

JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

**Pedagogická fakulta**

---

**Katedra: Katedra bohemistiky**

**Studijní program: M7504 Učitelství pro střední školy**

**Studijní obory: společný základ, český jazyk a literatura, německý jazyk**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Specifika komunikace dětí v předškolním věku**

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 3 0 3

**Vedoucí práce:**

**PaedDr. Jarmila Alexová, CSc.**

**Autor práce:**

**Markéta Fišarová**

## Použití literatury

Prohlášení

Prohlašuji tímto, že jsem diplomovou práci na téma Specifika komunikace dětí předškolního věku zpracovala sama, pouze z pramenů uvedených v seznamu použité literatury a z materiálů, které jsem získala videonahrávkou. Čerpáno bylo též z údajů, které mi dobrovolně poskytli rodiče dětí.

V Českých Budějovicích 28.4.2006

## Prohlášení

Prohlašuji tímto, že jsem diplomovou práci na téma Specifika komunikace dětí předškolního věku zpracovala sama, pouze z pramenů uvedených v seznamu použité literatury a z materiálů, které jsem získala videonahrávkou. Čerpáno bylo též z údajů, které mi dobrovolně poskytli rodiče dětí.

V Českých Budějovicích 28.4.2006

V Českých Budějovicích 28.4.2006

  
.....

## Poděkování

Mateřská škola Otakarova mi pro přípravu diplomové práce vytvořila maximálně vhodné prostředí a podmínky, umožnila mi nahlédnout do všech oblastí její činnosti a seznámit se všemi písemnými doklady, které jsem ke své práci potřebovala. Ředitelka MŠ, paní Yvona Fišarová a všechny přítomné učitelky mi poskytly řadu cenných informací, doporučení a rad, především v oblasti dětské psychiky. Byly mi také velmi nápomocny svými postřehy a znalostmi o jednotlivých komunikantech. Samozřejmě děkuji také rodičům dětí za jejich vstřícnost a ochotu poskytnout osobní údaje.

Za cenné rady a připomínky bych chtěla také poděkovat vedoucí diplomové práce paní Dr. Jarmile Alexové.

V Českých Budějovicích 28.4.2006

Markéta Fišarová

## SPECIFIKA KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

### (ANOTACE)

Cílem mé diplomové práce je komplexní analýza komunikačních událostí dětí mladšího a staršího předškolního věku.

Podkladem pro analýzu se stala foneticky transkribovaná video-nahrávka dětí, při níž byl s komunikanty veden cílený rozhovor.

Práce je obsahově rozdělena na čtyři úseky. Úvodní část seznamuje s cílem práce, druhá, teoretická, obecně charakterizuje komunikaci a komunikační událost, je zde poznamenána také metodologie zpracování získaného materiálu.

Třetí, teoreticko-praktická část, seznamuje s dětskou řečí, jejím vývojem, jsou zmíněny i základní teoretické koncepce osvojování jazyka dítětem. Součástí teoreticko-praktické části je komplexní analýza celé komunikační události.

Čtvrtá, praktická část, je zaměřena na jazykovou analýzu nahraných textů a zahrnuje všechny jazykové roviny (hláskosloví, morfologii, syntax a lexikum).

Při rozboru jsou vyzdvihnuta specifika dětské řeči, jazyk dětí je následně konfrontován s vyjadřováním dospělých.

## **THE SPECIFICS OF PRE – SCHOOL AGE CHILDRENEN COMMUNICATION**

### **(ANNOTATION)**

The aim of my diploma work is complex analysis of communication events at children of younger and older pre-school age.

For this analysis a phonetically transcribed video recording of children who were engaged in aimed conversation was used.

The whole work is divided into four parts. The introduction acquaints with the aim of the work. The second, theoretical part characterizes communication and communication event in general. The methodology of procured material compilation is described here, too.

The third, theoretically – practical parts acquaints with childish speech and its development. The basic theoretical conception of language acquirement by a child is mentioned in this part. The complex analysis of the whole communication event is a component of this theoretically – practical part.

The last, practical part is aimed to language analysis of recorded texts and includes all language levels ( morphology, syntax and lexis).

The specifics of childish speech is brought out and childish language is consequently confronted with adults expression.

## OBSAH:

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>6</b>
2.1. Způsob přepisu video-nahrávky.....	6
2.2. Celková charakteristika komunikační události.....	9
2.3. Obecná charakteristika komunikace.....	13
<b>3. TEORETICKO – PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1. Dětská řeč.....</b>	<b>21</b>
3.1.2 Specifika dětské řeči.....	21
3.1.3 Základní teoretické koncepce osvojování jazyka dítětem.....	24
3.1.4 Dětská řeč a její vývoj.....	28
3.1.5 Hra.....	33
<b>3.2. Komunikační aparát.....</b>	<b>36</b>
3.2.1 Struktura sociálně psychologická.....	36
3.2.2 Struktura komunikační kompetence.....	38
3.2.3 Pragmatická struktura komunikační události.....	40
3.2.4 Tematicko-obsahová struktura komunikační události.....	41
3.2.5 Objektová struktura.....	42
<b>4. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1. Základní informace a osobní údaje analyzovaných osob.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2. Jazykové roviny a styl prostě sdělovací.....</b>	<b>47</b>
4.2.1. Kompozice.....	48
4.2.2. Rovina hláskoslovná.....	54
4.2.3. Rovina morfologická.....	71
4.2.4. Rovina syntaktická.....	73
4.2.5. Rovina lexikální.....	83
<b>5. ZÁVĚR.....</b>	<b>88</b>
<b>LITERATURA.....</b>	<b>94</b>
<b>PŘÍLOHA – transkribované texty, fotografie z MŠ.....</b>	<b>96</b>

## 1. ÚVOD

Úkolem mé diplomové práce je komplexní analýza komunikace dětí v mateřské škole. Jde o komunikaci v naprosto specifické skupině, která má značné odlišnosti od jazyka dospělých. Pro analýzu byla pořízena speciální video- nahrávka, a to dětí mladšího a staršího předškolního věku. IVA NEBESKÁ v *Úvodu do psycholingvistiky* (Jinočany, 1992, str 93) tvrdí, že „dětská řeč má sice četné styčné body s řečovou komunikací dospělých, jde však přece jen o problematiku značně specifickou.“

Zkoumání osvojování jazyka dítětem bylo bezpochyby lákavým fenoménem a časem se konstitovalo i v samostatný vědní obor - **vývojovou psycholingvistiku**.

Právě z poznatků tohoto oboru budu čerpat podklady a informace pro komplexní analýzu a zpracování video-nahrávky, na základě porovnání získaného jazykového materiálu a teoretických poznatků se pokusím zdůvodnit a uspořádat výsledky své práce. Při zkoumání bude též přihlédnuto k odborné dětské literatuře, která se zabývá dětmi jako takovými, jejich tvořivými aktivitami – zejm. hrou, která pro ně představuje rovnocennou nápodobu světa dospělých. Je to činnost, při níž dítě improvizuje, zkouší, hledá, přemýšlí a v neposlední řadě se také samozřejmě vyjadřuje.

Podkladem pro diplomovou práci je mluvený projev. Ten bývá nejčastěji nahrán na diktafon a posléze analyzován. Vzhledem ke specifičnosti komunikantů, (čímž je myšlen především jejich nízký věk, který je příčinou nejen nedostatečně rozvinuté jazykové vybavenosti, ale také nekvalitní a špatné výslovnosti), pouhá zvuková nahrávka nestačila, a bylo nutné použít video-nahrávku. Děti používají výraznou mimiku a gestikulaci. Sledováním a zaznamenáním těchto neverbálních složek byl umožněn mnohem kvalitnější a přesnější přepis. Video-nahrávku jsem pořídila v průběhu dvou týdnů a to 7. – 21. února 2003 v Mateřské škole Otakarova v Českých Budějovicích. Díky video-nahrávce lze tedy zachytit i složku neverbální, která tvoří podstatnou část dětské komunikace. Děti používají různá gesta nejen jako doprovod klasické verbální

mluvy, nýbrž i jako náhradu za konkrétní slova. Pakliže dítě daný lexém nezná, či si na něj nevzpomene, jednoduše ho nahradí pohybem ruky, postojem apod.

Práce je rozdělena do čtyř částí, úvodní, teoretické, teoreticko-praktické, (kde jsou teoretické poznatky konfrontovány s praktickými výsledky) a praktické, která na předchozí tři bezprostředně navazuje a v níž jsou rozebírány jazykové roviny projevu nahrávaných dětí.

První kapitola seznamuje se způsobem přepisu video-nahrávky, jsou zde objasněny významy použitých symbolů. V odborné literatuře existuje mnoho způsobů transkripce, v této diplomové práci se vychází z typů zápisů, jež používají HOFFMANNOVÁ, MÜLLEROVÁ a SCHNEIDEROVÁ v knize *Mluvená čeština v autentických textech* (1992). Po seznámení s různými variantami přepisu se domnívám, že tento způsob je nejjednodušší a nejprehlednější. Poté následuje krátké obeznámení s MŠ, v níž jsem výzkum prováděla, a to v kapitole Celková charakteristika komunikační události.

Třetí kapitola se zabývá obecnou charakteristikou komunikace, tj. jsou vysvětleny pojmy jako komunikát, komunikační proces, druhy komunikace, kontakt a vztahy komunikantů, jsou objasněny termíny jako zkušenostní komplex komunikantů, téma a obsah komunikátu, specifika dialogu apod. Citováno je zde především z knihy *Čeština, řeč a jazyk* (2000) od MARIE ČECHOVÉ.

Dále následuje TEORETICKO-PRAKTICKÁ ČÁST, která má dva základní oddíly: Dětskou řeč, v jejíž podkapitolách jsou popsány a rozebrány zvláštnosti dětské řeči a dětský projev obecně. Jsou zmíněny a stručně charakterizovány základní teoretické koncepce osvojování jazyka dítětem a jednotlivé etapy ve vývoji dětské řeči.

Druhý oddíl teoreticko-praktické části se zabývá podrobnou analýzou komunikačního procesu, je zde využit a do konkrétních situací důsledně aplikován analytický aparát, - jež představuje soubor pojmů a definic, které jsou potřebné pro komplexní rozbor komunikace. V těchto kapitolách je čerpáno výhradně z učebního textu KOŘENSKÉHO, HOFFMANNOVÉ, MÜLLEROVÉ, JAKLOVÉ – *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu* (1999), která pro mne představuje nejucelenější a nejvhodnější práci pro můj výzkum. Je zde



důkladně rozebrána komunikační situace. Ta je charakterizována jedinečným uskupením jednotlivých faktorů, jako jsou například počet účastníků komunikace, jejich věk, sociální a osobnostní charakteristiky, vztahy mezi nimi, místo, v němž se komunikace uskutečňuje apod.

Budou zde interpretovány jednotlivé složky, struktury (komunikační události. Jde o strukturu sociálně psychologickou – zaobírá se konkrétními vlastnostmi, zájmy, společenskými pozicemi a vztahy jednotlivých komunikantů. Vzhledem (ke specifčnosti zkoumaných osob, zahrnuji do této kapitoly nejen je samotné, nýbrž i jejich bezprostřední okolí, které je prezentováno především rodiči, sourozenci a kolektivem dětí.

Následující kapitola vychází z obecně uznávaných zásad (platných při komunikaci určitého společenství, tzv. z konvencionalizovaných (norem, které jsou nutné pro úspěšný průběh komunikace. Právě jejich znalost a dodržování společně se subjektivními znalostmi a zkušenostmi komunikantů tvoří komunikační kompetenci.

V dalším oddíle je rozebrána pragmatická struktura komunikační události, která úzce souvisí s komunikačním záměrem, cílem a strategií. Jsou zde zmíněna jednotlivá témata komunikace, hlediska jejich výběru a cíle, kterých se jejich prostřednictvím mělo dosáhnout, bylo-li tedy dosaženo komunikačního efektu.

Další kapitola se zabývá tematicko-obsahovou strukturou komunikační události. Sem lze zařadit obsahy, o nichž se v KU komunikuje, tzn. např. konkrétní osoby, předměty či metaobjekty.

Poslední kapitola teoreticko-praktické části zaznamenává objektovou strukturu komunikační události. Kromě již výše zmíněných objektů komunikace lze řadit do objektové struktury i další složky, jež se podílejí na zprostředkování a uchování komunikátu. Patří sem například různá technická zařízení. Mnou byla využita videokamera. Video-nahrávka byla následně pomocí videa a notebooku transkribována v text .

Čtvrtý úsek diplomové práce představuje PRAKTICKÁ ČÁST. Jsou zde uvedeny informace o analyzovaných osobách a dále pak stručně charakterizován

styl prostě sdělovací. V následujících kapitolách jsou vždy krátce popsány jazykové roviny, ke kterým je připojen a následně analyzován nahraný text.

První kapitola se zabývá hláskoslovím, rysy typickými pro obecnou češtinu. Nechybí zde samozřejmě nejčastěji užívané hláskoslovné změny, porovnání změn, kterých se dopouštějí dospělí a kterých děti. Vše je doplněno konkrétními příklady. Při práci bylo využita publikace *Jak se naučit správně vyslovovat* od PAVLA DOLEJŠÍHO pro analýzu mluvy dětí.

Další kapitola pojednává o morfologické rovině, tzn. poukazuje na tvaroslovné změny, které se při rozhovorech objevily. Zde byla využita skripta ALENY JAKLOVÉ *Úvod do textové lingvistiky* (1999) a opět odborná publikace PAVLA DOLEJŠÍHO – *Jak se naučit správně vyslovovat*.

Syntaktická rovina je rozebrána velmi podrobně. Rysy typické pro obecnou češtinu, pro styl prostě sdělovací, který se vyznačuje jevy jako je (parenteze, elipsy, aditivní připojení, parazitní zvuky, kontaktní prostředky atd. jsou ještě více podtrženy a zvýrazněny nízkým věkem a nedostatečnou komunikativní kompetencí dětí. Podkladem byly opět práce ALENY JAKLOVÉ *Úvod do textové lingvistiky* (1999) a MÜLLEROVÉ *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba* (1994).

Poslední kapitola praktické části se zabývá lexikální rovinou. Je zde zmíněno nejen obecné používání spisovných a nespisovných variant, ale především jejich užití v mluvě dětí, vliv slovníku rodičů na lexikální fond dětí atd. Čerpáno je z knih *Čeština, řeč a jazyk* od ČECHOVÉ (2000), *Jak se naučit správně vyslovovat* od PAVLA DOLEJŠÍHO (2004), dále pak z *Příruční mluvnice češtiny* (1996) a z odborné publikace *Jaro, léto, podzim, zima v Mateřské škole* (1998) od autorek EVY OPRAVILOVÉ a VLADIMÍRY GEBHARTOVÉ.

Závěr shrnuje všechny získané a zpracované informace. Přílohu tvoří nejen transkribovaný text, nýbrž i obrazový materiál – fotografie dětí a mateřské školy. Kromě výše uvedených publikací bylo též čerpáno ze *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (1998), dále pak z dalších odborných publikací a článků, týkajících se projevu a promluvy dětí.

**Závěr.** Při psaní diplomové práce byly využity především výše uvedené odborné publikace a knihy. Veškerá použitá literatura je uvedena na konci práce a tvoří samostatnou část.

Diplomová práce si klade za cíl obeznámit se zvláštnostmi komunikace dětí, tato specifika co nejlépe popsat, zhodnotit a s pomocí odborné literatury z nich vyvodit platné závěry.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. Způsob přepisu video-nahrávky

Komunikaci rozlišujeme dle prostředku, který tvoří její základ, na verbální, verbálně-neverbální a neverbální. Verbální projevy dále dělíme na zvukové a grafické – ty zaznamenávají již vzniklý jazykový projev.

Mluvená komunikace se vyznačuje jistými zvláštnostmi, které lze jen obtížně graficky zaznamenat. Patří sem především doprovodná mimojazyková složka, tzn. mimika, gestikulace, proxemika apod. Zaznamenání této neverbální části komunikace, stejně tak jako zvukovou podobu a kvalitu nahrávky lze částečně přiblížit pomocí komentářů a symbolů, jež seznamují s reálnou podobou projevu. Přesto však je grafický záznam vždy pouhou ochuzenou variantou pestrého a zcela jedinečného mluvního aktu.

Zvukový záznam je transkribován běžnou pravopisnou normou, zcela fonetický přepis ztěžuje příjemci orientaci v textu. Vychází se ze způsobu transkripce, který používají HOFFMANNOVÁ, MÜLLEROVÁ a SCHNEIDEROVÁ v knize *Mluvená čeština v autentických textech*. Dochází zde sice k drobné modifikaci, přesto je způsob přepisu uvedený v této knize základním standardem.

Mluvený projev je tedy zaznamenán běžným pravopisem, jsou však ponechány všechny morfologické a hláskoslovné změny, a to z důvodu následné detailní jazykové analýzy dětské mluvy. Tyto změny jsou podrobně rozebrány v kapitolách týkajících se těchto jazykových rovin.

Cizí slova jsou zaznamenána tak, jak byla výslovnostně změněna, z důvodu porozumění jsou uvedena jako komentář v závorce v původním pravopisu. Jedná se především o názvy počítačových her, dále pak cizí jména pohádkových postav a hrdinů apod. Inapř. *heji pót – (Harry Potter)*. Slova, která se běžně píše velkým písmenem, jsou zaznamenána písmenem malým /v budějkách/.

Video-nahrávka byla shlédnuta mnohokrát nejen mnou, nýbrž i dalšími pozorovateli. Nejen ne zcela kvalitní zvuk, ale právě především dětský projev byly příčinou obtížného porozumění. Některé projevy byly tak nezřetelné, že bylo třeba

pustit je i šestkrát, sedmkrát. Je tedy možné, že existují drobné rozdíly mezi nahrávkou a přepisem, domnívám se však, že tyto distinkce byly díky poctivému opakovanému poslouchání a odezírání sníženy zcela na minimum.

**Intonace** (stoupavá a klesavá) je zachycována pomocí šipek směřujících dolů či nahoru: Tyto šipky člení text, dělí ho na jednotlivé úseky, signalizují určitý předěl.

**Pauza** je označována pomocí značky • (tato značka se objevuje v rámci repliky jednoho mluvčího tehdy, kdy se rozmýšlí, jak dále pokračovat, hledá slova atd.) Jedná-li se o výrazně dlouhou pauzu, je použito označení ••, či •••j, jde-li o tak dlouhou pauzu, která má za následek i dočasné přerušení rozvoru.

**Zdůraznění** je zachyceno velkými písmeny: **MÓ**je kočička

**Otázka** je signalizována \*, upozorňuje nejen na použití tázacích slov, ale i intonaci charakteristickou pro větu tázací.

**Protážená výslovnost** je zaznamenána dvojtečkou, která je umístěna za vokálem. Např. **je:**, **pa:ni**.

**Hezitační zvuk** je signalizován znakem ∂. Je-li delší, je využita opět dvojtečka, jako u protážené výslovnosti, tzn. ∂:

Jak již bylo zmíněno, objevují se na video-nahrávce slova či krátké projevy, které jsou jen velmi **obtížně srozumitelná či zcela nerozluštitelná**. Jedná se o ty případy, kdy je mluvčí přerušován okolními zvuky („skákání“ do řeči jinými dětmi, přerušování učitelkami apod.), či dítě svou výpověď zcela zkomolí. Je-li slovo či výpověď zcela nesrozumitelná, je toto místo označeno podtržením v úseku, kde měla být zaznamenána: ( Já MÁM Dóma ).

V případě, kdy se lze domnívat, že je díky častému a opakovanému odposlechu nezřetelná replika rozluštěna, je tato domnělá promluva přepsána, ale je podtržena: ( Ci bejt policajt )

V levém sloupci na okraji textu jsou označeny repliky jednotlivých mluvčích. Počet dětí se v průběhu dvou týdnů měnil, v závislosti na nemocech, dovolených rodičů apod. Lze však předpokládat, že při nahrávání bylo přítomno vždy přibližně patnáct dětí v každém oddělení.

### **Střídání komunikantů v řeči je zaznamenáváno trojím způsobem:**

1. skončí-li první mluvčí svou promluvu a druhý na ní zareaguje až po jejím skončení, je každá z těchto replik zapsána samostatně, každá na svém řádku
2. naváže-li druhý mluvčí, překotně, bez pauzy, je tento způsob označen =, tato značka je pak umístěna na začátku repliky
3. nastane-li ta situace, že jeden, či více mluvčích původnímu mluvčímu tzv. „skočí do řeči“, je začátek repliky druhého, či třetího komunikanta umístěn pod ta slova repliky prvního mluvčího, která pronášel tehdy, kdy začal mluvit druhý, či třetí komunikant.

**Komentáře** jsou dosti podstatnou složkou, neboť pomáhají recipientovi zprostředkovat nejen zvukovou podobu promluvy, ale především velmi bohatou mimiku a gestikulaci dětí. Jedná se o situační a deskriptivní komentáře:

1. situační – vyjadřují neverbální chování mluvčích, př. (*směje se a škrábe se v rozpacích ve vlasech*), komentáře jsou psány kurzívou v závorce na konci repliky
2. deskriptivní komentáře – popisují způsob řeči mluvčího, je-li nějakým způsobem výjimečný, nápadný (*protáhle, pomalu, laškovně*), jsou psány opět kurzívou v závorkách

**Smích** je jedním z charakteristických prvků dětské mluvy. Děti se smějí nejen v situacích, kdy dospělí, ale i tehdy, jsou-li v rozpacích, neví-li jak dál, či dlouze přemýšlejí apod. Smích je tedy častým jevem a je zapsán následovně:

1. Pokud se dítě zasmálo až po dokončení své repliky, je slovo smích umístěno až za příslušnou replikou a zapsáno kurzívou, tzn. (*smích*)
2. pokud byla samotná promluva pronášena se smíchem, je za touto replikou v závorce zapsáno kurzívou: (*se smíchem*)

V dětské řeči se samozřejmě objevují i různé poruchy řeči, jako jsou porucha výslovnosti, neboli patlavost, která znamená vadnou výslovnost jednotlivých hlásek, slabik nebo i slov. Další poruchou řeči, která se vyznačuje překotným tempem řeči a tedy nesrozumitelností je breptavost. Huhňavost je porucha zvuku řeči, jde o změněnou nosovost hlásek. Další vadou řeči je

koktavost, kdy je plynulost řeči narušována křečovými stahy artikulačních svalů. Těmito vadami se budu konkrétněji zabývat v kapitolách, které pojednávají o hláskoslovných a morfologických rovinách řeči, potažmo specifikách v dětské řeči. Způsob přepisu je zcela fonetický, do hranatých závorek je na konci repliky připsán „srozumitelný překlad“. Takováto interpretace byla často získána až po mnohočetném přehrání videonahrávky. Např: (já vád jaju špajdmena: ) /já rád hraju spajdrmena././Spidermanna/

## 2.2. Celková charakteristika komunikační události

Mateřská škola Otakarova se nachází přímo ve středu města České Budějovice. Jedná se o dvoutřídní budovu s kapacitou čtyřicet míst. Budova má historický ráz (dřevěné obložení, kazetový strop). Menší prostory umožňují uplatňování tzv. rodinné výchovy. Mateřská škola Otakarova je odloučeným pracovištěm Mateřské školy Vrchlického nábřeží. Tato kmenová škola zajišťuje pro dvě třídy MŠ Otakarova stravování, praní a údržbu prádla. Součástí MŠ je i rozsáhlá zahrada, cca 770 m. Styl práce je obdobný jako u kmenové školy, zaměření pak více na estetickou výchovu. Jsou vedeny kroužky Hv a Vv.

Provozovatelem školy je Magistrát města Českých Budějovic. Provoz školy je od 6.00 do 16.30. Provoz MŠ bývá přerušeny v měsíci červenci a srpnu. **Koncepce a základní myšlenka školy:** „Učitelka funguje jako pomocník rozvoje dětských sil a schopností – má respektovat potřeby dětí a jejich osobnost – dítě představuje střed výchovně vzdělávací práce“.

Cílem školy je zajistit podnětné prostředí pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Učitelky se snaží vytvářet prostředí, kde se dítě cítí spokojeně bezpečně a může se rozvíjet po stránce citové a vědomostní. Školou je cíleně využíváno i umístění školy v historickém centru města. Častými návštěvami kulturních center a vedením estetických kroužků si pracovnice kladou za cíl obohacovat vnímání dětí zejména v oblasti estetické výchovy.

Mateřská škola Otakarova má v spektru mateřských škol v jižních Čechách velmi dobrou akreditaci. U dětí je podporována nejen citová stránka jejich

osobnosti, ale i komunikační schopnosti. Výsledky se projevují v tom, že učitelky základních škol, kam prvňáčci nastupují, téměř vždy poznají, že jde o dítě z MŠ Otakarova, které je „perfektně připravené“. Tyto informace se ředitelka MŠ Otakarova Yvona Fišarová dozvídá nejen přímo od učitelek ZŠ Nová, kam většina prvňáčků nastoupí, ale také zprostředkovaně od rodičů, kteří občas se svými dětmi zajdou na návštěvu.

MŠ si klade za cíl také poznávat přírodu, vytvářet k ní kladný vztah, dát dětem určité povědomí o kulturních tradicích a seznamovat je se současnou kulturou. Chtějí nalézt zajímavé, estetiku dítěte rozvíjející úkoly, dát maximální prostor pro rozvoj talentu nadaným dětem. Tomu je podřízeno i zmíněné vedení kroužků hudební a výtvarné výchovy.

Děti, jejichž projevy byly vybrány k analýze, jsou nejen z tzv. „horního“ oddělení, (kde by měly být již pokročilé a v rámci koncepce školy esteticky a jazykově dobře vybavené děti), ale i z „dolního“ oddělení, v němž výuka teprve začíná. Vzhledem k tomu, že nahrávka byla pořízena v únoru, tedy v období, kdy byl kolektiv dětí již dobře scelen a integrován, dá se předpokládat, že se děti z důvodu studu či strachu nechovaly nijak výjimečně a nezvykle.

V době, kdy se nahrávání uskutečnilo, byly přítomny vždy dvě učitelky. Za normálních okolností se během jednoho dne vystřídají vždy čtyři učitelky, dvě na tzv. dopolední, dvě na tzv. odpolední směnu, vždy jedna pro „dolní“, druhá pro „horní“ oddělení. Ředitelkou mateřské školy je moje matka, proto jsem nahrávala vždy v její přítomnosti, aby mi byla nápomocna, ať už radou, jmény, charakteristikami dětí i jejich rodičů. Získané informace jsem posléze zaznamenávala na papír a přiložila k nahrávce.

Takto zprostředkovaná fakta jsou samozřejmě vždy subjektivní, nicméně k tomu, abych si „utvořila obrázek“ sama, bych musela být s dětmi a jejich rodiči v kontaktu stále alespoň tři čtyři měsíce za sebou. S přihlédnutím k faktu, že jsem se na tyto sdělené povahové a charakterní rysy dětí zeptala i ostatních učitelek, kterým jsem navíc předložila i stručné dotazníky, lze předpokládat jistou objektivitu i těchto subjektivních hodnoceníh. Názory učitelek na děti a jejich rodiče byly téměř vždy shodné.



Nahrávání na videokameru nemohlo samozřejmě probíhat skrytě. Přesto jsem vzhledem k povaze dětí očekávala velkou spontaneitu. Nejprve jsem s dětmi chvíli hovořila bez kamery, děti mne již znaly z dřívějších návštěv, a tak se neostýchaly. Asi po deseti minutách jsem začala nahrávat na kameru a vedla s nimi řízený rozhovor. Nahrávat jsem začala v „dolním“ oddělení – děti mladšího věku, pak jsem přešla do „horního“ oddělení.

Tento postup jsem uplatnila u všech šesti nahrávek. Výjimkou byl den, kdy byl nahráván karneval, kdy se sešly všechny děti společně v přízemí. Video-nahrávka karnevalu však nebyla stejně využita, neboť zde markantně převládala složka neverbální a vzorek by se tedy jen stěží využil při jazykovém rozboru.

Bylo tedy pořízeno šest video-nahrávek. Z těchto byly vybrány tři reprezentativní vzorky, které byly transkribovány. Některé materiály nebyly vhodné např. z výše zmíněného nedostatku verbální složky, jiné z důvodu špatné kvality nahrávky. Nezřídka se stalo, že dětem zkrátka vůbec nebylo rozumět, odmlčovaly se, nebo si naopak neustále „skákaly“ do řeči. Často mluvilo mnoho dětí najednou.

V každém oddělení byli asi tři výrazní jedinci, u nichž jsem se zaměřila na hlubší rozbor, a to nejen na jejich verbální projev, ale i na jejich okolí, rodiče, sociální postavení. Tito jedinci nebyli nijak předem vybráni, naopak upozornili na sebe sami svým jednáním a chováním. Vzhledem k poměrně velkému počtu komunikantů, (v každém oddělení je zhruba patnáct dětí), byli méně výrazní jedinci označeny pouhými písmeny a čísly. Ti výraznější, vybraní jedinci jsou zaznamenáni pod křestními jmény.

Během nahrávání byl tedy získán poměrně rozsáhlý materiál, vzhledem k rozsahu práce však nebylo možno všechny transkribované texty uvést. Také ne každá pořízená video-nahrávka byla materiálem vhodným k transkripci. Důvodem byla často špatná slyšitelnost a porozumění. Nebyl vybrán i např. tzv. „Karnevalový den“, který se původně zdál velmi příhodným a bohatým pramenem pro zkoumání. Na této nahrávce totiž zcela převládala mimojazyková složka.

Při výběru vzorků byl brán v potaz také obsah a celkově komunikativnost dětí, tzn. zda se o určitém tématu vůbec rozpovídaly. Dále pak byly vybrány ty nahrávky, na nichž se k jednotlivým tématům vyjadřovaly děti z dvou různých

věkových skupin. Nebyl opomenut ani vzorek, kdy spolu děti komunikovaly při hře. Hra prezentuje v dětském světě významný fenomén, představuje cestu k poznání dítěte a jeho osobnosti.

Na začátku praktické části je u vybraných vzorků uvedeno pohlaví dítěte, věk, stručná charakteristika jeho osobnosti, zaměstnání a sociální postavení rodičů. Tyto údaje jsou uvedeny jen u komunikantů, kteří vystupují v textu pod svým křestním jménem, tzn. jsou nějakým způsobem výjimeční. Ostatní komunikanti jsou označeni pouhým písmenem, to, zda se jedná o chlapce, či dívku je uvedeno v závorce hned na začátku repliky. Písmeno **ch** značí chlapce, **d** dívku. Pakliže hovoří více dívek a chlapců najednou, jsou označeny jednotlivými čísly – (např. **d1** – dívka, bude vystupovat v transkriptu pod číslem 1, **d3** – dívka, která se zapojí do rozhovoru jako třetí, nadále bude také vedena pod číslem 3). **x** pak označuje mne.

Všechny osobní údaje jsou uvedeny se souhlasem rodičů, přesto v diplomové práci abstrahuju od celého jména a uvádím pouze křestní.

**Závěr:** Výše uvedené grafické prostředky byly využity pro co nejlepší zprostředkování výchozího mluveného projevu. Tato označení měla recipientovi umožnit utvořit si představu nejen o verbální, ale i o mimojazykové složce komunikátu. Přes veškerou snahu však není grafický záznam schopen zprostředkovat zcela naprostou autentičnost a původnost projevu.

