

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

***ON CHILD,
LANGUAGE
AND LITERATURE***

Ročník VI
2018/1



O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2018, roč. VI, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

redaktori: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD.,

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD.,

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD., doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Marek Sedlák

REDAKČNÁ RADA:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Česká republika

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., Univerzita Karlova, Praha, Česká republika

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Prešovská univerzita, Prešov

prof. Dr. Jarmila Hodoličová, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum, Krakow, Poľsko

prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Daniela Slančová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Univerzita Karlova, Praha

prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

prof. PhDr. Svatava Urbanová, CSc., Ostravská univerzita, Ostrava, Česká republika

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov

EDITOR ČÍSLA: doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

ADRESA REDAKCIE:

O dieťati, jazyku, literatúre, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity, Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov, tel. +421 51 7470 532 (530),

e-mail: odjl@pf.unipo.sk

<http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl>

VYDAVATEĽ: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA: Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA: 17 070 775

TĽAČ: Tlačiareň Grafotlač, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TĽAČE: jún 2018

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O AKTUÁLNÝCH OTÁZKACH VÝVINOVEJ LINGVISTIKY A LINGVODIDAKTIKY

A word on recent questions of language acquisition and language learning

Katarína Vužňáková..... 5

ŠTÚDIE/STUDIES

TEORETICKO-METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANIA OSVOJOVANIA

SI VÝZNAMOV SLOV

Theoretical and metodological underpinnings for research into acquiring meaning of words

Katarína Vužňáková..... 6

KONTÚRY ONTOGENÉZY OSVOJOVANIA SI FONETICKO-FONOLOGICKÉHO SYSTÉMU SLOVENSKEHO JAZYKA

Outlines of ontogenesis of phonetic-phonological system acquisition in Slovak language

Alexandra Brestovičová 29

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

POZNÁMKY K VYUČOVANIU SLOVENSKEHO JAZYKA V SRBSKEJ REBUBLIKE

Notes on teaching Slovak language in the Republic of Serbia

Eudmila Liptáková – Daniela Marčoková..... 44

DÔLEŽITOSŤ VZŤAHOVEJ VÄZBY PRI OSVOJOVANÍ SI JAZYKA U DETÍ

Relationship between attachment and early language development in children

Andrea Baranovská – Dominika Doktorová – Zdenka Kumorová..... 52

JAZYKOVÁ VÝCHOVA V MATERSKEJ ŠKOLE A PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV

NA STIMULÁCIU REČOVÉHO VÝVINU NA SLOVENSKU A V ČESKU

Language education in kindergarten and training of prospective teachers for stimulation of speech development in Slovakia and Czech Republic

Katarína Drozdová 60

DISKUSIE/DISCUSSIONS

AKO A PREČO SA VÝSKUMY DETSKEJ REČI NA SLOVENSKU (NE)DOSTÁVAJÚ DO POVEDOMIA ODBORNEJ VEREJNOSTI A PEDAGOGICKEJ PRAXE

How and why researches on language acquisition in Slovakia (do not) come
to the awareness of professional community and to educational practice

Katarína Vužňáková..... 71

RECENZIE/REVIEWS

ČO VIEME A NEVIEME O TOM, AKO SI DETI OSVOJÚJÚ VÝZNAMY SLOV

[BLOOM, Paul, 2015. *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Univerzita Karlova
v Praze, nakladatelství Karolinum. 296 s. ISBN 978-80-246-3095-3.]

What we know and do not know about how children acquire meaning of words

Katarína Vužňáková..... 77

PO DESIATICH ROKOCH DESAŤ NOVÝCH ŠTÚDIÍ O DETSKEJ REČI

[SLANČOVÁ, Daniela, ed., 2018. *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov – Bratislava:
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA. 688 s. ISBN 978-80-224-
1638-2.]

AFTER TEN YEARS, TEN NEW STUDIES ON CHILD`S SPEECH

Katarína Drozdová 80

MARTA KOPČÍKOVÁ: KOGNITÍVNE PROCESY A ČITATEESKÁ GRAMOTNOSŤ

Marta Kopčíková: Cognitive processes and development of reading literacy

Alexandra Brestovičová 83

DEJINY SPIŠA SÚ PRÍBEHY AJ O MESTE LEVOČA

[MILČÁK, Ján, 2017. *Levočské povesti*. Ilustrovala Stanislava Lajda. Martin:
Vydavateľstvo Matice slovenskej. 55 s. ISBN 978-80-8115-244-3.]

HISTORY OF SPIŠ IS ALSO IN STORIES ABOUT THE CITY OF LEVOČA

Viera Žemberová 86

INTERPRETAČNÉ BUDENIE

[LEŠKOVÁ, Dana, 2017. *Interpretácia umeleckého textu. Interpretáčné b[lú]denie*.
Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove. 104 s. ISBN 978-80-555-1815-2.]

Interpretational awakening

Radoslav Rusňák 89

NAJNOVŠIE PUBLIKÁCIE PRACOVNÍKOV KATEDRY KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ VÝCHOVY A KABINETU VÝSKUMU DETSKEJ REČI A KULTÚRY PF PU V PREŠOVE

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O AKTUÁLNÝCH OTÁZKACH VÝVINOVEJ LINGVISTIKY A LINGVODIDAKTIKY

A WORD ON RECENT QUESTIONS OF LANGUAGE ACQUISITION AND LANGUAGE LEARNING

Vážení čitatelia, milí kolegovia,

výskumy reči po slovensky hovoriaceho dieťaťa i poznávanie vyučovania slovenčiny znova o niečo pokročili, a to aj vďaka hľadaniu rečových i jazykových zákonitostí mimo našej krajiny. Zároveň sa systematický výskum detskej reči na Slovensku realizuje už takmer dve desiatky rokov, a tak už možno bilancovať, porovnávať, dopĺňať i zhŕňať. So získanými skúsenosťami sa dostáva ďalej aj časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. V prvom čísle šiesteho ročníka možno nájsť výsledky prípadových pozorovaní detskej reči, ktoré môžu prispieť k všeobecnejším záverom osvojovania si jazyka po slovensky hovoriacich detí, syntézu poznatkov v tejto oblasti doma i v zahraničí a konfrontáciu slovenskej vývinovej lingvistiky a lingvodidaktiky so zahraničím. Takto sú zamerané štúdie, odborné články i diskusia.

Toto číslo časopisu síce nie je požehnané počtom štúdií, no táto skutočnosť je kompenzovaná rozsahom, detailnosťou predmetu i širokým záberom skúmania. Štúdie sa venujú skúmaniu foneticko-fonologickej stránky detskej reči a otázke, ako sa deti dostávajú k významom slov. Odborné články majú prevažne komparatívny charakter a spracúvajú problematiku poznávania jazyka od narodenia dieťaťa, implicitné osvojovanie si jazyka v predškolskom veku až po metajazykové znalosti v škole. Príspevky riešia dôležitosť a podoby vzťahovej väzby pre ontogenézu reči, porovnávajú výskumy detskej reči, prípravu budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania na Slovensku a v Českej republike, ďalej vyučovanie slovenského jazyka na Slovensku a v Srbsku. Vzťah medzi úrovňou vedeckého poznávania rečovej ontogenézy a praxou v slovenskom prostredí rieši diskusia. Na tento jav plynulo nadväzujú príspevky v časti recenzie, ktoré prispievajú k vytváraniu povedomia širšej odbornej verejnosti o týchto výskumoch. Tu sa môže čitateľ oboznámiť s už skôr publikovanými i najnovšími titulmi z oblasti detskej reči, ale i z okruhu slovesného umenia a literárnej vedy. Celkom na záver ponúkame tradične v prvom čísle ročníka prehľad nových publikácií členov Katedry komunikačnej a literárnej výchovy a Kabinetu výskumu detskej reči a kultúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Veríme, že aj toto číslo časopisu podnieti k uvažovaniu a možno aj ďalšiemu bádaniu a riešeniu otázok spojených s vývinovou lingvistikou a lingvodidaktikou. Prajeme príjemné a inšpiratívne čítanie.

Katarína Vužňáková, editorka časopisu

ŠTÚDIE/STUDIES**TEORETICKO-METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANIA
OSVOJOVANIA SI VÝZNAMOV SLOV****TEORETICAL AND METODOLOGICAL UNDERPINNINGS FOR RESEARCH INTO
ACQUIRING MEANING OF WORDS**

KATARÍNA VUŽŇÁKOVÁ

Abstrakt:

Napriek početným pokusom o odhalenie spôsobu a zákonitostí osvojovania si významov slov ani jedna z teórií neponúka uspokojivé riešenia a doterajšie skúmania daného problému sa považujú len za jeho začiatok. Tento fakt ovplyvňuje diagnostiku reči i metódy stimulácie osvojovania si slov v predškolskej výchove i v škole. Cieľom tejto štúdie je hľadanie koncepcie a možnosti skúmania osvojovania si významov slov u slovensky hovoriacich detí. V príspevku sa zameriavame najprv na mapovanie prístupov k sémantike lexikálnych jednotiek v zahraničí i na Slovensku. Sledujeme teórie z hľadiska synchrónie i diachrónie v oblasti filozofie, lingvistiky, psycholingvistiky a vývinovej lingvistiky. V druhej časti sa pokúšame vymedziť predpoklady súvisiace so skúmaním osvojovania si významu slov, determinanty daného javu a základné charakteristiky interakčno-integračnej teórie rečovej ontogenézy.

Kľúčové slová: význam slova, sémantika, rečová ontogenéza

Abstract:

Despite numerous attempts to discover the modes and laws of acquiring meaning of words none of the existing theories offer satisfactory solutions. They are considered to be only a beginning of the exploration of this problem. This fact influences both the diagnostics of speech and the methods of stimulating word meaning acquisition in pre-school education and in school. The aim of this study is to outline the conception and search for the possibility of exploring how Slovak-speaking children acquire meaning of words. The author focuses first on analysing the existing approaches to lexical unit semantics in Slovakia and abroad. She explores the theories, from synchronic and diachronic perspectives, from the fields of philosophy, linguistics, psycholinguistics and developmental linguistics. The second part of the article outlines some assumptions related to the study of word meaning acquisition and the determinants of this phenomenon, and, describes the interaction-integration theory of language acquisition.

Key words: meaning of words, semantics, language acquisition

1 Úvod

Objasnenie osvojovania si významov slov je náročné z viacerých dôvodov. Osvojovanie si významom slov determinuje množstvo faktorov a problém osvojovania si významov súvisí s chápaním významu ako takého. Zdá sa, že význam slov je ťažko uchopiteľný pres-

nými vedeckými metódami (Černý a Holeš 2004, s. 117), ktoré sa používajú pri opisovaní iných jazykových javov, napr. gramatiky, výslovnosti hlások, charakteristiky a klasifikácie slovnodruhových kategórií. Ako problematické sa javí nielen osvojovanie si významov, ale aj objasnenie toho, ako sa slová vzhľadom na významy používajú, i toho, ako uchopiť význam významu. Ukazuje sa, že implicitné poznávanie a používanie slov nerobí používateľom jazyka väčšie problémy, kým pri explicitnom vymedzení významu lexikálnej jednotky i dospelí používatelia jazyka môžu mať ťažkosti. Aj preto sú vedecké opisy implicitných pravidiel používania slov vzhľadom na ich význam stále otvorené. Napriek početným pokusom o odhalenie spôsobu a zákonitostí osvojovania si významov slov vo svete ani jedna z lingvistických, psychologických či filozofických teórií neponúka uspokojivé riešenia a doterajšie skúmania daného problému sa považujú len za jeho začiatok. Vedľa seba tak existujú rôzne i nezlúčiteľné prístupy k problematike významu. Zároveň ide o interdisciplinárny problém, komplexnú tému a v kognitívnych prístupoch k jazyku o kľúčový jav v prepojenosti jazyka a kognície (Langacker 1987, s. 12; In: Saicová-Římalová 2016, s. 53). Napriek tomu, že skutočná povaha významov sa javí ako ťažko zistiteľná, nazdávame sa, že poznávanie istých zákonitostí osvojovania si významov v detskom veku nie je nemožné a môže, aspoň čiastočne, prispieť k vysvetleniu niektorých skutočností súvisiacich s chápaním a používaním slov vzhľadom na ich sémantiku.

2 VÝCHODISKÁ, CIELE A METÓDY SKÚMANIA

Od poznania princípov používania slov a porozumenia obsahovej stránky lexikálnych jednotiek závisí diagnostika rečovej ontogenézy, jej rozvoj, vyučovanie materinského jazyka a cudzích jazykov i úspešnosť získavania informácií v iných oblastiach vzdelávania (osvojovanie si nových poznatkov prostredníctvom pre dieťa nových/neznámych slov a termínov). Nateraz však absentujú slovenské výskumy, slovenské preklady zahraničných výskumov i syntetickejšie spracovanie aspoň základných výsledkov doterajších bádání a prístupov v oblasti vývinu lexikálnej sémantiky.

Cieľom štúdie je hľadanie koncepcie a možností skúmania osvojovania si významov slov u slovensky hovoriacich detí. Dlhú dobu sa psycholingvistické výskumy súvisiace s osvojovaním jazyka venovali angličtine, t. j. jazyku s pevným slovosledom, jazyku neflektívnemu, v menšej miere aglutinačnému v porovnaní napr. so slovanskými jazykmi, maďarčinou alebo nemčinou, a inak opisovanou lexikou ako v slovenskej jazykovede (napr. slovotvorba sa chápe ako súčasť morfológie). Typ jazyka i chápanie jazyka (lingvistické teórie) môžu výrazne ovplyvniť aj chápanie a opis osvojovania si jazyka a prinášať nové poznatky a koncepcie. To sa ukázalo napr. v oblasti slovotvorby slovenčiny a pri skúmaní slovotvornej stránky detskej reči (vplyvom teórie slovenského derivatológa J. Furdíka o slovotvornej motivácii sa realizovala analýza rečového správania a slovnej zásoby detí v ranom veku; pozri práce Liptáková a Vužňáková 2009; Vužňáková 2012; Vužňáková 2018) a môže sa ukázať aj v oblasti skúmania lexikálnej sémantiky aplikovaním komplexnejšej teórie o fungovaní lexikálnej jednotky v slovnej zásobe jazyka. Takou by mohla byť teória motivácie v slovnej zásobe jazyka (pôvodcom teórie je J. Furdík 2008 a myšlienku ďalej rozpracoval M. Ološtiak 2011) pri opise lexiky slovensky hovoriaceho dieťaťa. Ukážkou využitia takéhoto prístupu k slovnej zásobe v rečovej ontogenéze je štúdia Slovná zá-

soba v ranom veku (Slančová et al. 2018). Nazdávame sa, že táto teória môže byť podobne nápomocná aj pri explanačii osvojovania si významov slov. Ak vnímame slová ako neizoloované jednotky v lexikálnej zásobe jazyka, t. j. jednotky späté sieťou rozličných vzťahov (podobným prístupom sa vyznačujú inferenčné sémantiky, Kanovský 2005, s. 116 alebo teórie o jazyku ako sieti malého sveta, Markošová 2005, s. 306 – 321), potom ani dieťa si neosvojuje slová ako separované prvky, ale prvky vo vzťahoch.

Vychádzame z toho, že explanačia osvojovania si slov by mala korešpondovať s lingvistickým opisom lexikálnej sémantiky. Preto sa v príspevku zameriavame najprv na mapovanie historických súvislostí filozofického a lingvistického skúmania sémantiky lexikálnych jednotiek, zároveň na vymedzenie základných teórií o rečovej ontogenéze, špeciálne na teórie objasňujúce osvojovanie si významov slov z oblasti psychológie či pomedzných lingvistických disciplín orientovaných na výskum detskej reči.

V druhej časti príspevku opisujeme integračno-interakčný prístup ku skúmaniu rečového vývinu a kompletizujeme a spresňujeme poznatky o osvojovaní si významov slov získané pri skúmaní slovotvorného a lexikálneho významu slov v reči detí, ktoré si ako materinský jazyk osvojujú slovenčinu. K daným zisteniam sme dospeli na základe experimentu (Vužňáková 2012, s. 167 – 168), longitudinálneho pozorovania jedného dieťaťa (Vužňáková 2009a, 2009b, 2009c) a analýzy slovnej zásoby štyroch detí (Vužňáková 2018).

Viaceré teórie objasňujúce používanie jazyka v súčinnosti s vývinom kognície pochádzajú z oblasti psychológie, ale využívajú sa pri skúmaní rečového vývinu a aplikujú sa na hľadanie príčin rečového i rozumového hendikepu (napr. prototypové teória, teória mysle). Analýza správania sa, vrátane komunikačného, ľudí s neurobiologickým, mentálnym a rečovým deficitom je tiež prostriedkom, ktorým sa odborníci pokúšajú dostať k povahe reči dieťaťa a môže pomôcť ukázať, ktoré prístupy možno považovať za viac alebo menej pravdepodobné, resp. podporiť alebo vyvrátiť isté teórie či vytvárať nové koncepcie objasňujúce osvojovanie si jazyka. Preto sa nazdávame a v časti o teóriách z vývinovej psycholingvistiky naznačujeme, že aj súvislosti skúmania osvojovania si významov slov a poznávanie rečového správania ľudí s hendikepom, napríklad jedincov s poruchami autistického spektra, by mohli byť jednou z ciest, ako sa dostať k pochopeniu toho, ako sa deti k významom slov dostávajú, resp., ako sa k nim nedostávajú.

3 TEÓRIE SKÚMANIA SÉMANTICKEJ STRÁNKY SLOV V HISTORICKÝCH A INTERDISCIPLINÁRNYCH SÚVISLOSTIACH

Ak by sme chceli predstaviť celú historickú líniu skúmania sémantickej stránky slov z pohľadu viacerých vedných odborov a medziodborov, nestačila by nám jedna knižná práca. Podobu monografickej, často pomerne rozsiahlej, práce majú už diela orientujúce sa len na jeden z aspektov významu alebo na jeden typ významu (napr. slovotvorný, gramatický) či diela syntetizujúce poznanie o význame slov z pohľadu jednej alebo dvoch vedných oblastí. Takouto prácou je napríklad dielo U. Eca *Od stromu k labyrintu* (2012) s historickým prehľadom lingvistických a filozofických teórií znaku. Filozofické chápanie významov od staroveku po súčasnosť predstavuje hneď niekoľko knižných prác J. Peregrina (1992, 1998, 1999, 2005). Ukážkou monografických prác spracúvajúcich čiastkové psychologické či psycholingvistické problémy sú napríklad prototypová teória E. Roschovej (1975) ale-

bo teória experiencializmu G. Lakoffa (2006). Vzorom knižných prác na Slovensku riešiacich parciálne javy z pohľadu lingvistiky sú monografie opisujúce výsledky empirických výskumov gramatických (Kesselová 2014) alebo slovotvorných významov (Buzássyová 1974, Sekaninová 1980). Vzhľadom na rozsah štúdie je tak možné iba stručné mapovanie, predstavenie základných jazykovedných, psycholingvistických a vývinových prístupov k významu slova a spôsobu jeho osvojovania. Mnohé je možné iba naznačiť, uviesť v skratke, resp. zjednodušiť. Naším cieľom nie je detailný opis predstavených teórií, ale historický náčrt vývoja v nazeraní na význam slova z rôznych aspektov a ukázať súvislosti, resp. nadväznosti a diferencie medzi teóriami o lexikálnej sémantike vo filozofii, v jazykovede, psychológii a vývinovej lingvistike. Na základe toho sa snažíme vytvoriť platformu pre ďalšie skúmanie osvojovania si významov slov u slovensky hovoriaceho dieťaťa v predškolskom i mladšom školskom veku.

3.1 FILOZOFICKÉ PRÍSTUPY A SÉMANTIKA V LOGIKE

Filozofické teórie nie je možné vždy oddeliť od jazykovedných, jednak preto, že najprv bolo poznávanie jazyka, resp. poznávanie ako také súčasťou filozofie (filozofia jazyka je strašia ako jazykoveda); jednak preto, že aj po vyčlenení lingvistiky ako osobitnej disciplíny bola náuka o znakoch, t. j. aj o jazykových znakoch predmetom širšieho semiotického, resp. aj filozofického záujmu. Myšlienky viacerých autorov sa využívajú tak vo filozofii, ako v jazykovede (napr. myšlienky nemeckého filozofa a jazykovedca W. von Humbolta, švajčiarskeho jazykovedca F. de Saussura, amerického filozofa a logika Ch. S. Pierca). Podobne je to s logikou. Jazyk si za predmet svojho skúmania zvolili filozofujúci logici, matematici i lingvisti. Preto medzi filozofiou a jazykovedou, resp. filozofiou, jazykovedou a logikou nie je možné viesť presnú hranicu.

Pôvod skúmania problémov súvisiacich s povahou jazyka a sémantiky možno hľadať v gréckej filozofii v 5. – 6. storočí p. n. l. Zmena vo vývoji myslenia o jazyku v starovekom Grécku sa spája so školou sofistov. Naivná dôvera v jazyk bola narušená diskusiami o pôvode jazyka, t. j. o tom, ako slová dostali význam. Vzťah medzi slovom a významom sa stal základom bádania o podstate jazykového znaku. Spory analogistov a anomalistov o fysei (slová sú v prirodzenom zväzku s vecami, medzi zvukom, resp. významom je kauzálny vzťah) a thesei (význam slov sa zakladá na dohode ľudí) od predsokratovskej filozofie zobrazené v Platónovom dialógu *Kratylos* (Platón 1994) sa v stredoveku zmenili na spor realizmu (všeobecné pojmy a idey existujú reálne) a nominalizmu (reálne existujú iba jednotlivé predmety). Hľadanie vzťahu medzi znakom, pojmom a skutočnosťou začalo v staroveku (stoická škola), pokračovalo v stredoveku sporom o univerzálie, v novoveku stretom racionalizmu a empirizmu (pozri ďalej) v modernej semiotike myšlienkou o dvojčlennom modeli znaku: označujúce – označované (F. de Saussure 1916, In: Saussure 2007), neskôr triadickým chápaním znaku: *zeichen – bedeutung – sinn* (Frege 1892, In: Frege 1982); *representamen – objekt – interpretant* (Ch. S. Pierce 1894) uplatneným v jazykovede C. G. Ogdenom a I. A. Richardsom (1923) pod názvom *sémantický trojuholník* a vyústilo do postmodernistických postojov o neurčitosti prekladu¹ (u W. O. Quina, 1994) a krajného relativizovania významu či názoru o neexistencii významu (u J. Derridu 1993, pozri o tom ďalej).

¹ Nemožnosť prekladu vyplynula u Quina z nedôvery v synonymiu a totožnosť významov. „Mentálne múzeum“

Základné teórie osvojovania si jazyka (prístupy „nature“ – osvojovanie si jazyka na základe vrozených predpokladov, nazývané aj nativizmus, a prístupy „nurture“ – osvojovanie si jazyka na základe vonkajšej stimulácie, označované ako konštruktivizmus, empirizmus, socio-pragmatizmus) vychádzajú z dvoch protikladných prístupov, ktoré majú svoje zárodoky v novoveku. R. Descartes (pozri o tom dielo *Úvahy o prvnej filozofii* 1970) je ako predstaviteľ racionalizmu zástancom predstavy o vrozenosti ideí, ktorých objektívnosť zabezpečuje ich božský pôvod. Iný postoj zaujal empirizmus. J. Locke (pozri prácu *Esej o ľudskom rozumu* 1983) bol presvedčený, že človek sa nerodí s vrozenými poznatkami ani inými obsahmi vedomia. Všetky poznatky a idey pochádzajú zo zmyslov, na ktoré pôsobia veci existujúce nezávisle od nášho vedomia. Idey – obsahy vedomia vznikajú na základe asociačnej teórie významu. Jednoduché idey sú získavané skúsenosťou; zložené idey sú tvorené jednoduchými operáciami, napr. porovnávaním, opakovaním; všeobecné idey sú abstrakciou jednoduchých. Tieto myšlienky sú východiskom pre uvažovanie o asociačnom spôsobe osvojovania si významov slov aj v súčasnosti (pozri Bloom 2015, s. 64 – 68). Odlišnosť a špecifickosť empirickej línie spočíva v tom, že predmetom nášho poznania nie je vonkajší svet, ale jeho reprezentant – idea.

Iné problémy jazyka nastolil Aristoteles ako zakladateľ logiky, čím na dlhé obdobie ovplyvnil nazeranie na kategorizáciu entít, vymedzenie rodovo-druhových vzťahov v jazyku a chápanie pravdy v jazyku. Súčasťou logiky bol vždy i výklad významu v jazyku. V klasickej logike prvého rádu sa však význam spája s pravdivostnou hodnotou výrokov, nie s lexikálnou sémantikou. No nadväznosť na aristotelovskú koncepciu pravdy má dlhú históriu. Aristotelovská subjekt-predikátová logika (Aristoteles 1961a, 1961b, 1978) sa v školách učila ako jediný typ usudzovania viac ako dvetisíc rokov. Ovplyvniť sa ňou nechal aj predstaviteľ poľskej ľvovsko-varšavskej školy A. Tarski pri koncipovaní sémantickej koncepcii pravdy. Podľa Tarského sú prirodzené jazyky sémanticky nedokonalé, pretože slovník a syntax prirodzeného jazyka umožňujú tvoriť samoreferentné výroky, ktoré vedú k paradoxom. Vyhnúť sa im možno formalizáciou jazyka, t. j. metajazykom (Tarski 1955). Tento pohľad posunula moderná logika ďalej. Formalizované jazyky matematiky a logiky sú extenzionálne, t. j. logická hodnota súvetí je závislá na logickej hodnote jednotlivých viet. Prirodzené jazyky však majú intenzionálny charakter – pravdivosť súvetia je závislá na ich obsahu. Kripkeho teória možných svetov, podľa ktorej je pravda výrokov závislá od ich pravdivosti alebo nepravdivosti aspoň v jednom z týchto svetov (Kripke 1972, In: Kripke 2002) otvorila cestu k intenzionálnej logike R. Montagua (1974).

Jeden z najvplyvnejších prúdov 20. storočia, fenomenologická filozofia iniciovaná E. Husserlom, prišiel, okrem iného, s intencionálnou teóriou významu (pozri Husserl 1922, In: Husserl 1996) a myšlienkou, že objektívny svet vedy je odtrhnutý od bežného života, a preto je potrebné vrátiť sa k „prirodzenému svetu“, v ktorom je základ ukazovania sa sveta človeku. Výraznú úlohu pri zmene nazerania na jazyk však má najmä analytická filozofia formujúca sa tiež od 20. storočia. Vychádza z tézy, že svet je možné pochopiť pochopením jazyka, a tak skutočnou filozofiou je aplikovaná logika. Otec analytickej filozofie J. G. Frege

plné určitých významov a významovej podobnosti či významovej totožnosti neexistuje. To, čo má k dispozícii ten, kto pozoruje narábanie s cudzím jazykom (bez pomoci slovníkov), je sledovanie stimulačných reakcií za prítomnosti istých objektov a procesov, ktoré pôsobia ako stimulačné faktory, t. j. behaviorálna evidencia. Samotná referencia cudzích termínov a fráz je nezistiteľná. Vágnosť či neostrosť je prirodzeným dôsledkom základného mechanizmu osvojovania si slov (Quine 1960, In: Quine 1994).

oddedel významy od psychológie a sémantiku založil na rozlišovaní dvoch úrovní – „sinn“ a „bedeutung (zmyslu – to, čo výraz vyjadruje, a významu/referencie – to, čo výraz označuje; Frege 1892, In: Frege 1992). V snahe pochopiť logickú štruktúru jazyka a vymedziť verifikovateľnosť výrokov ako pravdivých a nepravdivých a odlíšiť gramatickú a logickú štruktúru jazyka pokračoval Viedenský krúžok² na čele s R. Carnapom. Skúmanie významu sa tak stalo predmetom formálnej sémantiky, sémantiky umelého jazyka zbaveného subjektívnosti, verifikačnej teórie významu (pozri o tom napr. Carnap 1947, In: Carnap 2005) a operacionalizmu (pojem nie je výsledok odrazu skutočnosti vo vedomí, ale výsledok sledu operácií, ktoré musíme uskutočniť, aby sme obsah daného pojmu skonštruovali). Práce raného a neskorého L. Wittgensteina (1922, In: Wittgenstein 2003; 1949, In: Wittgenstein 1993; 2002) predstavujú prechod od formálnej sémantiky a logického atomizmu k prirodzenému jazyku³, k holistickému prístupu a empirizmu pri chápaní významov výrazov⁴ (u W. O. Quina, pozri Quine 1994), prechod od reprezentačnej sémantiky (obsahy vedomia sú odrazom, reprezentáciou vecí a javov) k inštrumentálnej teórii významu, t. j. k významu ako hodnoty (u F. de Saussura 1916, In: Saussure 2007) a funkcie (u W. Sellarsa 1954). Podľa tohto prístupu poznať význam znamená používať slovo s jeho funkciou, teda nie je dôležitý znak primárne v zmysle vzťahu označovaného a označujúceho, ale spôsob, akým výrazy fungujú. Denotačnú teóriu významu nahradila kontextová teória. Význam slov je relativizovaný a daný situačným používaním, t. j. konkrétnou jazykovou hrou alebo pragmaticky. Podľa pragmatického chápania významu nie je dôležitá pravda ani vzťah jazyka k svetu, ale užitočnosť. Tieto postoje privádza J. Derrida do krajností dekonštruktivismom, podľa ktorého sa význam rodí v spleti vzťahov medzi znakmi, a pretože toto pletivo sa nikdy nemôže uzavrieť, zrod významu sa nikdy nekončí. Nikdy sa nestretávame s jeho „plným významom“, teda neexistuje žiadny význam osebe a každý znak je znakom znaku (Derrida 1967 – 1972, In: Derrida 1993).

V súčasnosti k najvýraznejším filozofom, ktorí sa zaoberajú významom v českom prostredí, patrí J. Peregrin (1992, 1998, 1999, 2005). Venuje sa rozoberaniu myšlienok zakladateľov analytického hnutia – R. Carnapa, J. G. Fregeho, B. Russella, L. Wittgensteina, W. O. Quina. Na Slovensku je zástancom analytickej filozofie logik P. Cmorej (2001, 2009) venujúci sa logickej sémantike a intenzionálnej logike. Na stránkach časopisu *Filozofia* vedie diskusie o postavení pojmov vo vývine poznania. Zastáva názor, že pojmy sa sami od seba nevyvíjajú, ale ich vyvíjajú ľudia vo svojich hlavách. Ani počas ich osvojovania nejakým subjektom sa pojmy nemenia, a teda ani nevyvíjajú, ale zvyšuje sa ich stupeň osvojovania (Cmorej 2017a, 2017b).

² Skupina filozofov si za predmet svojich úvah vybrala jazyk a väčšinu filozofických problémov sa snažila redukovat' na problémy jazyka. Pracovnou metódou bola logická analýza a verifikácia. Tradičná metafyzika podľa nich pracuje so zmysluprázdnyimi výrokmí, pretože zmysluplné výroky sú iba tie, ktoré možno verifikovať,

³ Logický atomizmus je založený na tom, že štruktúra jazyka a štruktúra translingvistickej štruktúry sú zhodné, svet atomárnych faktov je reprezentovaný atomárnymi výrokmí a vzťahy medzi nimi sú zrozumiteľné. Popretím logického atomizmu je postoj, že prirodzený jazyk nie je zrkadlom skutočnosti a nemá presnú štruktúru, význam je situačný, daný kontextovým používaním slova. Preto v každej jazykovej hre vyzerá svet inak.

⁴ Zástanca behaviorizmu W. O. Quine je toho názoru, že slová vďačia za svoj význam svojej úlohe vo vetách. Krátke vety sa učíme ako celky a slová, ktoré tvoria ich zložky, sa učíme z ich použitia v týchto vetách, a z takto naučených slov potom budujeme ďalšie vety (Quine 1974; In: Quine 1994, s. 45). Tieto skutočnosti podnietili Quina ku skúmaniu vývinu jazykového správania sa detí. Podľa neho učenie sa jazyka sa nezakladá na osvojovaní si širokého repertoáru ideí a predstáv spojených s významom výrazov daného jazyka, ale na „správnych“ reakciách počas počúvania, hovorenia alebo čítania týchto výrazov.

3.2 LINGVISTICKÉ A PSYCHOLINGVISTICKÉ ⁵TEÓRIE

Sémantika ako jazykovedná disciplína vznikla začiatkom 19. storočia (Budovičová 1961, s. 124). Od tohto obdobia možno v rámci lingvistických, resp. psycholingvistických opisov lexikálnej sémantiky vymedziť niekoľko rôznych prístupov.

a) Historická sémantika:

Sémantika vznikla najprv ako historická disciplína a vychádzala z tradícií etymológie. Pri svojom vzniku bola vedou o významových zmenách, ich príčinách a spôsoboch rozširovania a zužovania významu, o prenášaní významu, zmenách hodnoty slov a iných významových jednotiek jazyka (Bréal 1897, podľa Budovičová 1961, s. 124 – 125; Schaff 1963, s. 29 – 30).

b) Štruktúrálna sémantika:

Od F. de Saussura sa sémantika stala predmetom synchronnej lingvistiky a význam sa skúma štruktúrnymi metódami. Základným princípom je pojem hodnoty. Tá závisí od paradigmatických a syntagmatických vzťahov znaku k iným znakom v lexikálnej zásobe (pozri o tom Saussure 1916; In: Saussure 2007).

Z pohľadu štrukturalizmu má lexikálny význam štruktúru sémanticky relevantných príznakov. Preto sa významy slov skúmajú ako vnútorne analyzované súbory týchto definičných príznakov. Prostriedkom na zisťovanie a odhaľovanie týchto príznakov je komponentová analýza. Podľa tejto teórie je význam rozložiteľný na stavebné prvky, komponenty, ktoré sú hierarchicky usporiadané od najabstraktnejších po najkonkrétnejšie (kategoriálne komponenty – subkategoriálne komponenty – generické komponenty – individuálne/špecifické komponenty). Ide o metajazykovú, logickú štruktúru, opierajúcu sa o aristotelovskú definíciu slov vychádzajúcu z vedeckej kategorizácie entít a mapujúcu rodovo-druhovú stavbu pojmov v podobe „stromu“ (porov. aristotelovské vymedzenie definície významu u Eca 2012, s. 9 – 24).

Na systematickom charaktere lexiky je postavená aj tzv. teória sémantických polí. Je založená na hľadaní rodinných a príbuzenských vzťahov medzi slovami. Takýmto spôsobom sa jej predstavitelia snažia zachytiť celú slovnú zásobu jazyka a nájsť sémantické univerzálie (pozri napr. Budovičová 1961, s. 136).

c) Lexikografická sémantika:

Jej cieľom je opis významu vo výkladových a prekladových slovníkoch, pričom lexikografia sa opiera o lexikologický výklad významov slov (napr. štruktúrne výklady významov). Hoci bežne nepochybujeme o význame a potrebe využívania týchto lexikografických prác, objavujú sa skeptické postoje k možnostiam a neurčitosti či nepresnosti prekladu lexikálnych významov z jedného jazyka do druhého (u Quina, pozri vyššie) i k spôsobu zachytávania lexikálnych významov. Podľa A. Wierzbickej (2014) sa lexikálne významy vysvetľujú pomocou synonymických a iných slov toho istého jazyka, čím vzniká bludný kruh, a opis lexikálnych významov obsahuje encyklopedické,

⁵ Pod psycholingvistickými teóriami rozumieme teórie vychádzajúce z predpokladu, že jazyk je kognitívna realita, t. j., že jazyková kompetencia je súčasťou kognitívnej kompetencie. V takomto chápaní je jazyk zároveň predmetom skúmania kognitívnych vied, špeciálne kognitívnej lingvistiky. Psycholingvistika zahŕňa aj problém ontogenézy reči, ktorý sa označuje aj termínom vývinová psycholingvistika, resp. vývinová lingvistika (porov. Slančová 2008). Ten v našom kontexte považujeme za lepšie zodpovedajúci predmetu skúmania. Preto problém rečového vývinu vymedzujeme v časti 2.3 ako osobitný problém bádania.

t. j. logické a vedecké znalosti. No bežná, ľudová taxanómia a implicitné znalosti používateľov jazyka sa nemusia zhodovať s vedeckými kategorizáciami a poznatkami.

c) Etnolingvistická sémantika:

Na pomenovanie pomedznej disciplíny skúmajúcej jazyk v závislosti od kultúry sa používajú názvy etnolingvistika, antropolingvistika, kultúrna lingvistika, lingvistická antropológia, kultúrne-kognitívna lingvistika alebo v slovenskom, resp. v prešovskom prostredí aj lingvokulturológia (pozri Sipko 2011). Tento spôsob nazerania na jazyk má základ v skúmaní a porovnávaní jazykov sveta. Zásadnú úlohu tu zohrala tzv. hypotéza Sapira-Whorfa o jazykovom relativizme v prvých desaťročiach 20. storočia. Centrom etnolingvistického poznávania je jazykový obraz sveta. Z tohto hľadiska sú významy slov odrazom naivného vedomia nositeľov kultúry, nie vedeckej teórie a opisy sveta sa skúmajú na základe skúsenosti ľudí a stereotypov. Na rozdiel od štrukturálnej sémantiky nejde o definície, ale o interpretáciu významov (pozri napr. Bartmiński, 2016).

d) Kognitívna sémantika

Všeobecne predmetom kognitívnej sémantiky nie je podobne ako v prípade etnolingvistickej sémantiky metajazyková, ale prirodzená kategorizácia, ktorá nevylučuje subjektívny uhol pohľadu, emocionalitu a hodnotenie. Súvisí s prirodzenou orientáciou vo svete a antropocentrizmom v jazyku. Význam nie je nič exaktné, neodráža objektívny obraz vecí, ale ukazuje, ako sa niečo javí. Zároveň súvisí s fungovaním našej mysle, a tak je súčasťou kognitívnej lingvistiky, resp. kognitívnych vied o jazyku. V rámci kognitívnej sémantiky možno vymedziť niekoľko teórií.

Z oblasti kognitívnej psychológie, resp. psycholingvistiky (pozri o tom viac v časti 3.3) sa do slovenského jazykovedného povedomia dostala zásluhou J. Dolníka (1994, 2003, 2005) prototypová teória lexikálneho významu/prototypová analýza významu slov, v ktorej sa jazykové poznanie striktné neoddeľuje od mimojazykového.

