spojovací šipky), kombinatorika centrálního členu s ostatními, periferními částmi, rozdělení (většinou svislými čarami), výběry, např. se zvětšením detailu, zvýrazňování (podtrhnutím, vybarvením), škrtnutí, opravování, pozor vykřičníku, vyznačení chybění, označení prázdného místa k vyplnění nebo odpovědi (např.: ...), hierarchizace členů nebo míst, titul; hranice úkolu, reagovat na psanou výzvu; podávat zdůvodnění; nový postoj: možnost vracet se k zafixovanému, z toho reflexivnost: např. autokorekce, monologické hledisko a současně možnost kontroly např. i paní učitelky; hledisko grafických řezů, jakoby „průsvitky“ položené na materiál; střídání úrovní (jméno věci nebo věc?) a vznik překvapivých syntéz (např. už $m - a \Rightarrow ma$; z toho tzv. **znaková závrať**)

Dominantní úroveň 1. třídy: slabika; jako střední článek mezi písmeny/ hláskami a slovy; je jasně spojená s čtením a psaním, včetně jejich požadavků na přesnost; čtení plynulé, čtení celých slov je vlastně luxus; lexikologie, sémantika důležitá jen jako kontrola přesnosti (nečíst nesmysly, „nevymýšlet si“); nad slovotvorbou a morfologií vládne rozdělování na fonologické slabiky, nikoli na morfémy, např. koncovky (*je- dl*, nikoli *jíst*, *jed*, *jed- l*).

Hlavním úkolem je naučit za pomoci rozkládání a skládání (s centrem ve slabice) **přesně přečíst a přesně zapsat slovo, které může být neznámé** (dosud neslyšené, neviděné, pro dítě či všeobecně bez smyslu) v hrubě daném grafo - fonologickém systému češtiny (např. není ještě

příliš velkou chybou zapsat /gde/ jako „gde“).

Z toho plyne, že se učí vlastně analogie **fonetické transkripce**, děti jsou vedeny k tomu, aby dobře slyšely. Paralelně s tím se ovšem reguluje **výslovnost**, aby byl zřetelný a fonologicky správný podklad pro zápis (nejvyhraněnější korekce: poslat chodit na logopedii), ovšem s tím probíhá i regulace do obecnější **spisovnosti**. V závěru roku se může dokonce u některých objevit paradoxní hyperkorektnost až mylná generalizace normy (*vokno* ⇒ *okno*, ale proč *vosa* ⇒ *osa*?). Podobně jako my o moliérovském „měšťáku šlechticem“⁴, hovoří Gesell v 1. roce školy o ztrátě *koheze* (propojenosti, skloubenosti, plynulosti? - M.K.) a *jistoty*.⁵

1. ročník je výjimečný tím, že dává **gramotnost**, kterou budou zdokonalovat další ročníky - ale hlavně ji budou potřebovat. Mimochodem, právě Gesell nezmiňuje v oblasti osvojení jazyka z vývojově psychologického nic než stále se zlepšující čtení a psaní, mimo zařazení pod školní život už jen četbu, čtenářství: žádnou gramatiku, žádný pravopis. Svým způsobem má pravdu (je to dětský lékař, doktor **těla**) - na druhé straně by ale např. pominutí ideje pravopisného obratu podle našeho názoru poškodilo pochopení vývojových úkolů.

Lingvistické pojetí jazyka v PM a v jiných mluvnicích zde kromě gramotnosti jednoduché (chápejme ji duchovně, ideálně) přesahuje ještě **gramotnost jako** právě gesellovský **tělesný proces** - nejvýrazněji v úkolu **psacího psaní**, jehož exemplárnost (transfer) a symboličnost je stále víc **kulturně podceňována** (přestává se pořádně trénovat po pět let).

Samo **lingvistické poučení**, prvky nauky o jazyce jsou zde ještě poměrně slabé, ale o to víc působí zárodky této systematickosti, ve službách psaní, někdy dokonce „normálního“ mluvení až **komicky** (jako u Moliérova pana Jourdana, Jordána).

Gramotnost jako získaná dovednost je zde nicméně vrcholkem kulturního ledovce, kde vedle psacího psaní nejsou nápadné ani další nezbytné oblasti, řazené námi pod **grafický rozum**, jenž může být i nespecifický vzhledem k fonologickému zadání gramotnosti. Jednak se při výcviku, v didaktikách používá široký rejstřík kulturních artefaktů (např. ze sféry hraček a zábavy, kam upadávají bývalé historické invence jako rébus, resp. jeho princip), jednak se připravuje plocha (v širokém slova smyslu), kde se může gramotnost učit (např. pojmy stránky, ale třeba i komunikace s učebnicí). Nová, mnohem menší lavina grafiky, zejména pro oblast textu, dopadne až v 5. třídě.

Pro postoj ke skutečnosti, vždy nějak jazykově zprostředkované a na celé škále znakovosti (fiktivnosti), je důraz následovný: věnuje se pozornost prostředku zobrazení, jeho **formě** (když je rozkládána a převáděna dokonce do jiného média), tedy i formě svého vlastního projevu; speciálně řečeno, poprvé zde zřetelně zazní tzv. druhá, právě ta méně pochopitelná artikulace (např. ve srovnání s kumulativností obrázku...) - zde máme čistou, „matematickou“ znakovost. Tím se oddálí forma zobrazení od zobrazené věci. (Viz též „psychogenezi“ čtení u Ferreirové a Vygotského teorii „skla“.⁶)

Zvědomění může někdy působit úpadkově (viz výše „měšťáka šlechticem“). Díky zafixování produkce, která ho provází (hlavně jako zapsání) vzniká ale objekt, který je kontroly a korekce schopný, ze strany autora i příjemců, ať jsou kdokoli (např. chyba paní učitelky). Zvědomění je i zvědečtění, které se projevuje v diskursu zdůvodnění, justifikace.

⁴ Kučera, M.; Viktorová, I. *Čtení / psaní v první třídě*. In: Pražská skupina školní etnografie *První třída*. Praha: Pedagogická fakulta, 1998, s. 80 nn. (Publikovaná výzkumná zpráva z longitudinálního výzkumu GA ČR.)

⁵ Gesell, A. *L'enfant de 5 à 10 ans*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993, s. 397: „*L'enfant a perdu la cohésion et l'assurance qu'il déployait à 5 ans.*“

⁶ např. 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, 1988, s. 17 - 70;

Vygotskij, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: Stát. pedag. nakl. 1971, s. 257.

DRUHÁ TŘÍDA

Učebnice: Nováková, Z. *Český jazyk pro 2. ročník*. Všeň: Alter, 1994.

