

---

a školy vůbec, než bývá u řady  
nevěřit všem proklamovaným  
pohybujeme na půdě různých  
didaktik.

k názoru, že se někdy školní  
nezaslouženě podceňují (a mož-  
něm několikrát ukázalo, že právě  
tím perfektním testem vnitřních

e, především však na počest.  
přek ze specifického prostředí),  
invence, humoru a moudrosti.  
sta“, a necítit, že byl ve skuteč-  
ně al natolik zákonitě i u jedinců  
ogramu do značné míry vystří-  
ky přeskočí stránku, kde jasně  
ezentoval (na rozdíl i od nás je

docházku, pod pracovním ná-  
větší Arnolda Gesella.

## I. První až pátý (rysy chování)

PRVNÁK

## Celkový pohled (hlavně na Hnědou třídu)

Miloš Kučera

### První třída

je všemi považována za nejdůležitější ročník základní školy a školy vůbec. Paní učitelky mají relativně správný dojem, že toho děti na začátku moc neumějí, a že je ony proto téměř civilizují.<sup>1</sup> Děti samy v průběhu třídy vidí jako dávnou minulost nejen mateřskou školku, ale – tak je postup rychlý – i své začátky ve škole.<sup>2</sup> Později, na konci základní školní docházky, mají někteří žáci 1. třídu za jedinou, kdy se něco učili, kdy je bavilo učit se. Na dotaz, co se v životě naučili,<sup>3</sup> uvádějí často, že *číst, psát, počítat*, tedy trivium, kladené vedle položek jako *chodit, mluvit, chodit na WC, zavazovat si tkaničky*, tedy položek se základním kulturním významem.

*Trivium* lze moderněji označit za *elementární gramotnost*.<sup>4</sup> V 1. třídě spočívá: ve čtení na úrovni přeslabikování neznámého textu (třeba i s neznámými slovy; za použití všech písmen abecedy), v psaní na úrovni zapsání diktátu<sup>5</sup> psací latinkou,<sup>6</sup> v počítání na úrovni sčítání a odčítání přes desítku (do dvaceti).<sup>7</sup>

Nejen ve vzpomínkách, ale i v reálu učení trivia baví: v Hnědé třídě byl pouze jeden žák, který netoužil naučit se číst.<sup>8</sup> Do hladkého a rychlého automatismu, který by ji dovolil používat

<sup>1</sup> Pedagoga motivuje, že vidí efekt své práce téměř v rámci dne, onu tvárnou dětskost: „...mám ráda malý, špinavý, usmolný...“

<sup>2</sup> „To jsem byla ještě malá“ – při pohledu do staré písanky.

<sup>3</sup> Viz metodu tzv. poznatkových bilancí v 5. a 8. (7.) třídě, které jsme v různých školách zadávali od r. 1992 (In: Pražská skupina školní etnografie, „Co se v mládí naučíš...“, 1992).

<sup>4</sup> Do gramotnosti se někdy řadí i počítání v podobě tzv. *numeracy*, někdy ne.

<sup>5</sup> Pravopisně by se přitom ještě tolerovaly chyby v diakritice, ve způsobu zápisu měkkosti (*dy, di, di, di*), v hranicích slov (*nadlesem*), ve velkých písmenech, v interpunkci apod., nikoli však v základní grafo-fonémické korespondenci (vedle pravopisného „strom *dub*“ lze uznat a opravit chybné, ale správně slyšené *dup*, nikoli však třeba *dob* nebo *tupe*).

<sup>6</sup> Opět by se tolerovaly některé nedostatky: přerušení psacího pohybu, špatné vázání. Nikoli zásadní rozlišování písmen mezi sebou (snad s výjimkou psacího *a* a *o*, též *r* a *z* nebo *S* a *L*, které se kvůli pokračování tahu u žáků sobě někdy podobají po celou docházku).

<sup>7</sup> Toleruje se počítání na prstech: Eliška se kvůli tomu zezouvala pod lavicí z bačkůrek a ponožek.

<sup>8</sup> Honza přešel po roce do dyslektické třídy, ale ani tam neprosplival. Šlo o chlapce poznamenaného natolik rodinnými problémy, že údajně přijímal učení jen od matky; ve škole si nedokázal zapamatovat tvary písmen. Bylo zjevné, že jsou pro něj palčivě jiné věci. Alenka, přeražená po půl roce do zvláštní školy, snad zájem měla, ale nestačila chápat běžné instrukce: dělala dojem, že se vlastně neučí, ale jen napodobuje chování ostatních.

pro další účely (ba poskytl funkční libost z výkonu), gramotnost ale zvládnuta nebývá: dítě ještě příliš myslí na to, co dělá. Mezi žáky jsou zde natolik velké rozdíly, že učení trivna probíhá vlastně ještě další rok, někdy dva, aniž by šlo o případy dyslexie, dysgrafie nebo dyskalkulie: stačí zpoždění v pojmovém zvládnutí kódů, které se na dítě, více či méně kulturně zanedbané či nepřipravené, hrnou všechny naráz... Ono si pak určuje, čemu se bude aktuálně věnovat. Z tohoto hlediska si hlavní věci („velkou“ normu) osvojí samo a ve svém vlastním pořadí a tempu. První roky pak charakterizuje vnitřní a vnější diferenciaci: např. dobří čtenáři si čtou v zradu potichu, s ostatními se procvičují; děti jsou buď doučovány učitelkou, nebo ve speciálním kabinetu, anebo když to nefunguje či na to není čas, přerazovány do jiných tříd, případně opakují ročník. Tím jsou přestupy i místo ve třídě (kdo je úspěšný žák) pro většinou od konce druhé třídy zhruba fixovány až do dalšího přemíchání pubertou na konci prvního stupně a hlavně na stupni druhém.