Prekonaním aristotelovského, logického pohľadu na jazyk a kategorizáciu v jazyku je Lakoffova sémantika a teória experiencializmu či skúsenostného realizmu (Lakoff 2006). Pojmy a kategórie nie sú podľa G. Lakoffa objektívnym odrazom reality, ale sú motivované telesnosťou, zmyslosťou a sociálnou skúsenosťou. Tento prístup sa premieta aj do „nového“ chápania metafory. Metafora nie je ornamentom a vecou jazyka, ale je v základe nášho myslenia (Lakoff a Johnson 2002).

Ku kognitívnym sémantickým teóriám sa priraďuje aj Gärdenforsova sémantika. Vychádza z geometrického modelu reprezentácie. Podľa Gärdenforsa sémantický priestor možno študovať a opísať prostriedkami sémantickej geometrie myslenia, dôležitý je vzťah podobnosti a nachádzanie a chápanie pravidielností v prostredí (Gärdenfors, 2000, u nás o tom pozri Šefránek 2005, s. 156 – 157)

Význam slov z fungovania našej mysle vysvetľujú informačné sémantiky. Význam je informáciou a je určený vzťahom myseľ – svet. V protiklade k nim sa vymedzujú inferenčné sémantiky, podľa ktorých obsah pojmu je úplne alebo čiastočne určený vzťahmi pojmu k iným pojmom, t. j. inferenčnými vzťahmi medzi pojmami (podľa Kánovský 2005, s. 115 – 126).

Konekcionistická psycholingvistika vychádza z toho, že fungovanie našej mysle je determinované fungovaním mozgu. Preto sa fungovanie jazyka i spôsob jeho osvojovania pokúša objasniť na základe konekcionistického modelovania jazyka na základe

umelých neuronových sietí. Pozorovanie zjednodušeného modelu mozgu vedie k teórii o modelovaní lexikálnych máp vychádzajúce z toho, že učenie má charakter samoorganizácie (pozri Farkaš 2005, s. 262 – 305).

e) Teória prirodzeného sémantického metajazyka:

Predstaviteľkou teórie PMS, t. j. prirodzeného sémantického metajazyka a teórie o univerzálnych a elementárnych sémantických jednotkách je poľská lingvistka A. Wierzbicka (2014). Cieľom A. Wierzbickej (2014, s. 24) je definovať zložené a nejasné významy prostredníctvom jednoduchých významov, ktoré sú zrozumiteľné sami od seba a nachádzajú sa vo všetkých jazykoch. Napriek tomu, že sa v tomto prístupe zohľadňujú kultúrne a kognitívne aspekty a dielo Wierzbickej sa zaraďuje do kognitívnej lingvistiky, táto teória sa radí aj k neoštrukturalistickým teóriám. K tomuto stanovisku sa prikláňame aj my, a to z dôvodu metajazykového, schematickeho opisu významov, ktorý je typický pre štrukturalistickú sémantiku. Preto túto teóriu vymedzujeme samostatne.

Na Slovensku má svoje pevné miesto tradícia lexikografickej sémantiky v podobe rôznych typov slovníkov, predovšetkým výkladových (Slovník slovenského jazyka 1959 – 1968; Krátky slovník slovenského jazyka 1987, 1989, 1999, 2003; Slovník súčasného slovenského jazyka A – G 2006, H – L 2011, M – M 2015). Lexikografická i lexikologická sémantika sa zameriava na systémové vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami, ako je polysémia a odvodenosť významov (lexií), synonymia, homonymia, antonymia, paronymia; na suprasémantiku (suprasémantické, navrstvujúce sa príznaky) lexikálnych jednotiek; nepriamu nomináciu a vzťah lexikálneho významu k členitosti lexikálnej jednotky (na lexikalizáciu viacslovných pomenovaní) (pozri o tom napr. Horecký, Buzásyová, Bosák et al. 1989; Ondrus, Horecký, Furdík 1980; Dolník 1990, 1993, 2003; Ološtiak, ed. 2015b).

Významnú pozíciu má v slovenskej lingvistike, najmä vďaka poprednému derivatológovi J. Furdíkovi (1978, 1993, 2002, 2004, Rkp.), ale i ďalším jazykovedcom (Buzásyová 1974, Sekaninová 1980, Vužňáková 2006a, 2006b, 2012; Ološtiak, 2013; Janočková 2014) slovtvorná sémantika a vzťah lexikálneho a slovtvorného významu slovtvorne motivovaných lexikálnych jednotiek.

V posledných rokoch vznikajú na Slovensku aj prvé pokusy o použitie metód kognitívnej lingvistiky. Treba však poznamenať, že kognitívningvistický prístup sa aplikuje na morfosyntaktické javy (Ivanová, Kyseľová 2013).

3.3 VÝVINOVÉ A PSYCHOLOGICKÉ, RESP. VÝVINOVLINGVISTICKÉ KONCEPCIE

Produkcia a recepcia reči boli tradične predmetom psychológie. Je to pochopiteľné, keďže jazyk je jedným zo zásadných prostriedkov skúmania ľudskej mysle. Psychológovia ako prví začali skúmať aj ontogenézu reči. Rečový vývin je v súčasnosti predmetom skúmania psycholingvistiky, resp. vývinovej psychológie či psycholingvistiky a v slovenskom prostredí aj súčasťou skúmania lingvistiky, resp. vývinovej lingvistiky (pozri Slančová 2008). Výskumy detskej reči sa od začiatkov zameriavali prevažne na osvojovanie si zvukovej a gramatickej stránky jazyka, v prípade slovnej zásoby viac na kvantitatívne vymedzenia ako kvalitatívnu charakteristiku detskej lexiky. Práca P. Blooma (2015) mapujúca výskumy v oblasti osvojovania si významu slov ukazuje, že v 20. storočí bolo v zahraničí realizovaných nemálo experimentov aj v tejto oblasti. Pozorovaniu boli podrobené prvé

slová v reči detí, priebeh a tempo osvojovania si slov, mená predmetov i všeobecné pomenovania, zamená a vlastné mená, pojmy a kategórie, číselné pojmy, slovnodruhovú platnosť osvojovaných slov, vplyv syntaktického kontextu na význam slov a pod.

Z diachrónneho i zo synchrónneho hľadiska možno v rámci psychologického skúmania osvojovania si sémantickej stránky slov vymedziť niekoľko základných teórií, resp. prístupov.

- a) Základné prístupy k osvojovaniu si jazyka, z ktorých prvý zdôrazňuje úlohu vrodenných schopností pri osvojovaní si jazyka a druhý vplyv prostredia sa využívajú aj pri objasňovaní osvojovania si významov slov. Nativisti predpokladajú, že osvojovanie si významov slov ovplyvňujú vrodenné princípy, napr. dieťa sa pri stretnutí so slovom domnieva, že slovo sa vzťahuje k celému predmetu, nie k jeho časti (porov. Ambridge, Lieven 2011 s. 62 – 70). Naopak sociopragmatisti vychádzajú z predpokladu, že osvojovanie si jazyka je proces, pri ktorom sa dieťa snaží porozumieť komunikačnému zámeru iných a vyjadriť svoje komunikačné zámery. Predstaviteľkou tohto smeru je napr. E. Clark (1995), P. Tomasello (2003), P. Bloom (2015) (pozri o tom aj Saicová- Římalová 2016, s. 53 – 55 postoj P. Blooma pozri nižšie).
- b) Asociанизmus má základy vo filozofii J. Locka (pozri časť 3.1) a nadväzuje na behavioristické učenie, ktoré vysvetľuje osvojovanie si jazyka na základe stimulu a reakcie. Predpokladá, že vzťah medzi slovom a tým, na čo slová odkazujú, je utváraný nie na základe procesu uvažovania a usudzovania ani na základe špecializovaných mechanizmov pre osvojovanie si slov, ale na základe citlivosti k ich „súvyskytu“ (Bloom 2015, s. 65). Jednou z výhod asociанизmu je úspornosť. A preto, aj keď existujú k vytváraniu významov na základe asociácií kritické postoje, sa v súčasnosti osvojovaním si slov na základe asociácií inšpiroval konekcionizmus.
- c) Vývin pojmov a myslenia vysvetľujú teórie J. Piageta (podľa Piaget – Inhelder 1997) a L. S. Vygotského (1979, 2004). Hoci sa práca J. Piageta radí ku kognitívnym prístupom a Vygotského myslenie k sociálno-interakčnému smeru, obaja vychádzajú z toho, že do istého veku dieťa nie je schopné myslieť v pojmoch, resp. vytvárať pojmy, pričom táto schopnosť je podmienená kognitívnymi možnosťami dieťaťa v jednotlivých fázach vývinu. Podľa Vygotského dieťa prechádza tromi štádiami vývinu pojmov a do posledného sa dostáva až po 11. a 12. roku života, keď dokáže abstraktne myslieť⁶. Ani tieto teórie nie sú prijímané bez výhrad. Naše pozorovanie toho, ako dospelí hovoriaci vysvetľujú význam slov⁷, ukazuje, že aj dospelí majú tendenciu objasňovať, čo slovo znamená, na základe myslenia v komplexoch, t. j. na základe druhého štádia podľa teórie L. S. Vygotského. Otázne je, prečo je to tak. Odpoveď na túto otázku môže poskytnúť prototypová teória.

⁶ 1. Tzv. štádium synkretického myslenia alebo „nesúvisiace súvislosti“ – ide o difúzne rozšírenie významu slova na celý rad vecí, ktoré objektívne nemajú žiaden vnútorný súvis (napr. *žaba – to, čo je zelené a má veľké oči*).

2. Myslenie v komplexoch alebo „akékoľvek faktické súvislosti“ – zovšeobecnenia predstavujú svojou štruktúrou komplexy konkrétnych predmetov alebo vecí, spojené už na základe objektívnych súvislostí (napr. *žaba – zelené a hnedé, slizké zviera, ktoré skáče, robí kvá, žije vo vode i na suchu ...*).

3. Myslenie v pojmoch (abstraktno-logické myslenie po 11. – 12. roku), napr. *žaba – obojživelník, ktorý má zadné nohy prispôsobené na skákanie* (podľa Vužňáková 2012, s. 145).

⁷ Tieto pozorovania sme realizovali niekoľko rokov na prednáškach a seminároch zameraných na vývin reči počas vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

- d) Pôvodcom prototypovej teórie je E. Roschová (pozri napr. Rosch, Mervis 1975). Táto teória vychádza z prirodzenej orientácie vo svete a myšlienky L. Wittgensteina o rodinnej podobnosti jazykových hier. Podľa Wittgensteina (1993) neexistuje súbor vlastností, ktoré majú všetky hry. Hry i členovia rodiny sú si podobní v mnohých aspektoch, no ani hry, ani rodinní príslušníci nemusia mať spoločné všetky vlastnosti. Na takomto type podobnosti je založená naša kategorizácia sveta i kategorizácia v jazyku, t. j. hranice kategórií sú neostre a členy istej kategórie sú dobré a zlé, resp. jej centrálné a necentrálne príklady (Lakoff 2006). Podľa tejto teórie sa významy slov viažu na prototypy s dominantnými, často sa opakujúcimi, perцепčne výraznými, ľahko osvojiteľnými vlastnosťami; pričom prototypy sú závislé od kultúrnych podmienok. Prototyp je reprezentatívny exemplár kategórie. Prototypy sa rýchlejšie spoznávajú, ľahšie sa osvojujú a častejšie sa používajú. Prototyp je prirodzene prístupný mysli človeka, je spätý so salientnosťou a je v prirodzenej interakcii s poznávajúcim subjektom prostredníctvom nápadnej vlastnosti majúcej primárny význam pri kognitívnom spracovaní triedy objektov (porov. Dolník 1994).
- e) P. Bloom je zástancom názoru, že osvojovanie si slov je do značnej miery založené na porozumení myšlienok druhých, teda na teórii mysle (theory of mind mechanism, 2015, s. 63 – 92). Učenie sa slovám je typom intencionálnej inferencie, resp. „čítaním mysle“. Táto teória sa opiera o pozorovania autistických detí. Deti s autizmom majú problém porozumieť významu slov a význam so slovom spájajú mechanicky. Jazykové deficity autistických detí vyplývajú z narušenej schopnosti teórie mysle. To by mohlo ukazovať, že k osvojeniu si významov vytváranie asociácií, t. j. stimulu a reakcie, nestačí. Dôležitá je interpretácia komunikačného zámeru iných. Zatiaľ však nevieme, ako tieto zámary deti vyvodzujú. Okrem toho sa ukazujú aj iné problémy. Mechanizmus teórie mysle sa vyvíja, pričom testy prvého stupňa zvládajú deti až v 4 rokoch (Thorová 2006). No viaceré významy slov majú deti osvojené už pred týmto obdobím.

3.4 DOTERAJŠIE POZNATKY O LEXIKÁLNEJ SÉMANTIKE V SLOVNEJ ZÁSobe PO SLOVENSKY HOVORIACEHO DIEŤAŤA

Prvé, no zároveň raritné pokusy pochopiť osvojovanie si slovnej zásoby sa spájajú na Slovensku, tak ako v zahraničí, so záujmom psychológov o reč detí. Priekopnícka práca L. Klindovej (1970) vychádza z myšlienky, že „rozumový vývin dieťaťa možno chápať ako vývin kategorizácie“ (Klindová 1970, s. 206), a preto sa autorka snaží opísať a vysvetliť proces triedenia a spôsob tvorenia pojmových kategórií detí od 3 do 7 rokov. K donedávna ojedinelým pokusom o opis detského slovníka patrila aj práca L. Maršálovej (1982) založená na asociačnom experimente sledujúcom sémantickú lexikálnu pamäť. Tieto výskumy boli realizované v čase, keď niektoré vyššie spomenuté psychologické teórie, ako napr. prototypová teória alebo konekcionizmus, ešte neboli vytvorené. No v súčasnosti sa prístupy k sémantike lexikálnych jednotiek využívajúce sa od druhej polovice 70. rokov 20. storočia a neskôr uvedené v časti 3.2 a 3.3 uplatňujú aj pri výskumoch detskej lexiky na Slovensku.

Pri osvojovaní si významu slov sledovala sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči J. Kesselová (2008) opierajúc sa o prototypový spôsob ponímania predmetu v ľudskej mysli, o výklad významu ako celistvého obrazu, v ktorého základe je ľudská skúsenosť (vrá-

tane telesnej a zmyslovej), pričom tú nie je možné rozkladať na elementy (Kesselová 2008, s. 134). K prácam, ktoré môžu priblížiť poznanie sémantiky lexikálnych jednotiek v detskej reči, možno zaradiť aj Testy komunikačného správania I a II ako súčasť publikácie Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku (Kapalková et al. 2010). Dané testy sú ukazovateľom istých sémantických okruhov, ktoré si osvojuje slovensky hovoriace dieťa v období od 8. do 36. mesiaca. Na základe Testu komunikačného správania I hodnotila D. Slančová (2015) jazykový obraz sveta v začiatkoch rečovej ontogenézy. Rozdelením detských slov používaných vo veku od 2 do 5 rokov do sémantických skupín alebo tried, komparáciou asymetrie medzi formou a významom detského slova v angličtine a slovenčine sa zaoberala Z. Ondráčková (2008, 2010). Pri opise slovotvornej stránky detskej reči sme sa venovali aj vzťahu slovotvorného a lexikálneho významu (Vužňáková 2012, 2018). Zaujímavým poznatkom je skutočnosť, že kým ostatné slovotvorné parametre ukazujú na univerzálne tendencie vo vývine reči, slovotvorné kategórie špecifikujúce lexikálne významy naznačujú individuálne rozdiely v lexike detí (Vužňáková 2018). Jedna z posledných štúdií o slovnej zásobe v ranom veku prináša zistenia aj o slovnodruhovej charakteristike osvojovaných slov a typoch motivácie v lexikálnej zásobe detí (Slančová et al. 2018). Výsledky týchto skúmaní dokladajú, že dieťa si neosvojuje slová ako izolované jednotky. Preto ďalšie výskumy lexikálnej sémantiky by mali zohľadňovať danú skutočnosť.

Prínosom slovenských výskumov je vymedzenie sémantických kategórií a tried v ranej lexike slovensky hovoriaceho dieťaťa a pozorovanie sémantických i formálno-sémantických vzťahov medzi lexikálnymi jednotkami v slovnej zásobe detí. Inšpiráciou môže byť aj náčrt „vývinovej semaziológie“. Dieťa sa dostáva ku konvenčným významom slov postupne, niekedy spôsobom pokus – omyl. Môže sa stať, že dieťa dokáže gramaticky zaradiť slovo, ale má vágnu, neurčitú, nejasnú predstavu o tom, čo slovo znamená. Ako nezanedbateľné sa preto ukazujú aj slovenské výskumy gramatickej sémantiky J. Kesselovej (2014, 2015, 2016) i vymedzenie termínu „protoslová“ (Kesselová 2008, s. 129). Analogicky v prípade osvojovania si významov možno uvažovať o „protovýznamoch“ („akoby významoch“).

Vzhľadom na vzťah významu a formy slov sa v detskej reči objavujú⁸:

- foneticky vydeliteľné a reprodukovateľné časti s „prázdny obsahom“: napr. „Deti sú vonku. Majú prázdniny. – *Kde sú prázdniny?*“;
- slová so širokou extenziou a veľmi úzkou intenziou, t. j. slová s minimálnym počtom dištingtívnych príznakov (over extension): napr. *tata* – každý muž, s ktorým sa dieťa stretne; *lopta* – všetko okrúhle; *toto* – všetko, živé i neživé, predmet i osoba; *gulôčka* – všetko guľaté, napr. označenie paradajky; *voda* – všetko tekuté, i džúz;
- slová s veľmi úzkou extenziou (under extension) – hyperdiferenciácia, napr. *havo* – iba jeden konkrétny pes. Slová so širokou alebo úzkou extenziou sú vymedzované a boli pozorované aj pri zahraničných výskumoch (Femgenová a Faye 1980; podľa Fernandézová a Smithová Cairnsová 2014 s. 106 – 107).
- slová s nepresným, neúplným významom – slová s nedostatočným počtom alebo absenciou nevyhnutných dištingtívnych príznakov: napr. *žaba* – to, čo je zelené a má

⁸ Ide o upravenú a doplnenú klasifikáciu, ktorá vznikla na základe longitudinálneho pozorovania vlastného dieťaťa (Vužňáková 2012).

veľké oči (teda i „Marťanko“); *glóbus* – každé zobrazenie zemského povrchu (i plošné, dieťa ním označuje to, čo pomenúvame slovom „atlas“);

- e) slová s „chybnou“, „falošnou“ interpretáciou významu: napr. „keď doma nechcem upratať, tak si hovorím, že som *zbabelá*“.
- f) slová, ktorých použitie zodpovedá tomu, ako s nimi narábajú dospelí.

To, ako dieťa používa a interpretuje slová, môže pomôcť zistiť aj opačný jav, t. j. „vývinová onomaziológia“, napr. tvorba „vývinových okazionalizmov“ a osvojovanie si slovo-
tvornej stránky detskej reči, ktorej sa už niekoľko rokov venujú slovenské lingvistiky (Liptáková a Vužňáková 2009, Vužňáková 2012, 2018).

4 INTERAKČNO-INTEGRAČNÁ TEÓRIA OSVOJOVANIA SI VÝZNAMOV SLOV

Význam slova (ale i osvojovanie jazyka) je veľmi komplexným javom, a preto k jeho skúmaniu nemožno pristupovať jednostranne. Zohľadňovanie iba istého aspektu skúmania spôsobuje, že teórie a výsledky si môžu aj protirečiť (napr. nativizmus kontra konštruktivizmus či sociopragmatizmus). Pravda existujú aj snahy o interakciu a integráciu pozitív vybraných prístupov (napr. Clark 2009), na ktoré chceme nadviazať. Zároveň chceme pokračovať v intenciách výskumu detskej reči na Slovensku. Tie akcentujú dôležitosť skúmania ontogenézy reči ako komplexného a procesuálne javu, ktorý je výsledkom interakcie s rečovým okolím (pozri Slančová 2008, s. 15; Slančová, ed. 2018, s. 15 – 16). Vývin reči považujeme za výsledok synergicky a dialekticky pôsobiacich javov: vývinu a fungovania centrálnej nervovej sústavy, vývinu a fungovania kognície, vývinu a fungovania jazyka, jazykového a nejazykového inputu (pozri schému). Ontogenézu reči tak chápeme ako proces i výsledok dynamického celku pozostávajúceho zo súvisiacich a vzájomne prepojených faktorov. Preto viaceré prístupy a postoje chápeme ako komplementárne a snažíme sa ich integrovať, pričom zohľadňujeme interakciu vrodeneho a získaného. Zároveň vychádzame zo vzťahu univerzálne – individuálne v reči dieťaťa (pozri o tom aj v časti 4.3.). Rečový vývin sa uskutočňuje na základe univerzálnych predispozícií, vývinových etáp a spôsobov osvojovania si jazyka, ktoré môžu mať individuálne prejavy vzhľadom na individuálny vývin, resp. zrenie každého dieťaťa a životné podmienky či okolnosti (Např. v istej vývinovej fáze sa v reči detí objavujú slovo-
tvorné okazionalizmy. Obdobie, v ktorom ich dieťa začne tvoriť, však môže byť rôzne a ich konkrétna podoba môže byť veľmi jedinečná. Aj významová extenzia (pozri o tom 3.4) je na začiatku rečovej ontogenézy typická pre reč detí bez ohľadu na typ jazyka, ale prejavíť sa môže u jednotlivých detí na rôznych slovách.).

4.1 VÝZNAM VÝZNAMU SLOVA A CHÁPANIE PROBLÉMU OSVOJOVANIA SI VÝZNAMOV SLOV

Skúmanie sémantiky slov v jazyku i osvojovanie si významu lexikálnych jednotiek súvisí s vymedzením toho, čo význam je. Ako sme ukázali v predchádzajúcich častiach, vo filozofii, v logike, jazykovede, psychológii i vo vývinovej lingvistiky sa objavuje niekoľko rôznych prístupov k významu slova. Vychádzame však z toho, že význam existuje a je ho možné skúmať a opierame sa o myšlienku J. Šefránka „... *neexistuje jeden pravý a správny*

pojmem významu. Možno skonštruovať a používať mnoho pojmov významu. Tieto konštrukcie treba oceniť vtedy, keď sa s ich pomocou dajú formulovať a riešiť zaujímavé problémy“ (Šefránek 2005, s. 145). Na riešenie problému osvojovania si významu slov sa nám v tejto chvíli ukazuje ako správne nedefinovať význam na základe vzťahu medzi jazykovou jednotkou a entitou mimojazykovej reality, ale ako výsledok ľudskej interpretácie sveta, a to kolektívnej i individuálnej. Stotožňujeme sa s názorom, že človek nežije v absolútnom poriadku a systéme ani v neštruktúrovanej realite, ale v priestore niekde medzi týmito hraničnými pólmi (Mačkiewiczová 1991; 1994; 2004; podľa Vaňková et al. 2005) a týka sa to aj sémantickej stránky pomenovaní v jazyku. Tvorba i používanie pomenovaní v jazyku vzhľadom na sémantiku má isté pravidlá, ináč by sme zmeny v ich používaní a rečovej ontogenéze nemohli skúmať. Intersubjektívnosť v sémantike slova má interindividuálnu platnosť. Istý spoločný koncept v jazykovom spoločenstve je dôležitý vzhľadom na jazykové dorozumievanie a sociálnu interakciu. Zároveň však význam slova súvisí s kultúrnymi podmienkami a individuálnymi znalosťami o svete. Na tomto základe je založená aj fenomenologická analýza. Z aspektu fenomenológie zmysel nikdy nie je vyčerpaný, ale v prirodzenom svete nám stačí aspoň približne vedieť, ako sa to má (Petříček 2018). V týchto intenciách veda rieši význam slov až vtedy, keď už významom v prirodzenom svete rozumieme, a snahou o objektivizáciu poznatkov a presnosť môže stratiť schopnosť postihovať významy v ich prirodzenom používaní.

Z tohto vymedzenia významu vyplýva aj *koncept skúmania osvojovania si významov slov*. Opísať ontogenézu lexikálnej sémantiky pre nás znamená sledovať, ako sa líši používanie slov deťmi od používania slov dospelými, resp. ako sa detské významy líšia od cieľových významov; na druhej strane, ako dieťa slovám rozumie, a prečo je to tak. Ináč povedané, hodnotiť používanie slov dieťaťom znamená ukázať na diskrepancie a analógie medzi interpretáciou pomenovania v kolektívnej mysli a mysli jednotlivca dané jeho možnosťami a schopnosťami v istej etape vývinu a hľadať príčiny týchto rozdielov. P. Bloom v knihe *Ako sa deti učia významom slov* (2015) používa slovo „učiť“. Učenie však chápeme ako zámerné, ovplyvňované získavanie znalostí, no ontogenéza reči prebieha spontánne a deti používajú slová (bežne aj dospelí hovoriaci) na základe implicitných znalostí. Preto za adekvátnejšie považujeme hovoriť o osvojovaní si významov slov.

4.2 VÝCHODISKOVÉ PREDPOKLADY PRE SKÚMANIE OSVOJOVANIA SI VÝZNAMOV SLOV

Na základe doterajších vlastných skúseností (Vužňáková, 2009a, 2009b, 2009c, 2012, 2018, Slančová et. al. 2018), tendencie skúmania detskej reči v slovenskej jazykovede súvisiace s komplexnosťou a procesualnosťou i skúseností iných bádateľov (filozofické prístupy W. O. Ouina súvisiace s holistickým chápaním významov, E. Husserla o „prirodzenom svete“, psychologické koncepcie o prototypoch a teóriu mysle, myšlienky o prirodzenej orientácii vo svete a antropocentrizme v jazyku, etnolingvistické prístupy a prístupy kognitívnej sémantiky, pozri vyššie) s poznávaním ontogenézy reči, konkrétne s osvojovaním významov slov, vychádzame z nasledujúcich predpokladov.

1. Deti sa dostávajú k významom slov postupne. Osvojovanie si sémantickej stránky slov je proces.
2. Odhliadnuc od viacerých skúseností s používaním slov, väčšieho rozsahu slovnej zásoby a schopnosti písať a čítať u dospelých používateľov jazyka osvojovanie si a použí-

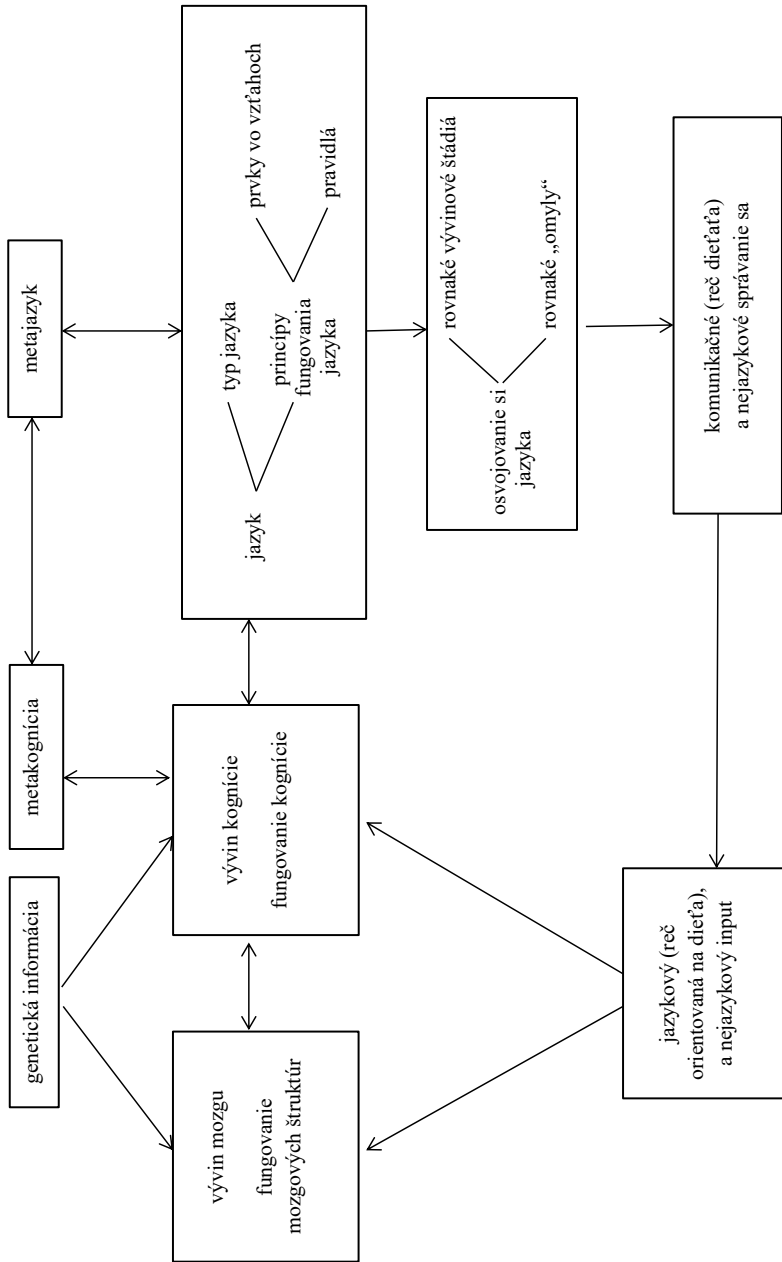
vanie slov vzhľadom na ich význam sa u detí i dospelých riadi rovnakými princípmi (napr. aj dospelý môže narábať so slovami neadekvátne vzhľadom na komunikačnú situáciu z dôvodu nedostatočnej, „chybnej“ interpretácie významu slova).

3. Osvojovanie si slov a iných jazykových javov vykazuje podobnosti, napr. pri osvojovaní si významov i pravidiel jazyka sa uplatňuje prirodzená orientácia v jazyku i vo svete (pozri o tom Dolník 2005, s. 63 – 81), t. j. generalizácia, analógia a implikácia (dieťa na začiatku rečovej ontogenézy zovšeobecňuje nielen slovotvorné a gramatické pravidlá jazyka (pozri o tom Vužňáková 2012, 2018), ale zovšeobecňuje aj používanie slov, napr. všetko okruhle je „lopta“, každý muž je „tata“, všetko zelené s výraznými očami je „žaba“; to, čo má farbu a štruktúru ako káva, je „káva“). Výskumy ukazujú, že tými istými princípmi (komunikačný zámer, holistický prístup, prototypovosť) možno objasniť osvojovanie si lexikálnej i gramatickej sémantiky (porov. napr. opis ontogenézy datívu u Kesselovej 2015).
4. Spôsob osvojovania si slov sa vývinom/vekom mení – spontánnosť poznania slovnej zásoby a jej fungovania i rozsah na zámerné získavanie informácií, verbálne skúsenosti so slovom na skúsenosti cez písanie a čítanie; implicitné znalosti o významoch slov na explicitné osvojovanie v škole/v slovníkoch.
5. Hranice mentálneho sveta človeka sú dané sémantickou analýzou slovníka prirodzeného jazyka (Bartmiński, 2011, s. 40; podľa Slančová 2015, s. 164), t. j. hranice mentálneho slovníka dieťaťa sú dané sémantickou analýzou jeho slovníka. Tá vypovedá o tom, ako dieťa cez jazyk uchopuje svet.
6. Lingvistický opis významov slov by mal korešpondovať s ontogenézou a opisom toho, ako si deti významy slov osvojujú. Jazykovednou teóriou, ktorá by mohla pomôcť objasniť osvojovanie si lexikálnej sémantiky by mohla byť teória motivácie v lexikálnej zásobe (J. Furdík 2008) už čiastočne aplikovaná pri opise slovnej zásoby detí v ranom veku (Slančová et al. 2018).
7. Stimulácia istého javu by mala korešpondovať so spôsobom jeho osvojovania si, t. j. stimulácia používania slov vzhľadom na ich význam by mala byť založená na poznaní toho, ako sa deti v príslušnom veku k významom slov dostávajú.
8. Význam slova je viacaspektovým javom. Preto pri jeho skúmaní je potrebné brať do úvahy viacero faktorov (pozri nižšie).

4.3 DETERMINANTY OSVOJOVANIA SI VÝZNAMOV SLOV

Ako sme naznačili, objasniť osvojovanie si významov nie je jednoduché preto, že ide o komplexný jav, ktorý determinuje simultánne množstvo jazykových i nejazykových faktorov. Zároveň je nemožné nazrieť do mysle človeka a zistiť, do akej miery subjektívne faktory a individuálny charakter človeka ovplyvňujú používanie a chápanie slov. Zohľadniť ich je však možné vtedy, ak si ich uvedomujeme. Nateraz sa nám ukazujú nasledujúce determinanty ovplyvňujúce interpretáciu významov. Ich pôsobenie uvádzame aj v podobe schémy.

Schéma: Interakčno-integračná teória osvojovania si jazyka



1. Genetická informácia:

Dedičnosť nespájame s myšlienkou o vrozenosti jazyka, ale so všeobecným predpokladom, že všetci ľudia máme predispozíciu naučiť sa používať akýkoľvek jazyk. Zároveň disponujeme univerzálnymi i individuálnymi vrozenými osobnostnými predpokladmi a predispozíciami pre tempo vývinu a fungovanie centrálnej nervovej sústavy i vývin a fungovanie kognície. O tom svedčí napríklad schopnosť osvojiť si jazyk len do istého veku; rozdiely vo veku, v ktorom deti vyslovia prvé slová; odlišná schopnosť učiť sa v škole.

2. Vývin a fungovanie mozgových štruktúr:

Osvojovanie si a používanie jazyka má okrem iného aj neurobiologický základ. Vývin a fungovanie mozgových štruktúr má tiež univerzálny i individuálny charakter (ako sme naznačili vyššie) a je determinované vnútornou, genetickou informáciou i vonkajšími stimulmi v podobe jazykového i nejazykového inputu zároveň (pozri ďalej).

3. Vývin a fungovanie kognície⁹:

Akékoľvek informácie o svete, t. j. aj o jazyku si osvojujeme rovnakými mechanizmami, ktoré vyplývajú so spôsobu fungovania našej kognície. Takýto postoj možno nájsť už F. Boasa v jeho myšlienke o psychickej jednote ľudstva (1938; podľa Wierzbicka 2014, s. 226). Teda nie univerzálna gramatika, ale kognitívne univerzálie spôsobujú, že ontogenéza reči má univerzálny priebeh. Výsledky rovnakého kognitívneho potenciálu však môžu byť diferencované vzhľadom na kultúrne a spoločenské podmienky (napr. schopnosť zovšeobecňovať sa môže prejavovať rôznymi prototypmi tej istej kategórie v rôznych jazykoch, resp. rôznymi pojmovými kategóriami v rôznych kultúrach) alebo odlišné vzhľadom na jednotlivcov toho istého spoločenstva (napr. hľadanie podobností a metaforickosť myslenia sa u jedného dieťaťa realizuje prostredníctvom označenia paradajky slovom „loptička“, u iného označením zeminy slovom „káva“). Tieto skutočnosti súvisia sčasti aj so subjektívnym vnímaním výseku skutočnosti, ktorá sa pomenúva slovom, rôznymi individuálnymi skúsenosťami, t. j. úrovňou poznania výseku skutočnosti, ktorá sa pomenúva slovom, a postojmi i schopnosťou tieto postoje a komunikačné zámery interpretovať, čo je tiež prejavom vývinu a fungovania kognície (porov. Bloom 2015). Tieto skutočnosti sa bežne uplatňujú implicitne, v istej fáze vývinu sa však menia na explicitné a na kognitívne schopnosti sa navrstvujú metakognitívne.

4. Fungovanie a typ jazyka:

Fungovanie jazyka sa vyznačuje analogicky univerzálnymi princípmi i individuálnymi prejavmi, pričom charakter jazyka je daný spôsobom fungovania kognície. Každý jazyk obsahuje prvky vo vzťahoch (lexikálne jednotky, slová) a pravidlá slúžiace na zaobchádzanie s autosémantickými slovami (napr. vzhľadom na ich význam, kolokabilitnosť) i inými jednotkami jazyka (napr. gramatické a slovotvorné prostriedky i sysémantické slovné druhy). Toto fungovanie jazyka sa premieta do existencie a používania rôznych typov jazyka (napr. slovotvorná motivácia ako jeden z najdôležitejších systémotvorných princípov slovenčiny pomáha, aspoň čiastočne, priblížiť sa komunikantom k lexikálnemu významu

⁹ Kognícia sa definuje ako súhrn všetkých štruktúr a procesov ľudskej mysle. V užšom význame sa za kognitívne považujú vyššie ľudské schopnosti, ako myslenie a reč, v širšom význame i vnímanie (Schwarzová 2009, s. 9 – 10). V prípade osvojovania si jazyka myslíme primárne na užšie chápanie, ale počítame aj s vnímaním (napr. osvojovanie si hlások sa uskutočňuje sluchom, pri osvojovaní si významu slova nemožno nepočítať aj s úlohou zrakového vnímania predmetov alebo javov, ktoré sa slovami pomenávajú).

slova; kompozitá si deti osvojujú neskôr ako odvodené slová, keďže v slovenčine je ich menej ako 10 %, pozri o tom Vužňáková 2012, 2018; Ološtiak, 2015a). Používanie jazyka je primárne implicitné, no zámerným učením sa o jazyku sa mení na explicitné. Metajazykom a metakogníciou možno zdokonaľovať osvojovanie si jazyka a upravovať jeho používanie.

