

SPECIFIKA MLUVENÉHO PROJEVU ŽÁKŮ TŘETÍ TŘÍDY

Romana Prouzová

OBSAH

ÚVOD

- A. NESTANDARDNÍ PRVKY V MLUVĚ DĚTÍ
- B. PRVKY SPISOVNÉ ČEŠTINY
- C. RYSY DĚTSKÉHO MLUVENÉHO PROJEVU
- ZÁVĚRY
- LITERATURA

ÚVOD

Na první pohled by se mohlo zdát, že řeč běžně mluvené komunikace dětí v mladším školním věku je již poměrně věrnou, i když pochopitelně modifikovanou podobou řeči dospělých, a to zejména rodičů, či vychovatelů a zároveň i učitelů, kteří se nemalou měrou podílejí zejména na kultivaci dětského mluveného projevu vůbec. Mluva dětí se od řeči dospělých pochopitelně liší, např. spektrem a rozsahem slovní zásoby, právě tak jako poměrem podílu aktivní a pasivní slovní zásoby, frekvencí užívání jednotlivých jazykových konstrukcí, ale i zvukovou stránkou řeči, výslovností ap. V zásadě je však dítě skutečně záhy a velmi rychle schopno si na základě znalosti a následného užívání nejrůznějších funkčních prvků osvojit v podstatě i celý systém jazyka a dále jej rozvíjet, modifikovat. Disponuje výrazným základním „citem“ pro jazyk, vysokou „absorbční“ schopností, která mu umožňuje i metodou pokusu a omylu hledat správné formulace, tvary, konstrukce. Dětský jazyk má však i při této nemalé schopnosti kopírovat, odvozovat, a především aplikovat, pochopitelně svá specifika i charakter. V neposlední řadě děti například velmi často přijímají a nadužívají různé „neřesti“ vyskytující se v mluvě dospělých (nespisovné projevy a prvky z hlediska dospělých situacím neadekvátní, zvýrazňování dialektových odlišností apod.). Nabízejícím se vysvětlením je možná i fakt, že děti si tímto způsobem také ověřují správnost svého „odposlechu“, dožadují se zpětné reakce. Děti se tak vlastně stávají nastaveným zrcadlem mluvy dospělých. Nás však budou zajímat spíše zvláštnosti, či odlišnosti, které jsou skutečným specifikem dětského projevu, tj. prvky odlišující mluvený projev dětí od řeči dospělých. Oporou nám místy bude i projev psaný, který, jak se zdá, u dětí mladšího školního věku v některých případech ještě do značné míry reflektuje, či potvrzuje některé případné odchylky, objevující se v projevu mluveném. V jednotlivých případech se pak pokusíme vypátrat původ, či možný důvod „změn“, které si děti ve „svém jazyce“ vytvářejí.

Podkladem pro tuto práci se staly jazykové odchylky od běžného úzu, zachycené v mluvě dětí 3.třídy v rámci celé šire běžné školní komunikace (komunikace didaktická, výchovná i neutrální, viz Prouzová, R., 1997). Záměrem bylo popsat tyto odchylky a nalézt ty typicky dětské, specifické, protože některé podobné jevy se objevují pochopitelně i v mluvě dospělých. Pro příklad: od normy odchýlné skloňování jmen se zejména v kultivovaném spisovném projevu, či ve snaze o něj, vyskytuje jak u dětí, tak u dospělých, i když má nepochybně jiné zákonitosti. U dospělých mluvčích spočívá častěji např. v nedůsledném aplikování spis. tvarů, anebo naopak v jakési tendenci k „hyperkorektnosti“ v rámci

spisovného projevu. Výsledkem pak mohou být obecné tvary ve spisovném projevu, nebo naopak z hlediska kodifikace neexistující tvary slov, popř. „nemluvné“ knižní prostředky. Mluvčí např. často ve snaze formulovat projev v co nejkorektnější podobě vytváří tvary tohoto typu: *s pěknými ~~hruškami~~* místo např. stylisticky ne zcela vhodného obecného tvaru *hruškama*, (jde-li o projev formulovaný ve spisovném jazyce) a místo náležitého spisovného tvaru *hruškami*, který si případně nevybavil. U dětí se pak častěji v této rovině objevuje individuální, či originální „operace“ s příslušnými deklinačními typy. Otázkou zůstává, co je podstatou takových a podobných jevů u dětí a jaké jsou případně jejich důsledky pro komunikační funkci daného projevu. Jde-li o odchylky vyskytující se u dětského mluvčího obecně, či o posuny náhodné, je-li si mluvčí odchylky vědom ap. Pokouší-li se dítě odchylku odstranit, opravuje-li se následně, či se alespoň do korektního tvaru snaží „strefit“, je zjevné, že odchylku vnímá. Neučiní-li tak, zbývá otázka, je-li si posunu, či změny tvaru také vědomo, ale neopravilo ji z důvodu zjevné srozumitelnosti v rámci konkrétního textu, či v zájmu zachování plynulosti či věcnosti, z důvodu časové tísně, či z podobných příčin, jak je to běžné u dospělých mluvčích, anebo si jí vědomo prostě není. Dospělý mluvčí často při mluveném projevu v těchto případech využívá i zpětné vazby. Na základě verbální, ale i neverbální reakce recipienta lze například zjistit, je-li třeba odchýlný tvar opravit, nebo lze-li pokračovat, aniž by se narušila koherence mluveného textu ap. Zdá se však, že děti takto se zpětnou vazbou nepracují zdaleka tak často, bývají ale na odchylky, kterých jsou si vědomy citlivé, snaží se opravovat samy sebe, „trefovat“ se do správných tvarů. Velmi často se opravují i navzájem, posuny, kterých jsou si v řeči svých vrstevníků, ale i dospělých vědomy, většinou nenechávají bez povšimnutí, „chytají za slovo“. Odchylky „zamluvené“, neopravené lze snad tedy u nich považovat za neuvědomělé, a tedy i příznakové, případně záměrné, je možné dále hledat jejich příčiny a charakteristiky.

Př. Kamil popisuje byt, ve kterém bydlí jeho rodina:

doma máme jenom jeden pokoj/ é/ tak/ a kuchyň/a takle je kufyň/ kuchyň/ jé/ já sem řek kufyň/ tak kuchyň/ a tady takle je koupelna...