### 2.3. Obecná charakteristika komunikace

„Komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace. Latinské slovo *communicare* – ze kterého slovo komunikace vzniklo, znamená činit něco společným, komunikovat, dorozumívat se. (ČECHOVÁ, 2000, 355)

„Společná činnost se od počátků vývoje lidské společnosti neobešla bez dorozumívání, intersubjektivního sdělování řízeného sdělovacími prostředky lidí. Toto dorozumívání nazvěme *komunikací*.“ (KOŘENSKÝ, HOFFMANNOVÁ, MÜLLEROVÁ, JAKLOVÁ – *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*, 1999, 20). Při komunikaci dochází k výměně informací, což se děje především prostřednictvím jazyka, mluveného či psaného a neverbálních prostředků. Těmto je v poslední době přikládán stále větší význam. „Při komunikaci vystupují do popředí tyto základní složky:

- **účastníci** komunikace
- **záměr** produktora a očekávání recipienta
- **způsob kontaktu komunikantů** a vztahy mezi nimi
- **téma** (skutečnost, o níž se komunikuje)
- **kód**
- **kanál komunikace**
- **komunikát.**

#### Účastníci komunikace

„Slovo komunikant pochází z latinského *communicare* a znamená sdílet, radit se. Komunikant je vlastně účastník přenosu informací různého druhu z jednoho místa na druhé. Rozlišují se dva druhy komunikantů: A) expedient – mluvčí, autor kódovač, který je prvním článkem obecného schématu komunikace (komunikačního řetězu). Tento vybírá určitou informaci, již zároveň přetváří a pomocí jazyka kóduje. B) percipient – přijímač, posluchač, dekódovač, poslední článek komunikačního řetězu, jenž přijímá a dekóduje v rovině významu informaci vyslanou expedientem, jejíž smysl pak konkretizuje, případně dále interpretuje.“ (ŠTĚPÁN VLAŠÍN, *Slovník literární teorie*, 1984, 182).

Při komunikaci je velmi podstatnou složkou jejich vzájemný vztah. Ten může nabývat různých podob, podle toho, zda se komunikanti znají/neznají, jde-li o osobu nadřízenou/podřízenou, je-li jejich vzájemný vztah emocionálně kladný/záporný. Nesporně důležitý vliv na průběh komunikaci má také věk, sociální postavení či momentální psychický stav jejich účastníků. (ČECHOVÁ, 2000, 360) se zmiňuje i o tzv. **zkušenostním komplexu komunikantů**, kdy „vliv na ráz komunikace má i to, jaký vztah mají komunikanti k obsahu komunikace, jaká je jejich míra a hloubka znalostí předmětu komunikace“

Podstatný je vztah mezi tzv. zkušenostním komplexem (obsah vědomí) komunikantů. Ten tvoří předpoklad úspěšné komunikace. Někdy je dokonce stejný zkušenostní komplex uváděn jako předpoklad úspěšné komunikace, což je faktem například u odborných diskusí, nikoli však obecně. Jako příklad lze uvést komunikaci pedagogickou, kdy učitel zkrátka musí znát více, tj. mít větší zkušenostní komplex než žák. Zde je ale na místě přiměřenost – přiměřený způsob předávání informací.

V této diplomové práci bylo komunikováno s dětmi, tedy s nedospělými jedinci, jejichž zkušenostní komplex byl vzhledem k věku velmi nízký. Pokládané otázky a témata musely být tedy přiměřená a předem vhodně zvolená.

### **Záměr produktora a očekávání recipienta**

Záměrem autora je to, aby příjemce interpretoval jeho jazykový projev v určitém smyslu. Autor tedy vnáší do jazykového projevu obsahovou náplň. Příjemce tento obsah (smysl) znovu identifikuje. Role autora a příjemce se v běžném dialogu neustále střídá, avšak s přihlédnutím k faktu, že já byla vždy ten, kdo se dotazoval a děti pouze odpovídaly na mé otázky, budu se v následující pasáži považovat za produktora a děti brát jako recipienty.

Byla navozena **experimentální situace**. Vedla jsem s dětmi řízený rozhovor, přičemž *mým komunikačním záměrem* bylo získat od dětí co nejvíce informací, položit jim takové otázky a nadnést taková témata, která by jim byla blízká a o kterých by se rozpovídaly. *Komunikační cíl* jsem tedy dosahovala postupným realizováním jednotlivých dílčích záměrů. Dětem byly kladeny takové otázky, aby byly jejich odpovědi získány texty, které by byly vhodné k jazykové

analýze. Komunikace byla mou cíleně řízena, tzn. byla uplatňována *komunikační strategie*.

### **Způsob kontaktu komunikantů a vztahy mezi nimi**

„Podle účasti komunikantů na komunikování lze projevy členit na:

- a) **dialogické**, při nichž se komunikování přímo účastní dva nebo více účastníků aktivně v tom smyslu, že se vyjadřují k tématu / tématům komunikace,
- b) **monologické**, při nichž adresát aktivně jazykově nereaguje na projev autora.“ (ČECHOVÁ, *Čeština, řeč, jazyk*, 2000, 360)

Dialog představuje dvousměrnou nebo i více směrnou komunikaci. Jsou při ní aktivní obě, popř. všechny zúčastněné strany, jde tedy v podstatě o vzájemné reagování zúčastněných stran. Přitom se střídá mluvní aktivita účastníků – jde o formu *rozhovoru*, jež je nejčastější formou běžné komunikace mluvené. Tyto okolnosti rozhodují o základních rysech běžného dialogu. Ten bývá častěji nepřipravený (spontánní) nebo jen zčásti připravený.

Z této spontaneity plynou i další charakteristické vlastnosti rozhovoru: téma se často v průběhu vyvíjí, mění se, i zcela nečekaně, témata se střídají, obměňují atd. Frekventovaným typem dialogu je *rozhovor* založený na otázkách a odpovědích. Otázka představuje stimul/podnět, odpověď pak reakci na něj.

Při nahrávání projevu dětí byla snaha o co největší bezprostřednost a jejich spontánní chování. Nejlepší metodou, způsobem, jak získat co nejautentičtější dětský projev, by tedy bylo **přímé pozorování**, kdy se pozorovaným jevům nechává volný průběh. Právě tato metoda se používá v psycholingvistice především při zkoumání **vnějších faktorů řečové komunikace**. Tato metoda mnou byla při získávání analyzovaných materiálů vyzkoušena, bohužel se neosvědčila, neboť děti se bez vhodně kladených otázek bavily jen velmi spoře a mezi sebou. Ponechala jsem však jeden vzorek, kdy děvčátka kreslila vložku a svou tvorbu **doprovázela komunikací**. V tomto případě jsem tedy ustoupila od řízeného rozhovoru a zapojila jsem se jen tehdy,

bylo-li to vhodné. Komunikace pak představuje při hře, malování, pohybové aktivitě atd. doprovodnou složku.

Jako způsob kontaktu mezi zúčastněnými stranami byl tedy zvolen rozhovor. Byly předem připraveny vhodné otázky a témata a rozhovor byl mnou potřebným směrem usměrňován. Při nahrávání textu musela být brána v úvahu fakta, že se jedná o nedospělé jedince se specifickým chováním, jakým jsou stud, nerozhodnost, ostych. Bylo tedy třeba chvíli s dětmi posedět, nezávazně si popovídat, a teprve poté, co se důkladně seznámily s mou osobou, mohlo začít nahrávání.

„Jednat s dětmi vyžaduje především dobře děti znát, zajímat se o ně a umět se vcítit do jejich způsobu myšlení. Denně vznikají různé situace, v nichž se děti chovají jinak, než je obvyklé a než očekáváme. Proto je důležité, aby je pedagogové zbytečně nevystavovali zvýšeným nárokům a situacím.“ (OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ, *Roční období v mateřské škole*, 1998, 24). Jak vyplývá z výše uvedeného citátu, z důvodu získání co nejautentičtějšího, původního a (nezvyklou situací nijak nenarušeného) projevu, bylo navázání předchozího kontaktu mezi mou osobou a dětmi opravdu nutné.

### Téma

„Téma je předmět sdělování, tj. ten základní fakt skutečnosti (ať vnější nebo psychické), na který se sdělování zaměřuje a který má sdělení adresátovi zprostředkovat. Je to tedy základ obsahu komunikátu. Obsahem komunikátu je souhrn informací, které komunikát přináší. Tyto informace mohou mít charakter věcný, emocionální, estetický, ale zahrnují i postoje k jevům (konotace) a narážky na jiné komunikáty.“ (ČECHOVÁ, *Čeština, řeč, jazyk*, 360).

Téma komunikátu nebylo pouze jediné, byly předem připraveny určité náměty, týkající se volby budoucího povolání, rodiny, pohádek, dětského karnevalu, či pouhá doprovodná komunikace u hry. Tyto náměty byly využity, mou osobou byla podporována snaha udržet stávající téma, aby se rozhovor nestočil nevhodným směrem. Pakliže se však nečekaně objevilo takové téma, o kterém mohly hovořit i ostatní děti, pak jsem tento samovolný tematický posun

podporovala. : /Rozhovor se právě týkal kreslených pohádek, Toma a Jerryho a Arabely, celý rozhovor je uveden v příloze na konci/.

**d** : ž, ž, že: kocour honí my:š

**x**: a ty myš dycky vyhraje vid\*

**d:jo**: (protáhle, se smíchem)

**ch** : arabela je taky pěkná – a já byl na horách o prázdninách

**x**: jo, arabela je taky dobrá a komu přejete\* tomovi nebo džerymu\*

**všichni**: džerymu:

**x**: džery vždycky toma nějak zmákne to je pravda a tys říkal něco o prázdninách nebo \* pojedete někam na prázdniny\*

**ch**: jo pojedem někam na prázdniny

**ch2**: a my sme: (nedokončí)

**ch2**: já byl na horách v itálii (pokračuje)

**x**: jo a jaký to tam bylo\*

**ch2**:dobrý:

### Jazykový kód

Kód představuje určitý dohodnutý systém znaků a pravidel jejich spojování. V jazykové komunikaci je kódem jazyk. „Na rozdíl od jazyka živočichů je lidský jazyk systémem otevřeným. Proto v mezilidském styku můžeme hovořit o komunikaci jakožto jevu kulturním, který se nezakládá na zděděné instinktivní reakci na bezprostřední podněty, nýbrž je naučená.“ (ALEŠ HAMAN, *Úvod do studia literatury a interpretace díla*, 1997, 8)

Jazyk je tedy jev společenský, pro každého člena společnosti je jeho znalost nutná, a to nejen kvůli dorozumění, nýbrž i k začlenění do dané komunity. Nevyhovující znalost jazykového kódu znemožňuje, či minimálně znesnadňuje, znepríjemňuje komunikaci. Dokladem jsou různé dětské vady řeči, které mají dalekosáhlé důsledky na dětskou psychiku, neboť dítě se zkrátka „neuplatní a nezapadne“, stává se uzavřeným a nekomunikativním.

Toto se zdatelně prokázalo tehdy, kdy některé dítě zadržávalo, šišlalo či mělo nějakou jinou vadu řeči. Děti s lepším jazykovým vybavením jim poté

například skočily do řeči či je opravily či se jim smály. Zde bych mohla uvést příklad:

*Jakub: a my žase doma máme vlak na tom novým*

*x: a co se hraje na tom vlaku\**

*Jakub: tam se jezdí šipkama tam jede vlak takový stromy taj\_\_na vláčkách \_\_\_\_\_á cesty á \_\_\_\_\_*

*Martin: a já eště hjaju rád na počítači špejblmena*

*x: cože hraješ rád na počítači\**

*Martin: špajblmena*

*x: cože\**

*všichni: spajdrmena (křičí)*

*x: jo spajdrmena (Spidermanna)*

*d3: \_\_\_\_\_ von neumí mluvit (směje se))*

*Josef:jo jo: on mu martinovi nerozumí nikdo: (taky se směje)*

Výjimkou byl chlapeček, který je jugoslávského původu a češtinu stále příliš neovládá. Přes tento handicap není vyloučen, ani se nijak nestranní kolektivu, neboť se jedná o velmi silnou osobnost, umějící si již v tomto věku zjednat pozornost a respekt ostatních dětí.

V analyzovaných rozhovorech je tedy jazykovým kódem jazyk český. Vzhledem k základní funkci běžné denní lidské komunikace – tzn. funkci prostě sdělné, jsou užívány prvky nejen spisovné, ale i nespisovné. Obecná čeština je navíc „obohacena“ elementy dětské řeči. Jazykovými rovinami a jejich zvláštnostmi u dětí se budu podrobněji zabývat v následujících kapitolách.

### **Komunikační kanál:**

Komunikačním kanálem by se dal nazvat takový prostředek, který slouží nějakým způsobem ke spojení komunikantů. Většinou se jedná o technické prostředky, jakými jsou telefon, televize apod. Jde-li však o kontakt přímý, rozumí se komunikačním kanálem i prostor, v němž se komunikanti při komunikaci stýkají. V rámci analyzované komunikace lze tedy kanálem nazvat nejen videokameru, prostřednictvím níž jsem s dětmi hovořila, nýbrž i třídu a hernu



mateřské školy, v nichž se rozhovory uskutečňovaly. HOFFMANNOVÁ (1997) používá vedle termínu komunikační kanál i termín komunikační médium. Pokud se v rámci komunikace užívají technické informační systémy, kanálem se pak míní pouze „cesta, kterou prochází signál mezi vysílacím a přijímacím zařízením“ (HOFFMANNOVÁ, 1997,42).

V tomto případě lze nazvat komunikačním kanálem i například dětskou malbu, která se stala předmětem komunikace. Tento namalovaný obrázek byl podnětem k předávání informací mezi mou osobou a dětmi.

### **Komunikát**

Představuje základní komunikační jednotku a je jím myšlen jazykový projev. „Základní složkou komunikační události je jazykový projev produkovaný a přijímaný v jejím projevu. Tento jazykový projev nazýváme komunikátem (textem)“ (KOŘENSKÝ A KOL. – *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*, 1999, 39.) To, jak je text, komunikát, uspořádán, záleží na konkrétní komunikační situaci. Jakákoliv promluva, jakýkoliv mluvní akt, vždy probíhá za určité konkrétní situace, tzn. v nějaké určité době, na určitém místě, v určité atmosféře... To, jak tato konkrétní komunikační situace vypadá, ovlivňují faktory jako počet, vzdělání, věk účastníků atd.

„Na komunikační situaci jsou více vázány projevy nepřipravené a mluvené. V projevech přijímaných v jiné době, na jiném místě, než vznikly, se vliv všech činitelů komunikační situace, v níž projev vznikl, nemůže projevit“ (ČECHOVÁ, 2000, 357). Pro analyzovaný text byl pramenem právě projev nepřipravený a mluvený, který nese všechny typické znaky mluvenosti, jakými jsou aditivní připojování, parazitní výrazy, elipsy, apsiopese, opakování výrazů atd. Těmito znaky se budu podrobně zabývat v rovině syntaktické. Na komunikační situaci má, jak bylo výše zmíněno, vliv věk, vztahy, vzdělání a sociální postavení komunikantů. Těmito faktory se budu ve své diplomové práci zabývat.

V analyzovaném případě probíhala komunikace mezi mnou a dětmi, učitelky se zapojovaly zřídkakdy. Počet dětí se různil, a to od jednoho konkrétního řečníka, přes přibližně patnáct komunikantů, kteří se aktivně zapojovali

a „skákali“ si do řeči. Vzdělanostní a sociální aspekt komunikantů bude reflektován v kapitole, která se zabývá sociálně psychologickou strukturou.

Místo, na němž se analyzované komunikační situace odehrávaly, byla mateřská škola, konkrétně se jednalo o herny a jídelny obou pater školy. Děti seděly či stály přímo proti mně, některé se vzdalovaly a vracely, dle zájmu o téma, výjimku tvořila nahrávka, kdy dívky seděly u stolečků, vyráběly vločku, já stála opodál, natáčela je na kameru a kladla jim otázky. Využila jsem dle možností všechny prostředky nejen verbální, ale i paralingvální a extralingvální. Tyto prostředky mi pomohly navázat s dětmi osobnější kontakt.

ČECHOVÁ(2000) řadí do prostředků paralingválních sílu a barvu hlasu, melodii, přízvuk apod., do prostředků extralingválních pak proxemiku (vzdálenost mezi komunikanty), haptiku (dotyk, fyzický kontakt), posturiku (poloha a konfigurace těla mluvčího a posluchače) a kineziku (pohyb komunikantů: mimiku a gestikulaci – pohyby celého těla, chůze atd. ). Děti se nezřídka kdy styděly a právě fyzický kontakt, pohlazení, úsměv velmi napomohly k „rozproudění“ komunikace.

**Závěr:** Mluvený projev je ovlivňován řadou faktorů, které utvářejí povahu celého komunikátu. Nejvýznamnější roli hrají samotní komunikanti, kteří představují komplex určitých charakteristik, zkušeností a znaků, jimiž je myšlen věk, vzdělání, sociální role apod. Nemalý vliv má také téma, o němž se hovoří, prostředí a momentální fyzické i psychické rozpoložení zúčastněných. Z důvodu těchto četných variabilit se stává komunikační akt naprosto jedinečným a neopakovatelným projevem.

## 1. TEORETICKO – PRAKTICKÁ ČÁST

### 1.1. Dětská řeč

#### 3.1.2. Specifika dětské řeči

Jak vlastně probíhá osvojování jazyka dítětem? Tato otázka, tato problematika patří bezpochyby k jednomu z nejzajímavějších témat, kterými se zabývají vědy i o člověku. Tento proces velmi rychlého osvojování jazyka zaujal nejen odborníky, nýbrž i laickou veřejnost, například samotné rodiče. Každý z nich je svědkem toho, jak rychle se dítě učí jednotlivá slova, tvoří první věty.

V neposlední řadě je tato problematika přitažlivá též pro lingvisty, neboť nikdy není člověk schopen naučit se tolik, tak rychle a bezprostředně z mateřského či z cizího jazyka jako právě v dětském období. V této fázi života se jazyk prostě „zažije“, stává se běžnou součástí učení, vnímání a přizpůsobení se světu, nejde o nic násilného a nechtěného. Dokladem tohoto je i to, že například tlumočnickem při zasedání členů Evropské unie může být pouze tzv. bilingvní člověk, tj. ten, kdo se mateřský a cizí jazyk učil souběžně již od raného dětství. Nejčastěji jde o děti ze smíšeného manželství, kdy je jeden z rodičů cizinec a mluví na dítě rodným jazykem. To nejprve mísí slova obou jazyků dohromady, později je schopno oba systémy odlišit a tzv. přepínat. Přičemž silnější jazyk bývá zpravidla ten, kterým mluví i okolí, tzn. jazyk v místě bydliště. Důležité je samozřejmě i to, kam dítě chodí do školy či do školky. Je-li tedy například otec Němec, matka Češka a oba žijí v Německu, dítě tam navštěvuje školu, hovoří lépe a je si jistější v němčině. Pakliže je situace opačná, a oba rodiče žijí v Čechách, převládá čeština.

To, jak rychle a dobře je dítě schopné naučit se cizímu jazyku, dokládá například i situace, kdy se celá rodina přestěhuje do cizí země. Zatímco rodiče mají veliké problémy, jsou schopni naučit se základní slovní zásobu a užívat nejčastější obraty běžné hovorové řeči, je dítě schopno si v poměrně krátké době osvojit téměř celou běžnou slovní zásobu. Tím však proces učení nekončí. Zatímco dospělí ovládají pouze omezený úzus, konvencionalizované fráze a obraty denního styku, získává dítě během svého vývoje další a další lexikální jednotky a obraty, navazuje na ně, a obohacuje svou slovní zásobu. Nejde však

en o lexikum, ale i o další vrstvy jazyka, morfologii, hláskoslov a především syntax. Nejen výslovnost, ale hlavně gramatika a tvoření slov nejsou a s největší pravděpodobností ani nikdy nebudou u dospělých jedinců tak dokonalé jako u rodilého mluvčího. U dítěte však lze očekávat, že se časem ani nerozpozná, že jde o cizince.

Dokladem rychlého učení je například i chlapec Matheo Czuse, který je srbské národnosti a jehož rodiče se přestěhovali do České republiky přibližně čtyři měsíce před pořízením videonahrávky. Nyní bych poskytla krátkou ukázkou z analyzovaného transkriptu:

**x:** *no: , to je pěkný a nákej kluk – kluci umíte nějakou básničku nebo písničku\**  
(Matheo Czuse přichází)

**x:** *no: tak spust' (mlčí, usmívá se, nic neříká)*

**ředitelka MŠ:** *Tak řekni, nestyd' se*

(Matheo nic neříká, přichází jiný chlapec, který řekne básničku, poté přijde Matheo znovu a sám od sebe spustí:)

**Matheo** (náž, náž ,mikuláš, náž, náž mikuláš ztratil plášť' (nosovým hlasem, dořekne celou báseň)

**ředitelka MŠ:** *Markétko, ale to si vem, že on je tady čtyři měsíce, Matheo, a on když přišel, tak neuměl ani slovo česky a teď říká básničky*

Jako další příklad velmi rychlého osvojování jazyka dítětem by se dala uvést vietnamská holčička, která sice není předmětem zkoumání, do mateřské školy byla přijata teprve tento rok a analyzovaný komunikát byl pořízen před dvěma lety, přesto však ona i další vietnamské děti stojí za zmínku. Vietnamská komunita je v Čechách velmi rozšířena, jde o tzv. všem dobře známé vietnamské trhovce. Všichni jsme dobře obeznámeni s jazykovým projevem těchto obchodníků, který je s velmi špatnou výslovností omezen pouze na pozdravy, „obchodnické fráze“ a číslovky. Tito cizinci se kvůli své nedostatečné jazykové vybavenosti stávají terčem posměchu rodilých Čechů. Totéž se ale nedá tvrdit o jejich dětech. Ty se učí spontánně, velmi snadno a rychle. Ne nepodstatnou roli hraje také to, že navštěvují místní školky a školy, denně se tedy dostávají do styku, do kolektivu českých dětí. Zde má významné postavení

právě sociálně psychologické hledisko. Zatímco rodiče utvoří jakousi komunitu, mají potřebu setkávat se se svými krajany, hovořit rodnou řečí, dodržovat zvyky a tradice, dostávají se děti ve škole stále více do kontaktu se zvyklostmi a obyčejí nové země. Dítě je zkrátka nuceno přizpůsobit se novému kolektivu, jazyk a realie dané země se mu „dostávají do krve“.

Ředitelka Mateřské školy Otakarova Yvona Fišarová hovoří o tom, že tato vietnamská dívka přišla do mateřské školy s minimální slovní zásobou, která byla omezena na pozdravy, jednoduchá slovní spojení a žádosti. Po měsíci je dívka schopna slušně komunikovat se svým okolím, dokáže si říci o vše, co potřebuje, byť ne vždy tím nejpřímějším a nejjednodušším způsobem, a rozumí všemu, co jí učitelky či ostatní děti sdělují. Tyto dva příklady dokazují neuvěřitelné rychlé osvojování jazyka dítětem, které by se dalo nazvat téměř zázračným.

### 3.1.3 Základní teoretické koncepce osvojování jazyka dítětem

Dětská řeč má sice mnohé styčné body s řečovým dorozumíváním dospělých, přesto však jde (jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole) o problematiku značně specifickou. V oblasti výzkumu dětské mluvy jsou kladeny otázky typu: Co se vlastně dítě učí, když se učí mluvit? Hraje vůbec roli, (a v případě, že ano, jak významnou) napodobování řeči dospělých? Rozumí dítě i takovým větám, které samo ještě neumí zformulovat či vyslovit? Jakou funkci má analogie v tvoření slov a tvarů?

Proces osvojování jazyka dítětem přitahuje stále znovu pozornost badatelů, objevují se nové aspekty tohoto procesu, díky stálému studiu této problematiky se postupně konstituoval i relativně samostatný vědní obor – **vývojová psycholingvistika**. Ta stojí na pomezí mezi psycholingvistikou obecnou a vývojovou psychologií. Klíčovým obdobím byla pro tyto dva vědní obory, z nichž se vývojová psycholingvistika postupně vykrystalizovala, 60. léta. (I.NEBESKÁ, 92) hovoří o tzv. období neslučitelných teoretických stanovisek. Tehdy se řešil základní problém: Osvojuje si dítě jazyk výhradně **učením**, nebo hraje v tomto procesu podstatnou roli **vrozený mechanismus**, - který se interakcí s prostředím (tím, že dítě přichází do kontaktu s určitým jazykem) pouze „uvádí do chodu“?

První z uvedených stanovisek vychází z **behaviorismu**, tzn. základem této teorie je názor, že osvojování jazyka je vytváření soustavy návyků řečového chování. To ve své podstatě znamená, že osvojování jazyka se nijakým způsobem **neliší od osvojování návyků jakéhokoli jiného chování**. Tato teorie však byla nakonec zamítnuta samotnými behavioristy. Ti přiznali, že podcenili význam vrozených předpokladů řečového vývoje.

Další směr, **nativismus**, který je součástí generativní teorie, vyzdvihuje rychlost a snadnost, s jakou si každé normální dítě žijící ve standardních podmínkách jazyk osvojí. Generativisté předpokládají, že obecná jazyková struktura patří přímo k biologickému vybavení jedince. Domnívají se tedy, že dítěti je znalost o jazyce **vrozená**, rodí se s určitým očekáváním, jak bude jazyk, se kterým se dostává do kontaktu, vypadat. Dětská řeč není jen náhodně poskládanou směsicí napodobovaných výpovědí dospělých, dítě si je instinktivně

vědomo toho, že jazyk je řízen určitými pravidly. Právě tato **vrozená znalost o jazyce** dítěti umožňuje nejen rozumět větám, které nikdy neslyšelo, ale také je tvořit. Tento jev byl nazván **jazykovou kreativitou**. Nativisté považují jazykovou kreativitu za důkaz, že dítě je na setkání s jazykem „připraveno“, že tedy osvojování jazyka není důsledek působení vnějších vlivů, ale je řízeno výhradně vrozeným mechanismem. Dítě je „vedeno“ vrozeným programem, slyší věty neúplné, nesprávné a přesto v krátké době zvládne pravidla pro tvoření vět správných. *(S přihlédnutím k rozboru a výsledku mého výzkumu, se já osobně domnívám, že jazyková kreativita je jev bezesporu existující, neboť zkoumané děti skutečně tvořily slova, věty, typu já pudla (šla), mají tedy jakési vrozené povědomí o systémovosti. Na druhé straně jsem se setkala i s tím, že děti byly ovlivňovány slovní zásobou a mluvou svých rodičů, /např. dítě znalo slovo stetoskop, neboť otec byl lékař apod./ tzn. vliv prostředí hraje také svou roli).*

Ze zkušenosti je známo, že dítě je disponováno naučit se kterémukoli jazyku. Nativisté z toho vyvozují, že všechny přirozené jazyky musí mít určité rysy společné. Právě **tyto jazykové univerzálie tvoří základ vrozených znalostí o jazyce**. Dítě se /dle klasického pojetí Chomského (1965)<sup>1</sup>/ rodí s informací o tom, že existují jednak elementy jazyka (hlásky, slova, věty), jednak fonologická, syntaktická a sémantická pravidla pro jejich spojování. Součástí vrozených znalostí je podle této teorie i informace o dvou rovinách syntaktických struktur (hloubkové a povrchové) a o transformačních pravidlech, kterými jsou obě struktury propojeny. Tyto vrozené dispozice mají současně funkci omezovací: struktura každého přirozeného jazyka je limitována právě povahou těchto dispozic (omezením lidské mysli).

S nativismem jako základní teorií osvojování jazyka dítětem se v posledním desetiletí setkáváme v mnoha modifikacích. V zásadě jsou orientovány dvěma směry: Přísnější, rigoróznější teorie se zaměřují na **biologické základy jazyka** a význam prostředí pro vývoj dětské řeči více či méně explicitně vylučují. Jako argument pro tvrzení, že užívání jazyka má charakter biologicky programovaného chování, se uvádí, že dítě začíná užívat jazyk dříve, než to potřebuje k uspokojení svých potřeb, a i z toho se vyvozuje, že počátky

<sup>1</sup> citováno z knihy I. Nebeské, Úvod do psycholingvistiky, Jinočany 1992, str. 95

dětské řeči jsou řízeny **vnitřním mechanismem**. Za argument své teorie považují nativisté i fakt, že ve vývoji dětské řeči byly prokázány určité etapy shodné pro děti rozmanitých jazykových i sociokulturních komunit (např. Lenneberg 1967)<sup>2</sup>. Objevují se i zcela krajní stanoviska, v nichž je vývoj dětské řeči přirovnáván k růstu některého fyzického orgánu (Lightfoot 1982).<sup>3</sup>

I sám Chomsky svoji teorii upravoval směrem k rigoróznějšímu pojetí. Ve svých pozdějších pracích zaměňuje pojem *vrozené jazykové univerzálie* za exaktněji vymezenou *univerzální gramatiku*, kterou charakterizuje jako **vrozené, biologicky determinované principy**, které tvoří autonomní složku lidské mysli i lidského mozku. Opakovaně zdůrazňuje, že tato vrozená univerzální gramatika, strukturovaná jako soustava modulů, je oddělena od vrozené inteligence (Chomsky 1986).

Do druhé skupiny lze zařadit takové přístupy, které sice považují za základ vývoje dětské řeči **vrozené předpoklady**, ale **vliv prostředí**, zejména pak **STIMULACI ŘEČÍ RODIČŮ** nevyklučují. Tyto přístupy nejsou teoreticky zdaleka tak vyhraněné. Právě o ně se však opírají četné materiálově podložené studie mapující vývoj dětské řeči z nejrůznějších aspektů (např. Pinker 1990, Aitchison 1989, French – Nelson 1985).<sup>4</sup> *(Pakliže praktické výsledky – tzn. materiálové studie potvrzují existenci nejen vrozených předpokladů, ale také vliv prostředí a řeči rodičů, musím i já zdůraznit, že jsem došla ve svém výzkumu ke stejným výsledkům. To, zda jsou rodiče inteligentní, dobře situovaní, dobře se o dítě starají – tzn. obecně shrnuto vliv prostředí, skutečně ovlivňuje projev dítěte. Tuto skutečnost potvrzují i učitelky mateřské školy.*

Jedna z nich, Danuše Černá suše konstatovala: „Jaká matka, taká Katka“, měla tím na mysli to, že mají-li rodiče kultivovaný projev, vyjadřují se tak i jejich děti. Jsou –li rodiče hrubí a konfliktní, chovají se tak a hovoří i jejich potomci. Typickým příkladem je jedna z nahraných holčiček Henrieta Ottová, jejíž maminka je učitelkou na střední škole, otec je redaktor Českobudějovických listů, vystudovaný učitel, děvče je velmi bystré a šikovné. Právě jeho kultivovaný

<sup>2</sup> citováno z knihy I. Nebeské, Úvod do psycholingvistiky, Jinočany 1992, str. 96

<sup>3</sup> viz. tamtéž

<sup>4</sup> viz tamtéž



a lexikálně i syntakticky velmi bohatý jazykový projev mne zaujal a byl podroben hlubší analýze v praktické části diplomové práce.)

Vrátíme-li se zpět k nativismu, převažuje dnes v rámci kognitivní psycholingvistiky „umírněný“ přístup k nativismu. Soudí se, že vývoj jazyka je součástí kognitivního vývoje dítěte. Důležitými podmínkami tohoto vývoje jsou jak **vrozené mentální předpoklady**, tak **přiměřená stimulace prostředím**. Empirická pozorování se soustřeďují jak na spontánní verbální projevy dítěte, tak na analýzu experimentálně navozených situací. V diplomové práci jsem se sice snažila o zachycení spontánního projevu dítěte, přesto je třeba říct, že situace byla experimentálně navozená a celý rozhovor však byl mnou do jisté míry usměrňován.