5. Osvojovanie si jazyka:

Na základe rovnakého neurobiologického základu, kognitívnych mechanizmov a spôsobu fungovania jazykov dochádza k podobným stratégiám učenia sa, t. j. osvojovania si nejazykových i jazykových informácií o svete. Preto v procese osvojovania si jazyka dochádza k rovnakým „chybám“, omylom (napr. k tzv. hypergeneralizáciám pri osvojovaní si pravidiel jazyka, ale i osvojovaní si pomenovaní používaním okazionalizmov alebo významov slov používaním pomenovaní so širokou alebo úzkou extenziou, pozri o tom Vužňáková 2012, 2018). No tie sa môžu prejavíť u jednotlivých detí na rôznych prípadoch. Univerzálne sa aj tu prejavuje cez individuálne. Ukazuje sa, že slová si dieťa neosvojuje ako izolované a arbitrárne prvky, ale ako relatívne samostatné prvky vo viacrozmerných vzťahoch (pozri časť 3.3), čím má dieťa viacero možností, ako sa dostávať k významu slova. A to cez syntaktické či syntagmatické vzťahy (pozri o tom Maršálová 1982), motivačné (paradigmatické) vzťahy (pozri o tom Ondráčková 2010; Slančová et al. 2018) a úrovňou poznania a uvedomovania si formálno-sémantických vzťahov medzi slovami (pozri o tom Vužňáková 2018). Na osvojovanie si významov slov vplýva rozsah slovnej zásoby konkrétneho dieťaťa, životné potreby meniace sa vekom, vnímanie seba vo svete i množstvo skúseností s narábaním so slovami, teda poznanie spôsobov jazykového vyjadrovania (napr. priama a nepriama nominácia).

6. Jazykový a nejazykový input:

Osvojovanie si jazyka je determinované vnútornými mechanizmami i vonkajšími podnetmi zároveň. Nemenej závažným faktorom je sociálna interakcia, teda jazykový i nejazykový input. Pod jazykovým inputom rozumieme prevažne reč orientovanú na dieťa, ale i všetky verbálne i neverbálne podnety, ktorým je dieťa vystavené (porov. Prúcha 2011, s. 29), pod nejazykovým inputom rozumieme akékoľvek ďalšie podnety, ktoré môžu ovplyvniť správanie a myslenie dieťaťa. Tie zahŕňajú aj kultúrne a dobové podmienky či kontext poznania. Dieťa je „vrhnuté“ a priori do istej predstavy o svete a spoločnosti, nevyberá si ich, pričom „pravdu“ o sebe a svete si osvojuje cez jazyk. Poznanie sveta a jazyka tak prebieha simultánne.

Výsledkom komplexu a vzájomného pôsobenia uvedených faktorov je správanie sa dieťaťa vrátane komunikačného.

5 IMPLIKÁCIE

Aj keď sa na Slovensku realizuje systematický výskum detskej reči už niekoľko rokov a jeho súčasťou je aj opis sémantickej stránky slov, zatiaľ neexistuje publikácia, ktorá by mapovala skúmanie v tejto oblasti. Preto cieľom tejto štúdie bolo ukázať, že skúmanie významu slov je širokospektrálny problém, a na relatívne malom priestore zmapovať prístupy k významom slov v historických a interdisciplinárnych súvislostiach. Na Slovensku i vo svete prinášajú výskumy z oblasti lexikálnej sémantiky zatiaľ poznatky o čiastkových javoch. Spolu s P. Bloomom (2015, s. 254) tak konštatujeme, že nielen na Slovensku sú teórie

osvojovania si významom slov vo svojich raných štádiách a nikto nevie, ako si deti osvojujú významy slov. Preto predmetom štúdie nemohli byť žiadne závery. Zámerom bolo ukázať viaceré teórie a tým naznačiť, akými cestami sa možno uberať pri skúmaní daného problému v nasledujúcom období. Ako vyhovujúce sa ukazujú prístupy kognitívnych vied, ktoré významy slov chápu celostne a zohľadňujú historický, kultúrny a spoločenský kontext. Zároveň sme chceli naznačiť, že problém významu slov je veľmi komplexný a zároveň univerzálny i individuálny jav. Množstvo i ťažko empiricky overiteľných faktorov (napr. fungovanie mozgu a kognície), ktoré ho determinujú, spôsobuje, že osvojovanie si významu slov súvisiace s jeho interpretáciou nie je vždy empiricky uchopiteľné. To však neznamená, že isté mechanizmy používania slov vzhľadom na ich význam neexistujú a nie je možné ich odhaliť. Rovnako však možno očakávať, že isté mechanizmy zostanú neodkryté.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0353/18 *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku*.

LITERATÚRA

- AMBRIDGE, B. a E. V. M. LIEVEN, 2011. *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARISTOTELES, 1961a. *První analytiky* (Organon III). Praha: ČSAV.
- ARISTOTELES, 1961b. *Druhé analytiky* (Organon IV). Praha: ČSAV.
- ARISTOTELES, 1978. *O sofistických důkazech* (Organon VI). Praha: Nakladatelství ČSAV.
- AJVAZ, M., 1994. *Znak a bytí. Úvahy nad Derridovou gramatologií*. Praha: Filozofia. ISBN 80-7007-055-2.
- BARTMIŇSKI, J., 2016. *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. ISBN 978-80-246-2883-7.
- BLOOM, P., 2015. *Jak se děti učí významu slov*. Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-243-3095-3.
- BUDOVIČOVÁ, V., 1961. Predmet lingvistickej sémantiky. In: *Jazykovedný časopis*. Roč. XII, č. 2, s. 123 – 139.
- BUZÁSSYOVÁ, K., 1974. *Sémantická štruktúra slovenských deverbatív*. 1. vyd. Bratislava: Veda.
- CARNAP, R., 2005. *Význam a nevyhnutnosť*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-660-X.
- CLARK, E., V., 2009. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CMOREJ, P., 2001. *Úvod do logickej syntaxe a sémantiky*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-19-X.
- CMOREJ, P., 2009. *Na pomedzí logiky a filozofie*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0699-6.
- CMOREJ, P., 2017a. Ako a vyvíjajú pojmy (I). In: *Filozofia*. Roč. 72, č. 7, s. 567 – 580. ISSN 0046-385X.
- CMOREJ, P., 2017b. Ako a vyvíjajú pojmy (II). In: *Filozofia*. Roč. 72, č. 8, s. 686 – 667. ISSN 0046-385X.
- ČERNÝ, J., 1996. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-85885-96-4.
- ČERNÝ, J. a HOLEŠ, J., 2004. *Sémiotika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-832-5.
- ECO, U., 2012. *Od stromu k labyrintu*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-035-2.
- DERRIDA, J., 1993. *Texty k dekonstrukci*. Práce z let 1967 – 72. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-046-0.
- DESCARTES, R., 1970. *Úvahy o první filozofii: v nichž se dokazuje Boží existence a rozdíl mezi lidským duchem a tělem*. Praha: Svoboda.

- DOLNÍK, J., 1990. *Lexikálna sémantika*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOLNÍK, J., 1993. *Všeobecná lingvistika: sémantika a pragmatika*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-0634-7.
- DOLNÍK, J., 1994. O prototypovej teórii. In: *Slovenská reč*. Roč. 59, 1994, č. 5, s. 257 – 265.
- DOLNÍK, J., 2003. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1733-0.
- DOLNÍK, J., 2005. Jazykový systém ako kognitívna realita. In: *Jazyk a kognícia*. Eds. J. Rybár, V. Kvasnička a I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 39 – 83. ISBN 80-7149-716-9.
- FARKAŠ, I., 2005. Konekcionistické modelovanie jazyka. In: *Jazyk a kognícia*. Eds. J. Rybár, V. Kvasnička a I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 262 – 308. ISBN 80-7149-716-9.
- FERNANDÉZOVÁ, E., M. a H. SMITHOVÁ CAIRNSOVÁ, 2014. *Základy psycholingvistiky*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2435-8.
- FREGE, G., 1992. O zmysle a význame. In: *Filozofia*, roč. 47, č. 6, s. 349 – 363.
- FURDÍK, J., rkp. *Prehľad onomaziologických kategórií odvodených a zložených slov*. 8 s.
- FURDÍK, J., 1978. K sémantickej a komunikačnej funkcii slovotvornej motivácie. In: *Príspevky pro VII. mezinárodní sjezd slavistů Záhřeb*. Ed. Š. Ondruš, S. Wollmann. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, s. 77 – 87.
- FURDÍK, J., 1993. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-03-2.
- FURDÍK, J., 2002. K onomaziologickej štruktúre slovotvorne motivovaného slova. In: *Slawische Wortbildung. Semantik und Kombinatorik*. (Materialien der 5. Konferenz der Kommission für slawische Wortbildung beim Internationalen Slawistenkomitee. Lutherstadt, Wittenberg 20. – 25. september 2001). Ed. Swetlana Mengel(ová). Münster – Hamburg – London: LIT Verlag s. 113 – 123.
- FURDÍK, J. 2004. *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- FURDÍK, J. 2008. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG 2008. ISBN 978-80-969760-7-2.
- HORECKÝ, J., K. BUZÁSSYOVÁ, J. BOSÁK et al., 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda
- HUSSERL, E., 1996. *Križe evropských vied a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologickej filozofie*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0561-7.
- GÄRDENFORS, P., 2000. *Conceptual Spaces. The geometry of Thought*. The MIT Press.
- IVANOVÁ, M. a M. KYSELOVÁ, 2013. *Sloveso vo svetle kognitívnej gramatiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-0957-0.
- JANOČKOVÁ, N., 2014. *Sloveso a zmysly – slovotvorba a vidotvorba*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1383-1.
- KÁNOVSKÝ, M., 2005. Mysel a jej jazyk. In: *Jazyk a kognícia*. Eds. J. Rybár, V. Kvasnička a I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 104 – 126. ISBN 80-7149-716-9.
- KAPALKOVÁ, S. et al., 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-83-5.
- KESSELOVÁ, J., 2008. *Sémantické kategórie v ranej ontogenéze dieťaťa*. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 121 – 168. ISBN 978-80-8068-701-4.
- KESSELOVÁ, J., 2014. *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1169-6. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/KesseloVa5>
- KESSELOVÁ, J., 2015. Vývin pádovej sémantiky u detí hovoriacich po slovensky. In: *Interpretácie sveta v jazyku*. Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého seminára uskutočneného 17.

- 18. septembra 2014 na FF PU v Prešove. Ed. P. Káša, R. Tokarski a M. Vojteková. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 79 – 97. ISBN 978-80-555-1444-4.
- KESSELOVÁ, J., 2016. Konštruovanie egocentrizmu: pragmatika – gramatika – kognícia. In: *Slovenská reč*. Roč. 81, č. 5 – 6, s. 304 – 324. ISSN 1338-4287.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA, 1987. Red. J. Kačala a M. Pisárčiková. 1. vyd. Bratislava: Veda.
- KLINDOVÁ, E., 1970. *Od kategórie k pojmu (Vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA, 1989. Red. J. Kačala a M. Pisárčiková. 2. oprav. vyd. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0003-3.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA, 1997. Red. J. Kačala. Red. J. Kačala a M. Pisárčiková. 3. dopl. a preprac. vyd. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0464-0.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA, 2003. Red. J. Kačala, M. Pisárčiková a M. Považaj. 4., doplnené a upravené vyd. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0750-X. Dostupné z <http://slovník.juls.savba.sk/>.
- KRIKPE, S., 2002. *Pomenovanie a nevyhnutnosť*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-456-9.
- LAKOFF, G., 2006. *Ženy, oheň a nebezpečné veci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda. ISBN 80-86138-78-X.
- LAKOFF, G. a M. JOHNSON, 2002. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host. ISBN 80-7294-071-6.
- LIPTÁKOVÁ, E. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slovo tvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LOCKE, J., 1983. *Esej o lidském rozumu*. Praha: Svoboda.
- MARKOŠOVÁ, M., 2005. Jazyk ako sieť malého sveta. In: *Jazyk a kognícia*. Eds. J. Rybár, V. Kvasnička a I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 306 – 322. ISBN 80-7149-716-9.
- MARŠÁLOVÁ, L., 1982. *Psycholingvistická analýza lexiky: Asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MONTAGUE, R., 1974. *Formal Philosophy*. Selected Papers of Richard Montague. Yale University Press.
- OGDEN, C. K. a I. A. RICHARDS., 1923. *The Meaning of Meaning*. London.
- ONDRUS, P., J. HORECKÝ a J. FURDÍK, 1980. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OLOŠTIAK, M., 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-0334-9.
- OLOŠTIAK, M., 2013. Onomaziologická štruktúra lexikálnych jednotiek. In: *Od morfému ku komplexným slovám.: výraz, význam, funkcia*. Ed. M. Ološtiak a L. Sisák. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-1133-7.
- OLOŠTIAK, M., ed., 2015a. *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-1406-2.
- OLOŠTIAK, M., ed., 2015b. *Viacslovné pomenovania v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-1410-9.
- ONDRÁČKOVÁ, Z., 2010. *Komparatívny výskum detskej lexiky* [online]. Prešov: Prešovskej univerzity v Prešove, Filozofická fakulta [cit. 2018-05-12]. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ondrackova1/subor/hlavicka.pdf>
- PEREGRIN, J., 1992. *Logika ve filozofii, filozofie v logice: historický úvod do analytické filozofie*. Praha: Hermann a synové.
- PEREGRIN, J., 1998. *Úvod do teoretické sémantiky. Principy formálního modelování významu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-685-6.
- PEREGRIN, J., 1999. *Význam a struktura*. Praha: Oikymen. ISBN 80-86005-93-3.

- PEREGRIN, J., 2005. Možné světy v logice. In: *Aluze [Revue pro literaturu, filozofii a jiné]*. Olomouc, Roč. 9, č. 1, s. 135 – 141.
- PETŘÍČEK, M., 2018. Pojmy z filozofie. Fenomenologie. In: *Mluvící hlavy FF UK* [online]. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze [cit. 2018-4-5]. Dostupné z <http://www.ff.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/pravidelne-akce/mluvici-hlavy>
- PIAGET, J. a B. INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PIERCE, C. S., 1894. „What Is a Sign?“ [online]. [cit. 2018-05-25]. Dostupné z <http://www.iupui.edu/%7Epeirce/web/ep/ep2/ep2book/ch02/ep2ch2.htm>.
- PLATÓN, 1994. *Kratylos*. Praha: Oikymenh. ISBN 80-85241-44-7.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3603-7.
- QUINE, W. O., 1994. *Hledání pravdy*. Praha: Herrmann a synové.
- ROSCH E., 1975. Cognitive representation of semantic categories. In: *Journal of experimental psychology: General*, 104, s. 192 – 233.
- ROSCH, E. a C. B. MERVIS, 1975. Family resemblances. Studies in the Internal Structures of Categories. In: *Cognitive Psychology*, 7, s. 573 – 605.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.
- SAUSSURE, F., 2007. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1568-6.
- SELLARS, W., 1954. „Some Reflections on Language Games“. In: *Philosophy of Science* 21.
- SEKANINOVÁ, E., 1980. *Sémantická štruktúra predponového slovesa v slovenčine a ruštiny*. Bratislava: Veda.
- SCHAFF, A., 1963. *Úvod do sémantiky*. Praha: NPL.
- SCHWARZOVÁ, M., 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin. ISBN 9788072721559.
- SIPKO, J., 2011. *Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokulturológie*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-0371-4.
- SLANČOVÁ, D., 2008. Východiská výskumu detskej reči v slovenčine In: *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Preoviensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 10 – 28.
- SLANČOVÁ, D., 2015. Jazykový obraz sveta v začiatkoch vývinu reči slovensky hovoriacich detí (štúdiá založené na analýze Testu komunikačného správania I: slová a gestá). In: *Interpretácie sveta v jazyku*. Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého seminára uskutočneného 17. – 18. septembra 2014 na FF PU v Prešove. Ed. P. Káša, R. Tokarski, M. Vojteková. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 163 – 175. ISBN 978-80-555-1444-4.
- SLANČOVÁ, D. et. al., 2018. Slovná zásoba v ranom veku. In: *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Bratislava: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA, s. 25 – 86. ISBN 978-80-224-1638-2.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2018. *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Bratislava: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA. ISBN 978-80-224-1638-2.
- SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA, 1959 – 1968. 6 zv. Red. Š. Peciar. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. Dostupné aj z: <http://slovník.juls.savba.sk/>.
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKÉHO JAZYKA, 2006. A – G. Red. K. Buzássyová a A. Jarošová. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-0932-4. Dostupné aj z <http://slovník.juls.savba.sk/>.
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKÉHO JAZYKA, 2011. H – L. Red. K. Buzássyová a A. Jarošová. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1172-1. Dostupné aj z <http://slovník.juls.savba.sk/>.
- SLOVNÍK SÚČASNÉHO SLOVENSKÉHO JAZYKA, 2015. M – N. Red. A. Jarošová. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1485-2. Dostupné aj z <http://slovník.juls.savba.sk/>.
- SOBOTKA, M., 1977. *Otázky Aristotelovy filozofie e jejího dědictví*. Praha: Univerzita Karlova.

- ŠEFRÁNEK, J., 2005. Významy neexistujú. In: *Jazyk a kognícia*. Eds. J. Rybár, V. Kvasnička a I. Far-kaš. Bratislava: Kalligram, s. 145 – 187. ISBN 80-7149-716-9.
- TARSKI, A., 1955. *Logic, Semantics and Metamathematics*. Oxford.
- THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- TOMASELLO, M., 2003. *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press.
- VAŇKOVÁ, I. et al., 2005. *Co na srdci to na jazyku*. Praha: Karolinum. ISBN 987-80-246-0919-3.
- VAŇKOVÁ, I., 2007. *Nádoba plná řeči (Člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1122-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2006a. *Problémy lexikografického zachytenia slovtvorného slovníka slovenčiny* [online]. Prešov: UK PU v Prešove. Dostupné z <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2006b. Slovtvorné (onomaziologické) kategórie a slovtvorný význam derivátov a kompozít v slovenčine. In: *Jazykovedný časopis*. Roč. 57, č. 1, s. 13 – 32.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009a. Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In: *Slovo o slove* Zborník KKLIV. Prešov: Prešovská univerzita Prešove, Pedagogická fakulta. Roč. 15, s. 55 – 69. ISBN 978-80-8068-972-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009b. Gnozeologické aspekty detskej reči. In: *12. Kulatý stůl. Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta, s. 91 – 98. ISBN 978-80-7368-765-6.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009c. Slovtvorné kategórie a postupy v Malom slovtvornom slovníku slovenčiny na pozadí detskej reči. In: *Čeština – jazyk slovanský 3. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ed. R. Šink. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostrave 2009c, s. 165 – 192. ISBN 978-80-7368-662-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2018. Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In: *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Bratislava: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA, s. 87 – 153. ISBN 978-80-224-1638-2.
- VYGOTSKIJ, L. S., 1970. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Zost. J. Průcha. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.
- WIERZBICKA, A., 2014. *Sémantika: elementární a univerzální sémantické jednotky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2289-7.
- WITTGENSTEIN, L., 1993. *Filozofická skúmaní*. Praha: Filozofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-042.
- WITTGENSTEIN, L., 2003. *Tractatus logico-philosophicus*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-600-6.
- WITTGENSTEIN, L., 2002. *Hnedá a modrá kniha*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-439-9.

Kontakt

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 18, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

KONTÚRY ONTOGENÉZY OSVOJOVANIA SI FONETICKO-FONOLOGICKÉHO SYSTÉMU SLOVENSKEHO JAZYKA

Outlines of ontogenesis of phonetic-phonological system acquisition in Slovak language

Alexandra BRESTOVIČOVÁ

Abstrakt

Predkladaná prípadová štúdia sa zaoberá analýzou ontogenézy verbálnej interakcie jedného dieťaťa z foneticko-fonologického pohľadu. Výskumný materiál tvorí 5 hodín videozáznamov interakcie dieťaťa v rodinnom prostredí vo veku šesť, deväť, dvanásť, pätnásť a osemnásť mesiacov a zápisy matky. Vývin reči je analyzovaný chronologicky a štádiálne a výsledky kvalitatívnej analýzy sú porovnávané s publikačnými výstupmi najmä zahraničných lingvistov, resp. fonetikov. Na záver sú naznačené poznámky k stimulácii rečového vývinu intaktného dieťaťa jeho rečovým okolím.

Kľúčové slová: ontogenéza reči, raná verbálna interakcia, štádiá vývinu reči

Abstract

The case study focuses on analysis of verbal interaction ontogenesis in one child from the phonetic-phonological point of view. Research data consist of 5 hours of video recorded interaction of the child in her family at the age of six, nine, twelve, fifteen and eighteen months and her mother's notes. Development of the language is analysed chronologically and in stages and the results of quantitative analysis are compared mainly with the papers by foreign linguists or phoneticians. Notes which might help to stimulate language development in healthy child are suggested in the conclusion.

Key words: speech ontogenesis, early verbal interaction, stages of language development

1 Úvod

Predkladaná individuálna prípadová štúdia empirického charakteru má za cieľ naznačiť kontúry ontogenézy osvojovania si foneticko-fonologického systému slovenského jazyka jedným monolingválnym intaktným dieťaťom v najranejšom štádiu vývinu reči vo veku šesť až osemnásť mesiacov.

Fonetickému vývinu ranej detskej reči sa na Slovensku aj v Čechách podrobne venuje najmä logopedická odborná literatúra. Ide o staršie práce K. Ohnesorga (1948, 1959, 1991), J. Pačesovej (1968), V. Lechtu (1985, 1993, 1996, 2008) aj novšie publikácie logopédok V. Nádvorníkovej (2002), D. Kutáľkovej (2010), Z. Oravkinovej (2013), S. Kapáľkovej a L. Vencelovej (2016), D. Buntovej, J. Markovej a M. Došekovej (2016). Foneticko-fonologický systém u zdravého monolingválneho dieťaťa, Terezky, vo veku 18 až 43 mesiacov bol na základe výpočtu exaktných parametrov fonologického vývinu reči detailne opísaný v štúdiu I. Bónovej (2008), preto sa sústredíme na najranejšiu ontogenézu vývinu reči.

Opis ontogenézy verbálnej interakcie z hľadiska ostatných jazykových rovín u daného dieťaťa bol začatý a analyzovaný v početných štúdiách, napr. osvojovanie si významu prvých slov na základe sémantických kategórií detailne analyzovala J. Kesselová (2008), incipientnú lexiku daného dieťaťa skúmali D. Slančová a kol. (2018), ranú slovotvorbu K. Vužňáková (2018) a rodiacu sa morfológiu J. Kesselová (2015, 2016, 2017).

Z lingvistického pohľadu sú štádiá raného rečového vývinu dieťaťa spojené s jeho kognitívnym vývinom, naznačené v *Integrovannej didaktike slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2015, s. 60 – 72). Lingvistickým opisom ranej rečovej ontogenézy v slovenskom jazyku sa zaoberajú Štúdie o detskej reči (2008) a v českom jazyku monografia *Když začínáme mluvit ... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte* (Siacová Římalová 2014). Najnovšie sa opisu reči slovensky hovoriacich detí a ich rečového okolia (v širšom význame slova reč) venuje *Desať štúdií o detskej reči* (2018).

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Výskumným materiálom pre štúdiu boli transkripty¹ jednohodinovej komunikácie rodičov s dieťaťom, zachytenej na videozáznamoch natáčaných v rodinnom prostredí raz za mesiac a denníkové záznamy vyhotovované matkou. Konkrétne išlo o päť transkriptov² v longitudíne s trojmesačnou periódou, teda vo veku dieťaťa šesť, deväť, dvanásť, pätnásť a osemnásť mesiacov. Hlavný text štúdie členíme podľa štádií³ vývinu detskej reči do osemnásteho mesiaca, vymedzených v odbornej literatúre (pozri Liptáková a kol. 2015). Výsledný opis a analýzu osvojovania si foneticko-fonologického systému jedným dieťaťom porovnávame najmä so zahraničnou odbornou literatúrou (Gleason, Leach, Ohnesorg, Pačesová, Pinker, Owens, Scovel) formou diskusie. Pomocou nej sa snažíme vystopovať a opísať mechanizmus, ktorým dieťa prechádza od protoforiem k prvým slovám a tiež zistiť, akým spôsobom dieťa v danom ranom časovom období získava komunikačnú kompetenciu.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

3.1 HRKÚTANIE A NEÚPLNÉ DŽAVOTANIE

I. Bónová (2008, s. 212) svoju štúdiu začína všeobecne známym tvrdením najmä v logopedickej literatúre, že „*prvky foneticko-fonologickej roviny v porovnaní s prvkami iných jazykových rovín sa začínajú v reči dieťaťa osvojovať ako prvé a zároveň sa fixujú najdlhšie.*“ T. Scovel (2000, s. 11) uvádza, že popri ikonickom plači, ktorý predstavuje priame spojenie medzi zvukom a komunikačným zámerom t. j. vyjadrením bolesti, nepohodlia atď., symbolickom plači; ktorý slúži na pripútanie pozornosti na seba a spokojnom hrkútaní, sa asi v šiestich mesiacoch pripája aj džavotanie. „*Spočiatku je pudové: dieťa sprevádza zvukmi rozličné pohyby svojho artikulačného aparátu, takže vznikajú tie najrozličnejšie zvuky – tzv. prefonémy*“ (Lechta 1996, s. 15). Podľa Liptákovvej a kol. (2015, s. 66) je hrkútanie orálnou expresiou spočívajúcou v tvorbe všetkých možných hlások. S. Pinker (1994, s. 265)⁴ uvádza,

¹ Videozáznamy sme transkribovali pomocou šablóny CHAT počítačového programu CLAN, aby mohli byť potenciálne zaradené do počítačovej databázy CHILDES (The Child Language Data Exchange System).

² Transkripty boli aj súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0129/12 *Modelovanie rečového vývinu slovensky hovoriacich detí v ranom veku* s hlavnou riešiteľkou prof. PhDr. D. Slančovou, CSc.

³ Vývin reči je podľa V. Lechtu (1985, s. 7) štádiálny. Prechádza určitými viac-menej dobre odlišiteľnými etapami, na základe čoho ho možno posudzovať ako „normálny“ alebo narušený.

⁴ Všetky zahraničné zdroje preložila autorka štúdie.

že „medzi piatym a šiestym mesiacom sa deti viac so zvukmi hrajú, než aby ich používali na vyjadrenie fyzických a emocionálnych stavov tak, ako to robili predtým.“ Ich série cvakania, mrmlania, kľzavých zvukov, trilkovania, syčania a mľaskania sa začínajú podobáť na spoluhlásky a samohlásky. V šiestich mesiacoch sú podľa jeho slov deti univerzálnymi fonetikmi, ktorí triedia zvuky priamo a vytvárajú si modul tónov tak, aby doň mohli zaradiť fonémy vlastného jazyka. Avšak podľa T. Scovela (2000, s. 10) deti neprodukujú len spoluhlásky prítomné v ich materinskom jazyku. V skutočnosti sa hrajú s mnohými druhmi zvukových segmentov a často produkujú spoluhlásky, ktoré sa vyskytujú v iných jazykoch, napr. šesťmesačné dieťa vychovávané v anglicky hovoriacom prostredí môže produkovať zvuk ako /p/ bez prídychu, ktorý sa v angličtine nevyskytuje. Český fonetik K. Ohnesorg (1991, s. 43) pozoruje, že zvuky, ktoré deti vydávajú pri hrkútaní, sa podobajú na „ááh“ a „óóh“. Zvuk podobný fonéme /a/ sa vyslovuje najľahšie; ústa sa otvoria, jazyk ostáva v polohe blízkej tomu, ako keď je uvoľnený a vzduchový prúd nemá žiadnu prekážku pri výdychu.

U Janky (nami sledovaného dieťaťa) sme vo veku šesť mesiacov pozorovali vyššie opísané hrkútanie prevažne so zvukmi podobnými /e/, /a/, /u/. Výrazná bola hra s vlastným artikulačným aparátom, napr. náročné kašľanie: *aaaá* a prskanie: *prpr*. K týmto zvukom sa len pozvoľna, akoby náhodne, pridávali spoluhlásky; najmä bilabiálne /w/, laryngálne /h/, bilabiálne /p/ a /b/ a tiež úžinové /j/ v prvých jednoslabičných reťazcoch: *abú pr, wú pr, wú au, bf bá, a bu*.

Štádium džavotania sa podľa Liptákovej a kol. (2015, s. 66) vyznačuje prednostným tvorením tých zreteľných foném, ktoré patria do segmentálneho systému materinského jazyka detí. Niektorí psycholingvisti rozlišujú medzi neúplným džavotanim a kanonickým džavotanim. Neúplné (okrajové) džavotanie je skoré štádium podobné hrkútanu, pri ktorom dojčatá produkujú len náhodne a málo konsonantov (porov. Scovel 2000, s. 10). Podľa K. Ohnesorga (1991, s. 12) je jadrom týchto prejavov samohláskový prvok pripomínajúci /a/ alebo /e/ a zo spoluhlások sú to bilabiálne hlásky tvoriace reťazce *ebebe, bababa* a hrdelné zvuky, keďže dieťa leží a vzduchový prúd rozráža sliny, ako napr. *gagaga, grr*.

Počiatkové neúplné džavotanie pozostáva zo sérií zvučných samohlások striedaných so záverom vokálneho traktu. „*Vychádza z prirodzenej tendencie detí tohto veku prejavovať sa v reťazcoch zhlukov jednoduchých slabík tvorených spoluhláskou a samohláskou, akoby sa hrali*“ (Scovel 2000, s. 11).

R. Owens (2001, s. 90) uvádza, že najprv je repertoár dieťaťa obmedzený na bilabiálne a alveolárne plozivý ako /p/, /b/, /t/ a /d/, nazály a aproximant /j/. Fonémy nie sú plne sformované a sú prednášané pomaly. Poradie, v akom sa začínajú objavovať prvé konsonanty, nezávisí od ich frekvencie v danom osvojovanom jazyku, ale od toho, že /m/, /w/ (bilabiálne), /b/ a /p/ sa najľahšie vyslovujú.

U sledovaného dieťaťa sme na videonahrávke vo veku šesť mesiacov zaznamenali výskyt duplikovaných slabík *wúwú, wéwé, áuáú, bubu, ahaha, wawe* a jeden výskyt *jije*. V danom čase ešte nevytváralo nosovú bilabiálnu hlásku /m/ na rozdiel od všeobecnej tendencie opísanej v odbornej literatúre (porov. Owens 2001), ale naopak, konzistentne produkovalo bilabiálne /w/, ktoré sa nenachádza vo fonetickom systéme slovenského jazyka.

Vo veku šesť a pol mesiaca dojča hrkútaním a džavotanim priťahuje dospelých do „konverzácie“. „*Deti sa učia počkať na odpoveď dospelého po svojej vokalizácii. Obaja, dojča aj*

dospelý neustále ovplyvňujú jeden druhého v nastolení konverzácie podobnej vokálnej interakcii v období dlho pred prvými slovami dieťaťa“ (porov. Masataka 1993).

„*Deťom sa darí komunikovať po celý prvý rok bez toho, aby používali slová*“ (Leachová 1995, s. 260). Toto obdobie sa nazýva obdobím pragmatizácie (Lechta 1996, s. 11). V období od šiesteho a siedmeho mesiaca už deti vedia vokalizovať spokojnosť a nepokojnosť, výskať od vzrušenia, intonovať nepohodlie. Rozoznávajú rôzne tóny a intonácie, smejú sa na smiešnych výrazoch a vedia odporovať (Owens 2001, s. 84). Dieťa rozoznáva intonáciu reči dospelého a vie na ňu bezpečne reagovať, napr. vie rozoznať nahneváný hlas od priateľského (porov. Gleason 1997, s. 27). Následne dojča preukazuje selektívne počúvanie známych slov a vykonáva jednoduché príkazy (Owens 2001, s. 167).

Janka v tomto veku rozumela rutinným povelením sprevádzaným gestami, napr. pri prebaľovaní na matkinu žiadosť „Urob rovné nohy!“, narovнала nohy. Kladne alebo záporne reagovala na podnet dospelého pri podávaní predmetu, napr. „Chytíš si?“ alebo „Vezmi si lienocku!“. Na ponúkaný predmet vo videozázname reagovala odmietavým zvukom *eee!*, odvrátením tváre alebo zachmúrením sa, za hračkou sa zas naopak naťahovala a vydávala hrkútavé zvuky. Pri hre s otcom sa na otázku „Jani, kto je v zrkadielku?“ pozrela do zrkadla a usmiala sa tak, ako to robievala vždy v rámci tejto rutinnej hry.

Raná hra pozostáva primárne zo sociálnych návykov. Zameranie je na socializáciu, nie sú tu zatiaľ špecifické pravidlá. „*Sociálna hra je obyčajne spontánna a vyskytuje sa často počas rutín. Začína pozdravom, keď partneri zachytia svoj pohľad*“ (Owens 2001, s. 190).

Komunikačný systém v tomto veku dojčťa je už značne efektívny, lebo matka a blízke okolie dieťaťa sa naučí správne interpretovať jeho správanie. Interakcie sú prediktabilné. Správanie sa dojčťa je zamerané na začatie a udržanie interakcií, pri ktorých je dôležitý očný kontakt a zdieľaná pozornosť. Matka na prvom videozázname (šesť mesiacov) sleduje vizuálnu líniu dieťaťa a poskytuje názvy predmetov v situačných komentároch. Musíme predpokladať, že dieťa má nejakú základnú jednotku vnímania podobnú slabike alebo fonéme. Každý jazyk využíva iba určité štruktúry slabík a foném, takže v rámci slov je prediktabilita veľká. „*Predvídateľné známe slová a vety sa spájajú so známymi kontextami a začína sa formovať raný zmysel slov*“ (Owens 2001, s. 173).

V tomto štádiu sa dieťa začína naťahovať za predmetmi. „*Pri predmetoch, ktoré sú mimo jeho dosahu, sa zamýšľané uchopenie stáva ukazovacím gestom*“ (Owens 2001, s. 170). V prvom videozázname sme zachytili aj proces vzniku ukazovacieho gesta⁵, keď sa Janka naťahovala za ovládačom a nešikovne si ho oddaľovala po stole. V tomto veku sme ešte nezaznamenali intencionalitu, t. j. to, že by sa dieťa snažilo interakčne ovplyvňovať okolie tak, aby mu pomohlo dosiahnuť nejaký cieľ.

3.2 NAPODOBNÚJÚCE DŽAVOTANIE A PRVÉ GESTÁ

Podľa V. Lechtu (1996, s. 15) približne v 6. – 8. mesiaci nastupuje napodobňujúce džavotanie, pri ktorom „*dieťa postupne napodobňuje zvuky, počuté v svojom prostredí, ale i zvuky, ktoré samo vydáva a začína si viac všímať matkine pohyby úst.*“ „*Dieťa produkuje opakujúce sa slabiky, pri ktorých počuť, že si už osvojuje dištingtívne príznaky materinského jazyka. Čínske deti začínajú džavotať v tónoch*“ (Scovel 2000, s. 24).

⁵ Priestorová deixa predchádza v kognitívnom vývine dieťaťa personálnu deixu (porov. bližšie Loveland 1984).

S. Pinker (1994, s. 265) tvrdí, že „počas druhého polroka života sa deti začínajú intenzívne zaujímať o svoj vlastný materinský jazyk a okolo desiatich mesiacov strácajú schopnosť rozlišovať zvukové komponenty cudzieho jazyka.“ Prvé kroky detí do jazyka sú založené najmä na prozodických informáciách, tu je veľmi dôležitá schopnosť počúvať. Skôr, ako sa dieťa naučí hovoriť, má jeho džavotanie istú výšku tónu, intonáciu a rytmus. „Suprasegmenty v džavotaní sú silným dôkazom toho, že deti sú po celé mesiace ovplyvňované materinským jazykom.“ Nedostatočné napodobenie suprasegmentov pri džavotaní hluchých detí je podľa T. Scovela (2000, s. 11) často prvým očividným signálom tohoto postihu. „Dieťa džavoce reduplikované zvuky ako „bababa“ a snaží sa aj zvuky imitovať“ (Gleason 1997, s. 32).

V druhom videozázname (deväť mesiacov) pozorujeme, že v Jankinom džavotaní pribudli zvuky podobné konsonantom materinského jazyka /t/, /d/, /m/ a /o/, ktoré sa vyskytovali v dlhých reťazcoch „slabík“, ako napr. *dadadadada*, *mamamama* (džavotanie malo tón aj rytmus „staccata“), ale stále zostávala aj produkcia zvukov s bilabiálnym /w/, ktoré nepatrí do fonetickej výbavy slovenčiny, napr. *wowo*.

Dieťa v tomto veku opakuje zdôraznenú slabiku. Objavuje sa echolália (porov. Owens 2001, s. 84). Tento jav sme zaznamenali viackrát pri hre s plastovými číslicami. Na matkinu inštrukciu: „Vyber desiatku!“ dieťa imitovalo intonáciu zdôrazneného slova: *dadadadada* a ďalej matkinu otázku: „Päťka?“ zopakovalo ako *papu*.

Podľa V. Lechtu (porov. 2008, s. 29) je z hľadiska sociálnej interakcie zaujímavé pomerne rýchle osvojovanie si alternujúceho spôsobu komunikácie (tzv. turn taking), ktoré si dieťa začína osvojovať už v druhej polovici 1. roku života a okolo 12. mesiaca je skôr pravidlom ako výnimkou. Ide spočiatku o vokalicke výmeny, mimiku, gestá, neskôr o prvé slová.

Dieťa v tomto období vstupuje do štádia reduplikačného džavotania (porov. Oravkinová 2013) a začína experimentovať s dlhými reťazcami slabík a samo seba napodobňuje a počúva. Janka si najviac džavotala pri zdvíhaní seba alebo košíka: *wéwéwééé uuú wae waweú*, pri hryzení plastových písmen a pri pokusoch o chôdzu: *tatata!*

R. Owens (2001, s. 86) konštatuje, že dieťa si veľmi často počas dňa precvičuje zvuky reči a páči sa mu to. Ak matka reaguje na tieto zvuky, pravdepodobne ich dojča zopakuje. Môže napr. opakovať „ma-ma“ na matkino naliehanie, ale neuvedomuje si, že tento zvuk reprezentuje matku. Dojča sa však rýchle naučí, že týmto spôsobom si vie získať pozornosť.

V druhom videozázname sa potvrdzuje Owensovo tvrdenie situáciou, v ktorej si dieťa opakovalo *ma-ma-ma-ma-ma* a matka zareagovala: „Mama, mama tiež aj mama ide vo vláčku“. Janka nato s radosťou zopakovala slabiky *mama*, *mama*.

R. Owens (ibid., s. 87) pokračuje tvrdením, že rezonančná kvalita a načasovanie pri kanonickom džavotaní⁶ už viac pripomína reč dospelého. Reduplikačné džavotanie sa skladá z opakovaní slabík typu CV-CV-CV, teda slabík tvorených konsonantom a veľmi krátkym vokálom. Najprv si ho dieťa prednáša pre potešenie, neskôr ho už používa aj v kontexte.