Fonetika a fonologie: navzdory etymologii *foné* sem opět počítáme nejen výslovnost (tu samostatnou vlastně vůbec ne), ale hlavně její zápis, psaní; na otázkách, které alespoň některou stránkou zůstávají hláskové či, zde už hlavně slabikové- už ne jen uvědomění si, identifikace hlásky/ písmene, ale nad to: modifikace diakritikou (větší přísnost než v 1.r., dětmi považována někdy za zcela druhotnou), připojeným písmenem (i, y, ě, je; vlastně i ve spodobě, kde asimilace závislá na pořadí), identifikace druhů těchto písmen / hlásek; tedy rozepsaně:

opravování diakritiky, chyby zde rozporným jevem (nad jev špatné výslovnosti, nerozlišující kvantitu, jako „kratke mluvení“ někdy u Rómů): jednak ekonomie pravopisu (jeden znak vyjadřující více výslovnostních variant, za správné reprodukce čtením), jednak nepochopení naddeterminace pravopisu (např. vynechávání tečky nad *i,j*);

tvrdé souhlásky *h, ch, k, r, d, t, n* vs. měkké souhlásky *ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň* (prvé vynesení trumfu českého pravopisu, grafického rozdílu výslovnostně, fonologicky totožných hlásek *i/y*; zde ovšem nejasné, různý status zmíněných souhlásek: např. po *h, ch, k, r* s výjimkou cizích slov nikdy *i*, u ostatních ze skupiny tvrdých ano, pak ovšem považovány za měkké, a „zpětně“ v učebnici přepisovány jako *d', t', ň*; zřejmě výchozím momentem výslovnost a jak ji zapsat: že např. nikdy *d'ývadlo*, které by nevyužilo *i*, ale ani *d'ívadlo*⁷, které by bylo redundantní); měkké slabiky *bě, pě, vě, mě, dě, tě, ně* (motivace zřejmě opět ve volbě pravopisu, teoreticky možné a u dětí se někdy objevující např. *d'ě*, či dokonce reálně existující např. *vje*; teoreticky možné i chybné čtení */be/*, bez „změkčení“ do */bje/* - viz diakritiku výše); nebýt ovšem schopen rozlišovat mezi *ny-* *ni* apod. (a nemoci tedy rozdíl zapsat, ani při znalosti pravopisného postupu) je ještě *fonologickým* nedostatkem;

spodoba (asimilace znělosti; považována za profilující látku): */let/* ⇒ *let* nebo *led* - rozhodování podle smyslu (tedy lexikologicky až syntakticky, podle smyslu věty), za pomoci příbuznosti (např. *letec*) nebo ohýbání kritického slova (*bez letu, hodně letů*), tedy podle slovotvorby nebo morfologie; reakce ovšem na fonologické, de facto slabikové posunutí; při psaní spodoba přepokládá tušení své existence; při čtení „aristokratickou“ ležérnost (musí k ní dojít, jinak hyperkorektnost „měšťáka“) - začátečník by měl předčítat (tj. číst nahlas) intelektuálům;

lingvistické poučení zde zahrnuje kromě pravopisně zpracovávaných kategorií hlásek i nad to *souhlásky obojetné* - poučení též o hierarchii, skládání (nárůst látky o metajazyce, o lingvistice);

Lexikologie: trvá samostatnost slov (např. cvičení na rozdělení věty bez mezer); výše viz pomoc sémantiky u pravopisu spodoby; ceněna zde zejména existence homofon (*led, let*, nejen *lávka* sama, bez existence *láfký*); jinak sémantika spíše na pomoc výpisům, résumé vlastními slovy, než pravopisu; tedy synonyma (výuka synonymických řad), vysvětlování nových slov, odmítání nespisovných; slova opačná, antonyma; slova nadřazená, podřazená, souřadná; hlídání kolakability; vysvětlování přísloví a ustálených přirovnání; hlídání kolakability; tendence dětí rušit transitivity sloves (*řidič vozí*); (navzdory krátkosti popisu zde se lexikologii i následujícím rubrikám věnuje více pozornosti než v 1. třídě - už je dosaženo elementární gramotnosti; některé otázky, jak získávají na systematickosti výkladu, přecházejí z „obecné“ lexikologie do „speciální“ morfologie - obecná vs. vlastní jména už pod výukou podstatných

⁷ Všimněme si podobnosti s oficiální fonetické transkripcí, která nepoužívá *y*, a je proto nucena právě k pravopisným „redundancím“. (Viz PM, s. 23- 24.)

jmen jako druhu slov);

Slovotvorba: odvozování pro určení podoby; nárůst slovní zásoby (ad lexikologie) neobvyklými odvozenými slovy (např. *medvěd* ⇒ *medvídek*); předpony vs. předložky (kvůli psaní zvlášť, už od 1.r.); dělení slov jinak slabikově na konci řádku (ne tedy podle významové skladby slov);

Morfologie: (velký nárůst, začátek a současně v kostce zvládnuto) na konci roku už všech 10 slovních druhů určováno ve větách (kontext je pomoci), částice jakožto synsémantika většinou převáděna na autosémantika (příslovce); slovesa jako indikátory věty a souvětí; hlavní probírané druhy: podstatná jména a slovesa;

podstatná jména: ukazování si, tím převedení do základního tvaru; s ukazováním otázka *konkrétní vs. abstraktní* (alternativa: jestli si můžeme *nakreslit*...); *názvy osob, zvířat a věcí* (jako by k definování nestačilo); střídání úrovní, ontologický status znaku (ptá se p.uč. na druh objektu nebo druh slova - *kočka, to je co?*); obecná a vlastní podstatná jména; gramatická životnost vs. „reálná“ (např. biologická, viz živá příroda, *ružička* je zde *věc* - naráželo se na to jako na problém); též jenom implicitně *číslo* a *rod* (díky ukazování; ostatní parametry neurčovány);

slovesa: definice *co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje*; nerozlišují se na plnovýznamová, významově obecná a pomocná - z toho maléry; podobně u aktivnosti (agentnosti) vs. pasivnosti, až boj proti údajnému animismu (ten prý ve službě alibismu žáků, když se vymlouvají, že to ne oni, ale samo „*okno se otevřelo*“); určuje se *čas, číslo, zvrtnost, (rozkazovací způsob)*;

podle počtu sloves, jestli věta nebo souvětí; zde pojem *slovesného tvaru*, celého se se;

Syntax: druhy vět: oznamovací, tázací, rozkazovací, přací (částečně už v 1.r.);

určování slovních druhů ve větě, rozparcelování věty na slovní druhy a komponování věty podle předpisu slovních druhů; někdy konfúze kvůli větným druhům (otázku *kde?* zodpovídá přisl. určení místa, a to může být jak příslovce, tak např. předložka s podst. jménem); doplňování souvětí za spojku; rozlišování věta vs. souvětí podle slovních tvarů;

Sloh: (probírán slabě, hlavně v souvislostech čtení z čítanky a reprodukce, dál v syntaxi souvětí) pochopení smyslu při nahrazování podstatných jmen zájmeny; résumé textu vlastními slovy (strategie „*copy and delete*“); míra „*celou větou*“ v odpovědích (míra zopakování otázky); většinou je obtížné jít při čtení nad úroveň významu věty; začíná se objevovat spontánní produkce, nápodoba různých kulturních a zejména školních žánrů (např. tabulka s hodnocením /spolu/žáků);

Jsou přítomny dál rubriky **psací psaní** a **grafický rozum**, ale nejsou vlastní látkou;

Psací psaní: opravováno individuálně; vedle vynechávání diakritiky (není součástí psacího tahu, jako u některých dospělých písem, ale připojena dodatečně) někdy konfúze písmen *z, r* - viz výše o ekonomii psaní; stále namáhavá záležitost;

Grafický rozum: není uváděno žádné velké množství nových grafických prostředků (snad nadepisování čísel slovních druhů nad slova apod.) - ale dál silně status znaku (viz výše u podst. jm.) a silně rozdíl mezi jazykem a metajazykem, textem a metatextem, nyní např. jako plynulý text (vyprávění, exposé) vs. redukce, formalizace, analýza např. do seznamu

(dokument; pokud použijeme terminologii žánrů ze známého testu gramotnosti⁸);

Dominantní úroveň 2. třídy: od slabiky ke slovu; pravopisně se zde ještě pracuje na dodávání jakýchsi „z přesnění“ hlásek diakritikou (která má ovšem různé výslovnostní konsekvence: nulové u tečky, v kvantitě u čárky, v hlásce „samé“ /ʔ/ u háčku) „tvrdé“ a „měkké“ souhlásky jsou výš, slabikové, přitom pod úrovní sémantiky (morfémů); také jejich racionálně spočívá ve specifice pravopisu, lišícího se frapantně od oficiální fonetické transkripce - a tím také od naivní či spontánní dětské transkripce; u slabikových problémů s výslovností spodoby se už současně vyžaduje zdůvodnění vyššími vrstvami jako lexikologie, slovo tvorba, morfologie.