Za zmínku stojí bezesporu i další nebehavioristické teorie, které akcentují situační zakotvení dětské řeči. Zde je velmi důležitý pojem tzv. I-marker. Podle této teorie je základním činitelem, který dítě stimuluje k osvojení jazyka, jeho interakce s dospělými. Významnou úlohu tu má komunikační záměr dospělého mluvčího. Dítě nejprve pochopí, co mluvčí míní (jeho intenci, proto I – marker). Právě intence mluvčího je pro dítě vodítkem ke zvládnutí konkrétních jazykových prostředků (Macnamara 1972).<sup>5</sup>

Jestliže např. matka upozorní dítě na otcův příchod větou *Táta přišel*, dítě nejprve ze situace pochopí, co mu matka sděluje, později reaguje již na matčino upozornění verbálně vyjádřené, aniž by otce vidělo nebo slyšelo, a postupně si tak upevní vazbu mezi otcovým příchodem a jazykovými prostředky, kterými ho matka na otcův příchod upozorňuje. Nakonec se samo pokouší příslušnou větu vyslovit.

V tomto pojetí je tedy osvojování jazyka prohlubováním vazby mezi intencí dospělého mluvčího a formálními prostředky, pomocí kterých svůj komunikační záměr dává najevo. Vychází-li se při zkoumání dětské řeči z interakce dítěte s dospělým, ze situačního zakotvení komunikačních aktivit dítěte, osvojované jazykové prostředky nejsou jen izolovanou soustavou, ale jsou součástí **široce**

<sup>5</sup> citováno z knihy I. Nebeské, Úvod do psycholingvistiky, Jinočany 1992, str 97

**chápaných prostředků komunikačních.** Předpoklad, že dítě se učí slovům nejlépe tak, že je slyší ve vhodném kontextu, je velmi pravděpodobný.

### 3.1.4 Dětská řeč a její vývoj

I. Nebeská, (92) tvrdí, že „Základním činitelem vývoje dětské řeči je **věk dítěte**. Věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního sociálního i verbálního vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují. Prvními hlasovými projevy dítěte jsou pláč a křik, zhruba během druhého měsíce k nim přibývá broukání. Nejprve mají tyto projevy povahu spíše pohybové činnosti artikulačním a dýchacích orgánů, teprve v dalších týdnech se spolu se žvatláním stávají prostředkem interakce s dospělými, zejména s matkou.

Přibližně kolem jednoho roku tato předřečová etapa vývoje končí a shluky zvuků, které dítě produkuje, se začínají zvolna podobat slovům daného jazyka. V té době se výrazně projevuje tzv. m- komplex: shluky zvuků začínajících hláskou m nebo obsahující hlásku m byly zaznamenány u dětí osvojujících si různé jazyky v různých sociokulturních prostředích. Souvisí se slovem máma (které v mnoha jazycích začíná hláskou m) a dítě jimi dává najevo pocity pohody, spokojenosti a bezpečí.

Po prvním roce nastává období opakování izolovaných slov, kolem 18. měsíce se objevují první kombinace slov (tzv. dvojslovné období). Mezi druhým a třetím rokem má dítě zvládnout slovník základních výrazů a samo tvoří jednoduché věty. Rozumí přitom mnoha výrazům dalším i relativně složitým syntaktickým konstrukcím, třebaže je samo zatím nepoužívá. V tomto období se ve vývoji dětské řeči pravidelně objevuje jev, který nativisté považují za jeden z důkazů své teorie: přehnané dodržování pravidel (overgeneralization). Spočívá v tom, že dítě již neopakuje pouze ty konstrukce, které slyšelo od dospělých, ale samo aktivně tvoří konstrukce nové.

Zvládlo již základy morfologie daného jazyka (skloňuje podstatná i přídavná jména, časuje slovesa), ale nezvládlo dosud výjimky“. Proto **časuje a skloňuje zcela pravidelně**. Např. *Já pudu k babičce, Martina tam už pudla. Můžu si to vzít?*

Takovýchto příkladů tvoření špatných plurálových koncovek, nejistota při vytváření různých tvarů slova, kontaminace slovesných a jiných vazeb či nezvládnutí výjimek by se dalo najít i v mém vzorku hojně:

ch1: já du na jže:

x: tak povídejte kdo za co

ch1: já jdu na jže

x: za lyže jdeš nebo že pojeděš na lyže\*

ch1: já pudu já **pudu na lyže** (špatná volba slovesa)

x: aha ●

---

Tom: mámu a tátu ● a eště dětu ●● a babiču a eště bajču trocnoskou a **dědu taky trocnoskou** (plurál – děda i babička – stejná koncovka)

x: hm x: už ne hm

---

d2: to sou zvířátka

d1: a já zase mam doma tř tř● třečky jednoho třřečka●●● a a eště mam

**VO**bejdu

d3: a my máme taky křečky

x: jo a co dělaj křečci\*

d3: kadí a jí piliny

x: oni jí piliny, jo\* (se smíchem)

d5: a já mam taky třeč třečka **tfřečci** a oni jí taky piliny (Nominativ – křečci x Akusativ – křečky – nezvládnou změnu C→K)

x: aha

---

Tom: a já mam doma hodně **plyšák** (neutvoří plurál ani pádovou koncovku)

x: plyšáků máš doma hodně\*

Tom: (přikyvuje)

x: a jaký\* jako zvířátka jo\*

Tom: **dvě slony** (opět problém s pádem i s rodem) ●● a eště mam pejska

---

x: tak a já se ještě budu podívat co tady kluci

x: kluci jak vás vidim jak střílíte čím byste chtěli bejt\*

Tom: já chtěl být **za pojcajtem** ● a ●● a **za indiána** (jít za co x být čím, kým –  
kontaminace vazeb)

ch7:= jo já taky za pojcajta (překotně naváže)

x: ty taky za policjta\*

ch7: nó:

ch8: já já taky

Tom: a já ci být za indiána

a já ci být **za indjána** ●● **i●i za policiji** (opět kontaminace vazeb a problém  
s číslem)

x:hm a jednou až budete velký tak chcete bejt policajti jo teda všichni\*

x: hm a kluci nechcete být třeba hokejisti\*

Tom: já já ci bejt hokeista

x: hm nebo fotbalisti\*

Tom: **já ci být fobal i hotej hrát** ● a mam už brusle i lyže santy (kontaminace  
vazeb)

x:jo\*

Tom: i boby

Mezi 3. a 5. rokem si dítě osvojuje množství nových znalostí a dovedností. Tomu odpovídá i rychlý vývoj řeči: rozšiřuje se slovní zásoba, zvyšuje se počet a rozmanitost pojmenování nových znalostí, syntaktické struktury užívaných vět se stávají stále složitější. Ve 4 – 5 letech dítě již umí tvořit věty, jejichž struktura se příliš neliší od vět dospělých.

Po 5 roce si dítě nejen dále rozšiřuje slovní zásobu, ale zdokonaluje také své komunikační dovednosti, aby jeho komunikace byla co nejefektivnější. Je schopno přizpůsobit obsah a formu svých výpovědí adresátovi. Již ve věku kolem 6 let dítě v zásadě zvládá synonymii i homonymii a porozumí i slovním hříčkám a žertům. (Zde by se dal uvést příklad, kdy seděly dvě holčičky u stolečku, vystříhovaly vločku a jedna hovořila o tom, že doma pěstují jahody a že jim plodí. Druhá se na ní podívala a s potměšilým a škodolibým úsměvem řekla:

---

d1: *Máš měkkej no:s\**

d2: *Jo jo, rostou nám*

d1: *Máš ho měkkej, jako Pinokijo (sahá jí na nos, potměšile se směje)*

Lze říci, že v průběhu tzv. středního dětství, tj. do počátku adolescence, nebývá dítě úplné jazykové i komunikační kompetence. Schopnost osvojit si jazyk je věkově podmíněna, a to ne pouze v jednotlivostech, ale i ve svém celku. Tato schopnost získání jazyka se z biologických důvodů zhruba na počátku adolescence ztrácí.

Druhým závažným faktorem vývoje dětské řeči je **stimulace prostředím**. Nejdůležitější úlohu zde mají **rodiče**, zejména matka, která především stimuluje kognitivní vývoj dítěte a tím i jeho vývoj verbální. V prvních měsících na dítě mluví a reaguje na jeho pokusy o interakci a to nejen verbálně, ale také dotyky a pohledy. Jakmile se dítě pokouší artikulovat, rodiče posilují kladným hodnocením (pochvalou) pokusy úspěšné, podobně později dávají dítěti najevo, který řetěz slov je gramaticky správnou větou, popř. sami mu pomohou gramaticky správnou větu vytvořit.

Další závažnou aktivitou rodičů (nebo jiných dospělých, kteří jsou s dítětem pravidelně v kontaktu) je tzv. expanze: spočívá v tom, že dítě vysloví nějakou neúplnou větu nebo výraz a dospělý je rozšíří do kompletní správné formy. Např. dítě ukazuje na padající list a říká. *Padá*. Dospělý doplní jeho výpověď: *Ano, ze stromu padá lísteček*. Tato forma učení dítěte je velmi vhodná a především účinná, jak mohu potvrdit z vlastní praxe. Moje sestra má ročního chlapečka, komunikují spolu podobným způsobem. Zatímco Davídek řekne: *Kočka sedí*, moje sestra dodá: *Ano, kočka sedí na okně*. Druhý den už řekl Davídek větu sám zcela komplexně.

Rodiče pojmenovávají průběžně předměty z okolí dítěte, upozorňují je na jevy, které by dítě mohly zajímat, odpovídají na jeho otázky (známé je období, kdy dítě téměř každou větu začíná slovem *proč?*), učí je říkanky, písničky, vyprávějí pohádky nebo jiné příběhy. Všemi těmito způsoby obohacují slovní

zásobu dítěte a rozvíjejí stavbu jeho vět. To, jak se rodiče svým dětem věnují, má na rozvoj jejich řeči a komunikativnosti velký vliv. Všechny učitelky z MŠ shodně potvrzují, že vždy poznají dítě, kterému je ze strany rodičů věnována dostatečná péče. Kromě znalostí básniček, písniček, říkanek apod. jsou tyto děti mnohem lépe připravené na učení nových věcí, zvládají je mnohem lépe a snadněji, než ty, které v tomto „lexikálním cvičení“ nemají praxi.

V neposlední řadě jsou také rodiče dítěti vzorem – i v řeči. Dítě napodobuje výslovnost, opakuje slova, slovní spojení a věty, které kolem sebe slyší. Důležitým faktorem je frekvence užívaných konstrukcí. Ty výrazy, které dítě slyší opakovaně, začne zpravidla brzy samo užívat. Zde mohu opět uvést příklad pětiletého chlapce Davida, kterého musely učitelky opakovaně trestat za užívání slova *vole*. Poté, co si přišel jednou pro chlapce výjimečně otec, bylo zcela jasné, „odkud vítr fouká“. Muž prý užil toto slovo během krátkého rozhovoru asi třikrát, přestože šlo o rozhovor společenský – s učitelkami z MŠ.

Součástí vývoje dětské řeči je i osvojování komunikačních norem. Napodobováním komunikačních zvyklostí rodičů se dítě postupně učí, co je vhodné a co nikoli. Rodiče jednak působí (často nezáměrně) vlastním příkladem, jednak řečové projevy dítěte záměrně usměrňují. Dítě se učí, jak je vhodné dospělé oslovovat (např. *babi*, *babičko*, nikoli *bábo*), jakou formou o něco požádat, naučí se poděkovat, nemluvit s plnou pusou, neskákat dospělým do řeči atd. Právě **tyto projevy řečové etikety dítěte zpětně vypovídají o komunikačních zvyklostech rodiny**.

Osvojování jazyka dítětem je komplexním procesem, na kterém se podílí řada procesů dílčích. Dlužno říci, že přes všechno úsilí, které bylo tomuto problému věnováno, je stále ještě mnoho nejasných míst. Za průkazné lze považovat, že verbální vývoj dítěte je nedílnou **součástí jeho vývoje kognitivního a sociálního**. Stejně tak nesporné se zdá být tvrzení, že na osvojování jazyka se podílejí jak **vrozené mentální předpoklady** dítěte (součást jeho biologické a psychické výbavy), tak **stimulace prostředím**. Otevřenou otázkou zůstává, **co je vlastně vrozeno**: zda jsou tyto předpoklady pouze základem (biologickým, psychickým), který osvojení jazyka umožňuje, nebo jsou

skutečně specializovaným mechanismem (soustavou pravidel), jak ho chápou nativisté. Pro oba názory byl nashromážděn dostatek argumentů. Raný vývoj dětské řeči spočívá výhradně v osvojování prostředků mluveného jazyka, později - zpravidla kolem 6. roku – přistupují u většiny dětí **prostředky jazyka psaného**. V zásadě se osvojování prostředků mluveného jazyka chápe jako „přirozený proces“, osvojování prostředků jazyka psaného jako proces „odvozený“, vyžadující záměrnou (a řízenou) intelektuální aktivitu dítěte. Při nácviku čtení je důležitou proměnnou grafematický systém daného jazyka. Klíčový moment představuje pro dítě pochopení vztahu mezi fonémy a grafémy daného jazyka.

Podle některých odborníků nejzávažnějším (i když ne jediným) faktorem způsobujícím potíže při nácviku čtení jsou nedostatečně rozvinuté metajazykové schopnosti dítěte, v tomto případě zejména schopnosti segmentovat mluvený jazyk. Nedokáže-li dítě v mluvené řeči fonémy identifikovat, vytvoření vztahu mezi fonémy a grafémy je pro ně nutně velmi obtížné (Foss – Hakes 1978). Teprve překonání této bariéry mu umožňuje vstup do sféry psaného jazyka.

### 3.1.5. Hra jako modelová situace

Co je vlastně hra? OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ poukazují na to, že v ní někteří badatelé spatřovali projev zvláštní vrozené síly a energie, kterou dítě potřebují vybit (H. Spencer, 1956). Jiní v ní naopak viděli druh funkčního cvičení, v němž se dítě, podobně jako zvířecí mládě, připravuje pro budoucí život (K. Gross, 1899), další nacházeli ve hře zvláštní projev vývoje, podle něhož dítě jako jedinec opakuje vývoj celého druhu (S. Hall, 1904)<sup>6</sup>

Přesto se dá říci, že ani jedna z těchto teorií hru dostatečně nevysvětlila. Všechny podstatu hry zjednodušovaly, snažily se vysvětlit její principy pomocí jiných vědních oborů (biologie, fyziologie, fyziky nebo historie), ale nepostihovaly její vnitřní smysl. Ten spočívá v tom, že právě prostřednictvím hry vyjadřuje jedince nezávisle, samostatně a s fantazií svůj vztah k okolnímu světu. Hra je jeho dobrovolnou, spontánní činností a svobodným sebeuplatněním. Dítě si hraje především proto, že má potřebu účasti na životě dospělých, hra mu **pomáhá zmocnit se světa, porozumět mu, pochopit ho**. Hra vyplývá z naléhavé

<sup>6</sup> všechny uvedené citace – čerpáno z knihy OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ – Roční období v mateřské škole, Praha 1998, str 10

potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je pro vznik pocitů a vlastností nezbytných pro zdravý vývoj osobnosti nutný. Hra odráží stupeň jeho fyzického a psychického vývoje, naznačuje procesy zrání nervových struktur i vlivy působení sociálního prostředí.

Dítě si hraje, protože mu to přináší radost a potěšení – mohlo by se tedy zdát, že hra je samoučelná. Hra však svůj cíl má, ten je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou jí dítě věnuje, ve zkušenostech, které při hře získává. Je nejcennější svým průběhem, nikoli výsledkem. Dokladem těchto tvrzení a způsobů jednání je fakt, že děti se již v tomto raném věku při hře striktně oddělí na skupinky chlapců a dívek. A to nejen tehdy, jde-li o tzv. "hru u stolečků", kdy chlapci volí různé stavebnice, LEGA, skládky apod., zatímco dívky si hrají s panenkami Barbie a fiktivními domácnostmi, nýbrž i v situacích, kdy si děti hrají v herně či se dostanou na dvůr. Děti se pak opět rozdělí - chlapci k vláčkům, motorkám, dívky do fiktivních kuchyněk a ke kočárkům. To vše poukazuje na důležitost hry, která představuje jakousi přípravnou fázi pro budoucí roli muže či ženy.

Jak jsem si během čtrnácti dnů svého pozorování všimla, jediná relativně společná činnost, při níž toto striktní rozdělení na dívky a chlapce neproběhlo, bylo kreslení, vystřihování a podobné činnosti. Hra nám také mnohé vypoví o okolí a blízkých dítěte. Je přirozené, že děti ve své činnosti napodobují dospělé. Chtějí pronikat do okolního světa, přizpůsobit se mu. Pro dítě jsou často věci a různé reálné předměty, s nimiž chce zacházet nedostupné, jeho dětské síly na zacházení s nimi nestačí. Tak vzniká rozpor mezi potřebou a touhou dítěte jednat a zacházet s předměty a možností tak činit. Dítě proto hledá cestu, jak svou touhu realizovat a tato svá omezení překonat. Nejlepší cesta, jak tento rozpor překlenout, se nabízí ve hře. Hra umožňuje, aby děti s tím, co dovedou samy ovládat (např. hračky) zacházely jako dospělí. Dosažitelný předmět tak může symbolicky převzít funkci nedosažitelného předmětu, cokoli ze světa dospělých může být nahrazeno něčím ze světa dítěte.

Hra zkrátka představuje pro dítě modelovou situaci, a to jak jedná, hraje si, manipuluje s předměty vypovídá i o světě okolo, o tom, jak mluví a jednají jeho



rodiče. Z čistě experimentálního hlediska jsem jednou poprosila učitelky MŠ, aby dětem řekly, zda si mohou hrát chvilku na maminku a tatínka. Klasická modelová situace. Neformálně řečeno, učitelky se smály, „až se za břicho popadaly“- to prý jim nikdy nedošlo, a že je to až neuvěřitelné, jak přesně, dokonale a do detailů děti ve hře na mámu a tátu napodobují mimiku, slovní výrazy a vůbec celý jazykový projev svých rodičů.

To vše souhlasí s mou hypotézou, kterou nastiňuji v praktické části: domnívám se, že jazykový projev dítěte je ovlivňován nejen dědičně, tzn. např. rozumovými schopnostmi, ale že je také velkou měrou ovlivňován prostředím, tj. v tomto věku především rodiči. To vše poukazuje na důležitou roli a odpovědnost nás, dospělých jedinců za to, jaké děti vlastně BUDOU. Zde by se hodilo staročeské pořekadlo: „Co si kdo zaseje, to sklídí“

„Do hry se jako významný sociální vliv prostředí promítá způsob života rodiny, popřípadě širší komunity.“ (OPRAVILOVÁ, GEBHARTOVÁ, 1998, 17). Hra je velmi důležitá i proto, že v ní můžeme pozorovat vliv různých vnějších a vnitřních činitelů. Vnitřní činitele, které jsou na první pohled nepatrné, mohou hru ovlivnit v negativním smyslu. Jsou to například určité vrozené dispozice, vady smyslu, nebo drobné poruchy. Projevují se jako nesoustředěnost, nepozornost, neobratnost. Z těchto důvodů se domnívám, že má hra význam i z hlediska sociálně-psychologického, kdy představuje jakési okénko nejen do života rodiny, ale i do duše dítěte. Hra však rozvíjí nejen rozumové, ale i motorické schopnosti dítěte. Získává zručnost v zacházení s věcmi zkušenostmi i s materiálem, improvizuje, zkouší, hledá a přemýšlí. Materiály a věci, které se dostanou dítěti do rukou, působí na dítě opticky, akusticky i dotykově, vedou k poznávání vlastností materiálů, k praktické manipulaci a jednání. Představivost dítěte umožní hračky, aby překlenula funkční nedostatky, které má oproti skutečným předmětům, a přinesla dítěti pocit ovládnutí věcného světa, který je z hlediska dítěte obdivuhodný u dospělých. K základním funkcím hračky tedy patří pomoc dítěti pochopit svět, učit se mu rozumět, pochopit různé souvislosti.

Hra je také důležitá, jak jsem se již zmínila, z hlediska psychologického, kdy má dítě nějaké trauma. Ve hře dítě dokáže lépe vyjádřit své pocity, jakoby vystoupí ze sebe, přehraje si svůj zážitek do jiného, lepšího konce, a tím se s ním

vyrovná. Hra se také může stát určitým ATERNATIVNÍM MODELEM KOMUNIKACE, v němž se dítě vyjadřuje prostřednictvím hračky, loutky nebo fiktivního kamaráda. Z praxe jsou známy četné případy, že některé děti zpočátku nekomunikují s učitelkou a svými vrstevníky přímo, ale jsou ochotny hovořit třeba s maňáskem. Všechny tyto faktory poukazují na důležitost hry.

## 3.2. Komunikační aparát

### 3.2.1. Struktura sociálně psychologická

Sociálně psychologickou strukturu komunikační události tvoří sami účastníci komunikace, touto skladbou jsou míněny především jejich společenské pozice, vlastnosti, vztahy, zájmy apod. KOŘENSKÝ A KOL. se zmiňují, že v komunikační události se vždy projeví řada rysů právě spjatých s osobnostmi komunikantů. Mezi tyto rysy řadí výrazné osobní vlastnosti a dispozice jednotlivých komunikantů, tyto soubory vlastností jsou pak nazývány **osobnostní strukturou**.

V analyzovaném textech bylo vybráno několik výrazných jedinců, jejichž vlastnosti a osobnostní rysy výrazně zaujaly. Osobnostní strukturu ovlivňují kromě již zmíněných osobních vlastností také vrozené dispozice. Z tohoto důvodu budou u každého z těchto dětí bráni v potaz též rodiče, úroveň jejich vzdělání, zkušenosti, znalosti, sociální pozice apod. Tyto údaje budou podrobně zaznamenány v praktické části diplomové práce, kde budou rozebírány jednotlivé roviny řeči.

Výrazný podíl na průběhu komunikační události má v rámci sociálně psychologické struktury také **momentální psychický stav** komunikantů. To, zda je dítě dobře, či špatně naladěno, rozradostněno či zklamáno, výrazně ovlivňuje jeho reakce. To, že tyto reakce nejsou nějak potlačené či společensky usměrněné, to že dát volný průchod emocím (např. „že vztekat se na veřejnosti se prostě nesluší“) dokazuje, že se jedná právě o nedospělé jedince, u nichž tento „společenský kód“, tyto konvence ještě nehrají primární roli. Právě v těchto drobných niancích, v neznalosti řečové etikety, spočívá kromě klasicky

syntaktické, morfologické, hláskoslovné a lexikální stránky věci specifikum dětské řeči. Zde bych mohla uvést jeden z mnoha případů, kdy dítě zcela nebralo ohled na „konvenční pravidla dospělých“ a např. skočilo jinému mluvčímu do řeči, přerušilo ho apod.:

**Tomáš:** *a moje mamka, moj mamky kamarátka:*

**Anna Marie /dále A.M./:** *a já pudu za kočku eště: (skočí mu*

*do řeči)*

**x:** *cože\**

**A.M.:** *já pudu za kočku*

**x:** *no ty toho budeš mít, ty se budeš převlíkat od rána do večera*

**ch3:** *já pudu za sluníčko (jiné dítě opět překotně naváže, téměř opět skočí do řeči, tentokrát pro změnu té holčičce, která skočila do řeči Tomáši Čermákovi)*

Také by se dal uvést příklad, kdy se dítě vůbec nedrží tématu hovoru, jak by bylo slušné, nýbrž prostě „vpadne do řeči“ tím, co ho právě napadne a co má potřebu sdělit:

**x:** *tak kluci vy mi eště podťte říct za co pudete\**

**ch1:** *já du na jže:*

**x:** *tak povídejte kdo za co*

**ch1:** *já jdu na jže*

**x:** *za lyže jdeš nebo že pojedeš na lyže\**

**ch1:** *já pudu já pudu na lyže*

Dále by se dalo hovořit o **sociální skupině**. Je to termín, který označuje určitou ustálenou skupinu komunikantů. Panují zde pevné a stabilizované vztahy, a především evidentní hierarchie, účastníci skupiny zaujímají rozličné sociální role. S těmito rolemi je spojeno i jejich chování ve skupině. I v MŠ Otakarova mi bylo během prvních deseti minut komunikace s dětmi jasné, kteří jedinci skupinu „vedou“, kteří jsou „obyčejní pěšáci“ a kteří „outsideři“. Nemalý vliv na průběh komunikační události má v rámci sociálně psychologické role také **kontakt** mezi komunikanty, to, zda se jedná o kontakt přímý či nepřímý, zda jsou vztahy mezi komunikanty uvolněné či napjaté, zda se znají, či jsou si cizí. Jak již bylo

zmíněno, uskutečnila jsem s dětmi z důvodu bezprostřednosti a uvolněnosti jejich vyjadřování krátký seznamovací rozhovor. Děti se po určité době „otrkaly“ a byly pak stejně spontánní jako za normálních okolností. Tuto skutečnost mi potvrdily i učitelky MŠ.

### 3.2.2. Struktura komunikační kompetence

Jazyk je jev společenský. V každé společnosti jsou stanovena a dodržována určitá pravidla, jejichž znalost je pro členy této společnosti nezbytná. KOŘENSKÝ A KOL. nazývají tyto konvencionalizované, všeobecně uznávané zásady styku členů společenství **sociálními normami**. Tyto normy představují určitou bázi, která je společná všem komunikantům. K ní se připojují znalosti a zkušenosti jednotlivých členů. Protože se jedná o členy jedné společnosti, je tento znalostní a empirický soubor do určité míry společný a usnadňuje tak komunikaci. KOŘENSKÝ A KOL. hovoří o tzv. **společném zkušenostním komplexu**.

Pro úspěšnou komunikaci je dále nezbytné dodržování určitých pravidel a zvyklostí komunikace, tzv. **komunikačních norem**, které jsou ve společnosti ustálené. Jejich neznalost komunikaci nejen znesnadňuje, ale v některých případech dokonce znemožňuje. Zde se dá hovořit i o tzv. **jazykových reáliích**, kde zvyklosti a obyčeje dané země způsobí i nedorozumění. Zatímco například v německém jazyce znamená slovo *konkurs* bankrot, v Čechách pak každé výběrové řízení. *Vánoční kolekce* není jen čokoládové plato, nýbrž dárkový koš plný prezentačních předmětů. Hovoříme-li tedy o **komunikační kompetenci** jednotlivých komunikantů, nejde jen o pouhou znalost jazykového kódu, nýbrž i o jakýsi nadstandard, o znalosti, zvyklosti a zkušenosti dané země. KOŘENSKÝ A KOL. nazývají tyto typy norem sémiotického reagování **kódy**. Jde tedy o schopnost užívat určité znakové systémy komunikačních prostředků a jejich pravidel. Kvalita komunikační kompetence je samozřejmě úměrná dosaženému vzdělání, inteligenci a jazykové vybavenosti jednotlivých komunikantů. Komunikační kompetence je nižší například u **cizinců**, a to nejen z důvodu nedostatečné jazykové vybavenosti, nýbrž i z neznalosti výše zmíněných lingvoreálií. Nedostatečně rozvinutá komunikační kompetence je také u **dětí**,

u kterých nemohla být ještě z důvodu krátkého časového období jejich života plně získána. Nejde jen o jazykový kód, nýbrž právě i o znalosti a zkušenosti dané společností. Děti nedokáží disponovat takovým zkušenostním komplexem jako dospělí jedinci, a proto je nutné komunikaci s nimi tomuto faktu podřídit. Dalo-li by se tedy hovořit o slovní zásobě přibližně 3 – 6 letých dětí, jedná se především o ta slova, která běžně denně používají, tzn. v rozhovorech s rodiči, sourozenci či kolektivem vrstevníků. Určitý nadstandard představují většinou neobvyklé lexémy „pochycené“ od rodičů (z oblasti jejich profese).

V jednom z nahraných rozhovorů přerušila jedna z holčiček monolog chlapce, který vyjmenovával své počítačové hry a zjevně z důvodu upoutání pozornosti chlubitivě sdělila: „A můj tatínek má doma stetoskop“. Ostatní děti se odmlčely, neboť narazily na něco, co neznaly. Holčička si byla své znalostní „nadstavby“ evidentně vědoma a sebevědomě se rozhlížela. Už v této komorní situaci a kolektivu malých dětí platilo, že „kdo zná víc, je víc“. Otec byl lékař a děvče se tak dostalo k termínům, které byly pro její vrstevníky nezvyklé a neznámé. Totéž platilo o chlapci, jehož otec byl zedník, a který zase použil termín z oblasti stavebnictví. Jak jinak vypadá s přihlédnutím k věku slovní zásoba a vyjadřovací schopnost dítěte? /Podrobný vývoj je zaznamenán v podkapitole dětská řeč a její vývoj/.

### 3.2.3. Pragmatická struktura

Během komunikační situace se mluvčí pokouší dosáhnout svého komunikačního cíle. **Komunikační cíl** v podstatě znamená dosažení toho, k čemu má daná komunikační situace sloužit, co má změnit. Tento komunikační cíl mluvčí nějakým způsobem realizuje, přitom se snaží své partnery ovlivňovat, měnit jejich postoje city, či názory, informovat je, zkrátka způsobit nějakou změnu. Tuto snahu dosáhnout komunikačního cíle nějakým způsobem, nazýváme **komunikační záměrem**. Postupné realizování komunikačních záměrů tedy vede k naplnění cíle komunikační události. To, jakou metodou tyto záměry postupně uskutečňujeme, např. to, jak jsou seřazeny, nazýváme **komunikační strategií**. Mým komunikačním cílem bylo dosáhnout co nejkomplexnějšího, a přesto nejspontánnějšího projevu dětí. Komunikační záměr jsem uplatňovala tak, že jsem s dětmi během rozhovoru živě komunikovala, snažila se jejich projev podnítit a směřovat různými sděleními, hodnocením, pochvalou apod.

Dalším důležitým pojmem v této oblasti je **komunikační efekt**. KOŘENSKÝ A KOL. hovoří o to, že kromě výsledků vztažených k cíli a jeho naplnění však komunikační událost často přináší i vedlejší, nezamýšlené produkty, někdy vede k negativním výsledkům (např. změna kladného vztahu mezi komunikanty, či dosažení opačného záměru než bylo zamýšleno) apod. Celou tuto změnu skutečnosti nazývají komunikačním efektem. **Pragmatická funkce** komunikační události pak znamená, že se mluvčí (v určitém úseku komunikační události) zaměřuje na uskutečnění komunikačního záměru. V jednom segmentu (úseku) komunikační události se může objevit i větší množství pragmatických funkcí. Ty sledují určitý elementární komunikační záměr, je jím např. hodnocení, sdělení, prosba, rada apod. Tyto elementární komunikační záměry jsou v *Komplexní jazykové analýze komunikačního procesu* nazývány **komunikačními funkcemi**.

**Pragmatická struktura** je tak strukturou pragmatických a komunikačních funkcí komunikační události.

### 3.2.4. Tematicko-obsahová struktura

Tematicko-obsahovou strukturou se dle *Komplexní analýzy komunikačního procesu* rozumí soubor obsahů o osobních i předmětných objektech, včetně metakomunikačních vyjádření. Těmi jsou myšleny různé mentální a myšlenkové skutečnosti.

Podíváme-li se podrobněji na výše zmíněné termíny, představují **osobní objekty** komunikace ty osoby, o nichž se během komunikace hovoří. Mohou, či nemusí se tohoto komunikačního aktu sami účastnit. V analyzovaném materiálu by se dali nazvat osobními objekty například rodiče či sourozenci komunikantů. Děti také hovořili o svých nepřítomných kamarádech či prarodičích. **Předmětnými obsahy** jsou pak míněny předměty, o kterých se hovoří a samozřejmě také pak cílový předmětný objekt. Tím je v jednom z rozhovorů například vložka, kterou dívky vystřihují z papíru a kolem níž se „točí celá komunikace“. Při rozhovorech se často komunikuje nejen o věcech konkrétních, nýbrž i abstraktních, těmi jsou myšleny různé pocity, myšlenky, postoje apod. Všechny tyto pojmy jsou nazývány **věcnými obsahy**.

