

Když se řekne...jazyk

**Jazyk a zejména úroveň jazykových prostředků žáků druhé třídy
a to především v oblasti mluveného projevu**

Romana Prouzová

OBSAH

Úvod

Jazyk (komunikace - terminologie)

Nejdůležitější pojmy a jejich aplikace, popis terénu
z hlediska komunikace

Školská komunikace

Výchozí bod z hlediska jazyka - hypotézy

Typ komunikátu

Interakce

Strategie a taktiky

Jazyk - nástroj a cíl

**Stav vývoje řečových dovedností dětí z hlediska jednotlivých
rovin popisu jazyka**

Fonologie, fonetika

Fonologie textu a výpovědi

Morfologie

Syntax

Slovní zásoba

Závěr

Poznámky

Literatura

(Zpráva byla zpracována na podkladě lingvistického materiálu nasbíraného ve školním roce 95-96 v jedné druhé třídě pražské školy. Materiál zahrnuje jednak nahrávky dětských projevů a jednak zápisky získané v rámci náslechnů ve sledované třídě.)

ÚVOD

Jazyk, či lépe řečeno přirozený jazyk, je nepochybně jednou z klíčových součástí procesu vzdělávání, neboť školská komunikace se stejně tak jako kterákoli jiná mezilidská interakce odehrává právě především prostřednictvím přirozeného jazyka. Je však třeba si také uvědomit, že jazyk se v těchto souvislostech neuplatňuje pouze jako prostředek k dorozumívání, k přenosu informace a tedy klíčový moment procesu vzdělávání a školské komunikace vůbec, ale stává se zároveň i jedním z cílů výchovně-vzdělávacího procesu, neboť otázka úrovně a kultivovanosti jazykového projevu je v tomto prostředí vysoce aktuální.

Úroveň verbálního projevu včetně formální stránky je pak do značné míry odrazem vývojové a zejména intelektuální úrovně dítěte.

1. JAZYK (komunikace - terminologie)

Veškerá mezilidská interakce má charakter (sociální) komunikace a odehrává se z velké části prostřednictvím přirozeného jazyka. Jinými slovy - jakékoli dorozumívání lidí pomocí "slov a vět" je třeba nazírat jako určitý proces, činnost, aktivitu. Z hlediska mluveného projevu pak k označení tohoto procesu užíváme zpravidla termín řečová, verbální komunikace.

Jazyk samotný pak chápeme jako soubor jazykových prostředků - prvků (jak fonických tak grafických) užívaných k vytváření výpovědí přijatelných v daném jazykovém společenství, právě tak jako soubor pravidel, podle kterých se tyto prvky kombinují. Rámec komunikace je v této souvislosti nanejvýš relevantní, protože jazyk, řeč, nelze nikdy zcela oddělit od jeho komunikační funkce, právě tak jako jej nelze oddělit od ostatních, tj. neverbálních prostředků komunikace, ba naopak je nutné nazírat jej komplexně, vidět jej v rámci celé širší komunikačních činností, funkcí a procesů, jichž je nedílnou součástí.

Protože se budeme zabývat zejména mluvenými projevy dětí a tedy "užíváním jazyka v praxi", a protože školská interakce není v tomto smyslu výjimkou, volíme rámec komunikace jako nosný a základní pojem.

Pojmosloví, které v tomto směru užíváme, vychází z Mluvnice češtiny a z publikace Komplexní analýza komunikačního procesu a textu.

1.1 Nejdůležitější pojmy a jejich aplikace, popis terénu z hlediska komunikace

Veškeré procesy spojené s přenosem informací mezi lidmi jsou součástí určitého sociálního kontextu, jehož znalost je důležitá pro celý proces dorozumívání. Jde především o charakter hospodářského a společenského života v určité době a na určitém místě, široce uznávané a uplatňované normy chování, jednání ap., které pochopitelně mají vliv i na situaci ve třídě. Celý komplex těchto rysů označujeme termínem **společenská situace**.

Aby vůbec mohlo dojít k reálnému přenosu informací, k procesu dorozumívání, ke **komunikaci**, je nutné, aby se **účastníci komunikace** sešli při nějaké **společné činnosti**. (V našich souvislostech rozumíme společnou činností celou širší výchovně-vzdělávacího procesu a chápeme ji ve smyslu určité škály aktivit od spolupráce až po soupeření, zastoupené zejména verbálními projevy sebeprezentace žáků ap.).

Konkrétní situace, které motivují komunikaci, nazvěme termínem **komunikační situace** (počet účastníků komunikace, jejich sociální a komunikační charakteristiky, vztahy mezi nimi, prostor

ve kterém komunikace probíhá, doba jejího trvání, ap.). V našich souvislostech je dána zejména konkrétní situací ve třídě.

Každá komunikace je součástí řetězce vzájemně provázaných komunikačních procesů, které vytvářejí tzv. **komunikační kontext**.

Průběh komunikace v konkrétní komunikační situaci nazýváme **komunikační událostí** (monologická, dialogická), které vyžadují i určité **komunikační role**: mluvčí, autor - adresát, příjemce, posluchač).

Základní útvary, jimiž se realizuje lidská komunikace, se nazývají **texty** (komunikáty, jazykové promluvy, projevy). Proces sdělování pak probíhá v jednotlivých **komunikačních aktech**.

Komunikační akt obsahuje pak souhrnně, v rámci školské komunikace tyto složky:

a) subjekty účastníků komunikace (podavatel, příjemce, adresát = učitel, žák-žáci)

b) systém komunikačních prostředků, kterými komunikanti disponují (verbální, tj. systém jazykových prostředků českého jazyka, neverbální prostředky)

c) prostor, v němž se komunikace uskutečňuje (prostředí třídy ovlivňuje způsob podání a interpretace textu, char. bude explicitnost podání pro potřebu výuky transformovaného textu)

d) hmotný materiál ("komunikační médium" - prostředky zvukové a grafické = hmotná manifestace, která je pro přenos informace nezbytná, její prostředky jsou předmětem fonetiky, nauky o písmu, aj.)

e) věcné obsahy - jevy o nichž se komunikuje a jejich souvislosti, (vykládaná látka, organizační záležitosti). Text je neustále konfrontován s realitou. Součástí se mohou stát i samy složky komunikačního aktu, jako kód, jeho struktura (opravy formulací), ale i subjekt komunikace (např. napomínání žáků v rámci výuky)

f) komunikáty (produkt daného komunikačního aktu, a jeho souvislosti - výklad, projevy žáků, odpovědi)

Pro nás je relevantní zejména bod b), tj. systém komunikačních prostředků, příp. d) hmotný materiál.

Protože nám zatím nepůjde o komplexní a vyčerpávající analýzu textu, ale spíše o sledování určitých charakteristik a tendencí v komunikátech, textech se uplatňujících, postačí nepochybně přehled základních a nejdůležitějších pojmů dané oblasti.

2. ŠKOLSKÁ KOMUNIKACE

Školskou komunikací v nejširším slova smyslu rozumíme vzájemnou kontinuální interakci žáků a učitele, a zároveň vzájemnou interakci žáků mezi sebou. Tuto globálně pojatou

komunikaci lze z hlediska pohledu od učitele dále rozdělit do tří rovin: komunikace didaktická, výchovná a neutrální. Všechny tři složky jsou významně provázány a nelze je zcela oddělovat. Jsou neustále přítomny v celé šíři výchovně-vzdělávacího procesu, vzájemně se doplňují, přičemž jedna ze složek zpravidla dominuje.

Komunikací didaktickou pak rozumíme komunikaci spojenou s předáváním informací ve smyslu procesu vzdělávání, komunikací výchovnou užíváme pro výchovné působení školy, a to zejména prostřednictvím osobnosti učitele, neutrální komunikace pak zahrnuje veškerou školskou komunikaci, jež není zjevně primárně didaktická ani výchovná (běžné hovory, organizační záležitosti ap.)

Termín školská komunikace bude tedy užíván ve smyslu komunikace v rámci třídy, tj. komunikace mezi učitelem a žáky a žáky mezi sebou, stranou záměrně ponecháváme komunikaci v rámci celé školy (interakce učitelů a vedení, učitelů mezi sebou, aj.), která víceméně nevytváří prostor pro realizaci mluvních projevů žáků, anebo jej vytváří jen okrajově.