Všechny tyto druhy případů (plus ještě *bě, pě...*) svědčí o nejednoznačných vztazích mezi výslovností a pravopisem: v případě spodoby dokonce o normě psát *jinak*, než to slyším - nebo číst jinak, než je to napsáno: proto zde hovoříme o tzv. **pravopisném obratu**, který bude trvat do dalších tříd; někteří žáci, navyklí přesné nebo i přibližné (různě „ekonomické“) fonetické transkripci, ho zřejmě odmítají akceptovat. Tento obrat má zásadní význam i pro pojetí dyslexie- viz např. Frithovu⁹ představu o zlomu mezi etapou *alfabetickou* a *ortografickou*, na jehož konto spadá část dyslexií.

I když by se pro správné čtení za situace spodoby mělo téměř „předčítat intelektuálům“ (pro korekce výslovnosti na obě strany, do nespisovné hypekorektnosti i do oné lidové, hovorové „nespisovnosti“ v úzkém slova smyslu), přesto zde není vázaný, plynulý text tím, co se hlavně produkuje.

Jistě, čte se hodně a **čtení** se zlepšuje, hlavně zrychluje; pěstuje se jeho plynulost, zatím ne příliš jeho výrazovost; intonování často „umělé“, často též slabikový proud; řada rychlých čtenářů si při něm začíná „vymýšlet“, tj. číst slova, která do kontextu sémanticky zapadají, ale jsou jiná. Požadavek p.uč., aby si článek přečetli (v duchu) *několikrát* na to, aby mu porozuměli. Čtení zde zřejmě ve většině případů stačí na to, aby skládalo průběžně ze slov smysl věty, ale nezvládá jít nad ni. Ve 2.r. se tedy vlastně nejde nad úroveň **slova ve větě**. (Určitou přibližnost tohoto významu by potvrzovala i potíž s výkladem synsématik, „pragmatických“ částic do bezpečnějších autosématik, zejména adverbii.)

Kulturní akcent tedy zdá být celkově kladen na **analytické psaní/čtení**, na metajazyk a metatext. Bývá často dokumentového žánru, který *vyvazuje slova z vět*, pak je posuzuje a pořádá do speciálních souborů (viz např. tzv. základní tvar vs. skloňovaný nebo časovaný v kontextu) - jde tedy vlastně o **existenci v paradigmatech**, „**in absentia**“ vzhledem k přítomnému syntagmatu.

Svémi prostředky připomíná toto formalizující, analytické čtení *kulturu kupců* - tedy v tom smyslu, že bychom jim přiřkli operování v neplynulé řeči, např. tabulky a přehledy (a pokud by se písemně vyjadřovali plynule, pak to, že používají hotových frází, tradičních obrátů bez ohledu na celek, speciální kontext); objekt, na kterou je aplikováno, ona plynulá, vázaná forma projevu, spadá ovšem do *kultury kleriků* (rozlišení zaváděné Jeanem Hébrardem¹⁰); blízko jsme zde pojetí *formulí* u Jacka Goodyho¹¹. (Pokračuje zde vlastně i ona figura měšťáka,

⁸ V originále *narrative prose, expository prose, documents*; viz Elley, W. B. *How in the world do students read? IEA Study of reading literacy*. IEA, 1992; referováno o něm v: Pražská skupina školní etnografie 4. třída. Praha: Pedagogická fakulta, 1999. (Výzkumná zpráva pro GA ČR)

⁹ 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: Erlbaum, 1985.

¹⁰ Hébrard, J. *La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne*. - Histoire et Education (ed. Institut National de Recherche Pédagogique), č. 38, s. 7 - 58.

¹¹ Goody, J. *La raison graphique. Domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit, 1980.

snažícího se být šlechticem.)

Vlastně se zde díky tažení látky od slabik spodoby k otázkám, kladeným větě, do určité míry osamostatňuje gramatika od bezprostřední služby pro pravopis. Současně zaznívá gramatická pravda nad pravdou „reálu“ (věď?).

TŘETÍ TŘÍDA

Učebnice: Hájková, E.; Horáčková, A. *Čeština pro 3. ročník A, B.*; Hájková, E.; Pišlová, S.: *Pracovní sešit*. Úvaly: Jinan, 1994.

Fonetika a fonologie: zdaleka ne u všech zvládnut pravopis tvrdých a měkkých souhlásek (viz např. časté chyby v námi administrovaném slově „*nyní*“ \Rightarrow *niní, miní*) - už se kolektivně neprocvičuje; diakritika některými dětmi pocíťována jako něco zvláštního ve slově, znaménko ale umístěno arbitrárně, někdy navíc (nekryje se s výslovností slova, jež může být správná) - opět jen individuální korekce učitelem; kolektivně opravována ale dál spodoba;

nová hlavní látka: *slova vyjmenovaná a s nimi příbuzná* (učebnice omezuje určování příbuznosti ve prospěch co nejširšího výčtu); do fonologie možno řadit jen proto, že vyžaduje rozeznat obojetné *b, f, l, m, p, s, v, z* - samo *i / y* neovlivní souhlásku jako u některých z tvrdých (*d, t, n*): tím pokračování „pravopisného obratu“; (viz další úrovně, kde volba justifikována: lexikologie, resp. sémantika; slovtvorba pro určení příbuznosti; částečně syntax: séma podle významu ve větě, resp. v syntagmatu); u vyjmenovaných slov už chyby nemohou být ovlivněny nedostatkem fonologického vědomí (jako u tvrdosti - měkkosti, a částečně u spodoby, kde se musí také slyšet velmi přesně souhláska);

předpona „vy-“;

návrat látky = *abeceda*: opět rozklady slov, ale zde podstatné pořadí paradigmatu písmen (zpočátku někteří myslí, že jde o opakování s tím, že dospělí: experti, maminka už vzory písmen nepotřebují); použití pro nový účel, rejstřík slov, zůstává zatím stranou, je mimo pravopis;

Lexikologie: jako vždy, pokračování samostatné existence a setrvávající identity slova, teď ještě ve stále častějším a rozsáhlejším ohýbání (těžko pak už považovat např. *jsem* a *sem* za totéž); ze sémantické oblasti (bez pravopisného ohledu) pokračování slova *nadřazená* vs. *podřazená*; *souznačná* (*synonyma*) vs. *opačná* (*antonyma*); nově slova *mnohoznačná* (polysémie ale není bohužel zpřesněna vůči *homonymii* - viz PM); přirozeně roste spisovná slovní zásoba a dál se identifikují nespisovnosti: např. při každém čtení článku, nebo v diktátech, které, aby byly pravopisně zajímavé, kontrastní, zavádějí řídká slova; řada nových slov už u vyjmenovaných, např. *babyka*, dál možná i upozorněním na homofonicky shodný, sémanticky různý kmen (homofona, např. *být* vs. *bít*, opět velmi ceněna, jako u spodoby, a procvičována jejich sémantika);