**Téma komunikace** je určitým východiskem uvažování a sdělování, k nimž dochází v průběhu komunikační události. Před pořízením video-nahrávky jsem už měla připravená určitá témata, která by byla dětem blízká a o kterých by se mohly rozprávět. Jednalo se především o jejich rodiče a sourozence, dále pak o prázdniny a způsob jejich trávení, nebo o to, čím by děti jednou chtěly být. Jak již bylo výše zmíněno, často došlo i k opuštění a změně tématu, tehdy, když to bylo přínosné, (tím myslím, že se o novém tématu rozprávěly i další děti) jsem tento tematický posun i podporovala.

„Téma souvisí se záměry autora i s očekáváním příjemce. I jeho prostřednictvím se tedy propojuje struktura obsahová se strukturou pragmatickou. Složitějším KU můžeme obvykle při analýze přiřadit celý tematický komplex, tematickou strukturu. U spontánních, nepřipravených mluvených dialogů (asociativního charakteru, často s výraznou kontaktní funkcí) je obvykle tematická struktura velmi bohatá a málo uspořádaná.“ (KOŘENSKÝ A KOL.,

1999, 34). Vzhledem k tomu, že děti ještě nemají zažitě povědomí o konvencích a komunikačních pravidlech, byl by rozhovor tematicky skutečně velmi bohatý, až chaotický a nepřehledný, a musel tak být mou osobou částečně usměrňován. Děti hovoří o tom, co je právě napadne, na co si vzpomenou a „zadaného tématu“ se drží jen tehdy, je-li pro ně dostatečně atraktivní a zajímavé.

### 3.2.5. Objektová struktura komunikační události

Objektová struktura KU představuje soustavu osobních a věcných objektů, kterých se daná konkrétní komunikace dotýká. Kromě těchto (již výše zmíněných) objektů komunikace - komunikantů, osobních objektů a předmětných objektů lze řadit do objektové struktury i další složky, jež se podílejí na zprostředkování a uchování komunikátu. Patří sem například různá technická zařízení. Mnou byla využita videokamera. Video-nahrávka byla následně pomocí videa a notebooku transkribována v text. KOŘENSKÝ A KOL. nazývají tato technická zařízení (např. telefon) **komunikačními kanály**.

Někdy je nutné využít při dané komunikační události i informace, které již byly zjištěné, eventuálně i uložené dříve a které jsou k právě realizované komunikaci nutné. (Například při pracovní poradě minulý zápis). KOŘENSKÝ A KOL. hovoří o tzv. **informačních konzervách**. Při mé práci však nebyla prezence žádné z těchto informačních konzerv nutná, byl tedy využit jen komunikační kanál a to ve formě videokamery, následně videa a notebooku.



## 4. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1. Základní informace a údaje o analyzovaných osobách

Jak jsem již zmínila v předcházejících kapitolách, vybrala jsem z každého oddělení několik jedinců, kteří byli nějakým způsobem zajímaví; kteří svou osobností či jazykovým projevem vybočovali z běžného standardu. Zvolila jsem například srbského chlapečka – protože je cizinec a je typickým příkladem pozoruhodně lehkého a rychlého učení se jazyku dětmi, dále dívku s vynikající úrovní jazykového projevu či naopak chlapce, který má potíže s vyjadřováním i výslovností. Kromě nich pak ty děti, které byly průrazné, průbojné a představovali přirozené vůdce celé sociální skupiny.

Z důvodu možné zneužitelnosti osobních údajů zaznamenávám u těchto jedinců pouze křestní jméno, veškeré informace jsou uvedeny se souhlasem rodičů. Učitelkám MŠ byl předložen stručný dotazník, který obsahoval tyto otázky a body:

- jméno a věk dítěte
- věk rodičů (matka M, otec O)
- úroveň vzdělání (ZŠ, SŠ, VŠ, odborné apod.), zaměstnání
- sociální pozice, postavení (je-li nějakým způsobem výjimečné)
- zkušenosti, znalosti (opět, jsou-li nějak výrazné, zvláštní)

(první 3 nahrané texty, dolní oddělení)

#### 1.transkript

- Anna Marie, 4 roky
  - M 38, O 40
  - oba rodiče vysokoškolsky vzdělání
  - matka má advokátní kancelář, otec invalidní důchodce
  - dítě navštěvuje kroužek Hv, Vv, taneční rytmiku, je pohybově i esteticky velmi nadané
-

## 2. transkript

- Matheo, 4 roky
  - M 39 let, O 44
  - rodiče oba středoškolsky vzdělaní, soukromníci v gastronomii
  - rodina vlastní pizzerii a restauraci
  - dítě se rychle naučilo výborně komunikovat v čj, chodilo na logopedii, silná fixace na rodinu
  - Tomáš, 5 let
  - otec SŠ, matka učební obor
  - otec zaměstnán u městské policie, matka rekvalifikace – kosmetička
  - průměrné znalosti, podává krátkodobé výkony, horší zrakové rozlišování v pracovních listech
- 

## 3. transkript

- Kristýna, 5 let
  - M 40, O 42
  - matka vysokoškolsky, otec středoškolsky vzdělaný + VOŠ
  - otec zaměstnán jako obchodní zástupce, matka dětská lékařka
  - dítě je velmi nadané, projevují se kladné i záporné povahové vlastnosti – snaha o spolupráci s ostatními dětmi, na druhé straně povýšenost, vysměvačnost
  - Jana, 5 let
  - M 32, otec 36
  - oba středoškolsky vzdělaní
  - oba pracují ve státní sféře, matka na úřadu práce
  - holčička poměrně nadaná, velmi milá, komunikativní, vztah ke zvířatům
-

(nahrané texty, horní oddělení)

- Henrieta, 6 let
- M 36, O 37
- oba rodiče vysokoškolsky vzdělání
- otec je redaktorem českobudějovických listů, vystudovaný učitel, matka učitelka na střední škole
- výborná grafomotorika, velmi bystrá a šikovná holčička, znalosti vysoce nadprůměrné ve všech oblastech, zná i částečně německy
  
- Josef, 6 let
- M 38, O 44
- otec vysokoškolsky, matka středoškolsky vzdělaná
- oba rodiče pracují v administrativě
- dominantní vliv na ostatní děti – vůdce, komunikativní dovednosti dobré, výslovnost špatná – chodil na logopedii
  
- Dominik, 6 let
- M 38, O 38
- otec ZŠ, matka SŠ
- komunikace s okolím průměrná, vyniká v oblasti konstrukčních dovedností, výtvarných činností, měl školní odklad
  
- Vojtěch, 6 let
- M 40, O 45
- otec VŠ, matka střední škola – zdravotní sestra
- krátkodobé soustředění, kresba je zatím hodně jednoduchá, nevydrží dlouhodobou zátěž

- Martin, 5 let
  - O 33, M 35
  - otec VŠ, matka SŠ + VOŠ
  - obecné znalosti jsou přiměřené věku, pracuje soustavně, je velmi živý, milý a temperamentní, problémy s výslovností
- 
- Jakub, 5 let
  - O?, M 40
  - otec neuváděn – matka samoživitelka – vzdělání základní
  - dítě špatně komunikuje, pracovní znalosti podprůměrné, vyjadřuje se pouze v holých větách, docházel na PPP
-

#### 4.2. Jazykové roviny a styl prostě sdělovací

Funkční styl prostě sdělovací se užívá v projevech běžného komunikačního styku. Je to základní styl každodenní komunikace. Je zároveň primární oblastí, v níž se začal lidský jazyk uplatňovat. I děti, jejichž projev analyzují, hovoří tímto způsobem – tzn. snaží se především něco sdělit, vyjádřit své myšlenky, tvar a podoba slova či věty a kritérium spisovnosti pro ně není rozhodující.

Faktem zůstává, že vzhledem k velmi nízkému věku komunikantů, 3-6 let, se v podstatě ani nedá uvažovat o tom, že by již získali povědomí o různých druzích jazykových stylů, a snažili se tak vyjadřovat odborně či umělecky apod. Děti hovoří spontánně, nepociťují nějaký tlak, omezení se na prostředky spisovného jazyka.<sup>7</sup> V jejich projevu se objevují všechny typické rysy stylu prostě sdělovacího – tzn. uvolněnost, spontanita, nepozornost, někdy až nedbalost promluvy, která je spojena právě s neveřejností projevu a základní funkcí tohoto stylu – podat informaci.

Styl prostě sdělovací je velmi rozmanitý a má volnou strukturu. Ráz celého komunikátu je dán především komunikační situací, která je souhrnem objektivních a subjektivních činitelů. Prostředí, v němž komunikát vzniká, velmi výrazně ovlivňuje volbu výrazových prostředků a modifikuje styl. Velmi důležitou roli hraje komunikant, jeho věk, vzdělání, zkušenosti a schopnost kulturní komunikace. Neoficiálnost a domácí atmosféra místa, v níž byla nahrávka pořízena - prostředí MŠ, nízký věk komunikantů a také již zmíněná samotná funkční podstata stylu prostě sdělovacího – především informovat, jsou příčinou toho, že pořízený komunikát obsahuje všechny typické znaky mluvenosti, jako např. nespisovnost, bezprostřednost, asociativnost motivů, s tím spojenou rozvolněnou kompozici a zejména velmi expresivní a bohaté lexikum. Kromě těchto charakteristických rysů jsou níže uvedené zvláštnosti a specifika jednotlivých jazykových rovin podmíněny právě nízkým věkem dětí.

<sup>7</sup> Výjimkou – dívka Henrieta – opravuje se, když udělá chybu, nahrazuje nespisovné varianty spisovný. Je zde jasně znát vliv, kultivovanost rodičů.

#### 4.2.1. Kompozice

Kompoziční stavba analyzovaných transkriptů odpovídá věku dětí. Struktura je velmi volná, projev není svázán jediným tématem, naopak, řazení motivů je často velmi asociativní a chaotické. Děti přeskakují od jednoho tématu k druhému, někdy se k původnímu námětu vrátí, často však nebývá vůbec dokončen, jako například:

ch1: *já pudu za Indiána*

x: *aha hm a vybereš si kostým s mamčou mamča ti ho ušije nebo jak\**

AM: *ona bude valentýnka: ona bude valentýnka: (skočí do rozhovoru)*

ch1: *luk a šíp mam a čelenku taky mam a to druhý mi mamka ušije*

x: *tak to máš šikovnou maminku*

AM: *ona bude valentýnka, ona bude zuzka valentýnka:*

*(opět skočí do řeči)*

x: *a počkej valentýnka to je taky něakej převlek\**

AM: *ð:*

x: *jo a co to je\**

AM: *to je ta pali\_\_\_\_\_*

ch2: *to je to je:*

**Tom:** *a moje mamka, moj mamky kamarátka:*

**AM:** *a já pudu za kočku eště: (všechny děti si skáčou*

*vzájemně do řeči)*

Dochází také k opakování už probraných a „uzavřených“ látek a k doplňování již sdělených informací tak, jak se děti rozpomínají a jak je co k dané věci průběžně napadá. Objevují se tedy stále nové a nové souvislosti. Horizontální či vertikální členění textu se neuplatňuje, transkript je pouze rozdělen na repliky – úseky, jež pronese jeden mluvčí bez přerušení. Děti si vzájemně „skáčou“ do řeči, nechovají se ještě podle společenských pravidel, tzn. nečekají např., až jiné dítě dokončí svou repliku. Nerespektují to, že nějaké téma již bylo uzavřeno a že se hovoří o něčem jiném. Platí přímá úměra – čím jsou děti mladší, tím jsou nekonvenčnější a spontánnější. Okamžitě sdělí to, co „mají na jazyku“. Svou roli hraje také průraznost a osobnost jednotlivých komunikantů.

Nejčastěji porušovaly tok hovoru dvě děti – Tomáš a Anička (viz i ukázka výše), oba velmi silní jedinci, kteří se stále chtěli uplatnit, stále se nějakým způsobem včleňovali do hovoru a získávali tak pozornost mou i ostatních dětí. Například:

d5: a já mam taky třeč třečka **tfřečci** a oni jí taky piliny

x: aha

d3: a já jim • a pijou vodu

d5: a já dělám berušku na karneval ale já jí nemam (děti z dolního oddělení si neustále skáčou do řeči, přeskakují z jednoho tématu do druhého, vracejí se k tomu, co už bylo probrané a dořešené apod.)

---

x: copak si viděla\*

d3: berušku:

x: a kde\*

d3: masku

x: a kdes jí viděla někde v tom divadle\*

d3: jak sme byly jak sme byly nakupovat s mamkou

x: aha

AM: a eště a eště mě mamka převleče za myšku:::

---

x: za myšku\* tak ty budeš co všechno budeš pamatuješ si to\* (se smíchem)

AM: takže: za myšku: za kočičku:: ∂: ∂: ∂:

x: holky pomozte jí má to rolničky

AM: jo eště pudu za kašpárka a za tygra a za kočičku:

d2: a já pudu za princeznu a za kočičku

x: hm tak ty budeš za princeznu a za kočičku a budeš mít nějakou krásnou čelenku nebo nějaký krásný šaty\*

AM: a eště pudu a eště půjdu (hlasitě polkne), za berušku za berušku: a za pavouka (skáče do řeči)

(téměř všechny dívky si neustále skáčou do řeči, vždy co kterou napadne)

d2: já mam čelenku a prsteny taky mám

x: za pavouka pudeš taky\* (se smíchem, na Aničku)

AM: a taky eště a taky eště za prasátko

x: a neříkej (smích)

Tom: a já mam doma hodně plyšák (neutvoří plurál ani pádovou koncovku \* opět rychlá změna tématu)

x: plyšáků máš doma hodně\*

Tom: (přikyvuje)

---

ch4: já pudu za kočičku

x: ty budeš za kočičku\*

ch4: chm

Tom: mam teda pejska a a: eště mam medka (opět skočí do řeči, navazuje na předchozí téma, co má doma)

d2: a já za tu pinceznu

Tom: a já mam toho medídka a pot:m eště mám

AM: posuň se (nešetrně ho odsune)

x: já a byli ste tu na čerty\* povídejte co čert a mikuláš (snaha o změnu tématu)

AM: a eště a eště mě převlečou za za čerta:

x: za čerta\* (se smíchem)

AM: (neodpovídá, přikyvuje)

x: ty seš člověče jak ta arabela s prstenem co se pořád převlíkala

x: a podťte mi říct co čert dyž tu byl báli ste se\*

d2: já sem se bála

---

AM: a mikuláš měl boty jako paňučitelka černá:

x: jo\* (se smíchem)

AM: (hluboce a vážně přikyvuje)

AM a dostali sme doma dárky::

x: jo a co ste dostali od mikuláše všechno\*

---



Už v této kompoziční výstavbě textu se výrazně projevuje věk dětí. Roli hraje i roční rozdíl, který je mezi dětmi z horního a dolního oddělení. Zatímco děti z dolního oddělení si bez skrupulí „skáčou“ do řeči, vrací se k tomu, co již bylo řečeno, vykřiknou to, co je právě napadne, jsou velmi spontánní, starší děti se více stydí a nejsou tak přímočaré. Dá se říct, že na některých téměř bylo „vidět“, že chtějí ještě něco říct, dodat, či se k něčemu vrátit, ale neudělaly to, měly už povědomí o tom, že se to zkrátka nemá. Čekaly na mé vyzvání, téma rozhovoru se neměnilo tak spontánně, děti čekaly, co se jich zeptám.

Jedinou výjimkou v horním oddělení byl Jakub, který ovšem svou mentální vyspělostí odpovídá dětem nižšího věku. Ten se v rozhovoru neustále vracel pouze k počítačovým hrám, střelení, skákal stále do řeči a divoce gestikuloval:

*Martin: hm●*

*x: takže se oba zmlátíte a pak oba brečíte jo\**

*Martin: hm●*

*všichni: (hlasitě se smějí)*

*Jakub: a já ne*

*Jakub: já mam brnku a lukáše a mamku a prali se se prm  
prm\_\_\_\_\_ (divoce gestikuluje a bouchá se do hlavy)*

*x: hm tak jo● pořádně ste si asi dali co\* (moc mu nerozumím)*

---

*Martin: a já nikam nechojim: aje: aje: žaš umim jen bjislit*

*x: jo\**

*Jakub: a já mam doma počítače dva:*

*x: jo\**

*Jakub: no doma*

*x: tatínek dělá s počítačem\**

*Jakub: (neodpovídá, přikyvuje)*

---

*Hen: muj strejda teda mámy a táty kamarád vytisknul jednu knížku a já se menuju henrieta a tam je tam je princezna nebo kdo a ten ta se taky jmenuje henrieta*

*x: jo no to je super*

*Jakub: a já mam bráchu a to je voják*

x:voják jo to už je velkej\*

Jakub: (přikyvuje)

x: a ty bys chtěl bejt taky třeba voják\*

Jakub: (přikyvuje, usmívá se)

Jakub: a já budu ten voják a já bych takhle na něj a namířil a tvž tvž tvž (gesty předvádí míření zbraně a střelbu)

x: na koho\*

Jakub: na pojcajta tvž tvž:

x: na policajta a proč\*

Jakub: jo samopalem

---

x: ty zabíjíš slepice\* jo ony běhaj a ty je střílíš jo\*

Josef: ne oni lítaj (opět silně gestikuluje, předvádí rukama pohyby křídel – slepice)

Josef: oni lítaj a já se je snažim já je musim zabít pak střílim třikrát do pavouka padesát padesát sto (vzrušeně vyráží a opět bohatě gestikuluje) pak vyleti balónky a dyž je na nich dvojka to to střelim a objeví se jit tam objeví se mi tam jako jiný střílečky

x: jo jasně takže za to že se trefíš dostaneš jako lepší náboje a dostaneš se do vyšší hry vid\*( zřejmě vzhledem k tomu, že se bavíme o střílení, se zapojí do hry opět Jakub)

Jakub: a mi a já bych taky hodně tfffffffffffffffffffff(opět divoce gestikuluje, předvádí střílení)

Josef: a mě se jednou stalo tohle (odhrnuje tričko, ukazuje jizvu)

Josef: pač mě schodil pač sem spad na fotbale a měl sem to krvácený a taky mam jenom takový\_\_\_\_\_ (znovu ukazuje jizvu)

x: aha tý jo tak takovejhle úraz se ti stal

Martin: a já hjaju na počítači já zaše hjaju na počítači hejiho pótra: (vrací se k původnímu tématu)

---

x: cože tě baví na počítači\*

Martin: heji pót

x: heri pótr je taky na počítači jo\*

všichni: my taky, já taky hraju (vzájemně se překřikují)

Jakub: a my žase doma máme vlak na tom novým

x: a co se hraje na tom vlaku\*

Jakub: tam se jezdí šipkama tam jede vlak takový stromy taj\_\_na  
vláčkách\_\_\_\_\_á cesty á\_\_\_\_\_

Martin: a já eště hjaju rád na počítači špejblmena

x: cože hraješ rád na počítači\*

---

x: jo spajdrmena (Spidermanna)

d3: von neumí mluvit (směje se)

Josef:jo jo: on mu martinovi nerozumí nikdo: (taky se směje)

Jakub: já hraju na tom novým počítači starka dvojku a a ●●

---

x: jo a kdo tam je vilík je tam taky teta kasandra a hop ne\*

všichni: nó jó

Jakub: a já mam taky rád spajdrmena a tam tffffff tffffff tam mlátím tffffff

d2: a já chci bejt baletka po babičce (vloží se do hovoru, - stejně jako Henrieta,  
rozhovor o střílečkách holčičky evidentně nebaví)

x: aha tak babička byla baletka jo\*

d2: hm:

Jakub: a dyž tam byl nákej chlap tak tvž tvž a řezal ho pilou a tš tš:: (opět se  
vložil do hovoru a předvádí střílení)

Kompozice nahraných textů je tedy velmi rozvolněná, s četnými odbočkami. Zajímavé je, že ačkoliv věkový rozdíl dětí z obou oddělení není nějak markantní, (dolní oddělení 3-5, horní 5-6 let) lze mezi těmito dvěma věkovými kategoriemi pozorovat významnou distinkci v povědomí o konvenci, normě či jistých společenských pravidlech. Mladší děti jsou mnohem spontánnější a živější, starší pak ukázněnější, konformnější a v projevu umírněnější.

#### 4.2.2. Hláskosloví

Jak jsem již zmínila, charakteristickým rysem stylu prostě sdělovacího je četné užití nespisovných výrazů. Obecná čeština je typická kvalitativními změnami (obecně české hláskoslovné znaky), dále je to zjednodušování souhláskových skupin a kvantitativní změny samohlásek.

Jaký je rozdíl mezi dětmi a dospělými? Kromě těchto výše zmíněných změn, které jsou stejné u obou skupin komunikantů, objevují se u dětí specifika, kterými jsou poruchy dětské řeči. Ty jsou podmíněny nejen vadami fyzickými – artikulačních orgánů, ale i psychickými. Opožděný vývoj řeči dítěte může být způsoben stejně tak jako jeho špatným zdravotním stavem, tak i např. nepodnětností rodinného prostředí, citovým strádáním apod. Zde bych mohla opět uvést příklad chlapce Jakuba z horního oddělení, který má velké problémy s jazykovým projevem, a to ve všech mluvních rovinách. Ředitelka mi sdělila, že matka je samoživitelka, která nemá na dítě čas, nevěnuje se mu a nedává mu impulsy k rozvoji a seberealizaci. (Ukázka jeho řeči – viz. níže). Projev tohoto chlapce je důkazem, že nepodnětné rodinné prostředí má nesporný vliv na vyjadřovací schopnosti dítěte.

Zajímavé je také, že mezi dětmi, u nichž jsem se setkala s nějakou vadou řeči, nebylo děvče. Obecně známý je jev, že děvčata začínají mluvit dříve než chlapci. Co se týče rozdílu mezi horním a dolním oddělením, (hovořím o věku), tak zatímco v předcházející podkapitole hrál (v oblasti kompozice a plynulosti projevu) tento faktor podstatnou roli, dá se říci, že z hlediska **výslovnosti** se úroveň jazykového vyjádření liší jedinec od jedince nezávisle na věku. Problémy se správnou artikulací lze najít v dolním oddělení stejně tak jako v horním. Zkoumala jsem analyzované texty a porovnávala je s informacemi o rodičích a rodinném zázemí dítěte a došla jsem k výsledku, že na to, jak dítě vyslovuje, má kromě vrozených dispozic, pohlaví a zdravotního stavu dítěte výrazný vliv právě podnětnost či nepodnětnost prostředí. Tzn. svůj význam má nejen fyzická a mentální úroveň dítěte, ale i ochota rodičů se svému potomku věnovat. Významný je také samotný jazykový projev rodičů - který vytváří dítěti přirozený vzor. Obecně lépe hovoří (nejen např. v rovině syntaktické, ale právě i v oblasti hláskosloví) ty děti, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání a zřejmě tak

i vyšší úroveň projevu. (Což mi potvrdily i učitelky MŠ). To se samozřejmě projeví i na mluvě jejich potomků. Je tedy důležité jít dětem správným příkladem, poskytovat jim nezbytnou péči a lásku a v neposlední řadě s nimi citlivě řešit jejich problémy a nedostatky. Jako důkaz pro své tvrzení bych poukázala na úryvek z projevů **Henriety a Jakuba**.<sup>8</sup>

Henrieta má navíc velmi pěknou, příjemnou barvu hlasu a plynulou řeč. To přepisem bohužel zprostředkovat nelze, přesto tuto skutečnost alespoň zmiňuji. Zajímavé je, všimnout si u vybraných textů nejen toho, o čem a jak děti hovořily, ale i toho, co to vlastně znamená – např. sledování určitého druhu pohádek a filmů samozřejmě vypovídá i o kultuře a životním stylu celé rodiny. Například Henrieta z pohádek upřednostňovala Krtečka (prý proto, že se tam nikdo nepere), či Simpsonovi (kreslený a ač americký, přesto zdařený seriál, se sarkastickým inteligentním humorem /sledují ho z 80ti procent vysokoškoláci/):

x: hm a co ještě jakou máte rádi pohádku ještě kdo mi řekne

Henrieta Ottová (Hen.)

Hen: krtečka

x: krtečka toho kresleného\*

Hen: hm ano

x: a co se ti tam nejvíc líbí na krtečkovi\*

Hen: mm ō že se tam nikdo **nepere (obsah!)**

x: hm to je pravda to je fakt no a co ještě máte rádi za pohádku\*

všichni: hm, jo

Hen: simpsonovi (**chytrý kreslený seriál**)

všichni hromadně: já já my sme byli na horách (vzájemně se překřikují)

Hen: my sme byli na horách (odpovídá ze všech nejjasněji, nejvýrazněji)

x: taky\* a s kým stam byla a kde\*

Další zajímavou věcí bylo, že ačkoliv Henrieta běžně nenarušovala průběh hovoru – tzn. „neskákala“ do řeči, točil-li se rozhovor dlouho okolo toho, co ji nezajímalo (různé „střílečky“ na počítači), také ho změnila, například:

Henrieta: máte hezký džíny (změní téma hovoru, který ji zřejmě nebaví)

x: jo děkuju (se smíchem)

---

<sup>8</sup> /Uvedené vzorky by se daly použít i jako příklady zcela protikladných úrovní projevu také v oblasti syntaxe/.

Jakub se v hovoru uplatňoval jen tehdy, šlo-li o střílení, počítačové hry apod. Pokud jsme o tomto tématu hovořili, vždy se znovu zapojil: (Hovořili jsme s jedním chlapcem na téma počítačové hry):

---

x: *jo jasně takže za to že se trefíš dostaneš jako lepší náboje a dostaneš se do vyšší hry vid\**( zřejmě vzhledem k tomu, že se bavíme o střílení, se zapojí do hry opět Jakub)

Jakub: *a mi a já bych taky hodně tfffffffffffffffffffffffff*(opět divoce gestikuluje, předvádí střílení)

x: *hm:* (Po čase se opět se vložil do hovoru a předváděl střílení):

Jakub: *a dyž by tam byl nákej chlap tak tvž tvž a řezal bych ho pilou a tš tš::*

Následující pasáže dokazují rozdílnou úroveň projevu Henriety a Jakuba. (Jde o pouhé úryvky, které na sebe logicky nenasazují).

x: *jo a už tady dostáváte ve školce černý puntíky\** (se smíchem)

Henrieta: *ne jen hvězdičky to jsou body které dostaneme když jsme hodni my máme jen hvězdičky ale moje kamarádka to má ve školce tak že když zlobí dostanou puntík když jsou hodný tak hvězdičku*

Henrieta: *to jsou takový takové odměny a tresty*

x: *hm no a kde mám tu zdravotní sestřičku\**

Henrieta: *tady*

x: *a už víš třeba jakou bys na tu sestřičku musela studovat školu\**

Hen: *ne* (usmívá se)

x: *nevíš\**

Hen: *jo vlastně jo mamka studuje školu na zdravotní sestřičky*

x: *přesně tak tvoje mamka je zdravotní sestřička\**

Hen: *o:ne mamka učí aby holčičky byly sestry*

x: *aha tak maminka učí na zdravotní škole je učitelka vid\**

Hen. *hm:*

x: *a ták takže ty by si šla za základku pak na školu pro zdravotní sestřičky vid\**

Hen: (usmívá se, kývá souhlasně hlavou)

Hen: a já chci ještě říct říci že muj strejda teda mámy a táty kamarád vytisknul jednu knížku a já se menuju henrieta a tam je tam je princezna nebo kdo a ten ta se taky jmenuje henrieta

x: jo no to je super

Jakub: a já mam bráchu a to je voják

Jakub: já hraju na tom novým počítači starka dvojku a a ●●

Jakub: a já ne

Jakub: já mam brnku a lukáše a mamku a prali se se prm prm \_\_\_\_\_ (divoce gestikuluje a bouchá se do hlavy)

Jakub: a já budu ten voják a já bych takhle na něj a namířil a tvž tvž tvž (gesty předvádí míření zbraně a střelbu)

x: na koho\*

Jakub: na pojcajta tvž tvž:

x: na policajta a proč\*

Jakub: jo samopalem

x: samopalem jo\* ale to bys mu ublížil

Jakub: hm neva

Mám-li v analyzovaném textu vyzdvihnout také obecně české hláskoslovné změny, kterých se dopouštějí děti stejně jako dospělí (tzn. zjednodušování souhláskových skupin, vynechávání hlásek, protetické -v a jiné), byly by to například:

#### **Protetické V:**

von nebyl 116, jakože von je provádí von von 123, já musim hopsat na něm von pak střílí 123, nenaučila sem se to vod mojí ségry 128, vostříhaný vlasy 130, ten je ocuť 130,

### **Zjednodušování souhláskových skupin a vynechávání hlásek:**

Zde bych ráda zmínila rozdíl mezi zjednodušováním a vynecháváním hlásek, které souvisí s použitím obecné češtiny a kterých se dopouštějí děti i dospělí (eště) a vynecháváním hlásek, které jsou způsobeny vadnou výslovností (tzv. **patlavostí** – př. *sadký – sladký, já ci být – já chci být* -dítě hlásku vůbec nevytvoří, či ji nahradí jinou – *telý - celý*). Patlavostí se budu v této kapitole ještě podrobněji zabývat./

*pučit ty dva 99,puđu 99, říkal sem 110, a eště 99, sem eště 99, dybi 101, nevím jak se menuje 101, máme doma eště 101, to sou zvířátka 102, jak sme byly jak sme byly nakupovat 102, a eště a eště mě mamka 103, a eště taky eště za prasátko 103, kerá 115,*

**Nedbalá výslovnost, změněná výslovnost hlásek:** *za lefa 99, f karnefalu 99, aš, rači 105, tudle 107, aš 108, náž 107, na počítači fčelku máju, fčelka mája 126, f květináči 127, ftom šrekovi 128,*

### **Asimilace znělosti:**

*nigdo 104, kamarátka 99, mrazík celí zoupky (cení) 107, uš sme 130, nigdo 130,*

### **Kvantitativní změny samohlásek:**

*nó 99, có 101, jó 101, já mam 101, namam 102, a musím 102, říkal sem, říkam 110, už né 111, nó to 111,ségra 115, v devátý třídě je ségra 115,*

### **Kvalitativní změny samohlásek: (viz kapitola Tvarosloví)**

Jak jsem již zmínila výše, ráda bych se v této kapitole, která se zabývá tvořením hlásek, věnovala vadám dětské řeči, které způsobují změněnou výslovnost. Nebude se nyní jednat o ty změny, kterých se dopouštíme v hovorové podobě obecné češtiny (viz výše), nýbrž o ty změny, které jsou typické pro děti. Pokusím se najít eventuální souvislost mezi vadou řeči a rodinným prostředím, dědičností, psychickými problémy apod. Jak jsem již výše citovala z I. NEBESKÉ je základním činitelem vývoje dětské řeči **věk**. Čím je dítě mladší, tím hůře mluví, jak mi potvrdila ředitelka MŠ: „Skoro všechny tříletí děti (obzvláště pak chlapci) mají stále ještě problémy s výslovností, které se však časem samy upraví.“



Přetrvává-li však problémová výslovnost do věku čtyř a více let, je třeba hledat příčiny jinde a vyhledat logopeda.“ Já bych jako příklad předchozího tvrzení uvedla promluvu jednoho chlapečka (ch3), kterému byly teprve nedávno tři roky a který ještě mluví velmi špatně. Ředitelka mě ale ujistila, že dítě je jinak velmi chytré, bystré a živé, má výborné rodinné zázemí a jeho řeč se zcela jistě samovolně upraví. Zde je tedy příčinou špatné výslovnosti pouze věk dítěte. Tento chlapeček také stále „skákal“ do řeči, - v tomto „nerespektování společenských norem“ se také projevuje velmi nízký věk dítěte, který jsem zmínila jako velmi závažný faktor i v kapitole Kompozice textu. Příklad:

**ch3:** *já pudu za sluníčko (opět překotně naváže, téměř opět skočí do řeči, tentokrát pro změnu Anně Marii, která skočila do řeči Tomáši Čermákovi)*

**x:** *no pěkný tys říkal že budeš za sluníčko tak mi popiš jak budeš vypadat celej celej žlutej\**

**ch3:** *chm: ●●● jo ∂ : papílový bjele papílovou vestu a masku papílovou*

**x:** *aha tak to musíte s mamčou dneska dodělat vid' abys byl zejtra za celý sluníčko*

**x:** *ty si se nebála\**

**Tom:** *já taky ne*

**x:** *no vy ste se vůbec nebáli vy ste teda museli být hodný*

**ch3:** *já šem še neál taky nikgo nikojo:*

**AM:** *a mikuláš měl boty jako paňučitelka černá:*

**ch3:=** *hop a škákal dáje (opakuje)*

**d5:** *prší prší jen se leje koníčky pojedeme*

**ch3:** *já to umim taky koníčky kam pojeteme (skáče jí do řeči)*

Problém nastává tehdy, když takto špatně vyslovuje i dítě vyššího věku, tzn. 4-6 let. Já se zabývám dětmi v předškolním věku, tak mohu jen konstatovat, že s nástupem dítěte do školy by měla být řeč po formální stránce zcela vyzrálá. Faktem ale zůstává, že ne vždy je to tak.