## vně na Hnědou třídu)

Miloš Kučera

### Profil prvňáka

*Máme malé mimino,  
mimino je mámino.*

a školy vůbec. Paní učitelky mají  
jí, a že je ony proto téměř civili-  
jen mateřskou školku, ale – tak je  
dní školní docházky, mají někteří  
Na dotaz, co se v životě naučili,<sup>3</sup>  
le položek jako *chodit, mluvit*,  
ním kulturním významem.

st.<sup>4</sup> V 1. třídě spočívá: ve čtení na  
i slovy; za použití všech písmen  
y počítání na úrovni sčítání a od-

Hnědé třídě byl pouze jeden žák,  
ismu, který by ji dovolil používat

skost: „...mám ráda malý, špinavý, usmo-

h školách zadávali od r. 1992 (In: Pražská

měklosti (*dy, di, d'i, d'y*), v hranicích slov  
ní grafo-fonémické korespondenci (vedle  
, nikoli však třeba *dob* nebo *tupe*).

vázání. Nikoli zásadní rozlišování písmen  
i pokračování tahu u žáků sobě někdy po-

škůrek a ponožek.

e poznamenaného natolik rodinnými pro-  
tvaru písmen. Bylo zřejmé, že jsou pro něj  
měla, ale nestačila chápat běžné instrukce:

Dítě na vstupu do školy mimino dávno není, už toho umí dost. Dokáže ovládat své tělesné funkce, samo se najíst, napít, obléci, zavázat boty. Vyzná se nejen ve své rodině a dalším příbuzenstvu, ale i v okolí bydliště a v jeho uspořádání, např. některé už bylo někdy posláno nakupovat nebo vrátit lahve. Pokud prošlo mateřskou školku, má zkušenost s kolektivním životem a s taktikami přežití v něm. Jestliže není zcela zanedbané, umí i „číst“ rozmanité kulturní, médií podávané obrazy a zprávy o světě (např. pozná žirafu jako žirafu na základě kresby, aniž by ji kdykoli vidělo). Samo dokáže kresbou vyjádřit svoje emoce. Některé špatně vyslovuje a žádné neumí vyprávět s pointami, ale každé dokáže řeč výborně použít k obraně, zastrašení, pochluvení se, přivolání pomoci, výměně věcí, zalhání, přiznání...

Hlavně ale, trochu připraveno zápisem a zneklidněno jak zastíranými obavami rodičů, tak uklidňujícím žertováním prarodičů, přichází s taškou koupenou půl roku předem, aby se už *doopravdy učilo*. Básnička J. Bruknera ze str. 2 slabikáře vyznačuje jeho jiný postoj k rodině, kterou vlastně opouští: patří k ní, ale už není tou hračkou mámy – u ní bylo vytlačeno někým jiným. Ale k vetřelci se bude moci chovat jako spoluvlastník a v komplicitě s otcem<sup>9</sup> se usmívat, jak to mámino mimino neumí ani mluvit, natož pak číst! Tato relativní dospělost střídá dávné symbiotické spojení s matkou i sexuální spojení fantazírované, a to prostřednictvím spojení nového, spojení čistě gramatického, tj. mezi písmeny: *m, a – ma*. Dítě musí svou dospělost vyslabikovat.

Příhodným tělesným výrazem ztráty starého a dobývání nového je zde vypadávání mléčných zubů a prořezávání první druhé stoličky. Tato biologická událost vystupuje bez psy-

<sup>9</sup> Antropologicky uvažováno, dítě má matce sebrat a do školy poslat *otec*, jakožto instance smírující to, co je mezi matkou a dítětem, se společností, s řádem kultury. Moderní oddalování nástupu do školy, odklady zejména u synů, získané matkami, jsou faktem, proti němuž nelze protestovat, který má ale bezesporu společenské dopady nad rámec privátního soužití. Tento dopad nebyl bohužel v české odborné literatuře ani tematizován (natož pak analyzován), neboť se opatření pokládá za výsostně humanistické, ba žádoucím způsobem protistatní.

chologického zdůvodnění, jako non-oficiální antropologická podmínka: jinak dává poradna odklad.