Slovtvorba: si zde díky *příbuznosti* prožívá období slávy: kvůli pravopisným *spodobě*, *vy-* a hlavně slovům příbuzným k *vyjmenovaným* (těch ovšem historicky seznam roste a na určení příbuznosti žáky se spoléhá méně); na úrovni lingvistického grifu fonologická pomůcka, využívající příbuznosti: tam, kde možné *ě*, tam *i, í* (*sběr* \Rightarrow *sbírat*); s příbuzností probírána vlastně *stavba slova*, resp. alespoň *společný kořen* (směr tvorby, odvození poměrně nechán stranou, nicméně častější vazby než v 2.r. díky přechodům mezi slovními druhy: *tence* = *příslovce*, *vždyť* *přídavné jméno* = *tenký*);

Morfologie: dál procvičování *slovních druhů*: starý problém slovní druh vs. větný druh

(příslovce vs. příslovečné určení; citoslovce vs. jeho použití jako přísudku, tj. analogie slovesa; zmatek mezi slovesem a přísudkem, přísudkovou částí: *tatínek je, kominík čistí*); dál tzv. celý *slovesný tvar* (viz např. zvrtné *se*); mimo větu výjimečně konfúze podst.jm. = příd.jm. (*drátěný- „to je věc, ty dráty“*); komponování vět nebo syntagmat podle předpisu (např. *předložka- zájmeno- příd. jm.- podst. jm.*);

podst. jména: konkrétní vs. abstraktní („filtrovaná“ přes přídavná jména, např. *práce - pracovitý- pracovitost/?/*) - viz slovo tvorbu; stále nevyřešen (asi ani ne u profesionálů) problém *obecná vs. vlastní* („*popisovali jsme s/Sýkorku*“ - jako druh skoro „vlastní“); hlavní nová látka: *pádové otázky* (bez pravopisné konsekvence - daná až *vzory*), tím tvrzena identita slova s variujícími koncovkami; někdy „nepřirozené“ (právě!) chyby při *skloňování*, někdy „přirozené“ nespisovné koncovky (*-ama*);

slovesa: dost úplné schéma *osoba- číslo- čas*, systematizováno, co předtím známo implicitně (bez *způsobů* - z nich povědomí, že *neurčitý* a *rozkazovací*); anticipace *vidu*, cestou probírání budoucnosti;

Syntax: viz 2.r. + výše morfologii, pro konfúze slovní vs. větné druhy (dosud téměř neznámé) a pro komponování podle předpisu slovních druhů;

nové: souvětí a jeho formule, metajazyk: *větný vzorec* (např. *V1, když V2 a V3.*) - práce na obě strany; s tím *interpunkce* (chyby), tj. tzv. pravopis syntaktický; zavedení ke spojkám ještě *vztažných zájmen* a *vztažných příslovcí*; snaha, aby tvoření souvětí nebylo odpověďové, dialogické, ale monologické (ne např. *Protože jsem byl doma a musel jsem uklízet.*) - viz dál *spisovatelský postoj*;

Sloh: zde u p.uč. ani ne tak psaní slohových prací jako spíš *četba a její okolí*: zavedení čtenářských deníků - bez kontroly uhaslo, ale ani předtím většinou neobsahovaly résumé: zde je p.uč. asi právem vlastně ani nepožadovala a chtěla jen mnemotechnickou pomůcku - mohl se ale chtít *výpis* zajímavého, cenného; pokusy o résumé či kondenzace textu při ústním nebo písemném převyprávění článku z čítanky (např. pohádky „*Kráska a zvíře*“) nebo z ve škole čtené knížky: odpovědět na otázky, tj. určitá *osnova*, hlavně ale návrat do textu a vyhledání odpovědi v něm - ne samozřejmý úkon; dál problém „*vlastními slovy*“ vs. „*opsat a vynechat*“; dobrá kontinuita, držení pořadí operací v dětském oblíbeném žánru „recept“ (zmíněn též u Goodyho; kvalita textu dána technologickou nutností v reálu); pokusy o dopisy mě do bloku, přání Vánoc;

četba celé jedné knihy ve vyučování („*Kluci, holky a Stodůlky*“): pěkný krok k textu a četbě; často stále ještě nechápání jednotlivých příhod, tj. i malých kapitol nad rámcem věty, nutnost číst několikrát, ale to zas nebavilo;

Dominantní úroveň 3. třídy: od slova k větě, blíže slovu; hlavní pravopisnou látkou, vyjmenovanými slovy, jsme na úrovni *samostatných slov*, rozkládaných pro příbuznost (slovo tvorba); stejnou úroveň představuje ohýbání (skloňování, časování), kde (v morfologii) sice přesáhneme slovo otázkou po něm (např. pádovou)- ale jen ke stanovení jeho identity za variující části (koncovek); nicméně s ohýbáním už přestává dominovat nociónální (lexikologický) význam a střetává se s gramatickým (v úzkém slova smyslu); ve stejném směru, k větě, kontextu jde silná syntaktická látka větných vzorců.

I když pravopis zdaleka není probrán ani pro využití *i/y* (chybí se *vzory*- např. *holubi / holuby*, a shoda přísudku s podmínkem), vyjmenovanými slovy vrcholí **pravopisný obrat** ve své exemplárnosti. Slyšet */i/* nemá nikdo problém, a volba zápisu je tedy ryze non- fonetická a non- fonologická, tedy gramatická (v širokém slova smyslu), referující o sémantických polích, sémantických paradigmatech v jejich distinktivnosti, a tím vhodnosti pro syntagma, kontext.

Vyjadřuje se opticky, tedy jakýmsi návratem (historicky a ontogeneticky překonané) „ideografie“ (což neznamená piktografičnost, byť byla sebeschématičtější).

Jasnější představu o čtení a zacházení s textem během čtení v duchu nemáme: zdá se, že k jeho pochopení je třeba opakování a speciálních návratů otázkami (pokud nepřipočteme neschopnost kondenzace na vrub formulačním nedostatkům). Nicméně se zdá, že kulturní akcent se začíná přemísťovat i díky silné morfologii (viz ohýbání výše) a silné syntaxi (s větnými vzorci) blíže k **řeči vázané** (od analytického čtení / psaní 2. r.), ke **spisovatelskému postoji**: zatím bez estetické normy, ale s vyžadováním monologičnosti a sledování osudu větných „hrdinů“ (o kom se mluví, jak vystupuje pod zájmemem v další větě...).

Objevuje se nový druh neobratností a chyb ve cvičeních: jednak chyby v ohýbání, skloňování mimo větný kontext, kde se musí rozehrát celý rejstřík slova jako postavy v pádových otázkách (některým nejistým tvarům by se v normální řeči možná vyhnulo); jednak těch spojených ještě úžeji s výše popsaným spisovatelským postojem (větný vzorec vyžadovaný nebo v čítankách autory použitý je syntakticky a hlavně pragmaticky někdy odlišný od návyků, někdy patrně interferuje jeho jiné hovorové použití - viz odpověďové použití spojek).

ČTVRTÁ TŘÍDA

Učebnice: Štěrbová, L.; Bednářová, L. *Čeština pro 4. ročník základní školy A, B*. Úvaly: Jinan, 1993.

