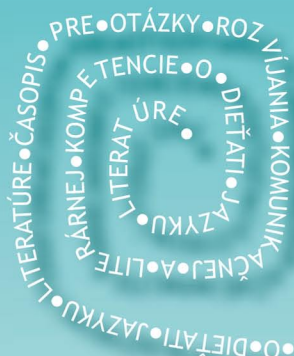


O diet'ati, jazyku, literatúre



Časopis pre otázky rozvíjania
komunikačnej a literárnej kompetencie



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

2020/2

**O DIEŤATI,
JAZYKU,
LITERATÚRE**

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

Ročník VIII
2020/2

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2020, roč. VIII, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

*redaktori: Mgr. Dávid Dziak, PhD., Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD.,
Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD.,
Mgr. Danko Lešková, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.,
doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.*

sadzba: Peter Szombathy

REDAKČNÁ RADA:

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

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, PhD., 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

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, 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.

Časopis je registrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

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 531 (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

TLAČ: Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA: 2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE: november 2020

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA: Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200

OBSAH/CONTENTS

ÚVODNÍK/EDITORIAL

SLOVO O EDUKAČNÝCH A VÝVINOVÝCH ASPEKTOCH JAZYKOVÝCH A METAJAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ DIEŤAŤA

A word on educational and developmental aspects of children's linguistic and metalinguistic knowledge

Katarína Vužňáková..... 7

ŠTÚDIE/STUDIES

PREKONCEPTUÁLNI VÝBAVA DÍTĚTE-RODILÉHO MLUVČÍHO PŘI VÝUCE ZÁKLADŮ SYNTAXE: PROBLEMATIKA TZV. ZÁKLADNÍ SKLADEBNÍ DVOJICE

Preconceptual instrumentation of a child native speaker in learning basics of syntax: the problem of the so-called primary syntagma

Stanislav Štěpáník..... 8

PRIESTOROVÁ A TEMPORÁLNA DEIXA V ONTOGENÉZE REČI DIEŤAŤA

Spatial and temporal deixis in ontogenesis of the child's speech

Alexandra Brestovičová – Andrea Kytiková..... 22

KATEGORIZÁCIA A VÝZNAM LEXIKÁLNYCH JEDNOTIEK V ONTOGENÉZE REČI

Categorization and meaning of lexical units in language ontogenesis

Katarína Vužňáková..... 43

OSOVOJOVANIE SI SLOVOTVORBY V PREDŠKOLSKOM VEKU

Acquisition of word-formation in preschool age

Katarína Drozdová..... 66

ODBORNÉ ČLÁNKY/ARTICLES

JAZYKOVÉ STEREOTYPY JAKO IDENTIFIKÁTORY KONCEPTUALIZAČNÍCH PROCESŮ DĚTÍ

Language stereotypes as identifiers of children's conceptualization processes

Jasňa Pacovská..... 82

TVORENIE ANALOGICKÝCH TVAROV AKO VÝSLEDOK MAĽOVANÉHO ČÍTANIA

Analogisms as a product of reading with pictures

Jana Kičura Sokolová..... 91

Z ANALÝZY EDUKAČNÝCH SITUÁCIÍ VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

From the analysis of educational situations in mother tongue education

Iveta Čuchtová..... 99

VZDĚLÁVACÍ OBSAH VÝUKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V MALOTŘÍDNÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLE <i>The educational content of mother tongue teaching in small size non-graded primary schools</i> Pavel Adámek	110
DISKUSIE/DISCUSSIONS	
AKO SA VÝSKUMY DETSKEJ REČI MÔŽU DOSTÁVAŤ DO POVEDOMIA ODBORNEJ VEREJNOSTI AJ DO PEDAGOGICKEJ PRAXE <i>How research about child's speech may get to the attention of experts and to teaching field practicum</i> Alexandra Brestovičová	116
ZOPÁR (META)POZNÁMOK K (META)SPEKTÁLU <i>A few (meta)notes on (meta)spectacle</i> Dana Lešková	119
RECENZIE/REVIEWS	
VZTAH JAZYKA A KOMUNIKACE V ČESKO-SLOVENSKO-POLSKÉ DIDAKTICKÉ REFLEXI [ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al., 2019. Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. 226 s. ISBN 978-80-246-4353-3.] <i>The relationship of language and communication in the Czech-Slovak-Polish didactic reflections</i> Marie Čechová.....	121
HEADÁ SA PRAVDA A SPRAVODLIVOSŤ [HUGES, Ted, 2020. Kráska a zviera a iné hry. Preložila Miroslava Gavurová. Nakreslila Miroslava Rudášová. Fintice: FACE. Edícia Slniečkovo. 79 s. ISBN 978-80-89763-61-0.] <i>Looking for truth and justice</i> Viera Žemberová	124
VYUČOVANIE SLOVENČINY VČERA, DNES A ZAJTRA [LIGOŠ, Milan, 2019. Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Bratislava: VEDA. 240 s. ISBN 978-80-224-1770-9.] <i>Slovak language teaching yesterday, today, and tomorrow</i> Martin Klimovič.....	127
OBJAVOVANIE UŽITOČNOSTI A KRÁSY JAZYKA [LIPTÁKOVÁ, E., M. KLIMOVÍČ, D. CIBÁKOVÁ, I. GAL DRZEWIECKA, E. GOGOŤOVÁ, D. LEŠKOVÁ, E. SIČÁKOVÁ a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2019. Encyklopédia slovenského jazyka pre deti. Bratislava: Perfekt. 232 s. ISBN 978-80-8046-938-2.] <i>Discovering the usefulness and beauty of language</i> Nikoleta Liptáková	129