Př. Denisa zkouší o přestávce Pétu z básničky. Ten se nemůže trefit do správného tvaru jednoho ze slov:

Denisa (stylizuje se do role učitelky, stojí před Pétou, knihu s básničkou drží v ruce, přestože ji sama umí zpaměti: *ty to neumíš říct?/ zkus to znovu/ on to snad neřekne!* Později reaguje i na jeho výslovnostní odchylku: *neumíš říct ř?/ řekni ř/ zkus to ještě jednou*

A. NESTANDARDNÍ PRVKY V MLUVĚ DĚTÍ

V mluvním projevu dětí byly zaznamenány určité tendence, které by se obrazně daly nazvat jako směřování k určité pravidelnosti, stejně tak jako tendence k analogiím a jistému zjednodušování. Tyto tendence se objevují v podstatě u všech dětí, i když mají pochopitelně různý charakter. Zdá se, že mnohé takové jevy, či jejich paralely, lze také objevit v rámci některých dialektů. Důvodem takových období může být jak skutečná dialektologicky podložená motivace (přímý, či nepřímý vliv některého z dialektů na mluvu dítěte), ale principiálně možná i fakt, že určité zjednodušující tendence jsou paralelní vlastností obou subsystémů. Děti tohoto věku totiž nemají pro svůj mluvený projev v podstatě dosud oporu v psaném textu, jejich mluvní projev je založen víceméně pouze na dosavadní mluvní praxi, na

zkušenosti, na prostředí, ve kterém se pohybují, na korekcích a vzorech, kterých se jim dostává. Obdobně je tomu i u regionálních variant češtiny: mluvčí nemá oporu v psaném textu, neboť dialekty nejsou jednak kodifikovány a až na výjimky se jich neužívá v oficiálním písemném styku, navíc nejsou jako varianta jazyka vyučovány ani ve škole. Neobsahují tedy všechny strukturální prvky, jsou podobně jako dětská řeč vázány na konkrétní skutečnost a zkušenost, na určitý životní prostor. A jako si jen těžko lze představit projev odborného charakteru přednesený v dialektu, nelze si představit ani dětský projev, založený zpravidla na dosavadní zkušenosti, realizovaný např. v perfektní „dospělé“ hovorové verzi spisovné češtiny. Tak jako každá komunikační situace v konkrétním personálním obsazení má svůj „jazyk“, kterým se nejlépe vyjadřuje, mají i děti „svůj“ specifický jazyk, který se pochopitelně v některých rysech liší od dítěte k dítěti úměrně jeho intelektovým i vyjadřovacím schopnostem, ale který má zřejmě jako každý jazyk i své univerzálie, obecnosti.

1. Zvláštnosti tvoření futura a jiné případy „dodržování pravidelnosti“

1.1. Čeština disponuje v zásadě dvěma způsoby **tvoření budoucího času**. Výsledkem prvního z nich je forma jednoduchá, která se tvoří od sloves dokonavých, perfektiv, a vyjadřuje ukončení děje - případně trvajících již v době promluvy - právě až po okamžiku promluvy. Tato forma je tvořena tvarem dokonavého slovesa s přítomnou koncovkou (*napišu*). Druhou formou je forma složená, tvořená analyticky složením tvaru futura pomocného slovesa *být* a infinitivu plnovýznamového slovesa nedokonavého, imperfektiva (*budu psát*).

Zvláštní skupinu tvoří zejména slovesa pohybu, u nichž lze rozlišit zaměřenost či nezaměřenost na určitý cíl. V této oblasti pak najdeme dvojice typu: *běžet - běhat, jít - chodit, vézt - vozit* a podobně, přičemž oba členy dvojice vyjadřují nedokonavý význam. Běžně tvoří všechna tato slovesa nedokonavý budoucí čas předponou *po-*, tedy: *poběžím, povezu* ap., nelze od nich utvořit infinitiv (*poběžet* ap.). Tato slovesa však umožňují tvořit i tvary složené, které ale nejsou zdaleka tak frekventované (*budu běžet*).

Zajímavé je, že právě řidší, poslední jmenovaný způsob tvoření budoucího času, je poměrně hojně užíván dětmi. Opakovaně byly zaznamenány zejména tyto formy:

budu jít
budu jet (budu ject)
bude se vejít - sloveso implikuje pohyb, něco někam umístit

Otázkou zůstává, proč děti v některých případech upřednostňují právě tyto konstrukce. Nabízejí se v podstatě dvě vysvětlení: První a zásadní spočívá v dětské „touze“ po dodržení systému, protože děti velmi záhy na základě osvojení a následného používání jednotlivých jazykových jevů a prvků pochopí v podstatě i systém (viz výše), avšak nemohou obsáhnout a naráz „pochopit“ všechny nepravidelnosti. Analytické tvoření budoucího času je pak z hlediska systému pravidelnější a tedy i „průhlednější“. Má-li tedy dítě na výběr dvě možnosti, zvolí právě analytickou. Zajímavé je snad i to, že děti nevytvářejí analytickým způsobem futurum od sloves dokonavých (alespoň to zatím nebylo zaznamenáno), u nichž to z hlediska systému není možné (*budu napsat*).

Další možné a spíše okrajové vysvětlení spočívá ve skutečnosti, že analyticky tvořené futurum dětem, a to zejména v některých spojeních, pravděpodobně mnohem více evokuje

uskutečnění se děje až ve vzdálenější budoucnosti a možná i menší resultativnost, jak vyplývá z kontextů, ve kterých se vyskytuje.

'Du tam ted'.

Pu'du tam hned.

X

Budu tam jít asi příští tejdén.

U konstrukce *bude se vejít* navíc analytický tvar znamená odlišení od homonymních tvarů přezenta a futura (*vejde se*).

1.2. Pokud jde o **dodržování systému**, objevují se u dětí i další tendence související s tímto jevem, jejichž výsledkem může být např.:

1.2.1. Produkce nesprávných tvarů sloves s předponou *po-*, značící menší míru děje

typ : *popršívá* oproti „nepravidelnému“ , ale náležitému tvaru *poprchává* (prší - poprchává, alternace hlásek: *š, ch*),

a podobně: *pokřičívá* oproti správnému tvaru *pokřikuje* (křičí - pokřikuje, alternace hlásek *č,k*)

Dítě ponechává původní tvar slova a doplňuje jej správným prefixem modifikujícím význam žádoucím směrem.