Väčšinou sme pri opakovaní slabík dieťaťom zaznamenávali ten istý konsonant, ale stalo sa aj to, že Janka striedala dva príbuzné konsonanty, napr. *wáwa baba wáwa baba* (bilabiálne spoluhlásky) alebo rozdielne: *ja wawa jaja*. Janka dosť často striedala vokály pri

⁶ Napodobňujúce, reduplikačné, kanonické sú atribúty podľa rôznych autorov (Lechta, Oravkinová, Owens), ktorí sa snažia charakterizovať džavotanie v danom období.

svojich prehovorocho, napr. *pape*, *wawe* a *awe*. Zriedkavo, ale predsa, tvorila aj slabiky typu VCV, ako vidieť na poslednom z príkladov jej džavotania.

Keďže dojčatá produkujú aj spoluhlásky, ktoré nepatria do repertoáru ich materinského jazyka, džavotanie nie je dôkazom, že si deti osvojujú jeho segmentálne fonémy. Ale nedávny psycholingvistický výskum podporuje domnienku, že deti sa v tomto štádiu určite učia suprasegmenty ich materinského jazyka; prízvuk, rytmus, výšku hlasu, melódiu (Scovel 2000, s. 11). Tento fakt potvrdzuje aj K. Ohnesorg (1991, s. 13), ktorý tvrdí, že pri džavotaní dieťa napodobňuje melódiu a rytmus reči svojho okolia. Psycholingvisti uvádzajú, že džavotanie s anglickou či čínskou vetnou melódiou sa objavuje už u osemmesačných detí (porov. Scovel 2000, s. 11). Podľa S. G. Blythe (2013, s. 84) deti napodobňujú farbu hlasu aj rytmus reči dospelých ešte skôr, ako sa naučia hovoriť. Vyzerá to, akoby si trénovali melódiu piesne, ktorej slová ešte nevedia.

U Janky sa najvýraznejšie objavila melódiu a rytmus slovenského jazyka, keď napodobňovala jednoduchú melódiu riekanky *Ťapi tapušky* a presne imitovala jej špecifický pomalý rytmus: *tatajá tataťiá!*, ďalej: *uvuvu veveve veve!* a popritom ťapkala rukou.

„Od ôsmich do deviatich mesiacov sa začína u dojčata vyvíjať intencionalita alebo zameranie na cieľ a schopnosť zdieľať cieľ s ostatnými“ (Owens 2001, s. 168). Intencionalita sa prejavuje vtedy, keď dieťa začína kódovať odkaz pre niekoho iného. Po prvýkrát berie do úvahy obecnosť. Deti imitujú gestá a tónovú kvalitu reči dospelých. V druhom videozázname sme sledovali u Janky stúpavú intonáciu, ak chcela napr. dospelého požiadať, aby obrátil stranu v knihe, teda mala požiadavku: *vú vú ee!* v tzv. protoimperatívne spojenom s ukazovacím gestom a klesavú intonáciu pri odpovedi: *tú* v spojení s ukazovacím gestom na matkinu otázku: „Ktorú ešte vyberieme?“.

Janka si teda v období okolo deviatich mesiacov postupne vytvárala návyky, ktoré jej slúžili na dosiahnutie vlastných cieľov bez toho, aby používala slová. Využívala intonáciu a gestá ako odmietanie, žiadanie o interakciu, žiadanie o predmet alebo o činnosť dospelého a gesto presmerovania pozornosti komunikačného partnera⁷.

Asi v jedenástich mesiacoch sa ku gestám, ktoré vyjadrujú žiadosť, pripája vokalizácia. Janka v tomto veku efektívne komunikovala za pomoci gest spojených s vokalizáciou dvoch zvukov, produkovaných cez zavreté pery, pripomínajúcich vokály /u/ a /e/. Skoro v každej komunikačnej situácii vedela svoju žiadosť vyjadriť vokalizáciou *u!* so žiadacou stúpavou intonáciou a ukazovacím gestom. V rôznych situáciách išlo o rozdielne požiadavky, napr. *u!* vyslovené s ukazovacím gestom smerom k rádiu okolie identifikovalo ako žiadosť „Zapni rádio!“. Keď popri vokalizácii *u!* so žiadacou intonáciou urobila aj točivý pohyb rukou ako pri tanci, znamenalo to, aby jej dospelý spieval, čítal alebo recitoval. Inokedy išlo o žiadosť podania ukazovaného predmetu dospelým. Niekedy použila oba zvuky za sebou: *u e!*, keď žiadala o predmet mimo jej dosahu. Išlo o protoimperatívy. Zvuk *e* v spojení so záporným kývaním hlavou dospelým signalizoval odpor dieťaťa k danej činnosti.

Keď dieťa vokalizovalo *u* alebo *e* s klesavou kadenciou a ukazovacím gestom, používalo protodeklaratívnu formu, oznam. Janka vo videozázname ukazuje napríklad kresbu na matkinom tričku so zvukom *e* a matka jej odpovedá: „Tu je taký zatočený had“ alebo Janka ukazuje prstom hore a vokalizuje *u* s klesavou kadenciou a babka odpovedá: „Tam je vtáčik.“

⁷ Podrobným opisom gest v ranej produkcii dieťaťa sa zaoberá S. Kapalková (2008).

3.3 PRVÉ SLOVÁ

„V období okolo jedného roka sú položené základy materinského jazyka. Základy melódie, mimiky, gestikulácie, základy používania hlasu“ (Kutálková 2010, s. 12).

Podľa Liptákovej a kol. (2015, s. 67) sa *prvé slová odlišujú od slov dospelých, ale dieťa ich používa opakovane a s ustáleným významom, preto sú pre príjemcu jednoznačne identifikovateľné*. Tieto predverbálne vokalizácie, ktoré obsahujú stále zvukové vzorce a sú používané v istých situáciách, ale sú jedinečné pri každom dieťati, sa označujú ako *protoslová* (porov. Gleason 1997, s. 32). „Prvé slovo zachytia rodičia obyčajne okolo prvého roku. Niekedy je zreteľné, niekedy ho zachytí iba matka. Len málokedy je to slovo mama. Najčastejšie sú to citoslovčia a zvukomalebné slová – bum, ham, pá, tútú, haf. Menej často sú ako prvé dvojslabičné slová“ (Kutálková 2010, s. 11). Sú to obyčajne nezmyselné slabiky vyslovené so špecifickou intonáciou (Gleason 1997, s. 217).

Stále fonetické formy, protoslová⁸, produkuje dieťa s prestávkami, ktoré jasne označujú hranice a funkcie tak ako slová. Ide často o zvuky z okolia, ako napr. hučanie auta, štekot psa alebo vlastné zvuky dieťaťa. Tieto formy obyčajne sprevádzajú udalosti či činnosť v okolí. Keď dieťa začne používať tieto formy, matka neakceptuje inú vokalizáciu, resp. na ňu nereaguje. Protoslová sa používajú spolu s gestikou a intonáciou a sú prechodom k slovám.

Takouto foneticky stálou formou, protoslovom, bol v období okolo jedného roka (tretí videozáznam) u Janky zvuk *vú vú*, pokus o imitáciu zvuku „v! v!“ ktorým matka verbálne sprevádzala Jankino vozenie sa v hračkárskom kočiari. Toto protoslovo používalo dieťa v spojení s ukazovacím gestom ako žiadosť o vozenie sa v kočiari, teda ako protoimperatív. Stálu fonetickú formu *vú* v spojení s ukazovacím gestom používalo aj ako protodeklaratív pri označení vysávača alebo kotla v pivnici.

„Vo veku okolo dvanástich mesiacov si dieťa precvičuje jedno, dve slová, ktoré pozná a mieša ich so svojím žargónom“ (Owens 2001, s. 85). Častosť produkcie žargónu a počet mesiacov, ktoré dieťa strávi touto činnosťou, sa u detí veľmi líši. „S osvojovaním si prvých slov sa zvuková produkcia dieťaťa stáva obmedzenou komunikačným kontextom“ (Owens 2001, s. 89). Tieto tvrdenia sú platné aj u sledovaného dieťaťa, ktoré vo veku dvanásť mesiacov menej džavotalo, pretože funkčne využívalo gestá spojené s vokalizáciou a prvé protoslová. Slabikové skupiny si však pospevovalo pri imitácii pesničiek ako napr. *bebebe bebebe tatata* na refrén „hajajaj kukuku“ alebo si precvičovalo formy identické so slovami *dede baba* a miešalo ich potom s džavotanim: *bababa, dedede, bebebe* alebo *wewewe*.

Vzorce džavotania boli už kratšie a stabilnejšie. Odrážali prozodické črty materinského jazyka. Výsledný protoidiolekt⁹ znel ako otázky, rozkazy a oznámenia. „Je zrejmé, že *paralingvistické aspekty jazyka deti reprodukujú ľahšie ako lingvistické*. Mnohí rodičia tvrdia, že

⁸ Protoslová chápeme podľa definície J. Kesselovej (2008, s. 129), ktorá ich pokladá za prvotné „akoby slová“, ide o zvukové komplexy, ktoré sú zreteľne vymedzené pauzami a ktorými dieťa vstupuje do verbálnej interakcie s dospelým, avšak ani v súhre s kontextom nemajú pre príjemcu jednoznačne interpretovateľný význam... ich význam príjemca interpretuje arbitrárne, podľa aktuálneho situačného kontextu a neverbálnych prejavov dieťaťa.

⁹ Tento termín použila D. Slančová. Tak ako sa deti odlišujú v iných psychických funkciách a osobnostných vlastnostiach, tak sa môžu odlišovať vo vývine reči, v schopnosti využívať jazykový input a učiť sa jazyk. Tu sú zrejme korene vzniku a vývinu idiolektu (porov. J. Průcha 2011, s. 89).

dieťa v tomto veku komunikuje vo vetách, hoci si nie sú istí, čo presne vraví“ (Owens 2001, s. 88).

Z fonetického hľadiska je zaujímavé aj Jankino osvojenie si stálych foriem na vyjadrenie radosti zvukmi *haha!* a *huhu!*, ktoré neskôr Janka predvádzala na požiadanie a aj naschvál. Janka sa naďalej učila produkovať fonetické formy napodobňovaním reči dospelých. Napríklad pri kúpaní dieťaťa zvykla matka sprevádzať svoje zdvíhanie dieťaťa z vane citoslovcami „hopapá!“ a na treťom videozázname (dvanásť mesiacov) počuť a vidieť, ako Janka sama použije *upupá upupá!* v tejto komunikačnej situácii. Matka nerozoznáva jej pokus o vyslovenie známeho „hopapá“, preto po dieťati opakuje: „upupá, áno,“ načo Janka opakuje *ububá*.

Pre zvukovú rovinu v tomto veku platí podľa výskumu M. Sedlákovej (1996, s. 182), že slovenské deti vo veku dvanásť až osemnásť mesiacov naďalej zostávajú pri džavotaní, napodobňujú intonačné celky a začínajú segmentovať slabiky.

Náš výskum dané tvrdenie potvrdzuje. Hoci sa Janka učila nové slová, ktoré niekedy segmentovala na slabiky, stále v tomto období zostávala pri nesymbolickom džavotaní, z ktorého mala radosť. Napodobňovala dlhšie intonačné celky, napr. keď bola požiadaná, aby „čítala“, džavotala pozerajúc do knihy zvuky: *tatatata tatata, wawawa* (/w/ je bilabiálne) ako najľahšie a najprirodzenejšie plynúce slabiky jej zvukového prejavu.

„Ako sa zväčšuje slovná zásoba dieťaťa, znižuje sa používanie idiolektu a džavotania, hoci dieťa pokračuje v ich používaní“ (Owens 2001, s. 94).

Vo štvrtom videozázname (pätnásť mesiacov) Janka pri kŕmení labutí opakovala s tou istou melódiou, rytmom a intonáciou po babke: „Poď sem!“ ako *u-u!*. Intonačne vyjadrovala už aj nesúhlas imitovaným *uhm-uhm* (nie-nie) a po dospelých opakovala citoslovci, napr. *wawawá!* – jajajáj! s presnou intonáciou. Janka mnohé slová vyslovovala s extra dlhou kvantitou pri samohláskach v emfatických prehovoroch, napr. *móó!* – môj, *táá* – vtáčik, *ahóó* – ahoj.

Medzi jej prvé slová patrili podobne ako vo výskume o slovenských deťoch (porov. Sedláková 1996, Kičura Sokolová 2013, 2014, 2017) ukazovacie zámená: to, toto, ta, tata, tu; ďalej slovesá: mám, máme a papa (papať) a prvé označenie psa a mačky, ktoré sa všetky štruktúrou podobali jej slabičným vokalizáciám z obdobia napodobňovacieho džavotania vo veku deväť mesiacov.

Vo veku pätnásť mesiacov často vyslovovala a napodobňovala dvojslabičné slová so štruktúrou CVCV, v ktorých sa opakovala tá istá spoluhláska či samohláska, napr. ukazovacie zámeno *toto, máme* – imitácia z pesničky, *bábo* – označenie dieťaťa a *tato* – označenie otca. Z onomatopojí si najskôr osvojila zvukovú podobu *ňam-ňam* – mňam-mňam, *ňá* – mňau, *wav-wav* – hav-hav a *pr* vyslovené na perách napodobňujúc hučanie motorky.

Vo veku pätnásť mesiacov sme u Janky pozorovali zo samohlások ustálenú výslovnosť fonémy /a/, napr. v *mama*, ktoré vyslovovala často s kolísavou kvantitou zväčša pri emfáze, napr. *ňáá* – mňau. Zvládla pomerne dobre aj artikuláciu /u/, napr. v ukazovacom zámene *tu* alebo v emfatickom *tú*, či v zvukomalebnom výraze *uhú* – huhú, avšak pri onomatopojii *mú* vyslovovala /u/ cez zavreté pery.

Fonému /e/ v danom období vyslovovala už pomerne správne pri zápore *ňé*, *ne* a v onomatopoických výrazoch *bé* a *mé* s extra dlhou kvantitou a aj jej krátky variant v násilnom smiechu *hehehe!*. Fonému /e/ v počiatočnej pozícii vysloviť nevedela a v iných slovách po-

užila jej otvorenú formu prechádzajúcu do /o/, napr. *tota* – teta alebo prechádzajúcu do /a/, napr. *vá* – veľa.

Fonému /o/ vyslovovala v dvoch alofónach, a to ako otvorené krátke /o/, napr. *toto* vyslovila *toto* a ako silne zaokrúhlené /o/, ktoré sa blížilo k výslovnosti /a/, napr. *má* – môj, *hapá* – hopá, *tato* – toto. Pri napodobňovaní zvukomalebného „hópapa“ správne použila aj dlhé /ó/ *bópapa!*.

V jej výslovnosti samohlások úplne absentovala artikulácia fonémy /i/, ktorú nahrádzala inými rôznymi samohláskami, zväčša /u/, napr. v onomatopoji *pu pu pu* – pip pip pip alebo samohláskou /a/ v *ňá* – nič, *ba-ba* – bim-bam. Až vo veku sedemnást mesiacov vyslovila prvé slabé /i/ v onomatopoji *titó* – kikirikí.

Pri spoluhláskach jej rečový vývin v podstate nevybočil z hraníc určených českým fonetikom K. Ohnesorgom (1991, s. 28). Prvé slová Janka tvorila použitím záverových spoluhlások: p, b, m, t, n, ň. Fonému /p/ vyslovovala aj vo variante s prídychom¹⁰. Janka artikulovala správne záverové spoluhlásky v prvých slovách, napr. *papa*, *bábo*, *maňo* – macko, *nona* – noha, *du* – dym a *ňa* – nič.

Z úžinových spoluhlások ešte nemala vo veku pätnásť mesiacov ustálenú správnu artikuláciu /s/, ktoré vyslovovala vždy inak, zväčša ako /cs/ alebo sykavosť fonémy prehánala pri otázke: „Ako robí had?“ odpovedala *sss!* či pri slove *sy* – syr. Z úžinových spoluhlások sa v reči dieťaťa vyskytovala výslovnosť fonémy /v/, ktorú však často artikulovalo na perách, bilabiálne, ako /w/, napr. *wowa* – voda, preto o správnej labiodentálnej artikulácii úžinového /v/ ešte nemožno hovoriť. Janka vyslovovala aj /h/, napr. *hé* – hej, *hehehe!* avšak v onomatopoji *hav-hav* nahrádzala /h/ spočiatku bilabiálnym /w/ ako *wawav*. Vzhľadom na malý výskyt lexiky s fonémou /f/ ju Janka nemala možnosť používať, ale vedela ju vysloviť, a preto ju používala v slovách, ktoré artikulačne ešte nezvládala ako náhradnú fonému, napr. za veláru /ch/: *f-f* – chlieb, *f* – chlapi. Je zaujímavé, že fonému /j/, aj keď ňou začína jej meno¹¹ nevyslovovala a nahrádzala ju bilabiálnym /w/, hoci úžinová palatála /j/ je podľa K. Ohnesorga (1959) jednou z prvých, ktorá sa v detskej reči objavuje, a v období džavotania ju Janka používala. Ostatné úžinové hlásky a likvidy z rečového prejavu buď vynechávala alebo ich nahradila bilabiálnym /w/, napr. *wawawa* – lalala (popevok), *wawa* – labuď, či inou artikulačne ľahšou hláskou, napr. *tae* – čaj.

Ďalej v jej reči nebola ustálená výslovnosť palatálneho /t/ a /d/, ktoré v tom období niekedy nahrádzala spoluhláskami t a d, napr. *t-n* – tieň, *da* – vďaka, *dodo* – dievčatko.

Veláru /k/ vyslovovala buď hrdelne: *kuk* alebo ju nahradila fonémou /t/: *tvá* – kvák, *tó* – koleso. Veláru /g/ nahradila spoluhláskou /d/ v onomatopoickom výraze *da da da* – gá gá gá alebo /d/ *ďaťa* – gate (v štvrtom videozázname).

V rámci samohlások nebola u Janky vo veku osemnásť mesiacov ešte zvládnutá artikulácia /i/, ktoré sa objavilo len zriedka v slove: *titó* – kikirikí a *cico* – cicať. V počiatočnej pozícii ho Janka nevyslovovala a čítala ho (rodičia jej ho ukázali na plastovej doštičke s písmenami a číslicami a ona ho rozpoznala) s výslovnosťou medzi /u/ a /o/. Nahrádzala ho zväčša fonémou /u/, napr. *púpapá* – písmená.

¹⁰ Aj J. Pačesová (1968, s. 59) vo svojom výskume uvádza, že fonéma /p/ bola najfrekvencovanejšia v používaní u päťnásťmesačného českého dieťaťa. Jej výslovnosť bola ustálená s minimálnou odchýlkou k aspirovanej alofóne /p/.

¹¹ Vlastné meno ešte vo veku 20 mesiacov vyslovovala *Wawa* – Jana.

Janka ešte nezvládala ani artikuláciu počiatočného /e/, a tak napr. v slove ešte, ktoré veľmi často používala, ho vyslovovala ako *o!* so žiadacou intonáciou a priala si pritom, aby rodičia opakovali určitú báseň, pieseň alebo inú činnosť. V pozícii na konci slova tiež často skĺzla do výslovnosti bližšej k /o/, napr. v piatom videozázname (osemnásť mesiacov) často v jej reči alternuje zápor *ne, ňe, no* a *ňo*.

Zo spoluhlások stále chýbala výslovnosť /j/ v počiatočnej pozícii, ktoré Janka nahrádzala bilabiálnym /w/. Pri pomenovaní tohoto písmena na plastovej doštičke ukázala rukami symbol a ako dôkaz, že to písmeno pozná, vyslovila: *Wawa* – Jana. Viac sa jej darilo túto fonému realizovať uprostred alebo na konci slov, napr. v slove *ťajík* – čajík, *ťaj* – čaj.

Ako náhradnú hlásku pri výslovnosti za /s/, /š/, /č/, /ch/ Janka používala /f/, napr. *fam* – sem, *Famo* – Samko, *fama* – sama, *fafa* – šašo, čiapka alebo pomocou /f/ nahradila spoluhláskovú skupinu, napr. *f-f* – slnko aj chlieb, *fado* – spadol.

Bilabiálnym /w/ nahrádzala aj fonému /z/, napr. *wuwu* – zuby, *wawo* – zajko a fonému /l/, napr. *wawa* – labuť, *bow* – bol.

Keďže Janka ešte nevyslovovala /l/, nahrádzala ho aj pauzou, napr. v slove *a-bum* – album alebo /l/ zo slova úplne vypustila, čo sme zaznamenali, napr. v slovách *páva* – pláva, *hava* – hlava. Janka nevyslovovala ani rotačnú likvidu /r/, ktorú vynechávala, napr. v slove *táva* – tráva.

U dieťaťa sme pozorovali, že začalo čoraz častejšie používať výslovnosť hrdelného /k/ cez zavreté pery, najmä v slovách *oko* a *kuk*, ale aj v koncovej pozícii v slovách *tak*, *pavúk* a *čajík*. Spoluhláskou /t/ ho nahrádzala v idiomorfách, napr. *táva* – káva a *tatoto* – kakavko. Za /g/ Janka dôsledne používala náhradné /d/, a to aj pri čítaní tejto grafémy na plastovej doštičke, kde po ukázaní grafémy pohybom tela, verbálne doplnila ako príklad slovo začínajúce spoluhláskou /g/: *do-do* – guľky.

V tomto časovom období (do veku osemnásť mesiacov) začala Janka popri pretrvávajúcom bilabiálnom /w/ artikulovať aj labiodentálne /v/ v pozíciách uprostred alebo na konci slova. Vyslovila ho napr. v slovách: *táva* – káva, *pavúk* – pavúk a *hava* – hlava.

Janka tiež zamieňala pri výslovnosti č – ť v slove *čajík*, *ťajík* alebo *čo*, *ťo* – čo, ale dávala si pozor na správnu artikuláciu v rozkaze: číta! – čítaj, ktorý používala denne veľmi často ako žiadosť k dospelému, aby jej čítal alebo spieval. Tiež dodržiavala výslovnosť /č/ pri pomenovaní čiernej a červenej farby ako *č* – čierna a *če* – červená.

Skoro vo všetkých publikáciách, našich a zahraničných, nájdeme dôkazy pre to, že dieťa dlhšie slová skracuje, uspokojuje sa s reprodukciou len ich častí. „Niektorí autori vysvetľujú toto skracovanie slov tak, že dieťa vypúšťa neprízvučné slabiky“ (Ohnesorg 1959, s. 64). Janka dvojslabičné slová skracovala spoiatku tak, že vyslovila len prvú prízvuknú slabiku. V piatom videozázname (osemnásť mesiacov) použila takto skrátené slová: *ma* – malý, *hó* – hore, *do* – dole, *va* – von, *a* – auto, *no* – noha, *ho* – holý, *bo* – bosý, *ďa* – ďakujem, *ha!* – hajať, *o!* – otvoriť a *po!* – polievať, aby dosiahla svoj komunikačný zámer. Nazdávame sa, že Janka vyslovovala dôsledne prvé slabiky slov preto, že v jej rečovom okolí sa rozprávalo spisovnou slovenčinou, ktorá nepripúšťa prízvuk na inej ako prvej slabike, avšak pripúšťame, že môže ísť o jav, ktorý je špecifikom individuálneho vývinu konkrétneho dieťaťa a u iných slovensky hovoriacich detí v podobnej jazykovej situácii nemusí byť pozorovaný.

Z dvojslabičných slov pretrvával v jej reči najjednoduchší artikulačný vzorec CVCV, napr. *ňoňo* – mlieko, *wawó* – lavór, *nána* – nákup, *wowa* – voda, pri ktorých Janka spodobovala perseveračne.

Vo veku osemnásť mesiacov Janka vyslovila prvé trojslabičné slovo so štruktúrou CV-CVCV ananás ako *hanana*, teda nie s ostrým začiatkom a *tatoto* – kakavko. Trojslabičné slová¹² inak ešte často skracovala na dvojslabičné, napr. *momo* – motýlik, *púpa* – púpava, *papú* – papučky.

Prvé jednoslabičné slová so štruktúrou CVC, ktoré začala Janka vyslovovať, končili záverovou spoluhláskou, napr. *wam*, *vom* – von *had*, *hat* – had, *dam* – dám, *dom* – dom, *bum* – bum, *dym* – dym a *ťom* – strom.

„Charakteristickým rysom detskej reči sú časté palatalizácie a deformácie sykaviek“ (Ohnesorg 1959, s. 78). U Janky sme zachytili palatalizáciu pri snahe vysloviť slovo kvietok – *tieťo* a pri slovách *nôž* – *ňo*, *macko* – *ňaňo* alebo *mačka* – *naňa*. O šušlaní sa v tomto období nedá hovoriť, pretože sykavky ešte Janka neartikulovala, až na výnimku slova: *sy* – *syr*, na ktorom jej záležalo, a slova *cico* – *cicať*.

Sledované dieťa do veku osemnásť mesiacov artikulačne ťažké hlásky vynechávalo a spoluhláskovú skupinu maximálne zjednodušilo nahradením artikulačne ľahšou hláskou, napr. *to* – strom, (neskôr *ťom*), *maňo* – macko, *wawa* – vajce, *pá* – plášť. Prípadne oddelilo slabiky pauzou, keď vynechalo ťažkú spoluhlásku, napr. *ta-ta* – taška.

4 ÚLOHA REČOVÉHO OKOLIA

Na osvojovaní jazyka sa podieľajú vrodene mentálne predpoklady dieťaťa (súčasť jeho biologickej a psychologickej výbavy) a stimulácia prostredím (Nebeská 1992, s. 99). Ak by dieťa nebolo potrebným spôsobom stimulované, bez ohľadu na vrodene dispozície by sa rozprávať nenaučilo (Vágnerová 2004, s. 116). Tento názor potvrdzuje aj J. Gleason (1997, s. 210), ktorá sa nazdáva, že učenie sa jazyka dieťaťom je inherentne sociálny fenomén a jazyk môže byť osvojený len cez sociálnu interakciu s druhými ľudskými bytosťami. Slovanmi D. Slančovej (1999, s. 21): „Osvojovanie jazyka prebieha teda prostredníctvom kultúrnej podmienenej socializácie.“ Podľa J. Průchu (2011, s. 93) je „fenomén jazykového inputu chápaný najmä u psycholingvistov sociopragmatického a interakčného zamerania ako najrelevantnejšia hybná sila celého procesu osvojovania si jazyka.“

M. Harineková (1981, s. 17) však dodáva, že dieťa má k svojmu prostrediu aktívny, výberový postoj. K množstvu podnetov, ktoré mu prostredie poskytuje, javí rozdielnu vnímavosť. Je zvýšene vnímavé na podnety, ktoré zodpovedajú jeho vývinovému stupňu. J. Piaget¹³ zdôrazňuje, že vývin dieťaťa môže byť v závislosti od okolia spomalený alebo urýchlený, v zásade však každé dieťa prechádza rovnakým, univerzálnym sledom vývinových zmien (In: Šebesta 1999, s. 35).

¹² Vo veku 19 mesiacov Janka opakovala: „takúto“ a až vo veku 20 mesiacov si dala námahu konzistentne vyslovovať tri slabiky pri trojslabičných slovách, napr. *pahoho* – prasiatko, *púpapá* – písmená, *naňano* – mačiatko, *momomo* – motýlik, *tátatá* – vtáčatá, *dododo* – dievčatko, *nemáme* – nemáme.

¹³ J. Piaget (1993) dáva jazykový vývin dieťaťa do súvislosti s jeho kognitívnym vývinom v rámci procesu biologického dozrievania dieťaťa.

Podľa R. Owensa (2001, s. 244) spočiatku nastupuje reč, aby sprevádzala činnosť, ako napr. žiadosť, aby sa robil určitý „rituál“, alebo jednoducho, aby si dospelí dieťa všimli. Prvé slová dieťaťa môžu dopĺňať ukazovanie a vyjadrujú želanie alebo nespokojnosť. Neskôr sa môže dieťa zamerať na nejaký predmet a komentovať činnosť, ktorá sa s ním spája. Takže dieťa si neosvojuje len hromadu významov. Skôr si dá námahu, aby komunikačný partner rozpoznal zmysel jeho slov, a tak s ním buduje komunikačný systém.

V piatom videozázname prevládajú takéto jednoslovné žiadosti spojené s ukazovacím gestom, napr. žiadosti o objekty. Janka si napr. pýta čokoládových zajacov ukazujúc na nich a rozoznávajúc ich veľkosť: *ma!*, keď chce malého, a *v – v!*, ak upozorňuje na veľkého. Ak to nefunguje, teda rodič nevyhoví jej žiadosti, povie *ho!* – hore na poličke s ukazovacím gestom a nástoječivou intonáciou. Žiada aj rozkazom *mama!* vo význame „urob to ty!“ alebo skráteným imperatívom slovesa: *po!* – polievaj! a *ha!* – hajaj! Konečne, žiadosť o objekt záujmu vie vyjadriť aj pomenovaním objektu *sy!* – syr so žiadacou intonáciou.

Počas celého raného obdobia vývinu reči u dieťaťa nenahraditeľnú úlohu zohrávajú rodičia, hlavne matka, ktorá stimuluje kognitívny vývin dieťaťa¹⁴, a tým i jeho verbálny vývin. Keď si majú deti vybrať medzi počúvaním reči dospelých vzájomne medzi sebou a reči, ktorá je orientovaná na dieťa¹⁵, preferujú to druhé, pretože ich priťahuje ľahko interpretovatelná melódia: stúpanie a klesanie intonácie pri súhlase, séria ostrých staccato výbuchov pri zakazovaní, zvýšenie intonácie pri upriamovaní pozornosti a jemné hlboké legátové mumlanie pri upokojovaní (Pinker 1994, s. 279). Reč matiek orientovaná na dieťa, tzv. motherese, je podľa jeho slov spravidla plná otázok.

Otázky sú najdôležitejším faktorom pre rozširovanie slovnej zásoby dieťaťa. Ako upozorňuje E. K. Kaverinová: *„Otázka je nejmocnější hybnou silou, která pomáhá dítěti orientovat se v složitém prostředí, ujasnit mu složitý systém vztahů, jak mezi okolními lidmi a předměty, tak i jejich vzájemný poměr v činnosti“* (In: Příhoda 1971, s. 195).

Matkine neustále konsituacné¹⁶ otázky, týkajúce sa aktuálnej komunikačnej situácie tu a teraz a vyčkávanie na odpoveď dieťaťa, verbálnu či neverbálnu, sú aj podľa nás najlepším stimulom pre ranú ontogenézu reči.

Dieťa sa učí reč v dialógu. J. Dolník (2009, s. 290) v tejto súvislosti uvádza: *„Dieťa si osvojuje jazyk v rudimentárnych rozhovoroch, rozhovor je základný prostriedok sociálnej interakcie, čiže rozhovor je prototypový prejav komunikácie, v ktorom sa najprirodzenejšie manifestuje jazyková spôsobilosť človeka.“*

K opisu ranej komunikácie medzi matkou a dieťaťom v období do osemnásť mesiacov treba dodať, že dieťa dokázalo verbálne odpovedať nielen na neustále konsituacné otázky, ktorými ho matka vŕhávala do dialógu, ale už aj na jednoduché doplňovacie otázky týkajúce sa textového naratíva, napr. pri matkinom čítaní známych rozprávok. Ako ilustráciu uvádzame príklad ranej konverzácie, ktorá sa týka dialógu k rozprávke O Jankovi a Marienke za pomoci obrázkovej knihy:

¹⁴ L. S. Vygotskij (2017) zdôrazňuje vplyv vonkajších stimulov a úlohu učenia sa v kognitívnom i rečovom vývine. Ide o sociálnu a kultúrno-historickú podmienenosť jazyka a myslenia.

¹⁵ Opisu lexikálnej roviny reči matiek orientovanej na dieťa sa venovala autorka tejto štúdie (porov. Brestovičová 2018).

¹⁶ O konsituacných informáciách pri osvojovaní si jazyka porov. Slančová (2008).

Matka: „Kto býval v domčeku pri lese?“
 Janka: „Mama, tato, Wa (Janko) a Ma (Marienka).“
 Matka: „Čo urobila Marienka?“
 Janka: „Hopa.“ (sadla si)
 Matka: „Čo zbadali deti?“
 Janka: „F-f.“ (svetlo)
 Matka: „Čo robili deti?“
 Janka: „Papa.“ (jedli medovník)
 Matka: „Kto býval v medovníkovom domčeku?“
 Janka: „Baba.“
 Matka: „Kde hodili babu?“
 Janka: „Do!“ (do pece)
 Matka: „Čo našli deti?“
 Janka: „Po.“ (poklad)
 Matka: „Kde idú Janko a Marienka?“
 Janka: „Do.“ (domov)
 Matka: „Kto ich čaká?“
 Janka: „Tato.“
 Matka: „Ako urobil tato?“
 Janka: „Mó!“ (móje deti)

5 ZÁVER

Neuropsychologický vývin v detskom veku vykazuje výrazné individuálne špecifiká. V. Lechta (1993, s. 4) tvrdí, že ak sa nejaký rečový prejav uvádza ako typický pre určitý mesiac veku dieťaťa, znamená to, že len asi u polovice detí sa vtedy skutočne aj zjavuje. V predkladannej štúdii sme preto naznačili iba kontúry resp. univerzálne tendencie osvojovania si foneticko-fonologickej roviny slovenského jazyka pomocou štádiálnej charakteristiky, ktoré sme vyplnili opisom špecifického individuálneho procesu vývinu reči u jedného konkrétneho intaktného dieťaťa, aby sme obohatili poznanie v danej oblasti.

V súlade s interakčným prístupom k explanácii osvojovania si jazyka zastávame názor o komplementárnosti vrodenej dispozície naučiť sa hovoriť a celkového procesu socializácie dieťaťa v procese učenia sa, ktoré mu poskytuje jeho rečové okolie, najmä matka.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0099/16 *Personálna a sociálna deiza v slovenčine (človek v jazyku, jazyk o človeku)* pod vedením prof. PaedDr. Jany Kesselovej, CSc.

LITERATÚRA

- BLYTHE, G. S., 2012. *Dieťa v rovnováhe*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie. ISBN 978-80-970936-0-0.
- BÓNOVÁ, I., 2008. Fonologický vývin v reči dieťaťa. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 212 – 250. ISBN 978-80-8068-701-4.

- BRESTOVIČOVÁ, A., 2018. Lexika v reči matiek orientovanej na diéta. In: *Desať štúdií o detskej reči*. Bratislava: Veda. Ed. D. Slančová, s. 247 – 341. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- BUNTOVÁ, D., MARKOVÁ, J. a M. DOŠEKOVÁ, 2016. Oromotorické schopnosti a artikulácia. In: *Logopaedica*. Roč. 1(18), č. 1, s. 16 – 22. ISSN 2453-8450.
- DOLNÍK, J., 2009. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1078-6.
- GLEASON, J., 1997. *The development of language*. Boston University Press. ISBN 0675210186.
- HARINEKOVÁ, M., 1981. *Vývinová psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 8070970812.
- INHELDEROVÁ, B. a J. PIAGET, 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA. ISBN 8085752336.
- KAPALKOVÁ, S., 2008. Gestá v kontexte raného vývinu deti. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 169 – 211. ISBN 978-80-8068-701-4.
- KAPALKOVÁ, S. a L. VENCELOVÁ, 2016. Vývin reči. In: *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 105 – 165. ISBN 978-80-223-4164-6.
- KESSELOVÁ, J., 2008. Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 121 – 168. ISBN 978-80-8068-701-4.
- KESSELOVÁ, J., 2015. Ontogenéza datívu vo svetle prirodzenej morfológie a kognitívnej lingvistiky. In: *Jazykovedný časopis*. Roč. 66, č. 2, s. 101 – 126. ISSN 1338-4287.
- KESSELOVÁ, J., 2016. Konštruovanie egocentrizmu: pragmatika – gramatika – kognícia. In: *Slovenská reč*. Roč. 81, č. 5 – 6, s. 304 – 324. ISSN 1338-4279.
- KESSELOVÁ, J., 2017. Inštrumentál v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky (forma – význam – pragmatika). In: *Slovo a slovesnosť*. Roč. 78, č. 2, s. 119–144. ISSN 0037-7031.
- KIČURA SOKOLOVÁ, J., 2013. Vývin substantívnych vetných štruktúr v ranej syntaxi dieťaťa. In: *Jazyk a kultúra*. Roč. 4, č. 14. ISSN 1338-1148.
- KIČURA SOKOLOVÁ, J., 2014. Pronominálne a adverbálne jednoslovné vetné štruktúry a ich postavenie v ranom vývine detskej syntaxe. In: *Jazyk a kultúra*. Roč. 5, č. 19 – 20. ISSN 1338-1148.
- KIČURA SOKOLOVÁ, J., 2017. Interjekcionálne vetné štruktúry a ich postavenie v ranom vývine detskej syntaxe. In: *Jazyk a kultúra*. Roč. 8, č. 29 – 30, s. 66 – 74. ISSN 1338-1148.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2010. *Vývoj detskej reči krok za krokom*. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LEACHOVÁ, P., 1995. *Diéta a ja*. Cesty. ISBN 80-7181-034-7.
- LECHTA, V., 1985. *Základné poznatky o poruchách reči*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy. ISBN viaz.
- LECHTA, V., 1993. *Správne rozvíjajme reč nášho dieťaťa*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy. ISBN 80-7159-029-8.
- LECHTA, V., 1996. *Vývin reči z hľadiska možnosti jeho orientačného vyšetrenia*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-091-7.
- LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy reči u detí*. Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- LOVELAND, K. A., 1984. Learning about points of view: spatial perspective and the acquisition of 'I/you'. In: *Journal of Child Language*, Roč. 11, s. 535 – 556. ISSN 1469-7602.
- MASATAKA, I., 1993. Modularity in language change. In: *Historical linguistics* 1991. Ed. H. Andersen, s. 175 – 198. ISSN 0304-0763.
- NÁDVORNÍKOVÁ, V., 2002. Logopéd v Detskom centre. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 37, č. 3, s. 217 – 219. ISSN 055-5574.
- NEBESKÁ, I., 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H+H. ISBN 8085467755.
- OHNESORG, K., 1948. *Fonetická studie o detskej reči*. Praha: Filozofická fakulta UK. brož.