Fonetika a fonologie: jednotliví žáci používají pravopisné prostředky postupně (Kamil ve 3. - *sušý*, ve 4. už *suší*), zlepšování většiny hlavně v rozkládání souhláskových skupin (*prázdniny*, *švestky*); procvičování staré látky *spodoby* a *vyjmenovaných slov* (ta vlastně nejsou fonologickým problémem- viz 3. třídu); nově, nověji: někdy ta loňská, tradiční *spodoba* znělosti, někdy práce souhláskovými skupinami u předpon: *vz-*, *bez-*, *roz-*, *před-*, jako vyjmenované slovo, morfém *vy-* (gramaticky do slovotvorby); psaní slabik *bě/bje*; *vě/vje*; *pě*; *mě*: podle sémantiky (lexikologie) + stavby slova, slovotvorby;

Lexikologie: pokračování samostatné existence slov - navzdory ohnutí koncovkou: ale přiřazení pod vzor ukazuje dominanci morfologie; tím dál problém gramatické vs. nociónální životnosti (pro určení vzoru nově); opakování slova *mnohoznačná* vs. *jednoznačná*; *synonyma* vs. *antonyma*; *nadřazená* vs. *podřazená*, *vzájemně souřadná*; *citově zabarvená*; *nespisovná*: pociťují normu příliš široce, jako o čem se nesluší mluvit (*záchod*) nebo dělat (*škrábat*), jakási zdvořilost (místo *cože* se má říkat *prosím*);

Slovotvorba: *předpony* vs. *předložky* - pravopisné konsekvence; příbuznost a stavba slova z *kořene*, *předpony*, *přípony* (o koncovech se nemluví): probíráno místy i bez ohledu na pravopis;

Morfologie: (nejvíce zastoupená látka) nově: *vzory podstatných jmen*, maskulin *pán*, *hrad*, *muž* *stroj*, *předseda*, *soudce*; feminin *žena*, *růže*, *píseň*, *kost*; neuter *město*, *moře*, *kuře*, *stavení*: pravopisný význam pro *i/y* v koncovech (často se ale v diktátech vzor doplní, překroutí, aby to lícovalo); vzory často napovídají v obojetných slabikách svou „měkkostí“ vs. „tvrdostí“ (přepokládá se tedy její fonologické a pravopisné zvládnutí); kritický mužský rod životný; pomoc vzoru i při výslovnosti méně známých slov, tlak na výslovnost při opravování, nahrazování hovorových koncovek spisovnými; slovesa: i zde prohánění slov gramatickými rubrikami (časování), systematizace těchto kategorií a zafixování správných spisovných tvarů výslovnosti, např. ještě při křížení se se zvratností (*jsi si* ⇒ *sis*, stažený tvar, zkratka, ale korektní, ba korektnější, a přesná, ukazující); konkrétně látka: vzory *nést*, *krýt*, *prosit*, *dělat* (bez pravopisných důsledků); *být- nebýt* v přít. čase; bud. čas; min. čas; zvratná slovesa; rozkazovací způsob (u dětí někdy jako rozkaz budoucí čas: střet úrovně textové /pragmatické/ s gramatickou; vyjadřování budoucnosti správně u p.uč. i pomocí vidu - sám ale neprobírán); pravopisně: zájmena *mi* / *my*;

Syntax: hlavní: *základní skladební dvojice (podmět a přísudek) a shoda přísudku s podmětem* - pravopisný důsledek (*i/y*), ale vlastně i vyslovování pro neutra (*děvčata dělala*); tzv. *základ věty* („nejmenší část věty, která dává smysl, které rozumíme“- učebnice: nesrozumitelné, nepracuje se s tím, leda později jako rozvíjení slohové, pěkný styl); věta jednoduchá vs. souvětí (ale implicitně dávno známé, viz větné vzorce); opět větné vzorce + pravopis interpunkce; snaha rozšířit rejstřík spojek; ve speciálním testovém materiálu na „protože“ ne

chyby (ne přehození) v časové následnosti, ale nevyužití tohoto oddálení (spojení logické, např. definiční, podrázenost, nikoli kauzalita: „*Chlapec spadl z kola, protože neumí držet rovnováhu.*“); (pravopisně silná oblast 4. ročníku);

Sloh: v mé třídě méně probírán, v učebnici několik žánrů, stručně, spíše informativně než k naučení: *popis, dopis, poštovní poukázka, telegram, vypravování*, též jako slohový prostředek *přímá řeč*;

ve škole spíše výklady obsahů článků jako předchozí roky; přitom náznaky *estetické* normy, holé věty nebo základ věty jsou považovány za nehezky; *styl* ovšem zůstává nevyjasněn: dominuje gramatická, morfologická korektnost (*s kluky a s holkami*, místo stylisticky správnějšího *s klukama a s holkama*);

čtenářsky (díky administraci testu funkční gramotnosti) ve třídě zjevných několik skupin, se zapojením sledování čtení neslyšného (nad dosud sledované nahlas): pomalí / nechápající; pomalí / chápající; rychlí / nechápající; rychlí / chápající; zde zajímavá skupina pomalých / chápajících, ohrožená i při nadprůměrné až vysoce nadprůměrné inteligenci, že nikdy nezvládne dlouhé texty (technika čtení „v duchu“ patrně chybí) vs. podskupina z rychlých: extrémně rychlí, chápající, ale „nahlas“ i pravopisně nepřesní, s tolerancí k nepřesnému znění (kopíruje to dva typy dyslexie);

Dominantní úroveň 4. třídy: od slova k větě; z hlediska úrovně vlastně nedochází k zásadnímu posunu na vyšší jednotky, jako spíše k prohlubování **paradigmatické existence** slov, nyní díky vzorům.

Výjimkou je posílení vazeb ve větě shodou přísudku s podmětem, a tím pokračování větných, nejen už slovních rozborů: konsekvence v oblasti pravopisu, to je argument, epoleta ukazující, že tato gramatická látka je vážná, stejně jako interpunkce pro větné vzorce.

Možná se tím ale jen maskuje skutečný „drive“ tohoto školního roku: na **spisovné vyjadřování**, na **spisovnou výslovnost jako kulturní a identitní sloh** - a v tomto ohledu se úroveň slov i vět překonává. (Tím se demonstruje ambivalentní a fakticky **stylizovaný** status mluveného / psaného v pojmu spisovnosti a jejího vztahu k národnímu vůbec, jak se projevil již a zejména v základním díle české lingvistiky, ve *Stručné mluvnici české*.¹²) Takový tlak sice probíhá od 1.r., v této podobě se však začal objevovat ve 3. r., předchozí rok, kde jsme hovořili o nárůstu neobratností z konkurence norem.

Ve 4. r. se to projevilo nejen již zmíněným „sebráním“ hovorových koncovek při skloňování podstatných jmen jejich nahrazením spisovnými, ale i v jiných projevech: v systematizaci skloňování sloves, zde dokonce bez pravopisné konsekvence; ve shodě přísudku s podmětem, kde vedle *i/y* stejně silný tlak, aby nemizelo *-a* středního rodu; u větných vzorců, aby se rozšiřoval rejstřík v řeči používaných spojek; snahou se slohově odpoutat od analytických zjednodušení a redukci ve prospěch košatosti a střídání synonym ve jménu **školní estetické normy** (slohová norma básníků, kteří např. záměrně zopakují jedno slovo, je raději držena stranou v literární výchově); provádí se dokonce cvičení na nespisovnost (neoddiferencovanou od tzv. *vulgárnosti*, o níž se píše v tomtéž nádechu jako o *nespisovnosti*, *hrubosti*, *sprostosti* /viz učebnici A, s. 12/- její norma je příliš široká a není v reakci vyučujícího zatím výrazně zúžena.

¹² Havránek, B.; Jedlička, A. *Stručná mluvnice česká*. Praha: SPN, 1992 (24. vydání); vztah mluveného / psaného komentujeme s I. Viktorovou v kapitole *Čtení/ psaní v první třídě* (in: Pražská skupina školní etnografie, *První třída*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992, s. 102- 108) jako postulování primátu mluvenosti - ale té omezené psaním, spisovností v úzkém slova smyslu; psaní ale zas omezeného, charakteristického vynechání analytického, formalizujícího a typografického aspektu ve prospěch (vý)mluvnosti, rétoričnosti.