**Porucha výslovnosti – patlavost (dyslalie)** je nejčastější a nejrozšířenější poruchou řeči u dětí předškolního věku. Může se tedy buďto jednat pouze o výslovnost nesprávnou – jev vývojový, normální, který se časem sám upraví (viz příklad výše) a nebo se jedná o výslovnost vadnou čili patologickou. Pak je nutná logopedická péče. Vadnou výslovnost můžeme nalézt u jednotlivých hlásek, slabik, ale i slov. Podle toho rozlišujeme patlavost hláskovou, slabikovou a slovní. Hlásková patlavost spočívá v tom, že:

- dítě hlásku vůbec netvoří, vynechává hlásku, kterou nedokáže vyslovit (nejčastěji vynechává hlásky r a l), např. místo *ruka* říká *uka*, místo *vlk* *vk* apod.
- dítě nahrazuje některou hlásku hláskou jinou – tzn. obtížnou hlásku nahrazuje hláskou snazší (nejčastěji nahrazuje hlásky c,s,z,č,š,ž,l,r,ř,k,g,), např. místo *celý* říká *telý*, místo *koruna* *koluna* apod. A nebo dítě sice hlásku vytváří, ale nesprávně, deformovaně, např. velmi často nesprávně vyslovuje sykavky – především c,s,z – lidově řečeno „šlape si na jazyk“, největší potíže činí dítěti správná výslovnost hlásek r,ř, čemuž se lidově říká „ráčkování“.

### **Vynechávání hlásek**

Objevuje se alespoň v částečné formě téměř u všech dětí mladšího předškolního věku. Pakliže dítě hovoří už ve věku tří, čtyř let bezvadně a bezchybně, je to spíše výjimka. Takové dítě bývá velmi chytré a bystré, bývá podporováno ze strany rodičů, kteří mu věnují maximální péči a citovou angažovanost. Myslím tím nejen to, že dítě vyniká přirozenou inteligencí, ale i to, že tyto jeho vrozené dispozice jsou posilovány rodiči, jež mu vytváří správné mluvní vzory. Jako příklad bych uvedla opět dívku Henrietu, o které mi ředitelka MŠ sdělila, že byla právě onou výjimkou – tzn. mluvila srozumitelně a nevynechávala hlásky ani při nástupu do MŠ ve čtyřech letech. Zaujalo mne to a zeptala jsem se ředitelky i ostatních učitelek, zda si myslí, že roli hraje i to, KDY dítě nastoupí do školy. Shodně mi potvrdily, že kolektiv a společnost ostatních je sice velmi důležitá, nicméně v takto nízkém věku (3 roky) bývá lepší, když dítě zůstane ještě (tak do 4 let) u matky- pakliže se mu však ona náležitě věnuje. Dítě

fyzicky i citově dozraje, do školky už nastupuje vyrovnané, klidnější se zvýšenou sebekontrolou. Péče ze strany rodičů hraje tedy při vývoji řeči dítěte velmi významnou roli i z tohoto hlediska.

### **První oddělení:**

*koupla 99, já du na jže 99, zejta,zejta 101,šem še neál taky 104, eště mam medka 104 (vynechání celé slabiky), pomeanče 105, šadký 105, rolapal 105, vojičku 105, rači to neděj 105, pojeteme kam 106, dovnit si ho nepustíme 106, těl by do chaloupky, ci bejt dotorem 109, já ci bejt hokejista, á ci být fotbal 110, a eště bajču trocnoskou (vynechání celé slabiky)111,*

**Vynechávání hlásek se v druhém oddělení téměř nevyskytuje, děti spíše nahrazují hlásky jednoduššími formami, tzn. jedná se o nahrazování hlásek.**

### **Nahrazování hlásek:**

**(1. oddělení - věk hraje roli – tzn. vady dány především nedostatečným vývojem )**

*papílový bjele papílovou vestu masku papílovou 100, já chsi 101, sfírátko 102, třečka, 102, třeč třečka 102, pževleče za myšku 103, pinceznu 104, zoupky 107, honili se po ujici 108, pšídáme se ke komu 108, potte sem 108, žima už je za lesem 108, za pejtka 109, fotbal i hotej hrát 110, dětu a babičku a eště bajču trocnoskou 111,*

**Děti v druhém oddělení: Dominik a Martin: (Zde bych už viděla problém a na místě rodičů vyhledala odbornou pomoc):**

Dominik: *ašterikš a obelikš 112, čeba kouželnej pšten 113, já ci bejt zedník, a pak sbívat sbívat takový šávy 127, no no a vjátí se ti to spátky 125,*

Martin: *já šem byl a moje ségla už chodí do první třídy do škoji 117, a šamí jedničky 117, a chodí do nový ujice 117, jo a eště moje ségja i bečí 118, dyš jí dam velkou lánu 118, a já nikam nechojim aje aje žaš umím jen bjislit 120, a jak hjaju toho spajdmena 125, a on staví pajučina 125, musim fujt mačka 125, můžu šetřit na balák 125, a jak hjaju toho spajdmena tak tam du do nějakýho jiného dílu čeba 125, hjaju fčelku máju, no nolmálně nolmálně tak takový 126,*

U těchto chlapců bych hledala příčinu špatné výslovnosti ve dvou faktorech: **U Dominika** vidím příčinu genetickou, tzn. otec (ZŠ) a prý ani matka (ačkoliv dosáhla SŠ vzdělání) nejsou příliš inteligentní a chlapec je zřejmě po nich. Dá se říci, že dítě je tzv. rodově zatíženo (tento termín se užívá v případě, kdy rodiče nedosahují vysoké inteligence, a také častokrát v dětství sami začali mluvit opožděně.) Opět jsem poprosila ředitelku MŠ, aby se otce Dominika citlivě zeptala, zda měl v dětství s výslovností problémy. On tuto skutečnost potvrdil. Prý špatně hovořil až do devíti let a pociťoval to jako velký hendikep). Rodiče chtějí dát Dominika do péče logopeda, zde tedy zřejmě problém dědičnosti vyváží láska a péče ze strany rodičů. Zajímavý je také fakt, že Dominik vyniká v oblasti konstrukčních dovedností a výtvarných činností. Tady se zřejmě opět projevuje genetika – zručnost po otci, který je zedníkem.

**Martinovi** rodiče jsou oba inteligentní a vzdělaní, otec vysokoškolsky, matka středoškolsky + VOŠ. Martínek se dopouští té formy patlavosti, při níž nahrazuje obtížnou hlásku tou snazší. Tzn místo *segra – segla, r-l, škoji – školy – j-l* apod. Chlapeček je jinak velmi živý a pracuje soustavně, faktem zůstává, že je na svůj věk velmi malý, drobný, subtilní, řekla bych celkově fyzicky nevyzrálý. Působí jako krásná malinká okatá panenka. Toto velmi subjektivní hodnocení je myslím na místě, neboť chci vyjádřit, že chlapeček působí opravdu velmi křehce a roztomile. Jinak řečeno to, co mi u jiného dítěte přišlo jako patologická, nepříjemná vada, u něj působí jako roztomilé komolení slov.

Zde mě napadla zajímavá myšlenka a ředitelka MŠ mi ji překvapeně potvrdila. Napadlo mě totiž, že stejně jako každá jiná snaha, touha nějak se zlepšit musí mít nějaký cíl, motivaci. Pakliže tomuto dítěti stačí jeho nevyzrálá řeč k tomu, aby se dorozumělo se svým okolím, a toto ho navíc utvrzovalo v tom, že jeho mluva je půvabná a působí rozkošně, nemá dítě potřebu něco měnit. Dítě zřejmě podvědomě cítí, že takto komunikovat se svým okolím je naprosto v pořádku. Jak jsem již zmínila, tento chlapec působí vzhledem ke své drobnosti a subtilnosti daleko mladší než pětileté dítě a jeho vada řeči působí velmi, opravdu velmi roztomile. Chlapeček se pořád usmívá, má měkký, mazlivý hlas a jeho projev vzbuzuje v nás dospělých infantilní úsměv. Zatímco u ostatních dětí na mě působily jejich vady řeči rušivě, „mazlivé šišlání“ Martínka je velmi

roztomilé. Ptala jsem se učitelek, jestli rodiče tuto situaci nějak řeší. Učitelka Danuše Černá mi sdělila, že mamince doporučovala logopedii, ta jí prý odvětila, že Martínek je ještě malý, že je to rozkošné, babičkám a všem se to líbí a že se to určitě upraví časem samo. Pakliže ne, chtějí s dítětem navštívit před nástupem do ZŠ specialistu.

Pokud tedy dítě není ke změně, zlepšení řeči nějak motivované, naopak je utvrzováno v tom, že takhle mluvit je roztomilé a v pořádku, necítí zřejmě potřebu něco změnit, svou vadu nepociťuje jako zápor, ale jako klad. Zde bych viděla nebezpečí v tom, že to, co se nyní může zdát roztomilé, může způsobit dítěti později vážný hendikep: odklad školní docházky, potíže při čtení a psaní, může se stát i terčem nevybíravého chování spolužáků, kterým Martínkovo šišláni již určitě líbezná připadat nebude.

Myslím si, že je na místě, aby si rodiče včas uvědomili hranice mezi radostí, kterou v nich vzbuzuje roztomilost jejich dítěte a odpovědností, kterou za jeho budoucí život mají. Při psaní této diplomové práce si stále více uvědomuji míru zodpovědnosti nás dospělých za život, za kvalitu života našich dětí.

Kromě hláskové patlavosti se u dětí vyskytuje též patlavost slabiková (viz výše - *eště mam medka 104, a bajču trocnovskou 112, – medvídku, babičku, /Tomáš/*) a slovní, která postihuje skupiny hlásek ve slabikách a slovech. V praxi to znamená, že dítě sice dokáže správně vyslovit určitou hlásku samostatně, ale ve slabice nebo ve slově ji vysloví nesprávně, zkomoleně nebo ji vynechá. Kromě chlapce Tomáše jsem se slabikovou či slovní patlavostí při svém výzkumu nesetkala, nejedná se tedy zřejmě o jev až tak častý jako je patlavost hlásková.

Další poruchou řeči je **breptavost**, která se vyznačuje překotným tempem řeči. Řeč breptavého dítěte je nesrozumitelná, dítě v důsledku rychlého tempa komolí slova, vynechává hlásky nebo části slov. Náprava není příliš složitá – stačí vést dítě citlivě ke snížení tempa. Zajímavé však je, že při odstranění breptavosti nestačí jen pouhá náprava této poruchy řeči, ale je také velmi důležité odstranit její příčinu. Ta často spočívá v narušené osobnosti dítěte. Breptavostí často trpí děti hyperaktivní, citově nevyrovnané, impulzivní, celkově neklidné, se sníženou

sebekontrolou. Tato charakteristika přesně sedí na chlapce, u něhož jsem breptavost objevila, a to na Jakuba. Dítě nežije v kompletní rodině, matka je samoživitelka, navíc se mu (jak mi sdělily učitelky MŠ) příliš nevěnuje. Dítě prý obecně velmi špatně komunikuje, nejen s dospělými, ale i se svými vrstevníky. Zde bych tedy příčinu vady řeči viděla nejen v dědičnosti (matka má pouze základní vzdělání), ale i v nedostatečné péči a minimálním zájmu ze strany matky. Já osobně považuji za velmi důležitý i fakt, že dítě nežije se svým otcem, tzn. bezpochyby citově strádá. Citová deprivace jistě vede k citové nevyrovnanosti a celkovému narušení křehké osobnosti dítěte.

Ukázka jeho projevu /komolení slov, vynechávání hlásek, částí slov/:

*Jakub: já mam brnku a lukáše a mamku a prali se se prm  
pru\_\_\_\_\_ (divoce gestikuluje a bouchá se do hlavy)*

*x: hm tak jo● pořádně ste si asi dali co\* (moc mu nerozumím)*

---

*x: tatínek dělá s počítačem\**

*Jakub: (neodpovídá) ne: brá\_\_\_\_\_*

*x: a co ty chceš jednou dělat až budeš velkej\**

*Jakub: ž:, hm:*

*x: třeba doktor policajt popelář*

*Jakub: ž:*

*všichni: asi eště neví*

*Jakub: ž policajt*

*x: policajt jo a proč\**

*Jakub: (neodpovídá, ticho, rozpačitě se usmívá)*

*Jakub: ž:*

*x: že dělá dobro pořádek\**

*Jakub: (přikyvuje, směje se)*

*x: a další někdo ví co chce bejt\**

*Josef: já já budu fotbalista*

---

Hen: muj strejda teda mámy a táty kamarád vytisknul jednu knížku a já se menuju henrieta a tam je tam je princezna nebo kdo a ten ta se taky jmenuje henrieta

x: jo no to je super

Jakub: a já mam bráchu a to je voják

x: voják jo to už je tak velkej\*

Jakub: (přikyvuje)

x: a ty bys chtěl bejt taky třeba voják\*

Jakub: (přikyvuje, usmívá se)

Jakub: a já budu ten voják a já bych takhle na něj a namířil a tvž tvž tvž (gesty předvádí míření zbraně a střelbu)

x: na koho\*

Jakub: na pojcajta tvž tvž:

x: na policajta a proč\*

Jakub: jo samopalem

x: samopalem jo\* ale to bys mu ublížil

Jakub: hm neva

---

x: jo jasně takže za to že se trefíš dostaneš jako lepší náboje a dostaneš se do vyšší hry vid\*( zřejmě vzhledem k tomu, že se bavíme o střelení, se zapojí do hry opět Jakub)

Jakub: a mi a já bych taky hodně tfffffffffffffffffffff(opět divoce gestikuluje, předvádí střelení)

Josef: a mě se jednou stalo tohle (odhrnuje tričko, ukazuje jizvu)

---

Jakub: a my žase doma máme vlak na tom novým

x: a co se hraje na tom vlaku\*

Jakub: tam se jezdí šipkama tam jede vlak takový stromy taj\_\_na vláčkách\_\_\_\_á cesty á\_\_\_\_\_

Martin: a já eště hjaju rád na počítači špejblmena

x: cože hraješ rád na počítači\*

Martin: špajblmena

x: cože\*

všichni: spajdrmena (křičí)

x: jo spajdrmena (Spidermanna)

d3: von neumí mluvit (směje se)

Josef: jo jo: on mu martinovi nerozumí nikdo: (taky se směje)

Jakub: já hraju na tom novým počítači starka dvojku a a ●●t\_\_\_\_\_

Henrieta: máte hezký džiny (změní téma hovoru, který jí zřejmě nebaví)

x: jo děkuju (se smíchem)

Josef: dominik svoboda má zas spajdrmena rád a já pudu já já zse pudu za betmena zejtra teda na karneval

Jakub: a já zas umim na počítači tvž tr tvž a střílim a tvž (opět divoce gestikuluje, naznačuje střelbu zbraní)

Martin: \_\_\_\_\_-na počítači a já a já já hjaju na počítači fčelku **MÁ**ju:

x: jo fčelka mája de taky na počítači jo a co tam děláš\*

Martin: no nolmálně nolmálně tam takový tam se chodí šipkama a umim

\_\_\_\_\_ (zase mu není vůbec rozumět)

x: jo a kdo tam je vilík je tam taky teta kasandra a hop ne\*

všichni: nó jó

Jakub: a já mam taky rád spajdrmena a tam tffffff tffffff tam mlátím tffffff

d2: a já chci bejt baletka po babičce (vloží se do hovoru, - stejně jako Henrieta, rozhovor o střelkách holčičky evidentně nebaví)

**Huhňavost**, neboli rinolalie je porucha zvuku řeči, která se projevuje patologicky změněnou nosovostí hlásek, čímž se řeč stává nesrozumitelnou a zvukově nápadnou. Huhňavost způsobují odchylky na mluvidlech, v dutině nosní a v dutině ústní. Může to být případ, kdy je nosní dutině trvale uzavřena - příčinou pak bývá nejčastěji zvětšená nosohltanová mandle či zkřivená nosní přepážka, zúžené nosní průduchy aj. O otevřenou huhňavost se jedná tehdy, vniká-li výdechový proud trvale do dutiny nosní. Při svém výzkumu jsem se setkala s jediným dítětem, na které by příslušná charakteristika huhňavosti „seděla“, a to se srbským chlapcem Matheem. Ptala jsem se tedy opět ředitelky



MŠ, zda-li chlapec navštěvuje logopedii. Ředitelka mi sdělila, že ano, že navštěvoval, (což jsem si později ověřila i v dotazníku podaném učitelkám z „dolního“ oddělení), ale ne kvůli huhňavosti, nýbrž kvůli patlavosti. Ta byla u dítěte zcela odbourána. Když jsem ale řekla, že mi připadá, že dítě huhňá a mluví nosově, ředitelka mi to potvrdila, lékaři prý však žádnou fyziologickou vadu nenašli.

Domnívám se tedy, že tato změněná výslovnost (n-ŋ, neznělá spodoba znělosti – náš – náž) jsou způsobeny tím, že chlapec je cizinec a je dost dobře možné, že je pro něj těžké přeorientovat se na velmi otevřenou českou výslovnost a takto si „vypomáhá“. Pravdou je, že lužická srbština provedla změnu nosovek na ústní, nicméně je možné, že srbština je celkově uzavřenější a „temnější“ než čeština a u chlapce je toto „přivření mluvidel“ přirozený stupeň. Rodiče prý mluví podobně, je tedy možné, že tato „nosová huhňavost“ a celkově zavřenější výslovnost je způsobena cizím původem chlapce.

Za zmínku stojí fakt, že chlapec byl v době, kdy jsem v MŠ natáčela, v kolektivu dětí pouhé tři měsíce a za tu dobu se naučil na základní úrovni komunikovat, částečně zvládat i básničky a písničky. Podstatnou roli hrálo to, že hoch je celkově velmi vstřícný a tzv. „přirozený vůdce“. To, že se neostýchá a není zakřiknutý, snadnému a rychlému učení jistě velmi napomohlo, což mi potvrdily i učitelky. V současnosti prý navštěvuje MŠ jedna vietnamská holčička, která je také velmi šikovná a komunikativní. Stejně jako Matheo je silná osobnost, která se přes svůj jazykový hendikep nestrání kolektivu. Před těmito dětmi prý však měli ve školce jednoho Albánce, který byl naopak velmi zakřiknutý a bojácný a ten za celý rok pobytu v „dolním oddělení“ nečinil skoro žádný pokrok.

Je tedy pravda, že učení malých dětí se dá nazvat velmi rychlým, až zázračným, avšak i při tomto procesu hraje osobnost dítěte a citlivý přístup dospělých velmi důležitou roli. Pro zajímavost uvádím ukázkou „nosové a zavřené“ výslovnosti Mathea:

x: *spíš za indiána sis to teda rozmyslel jo\**

Matheo: *jo jo*

x: *aha a myslíš že s mamčou doma něco vymyslíte ten převlek nebo to zejtra někde vyberete\**

Matheo: *zejta, zejta*

x: *zejtra to vyberete na tom karnevalu jo\**

Matheo: *jo*

x: *no a co když ti zejtra padne do oka něco jinýho nějaká jiná maska\**

Matheo: *co:\**

x: *co když se ti bude líbit něco jinýho nějakéj pěknéj třeba upír bys nechtěl se převlíct třeba za upíra\** (pokusila jsem se předchozí větu opsat, neboť

frazeologismu „padnout do oka“ evidentně nerozuměl)

x: *n ne ne* (opět velmi nosově, připadá mi jak kdyby mluvil nosem, vyslovuje tak nejen pokaždé hlásku *n*, ale celkově je jeho výslovnost více uzavřená)

x: *to bys nechtěl bys chtěl bejt radši jenom indián jo\**

Matheo: *jo:*

x: *vinetů\**

Matheo: *ne*

x: *vinetů nechceš bejt\**

Matheo: *ne*

x: *a co chceš bejt\**

Matheo: *já chci bejt teda: dybi* (usilovně přemýšlí)

d2: *já za indjána*

AM: *a já chci bejt eště za upíra:*

x: *za upírku taky\**

x: *to si můžeš vymyslet indiána jaký chceš méno ten se nemusí nějak speciálně jmenovat* (k Matheovi)

Matheo: *já chsi indiána já to to nevím teď jak se menuje* (odchází)

x: *to nevíš teď to nevdí tak si pak vzpomeneš*

x: *no to je pěkný a nějak kluk umíte nějakou básničku nebo písničku\** (se smíchem)

Matheo: (Nic neříká, přichází)

x: *no takspuť*

Matheo: (opět nic neříká, stojí, přichází jiný chlapeček)

x: *no tak kterej se nestydí\**

ch5: prší prší jen se leje koníčky kam pojedeme pojedeme na luka:

kukačka až zakuká: kukačka už zakukala:

má panenka zaplakala kukačko už nekukej má panenko neplakej

x: no to bylo krásný a ještě umíš taky ňákou\* (na Mathea)

Matheo: náž náž mikuláš nosil plášť (připadá mi, jako kdyby měl téměř

francouzský přízvuk, mluví, jak kdyby uměl

nosovky, nebo jako by měl rýmu – měl stále

plný nos a huhňal)

nosil nosil dálky hodným dětem (nosovým hlasem)

náž náž●●● miKUláš ●●\_\_\_\_\_ poskakuje\_\_\_\_\_

náž náž●● (tuto nahrávku jsem musela pustit asi 15krát, není mu

zdaleka tolik rozumět jako ostatním dětem – cizinec)

AM: náš náš Mikuláš nosil dárky nám (skáče mu do řeči, mimikou

opět dává najevo: „ty to

neumíš, já to zazpívám lépe)

dyž mikuláš naděluje čertík za ním poskakuje:

náš **NÁŠ** mikulÁŠ nosí dárky nám

x: no pěkný tak ste to dokončili oba dva spolu a ještě zazpíváte mi ještě ňákou

písničku nebo básničku\* mikuláš byl pěcknej

Matheo: **MIK** miku mik miku mikuláš\_\_\_\_\_ zmizel za koláč

mik miku mik miku mikuláš\_\_\_\_\_ (není už mu pak vůbec rozumět,

ochází)

x: no krásný krásný a ještě ňákej kluk něco umí\*

ředitelka MŠ: markétko ale to si vem že on je tady čtyři měsíce matheo a on když

přišel tak neuměl ani slovo česky a teď říká básničky

x: no to je šikulka tak kluci spustte (na dva chlapce, kteří přišli a zpívají souběžně)

Tom: i boby

x: a ty se jmenuješ matheo vid\* (snažím se ho stále vtáhnout do rozhovoru,

zajímá mne jako cizinec, ale Tomáš se stále

prosazuje)

Tom: a já tomá:š

x: hm tomášek

Tom: tomáš čermák

x: a ty si matheo čůže\* (na Mathea)

Matheo: j jo zem

x: tak ty chceš bejt teda policajt a ty si říkal že i když pudeš na tu besídku že  
chceš bejt za policajta a za indiána vid' (Matheo přikyvuje)

x: a máš někýho bráchu nebo segru\*

Matheo: n nem nemam ešte (opět vyráží nosovky)

x: a chtěl bys mít\*

Tom: já mam já mam ●● já mam segru (skáče do řeči)

Matheo: n nevim (odpovídá s časovým odstupem)

x: ty máš segru\* starší\*

Tom: segru i bety i betynu mam

x: a betyna je kdo\*

Matheo je

Další poruchou řeči je **koktavost**, při níž je plynulost řeči narušována křečovými stahy artikulačních svalů. Projevuje se opakováním počátečních slabik ve slovech nebo jejich protahováním. S koktavostí jsem se u dětí při své práci nesetkala, považují však za důležité zmínit, že koktavost je velmi vážná řečová neuróza, která hluboko zasahuje do psychiky dítěte. Všichni dobře víme, že se může stát dokonce zdrojem celoživotního psychického strádání a utrpení. Myslím si, že obzvláště tady je na místě zvýšená pozornost a péče ze strany rodičů. Ředitelka MŠ mi však sdělila, že se stále ještě setkává s přístupem: „Však ono se to samo urovná“. Bohužel, nebývá to tak, a rodiče by si měli uvědomit, že mít dítě je sice veliká radost, ale také veliká odpovědnost.

### 4.2.3. Tvarosloví

Zatímco změny v oblasti hláskosloví byly z důvodů vad dětské řeči velmi specifické, v morfologické rovině se změny, které se při užívání hovorové češtiny v dětské řeči objevují, nijak výrazně od dospělých neodlišují. Zajímavým jevem sledávám dvojtvary, které rozkolísávají hranice spisovnosti a nespisovnosti. Tyto varianty jsou dány vlivem širokého užití stylu prostě sdělovacího – mluvené varianty se časem prosadí, stávají se národně oficiálními a jsou posléze uznané jako spisovné. Typickým příkladem je infinitiv typu říct místo říci, tvary slovesa *moci*, či koncovka *-u* v 1. os. sloves 3. třídy.

Děti v dolním oddělení vesměs nerozlišují, co je a není korektní, rozdíl mezi spisovným a hovorovým, ale děti v horním oddělení (obzvláště ty chytré a nadané) tuší, mají už jakési povědomí o tom, která varianta je ta správná. Nejde o nějakou vědomou znalost „spisovné x nespisovné“, nicméně děti v tomto věku již zkrátka cítí, co je stylově výše a níže. Jako příklad bych uvedla opět Henrietu:

*Henrieta: to jsou **takový takové** odměny a tresty*

*Hen: a já chci ještě říct říci že muj strejda teda mámy a táty kamarád vytisknul jednu knížku a já se menuju henrieta a tam je tam je princezna nebo kdo a ten ta se taky jmenuje henrieta*

Stejně tak, jako u dospělých objevují se obecně české hláskoslovné změny, univerbizace, zkracování, univerzální koncovka v plurálu v 7. p. a další jevy.

**Obecně české hláskoslovné rysy:** (lze zařadit i do oblasti Hláskosloví)

**typ bejt:**

*já chci bejt teda, a já chce bejt eště za upíra 101, já já ci bejt hokejista 110, já chci bejt baletka po babičce 126*

**typ dobrejch:**

*zejta, zejta (zejtra) 101, aš budu velkej 109*

**typ dobrý:**

*papílový bjele 100, to je taky hezký ten šrek 112, kouželnej pšten 113, dobrý super 113, dobrý 116, a šamí jedničky 117, do nový ujice 117, samý černý puntíky 118, zejtra 125, nákej chlap 126*

Koncovka *-u* v 1. os. sloves 3. třídy (rasy, které se staly národně oficiální):

*Martin: a já jak hjaju toho spajdmena (hrajū – hraji) 126,*

Nespisovné jevy:

*Josef: tam na vás něco volaj 116, Krista: oranžovou: tu taky můžem 126,*

Kondiciálové morfy:

*já bysem 108, dybisme tam všichni \_\_\_\_\_ 110, dybis nekecal 116,*

Univerzální koncovka v plurálu v 7. pádě:

(Koncovka – *ama-* proniká z nespisovné oblasti do hovorové. Ostatní koncovky pak působí v mluvené projevu knižně).

*a jednou zolkama: 117, s náma 117,*

Univerbizace:

*na střední 115 (na střední školu), do pětky (páté třídy) 115, v budějkách 119, do počítače 121,*

Zkracování:

*páč 130, čéče 130,*

Objevují se ale také chyby, které vyplývají ze znalosti, povědomí dětí o systémovosti, děti neovládají výjimky, změny apod – *já půjdu za lefa (lva) 47,* či například tvoření plurálu – dítě ví, že v nominativu plurálu slova křeček stojí tvar křečci, ale už si není vědomo změny v akusativu – *křečky- a já mám taky třečci (křečci) apod.*

#### 4.2.4. Syntaktická rovina

Když se dospělý učí cizímu jazyku, postupuje určitým způsobem, používá nějakou metodu. Postupuje od jednoduššího k složitějšímu, od základního k tomu ne až tak podstatnému. Stejně tak dítě do sebe vstřebává informace postupně, podle toho, co je nutné, nezbytné, k tomu méně důležitému.. Dítě potřebuje jazyk k uspokojení svých potřeb, k tomu, aby se domluvilo se svým okolím. Z toho vyplývá, že nejdůležitější je ovládnutí **slovní zásoby**. Stejně tak jako u dospělého, který se učí cizí řeč, představuje znalost lexika, (umět věci a vztahy mezi nimi pojmenovat) při osvojení jazyka to nejzávažnější, je jedno, jedná-li se o dospělého jedince či o dítě. Vědět, že ten pán, který je tatínkem mé maminky je *dědeček*, že to, co kvete na zahradě, je *květina* a že to, co chci dělat s Janičkou je *hrát si*, představuje pro dítě a jeho vyjadřovací schopnosti základní stavební kámen. Nakolik je volené výrazivo vhodné či nevhodné (*dědek* či *dědeček*), má-li se používat v té či oné formě, malé děti nerozlišují. I když i toto tvrzení je přímo úměrné věku a inteligenci. To, kolik dítěti je, hraje opravdu primární roli.

V „**dolním**“ oddělení se děti neustále přerušovaly, přebíhaly, odbíhaly – nejen fyzicky, ale i tematicky v rozhovoru, smály se či „škaredily“ tak, jak měly zrovna chuť, jak se jim zachtělo. Byly zkrátka velmi spontánní. Narozdíl od dětí z „**horního**“ oddělení, které se kolem mě ukázněně seřadily, vesměs se držely daného tématu, a věty či výpovědi, které tvořily, byly poměrně ucelené. Starší děti se nedopouštěly takových základních syntaktických chyb jako mladší děti – tzn. kontaminací vazeb typu – (*já chtěl být za policajtem a za indiána – být policistou X být převlečen za indiána 58*), dále pak nebyly tak časté elipsy či dodatečně připojované větné členy (jako pouze u mladších dětí) a hlavně se neobjevovaly naprosto nelogické výpovědi typu – **COŽE BUDEŠ\*** - „*budu bažant*“<sup>58</sup>, apod.

Co se týče obecné charakteristiky mluvené syntaxe, tzn. syntaxe stylu prostě sdělovacího, lze říci, že jevy, které bychom v psaném textu hodnotili jako nenáležitě, eventuálně i jako nespisovné, jsou v mluveném projevu součástí slohové normy. Komunikát bývá často jednodušší, nejedná se o žádnou složitou výstavbu jako např. ve stylu uměleckém či odborném. Avšak vzhledem

k nepřipravenosti komunikátu a k mluvenosti nebývá hranice výpovědních celků zcela jasně vymezena a je obtížné sledovat hranice vět. Analýza takového textu je problémová a často možná teprve po přepisu záznamu. Velmi důležitá je zvuková stavba řeči, hranice větných celků se stanovují především podle intonace. Takto vzniklé jednotky nazýváme **sekvence**.