Předmětem mé budoucí práce bude nalézt a zmapovat místo žáka v rámci školské komunikace, a zejména formu a úroveň komunikačních, především jazykových prostředků, jimiž žák disponuje, a operuje ve výchovně-vzdělávacím procesu a později také jejich vývoj.

Účelem této zprávy bude podat přehled toho, co bylo zjištěno, vyslovit předpokládané hypotézy a event. nastínit příští postupy a strategie.

2.1 Výchozí bod z hlediska jazyka - hypotézy

1) Ve druhé třídě by již všechny děti měly být seznámeny se skutečností, že ve škole se, a to zejména při hodinách, užívá hovorová forma spisovné češtiny, tedy mluvená forma spisovného jazyka. Jinými slovy, že jazyk školy je poněkud jiný a "úřednější" než jazyk běžně mluvený např. doma. Měly by znát základní rysy této odlišnosti.

2) Předpokládá se alespoň částečné zvládnutí této formy jazyka, anebo snaha o její zvládnutí (ať už vědomá, či více méně podvědomá, související s nápodobou projevu učitele a zapojením předchozích zkušeností s tímto "jazykem"), která usnadňuje dítěti určitou školní "socializaci" ve smyslu vrůstání do role žáka.

3) Stávající stav a inventář jazykových prostředků dítěte je do značné míry závislý na prostředí, ze kterého vychází, a to jednak ve smyslu kvality a bohatosti jazykových prostředků a péče o ně, a za druhé ve smyslu původu (regionální odchylky-dialekty, jazyk národnostních menšin ap.).

4) Úroveň jazykových prostředků a jejich pozitivní vývoj má

vliv na kvalitu školního úspěchu dětí. (Zejména v oblasti didaktické komunikace.)

5) Charakter a zejména typické rysy mluveného projevu se promítají do ostatních jazykových projevů (čtení, psaní).

6) Jelikož jde o žáky pražské školy, měly by se u dětí projevovat obecné charakteristiky pražské "otevřené" výslovnosti samohlásek ([ved] místo vid' ap.) popřípadě jiné charakteristické rysy.

2.2 Typ komunikátu

Ve třídě, právě tak jako všude jinde, jsou základními útvary, jimiž se komunikace (sdělování informací) realizuje **texty (komunikáty)**. Jde o promluvy různého charakteru a délky, jejichž smyslem je přenést informaci, myšlenkový obsah od produktora (autora, mluvčího) k recipientovi (adresátovi, posluchači). Komunikační činnost je přitom, jak bylo již dříve řečeno, třeba chápat jako činnost komplexní, která zahrnuje nejen jazykovou stránku komunikátu - pojatou funkčně - ale je zároveň spjata s celým komplexem jiných činností: je to činnost uvědomělá a záměrná, jejím smyslem je dosažení určitého cíle.

Z hlediska typu komunikátu jde při školské komunikaci v převážné většině o dialog. Vztah produktor - recipient je tedy třeba chápat dynamicky, interdependentně, neboť jde v podstatě o role, do kterých se účastníci komunikace, přesněji komunikační události, střídavě dostávají. Dále je třeba přirozeně počítat s osobnostní strukturou komunikantů jako jsou: osobní vlastnosti, kognitivní a komunikační schopnosti, případně i sociální charakteristiky jednotlivců.

Ústředním dialogem je kontinuální proces školské komunikace, probíhající mezi učitelem a žáky, který zahrnuje veškeré mluvní i psané projevy komunikantů. Tento dialog v nejširším slova smyslu je segmentován na jakási jednotlivá "kvanta" kontinuálního dialogu, daná posloupností vyučovacích dnů a hodin. Každý dílčí dialog se pak skládá z jednotlivých komunikačních událostí, vyučovacích hodin, které jsou dále aktuálně členěny do jednotlivých promluv.

Jakýsi druhotný dialog je pak realizován komunikací mezi dětmi samotnými, a to v rámci přestávek i vyučovacích hodin.

Každá vyučovací hodina v sobě navíc nese určité specifické prvky a charakteristiky, pro každou je typický jiný typ mluvního projevu - obecně: V rámci kontinuálního školského dialogu se střídají jazyky jednotlivých funkčních stylů. V některém předmětu dominuje spíše jazyk mluvený, v jiném jazyk psaný, jazyk vyprávění, v matematice pak například jazyk "pojmu a definic", který v sobě většinou inherentně zahrnuje užití spisovné formy jazyka, neboť jde velmi často v podstatě o mluvní realizaci psaného textu, často se střídají i samotné formy jazyka (hovorová

forma spis. češtiny, příp. obecná čeština).

2.3 Interakce

V podmínkách prvního stupně je nosnou, primární částí výše zmíněné strukturace školské komunikace (a to i z hlediska žáka - kap. 2) nepochybně a neoddiskutovatelně interakce žáka a učitele, neboť je to období, kdy se děti prakticky teprve učí být žáky a osobnost učitele funguje nejen jako klíčový, ale často i zprostředkující faktor. Děti si jeho prostřednictvím nejen osvojují vědomosti, ale také se je učí osvojovat, učí se rozlišovat různé komunikační úrovně a roviny, styly.

Dokonce i vzájemná interakce dětí se v této době ještě nezřídka odvíjí nebo je silně ovlivňována interakcí - komunikací s učitelem, či se dokonce odehrává přímo jejím prostřednictvím.

Př. komunikační situace:

"Paní učitelko, on mi bere pravítko." Následovat mohou dva typy replik: a/ "Ne, ne, to není pravda já jsem mu ho nebral, já mám svoje.

b/ "Nevzal jsem ti ho, 'dyť ho máš tady."

První replika je typickým příkladem komunikace žák-žák prostřednictvím učitele, zatímco z druhého případu je patrné, že žák-recipient již komunikuje přímo. První případ je ještě v druhé třídě dosti frekventovaný a vypovídá o jisté nejistotě mluvčího, který se vlastně při snaze o navázání verbální komunikace s vrstevníkem obrací na autoritu, která mu má tuto komunikaci zprostředkovat. V druhém případě je prvoplánový recipient, (jde o dialog, či jeho fragment, takže dochází ke střídání rolí produktor - recipient), pochopil záměr mluvčího a reaguje na repliku přímo.

Z hlediska komunikační formy jde v takových případech v podstatě o "žalování". Z toho je patrné, že tzv. žalování a zejména hrozba žalováním do této problematiky alespoň částečně spadá. Jak lze vysledovat z dalších příkladů, záměrem mluvčího v takovém případě vždycky nebývá "udat" spolužáka, upozornit přímo na jeho nestandardní chování a konfrontovat toto chování, jednat s názorem učitele, ale často jen navázat se spolužákem kontakt prostřednictvím učitele, či kontaktovat se s učitelem samotným a pak teprve případně s jeho pomocí řešit nastalou situaci.

Typickými jazykovými obraty této komunikační formy jsou zejména spojení: "to se řekne", "to se poví", "paní učitelko on říká...", "já to na tebe řeknu". (Tato poslední formulace je na rozdíl od předchozích charakteristická pro komunikaci přímou - oslovení je realizováno prostředky odkazovacími - os. zájmeny: já-produktor, tebe-recipient, tj. oba účastníci komunikace jsou explicitně pojmenováni, navázání komunikace probíhá přímo.) Velmi

častý je i určitý prvek upozornění na sebe sama ve smyslu "zde jsem, komunikuj se mnou", ap.

Tento způsob navázání komunikace často užívají děti, které buď nemají vyhraněné pozice v rámci kolektivu, anebo se snaží o výraznější kontakt s pedagogem, a nejsou ho např. z různých důvodů schopny navázat v rámci komunikace didaktické.

Princip žalování však v žádném případě nelze omezovat jen na tuto komunikační funkci. Ve větší či menší míře zahrnuje i faktor informace o něčem nestandardním, vybočujícím z normálu, event. snahy o nápravu, může jít i jen o nápodobu projevu jiných dětí, o hru a podobně.

Z tohoto hlediska můžeme tedy žalování a zejména jakési žalování "ad absurdum" (viz dále), také považovat za prvek konvencionalizované školské hry.

Př. Veronika téměř prozpěvuje: "to se poví, on nemá knížku na lavici", "to se poví, že Irena sedí u Kristýny, to se poví, a já už se těším jak to povím", když učitelka při výkladu zavádí o dekoraci, pokračuje: "paní učitelka to schodila, to se poví". Když se situace opakuje, ozve se Ivanka "paní učitelko, vy to bouráte, to se poví".