- OHNESORG, K., 1959. *Druhá fonetická studie o dětské řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. brož.
- OHNESORG, K., 1991. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 8004252338.
- ORAVKINOVÁ, Z., 2013. *Raný vývin reči u detí s rászštepom pery a/alebo podnebia*. Bratislava: Univerzita Komenského Pedagogická fakulta. Dizertačná práca.
- OWENS, R., 2001. *Language development*. New York: State University of New York. ISBN 0134092740.
- PAČESOVÁ, J., 1968. *Vývoj dětské řeči v raném věku*. Brno: Universita J. E. Purkyně. ISBN viaz.
- PINKER, S., 1994. *The language instinct*. New York: Penguin books. ISBN 9780061336461.
- PŘÍHODA, V., 1971. *Ontogeneze lidské psychiky. 2. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN viaz.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., 2014. *Když začínáme mluvit ... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta UK. ISBN: 978-80-7308-482-0.
- SCOVEL, T., 2000. *Psycholinguistics*. Oxford University Press. ISBN 0194372138.
- SEDLÁKOVÁ, M., 1996. Poznámky ku gramaticko – schematickej rovine v ranom štádiu vývinu detskej reči. In: *Studia Philologica 3. Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach*, s. 179 – 184. ISBN 80-88697-29-8.
- SLANČOVÁ, D., 1999. *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na diéta – opis registra*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-88722-30-6.
- SLANČOVÁ, D., ed. 2008. *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8068-701-4.
- SLANČOVÁ, D., 2008. Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti. In: *Štúdie o detskej reči*. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 67 – 120. ISBN 978-80-8068-701-4.
- SLANČOVÁ, D., ed. 2018. *Desať štúdií o detskej reči*. Bratislava: Veda. Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- SLANČOVÁ, D., LIPTÁKOVÁ, L., ONDRÁČKOVÁ, Z. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2018. Slovná zásoba v ranom veku. In: *Desať štúdií o detskej reči*. Bratislava: Veda. Ed. D. Slančová, s. 25 – 86. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- ŠEBESTA, K., 1999. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 8071847119.
- VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024608419.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2018. Slovtvorba v ranej ontogeneze reči. In: *Desať štúdií o detskej reči*. Bratislava: Veda. Ed. D. Slančová, s. 87 – 154. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
alexandra.brestovicova@unipo.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**POZNÁMKY K VYUČOVANIU SLOVENSKEHO JAZYKA V SRBSKEJ REPUBLIKE****Notes on teaching Slovak language in the Republic of Serbia**

Ludmila LIPTÁKOVÁ – Daniela MARČOKOVÁ

Cieľom článku je predstaviť základné informácie týkajúce sa vyučovania slovenského jazyka v Srbskej republike, osobitne v primárnom vzdelávaní. Na rozdiel od vyučovania slovenského jazyka na Slovensku, teda vo väčšinovom jazykovom prostredí, v Srbsku sa vyučuje slovenský jazyk ako menšinový jazyk. Treba však pripomenúť, že slovenské školy a vyučovanie v slovenskom jazyku majú v srbskej Vojvodine dlhú tradíciu a ešte stále intenzívnu prítomnosť. V prvej časti článku stručne spomenieme základné fakty o živote Slovákov a o slovenskom školstve v Srbsku. V druhej časti článku sa zameriame na vyučovanie slovenčiny v primárnom vzdelávaní a na prvotnú komparáciu vzdelávacieho obsahu slovenského jazyka v slovenskom a srbskom jazykovom prostredí.

1 SLOVÁCI A SLOVENSKE ŠKOLSTVO V SRBSKEJ REPUBLIKE

Je známe, že Slováci žijú v Srbsku, osobitne v Autonómnej pokrajine Vojvodina, už veľmi dlho. V roku 2018 sa uvádza 273 rokov od prvého príchodu Slovákov do Vojvodiny (pozri napr. na: <http://www.slovackizavod.org.rs/kultura-i-sira-javnost/12947>)¹. Podľa posledného súpisu Štatistického ústavu Srbskej republiky z roku 2011 v Srbsku žilo 52 750 Slovákov². Najväčšie centrá slovenskej komunity vo Vojvodine sú v oblasti Báčka Báčsky Petrovec (8 772 Slovákov), v oblasti Srijem Stará Pazova (5 212 Slovákov), v Banáte Kovačica (10 577 Slovákov) a, samozrejme, hlavné mesto Vojvodiny Nový Sad (6 393 Slovákov)³. V súčasnosti je ťažké určiť presný počet obyvateľov slovenskej národnosti v Srbsku pre aktuálne pohyby obyvateľstva, takzvané novodobé migrácie. Predpokladá sa, že tento jav spolu s negatívnym prirodzeným prírastkom bude v budúcnosti vplývať na zmenšenie počtu príslušníkov slovenskej národnostnej menšiny vo Vojvodine a v celom Srbsku.

Autonómna pokrajina Vojvodina je príkladom multietnického, multikultúrneho, multikonfesijného a multilingválneho územia, na ktorom už storočia bezkonfliktne žijú mnohé národnosti, ako sú Srbi, Maďari, Slováci, Chorváti, Čiernohorci, Rumuni, Rómovia, Bunevci, Rusíni, Macedónci a ďalšie menšie národnostné spoločenstvá. Rešpektova-

¹ Údaje prvým Slovákom bol Matej Čáni, ktorý z Málinca prišiel so svojou rodinou do Petrovca roku 1745. Nachádzame údaje, že aj predtým Slováci na Dolnú zem chodili ako sezónni poľnohospodárski robotníci.

² Republički zavod za statistiku Srbije [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné na: http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Aktuelnosti/Prezentacija_Knjiga1.pdf (s. 8).

³ Republički zavod za statistiku Srbije [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné na: <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf> (s. 34, 37, 39, 48).

nie kultúrnej a jazykovej rozmanitosti sa odráža aj v existencii šiestich úradných jazykov. Okrem srbčiny, maďarčiny, rumunčiny, chorvátčiny a rusínčiny je úradným jazykom vo Vojvodine aj slovenčina. A práve rešpektovanie národnostných práv menšín vytvára priaznivé podmienky na fungovanie a rozvoj slovenského školstva vo Vojvodine.

K inštitúciám, ktoré riadia a koordinujú vzdelávanie v slovenskom jazyku v Srbsku, patrí výbor pre vzdelávanie *Národnostnej rady slovenskej národnostnej menšiny v Srbsku* (ďalej aj NRSNM), ktorý spolupracuje so srbským, ale i so slovenským ministerstvom školstva, s vojvodinským sekretariátom pre vzdelávanie, s Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí a s ďalšími srbskými a slovenskými odbornými a profesijnými inštitúciami.

Na úrovni univerzitného vzdelávania sa v Srbsku študuje slovenský jazyk na univerzitách v Belehrade a v Novom Sade. V Belehrade majú študenti možnosť študovať slovenčinu ako cudzí jazyk na Filologickej fakulte Belehradskej univerzity a v Novom Sade jestvuje už 67 rokov študijný odbor slovakistika (ako materinský jazyk) na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade.

Podľa *Správy o činnosti výboru pre vzdelávanie NRSNM v Srbsku* (Zolňanová 2017b) je situácia v slovenských školách vo Vojvodine v školskom roku 2017/2018 nasledujúca. Vo Vojvodine sú tri slovenské stredné školy: Gymnázium Jána Kollára v Báčskom Petrovci, ktoré je prvým slovenským gymnáziom pôsobiacim mimo územia SR (vzniklo v roku 1919), Gymnázium Mihajla Pupina v Kovačici, ktoré má 50-ročnú históriu, a Stredná zdravotnícka škola 7. apríla v Novom Sade, kde výučba v slovenčine prebieha od šk. roka 2012/2013. Spolu na slovenských stredných školách študuje v školskom roku 2017/2018 366 žiakov.

Na sedemnástich slovenských základných školách vo Vojvodine sa vzdeláva v 177 triedach dovedna 2572 žiakov. Okrem výučby slovenčiny ako povinného predmetu v slovenských školách sa slovenčina vyučuje aj v srbských školách ako voliteľný predmet s názvom *slovenčina s prvkami národnej kultúry*. V školskom roku 2017/2018 sa ho v 45 triedach učí spolu 962 žiakov. V rámci predškolského vzdelávania navštevuje 18 predškolských zariadení, v ktorých pracuje okolo 100 vychovávateľiek a zdravotných sestier slovenskej národnosti, zhruba 1000 detí slovenskej národnosti.

Uvedené kvantitatívne údaje samy osebe nemajú potrebnú výpovednú hodnotu o obsahu, procese, ako aj o špecifikách vzdelávania žiakov a študentov v slovenských školách v Srbskej republike. Predsa však signalizujú, že slovenské školy v Srbsku nie sú ojedinelým javom, ale tvoria ucelený vzdelávací systém so všetkými stupňami vzdelávania, vrátane najvyššieho, univerzitného vzdelávania v slovenskom jazyku. Situácia v tunajšom slovenskom školstve však nie je bezproblémová. V situácii aktívneho slovensko-srbského bilingvizmu, ktorý je každodennou realitou v bežnom i pracovnom živote, dnes mnoho žiakov a rodičov slovenskej národnosti uprednostňuje na štúdium namiesto slovenskej školy srbskú základnú či strednú školu. Ďalším problémom je odchod mnohých mladých ľudí na štúdium stredných a vysokých škôl na Slovensko alebo do iných krajín⁴.

⁴ Podľa slov pracovníkov petrovského gymnázia sa už niekoľko posledných rokov asi tri štvrtiny maturantov rozhodujú pokračovať v štúdiu na Slovensku. Jednak pre možnosť pokračovať v štúdiu vo svojom materinskom jazyku a jednak pre výhodnejšie podmienky (získanie štipendia). Počet žiakov, ktorí hneď po základnej škole pokračujú v štúdiu stredných škôl na Slovensku, sa tiež každoročne zvyšuje. Je bežné, že stredné školy zo Slovenska prezentujú svoju prácu a učebné programy v slovenských vojvodinských školách a snažia sa zabezpečiť výhodné podmienky pre žiakov (internátne ubytovanie, štipendiá, možnosť on-line prijímacej skúšky,

2 VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA V PRIMÁRNYM VZDELÁVANÍ V SRBSKU A NA SLOVENSKU

V druhej časti článku predstavíme základné informácie o vyučovaní slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní v Srbskej republike a naznačíme podobnosti a odlišnosti vzdelávacieho obsahu slovenského jazyka v slovenskom a srbskom jazykovom prostredí. Zameriame sa na jazykovú a slohovú zložku vyučovacieho predmetu v 2. – 4. ročníku základnej školy.

Vyučovanie materinského jazyka v podmienkach etnickej, a teda i jazykovej, menšiny je odlišné od vyučovania v jednojazykovom spoločenstve. Aj vyučovanie slovenského jazyka vo vojvodinských školách sa líši od vyučovania toho istého jazyka v národnom spoločenstve na Slovensku (Marčoková, Hodoličová, rkp). Obsah a proces vyučovania menšinového slovenského jazyka v Srbsku je vymedzený učebnými osnovami⁵ (2004 – 2006, pozri zoznam literatúry), ktoré majú nasledujúcu štruktúru (s malými modifikáciami v jednotlivých ročníkoch):

- Cieľ a čiastkové úlohy.
- Obsah:
 - a) jazyk: gramatika, pravopis;
 - b) kultúra vyjadrovania – sloh: ústne vyjadrovanie, dramatizácia, formy spoločenského styku, čítanie, písomné vyjadrovanie;
 - c) literatúra: školské čítanie, domáce čítanie, literárnovedné pojmy;
 - d) filmová a scénická kultúra.
- Proces.
- Pokyny pre realizáciu programu v jednotlivých obsahových zložkách vyučovania.

Ročná časová dotácia sa napr. pre 2. a 4. ročník vo všetkých zložkách predmetu určuje takto: 2. ročník – jazyk (okolo 40 hodín), kultúra vyjadrovania (okolo 60 hodín), literatúra (okolo 80 hodín); 4. ročník – jazyk (okolo 55 hodín), kultúra vyjadrovania (okolo 60 hodín), literatúra (okolo 55 hodín), filmová a scénická kultúra (okolo 10 hodín). V uvedenej podobe učebné osnovy pripomínajú učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry, ktoré na Slovensku platili do roku 2008⁶.

Výbor pre vzdelávanie NRSNM vypracoval aj vzdelávacie štandardy pre slovenský jazyk na konci 1. stupňa vzdelávania (Zolňanová 2012), ktoré definujú vzdelávacie požiadavky pre koniec prvého cyklu vyučovania z týchto oblastí: komunikácia, čítanie s porozumením, písomné vyjadrovanie, gramatika a lexika, literatúra. Pre každú z uvedených

zabezpečený pobyt pre rodinných príslušníkov v čase návštevy žiaka atď.). V tejto súvislosti sú nezriedka žiaci iniciátormi presťahovania sa celých slovenských rodín z Vojvodiny na Slovensko.

⁵ Vo vojvodinskom prostredí sa učebné osnovy pre jednotlivé typy škôl vypracúvajú najprv v srbskom jazyku a tam, kde vyučovanie prebieha v niektorom z menšinových jazykov, srbské učebné osnovy sa prekladajú do daného jazyka. Učebné osnovy z materinského jazyka, ktorý je menšinovým jazykom, vypracúva a schvaľuje osobitná komisia utvorená z odborníkov – príslušníkov toho jazykového spoločenstva (Marčoková, Hodoličová, rkp.).

⁶ *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. *Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň základnej školy*. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1997.

oblastí, okrem oblasti komunikácie, sú definované požiadavky na troch úrovniach, a to na základnej, strednej a pokročilej úrovni.

Ako ukazuje predchádzajúci prehľad, na rozdiel od vzdelávacieho štandardu slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie na Slovensku (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – slovenský jazyk a literatúra, ďalej aj ŠVP)⁷ v učebných osnovách i vo vzdelávacích štandardoch vyučovania slovenského jazyka v Srbsku existuje explicitné obsahové štruktúrovanie jazykovej, slohovej a literárnej zložky vyučovacieho predmetu. Pri štruktúrovaní slohovej zložky, nazývanej aj kultúra vyjadrovania, oceňujeme zameranie na základné komunikačné zručnosti a na zdvorilostný princíp v komunikácii či formovanie komunikačnej kultúry žiaka. Členeniu jazykovej zložky možno vyčítať lingvisticky neadekvátne používanie termínu gramatika na označenie všetkých jazykových oblastí okrem pravopisu (učebné osnovy) alebo všetkých jazykových oblastí okrem lexiky (štandardy).

Učebnice slovenského jazyka pre 2., 3. a 4. ročník základnej školy používané v Srbsku však tematické celky týkajúce sa jednotlivých oblastí jazyka či jednotlivých jazykových rovín vymedzujú presne. Napríklad v učebnici pre 3. ročník (Zolňanová, Mandáčová 2015) sa učivo zvukovej roviny a pravopisné učivo zahŕňa pod tematický celok s názvom *Hláska*, lexikálne učivo je obsiahnuté v tematickom celku *Slovný význam*, morfológické učivo je pod názvom *Slovné druhy* a syntaktické učivo *O vete*. Podobné štruktúrovanie obsahu učebnice je v 2. ročníku (Zolňanová 2017a) a, samozrejme, v podrobnejšej podobe v učebnici 4. ročníka základnej školy (Korošová, Werleová, Týrová 2015), napr. *Slovné druhy – Podstatné mená – Podstatné mená menia svoj tvar, Písanie veľkých písmen na začiatku vlastných mien (Názvy podnikov a ustanovizní, Názvy kníh, časopisov a novín)* a pod. Celkovo považujeme obsahové i grafické usporiadanie učiva v týchto učebniciach za logické, prehľadné a vekuprimerané.

Ak opäť urobíme porovnanie s učebnicami slovenského jazyka používanými na Slovensku (učebnice vydavateľstva Aitec⁸), ukazuje sa nám, že orientácia v obsahu jazykového učiva je v nich oveľa ťažšia ako v srbských učebniciach slovenčiny. Neprehľadnosť je daná obsahovo i typograficky. V snahe prepájať jazykové a slohové témy, ktorej výsledkom je však väčšinou len ich formálne striedanie, bez hlbšej tematicko-poznatkovej integrácie, sa vedľa seba dostávajú napr. takéto vyučovacie témy: *Nápis, Vieme, komu tykáme a komu vykáme, Vieme sa rozlúčiť, Písmená, O troch trpaslíkoch a princeznej, Hláska a písmeno* (učebnica pre 2. ročník); *Delenie hlások podľa znelosti, Diskusia, Spodobovanie spoluhlások na konci slov [...]* *Opis prírody* (učebnica pre 4. ročník).

⁷ Na absenciu explicitných kritérií triedenia obsahového a výkonového štandardu v ŠVP sme poukázali aj na iných miestach (napr. Liptáková 2015). Na porovnanie, v návrhu vzdelávacieho štandardu slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie (Liptáková a kol. 2015, s. 408 – 460; dostupné aj na: <http://indi.pf.unipo.sk>) jazykovo-komunikačnú časť štandardu explicitne štruktúrujeme podľa obsahových oblastí komunikačnej kompetencie: interpersonálna, recepčná a produkčná textová kompetencia a čiastkové rečové kompetencie (zvuková, pravopisná, morfológická, lexikálna a syntaktická kompetencia).

⁸ Dienerová, E., Nosáľová, M. a Z. Hirschnerová, 2011. *Slovenský jazyk pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-89375-77-6. Hirschnerová, Z. a R. Adame, 2012. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-8146-027-2. Hirschnerová, Z. a R. Adame, 2011. *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-89375-85-1.

V obmedzenom rozsahu tohto článku sa napokon zameriame na stručné zhodnotenie prienikov a odlišností jazykového a slohového učiva slovenského jazyka v Srbsku a na Slovensku.

Čo sa týka slohového učiva, v slovenskom vzdelávacom štandarde sa síce všeobecne vymedzuje jeho zameranie na rozvíjanie základných komunikačných zručností (počúvanie, čítanie, hovorenie, písanie), ale, ako sme už naznačovali, v obsahu a v požiadavkách na schopnosti žiaka sa učebné témy podľa tohto kritéria (ani podľa iného kritéria) netriedia a ich zaradenie je pomerne chaotické bez výraznejšej medziročníkovej nadväznosti. V srbských vzdelávacích štandardoch je slohové učivo vymedzené adekvátnejšie a detailnejšie. Ako príklad môžeme uviesť tematickú oblasť komunikácia (ide tu o komunikačné zručnosti hovorenia a počúvania), v ktorej sa požiadavky na schopnosti žiaka na konci primárneho vzdelávania vymedzujú takto (Zolňanová 2012):

- žiak/žiačka má vybudovanú základnú komunikačnú kultúru: vie začať rozhovor, účinkuje v ňom a ukončuje rozhovor, pozorne počúva hovoriaceho;
- používa základné formy spoločenského styku;
- súvisle rozpráva s dôrazom na správnu intonáciu;
- vie vyrozprávať zvolený naratívny alebo kratší informatívny text za pomoci osnovy, zvýraznených častí alebo zaujímavých detailov;
- vie samostatne (svojimi slovami) opísať a vyrozprávať príhodu na zadanú tému: dodržiava tému a sled udalostí (úvod, hlavnú časť a záver), odlišuje podstatu od vedľajšieho;
- ovláda komunikáciu od začiatku do konca zaujímavým spôsobom;
- v krátkosti podáva svoj postoj;
- vie obhájiť svoje tvrdenie alebo stanovisko.

Ako sme už spomenuli, v srbských učebných osnovách i vzdelávacích štandardoch sa zdôrazňuje kultivovanie jazykového prejavu žiaka a zdvorilostný princíp v komunikácii. Osobitnou slohovou témou sú napríklad pravidlá slušnosti pri konverzácii s rozlíšením súkromného a verejného komunikačného prostredia. V učebniciach pre 2. a 3. ročník síce nenachádzame osobitné zaradenie týchto slohových tém, ale v učebnici 4. ročníka (Korošová, Werleová, Týrová 2015) sú témy *Rozprávame sa s kamarátmi a s dospelými* alebo *Ako sa správame doma* spracované zaujímavovo s množstvom komunikačných podnetov pre žiaka.

Pri porovnaní jazykového učiva v slovenskom a vojvodinskom jazykovom prostredí sa nám ukazuje, že vo vojvodinských učebných materiáloch je jazykové učivo zastúpené kompletnejšie, vyvázenejšie a so špirálovitou nadväznosťou medzi ročníkmi. Znamená to, že sú v primeranej miere zastúpené všetky jazykové oblasti a že explicitné znalosti žiakov sa plánovite rozvíjajú na základe predchádzajúcich jazykových znalostí. Slovenské učebné materiály v tomto zmysle vykazujú deficit, najvýraznejšie pri lexikálnom a syntaktickom učive. V nasledujúcej tabuľke porovnáme obsahové zastúpenie lexikálneho učiva vo vyučovaní slovenského jazyka na Slovensku a v Srbsku.

Tab. 1 Porovnanie lexikálneho učiva v primárnom vzdelávaní

LEXIKÁLNE UČIVO			
Ročník	ŠVP na Slovensku	Učebné osnovy a vzdelávacie štandardy v Srbsku	
druhý	Abeceda.	Veta a slovo.	Slovný význam. Slová opačného významu. Slová podobného významu. Tvorenie nových slov (príponami a predponami). Slovenská abeceda.
tretí	Abeceda. Slovníky. Slová podobného významu. Slová opačného významu.	Slovný význam.	Slovný význam. Zmena významu tvorením slov príponami a predponami. Zdrobneniny. Synonymá. Antonymá. Homonymá.
		Spisovné a nárečové slová.	Spisovné a nárečové slová (paralela so srbským jazykom).
štvrtý	Tvorenie slov predponami.	Slovenská abeceda.	Abecedné zoraďovanie slov. Abecedný zoznam. Použitie slovníka.
		Tvorenie slov.	Základové slovo a odvodené slovo. Tvorenie slov príponami. Tvorenie slov predponami.
		Slovný význam.	Frazeologizmy. Slová s preneseným významom.

Podobný prístup k obsahu a k štruktúrovaniu lexikálneho učiva, ako to je dnes v učebných materiáloch slovenského jazyka používaných v Srbsku, obsahovali učebné osnovy a učebnice slovenského jazyka v 80. rokoch 20. storočia, ktoré vtedy aplikovali lingvodidaktickú koncepciu V. Betákovvej (Betáková – Tarcalová 1981; *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy*, 1983). Nazdávame sa, že edukačná kontinuita by v tomto smere bola prospešná aj pre jazykové vyučovanie na Slovensku. V návrhu predmetového kurikula a vzdelávacieho štandardu (Liptáková a kol. 2015) sme sa o to pokúsili a lexikálne učivo sme doplnili o ďalšie učebné témy, ktoré zdôvodňujeme vývinovou úrovňou a potrebami rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka.

V tomto prehľadovom článku uvádzame len rámcové informácie o súčasnom stave slovenského školstva a o vyučovaní slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní v Srbskej republike. Náznakovo sme sa venovali aj porovnaniu vyučovacieho obsahu slovenského jazyka v oboch jazykových prostrediach. Chceme však zdôrazniť, že poznávanie vyučovania slovenského jazyka v podmienkach jazykovej enklávy a jeho porovnávanie s vyučovaním slovenského jazyka vo väčšinovom jazykovom prostredí považujeme za veľmi užitočné a inšpiratívne, a to pre obe strany.

LITERATÚRA

- BETÁKOVÁ, V. a Ž. TARCALOVÁ, 1981. *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOROŠOVÁ, M., WERLEOVÁ, V. a Z. TÝROVÁ, 2015. *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 4. ročník základnej školy*. 4. vyd. Beograd: Zavod za udžbenike. ISBN 978-86-17-19033-8.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2015. Pohľad na transformáciu kurikula slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní In: *Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, s. 43 – 55. ISBN 978-80-557-1025-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
- MARČOKOVÁ, D. a J. HODOLIČOVÁ, rkp. *Inojazyčné literárne texty v čítankách slovenského jazyka pre základné školy v Srbsku*.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE – slovenský jazyk a literatúra [online]. [cit. 2018-03-20]. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf
- UČEBNÉ OSNOVY SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE 1. A 2. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Beograd: Službeni glasnik RS a Prosvetni glasnik (číslo 10, 12. augusta 2004). ISSN 0354-2246.
- UČEBNÉ OSNOVY SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE 3. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Beograd: Službeni glasnik RS a Prosvetni glasnik (číslo 1, 8. február 2005). ISSN 0354-2246.
- UČEBNÉ OSNOVY SLOVENSKÉHO JAZYKA PRE 4. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Beograd: Službeni glasnik RS a Prosvetni glasnik (číslo 3, 22. február 2006). ISSN 0354-2246.
- UČEBNÉ OSNOVY PRE 1. – 4. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.
- ZOLŇANOVÁ, S., 2017a. *Slovenský jazyk pre 2. ročník základnej školy. Moja prvá gramatika*. 5. vyd. Beograd: Zavod za udžbenike. ISBN 978-86-17-19546-3.
- ZOLŇANOVÁ, S., 2017b. *Správa o činnosti Výboru pre vzdelávanie Národnostnej rady slovenskej národnostnej menšiny v Srbsku*. Rkp.
- ZOLŇANOVÁ, S. a T. MANDÁČOVÁ, 2015. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základnej školy. Zahrajme sa s gramatikou*. 4. vyd. Beograd: Zavod za udžbenike. ISBN 978-86-17-19121-2.
- ZOLŇANOVÁ, S., 2012. *Príručka k učebnicovému kompletu zo slovenského jazyka pre 2. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Resumé

The aim of the paper is to introduce the basic information related to teaching Slovak language in the Republic of Serbia, specifically in primary education. Slovak language is being taught as a minority language in Serbian Vojvodina. Slovak schools and teaching Slovak language have had a long tradition and ever intense presence in Vojvodina. The first part of the paper briefly describes the basic facts concerning the life of Slovaks and Slovak school system in Serbia. The second part of the paper focuses on teaching Slovak language in primary education and on the preliminary comparison.

Kontakt

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

ludmila.liptakova@unipo.sk

dr Daniela Marčoková

Univerzita v Novom Sade, Filozofická fakulta

Oddelenie slovakistiky

Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Nový Sad

danielamarcokova@ff.uns.ac.rs

DÔLEŽITOSŤ VZŤAHOVEJ VÄZBY PRI OSVOJOVANÍ SI JAZYKA U DETÍ

Relationship between attachment and early language development in children

Andrea BARANOVSKÁ – Dominika DOKTOROVÁ – Zdenka KUMOROVÁ

Problematica skúmania vzťahovej väzby nadobúda veľkú dôležitosť preto, lebo práve rané detstvo a vzťah s rodičmi ovplyvňuje vo veľkej miere celkový vývin osobnosti jednotlivca.

Priaznivé podmienky v prirodzenom prostredí dieťaťa podporujú jeho vnímavosť a komunikatívnosť a majú veľký vplyv na jeho prirodzený rozvoj. V domácom prostredí, v ktorom dieťa vyrastá a trávi väčšinu svojho času, vplýva na jeho vývin a osvojovanie reči priamy rečový model blízkych osôb. Ten tiež formuje prejav dieťaťa. Dieťa tento model pozoruje a postupne napodobňuje. S tvorbou jednotlivých podmienok prostredia sa veľmi často spája s pojmom „attachment“ (Feeney 2002), ktorý je u nás najčastejšie označovaný ako vzťahová väzba (Hašto 2005). Pod týmto pojmom rozumieme výnimočné a jedinečné puto, ktoré vzniká medzi dieťaťom a osobou, ktorá sa o dieťa stará – najčastejšie matkou. Toto puto prerastá do vzťahu, ktorý vzniká na základe bazálnej dôvery alebo bazálnej nedôvery, je základom pre vytváranie komplexných vzťahov aj v neskorších vývinových fázach života jednotlivca a určuje budúci fyzický, ale aj psychický vývin dieťaťa (Lečbych, Pospíšilíková 2012). Touto problematikou sa do istej miery zaoberal aj S. Freud. Ten však tvrdil, že vzťahová väzba je prostriedkom zabezpečenia uspokojenia základných biologických potrieb, t. j. ide skôr o starostlivosť o dieťa ako o citovú väzbu medzi dieťaťom a matkou (Bowlby 2010). Bowlby (1969, In: Bowlby 2010) charakterizoval vzťahovú väzbu ako trvalé emocionálne puto, ktoré je charakterizované potrebou udržiavať v stresujúcich situáciách blízkosť s určitou osobou. Ide o väzbu, ktorú má jedna osoba voči druhej osobe, pričom jedna z dvojice je vnímaná ako múdrejšia a silnejšia. Túto formu väzby je možné interpretovať ako určitý systém pripútania. Ide o vrodené regulačné zariadenie, ktoré má vplyv na osobnosť a puto v rámci medziludskej komunikácie a následne i na vytváranie medziludských vzťahov (Cassidy 1999). Tento systém je aktivovaný pri vnímaní hrozieb z okolia aj zvnútra, ktoré u jednotlivca vyvolávajú potrebu hľadať ochranu a blízkosť. Dosiahnutie blízkosti znamená, že jednotlivec má pocit ochrany a súčasne prežíva pocit úľavy a bezpečia (Mikulincer, Shaver 2007). Emocionálne skúsenosti jednotlivcov s primárnymi opatrovateľmi vedú k vytvoreniu rôznych typov vzťahovej väzby, a to istej (bezpečnej) vzťahovej väzby, vyhýbavej vzťahovej väzby alebo úzkostnej vzťahovej väzby. Vzťahová väzba sa ďalej spája so schopnosťou jednotlivcov nadväzovať vzťahy s ostatnými a vyrovnávať sa s afektívnymi alebo stresovými problémami. Ak majú jednotlivci v raných štádiách života pri sebe opatrovateľa, ktorý je v súlade s ich emocionálnou dostupnosťou, je pravdepodobné, že sa u nich rozvinie bezpečné pripútanie a môžu sa v neskorších štádiách lepšie vyvarovať negatívnym udalostiam, ktorým sú počas života vystavení. Naopak, ak deti nemajú pri sebe opatrovateľa, ktorý je emocionálne dostupný, pravdepodobne sa u nich rozvinie neistá pripútanosť a následne budú menej schopní sa vyvarovať stresovým

udalostiam v živote (Wei, Vogel, Tsun-Yao Ku, Zakalik 2005). Skoré skúsenosti s ľudskými vzťahmi vytvárajú interné pracovné modely (IWM) emocionálnej vzťahovej väzby, ktoré vedú k rozvíjaniu neskorších vzťahov. Bezpečná vzťahová väzba k osobám poskytujúcim starostlivosť je charakteristická synchronným vzťahom medzi dieťaťom a opatrovateľmi, má ochranný účinok pred vznikom psychopatologických ochorení a súvisí s empatiou a rozvojom prosociálneho správania. Neistá vzťahová väzba k opatrovateľom môže mať dlhodobé negatívne následky na duševné zdravie, blaho a správanie dieťaťa a je rizikovým faktorom úzkostných porúch a delikvencie (Hawkins, Williams 2017).

Vzťahová väzba je relevantná a veľmi dôležitá pre rast, ale aj vývin reči dieťaťa. Jazykové okolie vplýva na dieťa podľa jeho aktuálnej úrovne a súčasne sa prispôsobuje jeho stupňu jazykových znalostí a mentálnych schopností. Zároveň ciele komunikácie stratégie zo strany blízkeho okolia formujú rečový prejav dieťaťa a posúvajú reč dieťaťa na vyššiu vývinovú úroveň. Behavioristi (Skinner 1957; podľa Mikulajová, 2018) tvrdili, že pozitívne alebo negatívne reakcie rodiča a pozitívne alebo negatívne podmieňovanie reči a slovníka môže dieťa motivovať k lepšiemu využívaniu jazyka alebo, naopak, ho od používania odradiť. Podľa tohto prístupu dieťa imituje reč – slovnú zásobu, intonáciu rodiča, až sa jeho verbálne správanie začne podobáť reči dospelých. Chomsky (1957, podľa Whitney 1998) do opozície postavil vrodene mechanizmy, na ktoré ukazuje aj to, že dieťa neopakuje len tie vety, ktoré počulo, ale súčasne vytvára nové. Reč je z tohto pohľadu od začiatku tvorivým procesom. Na aktivovanie vrodeneho programu sú potrebné tzv. spúšťače z okolia. A tak aj tento postoj ukazuje, že pre rečový vývin dieťaťa sú blízka osoba a bezpečie veľmi dôležité. Deti prechádzajú univerzálnymi medzníkmi v kognitívnom vývine. Zameriavajú sa na: 1. vyčlenenie objektu vlastnej činnosti; 2. koordináciu schém činností a objektov a 3. rozlíšenie vlastnej činnosti a činnosti inej osoby (Sinclair-de Zwartová 1973). I týmto kognitívnym prístupom, ktorého zástancom a priekopníkom bol J. Piaget, sa znovu potvrdzuje dôležitosť sociálneho aspektu osvojovania si reči u detí. Ferguson a Slančová (podľa Slančová 1999, 2002) uvádzajú, že reč dospelého, ktorá smeruje k dieťaťu, sa vyznačuje špecifickým prozodickým transferom. To znamená, že dospelí uplatňujú špecifické komunikačné stratégie, ktoré pomáhajú vývinu interakcie (Weistuch, Lewis 1991), a deje sa to najmä v interakcii s matkou – opatrovníčkou dieťaťa, ktorá poskytuje bezpečné prostredie pre porozumenie reči a skúšanie a súčasne overovanie účinkov reči na okolie. Pri komunikácii s dieťaťom je veľmi účinné prechádzať od počiatočných jednoduchých slov a neverbálnych signálov k rozširovaniu a predlžovaniu viet, hoci sa dieťa vyjadruje jednoduchými, nerozvitými vetami. Dobré je využívať stratégie ako premostovanie či prepájať pre dieťa známe informácie s novými, prípadne interpretovať osvojené znalosti a schopnosti vo vzťahu s okolitým svetom. V ranom veku je vhodné do bežnej komunikácie s dieťaťom často zakomponovávať gestá a zvuky, ktoré umožňujú dieťaťu lepšie porozumieť hovorenému komunikátu. Ten by mal mať jednoduché, krátke a zrozumiteľné vety. Neskôr možno uplatniť stratégiu modelovania reči rodičom, ktorá je blízka dieťaťu a ktorá je vzorom pre správne utváranie slov či zložitejších slovných spojení. Takýmto spôsobom si dieťa receptívne osvojí vzor rečového správania od blízkeho okolia.

V priebehu života dochádza vo vzťahovej väzbe ku zmenám. Prvou zmenou je potreba vzťahovej väzby, ktorá je u jednotlivca najsilnejšia v ranom štádiu vývinu a počas dospievania smeruje jej vývin od symbiôzy k autonómii. Druhou zmenou je zmena okolností,

ktoré spúšťajú a aktivizujú väzobný systém. Jednotlivec dokáže zvládnuť situácie, ktoré sú vnímané ako ohrozujúce vďaka skúsenostiam z detstva. Ďalšou zmenou je forma získavania blízkosti a pocitu istoty. Počas vývinu sa u jednotlivca zvyšuje pocit istoty a narastá frustračná tolerancia (Hawkins, Williams 2017). Vzťahová väzba je v tomto kontexte jedným z hlavných determinantov pôsobiacich pri osvojovaní si slovnej zásoby. Citlivosť matky na neverbálne signály jej dieťaťa spôsobuje, že odpovedá na ne žiaducim spôsobom (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn 2005; Sajaniemi, Makela, von Wendt, Hamalainen, Hakamies-Blomqvist 2001). Podľa Sachsa (2005) práve verbálne senzitívny interakčný štýl je prejavom interakcie s dieťaťom, ktoré sa učí jazyk, pričom sa vychádza z jeho záujmu. Ak je matka verbálne senzitívna voči svojmu dieťaťu, predikuje to lepšiu komunikáciu medzi nimi a zároveň lepší rečový vývin u dieťaťa vo veku jedného roku života na rozdiel od matiek, ktoré sú verbálne intrusívne (Paavola, Kunnar, Moilanen 2005). Pri pozitívnej interakcii medzi matkou a dieťaťom je totiž uplatňovaná priama komunikácia, ktorá zabráňuje rýchlemu klesaniu pozornosti dieťaťa. Čítanie kníh dieťaťu pred spánkom sa odporúča už od 1. roku života, rovnako ako spievanie uspávaniek na dobrú noc. Kľúčovým obdobím pre rozvoj detskej reči najbližším okolím je vek do troch rokov. V tomto období je vhodné neustále podnecovať dieťa prostredníctvom čítania rôznorodých kníh, spoločne s dieťaťom deklamovať riekanky, piesne či nadväzovať kontakt s dieťaťom pri hre. Účinné je rovnako komentovanie všetkého, čo dieťa alebo jeho okolie práve robí. Je nevyhnutné poskytnúť dieťaťu veľa rečových stimulov podporujúcich zvukové, zrakové a motorické vnímanie v procese celého vývinu reči. Táto sociálno-komunikačná interakcia je najlepším základom pre ďalšie vývinové obdobie reči dieťaťa usmerňované a stimulované následne v predškolských zariadeniach. Nedostatok rečových stimulov spôsobuje spomalenie vývinu reči, malú slovnú zásobu, jednoduché syntaktické konštrukcie a obmedzenosť komunikácie dieťaťa vzhľadom na rozsah aktívnej slovnej zásoby. Podobný stav môže tiež spôsobiť nadmerné zaťažovanie detí – vynucovanie si opakovania a zámerné učenie jazyka či neprimeraná komunikačná starostlivosť zo strany rodičov. Takéto deti sa môžu začať prejavovať negativisticky a môžu mať aj neurotické prejavy. Už sme spomínali, že bezpečná vzťahová väzba poskytuje dieťaťu emocionálnu istotu a umožňuje mu objavovať svet, pretože dieťa pociťuje psychologickú slobodu (Brisch 2011, Shahar-Maharik, Oppenheim 2016). Benoit (2004) uvádza, že významným prediktorom ďalšieho sociálneho a emocionálneho vývinu dieťaťa je práve kvalita vzťahovej väzby. Výskumom bol potvrdený priamy vzťah medzi bezpečnou väzbou, vývinom mozgu a psychickým zdravím dieťaťa. Správanie matky k dieťaťu v prvých dvoch rokoch jeho života významne vplýva na dozrievanie mozgu. V tomto veku dochádza v mozgu k vývinu neurobiologických štruktúr, ktoré umožňujú jednotlivcovi zvládať stres počas celého života (tzv. kontrolný systém). Dieťa s bezpečnou väzbou bude schopné efektívnejšie regulovať svoje správanie v stresových situáciách, čo je nevyhnutné pre jeho zdravý sociálny a emocionálny vývin (Malekpour, 2007, Nosková, 2011, Schore 2001).