PÁTÁ TŘÍDA

(Poznámka: do třídy přišlo přes deset nových žáků, většinou intelektuálně orientovaných; došlo ke střídání p.uč., nastoupila už nyní specialistka z II.stupně; s tím se také začala používat učebnice programu *Základní škola*, kterému je zde vyhrazen II. stupeň /zatímco I. stupeň programu *Obecná škola*/)

Učebnice: Styblík, V.; Čechová, M.; Hauser, P.; Jedlička, A.; Sedláček, B. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995.

Fonetika a fonologie: ani ne tak výslovnostní, jako pravopisné rozlišování v různých souhláskových skupinách, spojených zejména se slovtvorbou a zasažených spodobou, asimilací (v tradiční oblasti neznělosti nebo i mimo ni): *změny samohlásek a souhlásek při odvozování* (např. *ruka* ⇒ *ručka*), spíše evidováno jako pravidelnosti (*k* ⇒ *č*, *ch* ⇒ *š* atd.) než pravopis; *skupiny hlásek při odvozování* (tradiční spodoba, občas s rozkladem do předpon, občas do přípon: *husit- ský* vs. *zámec- ký*, obojí /cký/); *zdvojené souhlásky*, např. *oddálit*; skupiny *bě - bje*, *vě - vje*, *pě - mě* - *mně* (to poslední nová dvojice- např. *rozumný* ⇒ *rozumně* vs. *rozum* nebo *rozumí* ⇒ *rozuměl*; zde už začíná být důležitý směr tvorby slova a znalost slovtvorného základu v oblasti, která se tím dosud zdála nadbytečně rozlišující); předpony *s- /se-*, *z- / ze*, *vz- / vze-* (zde učen význam, sémantika) a předložky *s / se*, *z / ze* (zde zda se 2. nebo se 7. pádem); až do pravopisu *dělení slov*, kde dál respektovat *slabiku*, ale teď už i podle slovtvorby (předpona, přípona); opakování vyjmenovaných slov;

Lexikologie: vlastně žádná nová kategorie neučena, vše ve slovtvorbě a v morfologii, ani neopakována, neprocvičována systematicky stará látka; běžný nárůst slovníku gramatickými a literárními příležitostmi;

Slovtvorba: po 3. r., další vrchol pro ni - viz výše ve Fonetice a fonologii; nad zmíněnou problematiku pravopisu *teorie stavby slova*: víceméně úplně definovány (byť ne spolu diferenciatně odlišeny) tři různé pojmy: *kořen*, *kmen*, *slovtvorný základ*; dál *předpona*, *přípona*, *koncovka*;

Morfologie: jako ve 4. r., opět nejrozsáhlejší látka, s velkými pravopisnými důsledky - ale nakonec vlastně převládá ono předvedení paradigmát ohýbání s jejich vzory, jak to správně, spisovně **vyslovovat**; což může dělat dojem exhibičního tance jazyka až obsedantní gramatiky *per se*;

k podst. jm. někde doplňující, *pomocné* vzory (podle látky učebnice, u mě ve třídě méně); hodně „strukturálních“ cvičení; rozlišování *pomnožnosti* a *hromadnosti* (= speciální, nesouhlasné kombinace nociónálního a gramatického, „skloňovacího“ způsobu); analogické střety v životnosti;

u sloves ke způsobům ještě *podmiňovací (minulý a přítomný)*;

u příd. jmen *vzory*; neobvyklé zejména skloňování *přívlastňovacích*, téměř učení jako nových slov; diktáty na shodu příd. jmen jako přívlastků s podst. jmény;

u zájmen druhů, skloňování *já, ty, se, my, vy; ten, náš; on, ona, ono*;

u číslovek druhů, u některých *skloňování*;

u příslovečků druhů; tvoření z příd. jmen; *spřezky*;

Syntax: (mohutná látka, metajazykově velmi výrazná) *podmět nevyjádřený, přísudek jmenný*

se sponou; nad základní skladební dvojici členy rozvíjející - přívlastek, předmět, příslovečné určení, jejich grafické znázornění, metajazyk (hlavně konečně jasná artikulace dalšího, už dlouho konkurujícího hlediska: např. jako příslovce vs. příslovečné určení); větný člen rozvitý a několikanásobný; nově shoda přísudku s několikanásobným podmětem (čirý pravopis, téměř výjimečně); opakování věta jednoduchá vs. souvětí; oddělování vět v souvětí; nově hlavní věta vs. vedlejší;

Sloh: (silně v učebnici, ještě silněji procvičován u p.uč.); žánr *vyprávění* hlavně: příběh o kocourkovi, Stezka odvahy (z učebnice), zážitek z prázdnin nebo z pěti dnů prázdnin, další vlastní příběh, rodinné vyprávění, Mikuláš a Vánoce, pohádka...; speciální věc: Lávka podle série pěti obrázků; prostředky, postupy: *vymyšlení titulu; pochopení děje a jeho chronologie, „místních“ zajímavosti i té celkové (?)*; *hledání sloves; přímá řeč; dramatizace v trojici; konkrétní osnova; teorie, obecná, zhruba aristotelovská osnova (úvod - zápleтка - vyvrcholení - rozuzlení - závěr); ústní verze, přípravné písemné verze, definitivní slohová práce s použitím přípravy, „redakce“;*

postupné expandování poměrně stručného textu, až přezdobené a dysfunkční ze strany žáků, těžko k uhlídání;

další žánry: *popis předmětu; popis děje; popis pracovního postupu*; probíráno méně, přesto: *od celku k částem, k detailům*; procvičován přesně *popis oblíbeného zvířete (1. druh, 2. velikost, 3. hlava, 4. končetiny, 5. detaily, 6. zajímavosti)*; *zpráva; oznámení; tiskopisy; telegram; dopis* (stručněji, hlavní bylo vyprávění, pak popis);

s tím současně větší zaznamenávání do sešitů a sledování jeho grafiky; učení záznamu přímé řeči; zavedení rubriky *hodnocení spolužáka* (když vystupuje) a dělání si písemných mnemotechnických, heslovitých pomůcek s dovolenou nevázaností - rubriky jako *přítomnost přímé řeči, zřetelnost, srozumitelnost, plynulost, jazyková správnost* (později např. *napětí ve třetí části osnovy*) přejaty od p.uč. jako (estetického) arbitra; ve prospěch estetického, uměleckého hlediska dokonce dovolena nespisovnost mluvících hrdinů (do určité míry); provádění *odstavců*; uvozovky ve funkci zpochybnění, distanciac (v této intenci vysvětlováno, že když to není „doopravdy“; jako výraz citace, odkazu na cizí označení mi připadá přesnější); speciální žánr z učebnice: *Jak se učíme?*: přečíst celé - vybrat nejdůležitější myšlenku - vyhledání neznámých slov (slovník) - myšlenka z odstavce (hle, k čemu slouží jejich uvědomění si) - zapamatovat si myšlenky; současně návod na výpisky (zvláštní, že tak pozdě - ono ovšem v učebnicích už vypsáno předem, co je důležité); seznámení s existencí slovníků a trochu vyhledávání v nich;

v literární výchově občas rozborý básní (personifikace; kontrasty); vyžadování předčítání výrazného, stylizovaného, variovaného (patrně vlastně *výrazového, expresivního*); (četba beletrie pro sebe patrně hodně suplována počítačovými hrami a televizními seriály)

Dominantní úroveň 5. třídy: věta ze slov, až text. O posunu vzhledem k předchozí třídě lze hovořit kvůli rozborům syntagmat, vět a souvětí v syntaxi a kvůli invazi slohové látky. Je ale dál masivně zastoupena **paradigmatická rovina jednotlivých slov, jednotlivých druhů slov** - snad ještě více než v předešlých letech. Tím se však ani tak nebuduje pravopis, jako se spíše dál působí na výslovnost, a možná nakonec už ne na tu izolovanou v kouscích, jako na **(celkový) projev**.