1.2.2. Produkce chybného tvaru substantiv

dva nepřítelé (*nepřítel - nepřátele*, intreflexe, střídání ve kmeni)

Zde jde v podstatě opět o dodržení „pravidelnosti“, dítě teprve postupem času může obsáhnout všechny nepravidelnosti, jako je například tato intreflexe.

1.2.3. Významový posun

porovnat ve smyslu „trochu srovnat“

Zmíněnou definici děti opakovaně užívají ve slovníkovém testu v rámci Termána, kde není uznávána jako správná. Přitom z hlediska jedné z funkcí polysémního prefixu *-po-*, vyjadřujícím pak zde v tomto případě z dětského hlediska menší míru děje (viz také bod 1.2.1.), je tato abstrakce přinejmenším logická. Běžně užívaný význam slova ve smyslu *srovnávat co s čím co do kvality či kvantity* je na rozdíl od definice uváděné dětmi neodvoditelný na základě strukturních prvků, a je tedy založen v podstatě na úzu. Navíc smysl významu užívaného dětmi samotnými je dětské realitě mnohem bližší než ten běžně užívaný dospělým mluvčím. Zbývá otázka, který z významů je vlastně „posunutý“.

1.2.4. Nerespektování tvarů zvláštního skloňování párových tělesných orgánů

kouká mu to z obou uch

má dvě oka

ucho, oko 2. pád pl. - *uší, očí* oproti *uch* (vzor město)
4. pád pl. - *uší, očí* oproti *ucha, oka*

V těchto případech jde o „odmítání“ tvaroslovné nepravidelnosti párových tělesných orgánů.

1.2.5 Nerespektování zvláštních tvarů souborových číslovek

Př. *x: nemáš nový hodinky?*
ž: mám/ já mám doma osum hodinek
x: říká se osmery
ž: hm/ale dou mi jenom dvě

Zde jde o případ skutečného nerespektování patřičného tvaru číslovky, odpovídajícího tzv. číslovkám souborovým. Dítě i potom, co je opraveno, tvrdošijně trvá na svém, z jeho hlediska „pravidelném“ a mnohem běžnějším tvaru číslovky, přesněji řečeno dává přednost systémové pravidelnosti před náležitou formální signalizací určité významové třídy numerálií.

1.2.6. Stupňování přídavných jmen

drahý - drahejší

Obdobné „vytěsnění“ nepravidelnosti můžeme někdy v dětské interpretaci pozorovat i u stupňování adjektiv, při kterém opět běžně dochází k alternaci hlásek:

Př. *co myslíte/ kdo znás dvou to má tó/ drahejší?*

drahý - drahejší
X
drahý - dražší (- nejdražší)

1.2.7. Slovesa, vidové dvojice

Př. *o prázdninách sme byli u babičky a vona tó/ vona tam má slepice/ a my sme je museli furt vyhnávat za ten/ za ten plůtek*

vyhnat - vyhnávat
X
vyhnat - vyhánět

1.3. Tvoření nových slov

Další zajímavou oblastí dětského mluveného projevu je používání nestandardních, či zcela nových výrazů. Toto pole lze v zásadě rozdělit do dvou oblastí:

1.3.1. Tvarová obměna slov, která je příznaková a obohacuje, či ozvláštňuje idiolekt autora.

Př. *meňurka* (meruňka)
koňura (koruna)
škabety (špagety)
aj.

1.3.2. Vytváření nových, nestandardních výrazů (v důsledku neznalosti náležitého lexikálního prostředku), a to prostřednictvím kontaminace slovotvorného formantu a základu.

Př. *číšník* (číšnice)
m(i-y) lyn (mlýn)
návěsek (na krk) (přívěsek)

V prvních případech (1.3.1) jde o výsledky záměrné činnosti mluvčího, pozměněné či modifikované výrazy jsou výsledkem vědomé tvůrčí aktivity. Dítě si jazyk ozvláštňuje, zpestřuje, vnáší do něj vědomě něco svého. V druhém případě (1.3.2.) se jedná naopak zjevně o důsledek neznalosti patričních výrazů, mluvčí si existující již výrazy vybavuje jen matně, a v důsledku toho je dotváří, případně i významově posouvá. (*Návěsek - návěs*: něco, co je *navěšeno, připojeno*.) Z téhož principu vychází i zmíněné existující slovo z oblasti automobilismu *návěs*, které je odvozeno obdobně. Jiným případem je substantivum *číšník*, které je zřejmě vytvořeno analogicky podle slova *servírka* při použití formantu *-ka* (*číšník - číšník*).

Lze však říci, že díky konkrétním kontextům, ve kterých se takováto nová slova nutně vyskytují, je jejich význam zpravidla snadno odvoditelný, a výrazy tedy nikterak nenarušují komunikační efektivnost. Zároveň je však třeba dodat, že jde o užití příznaková a že jeho užívání charakterizuje projev uživatele, mluvčího. V prvním případě (1.3.1) navozuje dojem jazykové potence, je projevem hry s jazykem, jde „o práci navíc“. Obvykle souvisí s celkovou jazykovou kreativitou, bohatou slovní zásobou, dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Druhý případ (1.3.2) naopak častěji souvisí s potřebou dotvářet a domýšlet výrazy v důsledku menšího rozsahu slovní zásoby, ani on však nevylučuje kreativní jazykové schopnosti, neboť dítě **vytváří** nový výraz a někdy i „cítí“ jeho nesprávnost, hledá co nejvýstižnější formulaci, vysvětluje, definuje.

Př. 1 (nad nedokončeným výkresem)

ž: *já kreslim ten dům/ jak se to tam točí/ ty takový lopatky/a teče tam ta voda a mele se tam něco/ no ten/ mi-ylin*
x: *myslíš mlýn?*
ž: *no/jo/mlýn*

Př. 2

k vánocům sem dostala taky takovej/ takovej návěsek na krk

1.4. Významové posuny - kontextově ne zcela adekvátní užití slov

Další oblastí, která úzce souvisí s vytvářením nových slov, jsou významové posuny, či ne zcela adekvátní užití slov v různých kontextech. Děti se jich dopouštějí zpravidla v důsledku drobných významových nuancí slov, která pojmenovávají sémanticky blízké entity, činnosti či procesy.