Není paní učitelka pokračování maminky, její otisk? Malí kluci se můžou občas do učitelky coby derivace maminky zamilovat, ovšem jiným způsobem než později pubertáči do vyučující v minisukních, což ukazuje i to, že se do ní zamilují či zbožní ji nyní i holčičky.<sup>10</sup> Především je nyní přijímající, tj. třídní paní učitelka dospělou osobou, která je mocná, a tím i nebezpečná: podstatnější ale je, že díky tomu v mocném a nebezpečném prostředí své děti chrání, celkově jim zprostředkovává nepřehlednou školu. Paní učitelka také umí první ze všech jména dětí, které často komunikují přes ni, do hvězdičky. Ztráta může vést výjimečně ke skupinové psychopatologii, ale většinou je normální vystřídání pedagoga (např. po 1. třídě) snášeno bez mrknutí oka a někdy třeba i s úlevou.

V zásadě se učitelky snaží příliš lepivé děti odstrkovat a vést je, podobně jako to dělají maminky, od tělesného kontaktu k sociální produkci, zde k výkonům na ploše papíru. Snaží se přitom omezit onu hvězdicovou komunikaci a vytvořit ze sumy jedinců kolektiv, z „já“ nějaké „my“, nesjednocené jenom identifikací s ní, ale pomocí hromadných trestů a odměn od ní vychovávané k *esprit de corps*, k autoregulaci sociálního organismu.<sup>11</sup> Vymýcení *žalování* trvá ovšem roky,<sup>12</sup> ať už je podle Doubkovy terminologie (1998) tzv. diskvalifikující (motivované touhou vyhrát nad druhým) nebo asymetrizující (zavést třetí člen, který by přátelskou, příliš blízkou dvojici rozčlenil): dospělá autorita není ještě jako v pubertě společně provokována nebo jako v postpubertě ignorována, dávána do závorek mimo vlastní společný život skupiny.

V životě třídy je nyní pro většinu dětí podstatné nezaostat, nezmizet za hradbou ostatních, nezmizet hlavně pro reflektor učitelky: děti se proto paradoxně *blásí* i tehdy, když se jich věc netýká nebo když vyžadovaný poznatek neovládají; *chlubí se* historkami, které jsou samy o sobě spíše devalorizující (kdo má vážnější nemoc, komu hrozil větší malér atd.);<sup>13</sup> vůbec jim nepřipadá nezasloužené získat uznání *de facto* podvodem (to trvá u většiny po celou školní docházku). Děti jsou možná tak soustředěné na paní učitelku a na sebe, že řadu věcí kolem sebe nevnímají: jednomu z nás se stalo, že mu žák po letech nevěřil, že badatel chodil s ním do třídy už od prvního ročníku.<sup>14</sup>

Nejpodstatnějším prvkem ve vývoji vztahu žáků a učitelské autority je ovšem *osvojení látky*: ta, pokud má charakter systematických poznatků podle pravidla nebo poznatků izolovaných, ale také falzifikovatelných, je přístupná hodnocení nejen žákem učitelem, ale i učitelem žákem.<sup>15</sup> S tím souvisí i posun v prostředcích hodnocení: třeba ještě arbitrárně udělované

<sup>10</sup> I později v pubertě se ovšem v učitelce může zhlédnout dívka (jiným způsobem než kluk, zoufale si nařikající, co s ním dělají stehna kolem lavice pochodující učitelky), přejímat její způsob chování a odívání...

<sup>11</sup> Viz analýzu rétoriky učitelky v textu L. Hříbkové „*Stát se žákem*“ (1998).

<sup>12</sup> Ať si to děti vyřídí mezi sebou – ale později, když je třeba najít viníka, pedagog by žalování uvítal. Protože ale není morálně přípustné, pracuje se opět přes „corps“ a jím sdílené hodnoty (výroky typu, že svým mlčením kolektiv viníkoví neprospívá, nýbrž škodí apod.).

<sup>13</sup> Asi se tím někdy sugeruje ztráta nebo trauma, které by hrozily zrcadlově i druhému: např. Alenka, když do ní spolužák strká příliš, vsune do rozhovoru zdánlivě nelogicky, výhružně a úspěšně, že (ona sama) *půjde s očima* (rozuměj: k lékaři).

<sup>14</sup> Je taková amnézie výlučná nebo se týká i dalších událostí? Je pravděpodobné, že řada momentů raného školního života se mění v krycí vzpomínky a zažívá distorzi, podobnou té dětství v rodině.

<sup>15</sup> „*Paní učitelko, zapomněla jste tam čárku*,“ zaznívá ještě ne v 1., ale v pozdějších třídách. Pedagogovi pak nezbývá než poděkovat za opravu. V 1. třídě pouze negativista Kamil protestoval proti učebnicové větě „*Lap chytá myši*.“ s tím, že myši chytá kočka; paní učitelka mu to vyvrátila školně geniálně: i kdyby to nebyla pravda, je toto sdělení o psovi větou, protože dává smysl. (Probírala se definice věty.)