Adeptům se totiž v kostce předestírá gramatický systém jazyka, demonstruje úplná metajazyková kostra, i to, kde hledat o jazyce poučení. Žáci se stávají „malými lingvisty“, a když ne to, aspoň docela završenými **kleriky**, kteří už by si měli vědět rady s gramotností a umět ji vykonávat. Kulturu kleriků zde myslím v Hébrardově silném významu, odlišujícím ji od

kultury *kupců*¹³: zkráceně a parodicky, kupci se učí víc pravopis než gramatiku, a ani tak neglosují a nevypisují učené knihy, jako spíš vedou ty účetní. Návrat grafického rozumu (nejvýraznějšího v 1. r.) je spojen se žánry písemné komunikace, a to s jakýmsi samostudiem, s psaním amatéra či dileta z lepších vrstev nebo i písaře a redaktora pro eventuální negramotné okolí. Všimněme si třeba přednesového, expresivního čtení nahlas: to už není elementární slabikování, při němž začátečník, jediný, kdo zná trochu písmena, rozumí jako dešifrující, překládající médium smyslu dopisu méně než naslouchající sedláci - při výrazovém čtení jsme spíše svědky etudy ochotníka.

Jsou tím posíleny známé věci ze 4. r.: jako určitá **estetičnost školní normy** - ale ta je současně výrazněji odkazována ke svým **mimoškolním kulturním zdrojům**: proto je možné, v tomto aspoň částečně nadřazeném postoji, udělat výjimky: být **jako spisovatel** oprávněn, ba nucen nechat mluvit své hrdiny *nespisovně*, když všemocně líčíme jejich zajatost jazykem, a sami, v partiích mimo přímou řeč, ukazujeme, jak volně disponujeme.

Připočtème díky znalosti metajazyka schopnost podat zdůvodnění veškeré volby (např. koncovky podle vzoru) či dohledat v knize precedens, a můžeme říct s Lahirem, že škola učí být „**pánem jazyka**“¹⁴. Vlastně to odpovídá I. stupni: aby byl uzavřený a dodal „funkční“ gramotnost, ne na úrovni profesionálů, „velkých“ spisovatelů a nebo lingvistů, ale v úplnosti.

Mimoškolní kulturní zdroje začínají ovšem školu překonávat: nevinně jako koníčky a specializace (viz např. nošení do školy encyklopedií, třeba zvířat, podrobnějších než učebnice, často na požádání p.uč.); v začínající pubertě občas normu atakující asociace, někdy více někdy méně sexuální, zejména z televizní reklamy (např. při oficiálním probírání počasí a jeho ukazatelů návrh na žertovné indexy z Primy: „index erotické aktivity“).

¹³ Hébrard, J. *La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne*. -Histoire de l'éducation (ed. Institut National de Recherche Pédagogique), 1988, č. 38, s. 7 - 58.

¹⁴ Lahire, B. *Culture écrite est inégalités scolaires. Sociologie de „l'échec scolaire“ à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1993.

ŠESTÁ TŘÍDA

Učebnice: Styblík, V.; Čechová, M.; Hauser, P.; Hošnová, E. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1997.

(Tato učebnice se téměř neliší od té pro 5. r., kromě výkladu je zde dokonce převzata část cvičení, úkolů; expozici látky podle subdisciplin mluvnice zde provádíme, abychom se neopakovali, jako srovnání s pátou třídou. Většina výrazně intelektuálně orientovaných žáků /sedm/ odešla na gymnázia)

Fonetika a fonologie: (řadíme sem také, podobně jako PM, veškeré otázky výslovnosti, byť na úrovni třeba až textové, slohové - jako intonace) speciální kapitola o *zvukovové stránce češtiny*, patrně hlavně charakteru buď evidenčního nebo metajazykového: jak nazývat např. *větný přízvuk*, *hlavní a vedlejší*; kdo by si dokázal změnit navyklou *větnou melodii*, *tempo a pauzy*?- leda ovšem díky a při určitých projevech, např. podle toho, co sami předtím napíšeme (jen pro: *homo academicus*?); p.uč. téměř neprobíráno;

Lexikologie: žádná neprobírána, vše významové už pod stavbou slova nebo pod slovními a větnými druhy (morfologie, syntax);

Slovotvorba: nic nového, opakování z 5. r.;

Morfologie: u podst. jmen nově skloňování *vlastních jmen osobních a místopisných*; u příd. jmen *stupňování*; u zájmen přehled skloňování *můj, tvůj, svůj*; možná větší důraz na *mě - mně* (než v 5. r.);

Syntax: vlastně žádná nová látka;

Sloh: větší informace o jazyce (*národní - spisovný - nářečí*), bez vztažení k ukázkám materiálu¹⁵; nácvik vyhledávat v jazykových příručkách a umět číst jejich hesla (se zkratkami a v typografickém výrazu);

k popisům nově *popis osoby*, asi podrobněji *dopis*; k *Jak se učíme* explicitněji a částečně nově *hlavní myšlenky* (údajně nesené *klíčovými slovy*), *výpisky a výtah*;

patrně intenzivnější rozbor textů v čítankách, analýzy, proč... často pomocí písemného odpovídání na otázky;

zajímavá narážka na školní normu: vysvětlování p.uč. komičnosti jazyka v „*Bylo nás pět*“ jako nápodoby školního stylu¹⁶;

hlavně ale napadání normy žáky samými, jednak obvyklé provokace do „hnusnosti“ a „hrubosti“, jednak, a to hlavně, vykřikování sexuálních asociací ke každému slovu; vedle toho nebo i s tím ještě silněji zaváděna kultura a estetika mimoškolní (televizní seriály, počítačové hry, zpěváci, koníčky...)

Dominantní úroveň 6. třídy: dál **věta ze slov, až text, s posunutím k textu**. Platí proto i zde orientace na metajazyk a na kulturu kleriků, schopných už jako kultivovaní občané i určitého estetického diletantismu (tj. užití si) pasivního (ale vědoucího či snažícího se říct, co)

¹⁵ Při čtení některých článků v čítankách mám spíš dojem, že žáci nerozumějí nářečím (mají vlastně nějaké?) a ani některým hovorovým výrazům (např. *fabrickej*) - v čem by pak byla jejich „přirozená“ spisovnost nejvíce ohrožována? (Možná ani ne slovní zásobou?)

¹⁶ Narážky umělců na školní normu jsou dosti časté, a docela ambivalentní.

nebo i aktivního (jako nápodobu určitých vzorů); někdy třeba i distance vůči školní normě.

Nicméně to hlavní přichází z vnějšku: puberta s jejími *idées fixes*, do nichž se interpretuje každý text (nejčastěji jeho izolované kousky), čímž vznikají paralelní obrazce, svým výsledkem stereotypní, ale prostředkem překvapivé (čím vším nazvat zas než soulož, co všechno by mohlo připomínat zas než penis nebo jeho vlastnosti). Tím je text jako takový většinou fragmentován a pervertován. Interakčně či intersubjektivně jde o „předhazování“: tvrzeno, že paní učitelka je sexuální bytost, stejně jako žák, který text dokáže takto číst - v určitém ohledu, že sexuální bytostí byl i autor nějakého textu, který jen „dělal“, jaký že není slušný...