Zejména zde by bylo zjevně problematické interpretovat funkci žalování (alespoň v posledních dvou případech) jako "udání", jde evidentně o hru, o jakési žalování "ad absurdum". Lze dokonce usoudit, že obrat "to se poví" v tomto kontextu má již charakter kontaktní částice.

Avšak i v tomto případě, tj. při interpretaci žalování jako hry, zjevně přetrvává prvek upozornění na sebe ("jsem tady"), patrná je i snaha o navázání kontaktu a event. následné komunikace s adresátem, nebo minimálně forma oba aspekty kombinuje.

Co je tedy vlastně žalování z jazykového hlediska? Jaké jsou komunikační funkce žalování?

Odhlédneme-li od prvku konvencionalizované školské hry, lze říci, že jde o jazykově značně stabilní struktury, jejichž smyslem je ve velké většině navázat kontakt s dalšími účastníky komunikace. Jinými slovy záměrem mluvčího je v tomto případě, při použití zmíněné komunikační formy, velmi často navázat komunikaci.

2.4 Strategie a taktiky

Z hlediska dětí by se celá školská komunikace, či úžeji komunikace v podmínkách třídy, dala charakterizovat jako snaha uspět - lépe řečeno svrchovaným komunikačním záměrem žáka je uspět. Nejde jen o to být dobrým žákem ve smyslu pěkných známek, ale být také kladně přijímán jak učitelem, tak spolužáky. Na

úspěšnosti tohoto snažení mnohdy závisí budoucnost dnešního školáka, jeho příští kariéra profesní i ryze soukromá. Špatný start na začátku školní docházky často způsobí nenapravitelné škody, anebo alespoň zdlouhavé problémy. Děti význam úspěchu záhy vytuší a volí proto různé taktiky a strategie s cílem uspět. Učitel zde často působí jako okamžitá zpětná vazba a to zejména v rámci komunikace didaktické a tedy nepochybně prvoplánové. Z jeho chování a zejména verbálních reakcí je většinou okamžitě zjevné, zda byla strategie úspěšná či nikoli. (Jde zde zejména o verbální reakce učitele hodnotící okamžitou úroveň znalostí.)

Př. učitelka přímo komentuje projev žáka a to způsobem, který zjevně dává najevo jeho pozici v rámci škály dobře - špatně. Toto explicitní hodnocení je v tomto období, tj. na prvním stupni, velmi důležité, neboť právě ono do značné míry ovlivňuje, nebo dokonce přímo vytváří pozici žáka v rámci kolektivu třídy. Žák, který zpravidla umí a je učitelkou chválen, mívá i dobrou pozici mezi spolužáky. Později se situace poněkud mění, chválení a pozitivní náhled na žáka ze strany učitele má často až opačné a tedy negativní následky ("šprt", "šplhoun", ap.). Ale v tomto období ještě žák chválený učitelem, žák, který umí, získává, jak bylo již řečeno, automaticky i určitý kredit mezi spolužáky. Žáci se v tomto věku ještě přímo chlubí tím, že se doma připravují:

Př. Ivanka: "Hned jak přídu domů budu se s mámou šprtít, no dneska vlastně ne, nejdřív 'dem něco koupit, ale pak hned se šprtím český jazyk a pak matematiku."

Veronika: "Já taky se doma šprtím, někdy".

Kristýna: " Já taky."

Principiálně v tomto typu hodnocení (explicitní okamžité hodnocení úrovně znalostí) spočívá velká síla - například chválením, a tedy zdůrazněním dobrého výkonu celkově slabšího žáka, může učitel vlastně dosáhnout zlepšení jeho postavení v rámci kolektivu a následně jeho větší motivaci studijní a naopak.

Příklady explicitního verbálního hodnocení:

"Kdyby všichni uměli číst tak jako ty, tak můžeme jít domů".

"Takhle kdybyste to uměli všichni."

"Hezky to umíš."

"Hezky ses to naučil."

A nebo jen jednoslovné: "Ano", "Dobře", ap.

Všechna výše uvedená verbální hodnocení se v rámci zmíněné škály vyjadřují ve smyslu¹ dobře. Záměrem mluvčího-učitele je zcela zjevně chválit, motivovat: ("Děláš to dobře, pokračuj

v tom.")

Opakem jsou hodnocení negativní:

"To je hrůza jak čteš/počítáš."

"Čteš/počítáš si doma?"

"Musíš si doma číst/počítat."

Negativní hodnocení ve smyslu "špatně" mohou být z hlediska dopadu mnohem méně zjevná. V podstatě však mají, právě tak jako kladná hodnocení, vést ke zlepšení stavu a tedy opět motivovat. Záleží zde však také na intonaci, celkové situaci, kontextu ve kterém byla pronesena, ap.

Verbální hodnocení tohoto druhu však není pochopitelně omezeno pouze na zmíněné dva póly, tedy na hodnocení ve smyslu "dobře" a "špatně". Představuje celou škálu hodnotících stanovisek. Nejzjevnějšími z hlediska dopadu však stále nesporně zůstávají ta hodnocení, která explicitně zařazují žákův výkon do oblasti "dobře" příp. "špatně".

Obdobná situace nastává i v dalších dvou rovinách školské komunikace, totiž výchovné a neutrální. Hodnoceny pak nejsou ale znalosti a výkony, ale spíše chování. Důsledky pro postavení žáka v kolektivu v tomto směru nebudou tak jednoznačné, neboť i žák soustavně káraný za špatné chování může být učitelovým oblíbencem, zejména pokud je v rámci vyučování aktivní a zpravidla umí. (Tj. pokud je dobrým žákem po stránce vědomostní.) Takový typ žáka je zpravidla oblíben i mezi spolužáky.

S touto problematikou souvisejí i určité **"role"**, které si žáci sami budují v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, a které zaujímají úměrně svým schopnostem a vzhledovým i osobnostním charakteristikám a vlastnostem. Hlavní aspekty:

- 1) umět
- 2) mít kontakt s učitelem
- 3) být hodný/hodná
- 4) umět, ale být rebel

Nejběžnější způsoby kontaktu s učitelem:

1) verbální kontakt: otázky, vyprávění (příhody z mimoškolního života, příhody ze třídy, které se ještě ve druhé třídě dají většinou kvalifikovat jako žalování - viz výše, kap. Interakce)

2) zlobení (i zapominání věcí a nepořádnost vyvolávají kontakt s učitelem, přitahují jeho pozornost).

Každé dítě si pak pochopitelně v intencích své žákovské "role" vytváří dílčí strategie a taktiky s cílem uspět. V tomto, tedy mladším školním věku, nejsou takové taktiky zdaleka jen doménou verbálního projevu. Často jsou spíše neverbálního charakteru, neboť děti v tomto věku často ještě nejsou schopny,

a některé možná ani nikdy nebudou, ovládat svůj mluvní projev natolik, aby jím mohly zvýrazňovat své schopnosti, anebo naopak zakrývat nedostatky. Tato taktika je doménou vyšší sociální inteligence a tedy zpravidla pozdějšího věku. Proto je třeba přihlídnout i k neverbálním prostředkům ve smyslu komunikace v nejširším slova smyslu, neboť verbální komunikaci doplňují, a nezřídka i zastupují (viz jazyk gest, mimiky a těla). Ve většině případů se pak oba typy kódů kombinují, aniž by často bylo možné říci, který z nich je primární.

Teoreticky by se tedy dal zmapovat celý systém verbálních a neverbálních prostředků užívaných k dosažení určitých cílů a to na základě rekonstrukce konvencionalizovaných (i nekonvencionalizovaných) komunikačních schémat, vzorců. Tj. bylo by možné hledat způsoby typické pro dosahování určitých konkrétních podcílů, potřebných mezistupňů k dosažení celkového cíle USPĚT. Bylo by nepochybně žádoucí porovnávat různé způsoby k dosažení téhož cíle a naopak.

Příklady strategií:

Kamil

Jeho způsob komunikace by se dal nazvat oscilací mezi póly zvanými jistota a nejistota. V podstatě je nejistý, ale snaží se působit sebejistě, upozornit na sebe. V tomto duchu se odvíjejí i jeho strategie. V matematice, kde se cítí nejjistější, je jeho doménou zejména verbální projev. Velmi časté jsou jeho komentáře typu: "To je lehký, to umím. Už to mám. Jé, voni to ještě nemaj.", ap. Při čtení, tj. v předmětu, kde není zcela zjevné, kde přesně se žák v rámci škály dobře-špatně pohybuje, kde nelze "vykřikovat" výsledky, je jeho strategie zcela odlišná, obdobný postoj je vyjádřen "tělem". Sedí, ruku vraženou v kapse, nohy ležérně natažené.