Př. *zpívat básničky na flétnu*
přednést písničku
opasek u hodinek
vyprávět na papír

Některé posuny jsou z hlediska četnosti užívání poměrně trvalé a stabilní a děti jich užívají opakovaně (výrazy *zpívat*, *přednášet* - děti běžně zaměňují, tyto dvě činnosti spojené s uměleckou činností jim zjevně připadají významově velmi blízké). Velmi často po slovech: „já umím hezky **básničku**, chcete ji **říct**“ začnou **zpívat písničku** anebo právě naopak. V případě spojení *zpívat básničky* jde zřejmě o analogické užití spojení *přednést píseň/písničku*, jehož užití je v zásadě při uvádění této činnosti možné, a nelze jej tedy považovat za zcela nesprávné, zatímco spojení *zpívat básničky se* dle běžného úzu neužívá.

Ivanka: (ukazuje jakousi písňalku, které mimochodem říká flétna)

Mája: *zaspívej nám na ní*

Ivanka: *no/ já vám pak na ní při hodině zaspívám básničku*

Při hodině pak píská střídavě na dva tóny, je z to spíše komedie. Učitelka pak kreaci shovívavě ukončuje. Když však Ivanka odchází od tabule, děti najednou znovu žadoní: *zaspívej eště tu rychlou*

Zajímavým případem je i spojení *vyprávět na papír*, které je užíváno pro specifickou činnost v rámci vyučování češtiny. Spočívá v písemném „vyprávění“ předešle přečteného textu a objevuje se i ve slovníku paní učitelky. Nelze přehlédnout ani podobnost s ustáleným frazeologismem *hodit na papír*. Otázkou tedy zůstává, jde-li v tomto případě o dětský produkt, nebo o více či méně ustálený termín užívaný v rámci konkrétní situaci didaktické komunikace.

Př. Při hodině čtení:

uč: *vyndejte si čítanky*

Petra: *pani učitelko/ budeme si neska vyprávět na papír?*

uč: *tak kdo chce vyprávět na papír?*

(les rukou)

uč: *tak dobře/ až si pohádku dočteme/ napíšete mi několika větami stručný obsah toho co jsme četli*

(později paní učitelka píše na tabuli tři otázky, podle kterých mají děti odpovídat)

Některá spojení jsou naopak prvkem konkrétního idiolektu a objevují se u určitého dítěte s větší či menší četností: *Opasek u hodinek* - zde jde o zřejmě o analogii podle synonymní dvojice výrazů *pásek - opasek u kalhot*, které lze zejména v některých kontextech v podstatě běžně zaměnit. V souvislosti s hodinkami však dle běžného úzu lze užít pouze výrazu *pásek/ páseček*, který tak nabývá specifického významu.

Petra: *fuj/ škrtí mě vopasek u hodinek*

Pokud jde o sémantickou průhlednost a komunikační funkci těchto spojení, lze říci, že v rámci konkrétního kontextu nečiní jejich interpretace zpravidla opět žádný problém.

1.5. Rod podstatných jmen

Kategorie rodu v češtině je historicky založena na sémantice přirozeného rodu, v současném jazyce však jde již vysloveně o kategorii gramatickou, která je součástí identifikace deklinačního typu. Jen u sémanticky životných substancí může být soulad přirozeného a gramatického rodu. Přirozený rod se uplatňuje tedy pouze u substantiv označujících životné entity, avšak ani u nich vždy k vyjádření přirozeného rodu nedochází (*morče, káně* ap.). Rod takových substantiv je tedy již rodem gramatickým. Podstatná jména zakončená na konsonant jsou obvykle přiřazována k maskulinům, zakončení na *-a, -e/ě* zařazuje substantivum zpravidla mezi feminina (ale i neutra *-e/-ě*), zakončení *-o, -e/-ě* je typické pro neutra (ale i feminina *-e/-ě*). Jednoznačné přiřazení však poněkud komplikují mužské vzory *předseda, soudce* a mužské typy adjektivní (*hajný*), právě tak jako ženské vzory *píseň, kost* nebo adjektivní typy jako např. *vedoucí*, a konečně i neutra typu *stavení* či adjektivní substantiva středního rodu jako *hovězí, předplatné* ap. Další komplikaci představuje naznačená homonymie koncovek *-e/-ě* u feminin a neuter. U některých substantiv se navíc objevuje tzv. kolísání v rodě (ta i ten *kyčel, esej*). Určení rodové příslušnosti některých výrazů není tedy zdaleka jednoduché či „průhledné“, v mnoha případech je založeno na úzu, historických souvislostech ap.

Slova cizího původu bývají zařazována obvykle podle koncovky, jejich kategorizace a rodová příslušnost však nemusí být vždy zcela jednoznačná, velmi často bývá založena opět na úzu. A právě se slovy cizího původu, respektive s jejich rodovou příslušností a následným přiřazením ke vzoru, mohou mít děti potíže.

Př. 1 ta *hokej - s hokejí*

Dítě přiřazuje konsonanticky zakončené slovo cizího původu k ženskému vzoru *píseň* a důsledně jej skloňuje podle tohoto paradigmatu:

- | | | | |
|-------|-------------------|------|------------------|
| 1. p. | <i>hokej</i> | jako | <i>píseň</i> |
| 2.p. | <i>bez hokeje</i> | jako | <i>bez písně</i> |
| 7. p. | <i>s hokejí</i> | jako | <i>s písní</i> |

Obdobný je i případ zmiňovaný již v předchozí zprávě z druhé třídy:

Př.2 *centrifug - na centrifugu* (mužský vzor - *hrad*)

Zde je situace komplikována tím, že si dítě mění vokalické zakončení v konsonantické, protože nerespektuje, či nezná příslušnou vokalickou koncovku *-a*, která výraz jednoznačně řadí mezi feminina. Následně pak slovo přiřazuje k mužskému vzoru *hrad*, který se jeví jako nejpřijatelnější. Skloňování podle konsonanticky zakončených ženských vzorů (*píseň, kost*) by bylo značně komplikovanější, spojené zřejmě s alternací hlásek *g - z* (*s-eentrifuzí*).