TAJOMSTVÁ ZRAKU A SLUCHU ODKRYTÉ V KNIHÁCH TAKTO VIDÍM, TAKTO POČUJEM [ROMANYŠYN, Romana a Andrij LESIV, 2018. Takto vidím. Bratislava: Monokel, s.r.o. Bez paginácie. ISBN 978-80-972993-2-3., ROMANYŠYN, Romana a Andrij LESIV, 2019. Takto počujem. Bratislava: Monokel, s.r.o. Bez paginácie. ISBN 978-80-972993-6-1.] <i>The secrets of sight and hearing uncovered in the books The Way I See, The Way I Hear</i> <i>Petra Karnišová</i>	131
--	-----

ODBORNÉ AKTUALITY/RECENT NEWS IN THE FIELD

MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ DISKUSIA AJ POČAS PANDÉMIE <i>International research discussion even during the pandemic</i> <i>Iveta Čuchtová – Tatiana Hrušovská</i>	134
--	-----

NAJNOVŠIE PUBLIKÁCIE PRACOVNÍKOV KATEDRY KOMUNIKAČNEJ A LITERÁRNEJ VÝCHOVY A CENTRA VÝSKUMU DETSKEJ REČI A KULTÚRY PF PU V PREŠOVE	139
--	-----

ÚVODNÍK/EDITORIAL**SLOVO O EDUKAČNÝCH A VÝVINOVÝCH ASPEKTOCH JAZYKOVÝCH
A METAJAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ DIEŤAŤA****A WORD ON EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL ASPECTS OF CHILD'S LINGUISTIC
AND METALINGUISTIC KNOWLEDGE**

Vážení čitatelia, milé kolegyně, milí kolegovia,

môže sa nám zdať prirodzené, že v škole sa učíme o jazyku. Samozrejým však nemusí byť to, v akom veku a akým spôsobom sa k jednotlivým poznatkom dostávame. Školské vzdelávanie nám ponúka vedecký, v súčasnosti stále prevažne štrukturalistický, opis jazyka. Filozofická fenomenológia už na začiatku 20. storočia pod vplyvom rozmachu vedy začala upozorňovať na to, že vedecké poznanie je druhotné, odvodené z prirodzeného sveta. Inak povedané, vo svete sa vieme veľmi dobre orientovať už predtým, než ho opisuje veda. To platí aj pre oblasť jazyka. Predtým než začneme poznávať jazyk explicitne, s používaním a fungovaním jazyka máme už ako deti niekoľkoročné skúsenosti.

Upozorňovanie na túto skutočnosť sa môže zdať triviálne. Ak však porovnávame zákonitosti procesu osvojovania si jazyka so spôsobom a obsahom stimulácie a edukácie, možno pozorovať, že metajazykové učivo nie vždy odráža to, čo už o jazyku a jeho používaní vieme dovtedy, než sa o ňom začneme dozvedať explicitne na základe jazykovedných prístupov. Prispieť k tomu, aby metajazykové poznávanie kopírovalo jazykové a explicitné poznanie vychádzalo z implicitného, sa snaží aj aktuálne číslo časopisu *O dieťati, jazyku a literatúre*. Tematicky tak korešponduje s riešením grantového projektu VEGA zameraného na implicitné jazykové znalosti dieťaťa. V rámci tohto projektu bol v júni tohto roka organizovaný vedecký seminár, na ktorom sa diskutovalo aj o väčšine problémov, ktoré sú predmetom príspevkov v tomto čísle.