Bezpečná vzťahová väzba vplýva na sociálno-emocionálne kompetencie dieťaťa a významným spôsobom ovplyvňuje aj jeho kognitívny vývin. Van Ijzendoorn, Dijkstra a Bus (1995) porovnali výskumy zameriavajúce sa na kvalitu vzťahovej väzby a jej vzťah k inteligencii a rečovému vývinu. Zistili, že kvalitná vzťahová väzba výrazne vplýva na rečový vývin, ale len mierne na intelekt dieťaťa. West, Matthews a Kerns (2013) však ukázali, že

deti bezpečne pripútané k matke v druhom a treťom roku svojho života vykazovali vyššiu školskú úspešnosť a vyššie IQ. Aj Birsch (2011) uvádza, že deti s bezpečnou vzťahovou väzbou vykazujú lepšiu schopnosť sa učiť a zapamätať si informácie a osvojiť si jazyk. Ukážkou vplyvu teórie vzťahovej väzby môže byť aj foneticko-fonologická rovina jazyka. V prvej fáze vývinu dieťaťa, teda v období pragmatizácie do 1. roku života (Lechta 1995), možno zreteľne badať prvé komunikačné prejavy vo forme gest a samohláskových zvukov, ku ktorým sa postupne pridávajú aj prvé slabiky. Nejde ešte o štádium vlastnej reči. Približne do 9. mesiaca sa u dieťaťa posilňuje hlavne perцепčná zložka. Dieťa sa učí porozumieť okolitému svetu v procese pozorovania a perцепcie. V ďalšom období si dieťa postupne osvojuje výslovnosť spoluhlások, pričom osvojovanie prebieha od jednoduchších až po ťažšie vysloviteľné (Gregorík 2014). V 2. až 3. roku života dieťaťa sú rečové orgány z fyziologického hľadiska dostatočne vyvinuté a pripravené na správnu artikuláciu. Pokiaľ sa dieťa pohybovalo v prostredí správneho rečového vzoru so slovenskou normovanou výslovnosťou, dieťa by nemalo mať veľké ťažkosti napodobňovať výslovnosť foneticky správne a zreteľne. Rečový vývin každého jedinca je však individuálny proces rovnako ako aj predpoklad výskytu rečových chýb (Hollá 2015).

Ako sme ukázali, jazyk sa rozvíja v kontexte sociálnych vzťahov a má svoje korene v prvých interakciách detí a ich opatrovateľov (Bates 1976, Bruner 1981, Locke 2001, Tomasello 1992). Vývin jazyka je však ovplyvnený rôznymi faktormi (Bronfenbrenner 1979) vrátane rodinného a nerodinného prostredia. Teória ekologických systémov tvrdí, že sociálne interakcie s opatrovateľmi sú príkladom proximálnych procesov, ktoré súvisia s vývinom jazyka (Bronfenbrenner, Morris 1998). No aby sme porozumeli vývinu jazyka od začiatkových štádií, je potrebné zvážiť viaceré vplyvy.

Existujú výskumné štúdie, ktoré potvrdzujú súvislosť medzi správaním matky a otca k dieťaťu a neskorším vývinom detí, čím podporujú dôležitosť skúmania vzťahovej väzby. Tieto štúdie naznačujú, že matky a otcovia sa zapájajú do odlišných typov interakcie so svojimi deťmi – otcovia preferujú na rozdiel od matiek viac fyzicky zamerané hry (Parke 2002, Yeung, Sandberg, Davis-Kean, Hofferth 2001). Gottman (1998) zistil, že vo vzájomných interakciách s deťmi boli matky verbálne aktívnejšie a manažérske, zatiaľ čo otcovia boli fyzicky aktívnejší a hry boli vzrušujúcejšie. Ďalšie štúdie potvrdili, že správanie matiek je spojené so spôsobom osvojovania si jazyka, poznávaním a spoločenským správaním (Cassidy 1988, Cummings, Davies 1994, Hart, Risley 1995; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, Lyons 1991, Olsen et al. 2002). Nedávny výskum tiež dokázal, že podporujúce správanie rodičov – vytvárajúce bezpečnú vzťahovú väzbu – počas prvých 24 mesiacov predpovedalo vývin detí vo veku 36 mesiacov (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, Lamb 2004). Ale aj napriek rôznym štúdiám, ktoré sa zameriavajú na typ vzťahovej väzby a na jej odlišnosť smerom k otcovi a smerom k matke, prekvapivo málo štúdií porovnáva rôznorodosť slovnej zásoby matky a otca využíwanej pri interakcii s malými deťmi. O'Brien a Nagle (1987) sledovali deti a ich rodičov pri voľnej hre. Vek detí bol od 1 do 6 rokov. Rowe s kolektívom (2004) študoval 33 detí vo veku 2 – 2 ½ roka a ich rodičov. Obe štúdie porovnávali matky a otcov z hľadiska rôznorodosti slovnej zásoby a nezistili sa žiadne významné rozdiely. Ratner (1988) študoval osem trojíc (matka – otec – dieťa) pri voľnej hre v období, keď deti mali 1 rok a 6 mesiacov až 2 roky. Tu sa zistilo, že otcovia používali v komunikácii slová, ktoré sa objavujú v reči matky zriedka. Výskum tiež ukázal, že rodičia upravujú svoj

rečový prejav voči dieťaťu spôsobom, ktorý podporuje ich osvojovanie si jazyka, t. j. zjednodušujú reč, volia a prispôsobujú používanie slov a gramatiky, vyhýbajú sa nadbytočným slovám a pod. (Fernald et al. 1989, Kavanaugh, Jirkovsky 1982, Kitamura, Burnham 2003, McRoberts, Best 1997, Rondal 1980, Snow 1977). Výsledky štúdií naznačujú, že prístup matky, jej slovná zásoba, komplexnosť prejavu a otázok dôležitým spôsobom prispievajú k rozvoju jazyka detí v ranom veku. Rozmanitosť slovnej zásoby matky je silným prediktorom neskoršieho vývinu reči a gramotnosti detí (Bornstein, Haynes, Painter 1998, Hart, Risley 1995, Hoff-Ginsberg 1991). Aj Hoff-Ginsberg (1991) zistila, že slovná zásoba matky je významne spojená s detským slovníkom. Podobne i Hart a Risley (1995) potvrdzujú, že počet rôznych slov, ktoré používajú rodičia, sa silne spája s ranou slovnou zásobou detí.

Na základe uvedených štúdií môžeme vidieť, že jazykové interakcie medzi rodičmi a dieťaťom sú dôležitým determinantom vývinu reči v ranom veku. Pre hlbšie poznanie tohto javu by bolo možné zamerať sa na systematickejšie skúmanie a porovnávanie typu vzťahovej väzby s vývinom reči, resp. získavaním jazykovej kompetencie. V nasledujúcom bádani by sa tiež mohol komparovať vplyv matky a otca pri rozvíjaní reči a obohacovaní slovnej zásoby jednotlivca v závislosti od vzťahovej väzby, ktorú má dieťa vytvorenú s rodičom.

LITERATÚRA

- ALVERMANN, D. E., N. J. UNRAU a R. B. RUDELL, eds., 2013. *Theoretical Models and Processes of Reading*. 6. vyd. Newark, DE: International Reading Association. ISBN 978-0-87207-710-2.
- BATES, E., 1976. *Language and context. The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BENOIT, D., 2004. Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome. In: *Pediatrics & Child Health*. Roč. 9, č. 8, s. 541 – 545. ISSN 1751-7222.
- BORNSTEIN, M. H., O. M. HAYNES a K. M. PAINTER, 1998. Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. In: *Journal of Child Language*, Roč. 25, č. 2, 367 – 393. ISSN 1469-7602.
- BOWLBY, J., 2010. *Väzba – Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-670-4.
- BRISH, K. H., 2011. *Bezpečná vzťahová väzba*. Bratislava: Vydavateľstvo F. ISBN 978-80-88952-67-1.
- BRONFENBRENNER, U., 1979. *The Ecology of Human Development*. England. Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. a P. A. MORRIS, 1998. *The Bioecological Model of Human Development* [online]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/d470/f7b5abc2c5b338ee88b15a38b07ef-214ce57.pdf>
- BRUNER, J., 1975. The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of Child Language*, Roč. 1, č. 2, s. 1 – 19, ISSN 0305-0009.
- BROOKS, P. J. a V. KEMPE., eds., 2014. *Encyclopedia of Language Development*. SAGE Publications, Inc. ISBN 978-1-4522-5876-8.
- BURNHAM, D., a C. KITAMURA, 2003. What's new, pussycat? On talking to babies and animals. In: *Science*. č. 296, s. 1435. ISSN 1095-9203.
- CASSIDY, J., 1988. Child-mother attachment and the self. In: *Child Development*. Roč. 59, č. 1, s. 121 – 134. ISSN 1467-8624.
- CASSIDY, J. 1999. The nature of child's ties. In: *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Ed. J. Cassidy, a P. R. Shaver. New York: Guilford Press, s. 3 – 20. ISBN 978-1462525294.

- CUMMINGS, E. M., a P. T. DAVIES, 1994. Maternal depression and child development. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Roč. 35, s. 73 – 112. ISSN 1469-7610.
- FEENEY, J. A., 2002. *Attachment, marital interaction, and relationship satisfaction: A diary study* [online]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-6811.00003/abstract>
- FERNALD, A. et al., 1989. A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. In: *Journal of Child Language*. Roč. 16, č. 3, s. 477 – 501, ISSN 0305-0009.
- FURDÍK, J., 2004. *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-28-X.
- GOTTMAN, J. M. et al., 1998. Predicting Marital Happiness and Stability from Newlywed Interactions. In: *Journal of Marriage and the Family* [online]. Roč. 60, č. 1, s. 5 – 22. ISSN 0022-2445. Dostupné z: www.jstor.org/stable/353438?seq=1#page_scan_tab_contents
- GREGORÍK, P., 2014. *Základy spisovnej výslovnosti*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-8105-630-7.
- HART, B. a T. R. RISLEY, 1995. Meaningful Differences In: *The Everyday Experience Of Young American Children*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. ISBN 978-155766197.
- HAŠTO, J., 2005. *Vzťahová väzba: Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F. ISBN 80-88952-28-X.
- HAWKINS, R. D. a M. WILLIAMS, 2017. Childhood Attachment to Pets: Associations between Pet Attachment, Attitudes to Animals, Compassion, and Humane Behaviour. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. Roč. 15, č. 2. ISSN 1660-4601 [cit. 2018-2-12]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5451941/>
- HOFF-GINSBERG, E., 1991. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. In: *Child Development*. Roč. 62, s. 782 – 796.
- HUTTENLOCHER, J., W. HAIGHT, A. BRYK, M. SELTZER, a T. LYONS, 1991. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. In: *Developmental Psychology*. Roč. 27, č. 2, s. 236 – 248. ISSN 1939-0599.
- JUFFER, F., BAKERMANS-KRANENBURG, M. J. a H. VAN IJZENDOORN, 2005. The importance of parenting in the development of disorganized attachment: Evidence from a preventive intervention in adoptive families. In: *Journal of Child Psychology*. Roč. 46, č. 3, s. 263 – 274.
- KAVANAUGH, R. D., A. M. JIRKOVSKY, 1982. Parental Speech to Young Children: A Longitudinal Analysis. In: *Merrill-Palmer Quarterly*. Roč. 28, s. 297 – 311. ISSN N/A.
- LAKOFF, G. a M. JOHNSON, 2002. *Metafory, ktorými žijeme*. Brno: Host. ISBN 80-7294-071-6.
- LÉCBYCH, M. a K. POSPÍŠILÍKOVÁ, 2012. Česká verze škály experiences in close relationships (ECR): pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. In: *E-psychologie* [online]. Roč. 6, č. 3. ISSN 1802-8853 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/lecbych-pospisilikova.pdf>
- LECHTA, V. et al., 1995. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-88824-18-4.
- MALEKPOUR, M., 2007. Effects of attachment on early and development. In: *The British Journal of Developmental Disabilities*. Roč. 53, č. 2, s. 105, 81 – 95. ISSN 0969-7950.
- MIKULAJOVÁ, M., 2018. Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In: *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 29 – 64. ISBN 978-80-8068-701-4.
- MIKULINCER, M. a P. R. SHAVER, 2007. *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-59385-458-7.
- NOSKOVÁ, J., 2011. Vplyv citovej väzby na vývin mozgu. In: *Mosty k rodine*. Roč. 2, č. 2, s. 14 – 20. ISSN 1338-2713.

- PAAVOLA, L., S. I. KUNNARI a I. MOILANEN, 2005. The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. In: *First Language*, Roč. 25, č. 2, s. 174 – 195. ISSN 17402344.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- RUSŇÁK, R., 2008. *Moderná rozprávka a jej detská recepcia* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-8068-799-1 [cit. 2015-11-18]. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Rusnak1>
- SACHS, J. 2005. „Communication development in infancy“. In: *Development of language*, 6. vyd., Ed. J. B. Gleason. Boston: Pearson Education., s. 39 – 61. ISSN 1547-5441.
- SAJANIEMI, N., J. MAKELA, L. VON WENDT, T. HAMALAINEN, L. HAKAMIES-BLOMQVIST, 2001. Cognitive performance and attachment patterns at four years of age in extremely low birth weight infants after early intervention. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*. Roč. 10, č. 1, s. 122 – 129. ISSN 1435-165X.
- SHAHAR-MAHARIK, T. a D. OPPENHEIM, 2016. Attachment. In: *Encyclopedia of Mental Health*, 2. vyd., Ed. H. Friedman. Waltham: Academic press. Roč. 1., s. 105 – 115. ISBN 978-0-12-397753-3.
- SCHORE, A. N., 2001. Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. In: *Infant Mental Health Journal*. Roč. 22, č. 1 – 2, s. 7 – 66. ISSN 1097-0355.
- SKINNER, B., 1957. *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- SLANČOVÁ, D., 1999. *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 9788088722304
- SLANČOVÁ, D., 2002. Reč orientovaná na dieťa (o niektorých aspektoch a výsledkoch jej výskumu). In: *Logopaedica*. V. Zborník Slovenskej asociácie logopédov. Ed. V. Lechta. Bratislava: Liečreh Gúth, s. 91 – 102. ISBN 978-80-89113-94-1.
- TAMIS-LEMONDA, C. S., M. H. BORNSTEIN, R. KAHANA-KALMAN, L. BAUMWELL a L. CYPHERS, 1998. Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: An events history approach. In: *Journal of Child Language*. Roč. 25, č. 3, s. 675 – 700. ISSN 1469-7602.
- TAMIS-LEMONDA, C. S., T. N. CRISTOFARO, E. T. RODRIGUEZ a M. H. BORNSTEIN, 2006. „Early language development: Social influences in the first years of life“. In: *Child psychology: A handbook of contemporary issues*, 2. vyd. Ed. L. Balter a C. S. Tamis-LeMonda. New York: Psychology Press. s. 79 – 108.
- TOMASELLO, M., 1999. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 978-0674005822.
- VAN IJZENDOORN, M. H., J. DIJKSTRA a A. G. BUS, 1995. Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. In: *Social Development*. Roč. 4, č. 2, s. 115 – 128. ISSN 1467-9507.
- WEI, M., D. L. VOGEL, KU TSUN-YAO a R. A. ZAKALIK, 2005. Adult Attachment, Affect Regulation, Negative Mood, and Interpersonal Problems: The Mediating Roles of Emotional Reactivity and Emotional Cutoff. In: *Journal of Counseling Psychology*. Roč. 51, č. 1, s. 14 – 24. ISSN 0022-0167
- WEST, K. K., B. L. MATHEWS a K. A. KERNS, 2011. Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Roč. 28, č. 2, s. 259 – 270. ISSN 0885-2006.
- WHITNEY, W. D., 1875/1979. *The Life and Growth of Language*. New York: Dover Books.

Resumé

The article is aimed at defining mutual connections between language acquisition and attachment. The authors focus mainly on father – child and mother – child interactions and their impact on language acquisition. Based on the findings of experts, it can be stated that attachment significantly influences the extent of the child's vocabulary. Environment in which a child grows affects the child to a large extent, positively or negatively; for example, speech disorders can develop in the child.

Kontakt**PhDr. Andrea Baranovská, PhD.**

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra psychológie
J. Herdu 2, Trnava
andrea.baranovska@ucm.sk

PhDr. Dominika Doktorová, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra psychológie
J. Herdu 2, Trnava
dominika.doktorova@ucm.sk

Mgr. Zdenka Kumorová, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
J. Herdu 2, Trnava
zdenka.kumorova@ucm.sk

JAZYKOVÁ VÝCHOVA V MATERSKEJ ŠKOLE A PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV NA STIMULÁCIU REČOVÉHO VÝVINU NA SLOVENSKU A V ČESKU

Language education in kindergarten and training of prospective teachers for stimulation of speech development in Slovakia and Czech Republic

Katarína DROZDOVÁ

1 Úvod

Slovenčina patrí do skupiny slovanských jazykov rovnako ako čeština. Oba jazyky český i slovenský sú si veľmi podobné, preto nás zaujímalo, ako sa na Slovensku a v Česku pristupuje k cielenej stimulácii reči detí počas inštitucionálneho vzdelávania v materských školách a ako vybrané pedagogické fakulty pripravujú svojich absolventov na povolanie pedagóga, špeciálne v oblasti jazykovej výchovy v materskej škole. Stimuláciu detskej reči ovplyvňujú poznatky výskumov rečovej ontogenézy, preto sme sa zamerali aj na komparáciu stavu v tejto oblasti. Jedným z dôvodov takéhoto porovnávania sa pre nás stal aj fakt, že obe krajiny Česko a Slovensko tvorili jeden štát, Československú republiku, a majú spoločnú minulosť. Príslušníci oboch národov boli v tesnom kontakte s oboma jazykmi, čo spôsobovalo, že ich každodenným používaním sa oba jazyky vzájomne ovplyvňovali. Na základe uvedeného sme predpokladali, že spôsob jazykovej výchovy a príprava na povolanie učiteľa v materskej škole by mohli byť podobné. Na druhej strane berieme do úvahy pomerne dôležitý fakt, že už dvadsaťpäť rokov žijú oba národy v osobitných štátoch, čo mohlo spôsobiť odlišné smerovania a prístupy a viaceré diferencie pri inštitucionálnom vzdelávaní detí v materských školách, ale aj pri profesijnej príprave študentov. Na základe absolvovania zahraničnej stáže sme si na porovnanie zvolili domácu Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove a mobiltnú, hostujúcu Pedagogickú fakultu Masarykovej univerzity v Brne.

2 STAV POZNANIA ONTOGENÉZY REČI DETÍ NA SLOVENSKU A V ČESKU

Odborná príprava učiteľky v oblasti jazykovej výchovy by mala byť založená aj na nadobudnutí znalostí z jazykovednej, vývinovej a metodической oblasti. Učiteľka by mala poznať celkový priebeh vývinu dieťaťa v období predškolského veku, a to z oblasti vývinovej psychológie a vývinovej lingvistiky, t. j. poznať kognitívny vývin dieťaťa a poznať ontogenézu detskej reči (štádiá vývinu detskej reči a proces osvojovania si jednotlivých stránok jazyka). Do oblasti metodической prípravy učiteľky na stimuláciu detskej reči spadá aj nadobúdanie schopnosti do istej miery diagnostikovať a hodnotiť aktuálny stav rečového správania sa dieťaťa. Diagnostika detskej reči, ktorá je východiskom pre jej následnú stimuláciu, by mala byť založená na výsledkoch výskumov konkrétneho jazyka a jeho osvojovania. Zohľadňovanie vedeckých výskumov osvojovania si detskej reči by sa rovnako malo stať

východiskom pre tvorbu štátnych vzdelávacích programov a s výsledkami výskumov by mali byť oboznámení aj poslucháči počas vysokoškolskej prípravy na učiteľstvo.

Skúmanie detskej reči je náplňou pomerne nového vedeckého odboru vývinovej psycholingvistiky alebo aj kognitívnej lingvistiky. V súčasnom českom prostredí sa systematickému výskumu detskej reči nevenuje taká pozornosť ako na Slovensku. Na rozdiel od Slovenskej republiky v Česku neexistuje inštitucionálne zastrešované centrum pre skúmanie pedolingvistiky (pozri Slančová 2008), kognitívnej lingvistiky či psycholingvistiky detí. Teóriou a výskumom detskej reči sa zaoberá len sporadicky niekoľko odborníkov, ktorých výsledky výskumov nachádzame publikované prevažne vo forme časopiseckých štúdií a príspevkov v zborníkoch. Jazykovedné práce vznikajú skôr izolovane a vo väčšine odpovedajú len na čiastkové otázky skúmania a nevytvárajú komplexný pohľad na skúmaný problém (Saicová Římalová 2013). Systematickejšie práce o osvojovaní češtiny sú už staršieho dáta a ich výsledky boli ovplyvnené vtedajšou dobou a podobou lingvistiky či technickými možnosťami zaznamenávania reči. Z najznámejších vtedajších autorov môžeme spomenúť napr. K. Ohnesorga (1948), ktorý analyzoval zvukovú stránku detských prejavov a J. Pačesovú (1975), ktorá sa zaoberala slovnou zásobou a vybranými gramatickými aspektami reči. K súčasným bádateľom v tejto oblasti patrí napr. K. Šebesta (2009), ktorý sa zaoberá vývinom komunikačnej kompetencie v škole. F. Smolík (2014) objasňuje osvojovanie si gramatiky. Vývinovou psycholingvistikou sa špecificky zaoberá I. Nebeská (1992) a výskumom raného vývinu detskej reči sa venuje L. Saicová Římalová (2010, 2013). Logopedické spracovanie problematiky detskej reči nachádzame v práci D. Kutáلكovej (2010). Prínosnou je aj syntetizujúca práca I. Bytešníkovéj (2007) zaoberajúca sa komunikačnou kompetenciou detí v materskej škole. Komunikáciu detí v základnej škole spracovával tím autorov (pozri K. Šeďová et al. 2012) a Pražská skupina školní etnografie (2005). Na rozdiel od Českej republiky je na Slovensku realizovaný odborne zastrešovaný vedecký systematický výskum detskej reči. V ďalšej časti uvádzame len tie výsledky výskumov, ktoré sú relevantné pre poznanie reči detí do konca predškolského veku.

Pod vedením D. Slančovej bolo na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove založené laboratórium detskej reči (viac na <http://laboratorium.detskarec.sk/>). Veľmi významným výsledkom práce tímu odborníčov je monografia Štúdie o detskej reči (2008) na ktorej spolupracovali D. Slančová, M. Mikulajová, J. Kesselová, S. Kapalková, I. Bónová, Z. Ondráčková a S. Zajacová. Organickým pokračovaním tejto monografie sa po desiatich rokoch stala ďalšia kolektívna monografia s názvom *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (2018), na ktorej pracoval pozmenený tím odborníčov D. Slančová, A. Brestovičová, S. Kapalková, J. Kesselová, J. Kičura Sokolová, L. Liptáková, Z. Ondráčková, L. Palková, S. Spáčilová a K. Vužňáková. Cenným prínosom pri poznávaní a skúmaní osvojovania si detskej reči je aj ďalšia kolektívna monografia zaoberajúca sa hodnotením komunikácie dieťaťa *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku* (Kapalková et. al. 2010), ktorá prináša prvé testy komunikačného správania sa na Slovensku, TEKOS I a TEKOS II. Na vývine a osvojovaní si reči dieťaťom má podiel aj reč učiteľky materskej školy ako jeden zo vzorov pre dieťa. Túto oblasť spracovala D. Slančová (1999). Oblasť reči matiek orientovanej na dieťa sa venovala A. Brestovičová (2012). Na opis detskej lexiky sa zamerala Z. Ondráčková (2009). Tému slovo tvorby v detskom veku originálnym spôsobom spracovali autorky L. Liptáková a K. Vužňáková (2009). Skú-

maniu kompozít sa už samostatne venovala K. Vužňáková (2012). Špecifickou príručkou na stimuláciu reči detí v ranom veku je kniha autoriek K. Hornákovovej, S. Kapalkovej a M. Mikulajovej (2005). Komunikáciu detí pri hre skúmala S. Zajacová (2012). Osobitú tému naratív v detskom veku spracovali autori M. Klimovič a P. Harčariková (2011). Detskou rečou v oblasti logopédie a poruchami vývinu detskej reči sa na Slovensku podrobne a zaobrá V. Lechta (1990, 1995, 2000).

3 ANALÝZA OBSAHOVÝCH A VÝKONOVÝCH POŽIADAVIEK NA STIMULÁCIU REČI A JAZYKA V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH NA SLOVENSKU A V ČESKU

Edukačné požiadavky na predprimárne vzdelávanie detí na Slovensku stanovuje aktuálne platný Štátny vzdelávací program pre *predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016, ďalej len ŠVP pre materské školy). Vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sa uvádza, že hlavným cieľom je rozvíjanie komunikačných kompetencií dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. Vzdelávacie štandardy tejto oblasti sa delia na dve časti, a to na oblasť hovorenej reči a oblasť písanej reči. Oblasť hovorenej reči sa zameriava na tri podoblasti:

1. Komunikačné konvencie,
2. Artikulácia a výslovnosť,
3. Gramatická správnosť a spisovnosť.

Oblasť písanej reči je zložená z podoblastí:

1. Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči,
2. Chápanie formálnych charakteristík písanej reči.

Spomenuté podoblasti sa ešte ďalej vnútorne diferencujú na menšie podoblasti. Každá z týchto podoblastí obsahuje štandardy vzdelávania, a to obsahové (obsah vzdelávania) a výkonové (výkon dieťaťa vzhľadom na obsah) štandardy. Pre oblasť hovorenej a písanej reči sú vymedzené výkonové štandardy (ŠVP pre materské školy 2016, s. 23 – 26) (ibid. s. 27 – 37), ktoré v ďalšej časti paralelne porovnávame vzhľadom na obsah vzdelávania s požiadavkami vzdelávania v českom prostredí.

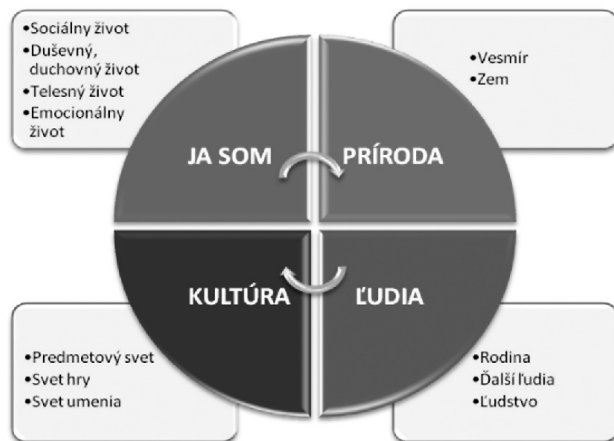
Obsah predškolského vzdelávania v Českej republike stanovuje *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání* (2018, ďalej len RVPPV), ktorý je rozdelený do piatich vzdelávacích oblastí: biologická, psychologická, interpersonálna, sociálno-kultúrna a environmentálna. Jednotlivé oblasti sú pomenované nasledovne (RVPPV 2018, s.14):

1. Dítě a jeho tělo,
2. Dítě a jeho psychika,
3. Dítě a ten druhý,
4. Dítě a společnost,
5. Dítě a svět.

Pre porovnanie uvádzame, že podobný model vzdelávacích oblastí bol použitý aj na Slovensku v predchádzajúcom kurikulárnom dokumente Štátny vzdelávací program

ISCED 0 – *predprimárne vzdelávanie* (2008) pod názvom *Dieťa a svet*. Jednotlivé vzdelávacie oblasti boli rozdelené do tematických okruhov (pozri obr. 1):

Obrázok č. 1: Tematické okruhy predprimárneho vzdelávania



(Zdroj: Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008, s. 12)

Požiadavky na rozvoj jazyka a reči nie sú v českom dokumente (RVPPV 2018) v samostatnej vzdelávacej oblasti, ale nachádzame ich v širšej vzdelávacej oblasti 5.2. *Dítě* a jeho psychika, ktorá sa delí na tri podoblasti 5.2.1 Jazyk a reč; 5.2.2 Poznávací schopnosti a funkcie, predstavivosť a fantázie, myšlienkové operácie; 5.2.3 Sebepojetí, city a vôľa. Zámerom tejto oblasti je podpora duševnej pohody, psychickej zdatnosti a odolnosti dieťaťa, rozvoj jeho intelektu, reči a jazyka, poznávacích procesov a funkcií, jeho citov a vôle; ďalej rozvoj jeho sebapoznania, vlastnej kreativity a sebavyjadrovania, a taktiež stimulácia nadobúdania a rozvoja jeho vzdelávacích schopností a povzbudzovanie v jeho ďalšom rozvoji, poznávaní a učení. Obsahové zameranie (v slovenskom kontexte obsahové štandardy) podoblasti 5.2.1 Jazyk a reč je vymedzené v sekcii „vzdelávací nabídka“, požiadavky na výkon dieťaťa (na Slovensku výkonové štandardy) sú následne formulované v oblasti „očakávané výstupy“ (RVPPV 2018, s.18), ktoré podrobne vymedzujeme v nasledujúcej tabuľke, v ktorej české štandardy priradujeme k slovenským na základe oblasti, na ktorú sú jednotlivé ciele zamerané.

Tabuľka č.1: Prehľad vzdelávacích požiadaviek

ŠVP pre materské školy (Slovensko)	RVPPV (Česko)
Oblasť hovorenej reči	
1.1 Komunikačné konvencie:	
Aktívne a spontánne nadväzuje rečový kontakt s inými osobami – deťmi i dospelými.	
Reaguje na neverbálne signály (gestá, mimiku), udržiava očný kontakt, hlasnosť prejavu prispôbuje situácii.	domluvit se slovy i gesty, improvizovat

Používanie jazyka prispôsobuje sociálnym situáciám a vzťahom.	
Pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu.	viesť rozhovor (naslouchať druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovať rečníka i obsah, ptať sa)
	formulovať otázky, odpovedať, hodnotiť slovné výkony, slovné reagovať
1.2 Artikulácia a výslovnosť:	
Vyslovuje správne, zreteľne a plynule všetky hlásky a hláskové skupiny.	správne vyslovovať, ovládať dech, tempo i intonáciu reči
1.3 Gramatická správnosť a spisovnosť:	
Formuluje gramaticky správne jednoduché rozvité vety a súvetia.	vyjadrovať samostatne a smysluplne myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky v vhodne zformulovaných vetách
Rozumie spisovnej podobe jazyka.	
	učiť sa nová slova a aktívne je používať (ptať sa na slova, ktorým nerozumí) pojmenovať väčšinu toho, čím je obklopeno
Oblasť písanej reči	
2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči:	
2.1.1 Poznávanie funkcií písanej reči: Dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady.	
2.1.2 Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba: Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i.).	poznať a vymyslieť jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalosť, deja, faktov, informácií a i.).	
Reprodukuje stručne obsah prečítaného textu.	sledovať a vyprávať príbeh, pohádku
	porozumieť slyšenému (zachytiť hlavnú myšlenku príbehu, sledovať dej a zopakovať jej v správnych vetách)
2.1.3 Porozumenie implicitného významu textu: Odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod.	chápať slovný vtip a humor
Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov.	prejavovať záujem o knižky, sústredene poslouchať čítbu, hudbu, sledovať divadlo, film, užívať telefon
Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje vo výtvarných činnostiach.	
Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno-pohybových činnostiach.	
2.1.4 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči: Vníma a vie primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou (básničkou) a prozaickými žánrami.	

	učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
Vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života.	
Predvída udalosti deja, zápletku, záver príbehu a opiera sa pri tom o poznanie štruktúry rozprávok, príbehov pre deti a bájok.	
Dokáže vysvetliť prenesený (symbolický) význam jednoduchých slovných spojení.	
	rozlišovať některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
<i>2.2 Chápání formálních charakteristik psané řeči:</i>	
<i>2.2.1 Koncept tlače a znalost knižních konvencí:</i>	
Na základě ilustrace rozprává vlastní jednoduchý příběh.	popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
Pri činnostiach s knihou rozumie a aktívne (v primeraných ekvivalentoch) používa výrazy ako autor, kniha, strana, spisovateľ.	
Používá knihu správnym spôsobom.	sledovat očima zleva doprava
Identifikuje niektoré písmená abecedy.	poznat některá písmena a číslice, popř. slova
	poznat napsané své jméno
<i>2.2.2 Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie:</i>	
Sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom.	
Rozhodne, či sa dve slová rýmujú.	utvořit jednoduchý rým
Rozčlení zvolené slová na slabiky.	
Vyčlení začiatočnú hlásku slova.	sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
<i>2.2.3 Grafomotorické predpoklady písania:</i>	
Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov.	
Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia.	
Pri kreslení a grafomotorických činnostiach sedí vzpriamene, vzdialenosť očí od podložky je primeraná.	
Pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku.	

Prehľad slovenských výkonových štandardov ukazuje, že oblasť hovorenej reči nepokrýva všetky jazykové roviny, aj keď sa to v úvode dokumentu uvádza. Stimulácia reči je zameraná hlavne na oblasť zvukovú a pragmatickú (t. j. vedenie dialógu a spisovnosť v komunikácii vo všeobecnosti). Explicitne formulované požiadavky a podnety na stimuláciu hovorenej reči v oblasti morfolologickej, lexikálnej a syntaktickej v tomto dokumente chýbajú. Rovnako tak nenachádzame výkonový ani obsahový štandard zaoberajúci sa slovtvornou stránkou detskej reči. Z didaktického hľadiska je teda komunikačná kompeten-

cia (Liptáková a kol. 2015) v oblasti hovorenej reči detí rozvíjaná len na úrovni dvoch oblastí rečovej kompetencie, a to foneticko-fonologickej a interpersonálnej subkompetencie. Celkovo je v aktuálnom ŠVP pre materské školy väčší dôraz kladený na rozvoj a stimuláciu písanej reči než na stimuláciu hovorenej reči.

Porovnaním výkonových štandardov v Česku a štandardov, ktoré uvádza ŠVP pre materské školy na Slovensku, nachádzame zhodu v tom, že väčšina výstupov je zameraná na zvukovú a pragmatickú rovinu jazyka. Zhodne sa objavujú aj požiadavky na poznanie niektorých písmen a čísl a požiadavka na stimuláciu sledovania očami v smere zľava doprava, čo je požiadavkou a predpokladom učenia sa sledovania textu pri čítaní. V ŠVP pre materské školy je formulovaný požadovaný výkon dieťaťa v miere „*Identifikuje niektoré písmená abecedy*“, požiadavka na sledovanie textu nie je explicitne daná, no môžeme ju zahrnúť do výkonového štandardu „*Používa knihu správnym spôsobom*“.

V slovenskom prostredí je oblasti písanej reči venovaná oveľa väčšia pozornosť a vzhľadom na oblasť hovorenej reči sú predpoklady propedeutiky čítania a písania v oblasti grafomotoriky v dominantnom postavení. Očakávané výstupy zahŕňajú ako recepcnú, tak aj produkčnú zručnosť dieťaťa. Zastúpená je aj lexikálna rovina v podobe oboznamovania sa so synonymami, homonymami a antonymami. Tento obsah je v slovenskom ŠVP pre materské školy zastúpený v sekcii písanej reči v podobe výkonového štandardu „*Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i.)*.“ Slovenský ŠVP pre materské školy vymedzuje výkonové štandardy pre oblasť grafomotoriky, a to so zameraním na rozvoj predpokladov písania v rámci propedeutického precvičovania zápästia, dlane a prstov, ako aj na nácvik správneho sedenia a úchopu písacieho nástroja (v materskej škole výhradne ceruzky). V českom RVPPV nenachádzame požiadavku na rozvoj grafomotorických zručností a návykov.

Značné rozdiely vidíme aj v oblasti literárnej výchovy a práce s detskou umeleckou literatúrou. RVPPV vymedzuje výkon dieťaťa v tejto oblasti v rámci „očekávaných výstupov“: „*učiť se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)*“ a „*projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon*“. Slovenský ŠVP pre materské školy pristupuje k práci s detskou literatúrou náznakovito integrovane. Požiadavky formulované v oblasti literárnej výchovy nachádzame vo viacerých výkonových štandardoch. Špecificky sú formulované štandardy na prácu s knihou a na znalosť knižných konvencií. Pozornosť je venovaná aj oblasti porozumenia implicitného a explicitného významu textu, no s neprihliadaním na jednotlivé roviny porozumenia textu. Aj oblasť využívania a oboznamovania sa práci s informačno-komunikačnými technológiami je značne rozdielna, resp. český RVPPV sa o tejto oblasti nezmieňuje.

4 PRÍPRAVA BUDÚCICH PEDAGÓGOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI ROZVOJA A STIMULÁCIE REČI

Na základe vlastnej skúsenosti z absolvovania bakalárskeho a magisterskeho stupňa štúdia a prebiehajúceho doktorandského štúdia, v rámci ktorého spracovávame problematiku vývinu, osvojovania si a stimulácie slovotvornej stránky detskej reči, na Pedagogickej

fakulte Prešovskej univerzity v Prešove a po absolvovaní študijnej mobility na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne analyzujeme a komparujeme pregraduálnu prípravu absolventov spomínaných pedagogických fakúlt. Zameriavame sa na prípravu učiteľov štandardných materských škôl. Prípravu špeciálnych pedagógov ani prípravu z oblasti alternatívneho vzdelávania nehodnotíme. V nasledujúcej časti porovnávame výlučne povinné predmety, ktoré musia absolvovať všetci študenti, a po ich absolvovaní by teda mali mať z týchto disciplín osvojené vedomosti na požadovanej úrovni.

Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity v Brne pripravuje pedagógov materských škôl v trojročnom študijnom odbore bakalárskeho stupňa štúdia v študijnom programe *Učitelství pro mateřské školy*. Nadväzujúci magisterský stupeň fakulta zatiaľ neponúka. Prípravu študentov v oblasti rozvoja literárnych, jazykových a rečových kompetencií zabezpečuje Katedra českého jazyka a literatury. Po osobnom rozhovore s členkou katedry a z analýzy ponuky predmetov vyplýva, že pedagogická činnosť jazykovednej časti katedry sa zameriava na teóriu súčasného spisovného českého jazyka, hlavne na vývoj a opis morfológického a lexikálneho systému češtiny. Členovia katedry sa zaoberajú teóriou a praxou vyučovania českého jazyka a tvorbou učebníc češtiny pre jednotlivé stupne škôl.

Študenti sa na povolanie pedagóga pripravujú absolvovaním povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetov v priebehu šiestich semestrov. Z povinných predmetov Katedra českého jazyka a literatury zabezpečuje:

- Úvod do jazykovej kultúry a fonetika češtiny,
- Literárni komunikace,
- Kapitoly z české a svetové literatury pro děti a mládež 1,
- Didaktika jazykové výchovy s reflektovanou praxí,
- Didaktika literární výchovy s reflektovanou praxí,
- Jazyková kultura a komunikativní dovednosti,
- Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 2.

Jazykovedné predmety poskytujú komplexný pohľad na súčasnú češtinu, na jej zvukovú a grafickú podobu, gramatickú štruktúru a slovnú zásobu jazyka ako aj na normy jeho praktického používania v hovorenej a písanej komunikácii. Základ jazykovedných poznatkov pre študentov tvoria disciplíny zo súčasného českého jazyka doplnené o jeho historický vývoj a poznatky z oblasti onomastiky a dialektológie. Väčší podiel pozornosti Katedry českého jazyka a literatury je venovaný príprave pedagógov základných škôl, teda na profesijnú prípravu učiteľov českého jazyka a slohu, ktorých neoddeliteľnou súčasťou štúdia je absolvovanie Didaktiky českého jazyka a slohu. Cieľom je osvojenie si schopnosti využitia znalostí získaných z teoreticky zameraných jazykovedných disciplín pri tvorbe rôznych alternatívnych tvorivých metód a spôsobov vyučovania.

Praktické semináre zodpovedajúce jednotlivým jazykovedným predmetom zamerané na prípravu pedagógov materských škôl sú orientované väčšinou na zvukovú stránku jazyka a na rozvoj rečovej kultúry študentov. Poslucháči sa pripravujú na to, aby boli rečovými vzormi s dôrazom na správnu artikuláciu a aby boli v praxi schopní rozpoznať výslovnosť „nedokonalosti“ v reči detí.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove ponúka v študijnom programe *Předškolská a elementární pedagogika* trojročný bakalársky stupeň štúdia, po absolvovaní

ktorého sú študenti okrem iného kompetentní učiť v materskej škole, a nadväzujúci dvojročný magisterský stupeň štúdia učiteľstva pre materské školy, ktorý pripravuje riadiacich a organizačných pedagogických zamestnancov v materských školách. Prípravu v oblasti literárnej, jazykovej a komunikačnej zabezpečuje Katedra komunikačnej a literárnej výchovy. Expertízna činnosť členov katedry sa zameriava na skúmanie jazyka najmä v oblasti lexikológie, morfológie, slovotvorby a onomastiky, na skúmanie kognitívnych procesov pri osvojovaní si jazyka, na výskum a stimuláciu detskej reči a didaktiku jazyka, čo sa premieňa do prípravy budúcich pedagógov. Odborníci na literatúru sa zaoberajú literárnoteoretickou a literárnokritickou analýzou slovenskej a svetovej literárnej tvorby pre deti a mládež a výskumom recepcie literatúry detským čitateľom. Pozornosť sa zameriava aj na analýzu a návrhy kurikulárnych dokumentov slovenského jazyka a literatúry pre predprimárne aj primárne vzdelávanie.

Študenti bakalárskeho stupňa štúdia v trvaní šiestich semestrov počas pregraduálnej prípravy absolvujú povinné, povinne voliteľné a výberové predmety. Z povinných predmetov v rámci Katedry komunikačnej a literárnej výchovy to sú:

- Slovenský jazyk 1
- Slovenský jazyk 2
- Úvod do štúdia literatúry
- Didaktika jazykovej a literárnej výchovy

Základné jazykovedné predmety (Slovenský jazyk 1, 2) sprostredkujú poznatky o súčasnom spisovnom jazyku z fonetiky, morfológie, lexikológie, syntaxe i štylistiky využívaním osvojených javov v konkrétnych komunikačných situáciách. Literárnovedné predmety poskytujú poslucháčom možnosť zorientovať sa v umeleckej tvorbe pre deti a mládež ako aj získať základné poznatky z literárnej vedy a skúsenosti s možnosťami interpretácie umeleckých textov. Neodmysliteľnou súčasťou prípravy pedagógov materských škôl je absolvovanie Didaktiky jazykovej a literárnej výchovy, ktorá stavia na poznatkoch o vzťahu kognitívnych procesov a osvojovaní si reči u detí. Prednášky a semináre vychádzajú z poznatkov z najnovších výskumov o ontogenéze detskej reči. Študenti sa pripravujú na aplikáciu teoretických poznatkov pri príprave a realizácii jazykovedných edukačných aktivít integrovaných a prepájaných s literárnou výchovou a prácou s umeleckým textom. Praktické semináre z Didaktiky jazykovej a literárnej výchovy sú zamerané konkrétne na jednotlivé stránky reči, a to zvukovú (počúvanie a výslovnosť), morfológickú (slovné druhy a osvojovanie si gramatiky), lexikálnu (slovná zásoba a osvojovanie si významov slov), špeciálne slovotvornú, a na naratíva v detskej reči. Jednotlivé metódy rozvíjania komunikačných schopností a literárnej kompetencie vyplývajú z poznatkov vývinu konkrétnej komunikačnej subkompetencie.

5 ZÁVER

Snažili sme sa poukázať na dôležitosť viacerých stránok profesijnej prípravy budúcich učiteľov materských škôl, ktorá by mala byť založená aj na poznaní aktuálnych výsledkov vedeckých skúmaní detskej reči. Prinášame pohľad na aktuálny stav a zameranie výskumov ontogenézy detskej reči na Slovensku a v Českej republike. Naše porovnanie potvrd-

dzuje momentálnu prevahu slovenských odborníkov v záujme o systematické prehľbovanie poznania jednotlivých stránok detskej reči, no slovenské i české výskumy spoločne dotvárajú celkový obraz o rečovom vývine nielen slovensky hovoriacich detí. Jedným z našich cieľov bolo vzájomne komparovať požiadavky, ktoré sú kladené na deti počas inštitucionálneho vzdelávania v materských školách v rámci jazykovej a komunikačnej oblasti v oboch spomínaných krajinách. Vytvorený prehľad naznačuje potvrdenie predpokladaného podobného smerovania edukácie, ale taktiež ukazuje aj na pomerne značné rozdiely v niektorých oblastiach. Najmarkantnejšie je to v oblasti písanej reči, na ktorú je momentálne na Slovensku kladený oveľa väčší dôraz než v Česku. Rozdielne sú aj požiadavky na rozvoj literárnej kompetencie dieťaťa a na prácu s umeleckou literatúrou v materskej škole.

Z pohľadu ponuky povinných predmetov v rámci jednotlivých katedier pri vysokoškolskej príprave pedagógov materských škôl vidíme formálnu podobnosť, až, dá sa povedať, zhodnosť smerovania tejto odbornej prípravy, ktorá sa ale neprejavuje v jej praktickej realizácii, teda v obsahovej náplni jednotlivých predmetov. Je to spôsobené tým, že obsah povinných predmetov je určený a postupne modifikovaný na základe profilu, zamerania a expertíznej činnosti členov jednotlivých katedier.

LITERATÚRA

- BRESTOVIČOVÁ, A., 2012. Lexikálne univerzálie v reči matiek orientovanej na dieťa [online]. In: *Zborník príspevkov zo 7. študentskej vedeckej konferencie*. Ed. M. Chovanec. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Chovanec3>
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2007. *Rozvoj komunikačných kompetencií u detí predškolsného veku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity. ISBN 978-80-210-4454-8.
- HORNÁKOVÁ, K., S. KAPALKOVÁ a M. MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Sloniečko. ISBN 80-969074-3-3.
- KAPALKOVÁ, S. et al., 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-83-5.
- KLIMOVIČ, M. a P. HARČARÍKOVÁ, 2011. *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0444-5.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2010. *Vývoj detskej reči krok za krokom*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné postupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. et al., 1995. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Vydavateľstvo Osve-ta. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, V. et al., 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Vydavateľstvo Osveta. ISBN 80-8063-092-5.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzde-lávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- NEBESKÁ, I., 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H. ISBN 80-85467-75-5.
- OHNESORG, K., 1948. *Fonetická studie o detskej reči*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

- ONDRÁČKOVÁ, Z., 2010. *Komparatívny výskum detskej lexiky* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta [cit. 2018-05-12]. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/el-pub/dokument/Ondrackova1/subor/hlavicka.pdf>
- PAČESOVÁ, J., 1975. *Ontogeneze fonologického a gramatického systému dítěte*. Brno: Univerzita J. E. Purkyne v Brně.
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE, 2005. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0924-X.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. 2018. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., 2010. *Komunikační prostředky dítěte v období jednoslovných výpovědí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy (nepublikovaná práce).
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., 2013. *Když začínáme mluvit ... Lingvistický přehled na rané projevy český hovořícího dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7308-482-0.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2008. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8068-701-4.
- SMOLÍK, F., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.
- ŠEBESTA, K., 2009. Jazyková a komunikační kompetence české mládeže. In: *Pedagogická encyklopédie*. Ed. J. Průcha. Praha: Portál. S. 348 – 353. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠEĐOVÁ, K. et al., 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠTÁTNY VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online]. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://zsmstlietany.eu/_files/200001380-e4c85e6bc6/iscsed_0.pdf
- ŠTÁTNY VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH [online]. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>
- VOŽNÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- ZAJACOVÁ, S., 2012. *Komunikačné registre v rolových hrách detí: výsledky sociolingvistického experimentu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-0408-7.

Resumé

The article provides a comparison of language education of children in kindergartens in the Slovak Republic and the Czech Republic. It describes current researches on the issues of children's speech by experts from both countries. The author also analyses standards set for the performance of a child formulated in current curriculum documents. Finally, the article deals with the comparison of undergraduate training of prospective kindergarten teachers at the selected faculties of education; University of Prešov and Masaryk University in Brno.

Kontakt

Mgr. Katarína Drozdová

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
katarina.drozdova.1@smail.unipo.sk

DISKUSIE/DISCUSSIONS**AKO A PREČO SA VÝSKUMY DETSKEJ REČI NA SLOVENSKU
(NE)DOSTÁVAJÚ DO POVEDOMIA ODBORNEJ VEREJNOSTI
A PEDAGOGICKEJ PRAXE**

Katarína VUŽŇÁKOVÁ

Poznanie detskej reči sa môže javiť ako niečo samozrejmé. Svedčia o tom postoje, podľa ktorých sa mnohé javy považovali dlho za veľmi jednoduché a prirodzené (Stern, 1914; podľa Slančová 2008, s. 11), a preto sa seriózne výskumy rečovej ontogenézy začali realizovať až v 2. polovici 19. storočia. V súčasnosti sa stretávame s iným aspektom, z ktorého sa detská reč vníma ako samozrejmá. Učitelia i študenti, ktorí sa začínajú pripravovať na učiteľské povolanie, majú predstavu, že opis reči dieťaťa je zrejmý, a preto detskú reč vieme efektívne rozvíjať a diagnostikovať, bežne ju tak rozvíjame a diagnostikujeme, resp. poslucháči očakávajú, že sa to počas vysokoškolského štúdia naučia. No napriek tomu, že už takmer 20 rokov sa systematickému výskumu po slovensky hovoriaceho dieťaťa venuje niekoľko bádateľiek, zatiaľ o nej stále všetko nevieme a to, čo už vieme, sa neodráža v praxi. Ukážkou sú štátne vzdelávacie dokumenty (ďalej len ŠVP) pre predprimárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 0 2008; ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016), ktorých autori si nevšímajú posuny v poznaní ontogenézy reči; podobne metodické príručky i tradičný prístup učiteľov v materských školách kladúci dôraz na výslovnosť (prirodzene, ako vo všetkom, aj tu existujú výnimky, ktoré do tejto skupiny nepatria). V psychologickej, lingvistickej a pedagogickej literatúre sa objavujú poznatky vychádzajúce zo stavu vedomostí, ktorý je dnes už prekonaný. Na tom by nebolo nič zvláštne, ak by sa to týkalo publikácií, ktoré vyšli v čase, keď na Slovensku neboli rozbehnuté systematické výskumy detskej reči. Tieto poznatky sa však nekriticky preberajú a kopírujú dodnes (pozri o tom Vužňáková 2015).

Cieľom tejto diskusie je nadviazať na predchádzajúce poznámky a pripomienky k danej situácii na Slovensku (pozri o tom Vužňáková 2013). Zároveň sa rozpravou pripájame k tematickému zameraniu čísla časopisu a problematike, ktorej sa venujú jednotlivé príspevky – štúdie, odborné články i recenzie. Okrem toho rozprava by mala byť prostriedkom na šírenie informácií o stave výskumov v oblasti ontogenézy reči na Slovensku a debatou o problémoch súvisiacich so skúmaním v tejto oblasti i o tom, prečo sa poznatky o reči po slovensky hovoriaceho dieťaťa obchádzajú a sú pre širšiu odbornú verejnosť (hlavne učiteľskú) nedostupné, resp. neznáme.

Ako sme uviedli vyššie, vážny záujem o detskú reč sa v zahraničí začal zhruba pred viac ako 150 rokmi a v súčasnosti sa mu venujú celé tímy a ústavy. Na Slovensku nemáme takú dlhú tradíciu. Neberúc do úvahy logopedické publikácie zamerané na diagnostiku a nápravu vývinových porúch reči (pozri o tom ďalej) prvá monografia naznačujúca „novú“ etapu záujmu o reč dieťaťa s názvom *Reč autority a lásky* vyšla v roku 1999. Nebola však

priamym opisom detskej reči, ale charakteristikou registra determinujúceho reč dieťaťa, t. j. reči učiteľky v materskej škole. Jej autorka D. Slančová, profesorka pôsobiaca na Katedre slovenského jazyka Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, odštartovala systematický výskum detskej reči a je stále na čele výskumného tímu bádateľiek v tejto oblasti. V porovnaní so zahraničím sa ich počet nedá porovnávať, no vzhľadom na veľkosť krajiny, počet výskumných pracovísk i historicko-spoločenský kontext je asi prirodzené, že počet záujemcov o túto oblasť v rade vedeckých pracovníkov nie je vysoký a že výskumníčkami sú ženy. Ide prevažne o vysokoškolské učiteľky z akademických pracovísk na Slovensku z dvoch centier – Katedry logopédie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Prešovskej univerzity v Prešove.

Bolo by nespravodlivé (k tým, ktorí robili záslužnú a priekopnícku prácu v tejto oblasti) a aj zvláštne (vo vzťahu k tomu, čo sa v predškolských zariadeniach dialo), keby sme tvrdili, že do konca 90. rokov sme o detskej reči po slovensky hovoriaceho dieťaťa nič nevedeli. Na reč dieťaťa sa však pozeralo prevažne z logopedického hľadiska¹ a tomu bola podriadená aj stimulácia a diagnostika reči, t. j. dôraz sa kládol na osvojenie si foneticko-fonologickej a ortoepickej kompetencie (pozri Filčíková, Herfortová 1966; Antušeková 1989), resp. metodika rozvoja reči sa navrhovala nie na základe poznania rečovej ontogenézy, ale na základe opisu jazyka (pozri Košíš, Glozneková, Ďungelová 1987). No kým vo vedeckovo-výskumnej oblasti slovenčiny a rečovej ontogenézy po slovensky hovoriaceho dieťaťa došlo v posledných rokoch k výraznému posunu, vyššie uvedený prístup pretrváva v predprimárnom vzdelávaní dodnes, ba v niektorých ohľadoch sa situácia ešte zhoršila. Od polovice 60. rokov bola k dispozícii učebnica pre stredné pedagogické školy Metodika rozvíjania poznania a reči detí v materskej škole, v ktorej sa objavujú snahy autorov hľadať súvislosti medzi fungovaním jazyka a spôsobom osvojovania si viacerých jazykových javov dieťaťom (Klímová, Opravilová, Šťastná 1965), samozrejme, opierajúc sa o vtedajšie poznanie jazyka a vychádzajúc skôr z náhodného pozorovania javov v detskej reči. Na rozdiel od obdobia od konca 80. rokov do roku 2008, keď sa používal Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1989) a keď sa učitelia vďaka tomuto dokumentu mohli opierať aspoň o jasne vymedzené ciele pri rozvoji jazykovej a literárnej kompetencie vzhľadom na vek detí i viaceré stránky jazyka, v súčasnosti sa učitelia ťažko orientujú v nekonšepčnom materiáli zameranom na vymedzenie obsahových a výkonových štandardov spoločne pre komunikáciu, jazyk i literatúru bez vymedzenia veku detí s dôrazom na písanie a čítanie, pričom časť súvisiaca s hovorením tvorí nepomerne menšiu časť dokumentu. Ten sa obmedzuje na artikuláciu, gramatiku, spisovnosť a komunikačné konvencie (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016).

Tak medzi poznatkami vedy a praxou vzniká čoraz väčšia priepasť. Súčasné skúmanie detskej reči sa rozšírilo o poznatky fonologického vývinu; pragmatickej funkcie vo vývine reči, špeciálne gest; o poznatky viacerých stránok detskej lexiky (slovnodruhovej charakteristiky, sémantických kategórií, motivačných vzťahov, jazykového obrazu sveta);

¹ U nás to boli najmä práce J. Lišku a V. Lechtu. Ak berieme do úvahy nielen slovenský, ale vtedy československý kontext, boli to aj práce K. Ohnesorga, M. Sováka a ďalších (Výskum detskej reči v českej lingvistike sa začal rozvíjať skôr. Práce K. Ohnesorga O mluvním vývoji dítěte a Fonetická studie o dětské řeči vyšli v roku 1948.). V slovenskom prostredí sú výnimkou monografie slovenských psychológiek E. Klindovej (1970) a L. Maršálovej (1982) venujúce sa lexikálnej stránke detskej reči.

naratívnej kompetencie, dialogickej komunikácie a o poznanie schopnosti dieťaťa rozlišovať komunikačné registre i osvojovania si jazyka v bilingválnom prostredí. Reč dieťaťa sa chápe ako výsledok sociálnej interakcie, preto je prirodzené, že skúmania sa musia opierať aj o determinanty rečovej ontogenézy. V tomto smere sa na Slovensku rozbehli analýzy reči matky, reči otca, reči učiteľky v materskej škole (pozri vyššie) i registra žien v očakávaní. Posledné z nich ukazujú na to, že už lexika tehotných žien obsahuje zárodoky reči orientovanej na dieťa. K rozvoju poznania reči po slovensky hovoriaceho dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom veku prispieva už vyše desiatka monografických prác, ktoré uvádzame v chronologickom poradí: Reč autority a lásky (Slančová 1999), Lingvistické štúdie o komunikácii detí (Kesselová 2001), Morfológia v komunikácii detí (Kesselová 2003), Kniha o detskej reči (Hornáková, Kapalková, Mikulajová 2005), Štúdie o detskej reči (Slančová, ed. 2008), Dieťa a slovotvorba (Liptáková, Vužňáková 2009), Hodnotenie komunikačných schopností v ranom veku (Kapalková et al. 2010), Komparatívny výskum detskej lexiky (Ondráčková 2010), Naratíva v detskej reči (Harčaríková, Klimovič 2011), Kompozitá v slovenčine (Vužňáková 2012), Registre v rolových hrách detí (Zajacová 2012), Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky (Kesselová 2014), Desať štúdií o detskej reči. Lexika – gramatika – pragmatica (Slančová, ed. 2018). Suma sumárum na svete je 13 knižných prác o rozvoji komunikačnej kompetencie po slovensky hovoriaceho dieťaťa, ale i desiatky štúdií, bakalárskych, diplomových i dizertačných prác. Na tieto práce v súčasnosti nadväzujú ďalšie bádania, okrem iného aj riešenie grantového projektu VEGA 1/0353/18 *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku* na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Získané poznatky však nie vždy ovplyvňujú logopedickú prax, vývinovú psychológiu, pedagogickú diagnostiku a metodiku stimulácie reči v predprimárnom vzdelávaní i didaktiku materinského jazyka v primárnej edukácii. Výsledky výskumov sa reálne využívajú ako východisko diagnostiky stupňa rečového vývinu a stanovenia terapie v prípade narušeného či oneskoreného vývinu v logopédii (ukážkou sú napr. testy TEKOS I a TEKOS II, pozri Kapalková et al. 2010), no zaostáva prenos týchto poznatkov do vzdelávania, prevažne do aplikácie procesu osvojovania si jazyka a do rozvoja reči, resp. ich transformácie do metód stimulácie normálneho rečového vývinu v predškolskom, ale i mladšom školskom veku. Bolo by neférové vidieť za tým iba neznalosť a nezáujem učiteľov na rôznych stupňoch škôl (a to i vysokých), metodikov a tvorcov štátnych vzdelávacích dokumentov. Tento stav spôsobuje niekoľko ďalších faktorov.

Výsledky výskumov od stanovenia metód, zberu materiálu, transkriptov rečového prejavu po výsledky trvajú aj niekoľko rokov. A to spôsobuje, že zatiaľ sa často prostredníctvom detailných analýz opisuje stav reči v raných štádiách, t. j. do 36 mesiacu veku dieťaťa. Na druhej strane však aj tieto poznatky môžu byť istým východiskom pre diagnostiku a stimuláciu reči v materských školách, ktoré začínajú často navštevovať deti už od dvoch rokov, ale i prediktorom nasledujúceho vývinu.

Ďalším činiteľom je zatiaľ nízka miera popularizácie týchto poznatkov. Monografické práce i štúdie sa vyznačujú vysokým vedeckým štýlom a sú určené pre úzky okruh odborníkov. Na jednej strane táto skutočnosť vyplýva z povahy týchto prác a je do istej miery zákonitá, že primárne sú vedecké poznatky publikované v takejto podobe, resp., že

k popularizácii poznatkov dochádza až v ďalšej fáze, t. j. po ich nadobudnutí. Na druhej strane charakter monografií i vysokoškolských učebníc je príliš zviazaný i normami. Kým v zahraničí existujú aj „bestsellery“ v podobe monografií a prilákať dokážu širšiu odbornú verejnosť aspoň popularizačným názvom, napr. Co na srdci, to na jazyku (Vaňková et al. 2005); Nádoba plná reči (Vaňková 2007); Metafory, ktorými žijeme (Lakoff, Johnson 2002); Jak se děti učí význanu slov (Bloom 2015); Ženy, oheň a nebezpečné veci (Lakoff 2006), Kdýž začínáme mluvit ... (Saicová-Římalová 2013), na Slovensku autor takýmto názvom riskuje preradenie publikácie do inej kategórie publikačnej činnosti, čo môže značne znížiť kredit jeho vedeckej práce. Samozrejme, tento fenomén sa netýka len oblasti rečovej ontogenézy, ale publikovania výsledkov výskumu vo všeobecnosti.

Je zřejmé, že preto, aby sa k učiteľovi s niekoľkoročnou praxou, metodikovi príručiek na rozvoj a diagnostiku reči a tomu, kto pripravuje štátne vzdelávacie dokumenty, dostali príslušné informácie, dokázal im porozumieť a prispôbiť ich potrebám pedagogickej činnosti, nestačí len popularizačný názov práce. Jednou z možností šírenia poznatkov o detskej reči je pôsobiť na poslucháčov vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na rolu pedagóga, a teda aj tých, ktorí budú reč detí sledovať a rozvíjať. Tí následne môžu ovplyvniť aj pôsobenie učiteľov v praxi. No nie zriedkavo sa stáva, že aj takíto absolventi pod vplyvom pedagogického stereotypu sklznú do už zaužívaných prístupov. Na druhej strane nás teší, že viacerí absolventi úspešne získané znalosti uplatňujú v praxi.

Ďalšou možnosťou je vytvorenie publikácií – učebníc a metodických príručiek, ktoré by adresáta jemu primeraným spôsobom oboznamovali so súčasnými teóriami a prístupmi k rôznym stránkam detskej reči a s metodikou osvojovania si jazyka dieťaťom a ukazovali konkrétne spôsoby stimulácie reči na základe najnovších výskumov. I z tohto dôvodu sme sa rozhodli nadviazať na knihu, síce určenú rodičom, ale v tomto kontexte priekopnícku prácu Knihu o detskej reči (Hornáková, Kapalková, Mikulajová 2005) i vysokoškolské učebnice s popularizačným charakterom, resp. štýlom rešpektujúcim adresáta Dieťa a slovtvorba (Liptáková, Vužňáková 2009) a Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry (Liptáková et al. 2015). Našou snahou je vytvoriť učebnicu pre poslucháčov predprimárneho a primárneho vzdelávania, ale i širšiu odbornú verejnosť so záujmom o ontogenézu reči a vzťah vývinu reči a kognície dieťaťa do konca predškolského veku zatiaľ s pracovným názvom Ako si deti osvojujú a môžu osvojovať jazyk s podtitulom Vybrané kapitoly z lingvodidaktiky zameranej na dieťa (pozri príspevok o cieľoch, metódach a obsahu učebnice, Vužňáková 2018). Učebnica je v súčasnosti v procese tvorby, no jej názov je zatiaľ vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti neistý.

Jedným z prostriedkov šírenia povedomia o stave a výskumoch detskej reči na Slovensku je aj upozorňovať na tieto skutočnosti na viacerých fórach. Pokračovaním výstupov na konferenciách, workshopov s učiteľkami materských škôl v a publikovaní odborných článkov s týmto zámerom by mala byť aj táto diskusia.

LITERATÚRA

- ANTUŠEKOVÁ, A., 1989. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00022-8.

- BLOOM, P., 2015. *Jak se děti učí významu slov*. Preložil J. Chromý. Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-3095-3.
- BRESTOVIČOVÁ, A., 2012. Lexikálne univerzálie v reči matiek orientovanej na dieťa [online]. In: *Zborník príspevkov zo 7. študentskej vedeckej konferencie*. Ed. M. Chovanec. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 738 – 746 [cit. 25. 10. 2017]. Dostupné z: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec3/pdf_doc/jazykoveda/1.pdf
- FILČÍKOVÁ-HERFOTOVÁ, M., 1966. *Výchova reči u detí predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HARČARIKOVÁ, P. a M. KLIMOVIČ, M., 2011. *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. s. ISBN 978-80-555-0444-5.
- HORŇÁKOVÁ, K., S. KAPALKOVÁ a M. MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 161 s. ISBN 80-969074-3-3.
- KAPALKOVÁ, S. et al., 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 978-80-89113-83-5.
- KAPALKOVÁ, S., 2016. Bilingvizmus a vývin jazykových schopností detí v ranom veku. In: *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislav, s. 129 – 145. ISBN 978-80-223-4164-6.
- KESSELOVÁ, J., 2001. *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka. ISBN 80-89038-05-0.
- KESSELOVÁ, J., 2003. *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová. ISBN 80-967845-5-2.
- KESSELOVÁ, J., 2014. *Funkčno-sémantická kategória relačnosti v ranej ontogenéze dieťaťa hovoriaceho po slovensky* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-1169-6. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova5>
- KLINDOVÁ, L., 1970. *Od kategórie k pojmu (Vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KLIMOVÁ, M., E. OPRAVILOVÁ a J. ŠTASTNÁ, 1965. *Metodika rozvíjania poznania a reči detí v materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOČIŠ, F., C. GLOZNEKOVÁ a H. ĎUNGELOVÁ, 1987. *Metodika jazykovej výchovy v materských školách*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LAKOFF, G., 2006. *Ženy, oheň a nebezpečné veci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda. ISBN 80-86138-78-X.
- LAKOFF, G. a M. JOHNSON, 2002. *Metafory, ktorými žijeme*. Brno. Host. ISBN 80-7294-071-6.
- LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 88-08-00447-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 1. vyd. ISBN 978-80-555-0462-9.
- MARŠÁLOVÁ, L., 1982. *Psycholingvistická analýza lexiky: Asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OHNESORG, K., 1948. *Fonetická studie o dětské řeči*. Praha: Filosofická fakulta University Karlový.
- OHNESORG, K., 1948. *O mluvním vývoji dítěte*. Praha: Jednota českých filologů.
- ONDŘÁČKOVÁ, Z., 2010. *Komparativny výskum detskej lexiky* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove [cit. 2018-04-19]. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ondrackova1/subor/hlavicka.pdf>
- PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 1989. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., 2013. *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy český hovořícího dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7308-482-0.

- SLANČOVÁ, D., 1999. *Reč autority a lásky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 80-88722-30-6.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2008. *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8068-701-4.
- SLANČOVÁ, D., 2008. Východiská výskumu detskej reči v slovenčine. In: *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 10 – 28. ISBN 978-80-8068-701-4.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2018. *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Bratislava: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA. ISBN 978-80-224-1638-2.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online]. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://zsmislietany.eu/_files/200001380-e4c85e6bc6/iscsed_0.pdf
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH [online]. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>
- ŠTEFÁNIK, J., 2000a. *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 223-1408-0.
- ŠTEFÁNIK, J., 2000b. *Jeden človek, dva jazyky. Dvojazyčnosť u detí – predsudky a skutočnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press. ISBN 80-888-8041-6.
- VAŇKOVÁ, I. et al., 2005. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0919-3.
- VAŇKOVÁ, I., 2007. *Nádoba plná reči (človek, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1122-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2013. Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In: *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Ed. M. Miňová. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 146 – 170. ISBN 978-80-555-0998-3.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2015. Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Roč. 3, č. 2, s. 46 – 62. ISSN 1339 – 3200.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2018. Ako si dieťa osvojuje a môže osvojovať jazyk. Kapitoly z lingvistiky zameranej na dieťa. In: *Jazyková a literárna gramotnosť detí v kontexte rozvoja didaktických kompetencií budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, s. 47 – 64. ISBN 978-80-557-1385-4.
- ZAJACOVÁ, S., 2012. *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolingvistického experimentu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-0408-7.

Kontakt

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 18, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

ROZHLEDY A RECENZIE/HORIZONTS AND REVIEWS

ČO VIEME A NEVIEME O TOM, AKO SI DETI OSVOJÚJÚ VÝZNAMY SLOV

[BLOOM, Paul, 2015. *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 296 s. ISBN 978-80-246-3095-3.]

Práca P. Blooma vyšla v anglickom origináli pod názvom *How children learn the meaning of words* v roku 2000 a v českom preklade *Jak se děti učí významu slov* zásluhou J. Chromého v roku 2015. Táto monografia je unikátnym dielom v slovenskom i českom prostredí. Kým na Slovensku sa práce zaoberajúce sa témou osvojovania si lexikálnej sémantiky v poslednom desaťročí iba rozbiehajú, v zahraničí sa uskutočnilo už mnoho výskumov a experimentov v druhej polovici 20. storočia. P. Bloom ponúka syntézu doterajších prístupov a poznatkov v tejto oblasti v diele, ktoré sa dostalo do slovenských kníhkupectiev a knižníc už pred 3 rokmi. Napriek tomu sa mu doteraz nedostalo pozornosti v podobe recenzie a odborníkom na vývin reči a stimuláciu jazyka nemusi byť známe.

Poznávanie procesu osvojovania si významov slov nie je jednoduché, o čom svedčí množstvo prístupov a teórií. Tieto koncepcie majú tak svojich zástancov, ako i odporcov a zároveň objasňujú problém väčšinou z jedného aspektu alebo zohľadňujú jeden faktor determinujúci vývin reči (napr. vrodenosť alebo prostredie), istú stránku súvisiacu s významom slova (napr. celistvosť predmetu pri osvojovaní si pomenovania), či časť slovnnej zásoby (napr. slová označujúce čísla, všeobecné a vlastné pomenovania). Uvedená práca ponúka možnosť zorientovať sa v spleti týchto rozmanitých spôsobov nazerania na to, ako sa dieťa dostáva k sémantike slova, a metód, ktorými sa odborníci pokúšajú zistiť, čo sa deje, keď sa dieťa stretáva so slovami.

Paul Bloom sprevádza čitateľa od tradičných prístupov k učeniu sa slovám založených na asociácií a imitácii až po teóriu mysle, ktorej zástancom je on sám a zároveň vyslovuje argumenty za i proti uvádzaným koncepciám. Zaujímavé je, že pripúšťa obmedzenosť i vlastného stanoviska. Tým nepriamo naznačuje, že i jeho teória je zatiaľ iba pokusom objasniť neľahký jav, hoci ten môže, a to aj pre niektorých filozofov a psychológov, vyzeráť veľmi jednoducho. Východiskom autorovho postoja je však konštatovanie, že učenie sa slovám je zložité. A je také preto, lebo zahŕňa rôzne kognitívne schopnosti. Výskum osvojovania si slov tak môže odkrývať tieto schopnosti a to, ako v priebehu vývoja interagujú.

P. Bloom svoj výklad zakladá na tom, že učenie sa slovám a ďalšie aspekty jazykového vývinu vykazujú zásadné podobnosti, a že nie je možné vysvetliť, ako sa deti učia významom slov bez pochopenia toho, ako fungujú určité nejazykové schopnosti, vrátane toho, ako deti uvažujú o myšli ostatných ľudí a ako rozumejú vonkajšiemu svetu (s. 14). Čitateľa môže prekvapiť to, že v prvej kapitole knihy sú spochybnené zdanlivo samozrejmé predpoklady o osvojovaní si významov slov. Skúmaním tohto javu v rôznych jazykoch sa totiž ukazuje, že slová sa môžeme naučiť bez toho, aby k tomu bol potrebný „súvyskyt“ slova a významu v čase a priestore. Teda deti nemusia vidieť, na čo slová odkazujú. Pozorovania detí s postihnutým zrakom alebo sluchom demonštrujú, že deti nepotrebujú mať k dispo-

zícii ani všetky zmysly, aby sa naučili slová. Na to, aby si deti osvojili význam slov, nepotrebnú spätnú väzbu, nie je ich potrebné motivovať a opravovať ich chyby a slová nemusia byť prezentované ako nálepky. Dokonca nemožno veriť ani výskumom, podľa ktorých je nepochybné, že vo vývine slovnej zásoby nastáva obdobie, ktoré sa označuje ako „slovníková explózia“ alebo „slovníkový šprint“.

Čo sa teda skrýva za učením sa slovám? Podľa P. Blooma to nie je špeciálny mentálny mechanizmus. Naopak, slovám sa učíme vďaka schopnostiam, ktoré existujú na iné účely, t. j. vďaka schopnosti vyvodzovať zámery druhých, schopnosti osvojiť si pojmy, schopnosti porozumieť syntaktickej štruktúre a určitej učiacej sa a pamäťovej schopnosti. Dieťa nepotrebuje nič iné (s. 21). Okrem toho učenie sa slovám je sociálny akt a ako také je založené na porozumení myšlienkam druhých. Učenie sa slovám je typom intencionálnej inferencie, resp. „čítaním mysle“. Zatiaľ však nevieme vysvetliť, ako deti vyvodzujú zámery druhých a na základe čoho dokážu slová správne interpretovať.

Preto Bloom v ďalšej časti knihy podáva prístupy iných odborníkov v oblasti ontogenézy reči a proces i výsledky týchto výskumov. Jednotlivé kapitoly opisujú osvojovanie si mien predmetov a všeobecných pomenovaní, zámen a vlastných mien, pojmov a kategórií, vizuálnych reprezentácií, slov pre čísla, slov a pojmov i pozorovania vplyvu jazykového kontextu na osvojovanie si slov. Aj tieto koncepcie však podliehajú konfrontácii s teóriou mysle. Výskumy, ktoré predpokladajú vrodene mechanizmy, ako sú celistvosť predmetu a súdržnosť, považuje autor knihy za prekonané. Naopak, za užitočné sa považuje zovšeobecňovanie súvisiace s tvorbou pojmov ako kategórií, ktoré je podľa autora zásadné pre indukzívne učenie. Jediniec by sa bez pojmov nebol schopný učiť a bol by značne znevýhodnený oproti jedincom, ktorí by takýmto typom mentálnych reprezentácií disponovali (s. 147). Dôležitosť kategórií potvrdzuje aj prototypová teória E. Roschovej a jej kolegov. Otázkou však je, ako si tieto užitočné pojmy osvojujeme. Jedným z vysvetlení je to, že deti disponujú intuíciou o diferencii medzi prirodzenými druhmi a ľudskými výtvormi, a preto k ich zovšeobecňovaniu pristupujú inak. Pozorovania toho, že predmet, ale i obraz, sochu či fotografiu predmetu pomenúvame tým istým slovom, by mohli ukazovať v prospech teórie o dôležitosti tvaru a tvarovej podobnosti a nie hlbších vlastností pri osvojovaní si významov. Úloha syntaktických informácií pri vysvetľovaní osvojovania si slov sa podľa P. Blooma ukazuje ako relatívna. Výsledkom skúmaní učenia sa číselným pojmom je síce opis vývinu osvojovania si týchto pojmov, no ani tieto bádania zatiaľ nedokážu vysvetliť, ako si deti slová pre čísla osvojujú. Dokonca sa zdá, že ani úloha jazyka v mentálnom vývine nie je absolútna. Nemožno poprieť, že osvojovaný jazyk ovplyvňuje kategorizáciu u detí, no neexistujú doklady pre to, že slová sú nevyhnutné pre myslenie. Štrukturované a abstraktné myslenie je možné aj bez nich.

Podľa autora knihy niektoré z uvedených prístupov možno považovať za prekonané a väčšina výsledkov výskumov a opisov rôznych aspektov a javov zameraných na učenie sa detí významom slov má relatívnu platnosť. A tak sa nemožno diviť, že na záver autor konštatuje: *„Je třeba zdůraznit, že soudobé teorie učení se významům slov, včetně té, kterou jsme představili v této knize, jsou – jemně řečeno – ve svých raných stádiích. Nikdo neví, jak se děti učí významům slov“* (s. 254). Napriek tomu doterajšie skúmania a poznatky nie sú zanedbateľné a môžu ovplyvniť ďalšie výskumy, nevynímajúc výskumy po slovensky hovoriacich detí.