Způsob sezení při čtení a komentáře při matematice by bylo možné považovat za paralelní taktiky z oblasti neverbální a verbální komunikace. Vyjadřují prakticky totéž: všimněte si, já to umím. V matematice to lze říci explicitně, i když třeba oklikou: Neřekne - "já to umím spočítat rychle", ale - "oni to počítaj pomalu, těm to trvá, už to mám" ap., přičemž smysl je týž. Jde ale o přijatelnější komunikační formu, neboť se nechvástá svými výkony, nebo alespoň ne přímo. Při čtení je situace zcela odlišná: Musel by říct explicitně a příznakově: "já jsem to ale hezky přečet", nebo něco v tom smyslu, což už není výzva pro kladné hodnocení, ale hodnocení samo, a to pouze vlastní a tedy nikoli tak hodnotné jako učitelčino. Navíc konstrukce opět zavání jistým "vytahováním se". Proto zde verbálních prostředků nelze využít, což vyplývá také z podstaty čtení jako takového (spontánní verbální projev by tu působil rušivě, rušivěji než ve zmíněné matematice). Zde je tedy volena taktika jiná - nedbalé sezení, které má zjevně dát najevo: umím číst mohu si dovolit takto nedbale sedět a přesto mi čtení nedělá problémy jako třeba jiným. Smysl těchto dvou kódových prostředků (verb. i neverb.) je tedy zjevně prakticky týž. Jde o dvě různé

strategie, vyplývající z různé komunikační situace (dva různé předměty, různá podstata), zjevně sledující stejný cíl.

Kamil - Vašek

Užívání podobné taktiky k uskutečnění různého cíle. Oba provozují jakési "kašpárkování". Jsou-li vyvoláni, poskakují k tabuli, napodobují pohyb robota, vydávají různé zvuky.

U Kamila jde spíše o zakrytí určité nejistoty, příp. nedostatků. Jeho jednání je zjevně určeno učitelce, supluje verbální vyjádření ve smyslu ("jsem tady, všimněte si mě, i když s vámi přímo nemluví"), případně až v druhém plánu spolužákům. Přímě s učitelkou v podstatě nekomunikuje (není-li přímo osloven, vyvolán), neoslovuje jí, verbální formulace určené učitelce jsou vypouštěny jakoby do "éteru".

U Vaška jde spíše o stylizaci s cílem zaujmout spolužáky. Toto jeho chování je zcela odděleno od verbálního projevu, který je typicky jasně zformulovaný. Pokud chce komunikovat s učitelkou, volí zřetelně artikulované a jasně zformulované výpovědi, kterými se obrací přímo na ni. ("Pani učitelko, jak ste říkala, že to je?")

Interakce Denisy a Petry a Denisy a Elišky ve smyslu budování a udržení vlastní pozice.

Pro ilustraci je třeba říci, že Denisa patří k nejlepším žákům ve třídě, Petra a Eliška zde reprezentují dva protichůdné póly konkurenčního prostředí: Petra, přátelská a kamarádká, které se Denisa i její chování líbí, Eliška, neustále připravena ke konkurenčnímu boji, Denisu vidí spíše jako sokyni.

Denisa ve styku s každou z nich vystupuje zcela odlišně:

Interakce s Eliškou představuje konkurenční boj o uznání. Eliška mi kreslí něco na papír a střídá se přitom s Denisou. Pak se střídají v psaní. Komentář ze strany Elišky je veden v duchu: "Kdo to má lepší? To umím taky." Pak Eliška začne tiskacími písmeny vypisovat celou abecedu. Na to Denisa: "Ta hezky píše, co?" Když po chvíli reagují: "Hmm, hezky píše a rychle, vid'?" Denisa: "Ces, to umím taky," a začne co nejrychleji vypisovat abecedu také.

Ve styku s Petrou je její chování diametrálně odlišné: Petra se vyjadřuje v tom smyslu, že Denisa je chytrá, hezky kreslí ap. Nesnaží se s ní tedy v nejmenším nijak soupeřit, dokonce končí úvahu tím, že by se chtěla jmenovat Denisa, že by prostě chtěla být jako ona (identifikace, jméno jako reprezentace osobnosti). Denisa v této situaci vystupuje zcela odlišně než v situaci předchozí. Ví, že nemusí soupeřit. Působí skromně a nevýbojně.

Petra: "Nakresli Toma (postavička z kresleného seriálu), ty to tak hezky umíš!"

Denisa kreslí pečlivě obrázek, vědoma si svého uznaného postavení.

Ve scéně s Eliškou došlo ke kreslení Toma také, ale zde Denisa kreslí v prostředí komentářů typu: "To umím taky.", "To nic není.", ap. Kreslí mnohem rychleji, méně pečlivě, chová se agresivněji, v jejím chování jsou patrné symptomy rivalit. Tj. postoje a verbální aktivita jedné a téže žákyně jsou v obou situacích zcela odlišné, ale sledují též cíl: být uznán, udržet si svoji pozici.

2.5 Jazyk - nástroj a cíl

Jak bylo již na počátku řečeno, je třeba v rámci školské komunikace vidět problematiku jazyka jako otázku prostředku a cíle. Jazyk je zde jednak zejména nástrojem pro předávání vědomostí, ale uplatňuje se zde i jako jeden z cílů - účelem výchovně vzdělávacího procesu je také kultivovat jazykový projev dětí.

Do této oblasti spadá tedy i problematika užívání spisovného jazyka, jakožto adekvátní a kýžené formy prostředku školské komunikace vůbec.

Žák druhé třídy již teoreticky ví, že při hodině se má sedět, nemá se vykřikovat ap., tedy zhruba je seznámen se vším, co z hlediska chování a zvyků role školáka obnáší. Pozornost učitelova a tedy i jeho je však nadále koncentrována na verbální projev, na jeho rozvoj jak po stránce kvantitativní tak i kvalitativní, včetně formální stránky. (Psaný projev zatím necháme stranou, neboť je jednak dosud ve stadiu rozvoje a nelze na něj klást vyšší nároky, navíc sám o sobě není v centru naší pozornosti. Budeme se jím zabývat pouze v případě, že bude reflektovat některé zajímavé rysy mluveného projevu.)

Zaměříme se tedy na problematiku užívání spisovného jazyka, či lépe řečeno jeho hovorové formy ve třídě.

Z hlediska žáka druhé třídy (nebo obecněji prvního stupně) lze kulturu a kultivovanost jazykového projevu, v tomto případě zejména více či méně vědomou stylizaci do spisovné formy národního jazyka, která v širším komunikačním pojetí bývá chápána spíše jako nadstavbová a tedy "vyšší", chápat ve smyslu osvojování jevů s vysokým komunikačním koeficientem, specifickým pro toto školní prostředí. Ty pak v případě neosvojení mají za následek ohrožení úspěšnosti školní komunikace v užším i širším slova smyslu. (Není to samoučelné, příprava kultivovaného projevu vůbec, rozlišování komunikačních situací a adekvátní přiřazení vhodné jazykové formy z hlediska příslušného funkčního stylu do školy rozhodně patří.)

Užívání spisovné formy národního jazyka se stabilně objevuje v některých typech mluvních projevů žáků. Jsou to zejména:

a) projevy v hodině, které mají co do činění s probíranou látkou (zejména reprodukce nějakého textu, ať už části učitelčina

výkladu, či reprodukce čteného a zejména již opakovaného textu).

b) projevy o přestávce, které mají vazbu k hodině, zejména texty reprodukcující část probírané látky.

c) projevy konvencionalizované školské hry - hra na učitele, reprodukce zpráv z masmédií - "hlášení počasí" ap.

d) vyprávění o škole.

Avšak ani v těchto komunikačních situacích není použití spis. formy stoprocentní. Děti si často vypomáhají obecnou češtinou, takže jejich projev je pak jakousi směsicí spisovného jazyka a obecné češtiny. Dítě začne například projev formulovat ve spisovné formě jazyka, neboť si formulaci v duchu připravilo a situace to vyžaduje, ale jak se zaplétá do významových složitostí, vrací se do jemu bližší, obecné češtiny. Nejde však o specifikum dětské řeči, jakkoli je tento jev u žáků prvního stupně frekventovaný. S něčím podobným se setkáváme i u dospělých, kteří nejsou zvyklí formulovat ve spisovném jazyce a přesto jsou někdy nuceni tak učinit.