1. p. *centrifug* jako *hrad*
 6. p. na *centrifugu* jako na *hradu*

Třetí příklad je důkazem, že chybné rodové určení se může objevit i u slov domácích, mívá však poněkud jiný charakter, lze jej zařadit spíše do kategorie přechů. Může případně souviset i s nedostatečnou znalostí výrazu, či reality, ke které výraz odkazuje, menší frekvenci užívání, novou zkušeností, může být způsobeno i relativně nedávným zařazením do individuálního slovníku ap.

Př.3 *ta zpěvník*

Simonka (ukazuje sešit s písničkami): *koukněte co mám/ víte čím je tahle zpěvník ?/ to je moje zpěvník/ moje vlastní*

Substantivu náležejícímu k mužskému deklinačnímu typu zde byl přisouzen ženský rod (indikovaný tvarem ukazovacího zájmena představujícího situační referenci a tvarem přivlastňovacího zájmena), čímž ovšem dochází k nekompatibilitě substantiva a zájmena (~~moje, ta~~ *zpěvník* - *můj, ten zpěvník*). Dále však bylo substantivum v dalším kontextu užíváno s náležitým tvarem ukazovacího i osobního zájmena (s krácením dlouhého vokálu - **tim** *mojim zpěvníkem se teď chlubím všude, píšu si do něj písničky*), z čehož lze usuzovat, že pokud jde o tvar ukazovacího zájmena (*ta*), mohlo jít i o náhodnou chybu či přechů, neboli že jde o jev, který lze zařadit do kategorie nikoli opakovaně se vyskytujících chyb. Za pozornost však stojí především chybné tvary přivlastňovacího zájmena (~~mojeho, mojim-~~). Zde jde pravděpodobně o projev typicky dětské deklinace posesivních zájmen, v úvahu přichází i určitá dialektologicky podložená motivace:

můj
mojeho
mojemu
 atd.

V souvislosti s užitím tvaru *moje* (~~moje zpěvník~~) vzniká navíc „pravidelná“ deklinace posesiva bez alternace hlásek:

moje zpěvník
mojeho zpěvníku
mojemu zpěvníku

Mohlo by tedy opět jít o princip, byť třeba i neuvědomělý, zachování řádu a „pravidelnosti“ v jazyce (viz 1.), či princip analogie.

Jiný princip, který se nabízí jako vysvětlení a který také úzce souvisí s předchozím, je princip unifikační:

moje matka (ženský rod)
moje dítě (stř. rod)
moje zpěvník (mužský rod)

Tak dítě analogicky vytváří či vyvozuje podle shody feminina a neutra i shodu v maskulinu.

Poslední možné vysvětlení se inspiruje v dialektologii a souvisí opět s tvarovou unifikací. Předpokládá, že by mohlo jít o analogii jevu vyskytujícího se například v jihočeském dialektu, který má opět tvarově unifikační charakter:

tátovo nůž
tátovo bota
tátovo dítě

Z hlediska komunikačního efektu je třeba říci, že jazykové posuny, či odchylky od normy, tohoto typu nemají, i přestože bývají jako odchylky vnímány, obvykle vliv na srozumitelnost mluveného projevu, a tedy ani na jeho komunikační funkci.

1.6. Pád substantiv

Pád substantiv do značné míry souvisí s předcházející problematikou. Specifickou a poměrně frekventovanou oblastí v dětské mluvě je však záměna 1. a 4. pádu substantiv.

Př. *pozvali si dva přátelé*

Tato chybná deklinace může souviset s faktem, že v češtině je v některých případech záměna akuzativu nominativem v zásadě možná. Podstatná jména mužského rodu neživotného totiž mají v nominativu a akuzativu shodné tvary, takže jejich „záměna“ je nepostihnutelná. To už ovšem neplatí v případě životných substantiv rodu mužského:

1. p. pl. *hrady, stroje*, 4.p. pl. *hrady, stroje*

ale: 1.p. pl. *muži* (podtyp: *obyvatelé*), 4.p. pl. *muže* (*obyvatele*)

Může jít tedy opět o analogii, či důsledné uplatňování jedné z jazykových norem (viz 1.). Dochází tak opět k určitému zjednodušení, analogicky založenému na redukci tvarů v rámci neživotného paradigmatu.

Další možné, ale spíše jen okrajové vysvětlení by mohlo souviset i s faktem, že záměna akuzativu nominativem představuje i určitý dialektový rys. Např. ve východočeském nářečí je zcela běžným jazykovým jevem:

nakrmit králíci
hrát si na vojáci
lovit zajíci

Avšak vzhledem k tomu, že ve sledované třídě žádné další prvky východočeského dialektu nebyly u dětí zaznamenány, můžeme případnou souvislost zřejmě vyloučit. Podstata tohoto jevu, totiž určité zjednodušení či redukce tvarů, by však mohla mít podobný základ,

neboť dialektové jevy nemají oporu v psaném textu, právě tak jako mluvní projevy dětí tohoto věku.

1.7. Odchyly v užívání předložek, problém vokalizace

1.7.1. Vokalizace

Př. 1 *od mně pastelky*
ke svátku

Některé české předložky mohou mít dvě podoby, a to vokalizovanou a nevokalizovanou: *v/ve, od/ode, k/ke, z/ze, s/se ap.* Volba jednotlivých tvarů je závislá na bezprostředním okolí, tj. především na iniciální hláске následujícího slova. V zásadě platí, že začíná-li slovo na stejnou nebo podobnou souhlásku, nebo skupinou tří konsonantů, užívá se obvykle vokalizovaná podoba. Vokalizace však nemusí být pravidelná (*nad dveře i nade dveře*). Důvody k vokalizaci mohou být např. i rytmické ap.