Štúdie a odborné články prinášajú výskumné zistenia a výsledky pozorovania rečového vývinu od raných štádií cez predškolský až po mladší školský vek i problémové stránky jazykovej edukácie a podnety pre stimuláciu a vyučovanie materinského jazyka v škole. Príspevky majú široký záber nielen z hľadiska vekových kategórií, ktoré mapujú, ale i tematického zamerania. Ontogenézu reči, jazykovú výchovu a vyučovanie jazyka opisujú a hodnotia na základe deiktických pomenovaní, vývinových analógií, sémantiky lexikálnych jednotiek, slovotvorby i syntaxe. V rubrike diskusie pokračujú rozbehnuté reakcie na podnety v jazykovej i literárnej oblasti. Ako obvykle, v čísle možno nájsť recenzie na knižné publikácie jazykovo-vedného či jazykovedného charakteru i na umeleckú literatúru pre deti a mládež.

Tak ako číslo začína slovom o edukačných a vývinových aspektoch (meta)jazykových znalostí dieťa, tak sa ním aj uzatvára v podobe správy z vedeckého seminára na túto tému. Veríme, že podobne ako účastníci tohto podujatia aj Vy nájdete pri čítaní tohto čísla časopisu mnoho inšpirácií nielen pre uvažovanie o vzťahu jazyka a metajazyka.

Katarína Vužňáková
editorka čísla

ŠTÚDIE/STUDIES**PREKONCEPTUÁLNI VÝBAVA DÍTĚTE-RODILÉHO MLUVČÍHO PŘI VÝUCE ZÁKLADŮ SYNTAXE: PROBLEMATIKA TZV. ZÁKLADNÍ SKLADEBNÍ DVOJICE¹****PRECONCEPTUAL INSTRUMENTATION OF A CHILD-NATIVE SPEAKER IN LEARNING BASICS OF SYNTAX: THE PROBLEM OF THE SO-CALLED PRIMARY SYNTAGMA**

Stanislav ŠTĚPÁNÍK

Abstrakt

Studie adresuje problém výuky základů syntaxe ve 3. ročníku ZŠ, konkrétně problematiku tzv. základní skladební dvojice. Zmíněný mluvnický koncept, který tvoří východisko uvažování o větě na 1., 2., ale často dokonce i na 3. stupni, nevyhovuje ani z hlediska ontodidaktického, ani z hlediska psychodidaktického. V příspěvku to dokazují výsledky výzkumu provedeného ve dvou třídách 2. ročníku ZŠ (tj. před zahájením jakéhokoliv cíleného poznávání stavby české věty), jenž metodou pozorování práce žáků se speciálně designovanými cvičeními a analýzy žákovských řešení těchto cvičení zjišťoval prekoncept právě v oblasti tzv. základní skladební dvojice. Zásadní součástí studie jsou doporučení pro vyučovací praxi, a to jak z oblasti výběru obsahu, tak z oblasti způsobu jeho didaktického uchopení.

Klíčová slova: prekoncept, syntax, základní skladební dvojice, 1. stupeň ZŠ

Abstract

The study scrutinizes the problem of teaching the basics of syntax in Year 3 of primary school, specifically the question of the so-called *primary syntagma*. This grammatical concept, which forms the basis of sentence analysis in primary, lower-secondary and even upper-secondary school, does not suit neither the onthodidactic, nor the psychodidactic perspective. In the paper, this is supported by the results of a research conducted in two classes of Year 2 (i.e. before any intentional instruction about the composition of a Czech sentence), in which the preconception of the so-called primary syntagma was investigated. This was done through the method of observation of pupils' work with specifically designed exercises and analysis of the pupils' solutions to these exercises. The essential part of the study is a number of recommendations for teaching practice – from the area of both content selection and didactic transformation of the content.