Zcela obecně by se dalo říci, že projevy mající nějakou vazbu k vyučování bývají častěji formulovány ve spisovné anebo alespoň polospisovné formě, vyprávění z mimoškolního prostředí je častěji nespisovné.

Důležitým faktorem v tomto procesu osvojování si hovorové formy spisovného jazyka je pochopitelně i osobnost učitele. Na něm do značné míry záleží, jak si děti tuto formu jazyka osvojí, naučí-li se spisovně komunikovat. Nejde o to, že by učitel měl projevy dětí striktně opravovat a převádět je do hovorové formy spisovného jazyka. Jakýmsi optimem je situace, kdy učitel sám hovoří touto formou a spíše nenápadně, než dogmaticky usměrňuje projevy žáků, a to například i prostřednictvím psané formy. (Např. napíše-li žák na tabuli adjektivum s nespisovnou koncovkou -ej namísto -ý, upozorní ho, že je třeba tento tvar opravit, že "píšeme" a ve škole i "říkáme" -ý ap.)

Ve srovnávání s psanou formou však na druhé straně spočívá jisté nebezpečí hyperkorektnosti. Ne vše se vyslovuje tak, jak se píše, v mnohých případech se psaný úzus od mluveného liší i pokud jde o mluvenou formu spis. češtiny. Jako příklad mohou posloužit slovesa jsem, jsi, ap. a jejich výslovnost [´sem], [´si], která je považována za spisovnou. (Je-li však tato z hlediska výslovnosti korektní forma zpětně promítnuta na papír, je pochopitelně považována za chybu.)

Pokud jde o projev učitelky této sledované třídy, lze říci, že je v tomto směru optimální - učitelka hovoří téměř výhradně hovorovou formou spisovné češtiny, její projev nenesou prvky žádného z dialektů, včetně prvků v Praze tolik frekventované středočeské široké výslovnosti vokálů. Vliv učitele na verbální projev žáků zde tedy může fungovat na principu vzoru, učitelka děti neopravuje, ale mluví hovorovou verzí spis. češtiny a děti ji napodobují. Z hlediska žáka druhé třídy se mi tento přístup jeví jako optimální. Střídání forem je vhodnější u starších dětí,

kteřé již smysl a princip užívání a střídání forem spis. jazyka pochopily a v menší či větší míře si osvojily.

Užívání spisovné formy jazyka není tedy ve druhé třídě ani v situacích, kde je plně adekvátní, stoprocentní. Zejména mimo výuku se, jak již bylo řečeno, omezuje víceméně na projevy mající vazbu k hodině. Intenzita užití je však u různých dětí různá. Pro projev některých dětí je určitý příklon ke spisovné formě dokonce přímo typický: Některé děti například vůbec neuvívají protetického "v", nelze však pochopitelně jednoznačně určit, zda jde o vědomý příklon ke spisovnosti, či vliv nějakého dialektu. (Viz dále: Odchylky dané příslušností k urč. regionu)

Lze však hovořit o určité všeobecné tendenci příklonu ke spisovnosti, neboť děti se této formě ve většině teprve učí, jsou jí jako vším novým fascinováni, hrají si s jazykem. Tendence k spisovnosti je nejčastěji patrná u těchto jevů: **'oni** se mají rádi" - již zmíněné vynechání protetického "v", jehož přítomnost je typická pro obecnou pražskou výslovnost, korektní, tj. plný tvar slovesa **mají** oproti eliptickému **maj'**, ap. Korektní tvary substantiv **"květiny"**, ale i sloves **"zalít"**. Stále však záleží na typu komunikační situace, na věcném obsahu, ale i na místě a času promluvy (viz výše - projevy v hodině, o přestávce, formální, neformální, ap.).

Zajímavým rysem z tohoto hlediska je i absence typického školského slangu. Děti říkají **pětka** místo koule, **učitelka** nebo dokonce **paní učitelka** místo úča, **český jazyk** a **matematika** místo čeština nebo dokonce čédina, matika nebo máta ap., jak můžeme často slyšet u žáků vyšších ročníků. Jako by žáci prvního stupně považovali spisovnou formu jazyka, nebo alespoň některé její rysy, za svrchovaně důležité anebo alespoň za jednu z výrazných priorit, jako by se užíváním korektní formy učili být žáky i o přestávkách, zejména mluvili s dospělými, ale často i mezi sebou.

Setrvávání na obecně české rovině je naopak patrné na krácení dlouhých samohlásek ve finální pozici jako ve slově **"pani"**, které se potažmo často objevuje i v písemném projevu. Reflexe mluveného v psaném u dětí tohoto věku je vůbec ještě velmi výrazná, ve většině píšící, jak mluví a slyší. Je to zcela přirozené a i v češtině, jejíž pravopis je do značné míry fonologický, je tato tendence patrná.

3. STAV VÝVOJE ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ Z HLEDISKA JEDNOTLIVÝCH ROVIN POPISU JAZYKA (Přehled nejfrekventovanějších rysů a příp. odchylek od normy.)

3.1 Fonologie, fonetika

Fonologická úroveň mluvního projevu dětí je dána jejich vývojovými předpoklady, rodinným zázemím, ap. Škola nemá a ani

nemůže mít zvláštní prostor tento stav nějak výrazně ovlivňovat a měnit, jejím úkolem je v tomto případě spíše doporučovat a případně odkazovat na příslušná místa. Faktem však zůstává, že otázky výslovnosti a zvukové stránky řeči jsou pro mluvený projev nesmírně důležité, neboť jsou spolu s bohatostí jazykových prostředků vizitkou každého jedince.

Fonologický popis mluvního projevu žáků - typické jevy

Z hlediska fonologického se zaměříme zejména na tyto skutečnosti:

a) ot. kvality výslovnosti jednotlivých hlásek - individuální odchylky (event. vztah foném - grafém, při odchylné výslovnosti)

- různé druhy rotacismů
- palatalizace ("patologická", "simulovaná"=stylizovaná)
- hyperkorektní výslovnost (artikulace)

b) odchylky dané příslušností k urč. regionu (pražská výslovnost, příp. rysy jiných dialektů)

c) odchylky dané příslušností k urč. etniku

ad a) Příkladů odchylné výslovnosti jednotlivých hlásek můžeme mezi dětmi vysledovat poměrně velké množství. Nejčastějším případem bude artikulace hlásky "r" a následně výslovnost problematické, typicky české hlásky "ř".

České "r" je znělá alveolární vibranta, nepárová. Z hlediska distribuce není nijak omezena: detenzní² se objevuje v prevokalizace a v iniciální prekonsonantické pozici (rok, rmoutit), intenzní³ v koncové a neiniciální prekonsonantické pozici (dar, berte). Má dokonce i slabikotvornou variantu, a to v interkonsonantickém postavení a v postavení finálně postkonsonantickém (srk, bratr).

Artikulačně je tato hláska velmi náročná, její vyslovení vyžaduje specifické anatomicko-fyziologické podmínky, které umožní zvláštní postavení a napětí jazyka, aby mohlo dojít ke kmitání hrotu. Její vývoj trvá proto nejdéle a patří tak mezi hlásky s největší frekvencí vad.

Její odchylná výslovnost nepůsobí zpravidla změny významu⁴, nemívá distinktivní platnost (pouze v případě substituce jinou hláskou, např. "l" - viz [rýt] a [lít], ale tento jev bývá spíše otázkou vývojovou a ve školním věku se již zpravidla neobjevuje) a může tedy být většinou považována za individuální výslovnostní variantu.

"Ř" je tedy další, typicky česká vibranta, avšak ve srovnání s hláskou "r" je zadnější, kmity při její artikulaci jsou drobnější. Vyskytuje se ve znělé i neznělé variantě [ř, ř(neznělé)], nevytváří slabikotvornou variantu. Znělá se vyskytuje ve znělém okolí (řve, vaří), neznělá v neznělém (řku),

intenzní varianta ve finální pozici je neznělá (kuř). Chová se tedy jako párová hláska, i když její znělá realizace je pouze její vlastní variantou a nemá tedy distinktivní platnost.