Výskumy v oblasti učenia sa slovám môžu ovplyvniť stimuláciu reči i vyučovací proces, t. j. poznanie osvojovania si významov slov môže pomôcť pri porozumení nových, cudzích, neznámych slov, termínov u detí a žiakov, ale aj lepšie pochopiť, prečo dieťa isté javy interpretuje „nevhodným“/pre dospelého „zvláštnym“ spôsobom a adekvátnejšie na dané javy reagovať. Zároveň sa slovenčina vyznačuje špecifickými gramatickými javmi, t. j. funguje na iných princípoch ako napr. angličtina, a preto aj výsledky výskumov môžu isté, už opísané, javy ozrejmiť ináč. Ukážkou môže byť poznávanie predmetnosti na základe členov pred substantívami v angličtine, ktoré slovenčina nemá, a tak pre dieťa nemôže byť tento prvok vodiacim prostriedkom pri vyhodnocovaní slovnodruhovej príslušnosti pomenovaní. Kniha P. Blooma môže byť v tomto kontexte nápomocná ako východisko pre overovanie už existujúcich metód pri opise rečového vývinu po slovensky hovoriacich detí i ako prostriedok komparácie ontogenézy reči v slovenčine a iných jazykoch.

Katarína Vužňáková

Kontakt

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 18, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

PO DESIATICH ROKOCH DESAŤ NOVÝCH ŠTÚDIÍ O DETSKEJ REČI

[SLANČOVÁ, Daniela, ed., 2018. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava: VEDA – Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 688 s. ISBN 978-80-224-1638-2.]

Meno profesorky Daniely Slančovej je nie len v slovenskej lingvistike dobre známe. Ako vedúca autorského kolektívu spolu s ďalšími šiestimi spoluautorkami (I. Bónová, M. Mikulajová, S. Kapalková, J. Kesselová, Z. Ondráčková a S. Zajacová) vydala v roku 2008 monografiu *Štúdie o detskej reči* (2008), ktorou bolo odštartované systematické skúmanie slovenskej vývinovej psycholingvistiky. To sa v nasledujúcich rokoch zintenzívnilo riešením výskumných projektov, publikovaním monografických prác, množstvom konferenčných príspevkov či desiatkami časopiseckých štúdií. K pôvodnej päťici autoriek Štúdií o detskej reči sa pridalo ďalších päť a výsledkom ich spoločnej práce je po desiatich rokoch pokračovanie súboru štúdií o rečovej ontogenéze detí hovoriacich po slovensky pod názvom *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Napriek tomu, že ide o desať tematicky samostatných štúdií o reči dieťaťa, ich spoločnou bázou sú teoreticko-metodologické východiská skúmania – výskumná vzorka zameriavajúca sa na deti v rannom veku (vo väčšine štúdií ide o štyri tie isté deti sledované longitudinálne od narodenia do veku 5 rokov), metódy použité pri výskumoch (komplementárne kvalitatívne aj kvantitatívne) i prepájanie získaných výsledkov. Každá štúdia je podložená výsledkami empirického výskumu a je prirodzené, že v závere obsahuje prehľad bibliografických odkazov, na ktoré sa priamo v texte odvolávajú autorky. Zároveň však ide aj o cenný zdroj prameňov, po ktorých môže siahnuť čitateľ pri hlbšom oboznamovaní sa s opisovanými javmi v domacom i zahraničnom kontexte.

Monografia svojím rozsahom 688 strán ukazuje, že detská reč, je širokým problémom. Názvom sa napovedá, že ide o knihu zloženú z desiatich samostatných kapitol. Prvá kapitola *Slovná zásoba v ranom veku* (D. Slančová – E. Liptáková – Z. Ondráčková – K. Vužňáková) sa zaoberá prípadovými štúdiami osvojovania si slovnej zásoby štyroch slovensky hovoriacich detí v období od 9 – 13 mesiacov do 24 mesiacov. Štúdia poukazuje na osvojovanie si slovnej zásoby v procese verbálnej aj neverbálnej komunikácie s komunikačným partnerom. Jej cieľom je priblížiť základné východiská lexikálneho vývinu u detí v sledovanom období.

Analýze slovotvorne motivovanej lexiky vychádzajúcej z tej istej vzorky štyroch detí je venovaná druhá kapitola *Slovotvorba v ranej ontogenéze reči* (K. Vužňáková). Výsledky štúdie naznačujú univerzálne i individuálne tendencie osvojovania si slovotvorne motivovaných slov, ktoré sú determinované kvalitatívnym a kvantitatívnym charakterom slovnej zásoby detí do dvoch rokov.

Nielen rodovou otázkou súvisiacou s diferenciami v porozumení a produkcii reči medzi slovenskými dievčatami a chlapcami vo veku od osem do šesťnásť mesiacov sa zaoberá tretia kapitola s názvom *Incipientná slovná zásoba slovensky hovoriacich dievčat a chlapcov a jazykový obraz ich sveta* (D. Slančová).

Štvrtá kapitola *Lexika v reči matiek orientovanej na dieťa* (A. Brestovičová) podrobne skúma a opisuje reč matky ako subregister so špecificky zastúpenou expresívnou zložkou a zvýšenou mierou lexikálnej prediktability vo vzťahu k dieťaťu. Štúdia sa primárne zameriava na prototypovú lexiku používanú troma sledovanými matkami pri komunikácii s deťmi vo veku od dvoch do dvanástich mesiacov.

Rodovej problematike v komunikácii z opačnej strany, t. j. z pozície komunikačných partnerov detí sa venuje nasledujúca, piata kapitola *Reč matky a reč otca orientovaná na dieťa (komparatívna štúdia)* (S. Spáčilová). Štúdia analyzuje a porovnáva dialógy matiek a dialógy otcov s ich deťmi vo veku päť až pätnásť mesiacov. Za jeden z cieľov si kladie zistiť a zhodnotiť frekvenciu a variabilitu jednotlivých výrazových prostriedkov deminutívnej a eufemizujúcej lexiky ako základ pre potvrdenie či vyvrátenie postulovaných stereotypov v nazeraní na charakter reči matiek a otcov vo vzťahu k deťom.

Na lexiku detskej reči a reči orientovanej na dieťa sa sústreďuje šiesta kapitola *Lexika v očakávaní dieťaťa* (L. Palková a D. Slančová), ktorá sa originálnym spôsobom zameriava na analýzu lexiky tehotných žien v rámci komunikácie na internetovom fóre určenom tehotným ženám. Štúdia poukazuje na prvotné začiatky formovania sa registra reči budúcich matiek. Cieľom štúdie bolo analyzovať získané lexémy z nominačného hľadiska a z hľadiska pragmatických typov lexikálnej motivácie, ktoré vypovedajú o príznakovosti lexém. Pozornosť sa zameriava aj na to, ako budúce matky pomenúvajú svoje očakávané dieťa.

Siedma kapitola *Gesto ako prediktor gramatiky* (S. Kapalková) sa zaoberá pozíciou gesta ako prediktora osvojovania si gramatických schopností detí vo vzťahu k vývinu syntaktických a morfológických štruktúr. Ide o štúdiu postavenú na dvoch metodologických prístupoch. Prvý z nich analyzuje predikciu gesta vo vzťahu ku gramatike a spracováva dáta získané z dotazníkových testov komunikačného správania TEKOS I: slová a gesta a TEKOS II: slová a vety. Druhý prístup kvalitatívne analyzuje postavenie gesta v individuálnom prehovore longitudinálne sledovaného dieťaťa.

Explanácii osvojovania genitívu u detí sa venuje ôsma kapitola *Genitív v ranej ontogeneze reči dieťaťa osvojujúceho si slovenčinu* (J. Kesselová). Aj táto štúdia spracováva dáta získané z testu komunikačného správania TEKOS II: slová a vety a kombinuje ich s údajmi kolektívnej prípadovej štúdie. Metodologický základ tejto štúdie je v teórii prirodzenej morfológie. Vývin genitívu u detí autorka interpretuje na základe viacúrovňovej analýzy a viacerých interakčných činiteľov (napr. vývin myslenia, sociálny kontext, morfológický typ jazyka), ktoré vplyvajú na vývin dieťaťa a vývin jeho lexiky.

Autorky J. Kičura Sokolová a D. Slančová sa v deviatej kapitole *Vývin syntaxe v ranom veku* venujú sledovaniu vývinu ranej syntaxe na základe individuálnej prípadovej štúdie dieťaťa vo veku od jedenásteho do tridsiateho mesiaca. Štúdia sa zaoberá osvojovaním si modelových syntaktických štruktúr na pozadí interakčného kontextu, teda v priebehu dialógov matky a dieťaťa.

Detskej reči sa z logopedického pohľadu venuje posledná kapitola *Gramatický profil slovensky hovoriaceho dieťaťa* (D. Slančová a S. Kapalková). Predstavuje spôsob adaptácie skriningového nástroja *Language assessment remediation and screening procedure* na hodnotenie gramatického vývinu slovensky hovoriacich detí, pri ktorom bolo potrebné vychádzať z morfológického a syntaktického systému slovenčiny a zohľadňovať doterajšie výskumné zistenia osvojovania si slovenčiny vo všetkých jazykových rovinách. Štúdia

prináša aj konkrétny príklad využitia tohto nástroja, v slovenskej verzii *Gramatický profil slovensky hovoriaceho dieťaťa (GPsk)*, v logopedickej praxi.

Monografia *Desať štúdií* o detskej reči predstavuje syntézu ďalšieho úseku systematického výskumu vývinu detskej reči na Slovensku. Napriek tomu oblasť ontogenézy detskej reči ostáva stále otvorenou oblasťou so širokým záberom možností pre ďalšie bádateľské záujmy. Na druhej strane, doterajšie výskumné poznatky o vývine detskej reči sú aplikačne využiteľné v pedagogickej, diagnostickej a terapeutickej logopedickej praxi.

Výsledky výskumov detskej reči a komunikácie na Slovensku, z ktorých mnohé vznikli na pôde Prešovskej univerzity v Prešove, sa citujú a spomínajú v zahraničnej literatúre, najčastejšie z českého prostredia. A tak hoci sa predstavená monografia explicitne zameriava na osvojovanie si reči po slovensky hovoriacich deťoch, spolu s editorkou *Desiatich štúdií o detskej reči* veríme, že tak ako sa Štúdie o detskej reči stali značným inšpiratívnym impulzom pre následný výskum detskej reči, rovnaký osud čaká aj túto monografiu. Veríme, sa stane hnacím motorom pre terajších aj budúcich mladých výskumníkov z oblasti lingvistiky a psycholingvistiky nielen na Slovensku.

Katarína Drozdová

Kontakt

Mgr. Katarína Drozdová

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

katarina.drozdova.1@smail.unipo.sk

MARTA KOPČÍKOVÁ:

KOGNITÍVNE PROCESY A ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ.

Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2018. 116 s. ISBN 978-80-555-1999-9.

Útla monografia Marty Kopčíkovej *Kognitívne procesy a čitateľská gramotnosť* sa skladá z troch kapitol a materiálu usporiadaného v piatich prílohách. Prvé dve kapitoly: *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v anglickom jazyku* a *Teória spracovania informácií ako základ kognitívnej edukácie* sú teoretické a ich cieľom je konceptualizácia východísk využívania kognitívnych prístupov vo vyučovaní anglického jazyka na primárnom stupni vzdelávania. Tretia kapitola, výskumná časť monografie, *Vzťah vybraných kognitívnych procesov spracovania informácií a zručnosti čítať v anglickom jazyku* skúma na základe empirického výskumu vzťah medzi simultánnymi a sukcesívnymi spôsobmi kognitívneho spracovania informácií a zručnosťou čítať v anglickom jazyku.

Výskum M. Kopčíkovej je originálny, čo sa týka zamerania pozornosti na cudzí jazyk, pretože podľa jej slov „*hoci existujú početné korelačné štúdiá charakterizujúce vzťah medzi procesmi spracovania informácií a zručnosťou čítať v materinskom jazyku, vo vedeckom prostredí absentujú obdobné dostupné výskumy zameriavajúce sa na čítanie v cudzom jazyku*“.

V úvode prvej kapitoly s názvom *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v anglickom jazyku* autorka upozorňuje na neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v medzinárodných výskumoch čitateľskej gramotnosti a z toho vyplývajúce snahy pedagógov a pedagogických výskumníkov rozvíjať túto zručnosť. Pri výučbe čitateľskej gramotnosti v cudzom jazyku autorka odporúča cielene sa sústrediť na báзовú, resp. bazálnu gramotnosť, teda na rozvoj automatizácie dekodovania, konkrétne na rozvoj fonematického uvedomovania a alfabetizáciu a až neskôr na porozumenie. Fonematické uvedomovanie je schopnosť rozoznať jednotlivé fonémy v anglickom slove. Dieťa si podľa výskumov musí byť vedomé akustickej formy, pričom sa vie odpútať od obsahovej stránky slov. Alfabetizácia je schopnosť prepojiť znalosť písmen s fonematickým uvedomovaním, vytvoriť zhodu medzi grafémami a fonémami, čo je ťažšie zvládnuť vo foneticky nepravidelnom jazyku, akým angličtina je. Abecedný systém je v chápaní autorky mnemotechnickou pomôckou podporujúcou zapamätanie si špecifických slov.

V druhej kapitole *Teória spracovania informácií ako základ kognitívnej edukácie* M. Kopčíková predstavuje neuropsychologickú teóriu kognície podľa Luriju, ktorý rozlišuje tri základné jednotky kognície: pozornosť, plánovanie a simultánne a sukcesívne spracovanie informácií. Lurijov model spracovania informácií je špeciálne zaujímavý pre výučbu cudzieho jazyka, pretože podľa tohto modelu sú informácie z vonkajšieho prostredia spracované buď paralelne (simultánne) alebo sekvenčne (sukcesívne).

Simultánne spracovanie informácií, tiež označené ako vizuálno-priestorové, sa vo výkone žiaka ukáže v schopnosti porozumieť vzťahom medzi slovami, obrazcami a pojmami, v schopnosti spojiť časti do zrozumiteľného celku, v schopnosti pracovať s priestorovými vzťahmi, vnímať viacero stimulov naraz a integrovať slová do väčších myšlienok. Sukcesívne spracovanie informácií, tiež známe ako verbálno-sekvenčné, sa pri premietnutí do školskej praxe ukáže v schopnosti žiaka zapamätať si a udržať zvuky a slová v slede, porozumieť informáciám zoradeným sériovo, porozumieť stimulom prezentovaným

v slede a uchovať v pamäti poradie udalostí z textu. Tieto dva kognitívne procesy zohrávajú dôležitú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese a autorka monografie uvádza príklady „symptómov“, vďaka ktorým učiteľ dokáže identifikovať problémy žiaka s danými kognitívnymi procesmi.

Výskumná časť práce sa snaží empiricky zaujať stanovisko k problematike zručnosti čítať v anglickom jazyku a k problematike kognitívnych procesov spracovania informácií a riešiť vzťah medzi nimi. M. Kopčíková sformulovala tri hypotézy o vzájomnom vzťahu týchto dvoch problematík, ktoré sa v jej empirickom výskume na vzorke 81 žiakov 4. ročníka ZŠ potvrdili. Testový súbor pozostával z batérie šiestich testov merajúcich simultánne a sukcesívne spracovanie informácií v poradí, pri ktorom sa striedalo zaťaženie týchto dvoch domén a z testu hodnotiaceho zručnosť čítať v anglickom jazyku, ktorý sa skladal z piatich okruhov merajúcich dekódovanie písmen a slov a aj čítanie v angličtine s porozumením.

Výsledky merania upraveným modelom testov ukázali, že simultánne a sukcesívne spracovanie informácií vysvetľuje 34,1 % variancie komunikačnej zručnosti čítať v anglickom jazyku a že úroveň simultánneho spracovania informácií a čítanie na úrovni porozumenia v anglickom jazyku ako aj úroveň sukcesívneho spracovania informácií a čítanie na úrovni dekódovania písmen v anglickom jazyku spolu pozitívne korelujú. Navyše t-test odhalil, že v rámci týchto dvoch kognitívnych procesov existuje signifikantný rozdiel v skóre „výborných“ a „slabých“ čitateľov.

M. Kopčíková v diskusii okrem iného vysvetľuje, čo bolo príčinou neadekvátnosti prvotného modelu testovania. Bol to fakt, že faktor sukcesívneho spracovania informácií v batérii CAS v skutočnosti meral krátkodobú pamäť. Autorka tiež pripúšťa podobnosť faktorov simultánneho spracovania informácií a vizuálneho faktora v batérii Woodcock-Johnson. Pre autorku monografie boli zaujímavé hodnoty korelácií učiteľkinho subjektívneho hodnotenia žiakov a premennou čítanie s porozumením, ktoré spolu pozitívne korelovali.

Zistenie, že tieto dva kognitívne procesy vysvetľujú tretinu variancie zručnosti čítať v cudzom jazyku, oprávňujú autorku textu uvažovať o aplikačných dimenziách svojho výskumu. Tvrdí, že na hodinách výučby anglického jazyka by mali byť vo vyššej miere zastúpené aktivity stimulujúce simultánne a sukcesívne spracovanie informácií u žiakov. Podľa jej slov by bolo „vhodné zostaviť program výučby počiatočnej gramotnosti v anglickom jazyku i na Slovensku“, a tak autorka vytvorila podnetný metodický materiál v podobe úloh, ktoré sú súčasťou prílohy E.

Autorka na stimuláciu simultánneho spracovania informácií odporúča pred samotným čítaním v angličtine použiť niektorú zo šiestich úloh, ako sú *fonematické rozoznávanie* – aktivita, pri ktorej žiak hľadá v rôznych anglických slovách rovnakú hlásku, *fonematická kategorizácia* – aktivita, pri ktorej žiak rozoznáva slovo, ktoré znie v rámci skupiny inak, *odstránenie fonémy* – žiak identifikuje nové anglické slovo, vzniknuté po odstránení konkrétnej fonémy, *nahradenie fonémy* – žiak zamení fonému, aby vytvoril nové anglické slovo, *pridanie fonémy* – žiak vytvorí nové slovo pridaním fonémy do existujúceho slova, *alfabetický princíp* – hra, ktorá zahŕňa aj pohybovú aktivitu, keďže žiak dané písmeno abecedy znázorní vlastným telom alebo vyfarbí na obrázku.

Na stimuláciu sukcesívneho spracovania informácií navrhuje autorka štyri okruhy úloh, a to na *fonematické spájanie* – žiak počúva sled oddelene vyslovených hlások a vy-

tvára slovo, *fonematická segmentácia* – žiak rozloží anglické slovo na jednotlivé hlásky, *fonematická izolácia/identifikácia* – žiak rozoznáva jednotlivé hlásky v slove a ich poradie, *alfabetizácia* – žiak spája písmeno z abecedy s obrázkom zvieraťa, ktorého meno začína na danú grafému alebo sa žiaci z vytiahnutých písmen zo škatule snažia poskladať anglické slovo.

V závere M. Kopčíková zdôraznila, že realizovaný výskum naznačil nevyhnutnosť dosiahnutia určitej úrovne v rámci spomínaných dvoch kognitívnych procesov u žiakov primárneho vzdelávania pre efektívne ovládanie čítania v cudzom jazyku.

Alexandra Brestovičová

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Kabinet výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alexandra.brestovicova@unipo.sk

DEJINY SPIŠA SÚ PRÍBEHY AJ O MESTE LEVOČA

[MILČÁK, Ján, 2017. *Levočské povesti*. Ilustrovala Stanislava Lajda. Martin:

Vydavateľstvo Matice slovenskej. 55 s. ISBN 978-80-8115-244-3.]

Historicky vymedzené územie východného Slovenska má svoju dávnovekú minulosť uchovávanú prostredníctvom archeologických objavov, v ktorých pokračujú generácie nástupcov archeológa Vojtecha *Budinského-Kričku* (1903 – 1993). Množstvo objavov pochádza z nálezísk objavovaných počas terénnych výskumov a z početných historiografických análov. Za všetky skúmania historikov treba pripomenúť tie, ktoré nadväzujú na pramenné sondy do dávnej minulosti v uvedenom areáli, a ich výsledky možno nájsť v prácach *Ondreja Halagu* (1918 – 2011).

Zásluhou poznatkov archeológov o osídľovaní regiónu a s ním súvisiacimi presunmi obyvateľov do iných častí kontinentu, ktoré nie raz zavínili nájazdy kočovníkov a bojovníkov z východu, sa v umeleckej spisbe literárne adaptujú udalosti od 11. storočia spojené s územím východného Slovenska. Daň za rušné dejiny na východe Slovenska prinášal aj rovinatý kraj s pahorkatinami, tak žičlivý na život a na obživu, ktorý sa postupne menil vplyvom pribúdajúcich stavieb – obranných vojenských opevnení a viac či menej honosných hradísk a hradov feudálov.

Charakter krajiny menilo usadené obyvateľstvo svojou poľnohospodárskou činnosťou, vojenské výboje a iné príčiny uplatnenia moci. Prirodzene sa obmieňala architektonická tvár územia zakladaním osád, vidieckymi udalosťami a zakladaním miest rozličnej veľkosti či početnosťou obyvateľstva, ich ekonomickou i remeselnou silou, no predovšetkým podľa práv udelených panovníkom. Spôsobmi uplatňovania výsad slobodného kráľovského mesta alebo pre civitas bez týchto oprávnení sa v politických a ekonomických dejinách vyjadřila voči nežičlivému okoliu a nespokojnému vidieckemu panstvu miera ochrany a právnej istoty mesta. Nepokojné dejinné udalosti areálu, predovšetkým Spiša sa spájajú s tökölyovskými povstaniami v sedemdesiatych rokoch 17. storočia a na začiatku nasledujúceho storočia vojenskými ťaženiami Františka Rákocziho II. proti Habsburgovcom. Tak historiograf konštatuje, „všetky povstania a vojny v 17. storočí prebiehali z väčšej časti na slovenskom území. Krajina ostala spustošená, pôda často neobrobená a mestá vyplienené“.

Spiš má pohnutú minulosť a má na svojom území v staroveku a stredoveku dve významné mestské spoločenstvá, jedno v meste Kežmarok a druhé v meste Levoča. Dramatickému obdobiu napätých vzťahov medzi nimi sa venovala historička a spisovateľka *Nora Baráthová* (1944) v románoch *Muž, ktorý kráča za smrťou* (1975), *Aj zradcom sa odpúšťa* (1980) a *Nepokojné mesto* (1981). Príbeh lásky a zrady Júlie Korponayovej-Géciovej na meste Levoča vyrozprával *Mór Jokai* (1825 – 1904) v románe *Levočská biela pani* (1884), *Ludo Zúbek* (1907 – 1969) sa sústredil na Majstra Pavla, na neľahký osud umelca a občana mesta Levoča v románe *Skrytý prameň* (1956).

Rodák zo Spiša *Ján Štiavnický* (1937 – 1993) sa k uchovaným príbehom z príhod regiónu okolo kráľovského stredovekého mesta pod Spišským hradom pripojil „poveťou“ *Januš z Braniska* (1974) a výpravu do 15. storočia začína takto: „Levoča sa pučila ako dobre nakysnuté cesto. Už tretí deň boli otvorené všetky mestské brány a mýtnici div nepřišli o prsty na rukách, toľko museli preberať v rôznom tovare“ (s. 7). Postava Januša prepája mesto s okolím, Spišský hrad s mestom, územie historického Slovenska s Balkánskym po-

loostrovom. Geograficky verifikovateľné geografické reálie (Šarišský hrad, Spišský hrad, Eger, Constanca, Levoča) sa približujú v povesti personálnymi konkrétnosťami (Perényi, Nurunnihar, Radung) a dobovými detailami (hradisko, hrad, vladyka a iné) posilňujúcimi povedomie o stredovekej mocenskej a spoločenskej praxi. Do uchovaných rozprávaní o Spiši, o jeho architektonicky a osudom jedinečnom hrade na skalisku, ale aj k vychýrenému a v tom čase bohatému stredovekému mestu Levoča „vypravil“ Ján Štiavnický *Povesti zo Spišského hradu* (1991), súbor štyroch próz *Vesen a jeho synovia; Nepoviem!; Odťaté ruky; Krásna Šad*. Štiavnického literárne návraty žánrom povestí do stredoveku na dobové východné Slovensko majú naračnú výpravnosť a premyslenú náučnú ambíciu. Povesti zachytávajú dobovú stratégiu mesta a jeho okolia, ako prežiť krušné časy. Autor pre čitateľa v príbehu a detaile aktualizuje historickú látku zo spoločenského, sociálneho, vojenského, ekonomického, kultúrneho života danej doby. Prózy z minulosti Spiša a Levoče, ktoré Ján Štiavnický adresoval najmä mladému čitateľovi, sa zapojili do konceptu generačne zamýšľaného kultivovania obsahu a hodnoty národného historického vedomia.

Spôsob, akým sa Ján Milčák zbližoval s obsahom dejinnej pamäti stredovekého mesta, v ktorom dnes žije, sprevádza jeho umelecké zbližovanie sa s osobnosťou rezbára a po jeho uchovaných stredovekých oltároch. To napovedá ako prvá divadelná hra *Majster* (1971), po nej rozhlasová hra *Pavol rezbár* (1973) a nakoniec jej literárne spracovanie *Pavol rezbár* (1979).

Levočské povesti Jána Milčáka (1934) vyšli v roku 2017 ako súbor siedmich mestských príbehov, ktoré sa oddávna ústne tradujú generáciami obyvateľov. Tí žili a žijú v jeho starodávnych domoch, denne chodili a pohybujú sa okolo Jakubovho chrámu, čierneho kostola, mestskej radnice, poznali všetky ulice a uličky mesta a svoje príbehy spájali s tými, ktorí ich zažili alebo prevzali a rozvinuli príbehy od tých, ktorí boli pred nimi a oni, dnešní ich rozprávači, ich zanechajú svojim potomkom. Všetko, čo žije v blízkosti človeka alebo priamo s ním, utvára si svoje malé i veľikánske tajomstvá, vkladá ich do raz smutných a inokedy veselších rozprávání o tom, čo bolo, ako to bolo a na koho sa to po stáročia spomína. Aj preto to dávne, späté s mestom a jeho osudom, prežíva v neohraničenom čase a v ľudskej schopnosti posilňovať poznaním minulého to, s čím sa musí vyrovnáť človek v súčasnosti, ba viac, akoby tu a teraz. Čas má svoju moc, tú mu dávajú ľudské činy, ale čas poskytuje odvahu tým, ktorí času porozumeli a rozhodnú sa konať v tom, čím sú iní medzi svojimi, a tak, aby boli hodní svojho mesta a jeho slávnych dejín.

Povesti Jána Milčáka majú svoj dostredivý bod v genius loci Levoča a v dôvere v to, čo sa z jej minulosti dostalo do rozprávačskej pamäti autora. Povesti Jána Milčáka prekročili zvyklosti svojho žánru tak, že s vyznaním autora k mestu sa prepojí rozprávanie do rozprávko- ladených príbehov *Sebastiánov klobúk; Hviezdy nad vyhňou; O verklinárovi; Kylavý kat; Čert Tullius a Krásna Teofila; O chromom magistovi; O medvedíkovi Tobiášovi*.

Milčákov koncept žánru povestí vykročil k úspornému, lineárne rozvíjanému vyrozprávaniu toho, čo bolo dávno a v jeho narácii sa neodvíja od hrdinských činov; naopak, všima si človečinu ako typovú a mravnú tvár stredovekého mesta Levoča. Autor vie, že sa jeho literárny človek z dávneho kráľovského mesta vo svojej podstate len v máločom zmenil. Za všeličo môžu skúšky, ktoré musí podstúpiť. Preto sa v jeho rozprávaní objavujú zobrazení aj richtár, autor sa venuje tvorbe predstavy geografickej a organizačnej podoby stredovekého mesta, všima si vychytené remeslá, ktorým sa darilo, objasní práva mesta na tovar, ktorý

sa do mesta privezie. Milčák pripomenie, že mesto malo svojho kata a ilustruje krutosť na trestoch. Dobová spravodlivosť v Levoči nepoznala odpustenie a klamstvo i zbojstvo rozkvitali medzi bohatými aj bedármi.

Sugestívnou súčasťou Milčákových *Levočských povestí* sú príhovory autora adresované svojmu čitateľovi s poslaním stať sa odvrátenou stranou plynúceho času a utvárať si aj prostredníctvom povestí vzťah k tomu, čo ostalo v spomienkach potomkov na to, čím mesto žilo pred stáročiami. Autorove úvody ponúkajú vizuálnu mapu mesta: vymenované svetové strany a krajiny, no predovšetkým štyri strážené brány mesta, ktorými sa dá do neho vstúpiť, kamenné hradby s pätnástimi baštami, názvy ulíc, špitál, početné remeslá, ktoré lemujú svojimi dielňami stred i okraje bohatého mesta, kto má svoj majetok vo viniciach a víne v Sedmohradsku. Vo vizuálnej prechádzke po rozlohe mesta nechýba rozprávanie o honosnej radnici (dubový stôl, medené vlajky, zvonica, kozub) uprostred mesta a o spôsobe, ako sa mesto spravovalo, aj kto a ako rozhodoval o vine a treste, o životoch a osudoch obyvateľov. Denár je levočské stredoveké platidlo, a tak autor vyráta, čo sa dá a v akom množstve zaň kúpiť. Iné autorom nachystané pozvanie do príbehov starovekej Levoče si všima vtáky, obzvlášť sovy a ich prítulnosť k mestu, kvetenu, lebo „*Iba v máloktorom dome chovali operence v klietkach*“ (s. 18). Bohaté kráľovské mesto má bohatých mešťanov a ešte viac žobrákov, tulákov, nájdu sa zlodeji aj nedbaji.

Levočské povesti uvádza autorova dedikácia: „*Venujem mestu, v ktorom žijem*“, tým sa objasní „všetko“, čím aj prečo sa povesti rozvinú do komorných a rozvážnych rozprávání o starostiach prostého života v starodávnom meste, do pristavení sa pri malých zázrakoch obyčajného života, ale aj pri krutosti bez toho, aby jej mešťania zabránili. *Levočské povesti* Jána Milčáka sa stali autorovým návratom k tomu, čo si jeho pamäť uchovala z počutého a dáva vedieť, že tie ďalšie, súčasné povesti modernej Levoče sa rodia denne a raz ich iný autor a inému čitateľovi vyrozpráva. Preto netreba zabudnúť na to, čo konáme a ako sa rozhodujeme.

Viera Žemberová

Kontakt

Prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov

viera.zemberova@ff.unipo.sk

INTERPRETAČNÉ BUDENIE

[LEŠKOVÁ, Dana, 2017. *Interpretácia umeleckého textu. Interpretáčn**e** b(lú)denie*.

Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 104 s. ISBN 978-80-555-1815-2.]

Didaktická („školská“) interpretácia literárneho textu neraz vidí detský príjem textu ako jednoduchú rovnicu: na jednej strane je text a na druhej určitá téza o zmysle textu. Obstať v hodnotení potom znamená pre žiaka vyjadriť predpísanú zovšeobecnenú tézu, ktorá akoby reprezentovala jediný zmysel umeleckého textu.

Aj súčasná vysokoškolská prax naznačuje, že mnoho študentov pedagogických fakúlt má problémy s praktickou výučbou čítania a literárnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Tieto problémy sa týkajú najmä didaktickej práce s textom ako umelecko-estetickým artefaktom, ktoré je potrebné deťom veku primeraným spôsobom didakticky sprístupniť. Ide teda o problematiku literárnovednej interpretácie textu a takisto jej primeranú a štruktúrnú didaktickú interpretáciu. Za základný problém vysokoškolského študenta (nielen) predškolskej a elementárnej pedagogiky preto určite môžeme označiť pojem interpretácie, ktorý mnohokrát pôsobí ako „strašiak“ v literárne profilovaných predmetoch štúdia. Možno je to aj pre rozsah jeho významov, ktorý okrem hľadania zmyslu umeleckej výpovede zahŕňa aj sformulované čítanie diela (interpretátor je rozprávač o prečítanom texte), výberový vzťah k literatúre (interpretované texty, ktoré si vyberieme, si z hodnotového hľadiska „zaslúžia“ byť interpretované), spojenie opisu a analýzy diela (samotný opis alebo analýza nie sú interpretáciou), zracionalizovaný zážitok (racionálny rozmer znamená tiež problémovosť, otvorenosť umeleckého diela), odkrývanie komunikačného charakteru textu (vychádza sa z literárnej komunikácie: autor – text – čitateľ), sformulovanie textu o texte (je variantnou realizáciou nemenného jadra), hodnotenie originálneho umeleckého textu (interpretácia môže byť afirmatívna i kontroverzná) atď. Teda odpovedí na to, čo je interpretácia, je v odbornom diskurze mnoho a každá z nich je pravdivá. Ako si teda možno prakticky osvojiť jej podstatu a „dostať ju aj pod kožu“?

Práve vysokoškolská učebnica Danky Leškovej svojím prístupom, koncepciou i samotnou obsahovou náplňou úspešne detronizuje pojem interpretácie z jeho desivých pozícií v študentských prekonceptiach a nanovo ho prináša v inovovanom, sviežom, tvorivom a zrozumiteľnom nazeraní. V akademickom prostredí je tento odborný výstup zrejme najlepšou odpoveďou na to, ako sa v oblasti vysokoškolského vzdelávania pokúsiť nanovo oživiť interpretačnú tvorivosť a odvahu, rešpektujúc významové možnosti umeleckého textu. Ako sama autorka podotýka, jej snahou je oslabiť zjednodušené chápanie priameho vzťahu medzi svetom textu a svetom reality, a práve to jej dodalo odvahu k tomu, aby sa rozhodla text učebnice doteraz nevidane „rozsekať“ na jednotlivé segmenty, vďaka ktorým sa – ako podotýka – zviditeľňuje práve fakt textovosti literárneho diela. Dekompozícia vysokoškolskej učebnice do formy „rozstrihaných“ segmentov (na tri rovnaké časti) je prekvapujúcou stratégiou autorky, ktorá sa vo výsledku javí ako plne funkčná, pretože korešponduje so zámerom autorky demaskovať interpretáciu umeleckého textu ako tvorivý, otvorený a netriviálny akt, ktorý sa nezrieľa byť stále zmysluplnou hrou s významami.

Čo je podstatné, Danku Leškovú myšlienku otvoreného dialógu o literatúre podčiarkla aj obsahovou náplňou svojej učebnice – dominantne interpretuje tri umelecké texty a odvoláva sa na fragmenty z nich (M. Ende: *Nekonečný príbeh*; S. Rushdie: *Harún* a more prí-

behov a J. Domagalik: *Päť prípadov detektíva Konôpku*; no ponúka aj odkazy na mnohé iné texty literatúry pre deti a mládež). Značenie interpretačných segmentov na bočnej strane listov nepredstavuje (možno očakávanú) klasickú terminológiu literárnej vedy, ale opiera sa o veľmi konkrétne literárnovedné otázky a poznámky, ktoré sa v procese interpretácie jednotlivých textov prirodzene objavili.

Ako možná bariéra v prijatí nekonvenčnej učebnice študentskou obcou však môže do istej miery „zafungovať“ počiatočná neprehľadnosť rozloženia segmentov a poznámok, ktoré sa z objektívnych dôvodov (rozstrihané strany) nemohli opierať o očakávané alfabetické poradie prezentovaných termínov. Čitateľ sa musí v prvom rade zorientovať, pochopiť a prijať kompozičný princíp usporiadania učebnice – hľadaný interpretačný segment je totiž možné cielene „dohľadať“ cez pojmový, názvový a menný register situovaný v závere učebnice. Potenciálnou bariérou publikácie sa môže stať aj miestami náročnejší odborný jazyk (striedajúci čitateľsky prístupnejšie pasáže), ktorý si predsa len vyžaduje poučenejšieho a odborne zdatnejšieho recipienta. Vo vzťahu k zaužívanej a študentmi pravdepodobne aj očakávanej publikačnej norme a tradícii sa ako možná bariéra v recepcii odborného textu môže javiť aj nemožnosť čítať učebnicu ako celok „na jeden dúšok“ – čo je však opätovne cielene zakódované v jej filozofii dekomponovať text ako taký. Predpokladáme tak možnú neochotu potenciálnych čitateľov z radov študentskej obce prijať autorkou ponúknutý princíp otvoreného a neukončeného dialógu, rezignujúceho na tradičný holistický koncept oboznámenia sa s pertraktovanou problematikou.

Ak v prostredí pedagogických fakúlt vychádzame z faktu, že metódu didaktickej interpretácie umeleckého textu v reálnej škole môže uplatniť len učiteľ, ktorý v procese štúdia nepodcení vlastnú interpretačnú, psychologickú a didaktickú prípravu, potom nekonvenčná vysokoškolská učebnica Danky Leškovej môže v prípade prelomenia vyššie naznačených možných recepčných bariér významne resuscitovať upadajúci interpretačno-analytický potenciál u budúcich učiteľov. A nielen to. Prináša totiž do často rigidne vnímaného priestoru literárnej vedy a uvažovania o umeleckom diele (konečne) svieži vánok obyčajnej zvedavosti, nedopovedanosti, túžby objavovať, ako aj netriviálnej hry, čoho imperatívom je najmä otvorený dialóg o literatúre a poetologický rešpekt k zmyslu a hodnotám umeleckých textov.

Na záver si dovoľíme už len dodať, že rozsiahly odborný diskurz o interpretácii umeleckej literatúry sa vďaka autorkinmu peru už obohacuje nielen o rozmer „bdenia“ či „blúdenia“, ale nepochybné i „budenia“. Konečne.

Radoslav Rusňák

Kontakt

Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

radoslav.rusnak@unipo.sk

POZNÁMKY/NOTES

O DIEŤATI, JAZYKU, LITERATÚRE/ON CHILD, LANGUAGE AND LITERATURE

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2018, roč. VI, č. 1

REDAKCIA:

šéfredaktorka: prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc.

redaktori: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.,
Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Danka Lešková, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.,
doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Marek Sedlák

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Tlačiareň Grafotlač, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

jún 2018

JAZYK:

slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200