Key words: preconception, syntax, primary syntagma, primary school

1 Úvod

Syntax představuje jazykovou rovinu didakticky vysoce relevantní. Svou značnou komplexností je totiž považována za disciplínu, která má značný podíl nejen na rozvoji komunikačních dovedností žáků (srov. např. Myhill 2011; Myhill, Watson, Newman 2020; Nippold et al. 2005, 2014; Zimová 2011/2012), ale která je rovněž zásadní pro rozvoj myš-

¹ Za pomoc při realizaci výzkumu děkuji Gabriele Babušové.

lení (např. Svoboda 1975; Čechová, Styblík 1998; Hošnová 2000/2001; Hubáček, Jandová, Svobodová 2002). Ontogenetický vývoj syntaxe je veden jednak stimulací intelektu dítěte, jednak vyspíváním jeho kognitivních schopností, což posiluje potřebu vyjadřovat komplikovanější myšlenky (Nippold, Mansfield, Billow 2007, s. 179). Cíle výuky syntaxe stanovuje didaktika češtiny již desetiletí komunikačně: „[...] naučit žáka zamýšlet se nad významovou a formální stránkou věty, posuzovat projev z hlediska výstižnosti a stylové přiměřenosti a na základě poznání jazyka zdokonalovat myšlení a vyjadřování žáka“ (Svoboda 1977, s. 129; obdobně řada dalších).

Má-li být cíl výuky syntaxe naplněn, musí se výuka mj. zabývat studiem formálních (mluvnických) a významových vztahů mezi slovy ve větě a způsoby jejich vyjadřování.

Základním předpokladem k tomu je poznávání syntagmat (konstrukcí se vztahem dominance; *čestný člověk, rychle běželi, škola zorganizovala zájezd, Jan oznámil rodičům sňatek*/, *že se oženil*), či skupin (konstrukcí se vztahem zmnožení; *Matka a Petr/Matka s Petrem, B. Smetana, skladatel*), u více než dvoučlenných syntagmat také syntaktických dvojic (*Jan oznámil, oznámil rodičům, oznámil sňatek*; srov. Daneš, Grepl, Hlavsa 1987). Pro školní účely lze syntaktické dvojice vymezit tak, že jde o dvojice slov, které k sobě „*podle smyslu a formy patří*“ (Svoboda 1977, s. 129); nutnost práce se syntaktickými dvojicemi zdůrazňují také Čechová a Styblík (1998, s. 140).

Úmyslně už zde v úvodu do jisté míry rozrušujeme tradiční pohled na základy syntaxe. Až doposud se totiž v české škole postupuje prizmatem složkové syntaxe, takže se pracuje pouze se syntaktickými (skladebními) dvojicemi. To ovšem znamená, že se již zpočátku výuky syntaxe zanedbává sémantika, valence se zcela opomíjí. Žáci určují skladební dvojice bez reflexe významu: (*škola zorganizovala, Petr daroval*), dokonce se mnohde ve školách stále pracuje s pojmem *věta holá* (k problému srov. Štěpáník 2020, s. 50 – 51). Navíc mnohdy dochází ke zkrácení pojmotvorného procesu a učivo je podáváno deduktivně (srov. Hájková 2019, s. 179) – chybí „*pochopení principu, funkce skladební dvojice a skladebních dvojic vůbec*“ (ibid.).

Jedním z prvních syntaktických poznatků, který žáci ve výuce českého jazyka nabývají, je učivo o podmětu a přísudku. Havránek a Jedlička (1981, s. 333) vymezují podmět a přísudek jako základní větné členy spojené jedním větným vztahem – jako predikační dvojici, resp. jako skladební dvojici, „*která je základem věty*“ (ibid.). Ve škole se spojení podmětu a přísudku tradičně označuje termínem *základní skladební dvojice*, s ní se žáci většinou setkávají ve 3. ročníku ZŠ.

Pojem ani termín *základní skladební dvojice* oporu v lingvistické literatuře nemají, vedle akademických příruček k mluvnici češtiny jej neužívají ani Hubáček, Jandová a Svobodová (2002) v *Češtině pro učitele*, lingvistické příručky určené přímo pedagogům – autorka kapitoly k syntaxi J. Svobodová zde zohledňuje valenční popis.

S tzv. základní skladební dvojicí pracují pochopitelně učebnice, ev. pomocné knihy pro učitele nebo jiné podpůrné materiály (včetně těch on-line), v relevantní didaktické literatuře s ním operují pouze Brabcová et al. (1990). Autorky kapitoly k výuce skladby J. Bartůňková a A. Svobodová nutnost osvojení pojmu základní skladební dvojice (společně s jinými skladebními dvojicemi) uvádějí v kapitole stavba věty jednoduché (ibid., s. 163). Základní skladební dvojici autorky vymezují jako dvojici větotvornou (predikační) a přiznávají, že termín *základní skladební dvojice* je označení školní („*Ve škole užíváme označení základní*

skladební dvojice“ – ibid., s. 163). Zmíněná příručka vede uživatele k tomu, že ve škole se podměť a přísudek považují za syntakticky rovnocenné a že je „*poznání základní skladební dvojice [...] pro žáky dalším kritériem při rozhodování, zda nějaký útvar je nebo není větou*“ (s. 163). Z hlediska sémantické syntaxe však rozhodně nelze s rovnocenností podmětu a přísudku souhlasit (o tom obšírněji dále).