podmínka: jinak dává poradna

luci se můžou občas do učitelky  
ž později puberťáci do vyučující  
ji nyní i holčičky.<sup>10</sup> Především je  
á je mocná, a tím i nebezpečná:  
prostředí své děti chrání, celkově  
umí první ze všech jména dětí,  
výjimečně ke skupinové psycho-  
po 1. třídě) snášeno bez mrknutí

st je, podobně jako to dělají ma-  
onům na ploše papíru. Snaží se  
ny jedinců kolektiv, z „já“ nějaké  
madných trestů a odměn od ní  
nismu.<sup>11</sup> Vymýcení žalování trvá  
tzv. diskvalifikující (motivované  
člen, který by přátelskou, příliš  
pubertě společně provokována  
o vlastní společný život skupiny.  
nezmizet za hradbou ostatních,  
oxně *blásí* i tehdy, když se jich  
í se historkami, které jsou samy  
ozil větší malér atd.);<sup>13</sup> vůbec jim  
o trvá u většiny po celou školní  
u a na sebe, že řadu věcí kolem  
ověřil, že badatel chodil s ním do

ké autority je ovšem *osvojení*  
e pravidla nebo poznatků izolo-  
nejen žáka učitelem, ale i učitele  
čreba ještě arbitrárně udělované

em než kluk, zoufale si nařikající, co s ním  
odívání...

agogy by žalování uvítal. Protože ale není  
y typu, že svým mlčením kolektiv viníkoví

ému: např. Alenka, když do ní spolužák str-  
sama) *půjde s očima* (rozuměj: k lékaři).  
e řada momentů raného školního života se

ších třídách. Pedagogovi pak nezbyvá než  
ebnicové větě „*Lap chytá myši*.“ s tím, že  
byla pravda, je toto sdělení o psovi větou,

puntíky červené vs. černé, kytičky vs. prasátka mizí a jsou nahrazovány známkami 1 až 5.<sup>16</sup> Se  
známkami se objevují také překlady kódu – jednak do průměrné známky na vysvědčení, jed-  
nak už předtím jako kategorizace obdržených bodů nebo chyb do intervalu známky. Takovou  
příležitost kontroly a zpochybnění dospělé autority doma dítě předtím nemělo.<sup>17</sup>

Návaznost na domov úplně přerušena není: dítě si zpočátku může přinést nějakou oblíbenou  
hračku, paní učitelky s pochopením vyslechnou pochlebení se dítěte svou rodinou nebo  
zážitkem, co se jim doma stal, rétoricky se samy na rodinu odvolávají (že to řeknou, zažalují  
mamince) a třeba se i snaží zkraje dítě oslovovat tak, jak mu říkají doma. V zásadě ale ve škole  
převládne už s hodnocením zmíněné formální, byrokratické hledisko (bez pejorativnosti):  
když jsou ve třídě tři Tomášové, musí se jim říkat tak, aby se odlišili, ať už na ně doma maminka  
volá jakkoli; ještě přísnější hledisko představuje ne běžná komunikace, ale oficiální záznam,  
který musí souhlasit se *spisovností* v rámci státu.<sup>18</sup> Samo akceptování neosobního pravidla je  
osvobozující, ale komplikuje se při aplikaci na rodinu, při účtování nejen aktuálního výkonu  
nebo chování dítěte, ale i jeho okolí a předchozí výchovy.

Ve své podstatě je totiž vztah rodiny a školy konfliktní, což je pro dítě problém, s nímž se  
musí vyrovnat<sup>19</sup> – ale nezahání ho to do kouta tak, jako kdyby byli učitelé druhými rodiči, vždy  
ve shodě s prvními, o všech detailech chování dítěte se vzájemně informující. Škola provádí  
společenskou *homologaci* rodiny, staví před ni a její dítě ideální normu a říká, v čem se od ní  
daný případ odchyľuje. To, že dítě špatně vyslovuje, je připisáno rodině, která s ním měla chodit  
na logopedii; čtení a psaní už jsou v gesci školy, i když dítě musí být na ně náležitě připraveno.  
Podobně u typu rodiny: předpokládá se kánonicky, že dítě má oba rodiče a ze sourozenců  
jenom ty vlastní.<sup>20</sup>

V listopadu měly děti vyprávět, co se jim stalo zajímavého: „*Že k nám přišel strejda. Vo  
půl dvanáctý. Sem nešel do školy, sme si povídali.*“ „*Tak k vám přišel v poledně strýc...*“ „*Né,  
v noci.*“ „*A pročs nebyl ve škole?*“ „*Sme si se strejdou povídali.*“ Pro paní učitelku je daná  
situace natolik neregulérní, že zaměňuje návštěvu matčina možná namazaného nápadníka  
v noci za návštěvu jejího bratra ve dne; otázkou je, nakolik si byl chlapec naivně jist oprávně-  
ností rodinného postupu a nakolik záměrně paní učitelku škádlil až provokoval (možná obo-  
jí). V zásadě dítě nemůže ještě několik let přijímat napadení autority rodičů, a proto se snaží  
konfrontaci vyhnout. Chlubení se rodiči se tedy raději zmírňuje, pokud nelze nahlásit jejich  
nezpochybnitelné hrdinské kousky nebo pokud se u žáka neobjeví téměř neurotické puzení  
řešit rozpor: „*Paní učitelko, táta ale říká...*“ „*Vašku, ale určitě to nemyslel tak, že se nemá  
ostatním pomáhat...*“ (ve 3. třídě).