Příklad 1 demonstruje individuální rozkolísaný přístup k vokalizaci předložek před jmény začínajícími na konsonant.jiné odchyly

1.7.2. Jiné odchyly

Př. 2 *už to mají od družiny*
(*pani učitelko/nedávejte jim to/to je nespravedlivý/ oni už takový obrázky mají od družiny*)

Když se zamyslíme nad volbou této předložky, neboť dle běžného úzu bychom v tomto kontextu čekali pravděpodobně předložku *z* (*z družiny*), případně jinou konstrukci (*x dostali to už v družině*), nabízí se vysvětlení, že by mohlo jít o personifikaci. Běžné užití předložky *z* zřejmě dítěti asociuje cosi vypůjčeného, něco co je majetkem *družiny*, snad i vlastní iniciativu aktéra tohoto procesu (*je to ve družině, vzal si to z družiny*). Spojení s předložkou *od* (*od družiny*) implikuje naopak spíše význam personifikační (*od družiny = od učitelky z družiny*), implikuje aktivitu ze strany učitele (srov. *má to od paní učitelky z družiny, dostal to*), případně může jít o personifikaci družiny jako takové.

Př. 3 *mít na oběd*

U pražského dítěte bychom očekávali spíše spojení *mít k obědu*. Může zde jít o „moravismus“, kde jsou spojení s předložkou *na* velmi frekventovaná. Z hlediska geograficko-vývojově-historického je navíc třeba si uvědomit, že směrem na východ je převaha předložky *na* všeobecně, nejen v tomto spojení, adekvátní a běžná (srov. moravské *mít na oběd*, slovenské *mat na obed*, ruské u nás *na obed*). Česká předložka *k obědu* může být naopak analogií německého *zum Mittagessen*.

Může jít tedy o již zmíněný „moravismus“ (může se objevovat v mluvě rodičů, prarodičů), právě tak jako o jistou neustálenost v užívání předložek, náhodný posun, či snad určitou tendenci kopírující možná jen shodou okolností vývojově -historický stav věci, o analogii ap.

B. PRVKY SPISOVNÉ ČEŠTINY

2. Spisovný jazyk

2.1. Spisovný projev je ve školní komunikaci více než žádoucí a také se v ní velmi často objevuje, v rámci komunikace didaktické, případně výchovné, dokonce dominuje. Jeho užívání je však závislé i na konkrétní komunikační situaci, obsahu komunikace, typu výuky a předmětu i atmosféře ve třídě ap. Učitelka ve sledované třídě hovoří v rámci didaktické komunikace téměř výhradně zcela adekvátní hovorovou formou spisovné češtiny, její projev nenesou prvky žádného z dialektů, včetně pražské široké výslovnosti vokálů. V rámci komunikace výchovné, zejména při komentování chování a práce žáků, kdy se nejedná přímo o předmět didaktické komunikace, neboli probíranou látku, objevují se i u ní prvky obecné češtiny, nejčastěji změna adjektivních koncovek *-ý* v *-ej*. Domnívám se, že to není na škodu, neboť jde o jazyk dětem mnohem bližší, kterým jsou běžně zvyklé komunikovat, a jeho vhodné a opatrné užití je v podstatě u dětí tohoto věku již pozitivní a přispívá ke vzájemnému porozumění, ale často i k udržení pozornosti. Děti jsou opravovány v souladu s projevem učitelky, tj. zejména v rámci didaktické komunikace (opět nejčastěji jde o adjektivní koncovky). Pokud jde o projev dětí samotných, užívání spisovné formy národního jazyka se, podobně jako ve druhé třídě, řídí v podstatě týmiž pravidly jako projev učitelky, kterým jsou v nemalé míře ovlivněni. V hodinách mluví až na výjimky velmi často spisovně, zejména pokud jde o reformulace a opakování replik, dříve řečených paní učitelkou, příp. replik jejichž podkladem je čtený text, či výpovědi jinak se vztahující k probírané látce a k didaktické komunikaci vůbec. O přestávkách se pak hovorová forma spis. češtiny objevuje v závislosti na tématu hovoru: témata vztahující se k probírané látce či procesu vyučování bývají opět běžně formulovány ve spisovném jazyce, nikoli však důsledně, i když překvapivě dosti často, a to i v rámci komunikace mezi dětmi samotnými. Někdy se děti během přestávek dokonce sami „překládají“ zpět do obecné češtiny. Zeptáme-li se žáka o přestávkě „*kolikátýho je*“, nezřídka nejprve odpoví, že je např. „*dvacátého devátého*“, ale vzápětí formulaci opraví na „*dvacátýho devátýho*“. Je si tedy zřejmě vědom rozdílu, či adekvátnosti užití jednotlivých formulací. V rámci své dětské zkušenosti je zvyklý většinou reagovat na tuto otázku během vyučování, kde je zpravidla podnětem otázka formulovaná ve spisovné češtině, tedy: „*kolikátého je dnes*“. Adekvátní reakcí je pak pochopitelně odpověď prvního typu, tj. „*dvacátého devátého*“. V běžné komunikaci o přestávkách pak obecná čeština zní přirozeněji, tím spíše, je-li v ní formulován i dotaz. Spisovné formulace v rámci takové komunikace mezi dětmi pak mohou také, při vědomí rozdílnosti a schopnosti uplatnění, představovat záměrnou nápodobu projevu a chování učitele, ukázání nadhledu či intelektuální převahy vůči ostatním dětem.

2.2. Příklady nejčastějšího užití spisovných formulací se zřetelem ke změně adjektivní koncovky

2.2.1. Projevy v hodině, které mají co do činění s probíranou látkou (reprodukce čteného textu, části učitelčina projevu, výkladu)

Př. uč. ...*nejprve tedy musíme nalézt co?*

ž. *slovesa*

uč. *jaká slovesa?*

ž. *slovesa určitá/ musíme nalézt slovesa určitá*

Zajímavé jsou i případy, kdy dítě v hodině nejprve spontánně odpoví obecně česky, ale pak následně výpověď „přeloží“ do spisovného jazyka:

uč. *tak/ kdo nám povi/ které děti to udělaly?* (otázka se týká právě dočteného článku, vyplývá z kontextu)

ž. *ty děti/ který neměly rádi ty druhý děti*

uč. *ano/ zopakuj to ještě jednou pro ostatní/ které to byly?*

ž. (otočí se do třídy) *udělaly to ty děti/ které neměly rády ty druhé děti*

Replika je nejprve zformulována v obecné češtině (jde o vlastní abstrakci) a následně je převedena do spisovné češtiny, aniž by k tomu žákyně byla přímo vyzvána. Zdá se tedy, že zformulovat cosi nového, dosud nevyřčeného, je pro dítě přijatelnější v obecné češtině, tj. v jazyce jeho každodenní běžné komunikace. Po vytvoření věcně správné a gramaticky přijatelné konstrukce dochází teprve k práci s formou. Je zde opět patrné vědomí, či citění stylové odlišnosti, adekvátnosti obou formulací. V momentě, kdy se žákyně obrací ke spolužákům, reformuluje výpověď v „jazyce školy“, stylizuje se do role učitelky.