Ačkoliv akcentace nutnosti zahrnout do výuky aspekty sémantické syntaxe se v didaktice češtiny objevila již v 80. letech (Čechová, Styblík 1989, s. 76, později 1998, s. 137 – 159), ani dnes se do výuky nepromítá (srov. např. Hájková 2019; Štěpáník 2020). V praxi výuky již na 1. stupni ZŠ tak dochází k několika problémům, ty ilustruje následující autentická výuková situace ze 3. ročníku ZŠ (níže uvedená výuková situace byla rovněž mou motivací k úvahám na toto téma):

Ukázka 1: Výuková situace ze 3. ročníku ZŠ: tzv. základní skladební dvojice.

U: Tak to zkuste vykoumat, jak vám to půjde, ano? Pro mě je podstatné, aby tam byla celá ta dvojice. A jak vám to půjde líp. Tak z druhé věty, Lenko, na co jsi přišla?

Ž: Marta usmála.

U: Marta usmála. Souhlasíte?

ŽŽ: (vykřikují přes sebe) *Se. / Marta se usmála.*

U: Marta usmála. Mluvit masabob.

Ž: Pani učitelko, takže tam vždycky musí bejt to *se*?

U: No.

Ž: Já jsem právě nevěděl, že tam může bejt, to jsem právě...

U: No, tak co myslíte?

Ž: Asi jo.

U: Marta usmála... To *se* k tomu samozřejmě patří. Musí to dávat smysl, vždycky to musí dávat smysl.

Ž: *Mořeplavci objevili* nedává smysl. [...]

U: Někdy jsou věci, které se musíte naučit, jako když bičem mrská a... Ale i tak myslím, že o tom musíte přemýšlet. Ale zrovna tahle část češtiny, tahle část češtiny vyžaduje, abyste přemýšleli, abyste to vymysleli správně, abyste věděli, jak se zeptat, a to se nedá naučit, jako že vám řeknu takhle, takhle, takhle a teď dojdete k tomu. Em, možná to jde třeba při sčítání dvojčiferných čísel pod sebou, ale tady vždycky záleží na tom, aby vy jste se uměli zeptat správně a někdy to chvilíčku trvá, než na to člověk přijde, takže se

Žákyně doslovně aplikuje význam slova *dvojice*, vynechává volný morfém *se*; zatímco v reálné komunikaci by jako rodilá mluvčí nikdy spojení *Marta usmála* nevytvořila, výuka zaměřená na formu ji k této defektní konstrukci přivádí.

Řešení úlohy je zcela odloučené od přirozeného užívání jazyka a uvažování o něm.

Učitelka zkratkovitě zavádí nepravdivou poučku, ...

... kterou žák příhodně zpochybňuje na základě své prekonceptuální báze (implicitní znalosti valence) využitím řešení z předchozího příkladu (tzv. základní skladební dvojice *mořeplavci objevili*, v níž je zanedbané obligatorní pravovaleňční doplnění) ...

... na což učitelka reaguje silou. Žákům poskytuje sáhodlouhé vysvětlení, v němž se uchyluje k mnohomluvnosti a řadě klíšé.

musíš třeba zeptat jinak, jo? *Usmála se* je zvrtné sloveso a to *se* a to, ta část *tam*, to *se* potřebuje, protože *usmála se* neříká. Vždycky tam je to *se*, a když tam je, tak se drží za ruku a drží se za ruku vždycky a nepustí se, ano? Nebo je to ocásek nebo prostě je to nedílná součást, která tam to zvrtné sloveso potřebuje. Jinak není tak pěkné, i když rozumíte významu, ale my, nám nestačí rozumět významu, my už píšeme krásně česky a chceme, aby to *hezky* vypadalo. A vás samotné by to zarazilo, kdyby tam to *se* nebylo, ano? Takže některá slovesa nejsou zvrtná, stačí mi jedno slovo, a některá slovesa mě tam trošičku matou tím, že vlastně v tom okamžiku už to není dvojice, ale vlastně trojice, že jo?