Mezi charakteristické rysy mluvené syntaxe patří existence polysémantických spojek, výpověď je přerývaná – větné členy bývají vytčené či dodatečně připojené, objevuje se elipsa, anakolut, parenteze, apoziopese a nebo kontaminace vazeb. Všechny tyto jevy jsou v dětském projevu ještě markantnější, děti se dopouštějí syntaktických chyb častěji, neboť jejich jazykový vývoj není stejně jako vývoj kognitivní a sociální ještě dokončen. Osvojování **komunikačních norem** je součástí vývoje řeči. Tyto normy ale představují určitou nadstavbu. Děti se nejprve naučí JAK pojmenovat, teprve poté, JE-LI toto pojmenování PŘIMĚŘENÉ. Až po určité době se seznámí s tím, jak je či není **vhodné** pojmenovat jednotlivé osoby či věci (viz výše *dědo x dědku*), nebo s tím, že je třeba naučit se **poděkovat**, nemluvit s plnou pusou, **neskákat jiným do řeči** atd. Jak již bylo zmíněno, neznalost těchto řečových etiket se projevuje nejen v rovině lexikální, ale právě i syntaktické. Děti si skáčou do řeči, nedokončí myšlenku, o věci žádají často nezdvořilou formou: - jednoduše „*dej mi*“, hovoří s plnými ústy apod. Velkou roli zde hraje právě věk dítěte a rodina – její komunikační zvyklosti. Kromě výše zmíněných syntaktických chyb lze nalézt v získaném projevu dětí většinu rysů mluvenosti a nepřipravenosti, které jsou typické pro styl prostě sdělovací:

#### **Existence polysémantických spojek:**

*a a eště mam 50, plakala že že 62, jakože 62 a dyš a dyš sme tam 64*

#### **Odchyly od pravidelné mluvnické stavby:**

- zde bych se pozdržela trochu déle, jsou totiž velmi časté, děti *neutvoří syntakticky správnou větu*, míchají slova, slovní spojení dohromady, objevují se ve velké míře elipsy, anakoluty či kontaminace vazeb. V úryvcích bych chtěla poukázat na často nelogickou, zmateně tvořenou syntax, (kdy například odpověď vůbec nenasazuje na otázku). V tom případě zaznamenám v ukázce nejen



repliku dítěte, ale i svou. Pro přehlednost textu je úsek mé promluvy zaznamenan velkým písmem:

- A KDO JE BÁRA – *markéty bára 47* (neuvědomuje si, že je důležitější ozřejmit příbuzenské vztahy – sestra apod. než jméno)
- *kostýmy si vybereme f karnevalu 47*, (neumělost konstrukcí - kontaminace vazeb - *kostýmy na karneval x vybrat kde*)
- *a maminka mi to eště koupila kašparátko sem eště za něj byla a taky za nevěstu ale s bářou ta taky byla 47* (děti hovoří překotně, na jednu myšlenku okamžitě navazuje jiná),
- POJĎE MI ŘÍCT ZA CO PUDETE – *já jdu za jže 47* (za lyže, - na lyže – pojedu na lyže), tzn. kontaminace vazeb, ale i nelogičnost, - vůbec neodpoví na otázku, nýbrž mi sdělí, „co má právě na jazyku“.

V rovině syntaktické se také významně projevuje **osobnost** dětí, protože nejčastěji „skáčou“ do řeči ty děti, které se touží nejvíce uplatnit, vyžadují soustředěnost a těžko snášejí, když je pozornost dospělých věnována někomu jinému. Tyto děti jsou i učitelkami charakterizovány jako velmi živé, silné a vůdčí osobnosti. Těžko bude „skákat do řeči“ dítě zamklé a nesmělé. V takovém případě bychom pak nemohli mluvit o jeho eventuální „dobré vychovanosti“, o tom, že dítě je šikovné a ví, co se má a co nemá, zde bychom hledali příčinu „slušného chování“ pouze v jeho nesmělé povaze. Příkladem silné osobnosti, dětí, které se touží jakkoli uplatnit, jsou např. Anna Marie – ta dívka, která se chce na karneval převléci za úplně všechno, od pavouka až po upírku – jen z toho důvodu, že chce na sebe upoutat pozornost. Dalším příkladem by mohl být Tomáš, který prý vyžaduje neustálý zájem především ze strany svých vrstevníků. Obě děti jsou navíc jedináčci a jsou zvyklé na to, být středem pozornosti. Podotkla bych ještě, že u Aničky se mi však zdá být klíčovým faktorem opravdu jen její živá letora a neutuchající energie než „mazánkovská“ výchova. Ukázky:

- A VYBEREŠ SI KOSTÝM – *ona bude valentýnka* (Anna skočí do řeči, nedrží se tématu hovoru, sdělí, co jí právě napadlo) 48

- *a moje mamka, moj mamky kamarátka* (skočí do řeči Tomáš), na to opě skočí do řeči Anička: *a já pudu za kočku eště* – na to opět jiné dítě – *a já pudu za sluníčko 46*, (každé dítě chce na sebe strhnout pozornost)
- ptám se Mathea: *A CO CHCEŠ BEJT\**, na to Matheo: *já chci bejt teda* – opět skočí další dívka: *já za indjána*, a opět Anička jako smršť: *a já chci bejt eště za upíra 48*
- *TAK MI EŠTĚ ŘEKNĚTE JAKÝ MÁTE DOMA ZVÍŘÁTKO NEBO JAKOU MÁTE RÁDI POHÁTKU\** - opět se ujímá slova Anička: *a my máme doma eště pejska 48*
- další zajímavý příklad: ptám se: *A KDO MÁ DOMA EŠTĚ NÁKÝ ZVÍŘÁTKO* – na to odpověď jedné holčičky: *já mam doma bobíka a dodíka – TO SOU PEJSCI? – bobinku a dodíka* (opět stejný příklad jako „Markéty Bára“, děti si neuvědomují, že je důležitější říci, jde-li o psa či kočku než jejich jméno). – na to znovu skočí do řeči další holčička – *a já mam zase doma třečka...a eště mam vobjedu*, na to opět jiná: *a my máme taky křečky 49* – děti si zkrátka stále skákají do řeči, neplatí žádná pravidlo, že slova se ujmeme teprve tehdy, až domluví ten před námi
- *a já mam taky třečka třečci a oni jí taky piliny 49*,
- *a já jim a pijou vodu* (děti nejenže nedokončí tematicky svou výpověď jako je tomu u dospělých v mluvené komunikaci, nedokončí dokonce ani svou myšlenku, větu, hned do ní vsouvají novou)
- *a já dělám berušku na karneval 49*, (opět kontaminace – jít za berušku na karneval, dělat berušku na karnevalu)
- *TŘEBA ZEJTRA AŽ PUDETE DO DIVADLA, TAK TAM NÁKÁ BERUŠKA BUDE* – opět mi skočí holčička do řeči: - *já sem jí viděla já sem jí zase viděla 49*, (berušku),
- *A KDES JÍ VIDĚLA NĚKDE V TOM DIVADLE\** - *jak sme byly nakupovat s mamkou*, - *AHA*, do toho opět skočí Anička: *a eště mě mamka pževleče za myšku 50*,

- pak se opět bavím s jinou holčičkou a do toho Anička – a eště pudu a eště půjdu za berušku: a za pavouka, do toho předchozí holčička: já mam čelenku a prsteny taky mam, a znovu Anička: a taky eště a taky eště za prasátko, v ten okamžik se „nenechal zahanbit“ Tomášek, kterému se asi zdálo, že stojí dlouho opodál a oznámil: a já mam doma hodně plyšák a eště mam pejska 50, ( v některých okamžicích bylo natáčení s dětmi opravdu velmi veselé)
- ch4 říká: já pudu za kočičku, - TY PUDEŠ ZA KOČIČKU\* - ch4: hm, a skočí do řeči opět Tomáš: mam teda pejska a a a eště mam medka 51 (opět skočí do řeči, navazuje na předchozí téma, co má doma – navíc nelogičnost – míchá věci živé a neživé – živého pejska a neživou hračku medvídka).

Vzájemné „skákání“ do řeči dětí v prvním oddělení by v podstatě znamenalo opisovat téměř celý transkript, neboť je to jejich způsob ujímání se slova. Jak jsem již zmínila, děje se tak především u Tomáše a Aničky. (Viz např. následující souvislý úryvek textu:

Tom: mam teda pejska a a: eště mam medka (opět skočí do řeči, navazuje na předchozí téma, co má doma)

d2: a já za tu pinceznu

Tom: a já mam toho medídka a pot:m eště mám

AM: posuň se (nešetrně ho odsune)

x: já a byli ste tu na čerty\* povídejte co čert a mikuláš (snaha o změnu tématu)

AM: a eště a eště mě pževlečou za za čerta: a musim●

x: za čerta\* (se smíchem)

AM: (neodpovídá, přikyvuje)

x: ty seš člověče jak ta arabela s prstenem co se pořád převlíkala

x: a podťte mi říct co čert dyž tu byl báli ste se\*

d2: já sem se bála

AM: já né::

x: ty si se nebála\*

om: já taky ne

: no vy ste se vůbec nebáli vy ste teda museli být hodný

h3: já šem še neál taky nikgo nikojo:

AM: a mikuláš měl boty jako paňučitelka černá:

: jo\* (se smíchem)

AM: (hluboce a vážně přikyvuje)

AM a dostali sme doma dárky::

x: jo a co ste dostali od mikuláše všechno\*

AM: a my sme dostali jí:dlo::

x: jídlo ste dostali\*

AM: jídlo:: (a navíc přikyvuje)

ch3: a my šme doštali pomeanče a takový●●●a pak šme  
doštali šadký

AM: a čokolády (vzájemně si stále skáčou do řeči)

ch3: = a čokoádovej kalendáž

x: čokoládovej kalendář ňam a co ty si dostala od mikuláše\* (na jinou holčičku

Další zajímavou věc představují básničky a písničky. Děti si mnohdy neuvědomují význam slov a textů, jednoduše opakují to, co se naučily nazpaměť. Pakliže jim nějaké slovo, či slovní spojení, nebo dokonce celý řádek vypadne, smíchají vše dohromady. Zde tedy převažuje složka mechanického učení nad logickým. Někdy se stane, že si dítě uvědomí, co je špatně a samo se opraví. To se však děje spíše až u dětí staršího předškolního věku, jak mě poučila ředitelka MŠ.

Tom: šla nany**KA** do ze**LÍ** do ze**LÍ** do ze**LÍ** (trhaně, bez přednesu, poslední

natrhala lupení lupení**ČKO** slabiku hodně vyráží)

přišel na ní pepíček rolapal jí koší**ČEK**

ty ty ty ty to **PLA**titi já to plati budu nebudu●●

rači se dam na vojnu na vojnu na vojnu na vojičku

na vojnu se nedávej● rači to neděj●

AM: ty ty ty já to platit nebudu (výrazem a gesty)

naznačuje - „ty to neumíš  
a kazíš, já to dokončím sama)

pěkná básnička a umíte ňákou společně\*

šichni: já, já (vzájemně se překřikují)

M: já já skákal pes přes oves přes zelenou louku

šel za ním: myslivec péro na klobouku

pejsku ná:š co dělá.š žes tak vesel stá:le

nevím sám • hop a skákal dá:le

ch3:= hop a škákal dáje (opakuje)

x: no super tak a kdo ještě něco umí

všichni: já já (jedna holčička se hlásí)

x: tak říkej

d5: prší prší jen se leje koníčky pojedeme

ch3: já to umím taky koníčky kam pojeteme (skáče jí do řeči)

ku ku kukačka zakukala: panenka zaplakala: (usmívá se)

**NÁ** kukačko nekukej **NÁ** panenko neplakej

x: no pěkný a kdo eště něco\*

ch3: kukačka už zakuk●●

AM: já já

d2: ne ty si už byla (na Aničku)

x: tak kdo eště nebyl kdo mi eště zazpívá ňákou básničku nebo písničku

všichni: já já já

x: tak tadyhle holčička

d2: jen si hrajem na koníčky pojedeme pojedeme na koníčky

pojedeme na luka až kukačka zakuká kukačko už nekukej (drmolí)

AM: já já

x: no tak eště ňákou krátkou

AM: mrazí mrazí mrazíček houtky: chtěl by do **CH**alou**PKY** (sahá si do vlasů,

natáčí si je na prst)

co dovede to my ví:me dovnit si ho Nepu**ST**íme

ad maluje pěkně zvenku bílé květy na o**KÉ**нку

x: no to bylo krásný

d2: já já (zase se hlásí ke slovu)

x: a kdo mi ještě něco neřek kluk mi žádnéj už dlouho nic neřek

d2: já já (stále se dožaduje pozornosti)

x: tak povídej

d2: (neodpovídá, usmívá se a přemýšlí)

x: tak co\*

d2: mrazík celí zoupky, těl by do chaloupky (cení)

co dovede to mu nepustíme do chaloupky (nelogická, zmatená syntax)

x: no to je pěkný a nákej kluk umíte nákou básničku nebo písničku\* (se smíchem)

Matheo: (Nic neříká, přichází)

x: no takspust'

Matheo: (opět nic neříká, stojí, přichází jiný chlapeček)

x: no tak kterej se nestydí\*

ch5: prší prší jen se leje koníčky kam pojedeme pojedeme na luka:

kukačka až zakuká: kukačka už zakukala:

má panenka zaplakala kukačko už nekukej má panenka neplakej

x: no to bylo krásný a eště umíš taky nákou\* (na Mathea)

Matheo: náš náš mikuláš nosil plášť (připadá mi, jako kdyby měl téměř

francouzský přízvuk, mluví, jak kdyby uměl

nosovky, nebo jako by měl rýmu – měl stále

plný nos a huhňal)

nosil nosil dálky hodným dětem (nosovým hlasem)

náž náž●●● miKUIáš ●●\_\_\_\_\_ poskakuje\_\_\_\_\_

náž náž●● (tuto nahrávku jsem musela pustit asi 15krát, není mu

zdaleka tolik rozumět jako ostatním dětem – cizinec)

AM: náš náš Mikuláš nosil dárky nám (skáče mu do řeči, mimikou

opět dává najevo: „ty to

neumíš, já to zazpívám lépe)

dyž mikuláš naděluje čertík za ním poskakuje:

náš **NÁŠ** mikulÁŠ nosí dárky nám

x: no pěkný tak ste to dokončili oba dva spolu a eště zazpíváte mi eště nákou

ojsničku nebo básničku\* mikuláš byl pěkněj

atheo: **MIK** miku mik miku mikuláš \_\_\_\_\_ zmizel za koláč

mik miku mik miku mikuláš \_\_\_\_\_ (není už mu pak vůbec rozumět,  
ochází)

tak kluci spustíte (na dva chlapce, kteří přišli a zpívají souběžně)

ch6:ná ná mikuá:

ch5:náš náš mikuláš

: no všichni mikuláše a umíte taky něco jinýho než mikuláše\*

editelka MŠ: zazpívejte honili se dva mrazíci třeba● kdo to umí\*

šechny děti: já já (hlásí se a volají)

: tak třeba vy tady ti kluci mi zazpívají honili se dva mrazíci, jak se jmenujou\*

editelka MŠ: vojta a míra

x: tak vojto a míro vy už ste spolu zpívali

ch5: ho honi● li se dva mrazíci

ch6: dva mrazíci (dozvukuje)

ch5: honili se po ujici

ch6: po ulici

ch5: ke komu ke komu pšídáme se ke komu

ch6: komu

ch5: mlá::z z kola potte sem

mlá: z s kola potte sem žima už je za lesem

ch6: podte sem podte sem zima uz je za lesem

ch5: mlá: z z kola potte sem zima už je fuč

ch6: zima už je fuč

V analyzovaném transkriptu bychom našli opravdu mnoho a mnoho charakteristických rysů stylu prostě sdělovacího. Mám-li srovnat mluvenou podobu obecné češtiny obou věkových kategorií, dospělých a dětí, lze

dotknout, že u dětí jsem neobjevila tak časté užívání polysémantických spojek, dbytečného zájmeného podmětu, přívlastku *ten*, etického dativu apod. esto jsou tyto jevy typické pro styl prostě sdělovací. Dospělí si jimi v řeči téměř leví“, promluva dostává jakýsi přídech „pavlačovosti“, které se dospělí v hovorovém jazyku „s rozkoší“ dopouštějí. A tak zatímco dospělý řekne: „*To ti je práce takovej hroznej zaměstnavatel*“ – dativ etický, „*jo a to jen já, jen já to dělám k hloupá*“ – nadbytečný zájmený podnět či „*ta pani odvedle*“ (přívlastek *ten*), dítě činí tak vesměs úmyslně, ví, že si to v dané situační zakotvenosti může dovolit, a si však i zároveň vědom správné spisovné formy. Dítě se dopouští spíše elips, nakolutů, kontaminací vazeb či velmi často připojování a vytýkání větných členů, ale činí tak především z neznalosti. Velkou roli hraje i spontánnost dětí, jejich osobnost a především opět věk. Děti z „horního“ oddělení si do řeči tak často vleká, vědí již, že to není správné, (výjimkou je chlapec Jakub, který je celkově nevyzrálý a zaostalý či dvakrát skočily do řeči holčičky a to tehdy, kdy je vzbavil rozhovor o střelkách na počítači), (viz. výše Henrieta: *máte hezký tžíny*).

Nahrávka tedy nese výrazné rysy emocionality a nepřipravenosti, což se projevilo přerývanou výpovědí, dodatečným připojováním větných členů, mluvčí se opravovali, doplňovali, vraceli k již uzavřenému tématu, nerespektovali společenská pravidla. Úroveň projevu a členitost textu je opět přímo úměrná věku dětí. Ukázky uvedené v této kapitole jsou bohužel velmi zkrácené a nejsou zdaleka všechny, neboť výše zmíněné rysy nese celá nahrávka. Informace je možné doplnit či vyhledat v transkribovaných materiálech, které jsou součástí přílohy.



#### 4.2.5. Lexikum

Lexikum stylu prostě sdělovacího se vyznačuje stejně jako ostatní roviny vysokou tolerancí k výrazům stojícím na pomezí spisovnosti a nespisovnosti. Jde především o slova profesní, někdy ale i o slova slangová a dialektická. Časté jsou tzv. **kolokvialismy**, - hovorová slova a frazémy, které stojí právě na této hranici. Tyto výrazy buď vznikly mimo spisovný jazyk a postupně do něj pronikly, nebo z něj naopak z různých důvodů vystupují. (Příčiny bývají společensko-sociální, často se jedná o sociolekty, nebo vzhledem k naší minulosti především o germanismy). Typické jsou také kontaktní prostředky, výzvy, deiktické výrazy, hodnotící poznámky, dovětky, hojně se užívají zájmena, částice, citoslovce. Lze vypožorovat i určitou vágnost, neurčitost vyjadřování a celkovou expresivitu projevu. Často se objevují parazitní výrazy. (U dětí jsou parazitní výrazy tím častější, čím chudší je jejich slovní zásoba – viz. Jakub):

x: *a co ty chceš jednou dělat až budeš velkej\**

Jakub: *ǎ:, hm:*

x: *třeba doktor policajt popelář*

Jakub: *ǎ:*

všichni: *asi eště neví*

Jakub: *ǎ policajt*

x: *policajt jo a proč\**

Jakub: *(neodpovídá, ticho, rozpačitě se usmívá)*

Jakub: *ǎ:*

Při rozhovoru na připravené téma jsem se snažila zjistit, zda je slovník daného dítěte chudý nebo bohatý a rozvinutý, všímala si toho, jak dokáže vyjádřit své nálady a city, či jak umí navázat kontakt s druhými. Lze tedy - vzhledem k připravenosti témat, hovořit o přirozeném experimentu. Některé děti se jeví jako bystré, zvědavé a rozumné (viz Henrieta, Kristýna), jiné ve mně voleným výrazivem naopak vzbuzovaly pocit zanedbanosti a zaostalosti. (Jakub).

Specifičnost slovní zásoby dítěte spočívá kromě jiného v tom, že se na rozdíl od dospělých nenachází v konečné fázi, tzn. je stále ještě ve vývoji, obsah a rozsah lexika má vzestupnou tendenci. Děti nejsou ve svém věku schopny

obsáhnout všechna slova daného jazyka, teprve kolem čtvrtého, pátého roku se začíná slovní zásoba postupně rozšiřovat, dítě začíná pojmenovávat nové skutečnosti, známé věci se snaží nazývat novým, neotřelým způsobem. Se syntaxí má však stále problémy, správnou strukturu věty tvoří dítě bez problémů zpravidla až ve věku pěti a šesti let.

Lexikum je také ze všech jazykových vrstev nejvíce ovlivňováno rodinou, veškerým prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Kultivovanost projevu dítěte a volba slov vypovídá o jeho celkové úrovni, o jeho vyspělosti, a také osobnosti. Děti jsou ve své řeči bezesporu ovlivňovány rodiči a tento (ať už kladný či záporný) vliv se odrazí především ve slovní zásobě. Zatímco problémy dítěte v oblasti **hláskosloví** (jednotlivé vady řeči) či **morfologii** (nezvládnutí výjimek tvarů),<sup>9</sup> vypovídají spíše o nevyzrálости dítěte, eventuálně o tom, zda mu rodiče věnují dostatečnou péči či ne, vypovídá **slovní zásoba** nejvíce o **okolí dítěte** – o rodičích, jejich povolání, inteligenci, kultivovanosti jejich projevu, jednoduše o celkových komunikačních zvyklostech rodiny. Zde by se dal opět uvést příklad holčičky Henriety Ottové. Maminka je učitelka na SŠ, otec redaktor, učitel. Oba prý věnují dítěti velkou péči, což se skutečně odrazilo v jeho kultivovaném, lexikálně i syntakticky perfektně zvládnutém jazykovém projevu. Opačným příkladem je Jakub, jehož matka je samoživitelka a dítěti nevěnuje pozornost. Jeho slovník je velmi chudý, dalo by se říci až primitivní, hojně užívá citoslovce. (Příklad projevu Henriety uvádět nebudu, lze ho nalézt v kapitole Hláskosloví).

<sup>9</sup> Již dříve zmíněný případ, kdy dítě zvládá základní pravidla morfologie jazyka (skloňuje, časuje), ale nezvládlo dosud výjimky. Příkladem by mohlo být již zmíněné - *Martina tam už pudla. Můžu si to vzemout?*

Jde také o tvoření špatných plurálových koncovek, kontaminace vazeb apod: *já pudu já **pudu na lyže** (špatná volba slovesa), a babiču a eště bajču trocnoskou a dědu taky trocnoskou (plurál – děda i babička – stejná koncovka), já mam taky třeč třečka **třečci**, a já mam doma hodně **plyšák** (neutvoří plurál ani pádovou koncovku), Tom: **dvě slony** (opět problém s pádem *í* s rodem, a já ci být **za indjána** •• *ioi za policiji* (opět kontaminace vazeb a problém s číslem), **já ci být fobal i hotej hrát** • a mam už brusle i lyže santy (kontaminace vazeb)*



kub: a já zas umim na počítači tvž tr tvž a střílim a tvž (opět divoce gestikuluje,  
naznačuje střelbu zbraní)

Zajímavé jsou taky případy, kdy se do slovní zásoby dítěte promítne **profesní výrazivo rodičů**. Již výše jsem uvedla příklad děvčete, které znalo slovo *etoskop* – otec byl lékař, jiné dítě znalo cizí slovo z oblasti stavebnictví, neboť otec byl zedník.

Rodiče jsou dítěti **VZOREM** – i v řeči. Dítě napodobuje jejich výslovnost, opakuje slova, které doma slyší. Nechvalně známým příkladem je užívání prostých slov ve slovníku rodičů, které se promítne do řeči jejich dítěte. Zde bych vedla příklad chlapečka Davida – který neustále používal slovo *vole*, které bylo, jak později učitelky MŠ zjistily, „oblíbeným termínem“ jeho otce (viz výše.) Mám-li tedy nějakým způsobem reagovat na teorie, které jsem zmínila v kapitole o dětské řeči a které se zabývají otázkou, má-li pro vývoj dětské řeči význam prostředí, musím dle výsledků svého výzkumu jednoznačně odpovědět ano. Souhlasím s tím, že na proces učení dítěte mají vliv nejen jeho vrozené předpoklady, ale také prostředí a zejména stimulace ze strany rodičů. To, jak se rodiče svým dětem věnují, má na rozvoj jejich řeči a komunikativnosti nesporný vliv. Všechny učitelky z MŠ potvrzují, (viz výše), že vždy poznají dítě, kterému je ze strany rodičů věnována dostatečná péče. Kromě znalosti básniček, písniček, říkanek apod. jsou tyto děti mnohem lépe připravené na učení nových věcí, zvládají je mnohem lépe a snadněji, než ty, které v tomto „lexikálním cvičení“ nemají praxi.

Ve slovní zásobě dětí se samozřejmě objevují také **profesionalismy**, tzn. slova, která jsou typická pro příslušníky stejného povolání či pro úzké užívání jen v určité specifické skupině. Takovým příkladem by byla třeba slova *papat*, *spinkat*, *kadit*, *lulat* apod. Ještě bych ráda zmínila zajímavou skutečnost, se kterou jsem se ve svém výzkumu setkala, a to tu, že na slovní zásobu dítěte má vliv také jeho **OSOBNOST**. Jako příklad bych uvedla jednu holčičku, Kristýnku, která má samolibou, trošku zlomyslnou povahu a teatrální chování, které se promítá i do voleného výraziva: (Jde o výše zmíněný příklad, kdy u stolečku seděly dvě holčičky, vystříhovaly vločku a jedna hovořila o tom, že doma pěstují

nody a že jim plodí. Druhá – Kristýna se na ní podívala a s potměšilým škodolibým úsměvem řekla:

1: *Máš měkkej no:s\**

2: *Jo jo, rostou nám*

1: *Máš ho měkkej, jako Pinokijo (sahá jí na nos, potměšile se směje)*

ato holčička ve své potměšilosti a škodolibosti využívá přirovnání, slovní hříčky, ndnou i frazeologismus. Děvčátko používá s oblibou expresivní výrazy, čímž odává své výpovědi na živosti a barvitosti:

- *a já musím ufíknout tu střechu*
- *to musel být zadák*
- *čéče, oni nám uletěli na záchod*
- *a já nemůžu udělat tu berušku jáminé apod.*

Lze tedy říci, že na úroveň slovní zásoby dítěte má kromě věku i vrozených předpokladů velký vliv stimulace prostředím. Nejdůležitější úlohu mají rodiče, které dítěti vytváří přirozený vzor. Další významnou věcí je péče a láska, kterou svým dětem věnují. Všechny tyto faktory mají na rozvoj řeči a komunikativnosti dítěte velký vliv. Rozmanitost a pestrost slovní zásoby, znalost určité řečové etikety dítěte, vypovídají o komunikačních zvyklostech celé jeho rodiny a okolí.

## 5. ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se pokusila provést komplexní analýzu komunikace dětí mladšího a staršího předškolního věku, která se uskutečnila v mateřské škole Otakarova v Českých Budějovicích. Při rozboru nahraných dialogů jsem určila, v čem spočívá specifičnost dětského projevu a v čem se shoduje a naopak odlišuje od dorozumívání dospělých.

Práce byla rozdělena do čtyř částí. V úvodní části je přiblížen cíl práce a nastíněno uspořádání diplomové práce. Následoval druhý, teoretický úsek, ve kterém byla obecně charakterizována komunikace, byly vysvětleny významy použitých značek a symbolů a následovalo seznámení s prostředím, ve kterém byla nahrávka získána. Jednalo se o MŠ Otakarova, která je zaměřena na estetickou výchovu. Ve škole jsou vedeny kroužky Hv a Vv. Škola si klade za cíl zajistit podnětné prostředí pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte, což je podněcováno zejména častými návštěvami kulturních center a již zmíněným vedením estetických kroužků. Ředitelkou školy je moje matka, Yvona Fišarová, která mi společně s ostatními učitelkami poskytovala během mé práce potřebné informace a údaje. Ty jsou všechny uvedeny se souhlasem rodičů. Komunikace se odehrávala v „horním“ i „dolním“ oddělení MŠ, tzn., analýze byly podrobeny projevy dětí mladšího i staršího předškolního věku. Při nahrávání byly vždy přítomny dvě učitelky a moje matka. Všechny ženy mi byly během získávání materiálu nápomocny a chtěla bych jim touto cestou poděkovat.

Nahrávka byla pořízena v únoru, v době, kdy byl dětský kolektiv dobře scelen, a tak se děti necítily nijak nepříjemně a nechovaly se nezvykle. Z tohoto důvodu jsem navštívila MŠ i dříve, abych se s nimi seznámila. Témata rozhovoru byla předem připravená, snažila jsem se vymyslet takové náměty, o kterých by se děti rozhovořily a které by je zaujaly. Jednalo se o různé pohádky, básničky, dětský karneval, ale i o rodinu dětí či o volbu jejich budoucího povolání. Vzhledem k spontanitě dětí však často docházelo k tematickým posunům.

Způsob kontaktu byl přímý, bezprostřední, při nahrávání dětského projevu byla využita videokamera. Videonahrávka byla následně pomocí notebooku transkribována v text. Užívaným jazykovým kódem byla obecná čeština smíšená s hovorovou češtinou. V diplomové práci byl charakterizován a po všech stránkách důkladně rozebrán styl prostě sdělovací, jako základní styl každodenní komunikace.

Je primárně užíván nejen dospělými, ale i dětmi, neboť i ty se snaží především něco sdělit, vyjádřit své myšlenky. Není pro ně rozhodující forma, nýbrž obsah.

Teoreticko praktická část konfrontovala teoretické poznatky ( buď formou komentářů a nebo odkazů) s praktickými výsledky mého výzkumu, a to především tehdy, bylo-li to z hlediska komplexnosti a ucelenosti práce přínosné. Byly charakterizovány základní teoretické koncepce osvojování jazyka dítětem a následně mou osobou komentovány. Souhrnné výsledky konfrontace jsou uveřejněny v praktické části.

Byly uvedeny dvě základní teorie, první vychází z behaviorismu, který tvrdí, že osvojování jazyka je vytváření soustavy návyků řečového chování a že se v podstatě nijak neliší od učení se návykům jakéhokoli jiného chování. To znamená, že v podstatě vylučuje vrozené předpoklady dítěte. S touto teorií bych zcela nesouhlasila, neboť jsem při své analýze došla k závěru, že na dětský projev má vliv nejen celkové okolí dítěte (zjm. rodiče), ale že i dědičnost a vrozené dispozice hrajou svou roli. Téměř ve všech analyzovaných případech bylo chytré a kultivované dítě potomkem vzdělaných rodičů a naopak. Myslím si, že je to stejné jako s talentem, který buď je, či není vrozený, stejně tak jako schopnosti dítěte. I učitelky MŠ mi potvrdily, že nějaké dítě: „to v sobě zkrátka má, a jiné ne a dost často je v tom po rodičích“.

Přiklání bych se tedy k východiskům druhé teorie, která předpokládá, že obecná jazyková struktura patří přímo k biologickému vybavení jedince. I nativismus se pak ještě orientuje dvěma směry, první zdůrazňuje především již zmíněné biologické základy jazyka a význam prostředí na vývoj dětské řeči v podstatě vylučuje. Druhý přístup, (se kterým na základě výsledků svého výzkumu plně souhlasím) považuje sice také za základ řeči vrozené předpoklady, ale poukazuje i na vliv prostředí a zejména na stimulaci řeči rodičů. Důkazy pro mé tvrzení lze nalézt v praktické části diplomové práce, kde je v jednotlivých jazykových rovinách dokládán vliv rodičů na jazykový projev dítěte.