<sup>16</sup> Znamky jsou většinou (s výjimkou na vysvědčení) vyčleněny na hodnocení výkonů, zatímco chování sankcionují později  
poznámky do žákovské knížky a další záznamy. Rigoróznost známek je postupná: někdy paní učitelky známkuji zpočátku  
jenom to, co si zaslouží jedničku.

<sup>17</sup> Ve Weberově terminologii by šlo o přechod od autority charismatické a autority tradiční (patriarchální) doma (ať už fun-  
gují jakkoli) k autoritě byrokratické ve škole.

<sup>18</sup> „*Jak se jmenuješ?*“ „*Honza.*“ „*Ne, tak ti říkáme. Jak se podepisuješ?*“ „*Jan K...*“

<sup>19</sup> Dítě má samozřejmě už zkušenost s trojúhelníkovým vztahem z rodiny (viz oidipický komplex) i s jeho složenými forma-  
mi (přítomnost a řeči sourozenců, prarodičů). Nicméně zde škola přináší důležité momenty navíc, které nejsou v psycho-  
logické a psychoanalytické literatuře o vývoji identity a psychosexuality doceněny. Např. vezmeme jen prostý fakt, že se  
chlapec ve škole brzy začne učit to, co jeho otec nezná nebo co zapomněl; určitou reakci pak bývá velká aktivizace tatínků  
v období profi-volby, chtějících se konečně uplatnit (plánují pomáhat při učení se řemeslu, shánějí protekci...).

<sup>20</sup> Takto kánonická je i citovaná básnička o mámině miminu.

V prepubertě<sup>21</sup> ve 4. třídě se už objevuje distance k oběma pólům autority: Ivana glosuje důvěrně vyprávění kamarádky o divoké noci s tátou, mámou, opilým strejdou (?) a sklem dveří padajícím do postele jako „*nojo, rodinné důvody*“, v *langue de bois* oficiální školní omluvenky; v postpubertě Lenka v 8. třídě obratně manipuluje oběma stranami: podává paní učitelce odpověď na její vzkaz rodičům v žákovské knížce s omluvným povzdechem „*Víte, paní učitelko, můj psychopatickej otec...*“ (Co asi říkala doma otci, že tak proti škole vyjel?)

Zpočátku je asi nejrozumnější uskutečnit disociaci, svět školy a svět rodiny nepustit moc k sobě. Aby dítě vyšlo ve škole jako *regulérní, normální*, je přitom ochotno ústupků, které nám dospělým mohou připadat nenormální: např. jedna vietnamská holčička v našem souboru si zvolila školní jméno *Adélka Procházková* a trvala na něm, jen aby zapadla; doma se předtím slušně dovolila tatínka, jestli může...<sup>22</sup>

Sama tvrdost onoho ideálu, konfrontace vlastní atypičnosti s ním může být asi někdy jak stigmatizující, tak úlevná (*konečně je to venku*) a dovolující vlastní situování se po údobí nejistoty.

I když dítě vstupuje do školy s ovládanými funkcemi, mohou se tyto ve školní tenzi opět rozbouřit: výjimkou je pokakat se (ale i to se stalo), méně vzácné počůrat se, ještě častější zvracet; časté jsou stížnosti na bolesti břicha. Řada poruch chování, např. agresivita v nutkavé podobě,<sup>23</sup> sexuální gesta a skatologie však nemusí vůbec pramenit ze školního prostředí, ale spíše ukazovat, že oidipický komplex nebyl uzavřen tak, aby šlo mluvit o psychosexuální *latenci*, trvající až do puberty. Řada dětí, které se projevovaly sexuálně nápadně,<sup>24</sup> měla také nějaké problémy se čtením, psaní a počítáním. Většina dětí, ale zdaleka ne všechny, opravdu ve (velmi relativní) latenci je, což jim dovoluje už od 1. třídy snadno a často bez stydění se „*mít rád*“ nebo „*milovat*“ spolužáka druhého pohlaví (někdy i věkově rozdílného), občas si s ním i vyměňovat pusinky jako symbol zasnoubení.<sup>25</sup>

Jestliže se dítě přichází *doopravdy učit*, pak je to cosi jako *práce*, a už ne *hra*. Ta dál figuruje ve vyučování a je motivující (těžko říct, zda efektivní), protože zavádí oblíbené *soutěžení* (Cailloisův *agón*). Vlastní hry pak probíhají o přestávkách (to je čas dětí, do něhož škola nezasahuje, někdy s výjimkou povinného korzování po chodbě): zde jde často o hry pohybové, závrátového typu (Cailloisovo *ilinx* či *vertigo*).<sup>26</sup> Výrazná jsou ovšem i gesta a fragmenty *mimetické*, kdy si dívky mohou představovat, že jsou nevěsty a princezny a chlapci ozbrojenci nejrůznějšího druhu, jak o tom svědčí témata kreseb tohoto období.<sup>27</sup>

<sup>21</sup> Používáme zde výraz *prepuberta* pro krátké období ohlašování se puberty, nikoli pro celé období mladšího školního věku či období latence jako Příhoda (1977).