Výslovnostní odchylky (rotacismus bohemicus) většinou spočívají v substituci hláskami jinými - zde nejčastěji hláskou "ž"

Dalším, zdaleka ne již tak frekventovaným jevem v oblasti výslovnosti je tzv. palatalizace souhlásek - tj. přidání palatální (tvrhopatrové) artikulace k základní artikulaci hlásky. Souhlásky palatalizované jsou tedy souhlásky modifikované palatalizací v protikladu k souhláskám nepalatalizovaným.

V rámci realizace tohoto jevu lze rozlišit dva typy:

1) palatalizace "patologická", která je skutečnou odchylkou výslovnosti, či výslovnostní "vadou" a není nijak frekventovaná (ve zkoumané třídě je jí možno zaznamenat pouze v jediném případě.) K její charakteristice patří i to, že se nevyskytuje izolovaně, ale kombinuje se s dalšími změnami ve výslovnosti (substituce hlásek, paralálie - viz dále, ap.).

2) palatalizace "stylizovaná" ("simulovaná"), která je stylizovanou a tedy vědomou výslovnostní variantou a uplatňuje se obvykle u dětí s běžně korektní výslovností inkriminovaných souhlásek. Jejím účelem je v podstatě navodit určitý mazlivý "tón" projevu, přiblížit se mluvě malého dítěte⁵.

Palatalizace prvního typu zde se týká zejména souhlásek t,d (resp. t,ď).

Palatalizace druhého typu se neomezuje jen na tyto hlásky, ale týká se v podstatě veškerých hlásek, které v češtině lze palatalizovat. Není však nijak závažná neboť jde ze strany mluvčího pouze o vědomou stylizaci, hru, o druh komunikační formy, nikoli o artikulační neobratnost. (Viz fonické styly.)

Jako další případ odchylné výslovnosti může posloužit i artikulace sykavek (sibilant), neboli úžinových souhlásek a to zejména ostrých [s,z]⁶, případně výslovnost hlásky "c", která je označována jako polozávěrová, ale která z hlediska logopedické praxe bývá přiřazována k sykavkám. Odchylky ve výslovnosti pak představují různé druhy sigmatismů (šišlání) a parasigmatismů (paralálie, substituce sykavek souhláskami t,ch, nebo jejich vzájemné zaměňování.)

Tyto odchylky se vyskytují většinou v lehčích formách, takže z laického hlediska nemusí být nijak zvláště patrné. Výraznější odchylka tohoto druhu byla zaznamenána pouze v jediném případě.

Posledním bodem je případná chybná korespondence foném - grafém (resp. záměna fonému a následně i grafému) v případě odlišné výslovnosti některých hlásek. Tj. dochází-li k promítání chybné výslovnosti do čteného a psaného jazyka. Problém nastává

zejména ve chvíli, kdy se nesprávně vyslovovaná hláska stává fonémem, tj má-li v textu distinktivní platnost (šít -sít-tít). Takový případ byl zaznamenán pouze jeden - dítě důsledně převádí své výslovnostní odchylky (sigmatismus, parasigmatismus) do psaného jazyka.

Příkladem je cvičení, kdy děti mají opravovat na tabuli napsaný text, který se hemží chybami typu: absence diakritických znamének nebo naopak jejich redundance, záměna velkých a malých písmen, absence interpunkce ap. Děvče nereaguje na chyby typu psát (psát).

Jde však o ojedinělý případ poměrně velmi dobře zvládané dyslexie.

Zajímavý je i případ určité hyperkorektnosti výslovnosti, a to nikoli po stránce formální (setrvávání na spisovné normě, ap.), ale právě fonologické. Spočívá v trvale pečlivé artikulaci jednotlivých hlásek a následně pomalejším tempu řeči. Chlapec, u kterého byl tento jev zaznamenán, pak působí rozvážněji, než by se jinak z jeho typicky klukovského chování dalo usuzovat.

b) Odchylky od hovorově spisovné normy dané příslušností k určitému regionu, či regionálním původem (pražská, či šířeji středočeská výslovnost, prvky některých jiných dialektů).

Protože jde o děti pražské školy, vyskytují se v jejich mluvě hojně prvky typické právě pro pražskou výslovnost, jako je široká výslovnost samohlásek (i[e] - vid[ved'], e[a] jdeš[daš] ap.

Částečně se do výslovnosti naopak promítají rysy charakteristické pro některé jiné regionální výslovnosti, které si děti přinášejí z rodiny a které bývají pozůstatkem místa či regionu někdejšího působiště rodiny. Setrvávání na některých typech výslovností bývá často markantní i přesto, že rodina žije již po generace v Praze. Důvodem udržování či přetrvávání dialektových prvků může být např. to, že rodina dítěte navštěvuje příbuzné v určitém regionu. Může jít i o vědomé, ale i více méně podvědomé setrvávání na rodinné tradici, nebo naopak necitlivost k fonologickým jevům ap.

Příkladem může být kratší výslovnost dlouhých samohlásek (krátce [kratce]), která je pro pražskou výslovnost s výjimkou některých pozic netypická.

c) Odchylky dané příslušností k určitému etniku

Jelikož se ve třídě vyskytuje určitý počet romských dětí, bylo možné zmapovat několik charakteristických typů jejich výslovnosti.

Typické rysy:

- 1) kratší výslovnost dlouhých samohlásek
- 2) tvrdší výslovnost hlásek ž, š
- 3) nosový přídech (barva hlasová)
- 4) vynechávání protetického "v", jinak celkem typického pro

pražskou mluvu.⁷ (Důvodem může být i regionální původ, rodinná tendence ke korektní výslovnosti, ap.)

Tyto rysy však nemusí nutně být ve všech případech pouze otázkou etnické příslušnosti, mohou se kombinovat i s vlivem regionálních výslovností (viz výše), faktem ale zůstává, že se tyto jevy celkem univerzálně vyskytují u většiny romských dětí⁸ ve sledované třídě.

3.2 Fonologie textu a výpovědi

Do oblasti fonologie textu a výpovědi spadají prvky jako: intonace, přízvuk, melodie, kadence ap.

Jako si dítě zcela přirozeně osvojuje systém a slovní zásobu svého prvního jazyka, osvojuje si i patřičné suprasegmentální zákonitosti. I v této oblasti dítě velmi záhy ovládne systém daného jazyka. Přesto se dá říci, že dětský projev vykazuje určitá specifika, a to zejména ve vazbě na projev čtený. Mluva dětí se dá v mnoha ohledech přirovnat k emfatické řeči dospělých. Obecně by se dalo říci, že mluvní projev dětí a dětské členění mluveného textu je o poznání výraznější, než běžný (víceméně bezpříznakový) projev dospělého. Děti např. rozdělují z jejich hlediska příliš dlouhé takty a jejich pauzy jsou o poznání delší než pauzy v řeči dospělých. Navíc jsou-li takty delší, jednotlivé slabiky následují po sobě v rychlejším sledu než v taktech kratších. Tím je způsobena jakási "trhanost" zejména delších spontánních projevů. Také melodie dětského projevu je mnohem výraznější, ale i bohatší, záleží pochopitelně i na typu projevu. (Spontánní vyprávění, opakování spontánního vyprávění - melodie stoupavo-klesavá, výrazně stoupavo-klesavá).

Všechna tato zvýraznění dětského projevu ještě zesílí v projevu čteném. Intonace čtené otázky, například, je ještě o poznání výraznější než v případě otázky v běžném mluveném projevu.

Případná individuální specifika budou dále sledována.

3.3 Morfologie

Substantiva - deklinace méně známých substantiv, a to buď:

- a) cizího původu
- b) představující neznámou mimojazykovou skutečnost

ad a) Chybná deklinace podstatných jmen zejména cizího původu⁹, relativně nově zařazených do individuálního slovníku a následně přiřazených k chybnému deklinačnímu typu.

Př. na tom centrifugu /místo na centrifuze/

Kontext: "...my sme s mámou byly na pouti a se ségrou jsme se houpaly a byly sme na tom kolotoči, ale na tom centrifugu sme nebyly, to se máma bála..."

ad b) Obdobný příklad jako a): Neznalost mimojazykové skutečnosti a jejího pojmenování vede k přiřazení daného substantiva k nesprávnému deklinačnímu typu.

Př. těch plánek /místo plánek/

Zde jde o příklad z reprodukce čteného textu, který pojednává o životě na venkově. Neznalost pojmenování vztahujících se k venkovskému prostředí se projevovala již při čtení nevnímáním důležitosti diakritického znaménka pro označení délky samohlásky, která zde má distinktivní platnost. (Viz pláňky-plaňky.)