V teoreticko praktické části nebyl opomenut ani fenomén dětské hry, která pro děti představuje určitou modelovou situaci, kdy se učí „hrát“ dospělé, přijímají tak jejich role a vztahy, upřesňují si, kým jsou, kým mají a chtějí být. Utvářejí tak svůj vztah ke světu. Jedna z analyzovaných situací zachytila dvě dívky, které si

hrály a vystříhovaly vložku. Komunikace pak tvořila doprovodnou složku, cílovým objektem byl právě tento artefakt. Tento vzorek se ukázal být velmi zajímavým, neboť díky hře a „práci u stolečků“ se výrazně projevil charakter obou dívek, kdy jedna hrála jednoznačně vůdčí roli, prezentovala na povedené vložce svou šikovnost, zručnost a samostatnost, dalo by se říci dokonce i nadřazenost nad ostatními dětmi, kterou díky svým výtvorům a celkovým schopnostem evidentně cítila. Tato situace potvrdila i mou hypotézu, že se do komunikační události často promítá i osobnost dítěte.

V tomto oddílu byla také podrobně popsána celá komunikační událost, do konkrétních situací byl důsledně aplikován analytický aparát. Pracovalo se s pojmy jako účastníci komunikace, vztahy mezi nimi, byly interpretovány jednotlivé struktury komunikační události – struktura sociálně psychologická, struktura komunikační kompetence, pragmatická struktura, v neposlední řadě také tematicko-obsahová a objektová struktura. V této části byly brány v úvahu faktory jako obecná charakteristika, věk, osobnost, momentální psychický stav, sociální role dětí apod. Teoretické názory jsem doplnila skutečnými příklady získanými při zpracování materiálu.

Čtvrtá, praktická část nejprve podává základní informace o analyzovaných osobách. Poté je provedena komplexní jazyková analýza textu, je stručně charakterizován styl prostě sdělovací, následně jsou rozebrány všechny jazykové roviny – hláskoslovná, morfologická, syntaktická a lexikální. Právě v této části jsou vyzdvihována a komentována specifika dětské řeči, nejmarkantnější rozdíly projevu dětí a dospělých.

Analýza potvrdila, že i u dětí se objevují jevy charakteristické pro promluvu dospělých, pakliže hovoří obecnou češtinou s hovorovými prvky, tzn. užívají styl prostě sdělovací. Pořízený komunikát obsahoval všechny typické znaky mluvenosti, jako např. nespisovnost, bezprostřednost, asociativnost motivů, s tím spojenou rozvolněnou kompozici a zejména velmi expresivní a bohaté lexikum. Kromě těchto charakteristických rysů byly v diplomové práci vyzdvihnuty zvláštnosti a specifika jednotlivých jazykových rovin, které byly způsobeny právě nízkým věkem komunikantů. V každé z jazykových oblastí jsem tedy při rozboru objevila



nejen typické, obecně české změny, ale i takové transformace hlásek, tvarů slov, i vět, kterých se dopouštěly pouze děti.

**Kompozice** byla velmi rozvolněná, řazení motivů značně asociativní až chaotické. Už v oblasti výstavby textu se zřetelně projevil věk dětí, které naprosto nerespektovaly nějaké normy či společenská pravidla, „skákaly“ si do řeči, často se v hovoru vracely, opravovaly či dodatečně vysvětlovaly souvislosti. Ne ovšem v nějakém logickém sledu, nýbrž prostě tak, jak se rozpomínaly, jak je k danému tématu průběžně napadaly nové myšlenky a souvislosti. Došla jsem k závěrům, že platí přímá úměra – čím je dítě mladší, tím je nekonvenčnější a spontánnější. Okamžitě sdělí to, co „má na jazyku“. Svou roli hraje také průbojnost a osobnost jednotlivých komunikantů. Nejčastěji se v řeči uplatňovaly silní jedinci: (Kompoziční výstavba textu a plynulost rozhovoru byla nejčastěji porušována dívenkou, která byla velmi energická, spontánní, nápaditá. To, co jí zrovna přišlo na mysl, okamžitě oznámila. O plynulém toku rozhovoru se tedy nedalo v žádném případě hovořit, horizontální či vertikální členění se neuplatnilo, text byl rozdělen na repliky.)

V **hláskosloví** jsem našla všechny typické rysy stylu prostě sdělovacího, konkrétně pak především obecně české hláskoslovné změny a vše, co mluvčím usnadňuje výslovnost: zjednodušování souhláskových skupin, nedbalou výslovnost, asimilaci znělosti a samozřejmě také kvantitativní změny samohlásek. Byly také charakterizovány a analyzovány jednotlivé poruchy dětské řeči – patlavost, breptavost, huhňavost a koptavost. Tyto problémy jsou způsobeny nejen vadami fyzickými – tj. vadou artikulačních orgánů, ale i psychickými. Opožděný vývoj řeči dítěte může být způsoben stejně jako jeho špatným zdravotním stavem i např. nepodnětností rodinného prostředí, citovým strádáním. Tato tvrzení musím po pečlivé analýze promluvy dětí a jejich rodin podpořit, neboť za vadnou výslovnost dítěte mohou skutečně zpravidla většinou rodiče. (Ať už svým „laxním“ přístupem či nedostatečnou péčí). Došla jsem k závěrům, že řadě řečových poruch u dítěte lze předejít a že nejjednodušším způsobem je prevence, která spočívá jednoduše v laskavém přístupu rodičů a okolí. Pro dítě je nejdůležitější, aby vyrůstalo v klidném, harmonickém a láskyplném prostředí, aby cítilo oporu u svých rodičů a v celé své rodině. Aby nebylo nesmyslně trestáno a

peskováno, ale aby mu bylo pomáháno a aby mu byla věnována největší možná všestranná péče. Na druhé straně je také třeba, aby rodiče nebyli příliš úzkostliví, ale ani přespříliš tolerantní (viz. chlapečka s patlavostí a laxním přístupem jeho rodičů, kteří tvrdili, že se to časem urovná). Z obecněčeských jevů bylo i u dětí nejfrekventovanějším jevem úžení *é v í* či změna *ý v ej*, objevovalo se protetické v a změny v délce samohlásek.

**Tvarosloví** bylo stejně jako hláskosloví příznačné především snahou po zjednodušení a usnadňování promluvy. To souvisí i s funkcí stylu prostě sdělovacího, která je věcně informační. Jde tedy především o obsah, nikoli formu. Zatímco oblast hláskosloví byla z důvodu poruch dětské řeči dosti specifická, v morfologické rovině se změny, které se u dětí při užívání obecné češtiny objevovaly, nijak výrazně od dospělých neodlišovaly. Zajímavým shledávám fakt, že některé výjimečně chytré a nadané děti už měly povědomí o spisovnosti a nespisovnosti a samy svůj projev opravovaly (př. *takový – takové, říct – říci*). Stejně tak jako u dospělých se objevovalo především zkracování (*páč, čéče*), univerbizace (*v budějkách*), univerzální koncovka v plurálu v 7. p. (*zolkama*), koncovka *-u* v 1. os. sloves 3. třídy (*hrajú*) a další jevy.

**Syntax** byla velmi signifikantní vrstvou. Jevy jako elipsy, apoziopese, opakování, rektifikace, dodatečně připojované větné členy apod. byly v dětském projevu ještě mnohem častější a výraznější. Svou roli hrál opět faktor věku. Čím bylo dítě mladší, tím byla syntaktická struktura jeho projevu chaotičtější, často i naprosto nelogická. U hůře jazykově vybavených jedinců se objevovaly i parazitní výrazy. Primární roli však hrál při tvoření syntaktických konstrukcí opravdu věk: Děti v dolním oddělení byly velmi spontánní, nejen chováním, ale i stylem promluvy (viz kapitola Kompozice) Starší děti se vesměs držely daného tématu. Zatímco mladší děti se dopouštěly i základních syntaktických chyb - kontaminací vazeb typu – (*já chtěl být za policajtem a za indiána – být policistou X být převlečen za indiána 58*), či tvořily naprosto nelogické výpovědi typu – **COŽE BUDEŠ\*** – „*budu bažant*“<sup>58</sup>, apod., byly výpovědi starších dětí poměrně ucelené.

**Lexikální rovina** byla v práci rozebrána velmi podrobně. Zaměřila jsem se především na vliv okolí na slovník dítěte. Došla jsem k závěrům, že to, jak dítě mluví, jaké výrazy volí, je především záležitostí jeho rodičů. Děti, kterým se rodiče

věnovaly, měly bohatý a pestrý slovník, naopak zanedbaní jedinci si často vypomáhaly parazitními výrazy, mimikou a gestikulací. Rodiče slouží dětem i jako vzory, ať už vědomé či nevědomé, toto tvrzení musím po své analýze také podpořit. Dítě lékaře znalo slovo *stetoskop*, potomek zedníka *vodováha* a chlapeček, který neustále používal slovo *vole*, jen opakoval to, co stále slyšel u tatínka. Po pečlivém rozboru tvrdím, že na úroveň slovní zásoby dítěte má stimulace prostředím velký vliv. Rodiče by si měli tento fakt uvědomit, chtějí-li přispět k rozvoji řeči a komunikativnosti svého dítěte. Volené výrazivo také vypovídá o komunikačních zvyklostech rodiny dítěte a nejvíc odráží způsob jejího života.

V této práci byla na základě získaných materiálů popsána specifika komunikace dětí. Bylo nahráno velké množství rozhovorů, všechny však nebylo možné vzhledem k rozsahu a orientaci práce použít. V dětském projevu častokrát výrazně převládala neverbální složka, a tak nebylo možné (při zaměření diplomové práce zejména na verbální stránku řeči) takovýto komunikát rozebírat.

Byly tedy vybrány „reprezentativní“ vzorky, které byly podrobeny analýze. Teoretické poznatky byly konfrontovány s praktickými výsledky, poté byly vyvozeny závěry uveřejněné v předložené práci.

Shrnu-li svá zjištění, mohu jen konstatovat, že problematika dětské řeči je velmi široká. U dětí hraje významnou roli mimika a gestikulace. Dítě jich využívá nejen jako doprovodné složky, nýbrž jimi nahrazuje i celá slova a věty a vypomáhá si tímto způsobem výrazně při svém vyjadřování. Domnívám se tedy, že nasbírané materiály nabízí stále ještě velké možnosti, například právě v oblasti zkoumání neverbální složky dětského projevu.

Doufám, že zpracování této problematiky přispělo alespoň částečně k výzkumu mluvených projevů dětské řeči a že by mohlo být východiskem pro další práce zaměřující se na tuto velmi širokou a dosud ještě ne zcela probádanou oblast.

## LITERATURA:

- Nebeská, Iva: *Úvod do psycholingvistiky*. H+H, Jinočany 1992
- Čechová, Marie a kol.: *Čeština, řeč a jazyk*. ISV, Praha 2000
- ČD pro vás. 9. ročník 1/2002
- Daneš, František: *Věta a text*. Academia, Praha 1985
- Dohalská - Zichová, Marie: *Dynamika verbální komunikace*. UK, Praha 1990
- Dolejší, Pavel: *Jak se naučit správně vyslovovat*. JAS, Humpolec 2004
- Gebhartová, Vladimíra – Opravilová, Eva – *Roční období v mateřské škole*. Portál, Praha 1998
- Havránek, Bohuslav – Jedlička, Alois: *Česká mluvnice*. SPN, Praha 1970
- Hausenblas, Karel: *Od tvaru k smyslu textu (stylistické reflexe a interpretace)*. FF UK, Praha 1996
- Hirschová, Milada: *Úvod do teorie textu*. FF UP, Olomouc 1989
- Hoffmannová, Jana: *Sémantické a pragmatické aspekty koherence textu*. ČSAV, Praha 1983
- Hoffmannová, Jana - Müllerová, Olga - Schneiderová, Eva: *Mluvená čeština v autentických textech*. H+H, Praha 1992
- Hronek, Jiří: *Obecná čeština*. FF UK, Praha 1972
- Hubáček, Jaroslav: *Ke specifické mluvených projevů v pracovním a zájmovém prostředí*. FF OU, Ostrava 1995
- Hubáček, Jaroslav – Jandová, Eva – Svobodová, Jana: *Čeština pro učitele*. Vademecum, 1998
- Chloupek, Jan a kol.: *Stylistika češtiny*. SPN, Praha 1991

Chloupek, Jan: *Sjednocující a rozrůžňující faktory v mluvené komunikaci*. FF OU,

Ostrava 1995

Jaklová, Alena: *Úvod do textové lingvistiky*. PF JU, České Budějovice 1999

Kolářová, Ivana: *Významy a funkce slov v mluvených projevech*. Naše řeč, 80,

1197, č. 3, 129 – 134

Kořenský, Jan - Hoffmannová, Jana - Müllerová, Olga - Jaklová, Alena:

*Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. PF JU, České Budějovice

1999

Müllerová, Olga: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia, Praha

1994

*Příruční mluvnice češtiny*. NLN, Praha 1996

*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Academia, Praha 1998

Svoboda, Mojmir: *Aplikace sociální psychologie*. SPN, Brno 1985

## PŘÍLOHA – (transkribovaný materiál)

x: tak holčičky podte mi ještě jednou pěkně říct za co budete na ten karneval\*

Anna Marie (A.M) : já budu za lefa: a za kašpárka:

x: aha a

d1: a já taky za kašpárka a ještě na něj nic nemam

x: no a tak kde si vyberete vsecky ty kostýmy\*

AM: f karnevalu:

d1: a maminka mi to zase **KOU**pla:

AM: a já si musim pučit ty dva

d1: a maminka mi to ještě koupila • kašparátko • sem ještě za něj byla a taky za nevěstu ale s **BÁ**rou ta taky byla:

x: a kdo je bára\*

d1: markéty

x: markéty bára\*

d1: (neodpovídá, usmívá se, natáčí v rozpacích vlásky na prst a přikyvuje)

x: a to je kdo její ty markéty nějaká její kamarátka\*

d1: ne ne to je její sestra chodí do školy

x: aha tak to už je velká holka vid\*\*

d1:nó (opět se usmívá a hluboce přikyvuje)

x: tak kluci vy mi ještě podte říct za co budete\*

ch1: já du na jže:

x: tak povídejte kdo za co

ch1: já jdu na jže

x: za lyže jdeš nebo že pojeděš na lyže\*

ch1: já budu já budu na lyže (špatná volba slovesa)

x: aha •

(nelogická odpověď – neutříděné myšlení dětí,  
odpovídá tím, na co právě myslí – na rozdíl od  
dospělých)

(tlačí se další chlapci a překřikují se)

ch1: já pudu za **Indiána**

x: aha hm a vybereš si kostým s mamčou mamča ti ho ušije nebo jak\*

AM: ona bude valentýnka: ona bude valentýnka: (skočí do rozhovoru)

ch1: luk a šíp mam a čelenku taky mam a to druhý mi mamka ušije

x: tak to máš šikovnou maminku

AM: ona bude valentýnka, ona bude zuzka valentýnka:

(opět skočí do řeči)

x: a počkej valentýnka to je taky nákej převlek\*

AM: ž:

x: jo a co to je\*

AM: to je ta pali \_\_\_\_\_

ch2: to je to je:

**Tom:** a moje mamka, moj mamky kamarátka:

**AM:** a já pudu za kočku eště: (všechny děti si skáčou

vzájemně do řeči)

x: cože\*

**A.Marie:** já pudu za kočku (směje se a přejíždí jazýčkem po rtech)

x: no ty toho budeš mít, ty se budeš převlíkat od rána do večera

**ch3:** já pudu za sluníčko (jiné dítě opět překotně naváže, téměř opět skočí do řeči, tentokrát pro změnu Anně Marii, která skočila do řeči Tomáši Čermákovi)

x: no pěkný tys říkal že pudeš za sluníčko tak mi popiš jak budeš vypadat celej celej žlutej\*

ch3: chm: ●●● jo ž : papílový bjele papílovou vestu a masku papílovou

x: aha tak to musíte s mamčou dneska dodělat vid' abys byl zejtra za celý sluníčko

x: tak a kde máme ještě toho pana krále\* (někdo odzadu volal, že půjde za krále)

d2: králi králi

d3: králi:

x: králi pod' nám říct eště za co pudeš tys říkal že pudeš za krále i za indiána vid'\*

**Matheo Czuse (Matheo):** spíš za indjána (má velmi zavřenou výslovnost, hovoří nosovým hlasem)

x: spíš za indiána sis to teda rozmyslel jo\*

Matheo: jo jo

x: aha a myslíš že s mamčou doma něco vymyslíte ten převlek nebo to zejtra někde vyberete\*

Matheo: zejta, zejta

x: zejtra to vyberete na tom karnevalu jo\*

Matheo: jo

x: no a co když ti zejtra padne do oka něco jinýho nějaká jiná maska\*

Matheo: co:\*

x: co když se ti bude líbit něco jinýho nějakej pěkej třeba upír bys nechtěl se převlíct třeba za upíra\* (pokusila jsem se předchozí větu opsat, neboť

frazeologismu „padnout do oka“ evidentně nerozuměl)

x: n ne ne (opět velmi nosově, připadá mi jak kdyby mluvil nosem, vyslovuje tak nejen pokaždé hlásku n, ale celkově je jeho výslovnost více uzavřená)

x: to bys nechtěl bys chtěl bejt radši jenom indián jo\*

Matheo: jo:

x: vinetů\*

Matheo: ne

x: vinetů nechceš bejt\*

Matheo: ne

x: a co chceš bejt\*

Matheo: já chci bejt teda: dybi (usilovně přemýšlí)

d2: já za indjána

AM: a já chci bejt eště za upíra:

x: za upírku taky\*

x: to si můžeš vymyslet indiána jaký chceš méno ten se nemusí nějak speciálně jmenovat (k Matheovi)

Matheo: já chsi indiána já to to nevím ted' jak se menuje (odchází)

x: to nevíš ted' to nevdí tak si pak vzpomeneš

x: tak a eště mi řekněte jaký máte doma zvířátko nebo jakou máte rádi pohátku\*

AM: a my máme doma eště PEJska:

x: jo:\* a ty si říkala že máte doma i dvě kočičky vit\*



M: ho:dně:

hodně kočiček\*

M: (usmívá se a hluboce přikyvuje)

4: my **NE**máme zase sfířátka doma

: nemáte\*

4: (neodpovídá, jen smutně záporně vrtí hlavou)

: a jak se menujou ty vaše kočičky\* (směrem k Aničce)

AM: myšička julča.: moure:k prcí.k a eště eště micinka: na**ŠE** eště

: no vy jich máte **TE**:da a ten pejsek se jmenuje jak\*

AM: bobina:

: bobina hm a kdo má eště doma nějaký zvířátko\*

d2: já já mam doma bobíka a dodíka:

: a to sou pejsci\*

d2: no: **BO**binku a dodíka

x: a co to je zač\*

d2: to sou zvířátka

d1: a já zase mam doma tř tř● třečky jednoho třečka●●● a a eště mam

**VO**bejdu

d3: a my máme taky křečky

x: jo a co dělaj křečci\*

d3: kadí a jí piliny

x: oni jí piliny, jo\* (se smíchem)

d3: jo papaj a spinkaj ● lulaj

d5: a já mam taky třeč třečka **tfřečci** a oni jí taky piliny (Nominativ – křečci x

Akusativ – křečky – nezvládá změnu C→ K)

x: aha

d3: a já jim ● a pijou vodu

d5: a já dělám berušku na karneval ale já jí nemam (děti z dolního oddělení si neustále skáčou do řeči, přeskakují z jednoho tématu do druhého, vracejí se k tomu, co už bylo probrané a dořešené apod.)

x: no a tak třeba nějakou zejtra vybereš ne\*

x: třeba zejtra až pudete do toho divadla tak tam nějaká beruška bude

d3: *já sem jí viděla já sem jí zase viděla (skočí mi do řeči)*

x: *copak si viděla\**

d3: *berušku:*

x: *a kde\**

d3: *masku*

x: *a kdes jí viděla někde v tom divadle\**

d3: *jak sme byly jak sme byly nakupovat s mamkou*

x: *aha*

AM: *a eště a eště mě mamka převleče za myšku:::*

x: *za myšku\* tak ty budeš co všechno budeš pamatuješ si to\* (se smíchem)*

AM: *takže: za myšku: za kočičku:: ∂: ∂: ∂:*

x: *holky pomozte jí má to rolničky*

AM: *jo eště pudu za kašpárka a za tygra a za kočičku:*

d2: *a já pudu za princeznu a za kočičku*

x: *hm tak ty budeš za princeznu a za kočičku a budeš mít nějakou krásnou čelenku  
nebo nějaký krásný šaty\**

AM: *a eště pudu a eště půjdu (hlasitě polkne), za berušku za  
berušku: a za pavouka (skáče do řeči)*

*(téměř všechny dívky si neustále  
skáčou do řeči, vždy co kterou  
napadne)*

d2: *já mam čelenku a prsteny taky mám*

x: *za pavouka budeš taky\* (se smíchem, na Aničku)*

AM: *a taky eště a taky eště za prasátko*

x: *a neříkej (smích)*

Tom: *a já mam doma hodně plyšák (neutvoří plurál ani pádovou koncovku \* opět  
rychlá změna tématu)*

x: *plyšáků máš doma hodně\**

Tom: *(přikyvuje)*

x: a jaký\* jako zvířátka jo\*

Tom: dvě slony ●● a ještě mam pejska (opět problém s pádem i s rodem)

d2: a tady je tygr (ukazuje na nástěnku)

AM: a tamhle je kočička:

d2:= ne ne: to není kočička to je TYgr: (překotně naváže)

ch4: já pudu za kočičku

x: ty budeš za kočičku\*

ch4: chm

Tom: mam teda pejska a a: ještě mam medka (opět skočí do řeči, navazuje na předchozí téma, co má doma)

d2: a já za tu pinceznu

Tom: a já mam toho medídka a pot:m ještě mám

AM: posuň se (nešetrně ho odsune)

x: já a byli ste tu na čerty\* povídejte co čert a mikuláš (snaha o změnu tématu)

AM: a ještě a ještě mě převlečou za za čerta: a musim●

x: za čerta\* (se smíchem)

AM: (neodpovídá, přikyvuje)

x: ty seš člověče jak ta arabela s prstenem co se pořád převlíkala

x: a podťe mi říct co čert dyž tu byl báli ste se\*

d2: já sem se bála

AM: já né::

x: ty si se nebála\*

Tom: já taky ne

x: no vy ste se vůbec nebáli vy ste teda museli být hodný

ch3: já šem še neál taky nikgo nikojo:

AM: a mikuláš měl boty jako paňučitelka černá:

x: jo\* (se smíchem)

AM: (hluboce a vážně přikyvuje)

AM a dostali sme doma dárky::

x: jo a co ste dostali od mikuláše všechno\*

AM: a my sme dostali jí:dlo::

x: jídlo ste dostali\*

AM: jídlo:: (a navíc přikyvuje)

ch3: a my šme doštali pomeanče a takový●●●a pak šme  
doštali šadký

AM: a čokolády (vzájemně si stále skáčou do řeči)

ch3: = a čokoádovej kalendáž

x: čokoládovej kalendář ňam a co ty si dostala od mikuláše\* (na jinou holčičku)

d2: taky to

x: taky kalendář\*

d2: a pomeranče a banány tam byly (přikyvuje)

x: banány taky hm

x: no krásný krásný a eště ňákej kluk něco umí\* x: a kdo mi řekne ňáskou pěknou  
básničku nebo zazpívá písničku\*

x: kdo je šikulka\* (*snažím se je pochvalou nalákat – metoda anal.aparátu*)

Tom: (nic neříká, jen se hlásí)

x: tak říkej

Tom: šla nanyn**KA** do ze**LÍ** do ze**LÍ** do ze**LÍ** (trhaně, bez přednesu, poslední

natrhala lupení lupení**ČKO** slabiku hodně vyráží)

přišel na ní pepíček rolapal jí koší**ČEK**

ty ty ty ty to **PLA**titi já to plati budu nebudu●●

rači se dam na vojnu na vojnu na vojnu na vojičku

na vojnu se nedávej● rači to neděj●

AM: ty ty ty já to platit nebudu (výrazem a gesty

naznačuje - „ty to neumíš

a kazíš, já to dokončím sama)

x: pěkná básnička a umíte ňáskou společně\*

všichni: já, já (vzájemně se překřikují)

AM: já já skákal pes přes oves přes zelenou louku

šel za ním: myslivec péro na klobouku

pejsku ná:š co dělá.š žes tak vesel stá:le

nevím sám • hop a skákal dá:le

ch3:= hop a škákal dáje (opakuje)

x: no super tak a kdo ještě něco umí

všichni: já já (jedna holčička se hlásí)

x: tak říkej

d5: prší prší jen se leje koníčky pojedeme

ch3: já to umím taky koníčky kam pojeteme (skáče jí do řeči)

ku ku kukačka zakukala: panenka zaplakala: (usmívá se)

**NÁ** kukačko nekukej **NÁ** panenko neplakej

x: no pěkný a kdo eště něco\*

ch3: kukačka už zakuk●●

AM: já já

d2: ne ty si už byla (na Aničku)

x: tak kdo eště nebyl kdo mi eště zazpívá nějakou básničku nebo písničku

všichni: já já já

x: tak tadyhle holčička

d2: jen si hrajem na koníčky pojedeme pojedeme na koníčky

pojedeme na luka až kukačka zakuká kukačko už nekukej (drmolí)

AM: já já

x: no tak eště nějakou krátkou

AM: mrazí mrazí mrazíček houtky: chtěl by do **CHA**lou**PKY** (sahá si do vlasů,  
natáčí si je na prst)

co dovede to my ví:me dovnit si ho Nepu**STÍ**me

ad maluje pěkně zvenku bílé květy na o**KÉN**ku

x: no to bylo krásný

d2: já já (zase se hlásí ke slovu)

x: a kdo mi ještě něco neřek kluk mi žádnéj už dlouho nic neřek

d2: já já (stále se dožaduje pozornosti)

x: tak povídej

d2: (neodpovídá, usmívá se a přemýšlí)

x: tak co\*

d2: mrazík celí zoupky, těl by do chaloupky (cení)

co dovede to mu nepustíme do chaloupky (nelogický, zmatený syntax)

x: no to je pěkný a nákej kluk umíte nákou básničku nebo písničku\* (se smíchem)

Matheo: (Nic neříká, přichází)

x: no takspuť

Matheo: (opět nic neříká, stojí, přichází jiný chlapeček)

x: no tak kterej se nestydí\*

ch5: prší prší jen se leje koničky kam pojedeme pojedeme na luka:

kukačka až zakuká: kukačka už zakukala:

má panenka zaplakala kukačko už nekukej má panenko neplakej

x: no to bylo krásný a eště umíš taky nákou\* (na Mathea)

Matheo: náž náž mikuláš nosil plášť (připadá mi, jako kdyby měl téměř

francouzský přízvuk, mluví, jak kdyby uměl

nosovky, nebo jako by měl rýmu – měl stále

plný nos a huhňal)

nosil nosil dálky hodným dětem (nosovým hlasem)

náž náž●●● miKUláš ●●\_\_\_\_\_ poskakuje\_\_\_\_\_

náž náž●● (tuto nahrávku jsem musela pustit asi 15krát, není mu zdaleka tolik rozumět jako ostatním dětem – cizinec)

AM: náš náš Mikuláš nosil dárky nám (skáče mu do řeči, mimikou

opět dává najevo: „ty to

neumíš, já to zazpívám lépe)

dyž mikuláš naděluje čertík za ním poskakuje:

náš **NÁŠ** mikulÁŠ nosí dárky nám

x: no pěkný tak ste to dokončili oba dva spolu a eště zazpíváte mi eště nákou

písničku nebo básničku\* mikuláš byl pěkej

Matheo: **MIK** miku mik miku mikuláš\_\_\_\_\_zmizel za koláč

mik miku mik miku mikuláš\_\_\_\_\_ (není už mu pak vůbec rozumět, ochází)

ředitelka MŠ: markétko ale to si vem že on je tady čtyři měsíce matheo a on když přišel tak neuměl ani slovo česky a teď říká básničky

x: no to je šikulka tak kluci spustte (na dva chlapce, kteří přišli a zpívají souběžně)

ch6:ná ná mikuá:

ch5:náš náš mikuláš

x: no všichni mikuláše a umíte taky něco jinýho než mikuláše\*

ředitelka MŠ: zazpívejte honili se dva mrazíci třeba● kdo to umí\*

všechny děti: já já (hlásí se a volají)

x: tak třeba vy tady ti kluci mi zazpívají honili se dva mrazíci, jak se jmenujou\*

ředitelka MŠ: vojta a míra

x: tak vojto a míro vy už ste spolu zpívali

ch5: ho honi● li se dva mrazíci

ch6: dva mrazíci (dozvukuje)

ch5:honili se po ujici

ch6: po ulici

ch5:ke komu ke komu pšídáme se ke komu

ch6: komu

ch5:mlá::z z kola potte sem

mlá:z s kola potte sem žima už je za lesem

ch6: podte sem podte sem zima uz je za lesem

ch5:mlá:z z kola potte sem zima už je fuč

ch6: zima už je fuč

x: super no krásný a už víte čím byste jednou chtěli být\* jestli to víte tak ke mně  
přidte a řekněte mi to

AM: já bysem chtěla být● (přebíhá ostatní děti)

já bysem mmmmm chtěla být ●● ko kohoutkem::

x: kohoutkem\* a chtěl byste někdo být třeba řekněte mi čím byste chtěli být až  
budete dospělí myslim třeba sestřičkou zdravotní nebo letcem nebo  
kosmonautem\*

om: já chci být dotore::m  
 doktorem\* a pročpak\*  
 om: babička mi tudle řekla že budu doto::r až● aš budu velkej  
 hm  
 M: a já budu eště za doktorka  
 : a tak ty budeš doktorka  
 h6: (kope nohama a něco žvatlá)  
 : a co ty\*  
 h6: za pejtka (pejska)  
 : cože budeš\*  
 h6: \_\_\_\_\_ ažant  
 editelka MŠ: bažant  
 : bažant\*  
 h6: ne bazan  
 : bažant ne\* tak co já ti nerozumím\*  
 h6: \_\_\_\_\_ em  
 : a chtěl byste někdo bejt třeba popelářem\*  
 h6: jo jo  
 : jo\* chtěl bys bejt popelář\*  
 h6: jo j  
 editelka MŠ: a marku třeba ty di říct pani učitelce čím by si chtěl být ty  
 d7: policajtem  
 c: policajtem\*  
 ch7: jo  
 x: opravdu policajtem\* a nechtěl bys bejt marku třeba myslivcem\*  
 ch7: hm jo jo (uvážlivě pokyvuje hlavou)  
 x: hm byl bys se zvířátkama vid\*\*  
 ch7: hm jo  
 x: tak a já se ještě pudu podívat co tady kluci  
 kluci jak vás vidim jak střílíte čím byste chtěli bejt\*  
 Tom: já chtěl být za pojcajtem● a ●● a za indiána (jít za co x být čí, kým –  
 kontaminace vazeb)



ch7:= jo já taky za policajta (překotně naváže)

x: ty taky za policjta\*

ch7: nó:, říkam, říkal sem ●●, dybisme tam všichni \_\_\_\_\_

ch8: já já taky

Tom: a já ci být za indiána

a já ci být za indjána ●● i● i za policiji (opět kontaminace vazeb a problém s číslem)

x:hm a jednou až budete velký tak chcete bejt policajti jo teda všichni\*

hm a kluci nechcete být třeba hokejisti\*

Tom: já já ci bejt hokeista

x: hm nebo fotbalisti\*

Tom: já ci být fobal i hotej hrát ● a mam už brusle i lyže santy (kontaminace vazeb)

x:jo\*

Tom: i boby

x: a ty se jmenuješ matheo vid' (snažím se ho stále vtáhnout do rozhovoru, zajímá mne jako cizinec, ale Tomáš se stále prosazuje)

Tom: a já tomáš

x: hm tomášek

Tom: tomáš čermák

x: a ty si matheo čůže\* (na Mathea)

Matheo: j jo zem

x: tak ty chceš bejt teda policajt a ty si říkal že i když pudeš na tu besídku že chceš bejt za policajta a za indiána vid' (Matheo přikyvuje)

x: a máš nějakýho bráchu nebo segru\*

Matheo: n nem nemam ešte (opět vyráží nosovky)

x: a chtěl bys mít\*

Tom: já mam já mam ●● já mam segru (skáče do řeči)

Matheo: n nevim (odpovídá s časovým odstupem)

x: ty máš segru\* starší\*

Tom: segru i bety i betynu mam

x: a betyna je kdo\*

Tom: betyna je náž pes

x: hm a eště někoho doma máte\*

Tom: už ne:

x: už ne hm

Tom: mámu a tátu • a eště dětu •• a babiču a eště bajču trocnoskou a dědu taky trocnoskou (plurál – děda i babička – stejná koncovka)

x: hm

x: a eště mi řekněte když byste se chtěli podívat někam o prázdninách kam by to bylo\*

Tom: nó to • zrouna • žádný do divadla

x: do divadla by si chtěl o prázdninách\*

Tom: jo

x: a co vy ještě kam byste chtěli o velkých prázdninách se podívat třeba někam k moři\*

(žádná odpověď, hluk)

Tom: já ci taky k moři

x: jo k moři\*a kam přesně k jakýmu moři

Tom: ehm, no nevim k moři

---

(2. oddělení, podstatně lepší úroveň, skoro perfektní výslovnost, až na jednoho chlapce, konformita, větší stádnost, víc se stydí)

---

x: tak všichni mi řekněte jako máte rádi pohádku\* kdo mi něco řekne\*

Vojtěch Dušák (dále Vojtěch): princezna ze mlejna

x: jo a proč proč se ti nejvíc líbí\*

Vojtěch: protože je tam hastrman

x: hm a eště je tam někdo\*

Vojtěch: čert

x: jo a ten čert je srandovní vid\*  
Vojtěch: jo

Vojtěch: jo

x: hm a co eště jakou máte rádi pohádku eště kdo mi řekne

Henrieta Ottová (Hen.)