Ve třídě jsou však i děti, které něčeho takového nejsou pravděpodobně vůbec schopny a užívají například téměř výhradně obecné tvary slov. „Přepisují“ dokonce i spisovné tvary formulované učitelkou např. při diktátech, jiné tvary než obecné jsou jim zřejmě dosti cizí. Je však třeba říci, že tyto extrémní případy jsou spíše v menšině.

Verbální projevy v matematice bývají dětmi také velmi často formulovány ve spisovném jazyce. Důvodem je pravděpodobně fakt, že v matematice častěji než v jiných předmětech, opakují žáci různé psané definice, či jiné konstrukce z psaného textu, stranou zatím nechme slovní úlohy, kde však také dochází v podstatě k verbalizaci psaného textu, či jeho částí, ale také k dalším specifickým odlišnostem (srov. specifický jazyk, ve kterém bývají zformulovány zápisy slovních úloh a především odpovědi).

Př. *...je to třikrát méně než ...*

... je to dvakrát více než...

o kolik více / méně

ap.

Někdy však bezchybné zopakování, či vyřčení ve spisovném jazyce zformulované definice může znamenat i naprosté nepochopení:

Př. uč. *co je to vnější bod úsečky AB?*

ž. *vnější bod úsečky AB leží vně této úsečky*

uč. *pojď ho namalovat a označ jej třeba písmenem C*

ž. (maluje bod **na** úsečku, zcela v rozporu s vyřčenou definicí)

Důvodem zcela přesné formulace je pravděpodobně fakt, že dítě by zřejmě nebylo schopno definici převyprávět vlastními slovy, příp. si ji „přeložit“ do obecné češtiny. Užívá tak formálně i věcně zcela přesné definice, jejímž obsahu vlastně nerozumí.

2.2.2. Projevy o přestávce, mající nějaký vztah k hodině, k didaktické komunikaci:

a/ projevy, které mají nějakou vazbu k hodině, vyučování, zejména texty reprodukcí probíranou látku, či její část

Do této problematiky spadají veškeré reprodukce výukových textů, či jejich částí a učitelčiny reformulací. Jejich výčet by byl nekonečný, mohou však být v zásadě shodné s posledně jmenovanými, protože se v podstatě mění jen čas, a případně místo jejich realizace, ale ne příliš jejich forma a obsah.

b/ projevy konvencionalizované školské hry (zejména hra na učitele, ale i na politiky, reprodukce zpráv z masmédií ap.)

c/ vyprávění o škole

2.3. Užívání a neužívání protetického „v“

Protetické „v“ se vyskytuje u českých mluvčích dosud velice často, je prvkem obecně českého interdialektu. Pro pražskou mluvu je vedle široké výslovnosti vokálů dosud uváděno jako jedna z nejfrekventovanějších charakteristik. Dalo by se tedy předpokládat, že se bude objevovat velmi často i ve sledované třídě. I zde se také skutečně objevuje, u některých dětí dokonce poměrně velmi často. U jiných se však překvapivě nevyskytuje téměř vůbec, nebo zcela vůbec. Co může být důvodem této slábnoucí tendence, či případné úplné absence tohoto jevu?

V projevu některých dětí se skutečně tento prvek vyskytuje jen okrajově, anebo vůbec ne. Příkladem jsou některé děti rómského původu, u nichž je zjevným důvodem etnický původ, který přináší určité charakteristiky mluveného projevu, popř. hlubší genetická vazba na slovenštinu. Důvodem však může být (třeba i jen někdejší) regionální příslušnost rodin dětí (jeho absence je např. typická pro moravské dialekty), nebo i více méně záměrný příklon k spisovné hovorové formě. Faktorem však zůstává, že právě díky regionální charakteristice protetického „v“ jde v rámci procesu postupného stírání dialektových odlišností o jev s celkově ustupující a slábnoucí tendencí, takže jeho užívání není již ani pro mluvu pražských dětí zdaleka tak charakteristické jako v minulosti.

2.4. Výslovnost

Pokud jde o výslovnost ve sledované třídě, opakovaně byla zejména u některých dětí zaznamenána krátká výslovnost dlouhých vokálů, která se týká problematiky individuálního vnímání a realizace kvantity a přípouští různá vysvětlení. Zajímavá je i specifická výslovnost některých kombinací hlásek zejména v souvislosti se čteným textem, stranou ponecháváme otázky kvality výslovnosti jednotlivých hlásek, neboli specifické individuální odchylky výslovnosti, probrané podrobně ve 2. třídě.

2.4.1 Krátká výslovnost dlouhých vokálů se opakovaně a dosti důsledně vyskytuje u několika dětí. Jde jednak o děti rómské, z čehož usuzujeme, že jde o odchylky dané příslušností k tomuto etniku, ale nejen o ně. Jelikož se tato charakteristika objevuje také u jiných dětí, lze předpokládat, že důvodem může opět být i třeba jen někdejší regionální rodová

příslušnost, popřípadě i individuální necitlivost k vnímání kvantity, nebo i kombinace některých z těchto jevů.