Tato skutečnost zjevně naznačuje určitou primární odlišnost ve struktuře slovníku městských a venkovských dětí.

Je však třeba také zkonstatovat, že chyby v deklinaci se objevují i v případě běžně užívaných substantiv. Shodně však jde o slova s menší frekvencí užívání (alespoň z hlediska dětí a jejich životní zkušenosti) a lze je často zařadit i do kategorie přeřeků, tj. do kategorie nikoli opakovaně se vyskytujících odchylek.

Slovesa

V oblasti časování, event. v užívání předložkových vazeb apod. nebyly zatím vysledovány žádné zvláštní odchylky. Oblast vyžaduje větší množství materiálu a bude tedy dále sledována. V budoucnu by mohly být zmapovány zejména tyto jevy:

- odchylné tvary z hlediska časování
- odchylky ve vidových protikladech
- odchylky ve slovesné valenci

Zdokumentovány byly spíše drobné odchylky či nepřesnosti v užívání sloves, určité drobné záměny v oblasti významu: *zpívat na flétnu, přednášet písničku*.

V těchto a podobných případech jde o stírání určitých drobných významových diferencí u jednotek vyjadřujících příbuzné činnosti (*zpívat - hrát*), pravděpodobně svědčící o nedostatečné znalosti významu jednotlivých sémanticky blízkých sloves.

Zájmena

V mluvě dětí se projevuje určitá tendence k frekventovanějšímu užívání ukazovacích a osobních zájmen. Je to dáno jednak tím, že školní prostředí a zejména spontánní projevy v něm jsou často spojené se značnou potřebou odkazovat a ukazovat, dále pak je to způsobeno faktem, že děti mívají často větší či menší formulační problémy a zájmeny si často vypomáhají. Dalším bodem je i to, že děti, ještě častěji než dospělí, užívají demonstrativ ve funkci determinace, která v češtině jinak nemá svébytný formálně-konstrukční prvek. Příklad: "Podej mi ten ten...ten sešit...ale ne ten, tamten." ap.

Mohly by se objevit i jisté specifické odchylky v oblasti deklinace, podmíněné, byť třeba i jen někdejší, regionální příslušnosti rodiny. ("Ty **mi** štveš.", **mojeho** ap.)

Předložky - "nesprávné" a "správné" předložkové vazby, užívání předložek vůbec.

- a) individuální odchylky
- b) etnické odchylky

Příslušnost k pražskému regionu nepředpokládá, pokud jde o užívání předložek, žádné zvláštní odchylky od běžného úzu. Ani v této třídě dosud nebyl zaznamenán zvláštní případ výrazné odchylky, až na případné příležitostné "moravismy" v podobě frekventovanějšího užití předložky "na" a její preference na úkor jiných předložek (*na bazén, na hotel*). Ty však zdaleka nejsou specifikem dětské řeči. Jedná se o velmi expanzivní jev, jeho šíření je typické zejména pro určité stabilní kolektivy a jejich profesní "slangy" (např. prostředí vojenské). V tomto školním prostředí jde však spíše o okrajové tendence, u kterých nelze dosud říci, jsou-li nahodilé, anebo svědčí-li o nějaké zvláštní souvislosti, ať už individuální, dialektické, či etnické.

3.4 Syntax

Časová struktura výpovědi

V této oblasti se očekává zejména větší míra atemporálních přítomných tvarů, zvláštnosti tvoření budoucího času (bude vejít - jako analogie syntetického budoucího tvaru nedokonavých sloves), ap.

Struktura výpovědi vůbec

"Hezitační prvky" a "vycpávková slova"

Tyto prvky se v mluvě dětí vyskytují poměrně hojně a jsou typické zejména pro nepřipravené a spontánní projevy. Jejich užívání je velmi nakažlivé, rychle se šíří, takže je pak dosti obtížné rozpoznat, kdo z dětí byl jejich prvním nositelem a které děti je naopak zařazují z důvodu napodobení. Důvody šíření mohou být různé: potřeba těchto prvků vyplývající z jejich reálné podstaty (viz dále), napodobení projevu spolužáka majícího dobré postavení ve třídě ap. Výsledkem je jakási paralelní (horizontální) existence tohoto jevu s tendencí značného vertikálního šíření.

Tzv. hezitační prvky - především [] (mixed vowel)¹⁰, typicky anglická hláska, která zdánlivě nemá v českém fonologickém systému funkční ekvivalent, vyskytuje se však také například v izolované výslovnosti každé souhlásky (b,c,č...[b ,c ,č]). Její artikulace silně kolísá, takže z hlediska její charakteristiky je možné konstatovat snad jen to, že jde o střední samohlásku s neutrálním postavením rtů při artikulaci.

V češtině jí nelze přiřadit žádnou pravopisnou realizaci ([b] = "b").

Hezitační prvky slouží:

- 1) pro vyjádření pouhé nejistoty z hlediska další formulace v rámci celkové výstavby textu
- 2) jako prvek signalizace fonologického členění textu, a jako takové bývají otázkou určitého návyku.

"Vycpávková slova" jsou na rozdíl od hezitačních prvků skutečné lexémy, které mohou mít jak sémantickou, tak i syntaktickou funkci. Z hlediska syntaktické funkce mohou být opět věci osobního návyku, právě tak jako mohou mít charakteristiku prvku hledání další formulace, rytmizujícího prvku, ale mohou sloužit i jako konektory, konstrukční částice, ap. Příkladem takových slov mohou být "módní" slova jako "vole", "vid" anebo např. známé české "no". Ve sledované třídě se v tomto směru hojně vyskytuje lexém "to" [to:].

Je tedy zřejmé, že v rámci mluveného projevu mohou tyto prvky zastávat poměrně dosti významné funkce. Slouží jako rytmicko-konstrukční předěly ve fonologických kólech, z hlediska syntaktického se stávají členicím signálem paralelním interpunkci (čárkám) v psaném textu. Významnou funkci mohou mít i z hlediska komunikačně-textového: upozorňují na počátek další repliky - paralela velkého písmene, nového odstavce v psaném textu. V tomto smyslu jde vlastně o členicí signály, o druh jakési sémantické interpunkce.

Z hlediska užívání nejde pochopitelně o specifikum dětského projevu, naopak jde o běžný komunikační prvek. (Viz zmíněná módní slova.) Jediným specifikem z hlediska dětského projevu je vyšší frekvence užití těchto prvků ve funkci hledání další formulace, spojené s obtížnějším vyjadřováním dětí, na úkor ostatních možných funkcí. Jako takové se mohou podílet na řešení určité syntaktické neobratnosti. V podobné funkci se vyskytují i tzv. slova onomatopoická: "a von tó ...von brr...", místo například "a on se otřásl...")

Shodně jde o prvky patřící spíše do oblasti nespisovné mluvené češtiny. V projevech realizovaných prostřednictvím hovorové formy spis. jazyka, působí tyto jevy až na výjimky rušivě.

Struktura nepřipravené, spontánní výpovědi

Pro nepřipravené spontánní projevy, které ve druhé třídě ještě zjevně dominují, jsou typické:

- spíše jednodušší konstrukční typy: vysoká frekvence vět jednoduchých
- souřadná souvětí (zejména vyprávění z mimoškolní činnosti: "My sme tam přišli a on tam už byl a seděl na židli a čet' si.")

Shrneme tedy, že pro nepřipravené ústní projevy je typické vyjadřování se prostřednictvím posloupností jednoduchých vět, event. prostřednictvím souřadných souvětí. Často se rovněž objevují zmíněná "vycpávková slova" a hesitační prvky, které mohou mít v projevu nejrůznější funkce (viz výše). Jde však skutečně jen o rysy typické, nikoli všeobecně platné. Některé děti mají již v druhé třídě velmi dobré vyjadřovací schopnosti a to jak po stránce významové, tak formální.

3.5 Slovní zásoba

Komunikací s dospělými a nebo i staršími sourozenci dítě od útlého věku neustále rozvíjí a zvětšuje svoji slovní zásobu. Koncem druhého roku ovládá asi 400 slov a tento počet se neustále zvyšuje. Růst je však značně nepravidelný. Odhaduje se, že na počátku školní docházky čítá znalost slov až několik tisíc. V této době je však již velmi obtížné slovní zásobu přesněji zjistit a vyčíslit. Dítě se totiž neučí slova automaticky, tj. hned jak je uslyší. Nezařazuje je tedy okamžitě do svého aktivního slovníku. Často tak učiní až za nějakou dobu, kdy slovo "zažije".