Hen: krtečka

x: krtečka toho kreslenýho\*

Hen: hm ano

x: a co se ti tam nejvíc líbí na krtečkovi\*

Hen: mm ō že se tam nikdo **nepere (obsah!)**

x: hm to je pravda to je fakt no a co eště máte rádi za pohádku\*

co tři oříšky\* tři oříšky pro popelku\*

(nic, žádná odpověď)

x: nevíte\* nejrači máte teda tu princeznu ze mlejna\*

všichni: hm jo (hromadná odpověď, kníkavá, nesmělá)

x: tak se nestyd'te tak mi povídejte jakou třeba máte eště rádi\*

tak a velké ticho (se smíchem)

Dominik Svoboda (Dominik): ašterikš a obelikš

x: asterix a obelix hm a co to co třeba šrek\*

Hen: simps ●●

všichni: hm, jo

Hen: simpsoni (**chytrý kreslený seriál**)

Hen: jo to je taky hezký ten šrek

x: jo takže šrek se vám líbí a máte třeba doma něco na videokazetě\*

ch1: šrek dvojka

všichni: jo jo:

d1: šrek jedna

Jakub Fejférek (Jakub): jak je t too: o tom drakovi

x: jo to je v jedničce ne o drakovi\*

Jakub: (přikyvuje, s úsměvem)

Vojtěch: tom a džery

x: a co se vám na tý pohádce nejvíc líbí\*

Dominik: že má čeba kouželnej pšten (třeba kouzelnej prsten)

Vojtěch: že ž že kocour honí myš

x: a ta myš dycky vyhraje vid\*\*

Vojtěch: jo

d2: arabela

x: arabela je taky dobrá a komu přejete tomovi nebo džerymu\*

všichni: džerymu

x: no džery vždycky toma nějak zmákne to je pravda a eště mi řekněte  
byli ste někde o prázdninách nebo pojedete někam na prázdniny\*

Vojtěch: pojedem někam na prázdniny

Hen: a my sme ●● (je jí skočeno do řeči, nepokračuje,  
kultivovaně se odmlčí)

Josef Englicher (Josef): já byl na horách v Itálii (skočí do řeči, ale  
zároveň se i hlásí)

x: jo\* a jaký to tam bylo\*

Josef: dobrý super

x: a kdes tam byl všude lyžovali ste\*

Josef: jo

x: a s kym všim stam byl\*

Josef: s tátou se segrou nevlastní s bráchou nevlastním a se segrou (povědomí  
příbuzenských vztahů)

x: ty jo to vás tam bylo

Dominik: já sem byl zase na kvildě

Dominik: a●●

x: jo a s kym s tam byl\*

Dominik: s **mamkou a s se mnou jinak ne●●**

x: ha ha tak to je hezký (se smíchem)

Dominik: no jenom my dva

x: no tak tos měl mamču aspoň celou pro sebe ne\*

Dominik: hm:

x: a kdo eště kde eště ste někdo byl

všichni hromadně: já já my sme byli na horách (vzájemně se překřikují)

Hen: my sme byli na horách (odpovídá ze všech nejjasněji, nejvýrazněji)

x: taky\* a s kým stam byla a kde\*

Hen: s tetou pak s tátou a pa:k ●● s mamkou

x: hm a kde ste byli\*

Hen:∂ to nevím

x: nevíš a bylo to tady v čechách nebo v zahraničí\*

Hen: v čechách myslím

x: v čechách aha a kdo ještě ste někde byl podťe ste takový šikovný dětičky

všichni: já já (všichni se překřikují, nakonec se slova ujme nejprůraznější –

Vojtěch)

Vojtěch: já

x: a kde si byl povídej

Vojtěch: na horách

x: taky\* vy ste byli všichni na horách a kdes byl konkrétně a s kým\*

Vojtěch: na nových hutích a s mámou a s mým ● strejdou

x: aha a máš nějaký sourozence taky\*

Vojtěch: ne

x: nemáš takže stam byl takhle jenom s mamčou a se strejdou

Vojtěch: (vážavě přikyvuje)

ředitelka MŠ: dyť se ti teďko narodilo miminko brácha

Vojtěch: jo

ředitelka MŠ: no tak tak ne že nemáš

x: no tak to je ještě maličkatý bráška malej jo\*

Vojtěch: hm

d2: a já mam zase malou ségru zuzku a ona plakala že že ●● jakože bude●

x: jo\* ještě menší než ty úplně malinkatou\*

d2: ∂

x: jo a kdo má nějakou nějakého sourozence co už je třeba ve škole\*

všichni: já já (nejprůrazněji vyvolává Josef Englicher)

Josef: já v devátý třídě je ségra

x: páni ty už máš deváčačku jo\*

Josef: jo

Dominik: já já mam bráču ale ten je v šesse šestá třída

Hen: a já budu do do nový školy

Josef: a pak mam ještě tři ještě tři sourozence●●●

jednu sestřenici ta chodí do do ● kerá na střední už pak chodí jedna do do pětky a pak druhá ●a pak třetí poslední do dvojky

x: hm ty jo to máte velkou rodinu

x: a kdo má ještě někoho kdo už chodí takhle do školy\*

všichni: já já (někteří se i hlásí)

x: tak říkejte koho máš ty\*

Vojtěch: kubu tomáš matýska

x:aha a to sou kdo\*

Vojtěch: sourozenci (**neuvědomuje si, že je důležit. příbuz. vztah než jméno**)

ředitelka MŠ: strejdové

Vojtěch: strejdové

x: sourozenci\*

ředitelka MŠ: ne strejdové

Vojtěch strejdové

ředitelka MŠ: maminka má stejně starý děti jako její sestra víš\*

x: aha a ty máš koho si říkala

d4: sourozence

x: a jak starý nebo do jaký chodí třídy\*

d4: martina

x: martina jako toho martina – bráču nebo tu martinu segru\*

d4: martina

x: martina bráču máš\*

d4: hm

x: ten je starší teda když už chodí do školy

d4: jo (přikyvuje)

x: hm

Hen: a já mam zase sestřenici a bratrance dvě sestřenice a dva bratrance

x: *tý jo takhle velký a ty už taky chodí do školy\**

Josef: *= já mam taky taky jednoho bratrance honzu (hned navazuje)*

Hen: *né: teprv jeden pude (vrací se k tématu)*

Josef: *a pak mam a pak mam*

*sestřenici zase: a ta se menuje●●●andulka (skáče*

*Henrietě do řeči, nejprve tiše, pak zesiluje)*

x: *andulka*

x: *hm a teď mi řekněte kluci nebo holky*

ředitelka MŠ: *řekněte jaký to bylo na zápisu\**

x: *no tak mi řekněte jaký to bylo na zápisu jak se vám tam líbilo a čím třeba  
jednou chcete bejt\**

Hen: *já sem tam ještě nebyla*

všichni: *já taky ne*

x: *tak povídejte někdo ste tam určitě už byl*

Josef: *tam na vás něco volaj*

x: *kde \**

Jakub: *já (hlásí se)*

x: *tak povídej jaký to bylo\* bylo tam hodně dětí\**

Josef: *von nebyl*

Josef: *von nebyl dybis nekecal (naléhavě, k Jakobovi)*

všichni: *on nebyl (přikyvují a překřikují se)*

Josef: *jakub fejfárek nebyl na zápisu teprv pude do ● teprv pude*

x: *tak kdo byl byl už někdo\**

ch3: *pepa*

ch4: *tendle pepa*

x: *tak pepo*

Josef: *já ne dominik svoboda*

x: *no tak už mi někdo něco povězte kdo tam byl\**

*(hlásí se jedna holčička)*

x: *no tak povídej jaký to bylo na zápisu\**

d3: dobrý

x: bylo tam hodně dětiček\*

d3: ne

x: málo\*

d3: jo

x: a uměla bys říct kolik vás tam bylo nebo ukázat to na prstech

d3: jedna:

x: jen jedna tys tam byla sama s maminkou\*

d3: jo:

d3: jo: s maminkou a se ségrou

d3: a jednou zolkama:

x: a jak to tam probíhalo\*

d3: nó to sem tam nejdřív nakreslila stromeček pak řekla básničku a pak ●● pak už nevim

x: hm pak už nevíš

x: a takhle si asi zvali jednotlivý dětičky a ptali se je na různý věci vid'\*

Henrieta: my sme byly jen s mamkou na dni otevřených dveří

d3: to já taky

ch4: já sem byl taky

Martina Dušák (Martin): já šem byl a moje ségla už chodí do první třídy do škoji:

x: do školy už jo\*

x: a líbí se jí a už přinesla ňákou známku\*

Martin: mm a a● šamí jedničky a a●

Martin: jo a eště● ona●● ona je leší než já (lepší)

x: ale to nemůžeš vědět

Martin: a a chodí do nový ujice

x: do nový ulice do školy\* no třeba budeš mít taky samý jedničky až budeš chodit do školy

Martin: (neodpovídá, přikyvuje)

Josef: no to já tedy ne já budu mít samý poznámky (vloží se do hovoru)

x: proč myslíš že vyrušuješ že budeš zlobit\*



Josef: (neodpovídá, usmívá se, přikyvuje)

Josef: jo a budu mít samý černý puntíky

x: jo a už tady dostáváte ve školce černý puntíky\* (se smíchem)

Henrieta: ne jen hvězdičky to jsou body které dostaneme když jsme hodni my máme jen hvězdičky ale moje kamarádka to má ve školce tak že když zlobí dostanou puntík když jsou hodný tak hvězdičku

Henrieta: to jsou takový takové odměny a tresty

Martin: jo a eště moje ségja i ●● i bečí:

x: cože je\*

Martin: i bečí

x: cože dělá\*

všichni: že brečí

x: jo že brečí a proč\*

Martin: (neodpovídá, je zticha)

x: myslíš že ze školy třeba brečí že jí pani učitelka zlobila nebo tak něco\*

Martin: nó ne dys ona bouchá tak já jí taky boucham a ona pak bečí

Martin: já jí bouchnu já jí oplatim a ona pak bečí

x: tak ona tě začne zlobit bouchne tě ty jí to oplatíš a ona pak brečí aby vzbudila soucit u rodičů jo\*

Martin: (neodpovídá, přikyvuje)

x: ona se rozbrečí aby se rodiče slitovali jo\*

Martin: jo

x: téda

Martin: no teda dyš jí dam velkou lánu●●

x: no to jí nesmíš dávat velkou ránu to nesmíš to jí pak bolí a brečí

Martin: dobže ale ona i mě ba \_\_\_\_\_

x: a ty pak taky bečíš jo\*

Martin: hm●

x: takže se oba zmlátíte a pak oba brečíte jo\*

Martin: hm●

všichni: (hlasitě se smějí)

Jakub: a já ne

Jakub: já mam brnku a lukáše a mamku a prali se se se prn  
prn\_\_\_\_\_ (divoce gestikuluje a bouchá se do hlavy)

x: hm tak jo● pořádně ste si asi dali co\* (moc mu nerozumím)

x: a kdo chodíte kluci na nějaký sport nějaký fotbal\*

všichni: já já (překřikují se)

Josef: já

x: jo a baví tě to\*

Josef: my každou sobotu hrajem turnaj

x: hm a hrajte už za nějaký tým nějak se jmenujete\*

Josef: 000 to ne

Josef: já jen vim že chodim tady v budějkách na rudou hvězdu

x: jo jasně ●● no tak třeba až přestoupíš někam do vyšších kluku tak se budete i nějak jmenovat vid'\*

Josef: hm

x: no a kluci už víte čím chcete bejt jednou\* ty chceš bejt hokejistou třeba\*

Josef: ne já budu fotbalistou

x: fotbalistou jo\* já myslela hokejistou nebo o čems teď mluvil\* ta rudá hvězda to chodíš na hokej nebo na fotbal\*

Josef: na fotbal

x: jo na fotbal tak to jo já myslela hokej

Josef: já ne já na hokej **NE**chodim

x: hokej tě nebaví

Josef: ne

Dominik: to chodí jakub jakub fejfárek (ukazuje na něj)

Josef: ne protože já furt padam

Josef: já neumim bruslit

x: já taky ne stoho si nic nedělej

Jakub: já jo já umim

x: jo a ty chceš bejt hokejista až budeš velkej\*

Jakub: jo (kývá souhlasně hlavou)

Martin: a já nikam nechojím: aje: aje: žaš umim jen bjslit

x: jo\*

Jakub: a já mam doma počítače dva:

x: jo\*

Jakub: no doma

x: tatínek dělá s počítačem\*

Jakub: (neodpovídá) ne: brá \_\_\_\_\_

x: a co ty chceš jednou dělat až budeš velkej\*

Jakub: ž:, hm:

x: třeba doktor policajt popelář

Jakub: ž:

všichni: asi eště neví

Jakub: ž policajt

x: policajt jo a proč\*

Jakub: (neodpovídá, ticho, rozpačitě se usmívá)

Jakub: ž:

x: že dělá dobro pořádek\*

Jakub: (přikyvuje, směje se)

x: a další někdo ví co chce bejt\*

Josef: já já budu fotbalista

x: to vim ty chceš bejt fotbalista a co někdo jinej

všichni: já, já:

Henrieta: zdravotní sestřičku

Josef: a já vim co dělá moje máma:

x: jo a co dělá\*

Josef: ona dělá v●●

x: jo a co\*

Josef: oni se tam spravujou bagry a traktory

Josef: no ona dělá v počítači spravuje tam bagry teda●● do počítače píše závady když sou špatný když je něco špatného třeba na bagru nebo tak (doplňuje se)

x: ona prostě zjistí co je tam špatný co tam nefunguje co potřebuje vyměnit

x: hm no a kde mám tu zdravotní sestřičku\*

Henrieta: tady

x: a už víš třeba jakou bys na tu sestřičku musela studovat školu\*

Hen: ne (usmívá se)

x: nevíš\*

Hen: jo vlastně jo mamka studuje školu na zdravotní sestřičky

x: přesně tak tvoje mamka je zdravotní sestřička\*

Hen: @:ne mamka učí aby holčičky byly sestry

x: aha tak maminka učí na zdravotní škole je učitelka vid\*\*

Hen. hm:

x: a ták takže ty by si šla za základku pak na školu pro zdravotní sestřičky vid\*\*

Hen: (usmívá se, kývá souhlasně hlavou)

x:tak a co eště kdo ví čím bude\*

Dominik: já já ci bejt zedník (jeho otec je taky)

x: zedník jo a proč co se ti na tom líbí\*

Dominik: že běháme dó:: třetího patra a ta:k

x: jo ty si potkal nějaký zedníky který takhle přebíhají\*

Dominik: jo muj taťka je zedník

x: jo\* aha tak tvuj taťka je zedník

Dominik: hm:

x: no to je taky dobrá práce člověk nemusí moc přemejšlet udělá jen co je třeba a má volnou hlavu vid\*\*

Dominik: (přikyvuje)

x: hm a co kdo ještě\*

(jeden chlapeček se hlásí)

ch5: já \_\_\_iskař

x: cože\*

ch5: tiskař

x: jo tiskař aha co se ti na tom líbí\* co bys chtěl tisknout\*

ch5: no obrázky (usmívá se)

x: obrázky a taky třeba knížky a časopisy\*

ch5: no přesně knížky a texty (kývá souhlasně hlavou) – **pro zajímavost – otec novinář**

Hen: a já chci ještě říct říci že muj strejda teda mámy a táty kamarád vytisknul jednu knížku a já se menuju henrieta a tam je tam je princezna nebo kdo a ten ta se taky jmenuje henrieta

x: jo no to je super

Jakub: a já mam bráchu a to je voják

x: voják jo to už je tak velkej\*

Jakub: (přikyvuje)

x: a ty bys chtěl bejt taky třeba voják\*

Jakub: (přikyvuje, usmívá se)

Jakub: a já budu ten voják a já bych takhle na něj a namířil a tvž tvž tvž (gesty předvádí míření zbraně a střelbu)

x: na koho\*

Jakub: na pojcajta tvž tvž:

x: na policajta a proč\*

Jakub: jo samopalem

x: samopalem jo\* ale to bys mu ublížil

Jakub: hm neva

x: jo neva tedy\* ty seš●● a hrajete taky počítačový hry\*

všichni: já já já:

x: jo a jaký\*

(všechny děti se protlačují kupředu, slova se nakonec ujímá Josef Englicher)

Josef: mě baví kniha džunglí dvě:

x: ty jo to si teda vůbec nedovedu představit co tam všechno děláš\*

Josef: no v prvním musím najít \_\_\_\_\_ avinu v druhým musím zabít hada v třetím musím musím najít ● musím vydržet horko na šéfovi slonů

x: na jakým šéfovi slonů\*

Josef: no že jakože von je provádí von von • a já mu tam jim tam je jeden slon co nic nedělá a já a ten šéf já musím• já musím skákat a hopsat na něm von pak střílí (silně gestikuluje, skoro každé slovo doprovodí nějakým pohybem)

x: jo takže musíš uhýbat jako jo\*

Josef: ne já musím skákat

Josef: jo a pak mě baví ještě silnice @: silnice ne slepice

x: jo a co tam děláš na slepicích\*

Josef: že zabíjím slepice

x: ty zabíjíš slepice\* jo ony běhají a ty je střílíš jo\*

Josef: ne oni létají (opět silně gestikuluje, předvádí rukama pohyby křídel – slepice)

Josef: oni létají a já se je snažím já je musím zabít pak střílím třikrát do pavouka padesát padesát sto (vzrušeně vyráží a opět bohatě gestikuluje) pak vyletí balónky a dyž je na nich dvojka to to střelím a objeví se jít tam objeví se mi tam jako jiný střeličky

x: jo jasně takže za to že se trefíš dostaneš jako lepší náboje a dostaneš se do vyšší hry vid\*(zřejmě vzhledem k tomu, že se bavíme o střílení, se zapojí do hry opět Jakub)

Jakub: a mi a já bych taky hodně tfffffffffffffffffffffffffffff(opět divoce gestikuluje, předvádí střílení)

Josef: a mě se jednou stalo tohle (odhrnuje tričko, ukazuje jizvu)

Josef: pač mě schodil pač sem spad na fotbale a měl sem to krvácený a taky mam jenom takový\_\_\_\_\_ (znovu ukazuje jizvu)

x: aha tý jo tak takovejhle úraz se ti stal

Martin: a já hjaju na počítači já zaše hjaju na počítači hejiho pótra: (vrací se k původnímu tématu)

x: cože tě baví na počítači\*

Martin: heji pót

x: heri pótr je taky na počítači jo\*

všichni: my taky, já taky hraju (vzájemně se překřikují)

Jakub: a my žase doma máme vlak na tom novým

x: a co se hraje na tom vlaku\*

Jakub: tam se jezdí šipkama tam jede vlak takový stromy taj\_\_na  
vláčkách\_\_\_\_\_á cesty á\_\_\_\_\_

Martin: a já eště hjaju rád na počítači špejblmena

x: cože hraješ rád na počítači\*

Martin: špajblmena

x: cože\*

všichni: spajdrmena (křičí)

x: jo spajdrmena (Spidermanna)

d3: von neumí mluvit (směje se)

Josef:jo jo: on mu martinovi nerozumí nikdo: (taky se směje)

Jakub: já hraju na tom novým počítači starka dvojku a a ●●

Henrieta: máte hezký džiny (změní téma hovoru, který jí zřejmě nebaví)

x: jo děkuju (se smíchem)

Josef: a já jenom pak muj kámoš má taky spajdrmena na počítači a fotbal (znovu  
se zapojuje do hovoru)

x: a jak hrajete kluci na počítači fotbal když ste třeba jenom jeden\*

Josef. no já sem ho eště nikdy neviděl a navíc jako tuhle verzi

x: aha hm ale to je lepší hrát fotbal když ho hraješ jako ty než na počítači ne\*

Josef: hm a eště něco má

Dominik: a eště takovýho tučňáka kterej se tam něco točí a já sem já na to musim  
vyskočit a přelez to a pak sbívat sbírat takový šávy-----

Dominik: ale to●● dyž nevyskočíš tak tě to zapíchne:

x: aha takže když nereaguješ tak tě to zabije jo\*

Dominik: no a no a vjátí se ti to spátky

Josef: pak má vláček ještě tam sbíráš takový jako nejdřív sudy: a pak tam něco posbíráš pak můžeš jet do druhého kola

x: aha

Martin: a jak hjaju toho spajdmena: tak hned a a on staví pajučina a dyž pak u nějakýho paňáka tak dyž u něj budu blízko tak hned zmáčknou a pak musím fujt mačkat a pak ho zabiju a můžu začít šetřit na balák (na barák)

Josef: pak má ještě požírače

Martin: a a \_\_\_\_\_ (kníká, až se odmlčí)

Josef: a víte co já ještě mám\* (slušně počkal, až Martin domluví)

x: no povídej co máš\*

Josef: a já pak ještě mam cédéčko půjdem do školy matematika a pak mě ještě tam baví požírač

x: jo a to je zajímavý půjdem do školy a matematika a umíte už někdo něco napsat\*

všichni: já já (opět se překřikují, slova se opět ujme Josef)

Josef: já

x: jo a co umíš napsat\*

Josef: svoje méno pepa

x: hm a co vy\* (obracím se k ostatním dětem)

Josef: a pak umim máma a táta (hlásí se)

x: jo to si šikovnej

Martin: a já jak hjaju toho spajdmena tak tam du do nějakýho jiného dílu čeba do druhého nebo do pátého (vrací se k původnímu tématu)

x: hm:

Josef: a já mam rád ještě za pohátku betmena

Josef: dominik svoboda má zas spajdmena rád a já pudu já já zse pudu za betmena zejtra teda na karneval

Jakub: a já zas umim na počítači tvž tr tvž a střílim a tvž (opět divoce gestikuluje, naznačuje střelbu zbraní)

Martin: \_\_\_\_\_-na počítači a já a já já hjaju na počítači fčelku **MÁ**ju:



x: jo fčelka mája de taky na počítači jo a co tam děláš\*

Martin: no nolmálně nolmálně tam takový tam se chodí šipkama a umim

\_\_\_\_\_ (zase mu není vůbec rozumět)

x: jo a kdo tam je vilik je tam taky teta kasandra a hop ne\*

všichni: nó jó

Jakub: a já mam taky rád spajdrmena a tam tfffffff tfffffff tam mlátím tfffffff

d2: a já chci bejt baletka po babičce (vloží se do hovoru, - stejně jako Henrieta,  
rozhovor o střílečkách holčičky evidentně nebaví)

x: aha tak babička byla baletka jo\*

d2: hm:

Jakub: a dyž tam byl nákej chlap tak tvž tvž a řezal ho pilou a tš tš:: (opět se  
vložil do hovoru a předvádí střílení)

---

## KONVERZACE U STOLEČKŮ

( obě holčičky vystřihují a malují vločky, jedna evidentně mentálně vyspělejší,  
druhou si dobírá, lze objevit vlastnosti jako namyšlenost, potměšilost)

- Krista (zlá), Jana

x: co to je copak si to namalovala\*

Krista: vločku

x: to je vločka\*

x: jo a jaká vločka● sněhová\* kde se tu vzala ta spadla z nebe\*

Krista: ne ne tu sem vystřihla (negativně kýve hlavou)

x: aha a tys někde viděla tu sněhovou vločku třeba na okně že víš jak vypadá\*

Krista: hm:

x: má takhle hodně rohů vid' jako hvězdička\*

X: a jakou si na ní dala barvu\*

Krista: oranžovou: tu taky můžem

x: oranžovou a dyť sníh je bílej ●●●ale takhle je to hezčí vid'\*

Krista: (usmívá se, přikyvuje)

(přidá se tmavovlasá holčička – Jana)

Jana: a taky může být modrá:

x: no ona může bejt koneckonců i oranžová i jinak barevná jak kdo chce

x: a co je tohle (holčička mi něco podává – tu vložku)

Jana: to je pro vás:

x: jo to je pro mě no děkuju ta je krásná

Krista: jo a já dělám novou vložku (vmísí se do hovoru)

x: aha

Jana: já taky dělám další vložku

Krista: já dělám novou a já tu vložku i udělala já sem tu vložku udělala elišce turkovej a ona tu už musela jen obarvit

x: aha tak tys tady takovej mistr přes vložky vid' už\*

Krista: (neodpovídá, usmívá se, přikyvuje)

x: tak vy dneska malujete ze sněhu děláte vystřihovánky nejdřív sněhuláka teď vložky jo\*

Krista: hm:

x: a když malujete sních už se těšíte na jaro až bude sluníčko kytičky a tak\*

Krista: já byzem chtěla ráda už jíst jahody

x: jé já mam taky ráda jahody

Jana: já taky ale já je dokonce až bude léto já je můžu jíst protože je teprve pěstuju f květináči:

x: fakt jo teda ty seš pěstitelka to se máš a vyrostou ti ty jahody f tom květináči?

Jana: jo:

**Krista:** Máš měkkej no:s\*

x: (smích)

Jana: ne:

Krista: pchá:

**Jana:** Jo jo, rostou nám

**Krista:** Máš ho měkkej, jako Pinokijo (sahá jí na nos, potměšile se směje)

x: myslíte jako pinokio že jo holky ve šrekovi\*

Jana: nemam

Krista: no to teda jó (jsou soustředěny na vystřihování vložky, komunikace je jen

doprovodná)

Jana: jak tam fťom šrekovi jak mu narost nos tomu pinokiovi (směje se)

Jana: jo a eště si šahal do zadku

x: do zadku\* to ani nevím

Jana: no my to máme na kazetě natočeného a tam jak byl jak říkali ty pohátky tak řek takováhle\_\_\_\_\_ a pak začali zpívat ty písničky a pak si začal šahat do zadku

x: jo jo no a právě dyž pinokijo začal povídat lžit tak mu poporost ten nos

Krista: no já sem to viděla my to máme taky (ukazuje prstem jak Pinnociovi roste nos)

Jana: já du udělat tu novou (zvedá se)

x: no ukaž ty to máš krásný vy ste šikovný holky obě

Krista: ale ona ji udělala jinak ne jak se má (asi je uražená, že jsem nepochválila jen jí)

x: hm

Krista: a já musím ufíknout tu střechu

x: a kdo vás to holky naučil dělat ty vložky\*

Jana: to uš sme my sme je už loni dělali loni jednou

x: aha

Krista: ale já sem je já sem se je naučila já sem se je nenaučila jak sme je už jednou dělali já sem se je naučila **SAMA OD** sebe, mě je nenaučil nigdo (chlubivě)

x: to si teda šikulka

(jiná holčička přináší domeček)

x: co tam máš\*

d1: honzu

x: honza tam bydlí jo\*

d1:ð:

x: a kdy tam chodí do toho domečku\*

d1: (neodpovídá, přemýšlí)

x: nevíš\*

d1: mmm

Krista: když je zima a padá sníh páč mrzne a prší že jo\* že jo\* (skočí do rozhovoru, s výrazem – jak na tohle nemůžeš odpovědět ty hlupačko, to je přece jasné)

x: tak se tam schovaj tedy dyž je takhle škaredý počasí\*

Jana: honza hm: mě učila honza v děcký školce lyžovat (vmísí se do hovoru)

x jo tys byla někde na děcký školce lyžovat\*

Krista: a já už umim bruslit i lyžovat a **NE**naučila sem se to vod mojí ségry

x: nenaučila sama ses to naučila\*

Krista: jo sama vod sebe (hrdě dodá)

x: to si teda šikulka a ftý děcký školce kolik vás tam bylo hodně\*

Jana: tři:

x: tři jenom\*

Jana: hm: já eště ňáká: e ●● potom tam byla lenička potom eště jeden chlapeček a ten nevím jak se menoval

Krista: no no no to musel být on zadák (potměšile se usmívá)

x: kdo že\*

Jana: já nevím (rdí se)

x: holky a už se vám taky líbí ňákej kluk\* (v návaznosti na předchozí tematiku)

Jana: jo mě se lí:bí: vašíček

x: vašíček a kterej to je\*

Jana: (vstane, běží mi ho do hemy ukázat)

x: a tobě tobě se líbí\*

Krista: mě se líbí●● mě se líbí zase milánek (zálibně se usmívá)

x: milánek a ten je vocuť nebo se shora nebo od jinud

Krista: milánek bydlí jinde

x: ten bydlí jinde ten je ode tebe od doma s tím si doma hraješ\*

Krista: (přikyvuje)

x: a co se ti na něm líbí\* jak vypadá\*

Krista: no že má takový vostřihaný vlasy má heskej ba´toh růžovej s kytičkami

x: a je s nim legrace asi vid’\*

*Krista: jo*

*(děti kolem se hromadně zvedají, jdou na záchod, Matheo na mě něco volá)*

*Krista: a mluví nějak jinak Matheo*

*x: on mluví jinak protože není ocuť z čech víš ale stejně už mluví dobře*

*x: dyš přišel mluvil eště hůř teď už mluví líp ne\**

*Krista: hm mluví tak jak mluvil ale už mluví ●●● jinak*

*x: no dobrý (se smíchem)*

*Krista: čéče a oni nám uletěli na záchod páč my tu vystřihujem a já nemůžu udělat tu berušku jéminé*

*x: ty budeš dělat berušku jo\**

*x: tak já se holky pak eště přídu podívat co ste vytvořily jo\**