<sup>22</sup> Jde o pozdější třídu než první. Případ není ojedinělý. Podle naší francouzské kolegyně E. Bautierové přijala jedna jí známá holčička ve škole s klidem jméno *Fatima*, protože bylo pro paní učitelku zapamatovatelnější než její pravé jméno. Při takovémto zveřejnění problému se snad není třeba obávat nějakého ohrožení identity, ale vidět v tom svého druhu hru, již je možné se dostat nad mizérii poměrů.

<sup>23</sup> Viz např. Vaškovo jakoby bezděčné „přeskokové“ způsobování bolesti ostatním, třeba za chůze kolem nich a bez rozpoutání rvačky.

<sup>24</sup> Ať už v přímých narážkách nebo spíše v *gender* rovině, při přehánění ženské nebo mužské role, a v psychosexualitě v širokém slova smyslu.

<sup>25</sup> To, že by mě miloval někdo, koho nechci, se ovšem snáší velmi špatně: ze strany kluků se sprostě a nerytířsky protestuje.

<sup>26</sup> Jako „vláček“ a „kolo – kolo mlýnský“, možná ne náhodně spočívající ve vytvoření společně skládaného útvaru a s ním zažité společné extáze. (Viz podrobněji speciální pasáže z pera D. Bittnerové.)

<sup>27</sup> Formálně jsou zajímavé některé obrázky se symetrií podle vertikální osy, jako by vyjadřovaly stejné zrcadlové obracení jako u písmen (obojí provádí Kamil).

Dítě nezná zpočátku ani topografii školy a učí se jí pomaleji než my, co máme s velkými veřejnými budovami zkušenost: nejsou výjimkou prvníáci, kteří uvnitř zabloudí, ztratí se. Paní učitelka ze Žluté třídy označovala svoje děti a místnost své třídy pro jistotu mašličkou. Ale to hlavní, co je učeno, není ani tak pohyb po budově,<sup>28</sup> ale právě topografie, grafický model. K tomu se normální pohyb musí utlumit, zastavit a převést na jiný, na ten po papíře a později třeba už jen v mysli (viz přechod k počítání z paměti, z hlavy, bez zápisu). První třída učí sedět na zadku v lavici a pohybovat jen rukou od lokte dolů a očima.

Naprosto základní je přitom preference čtecího a psacího pohybu zleva doprava: s ní musí být sladěno i vyslovování.<sup>29</sup> Přitom se děti učí a postupně automatizují sérii nových systémů tělesných operací oka a ruky a později jen myslí samé, kterým přísluší, protože se rozvíjejí v rámci úkolů, i určitá *etika* intelektuální práce či technologická *kázeň* jako: systematickosti postupu, úplnosti řešení (nic nesmí zbyť), dodržení pořadí kroků nebo konstantnosti pohybu, evidence splněného... Když např. děti mají vyhledat v textu malá „a“, musí je najít všechna; k tomu musí přestat text očima plošně a náhodně „fotit“, a začít ho projíždět stabilní rychlostí po řádkách; nalezený prvek vždy zakroužkovat; řešení jsou porovnávána např. dosaženým počtem. (Plnění úkolů pak někdy dělá dojem plánu či osnovy předem, ale ta zde ještě vůbec nemusí existovat ani být vyžadována.)

Spolu se základním pravidlem linky a směru nazýváme *nespecifickým grafickým rozumem* soubor kódů značek, čar a dalších prostředků a operací s nimi, který se používá na různém grafickém materiálu, od kreseb k písmu a výpočtům: jednak v souvislosti se *stránkou, listem a knižkou*, jednak na samé ploše papíru – jako jsou obloučky, zakroužkování, šipky, odlišení instrukce od úkolu atd. Význam takového obloučku (= spojení, sjednocení) přitom není nijak přirozeně čitelný, ale vyplývá až z operace, která po jeho přečtení následuje. Když je pod novou značkou původní výraz čitelný, pak to nejlépe vyjadřuje grafický rozum jako intelekt, jenž se vrací k již znázorněnému, neruší ho, ale klade na ně *průsvitku* druhého hlediska, ať už změny optiky, evidence, kontroly či korekce.

Druhý pohled, možnost autokontroly je esencí grafického rozumu i ve *specifických* oblastech, jako je pravopis nebo počítání (tzv. zkouška).<sup>30</sup> Autokontrola je pak zas téměř synonymem *zvědomění* žákovy produkce, a tím i *připoutání* jeho pozornosti k *formě a znakovému materiálu*. Produkce na povel, podle značek písmen, je natolik obtížná, že někteří autoři jako Vygotskij (1971) hovoří o jazykové *regresi* vzhledem k původní orální, verbální úrovni.<sup>31</sup> Skutečně, rozdíl, který přináší sama grafika, se nezdá svým rozsahem nového tak velký, aby mohl vysvětlit obrovské potíže, jaké lidé mají, když se chtějí naučit číst: vlastně se nic nového neučí, řeč zůstává stejná, jen je kódována pár písmeny – kde je tedy problém? Ten je jednak kognitivní, konceptuální, jak to demonstrovala v psychogenetické teorii E. Ferreirová, jednak

<sup>28</sup> Ten a jeho pravidla bezpečnosti samozřejmě také.