Někdy ovšem zas může docházet k sexuálním interpretacím méně fragmentujícího charakteru, pro větší textové úseky, tj. de-sublimacím: díky zaměřenosti se sexualita přiblíží tam, kde byla utlumená, pozakryta, přesněji řečeno, přemístěna: viz Vaškův neklid, co voják v *Křesadle* s princeznou dělal, k čemu mu byla... Možná náhodou jsou v čítance žánrově silně zastoupeny pohádky a bajky, ty první mimořádně blízké oživení oidipského komplexu (viz Proppův závěr o princezně unesené drakem), i když takto nejsou nevykládány (velmi obtížný žánr, na nějž se navzdory Proppovi občas pohlíží nečistě, někdy dokonce jako na moderní psychologické vyprávění). Přináší temnost pohádek nějaký efekt? Asi ano. Ale morálka zde nemá podobu psychologického rozhodování, které zaujalo Tomáše H. (snad v *Lodi lásky*): *Von mohl, a nedělal to.* (V pohádce ale právě taky až po něčem, proti někomu...).

Současně není pochyb, že morálního a emočního vyžití si žáci mohou během odpoledne získat od televize a od počítačových her získat tolik, že nepotřebují už jako umění nic.

Náhodou asi není, že v občanské výchově se v tomto roce hodně varovalo k opatrnosti (děti získávaly formou *Osvědčení opatrnosti* (vydala Česká společnost na ochranu dětí) proti „*uchylum*“ (Vašek zde nervózní z kontrastní, pozitivně míněné otázky: *To je jako kdyby mě osahávala máma? Já to nechápu. -Tam přece není nic o osahávání*, p.uč.), a že se hlavně hodně probírala rodina, místo dítěte v ní, rodinný rozpočet, i to, že příbuzného si není možné vzít: zákon společnosti pojmenovává i věci, které se vytěšňují (nejen incest a sex vůbec, ale prostřednictvím nákladů na pohřeb v rubrice rozpočtu třeba smrt v rodině), což představuje dotek byrokracie jakožto hlediska úlu, matrice všech lidí.

Několik dívek si oblíbilo návštěvy Městské knihovny, kde pracují na referátech (třeba pro občanskou výchovu); také se vedou sbírkové (např. ve formě výstřižků do sešitů), encyklopedické archívy (např. Simona několik sešitů o koních, roztríděno podle různých aspektů) o svých oblíbencích (zpěváci, koně, psi).

Kamil a možná i jiní napodobují televizní komiky a komiku: je to pochopitelné, zvláště parodické pořady atakují (uměleckou či informační) vážnost a tím snadno i zprávy a poselství školní a jejich kód serióznosti. Téměř všichni se při vykřikovaných asociacích shodnou kromě sexuálního diskursu ještě na řeči (televizní) reklamy nebo propagace - ta tvoří skutečné pojítko¹⁷; (navíc, zakázané a sexuální věci jako drogy či kondomy či děvčata z klubů a prostitutky přitom často naplní reklamy nebo propagace bývají).

¹⁷ Toto pojítko je o to zajímavější, že i když ho p.uč. nechtějí říkat, i ony jej znají; reklama nahradila jako sdílený diskurs bibli, a její módní slogany fungují místo výroků z Písma, probíraných při kázáních jako znamení času a změn atmosféry - odvahu k transgresi lze sebrat jedině, když si člověk řekne, *Miloši, když musíš, tak musíš*.

RÉSUMÉ VÝVOJE LÁTKY

1. třída: elementární gramotnost (založená foneticky) a její non - fonetické, grafické a typografické předpoklady (grafický rozum); tělesný trénink (zjevný u psacího psaní);
2. třída: začátek pravopisného obratu; nakládání s izolovanými slovy: převaha analytického, formalizující operování, plynulá produkce spíše formulkovitá, „opisující“ (kultura *kupců*); zvědomění postoje k jazyku, metajazyk (lingvistický);
3. třída: pokračování pravopisného obratu; osamostatňování se gramatiky od pravopisu i od pojmové (nacionální) reálnosti; reflexivní, „spisovatelský“ postoj (směřování ke kultuře *kleriků*, zatím ale bez estetické normy);
4. třída: hlavní tlak spíše na spisovnou výslovnost a vyjadřování, projev; demonstrace mluvnického metajazyka a jeho „vzorovosti“ (zdůvodňování); už i estetická stránka školní spisovné normy; monologičnost jako aspekt spisovnosti (písemnosti) projevu;
5. třída: završený klerik, „pán jazyka“: různé žánry projevů v kostce zná, dokáže vychutnat (resp. aspoň komentovat) i amatérsky napodobit, vyhledat, zdůvodnit; svede být nad školskou normou při jejím respektování; někdy ji překračuje a provokativně napadá;
6. třída: ještě úplnější prezentace metajazyka a zdůvodnění; nástup masivního překračování, často i napadání normy z mimoškolních zdrojů kultury a hlavně z pozic sexuality - ta vlastní je „předhazována“ i autorům textů, norem, i těm, co je předávají (učitelům): puberta

Komentář

Celkově je možné popsat celý postup jako získávání spisovnosti; ale sama spisovnost není jasná, neboť její školní, ale i lingvistickou normu různě závazní a normotvorní uživatelé překračují (novináři, spisovatelé, autoři reklam...). Na straně žáků mi zas není jasné, v čem jejich spontánní nespisovnost spočívá, co je vlastně třeba překonávat, „odnaučovat“.

Vrcholem by mělo teoreticky být dostat se nad normu: zde je o to pokus na konci pátého ročníku, samozřejmě částečný.

Postup ročníků spočívá jistě ve zvyšování úrovně, ve stále širší syntagmatické rovině, od slabik k textovým žánrům; zvraty a inovace se ale projevují i v opačné, paradigmatické rovině, aniž se zvýší syntagmatická hierarchie: např. když se zavedou pádové otázky nebo vzory; posun představuje také zavádění metajazyka (lingvistického, později částečně i literárněvědného).

Pravopis je podstatnou náplní spisovnosti - ale velký tlak je i na výslovnost a (její) celkový projev. V postupu ročníků jakoby se látka osamostatňovala od bezprostředních otázek pravopisu; ten bude ale vždy *conditio sine qua non*: i v dospělosti stačí nařčení z hrubky k devalvací obsahu a stylu textu.

Tělesná stránka spisovnosti klamně figuruje jen v 1. třídě jako krasobruslení ruky při psacím psaní a v 6. třídě jako sprejování žlázami. Ve skutečnosti jde celým procesem. Markantní je to u čtení nahlas, na kterém se pracuje stále. Někdy se radí maminkám, aby i ve vyšších ročnících procvičovaly s některými dětmi rychlé psaní, které by neblokovalo při diktátech a uvolnilo mysl na pravopisné úvahy.

Největší škodu vidím v tom, že není pořádný přehled o tělesné schopnosti číst v duchu (ne

potichu, ale jen očima) a že je pravděpodobné, že tato součást techniky intelektuální práce i zábavy není ani u řady velmi inteligentních dětí osvojena v míře, aby ji dokázaly snadno provádět: což mi připadá pro jejich školskou a intelektuální kariéru limitující. (Tato částečně neviditelná schopnost se kontroluje a trénuje hůř než čtení nahlas nebo psací psaní. Je ale možné, že se postupně zformuje, pokud bude nutnost „zpracovávat“ dlouhé texty.)

Dál to, že se nevyužívá energie, investované žáky do zájmu o počítače a do televizních seriálů k tomu, aby se učilo psaní a kultivovala estetická norma.