

## Vývoj a norma ve škole: na příkladě českého jazyka

Miloš Kučera

*Pražská skupina školní etnografie*

Jen prostřáček může považovat výukovou normu, kurikulum za něco průhledného, co se vyčerpává svým informačním obsahem. Jen černobílé strany novin mohou klást olověný, zbytečný dril proti obláčku pneumatické, přelétavě všeobecné kompetence: vždyť ta druhá z prvního tak sublimuje, že skuteční zasvěcenci o ní raději nemluví a jen cosi procvičují, stejně záhadně jako se slaví Mikuláš, dostávají po zacinkání dárky od Ježíška a dětem čtou nesrozumitelné pohádky...

To, co je ve vědách o výchově známo jako „hidden curriculum“, bývá většinou uváděno jako mocenská dominance, ruka Státu, ale rejstřík je širší. V našem longitudinálním výzkumu psychického vývoje školních dětí jsme např. velmi brzy narazili na rozdíl mezi „malou“ a „velkou“ normou: když se hádá metoda syntetická s analytickou nebo globální, to je norma malá; když se žák musí naučit jednak přečíst zcela neznámý text, jednak vyslovovat a frázovat normálně, to je norma velká (musí být zvládnuta při jakékoli z metod).

Vztah k normě není ani zcela jednotný uvnitř týmu: někteří z nás mají tendenci považovat ji za téměř sociologickou externalitu, jiní za projekci podstatných zákonitostí vývoje, ba ontogenetického zrání. Pokusím se nyní operovat mezi těmito dvěma póly pro případ *spisovné češtiny*, učené ve škole.

Ukážeme si několik aspektů: normu oficiální; normu vyučovanou a její nárok na kognitivní vývoj v oblasti jazykové; identitní (antropologický) a psychosexuální korelát normy.

**Norma oficiální** sama je už velmi nejednoznačná. Základní bohemistické (a škole určené) dílo, „*Stručná mluvnice česká*“ B. Havránka a A. Jedličky zdůrazňuje explicitně spisovnou řeč jako *ústní projev, mluvení*, zatímco se školní realita naopak zcela zřetelně zaměřuje na projev *písemný*, a to s kritickým místem v *pravopisném diktátu*. Určitý kompromis je v tom, že tím, k čemu Havránek a Jedlička cílí nevědomě, je sice ústní projev, nikoli však konverzační replika, nýbrž monologický projev vzdělance se skripturálními návyky: ve své podstatě mají autoři na mysli delší kultivované vystoupení, cosi jako *přednášku na odborné téma*. „Odborností“ zde míníme absenci uměleckého a estetického hlediska ve Stručné mluvnici. Že jde o „přednášku“, souvislý, spojitý text vět a souvětí, dokazuje zase fakt, že grafické a typografické postupy, které jako podtrhávání, škrtnání, závorkování, tabulka, seznam, graf atd. pomáhají analyzovat nějaký odborný materiál, zde jako téma absentují též.

Jak se zmíněnými prvky zachází **vyučovaná norma**, tzv. realizované kurikulum? Zde musíme sledovat několik hierarchických úrovní jazyka a současně jeho osvojování žákem, které se navíc vyvíjejí v průběhu let. V 1. r. si žáci osvojují vztah mezi fonémy a grafémy za silné pomoci právě širší grafické a typografické kultury, přičemž zápis má podobu spíše fonetické transkripce (paradoxně oficiálního lingvistického nástroje) než pravopisu v silném slova smyslu; čtení zapsaného je pak dešifrovací, bez ohledu na správnou, přirozenou výslovnost. V dalších dvou letech dochází k výraznému pravopisnému obratu, kdy se ukazuje, že fonetická transkripce neplatí a nebo že pravopis nese determinace navíc (např. i/y u souhlásek obojetných). Čtení zapsaného nahlas musí být žádoucím způsobem ležerní (viz problém spodoby), což lze získat předčítáním dospělým či prostě kultivovanějším a pokročilejším osobám.