<sup>29</sup> Častou dyslektickou chybou je právě přehazování pořadí písmen nebo slabik, předtím otáčení písmen do protisměru (b – d). Také pojmově se musí zafixovat, že „před“ znamená „vlevo“ (nebo „nahoru“, „výš“ v rámci více řádek – ale s tím nebývá potíže) a „za“ nebo „po“ zase „vpravo“, přičemž „před“ i „za, po“ jsou zde určeními jak prostorovými, tak časovými. Zvláštní pravidlo pořadí platí pro zápis (arabských) čísel, kde se vlastně píše zprava doleva, podle orientálního systému: tak dvojciferné 33 zapíšeme diktované sice většinou jako latinkou, ale vývoj čísel sám, zejména v písemných operacích pod sebe, probíhá opačně.

<sup>30</sup> Zkoušku ovšem budou děti v počtech ještě několik let odmítat.

<sup>31</sup> Efekt jsme kdysi s odkazem na Moliérovu komedii nazvali „*Měšťák slechticem*“ (viz: Kučera; Viktorová 1998).



těž tělesný v širokém slova smyslu, podobný ve velké motorice plavání s hlavou dolů, ale s rytmickým nadechováním nad hladinou.<sup>32</sup>

Se zvědoměním, jež na jedné straně zpomaluje a ruší spontánní průběh, dochází na straně druhé k celé řadě konceptuálních posunů: z nich možná nejvýznamnějším je jednoznačné od-dělení tzv. označujících od označovaných, kdy jména přestávají být – hlavně patrně díky grafickému zápisu – srostlá s věcmi (viz Vygotského tzv. teorii skla, kdy se pro děti věci původně nacházejí pod poklopem s nápisem).<sup>33</sup>

Žádné nové poznatky ve vlastním slova smyslu nepřináší dítěti většina učiva z prvouky, kde jde vlastně o *třídění* známého, při němž je jen zvědoměno kritérium, tedy opět *kód*, dovolující rozdělení souboru prvků (např. stromy se dělí na *jehličnaté* vs. *listnaté*, jehličky, to je to, co *neopadává*, s výjimkou u *modřínu*).<sup>34</sup> Podobná jsou i některá cvičení jazyková, např. na vylovení prvku, který do *paradigmatu*, do dané třídy nepatří. Zde se ovšem záměrně rozehrává konkurence několika úrovní, vedle zmíněné sémantické i dalších z oblasti opačné, z oblasti jazykového materiálu. Tak např. ze série *váha, voda, víš, vana* vyřazují žáci nejprve *váhy* – nelze se jimi *mýt* (jak se však lze *mýt* pomocí *víš*?), paní učitelka je upozorňuje na hledanou úroveň s tím, že *nás nezajímá, co slova znamenají*, a vede je k *víš*. Proč? Podle Petry, vracející se k sémantickému hledisku a využívající homofonie [*víš*], proto, že voda je *výš* (než co? olej?); důvodem vyřazení měla být jednoslabičnost, plánovaná tak i učebnicí.

Aby bylo možné slova takto probrat v *paradigmatu*, je třeba je vyjmout ze *syntagmat* běžné řeči, *dekontextualizovat*.

V případech nejasnosti, na jaké úrovni se pracuje, hovoříme o tzv. *znakové závratí*. Není ničím nepřekonatelným a traumatizujícím, ale objektivní faktor obtížnosti přece jen představuje. Kódů, které se střetávají, je totiž řada, přičemž vztahy mezi nimi, možnosti překladu, posunu i non-korespondence, nepřeložitelnosti je třeba prakticky, operacemi a jejich návčikem stanovit. Napsaný znak *1*: znamená vyslovené [*jedna*], zapsané „*jedna*“, s tečkou (*1.*) však už *první* (např. *1. A*); jako tvar se liší od písmen *i* a od *l*; jako numerický kód znamená buď *číslo 1* (viz  $1 + 2 = 3$ ) nebo pouze *číslici* ( $10 - 1 = 0$ , počítala Klára); v hodnocení paní učitelkou nahrazuje původní hvězdičky a vystupuje zde buď jako *známka*, nebo jako *počet chyb*, nebo *správných řešení*.<sup>35</sup>

Ohledně kódů zaznívá opakovaně pedagogické pravidlo, které vyhlídí metafyzicky, ale asi správně vyjadřuje podmínky *zapamatování*. Podle něj nelze v mysli udržet solitér – je třeba druhého členu, buď jako ekvivalentu v jiném kódu, nebo rozdílu v tomtéž.<sup>36</sup> Proto např. tzv.

<sup>32</sup> Podle psychoanalytika Pommiera (1993) je např. k správnému čtení rozhodující zvládnout nakonec tělesné operace vzájemného *vytěšňování* mezi fónickým a vizuálním, zvukem hlásky a obrazem písmene (písmeno se nesmí hned říct, tak jak se vidí, ale až ve zvukovém celku na základě většího celku, který je ale sám složen graficky právě z těchto jednotlivých, a ne z jiných písmen). Na správné dýchání při čtení v reálu žáky upozorňovala paní učitelka ze Žluté třídy.