U některých dětí se tato odchylná výslovnost objevuje nejen v rámci mluveného projevu, ale i při čtení nebo psaní. Zejména jejich psaný projev se někdy v tomto směru jeví jako věrný obraz projevu mluveného. Např. chlapec, který mluví důsledně „krátce“ a jehož mluvní projev je vlastně jednoduším sledem slov, ani v psaném projevu neužívá diakritiku, nebo s ní pracuje v podstatě nahodile. Navíc v souladu s tokem jeho řeči má v psaném projevu problémy s užíváním velkých písmen na začátku věty a s interpunkcí. Důvodem takového specifického idiolektu může být z hlediska nevnímání délky samohlásek a následných problémů s diakritikou v psaném projevu jednak kontakt např. s lašským dialektem, tedy regionální problematika, ale i, a to především v souvislosti s druhou zmiňovanou charakteristikou, např. i lehká afázie, která nedovoluje dítěti vnímat a užívat řeč a jazyk s ohledem na všechny jeho strukturní prvky.

U rómských dětí jde, jak již bylo řečeno, o projev příslušnosti k určitému etniku, i když ani u nich nelze vyloučit vliv regionální. Krátká výslovnost dlouhých samohlásek bývá u těchto dětí kombinována zároveň s tvrdší výslovností hlásek ž,š, případně i s nosovým přídechem.

2.4.2. Okrajovou pozornost snad zaslouží i zvláštní výslovnost některých hláskových skupin, která se však vyskytuje pouze při čtení.

Př. *země* jako /zemje/
měli jako /mjeli/
zřejmě jako /zřejmjne/, realizovaná skutečně jako suma jednotlivých hlásek: /zřejm-n-j-e/, oproti běžnému /zřejm-ň-j-e/.

Zde jde zřejmě o jakousi individuální rozkolísanost ve výslovnosti hláskové skupiny *-mě-*, která má dvě realizace. V mluveném projevu se však neobjevuje, souvisí tedy spíše s nevnímáním významu běžně užívaného slova při čtení, možná i s nedokonalou zvládnutou technikou čtení ap. Ani zde ovšem nelze zcela vyloučit dialektovou podmíněnost.

C. RYSY DĚTSKÉHO MLUVENÉHO PROJEVU

3. Mluvený projev

3.1. Syntax mluvené řeči

Pokud jde o syntax mluveného projevu dětí, je třeba si uvědomit, že syntax mluvené řeči vůbec, je značně odlišná od syntaxe psaného jazyka, která je na rozdíl od syntaxe mluvené také soustavně kodifikována. Dále je třeba si uvědomit, že slovosled v češtině je poměrně flexibilní, takže i proto hovořit o chybném slovosledu v rámci mluvené komunikace je přinejmenším komplikované. Princip, který zásadním způsobem určuje slovosled v češtině, a to i v psaném jazyce, je princip aktuálního členění, tedy princip sémantický. Sled členů syntaktických konstrukcí se řídí výpovědní dynamičností, což v mluvených projevech platí dvojnásob. Dále je třeba si uvědomit, že v mluvené řeči mohou být naprosto korektní i neúplné výpovědi, z hlediska psaného jazyka zpravidla nesprávné, běžné je i časté opakování

některých plnovýznamových, ale i neplnovýznamových slov, eliptické konstrukce ap. Do hry vstupují i specifika didaktické komunikace.

Didaktické normování školského dialogu vůbec tedy naráží na zatím nedostatečné poznatky o syntaxi mluveného jazyka, zvláště pak tematických posloupností v dialogickém textu. Typickým příkladem jsou například „žakovská echa“ v jazyce matematiky:

Žáků na závodech bylo kolik?
Žáků na závodech bylo 5(a ne 10. ... kontext).
X
Na závodech bylo 5 žáků.

3.2. Vycpávková slova a hezitační prvky

Vycpávková slova a hezitační prvky jsou pro mluvní projev dětí, ale nejen jejich, dosti typické, neboť jde o poměrně běžný komunikační prvek. Ve třetí třídě se objevují prakticky v nezměněné podobě a s obdobnou frekvencí jako ve druhé třídě (viz podrobně Prouzová, R., 1997).

Nejčastěji se opět vyskytují hezitační prvek *é* a vycpávkové slovo *tó*.

3.3. Tempo řeči

Tempo řeči u dětí se pohybuje v rámci poměrně široké škály od velmi pomalého až po dosti rychlé. Souvisí často s bohatostí jazykových a výrazových prostředků, ale i s celkovou charakteristikou dítěte, jeho povahou, se způsobem sebereprezentace ap. Jelikož jde právě o vnější, a tedy snadno pozorovatelnou, charakteristiku mluvního projevu, může nám o mluvčím - dítěti leccos vypovědět, i když tato charakteristika nemusí být zdaleka vždy signifikantní. Např. pomalé mluvní tempo může znamenat jak určitou těžkopádnost ve vyjadřování, tak i vědomou stylizaci do „intelektuálního projevu“. Rychlé tempo v kombinaci např. s nepřilíš velkou obsahovou zřejmostí, a tedy i problematickou komunikační efektivností, působí často spíše retardujícím dojmem, mluví-li však dítě rychle, ale srozumitelně, působí projev častěji v podstatě pozitivně. Rychlé tempo se někdy objevuje i při čtení, kdy zejména u některých dětí má být zjevně důkazem toho, že umějí číst dobře, ba lépe než ostatní. Rychlé tempo tu pak má jasně stylizační charakter, z hlediska subjektivního pohledu dítěte má pak demonstrovat, že mluví „umí“, a to jak při čtení, tak i při mluvení.

ZÁVĚRY:

V dalším výzkumu se zaměříme na některé otevřené otázky, týkající se mluvního projevu dětí dané věkové skupiny. Patří k nim míra ovlivnění idiolektických a skupinových zvláštností souvislostmi s regionálním a etnickým původem jednotlivých dětí. Dlouhodobá pozornost musí být zaměřena především na morfosyntaktické specifikum dětského projevu. To však lze uskutečnit pouze na základě prohloubených poznatků morfosyntaktické struktury mluvené češtiny vůbec.

LITERATURA

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

Komárek, M., Kořenský, J., Petr., J., Veselková, J. 1986: Mluvnice češtiny, 2. díl-Tvarosloví, Praha, Academia.

Pravidla českého pravopisu, 1993: Praha, Academia.

Prouzová, R. 1997: Když se řekne...jazyk, výzkumná zpráva.

Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O., Komplexní analýza komunikačního procesu a textu. České Budějovice, 2. vyd. 1991. (Podle této publikace je upravena notace ilustračních materiálových příkladů.)