U školních dětí je slovník již velmi rozmanitý. Dítěti se vstupem do školního prostředí rozšiřují obzory - učí se číst, psát, ale i přesněji formulovat a komunikovat o věcech týkajících se nikoli jen běžné každodenní skutečnosti. I nadále však velmi záleží na prostředí, ve kterém vyrůstá, ale i na osobních vlastnostech a schopnostech, na stávajícím stupni rozvoje intelektu, ap.

Bohatost individuálního slovníku je tedy pochopitelně u jednotlivých dětí různá, právě tak jako frekvence a přesnost užití slov. Některé děti užívají slov velmi přesně, tj. evidentně znají jejich význam, či alespoň jeden z významů, některé děti význam slova promptně odvozují od slov příbuzných, anebo se setkáváme dokonce s jakýmsi užíváním slov na "zkoušku". V posledním případě je slovo užito i přes nevalnou anebo více méně tušenou znalost významu, či dokonce jen kontextu užívání a je vlastně jakousi výzvou po jeho upřesnění. Jestliže se toto vysvětlení nedostaví, (např. je-li slovo užito správně, takže adresáta - zpravidla dospělého - ani nenapadne reagovat), následuje ze strany mluvčího - dítěte přímá otázka.

Př. "...a voni tam prej šli v tý hrozný metelici..."

"..."

"... no a sněžilo, asi... Sněžilo? Co je to ta metelice?"

Otázka určení míry znalosti významu používaných slov se do značné míry komplikuje schopností některých dětí tento význam poměrně rychle odvodit, ať už po linii významu, či spíše slovotvorby. Co je hodnotnější? Znalost slov slovníkového typu anebo spíše schopnost odvozovat si význam, která pochopitelně

skrývá určitá úskalí, protože některé významy slov nelze přímo odvodit. První je spíše záležitostí paměti, vlivu prostředí (znalost mimojazykových skutečností a jejich pojmenování). Druhé je otázkou jazykového citu, nezřídka byla tato schopnost zachycena i u dětí s poměrně malou aktivní slovní zásobou.

Uvedme příklad:

Př. ... Vašek: "Ty miluješ B.?"

Eliška: "No a co?"

Vašek: "Takovýho blbečka? Dyť je to buzerant."

... "Víš, co to je?"

Vašek: "Vy to nevíte?"

Denisa: "Já vim, má rád kluky."

Klára: "Já vim, že někoho buzeruje, to znám už od malička."

V rámci projevu V. není sice explicitně vyjádřeno zda přesně ví, co slovo *buzerant* znamená, (protože se nedostal ke slovu ohledně jeho definice). Ze způsobu a místa užití, tj. z hlediska kontextu je ale patrné, že ví, že jde o urážku, která muže ve vztahu k ženě degraduje a staví ho jaksi "mimo", z čehož by se dalo vysoudit, že mluvčí zná poměrně přesně význam užitého výrazu. Slovo je z jeho hlediska použito zcela adekvátně, splňuje účel a tedy i záměr mluvčího.

V projevu D. je naopak explicitně vyjádřen význam slova, takže není pochyby o znalosti jeho významu. ("Kluk, který má rád kluky je buzerant.")

Zajímavý a zcela odlišný přístup je patrný z definice K. Pravděpodobně nezná význam slova *buzerant*, nevyplýnul jí ani z kontextu, (nebo jej plně neabsorbovala - reaguje až na otázku po významu slova), ale protože se chce také účastnit konverzace, přispívá svým řešením, kterým prokazuje svůj mimořádný cit pro jazyk: pokouší se odvodit význam slova od formálně příbuzného, ale významově odlišného slova (slovesa *buzerovat*).

ZÁVĚR

Specifičnost mluveného projevu a jeho místa v rámci výchovně-vzdělávacího procesu je dána několika faktory: jednak se zde uplatňuje zároveň jako prostředek i cíl, či lépe řečeno jeden z cílů (obě roviny jsou navíc silně provázány - z hlediska cíle jde vlastně o formu, forma se pak stává samotným prostředkem.), dále je třeba si uvědomit, že ve škole, na rozdíl od ostatních předmětů, neexistuje konkrétní předmět "mluvení", či "mluvený projev". V osnovách není explicitně zakódováno, že se děti ve škole mají učit mluvit, vyjadřovat se, a přitom se to rozumí jaksi samo sebou. Vyučování této dovednosti probíhá napříč celého výchovně-vzdělávacího procesu. Je to pochopitelně dáno i podstatou tohoto "předmětu". Dítě, jakožto rodilý mluvčí,

přichází již do první třídy, na rozdíl od ostatních předmětů, vybaveno značným potenciálem, který je třeba spíše jen rozvíjet a modifikovat.

Děti se tedy do školy nepřicházejí učit mluvit, jako je tomu např. v případě počítání, čtení a psaní, ale mají se v mluvení zdokonalovat, a tedy dosahovat vyšší úrovně práce s jazykem. Učí se spíše určitému formálně - stylovému rozlišování jazykových prostředků v rámci mluveného a psaného jazyka, učí se mluvit a komunikovat v širších kontextech a zároveň jednotlivé kontexty rozlišovat, přiřazovat jim vhodné komunikační prostředky.

Z tohoto hlediska tedy nelze určit konkrétní chyby či univerzální těžkosti v užívání "řeči", jako je to možné v jiných předmětech. Děti se svému prvnímu jazyku, či jazykům (bilingvní děti) učí v praxi, a to tak, že prostřednictvím užívání jednotlivých jevů a strukturních prvků v zásadě velmi rychle "pochopí" i celý systém, jeho principy. Důkazem toho může být i fakt, že děti nemají "rády" veškeré "nepravidelnosti" v jazyce se vyskytující. (Nepravidelně tvořené tvary sloves, nepravidelné vyjádření časů, neprav. skloňování podstatných jmen, ap.) a užívají pak často z hlediska systému "pravidelné", ale v systému a normě neexistující tvary a konstrukce.

POZNÁMKY

- 1) I při různém lexikálním obsazení a tedy jiném větném významu mají tyto výpovědi v podstatě týž smysl.
- 2) detenze - třetí, koncová fáze artikulace
- 3) intenze - první artikulační fáze hlásky
- 4) Výjimku tvoří tzv. substitute, kdy zejména malé děti nahrazují hlásku "r" hláskami jinými, takže může dojít ke změně významu: r-l lampa- rampa, ap. Pokud však jde o běžné typy rotacismů, ke změně významu nedochází ([prrrrostě] = prostě, ap.)
- 5) Srov. Karel Ohnesorg - Fonetická studie o dětské řeči
- 6) Podle kvality šumu se dělí na ostré [s,z], a tupé [š,ž].
- 7) Jeho nepřítomnost je naopak typická např. pro moravské dialekty.
- 8) Na tomto místě je třeba poznamenat, že romské děti jsou ve sledované II. třídě zcela integrovány, spolužáci je za Romy vlastně vůbec nepovažují. Naopak - jedna z nejlepších žákyň je romského původu, často slouží ostatním žákům za vzor pro své školní úspěchy, bývá napodobována, takže je možné, že v budoucnu budou zaznamenány některé charakteristiky její výslovnosti i u jiných dětí.
- 9) Máme na mysli zejména taková slova cizího původu, která nepojmenovávají objekty a činnosti běžně se vyskytující v každodenním životě. Jde tedy o slova zjevně cizí, přejatá relativně nedávno, nikoli slova zdomácnělá, s dlouhodobě vysokou frekvencí užívání.
- 10) mixed vowel - samohláska typická pro anglické nepřízvučné slabiky

LITERATURA

Komplexní analýza komunikačního procesu a textu 1991, 2. vydání:
Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O., České
Budějovice.

Kořenský, J. 1992: Komunikace a čeština, Praha, H+H.

Kořenský, J. 1989: Teorie přirozeného jazyka, Praha Academia.

Mluvnice češtiny, 3. díl, 1987: Praha Academia

Ohnesorg, K. 1948: Fonetická studie o dětské řeči

Ohnesorg, K. 1976: Naše dítě se učí mluvit, Praha, SPN.

Skaličková, A. 1982: Fonetika současné angličtiny, Praha, SPN.

Vachek, J. 1973: Written Language, The Hague, Mouton.

Vyštejn, J. 1991: Vady výslovnosti, Praha, SPN.