<sup>33</sup> Paralelně s tím si dítě uvědomuje tzv. druhou artikulaci jazyka: nejen, že slova nesou významy (první artikulace), ale že slova sama se skládají z několika kombinovaných prvků.

<sup>34</sup> Kódem, který je v přeneseném smyslu slova opět grafický a logický, je ona *jehlička* vs. *list*. Jde ho také snadno nakreslit. M. Klusák hovoří oprávněně o tzv. diagramatizaci látky v prvouce. (Sám tento konkrétní případ bývá probírán až ve 2. r.)

<sup>35</sup> Dominik se chlubil, že dostal *jedničku* – ve skutečnosti nebyl známkován a měl pouze *jeden* příklad správně.

<sup>36</sup> Proto lidé s fenomenální pamětí používají organizované kódy, na něž, jako na prádelní šňůru procházející např. jejich bytem, potom nesmyslné, nesouvisející solitéry navěšují. Je to paradoxní, neboť jako by pak penzum pamatovaného bylo větší. Podobně podle M. Rendla děti rozumějí matematické látky, když ji převedou do nějaké jiné podoby (rozumění je definičně zobrazení v něčem jiném).

syntetické didaktiky čtení vybavují jednotlivě učená písmena dodatečnými významy (na *U* začíná *umyvadlo*, které se i *tvarem* písmenu podobá...), což jim opačné didaktiky analytické mohou vyčítat jako nevhodnou *fixaci* (co když si dítě při čtení *u* bude muset pokaždé vybavit *umyvadlo*?); samy zavádějí potřebné členy k yázání tím, že prezentují celý kód písmen naráz.

Fantazie tohoto období je velmi živá: děti rády a beze studu fabulují a rozvíjejí přítomný kulturní materiál (např. představy víl, skřítků, duchů nebo komiksové přehánění, kdy po ráne soupeř údajně vyletěl do povětří, aby se pak rozplácl na zemi...); na určitý animismus apeluje i diskurz učitelek (*černé puntíky, co už-ůž chtějí skočit do sešitů zlobivých dětí*). Podobně A. Gesell hovoří u šestiletého dítěte o *dramatizující projekci*, k níž by škola měla dát dítěti další kulturní prostředky: vždyť ono má tendenci identifikovat se třeba „s *obrázky a písmenky v knize, nebo dokonce s čísly na tabuli*“ (1977, s. 85). Podle psychoanalytičky M. Kleinové (1975) jí analyzované děti měly potíže se čtením a psaním, protože si zde na ploše s nimi zažívaly fantazie: „*Tak místo dvojitého ‚s‘ psal (Fritz – M. K.) jen jedno. ... Jedno ‚s‘ byl on sám, druhé jeho otec. Měli se nalodit na motorový člun, protože péro bylo také člunem (jindy motorkou – M. K.) a sešit jezerem. ‚S‘, jež bylo on, nastoupilo do člunu, který patřil druhému ‚s‘, a odplavalo rychle na jezero*“ (s. 65).

Když se děti učí psát, musí nahradit představu pronikat dovnitř, *rýt*, představou plochy, po které se lehce klouže (teprve potom dostanou podle školních zvyků pero – a správné ocelové pero, ne keramické nebo propiska, samo prozradí enuretickou kaňkou, kdy ruka ztuhla). V psychoanalytických termínech formulováno by se zřejmě *fantazie identifikační* s rodičovskými postavami měla ideálně nahradit *sublimací*, která se netýká přespříliš konkrétní identifikace, objektu pudu, ale pudové tendence samé jakožto specifické aktivity s jejími elementárními strukturacemi (u Fritze je pohyb ještě spojen s osobami, na poloviční cestě).<sup>37</sup>

Sublimace je ideální proto, že pudový zdroj dodává sociálně uznané činnosti motivaci, a to v rovině opravdu vnitřní: činnost se pak dělá pro ni samu, ne pro uznání. Je otázkou, zda mohou dramatizace, které by škola nabízela, nahradit (bez terapie) ty nevědomé fantazie některých dětí, které správný výkon ruší. Na druhé straně ovšem nemusí mít pravdu V. Příhoda, když tvrdí: „*Školní vyučování, jež je zpravidla dětem nepřiměřené, příliš analytické, tvoří vnější nános, který rozrušuje předčasné struktury, vzniklé z dřívějších komplexů*“ (1977, s. 271) – pokud by se tím myslelo, že analýzou zrozené, analytické prvky a vztahy mezi nimi se dítěti nemohou hodit.

<sup>37</sup> Právě třeba zaplnit rytmicky prázdná místa, jet plynule a přerušovat... (Čti sexuálně.) Zajímavý je v tomto ohledu výraz D. W. Winnicotta *imaginální zpracování tělesné funkce*, které má být velmi blízké tělesné funkci samé a vzdálené jejímu uvědomění si (1998, s. 49).