K analýzám se používají dále prvky širší grafické kultury (viz seznam pádových otázek, tzv. větné vzorce), což bude platit až do konce školní docházky, a gramatika se začíná pomalu odpoutávat jen od čistě pravopisného ohledu; nicméně lze přinejmenším až do 4. třídy hovořit o převaze *kultury kupců*, spočívající spíše v počítání a pravopisu než v kompozici (písemné a mluvené) a v gramatice – zde by se pak podle typologie našeho přítele Jeana Hébrarda hovořilo o opačné kultuře kleriků. S kupeckostí souvisí non-estetičnost, „odbornost“, učení se logizovat řeč, zdůraznění lingvistických aspektů nociónálních, obecně přeložitelných (viz např. lexikologickou problematiku synonym bez jejich stylové různosti): národní jazyk je prezentován ve své univerzálnosti.

Od 4. r. se začíná více směřovat ke zmíněné kultuře kleriků: logizace ve smyslu např. kondenzace textu do osnovy pokračuje dále, aby se nic nociónálně podstatného neztratilo, ale současně by následně expandovaný text měl být dále oním původním žánrem s jeho estetikou; vyjevují se stylové rozdíly a nejednoznačnost lexika (homonymie, polysémie); ukazuje se specifika jazykových kategorií (gramatický počet např. u jmen pomnožných vs. reálný počet); také se díky skloňování podle vzorů aktualizuje problematika spisovnosti vs. nespisovnosti (např. spisovné koncovky).

Jistě je v závěru 1. stupně již celý jazyk protažen lisem jeho psané a spisovné podoby, a v zásadě je tak být na minimální úrovni a zdaleka ne u všech žáků směřováno k naplnění Havránkovy a Jedličkovy normy, včetně budování souvislého ústního projevu a jeho orientace na odbornost: ostatně zde žáci provádějí hlavně tzv. učení z textu v různých disciplínách nad sám český jazyk a bývají i z látky ústně zkoušeni. Umělecké a estetické hledisko je ovšem také zde podstatně slabší a školní norma je v něm i během 2. stupně dost konveční a omezující (přednost zbytečně rozvinutým souvětím nebo zas přehánění přímé řeči jako stylistické prostředku atp.).

**Identitní a psychosexuální** paralela se odvíjí ve dvou větších etapách, do puberty a po ní. Už samo učení se číst a psát, získání elementární gramotnosti je druhým velkým antropologickým momentem v osvojení jazyka. Tím prvním, úplně nejdůležitějším bylo rozhodnutí dítěte začít mluvit; tím třetím, asi nejméně významným je experimentování s dvojsmyslností jazyka (a často téměř na fonologické, jako by se teď vracející úrovni) v pubertálních formách tzv. žákovského nebo studentského humoru, někdy ovšem dost stereotypních (překlady každého textu do líčení sexuálního aktu).

Podrobněji. Na začátku, když se dítě učí číst a psát, potřebuje, zdá se, aby mu plocha papíru přestala být místem oidipického setkávání s rodičovskými figurami a jeho personální identifikace tak přešla v neosobní, činnostní sublimaci. Tím se vstupuje do fáze relativní latence, trvající do prepuberty ve 4. třídě, kdy univerzální a jednoznačná norma, jedna platná autorita začíná být zpochybňována zavedením více hledisek, subjektivním různocením. Odpor probíhá mírněji v oblasti jazykového materiálu a silněji v rovině morálního obsahu a problematiky pravdy. Od 5. r. dochází k oněm stereotypním, byť někdy vtipným a jazykový materiál rozehrávajícím sexuálním překladům: všechno je sprostěárna. Na to symetricky reaguje paní učitelka tvrzením a tréninkem, že „o všem (tedy i o tom sexuálním, údajně sprostém) se dá mluvit, když je to slušně“: norma je tedy potvrzena jakožto forma, která unese vše, pokud je výraz odborný (tak jako to známe právě z teorie spisovnosti nebo z praxe lékařsky pojaté sexuální výchovy). Obecnějším poselstvím zvládnutí spisovnosti je připuštění existence sexuálního aktu jakožto logistiky uspořádaných kroků a sebeovládání, zatím v teoretické, neústupné rovině. (V ideji tranferu: podobně jako se v Číně usuzovalo ze zvládnutí čajového obřadu na šermířské umění; ostatně se kdysi v některých protestantských zemích dovoľoval sňatek jen gramotným osobám.). Až někdy v 7. r. začne jazykový systém připouštět úzus, výjimky, historické hledisko, neologismy, slangy korporací, tedy etiku individuální realizace, nejhruběji řečeno, cosi jako perverze. Dospělý život je pak (při znalosti obecných pravidel systému, tedy s touto podmínkou) povolen i na těle, v těle řeči.