Učitelka nijak nepostihuje pravou podstatu problému žakovského řešení.

Pro žáky 3. ročníku se jedná o náročný metajazyk, termíny jsou zcela prázdné.

Učitelka žáky odvádí od významu (přitom zřetelně významu porozuměno nebylo) a přechází k formě („aby to hezky vypadalo“), přičemž však zdůvodnění je zcela nesmyslné.

Složitá a nefunkční vysvětlení, zavádějící komplikování mateřského jazyka, nevhodné vytváření dojmu složitosti poznávání mateřského jazyka.

Ž: A někdy i čtyř.

U: Ale ten přísudek může být složený ze zvrtného slovesa, on může být ještě složený dokonce z něčeho dalšího a na to určitě v textu zase někdy narazíme, ale já vám je zatím tajím, ty složitosti. Ale první složitost, která se vyskytla, je, že pokud je to sloveso zvrtné, tak tam musí mít u sebe to *se*. Napadá vás ještě jiné zvrtné sloveso, které vždycky drží za ruku *se*?

Ž: *Usmál se*.

U: *Usmát se, najíst se, utopit se*.

[...]

(Štěpáník 2020, s. 155 – 156; detailní rozbor uvedené výukové situace viz v odkazovaném zdroji)

Pojem tzv. základní skladební dvojice je v české škole natolik zakořeněný, že určení tzv. základní skladební dvojice je počátek takřka každého větného rozboru. Učitelé požadují její identifikaci u naprosté většiny vět, které jsou analýze podrobeny – a to nejen na 1., ale také na 2., a dokonce i na 3. stupni (srov. Hájková 2019; Štěpáník 2020). Takový postup považujeme za značně závažný projev didaktického formalismu.

2 VÝZKUM

2.1 Cíl

Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak žáci uvažují o větných členech, které konstituují tzv. základní skladební dvojici. Tj. zda na základě své prekonceptuální báze identifikují tyto členy jako významově i formálně nejpodstatnější, resp. které členy považují za základní pro význam i formu věty. Především jsme chtěli vědět, zdali spontánně označí přísudek za nejpodstatnější větný člen – a případně kterou formu přísudku – a zda k němu budou požadovat doplnění podmětem (zda podmět považují za stejně významný), příp. čím musí být podmět vyjádřen, aby ho žáci jako podstatný vnímali.

2.2 METODOLOGIE

K výzkumu jsme zvolili metodu pozorování práce žáků při řešení konkrétní úlohy a hodnocení odpovědí žáků na záznamových arších, které byly výsledkem řešení dané úlohy.

Výzkum jsme realizovali ve dvou třídách 2. ročníku téže základní školy v Praze 3, označujeme je jako 2A a 2B. Instrukce žákům zadával externí výzkumník, přítomna byla také druhá výzkumnice, zkušená učitelka působící v dané škole – z hlediska žáků tedy instrukce podávala osoba, kterou neznali, ale za asistence osoby jim dobře známé.

Pracovali jsme s materiálem tvořeným dvěma soubory jednoduchých vět (soubor A a B):

A

1. *Výborně jsme se najedli.*
2. *Novákovi chtějí letět v létě na dovolenou.*
3. *On čte jenom knihy od babičky.*
4. *Venku sněží.*
5. *Víly se rozeběhnou po lese.*

B

6. *Večer si budu číst.*
7. *Bolí mě v uchu.*
8. *Její otec byl ředitelem školy.*
9. *Měl bych si jít zaplavat.*
10. *Ta tvoje knížka leží na stole.*

Příklady do souborů jsme vybírali tak, aby byly zastoupeny různé typy větných konstrukcí, predikačních vztahů, podmětů a přísudků: věty s nevyjádřeným podmětem, věty s podmětem vyjádřeným zájmenem, jednočlenné věty, přísudky jednoduché, složené a také verbonominální.

V obou případech jsme lístečky s větami rozstříhali na jednotlivá slova, vznikly tak soubory kartiček A a B (viz výše). Žáky jsme rozdělili do dvojic a dvojicím jsme poskytli soubor kartiček A. Úkolem žáků bylo jednotlivá slova poskládat do vět. Tím jsme chtěli podchytit to, aby žáci ještě více vnímali významovou i mluvnickou utvářenost jednotli-

vých vět. Žáky jsme poté požádali, aby věty přepsali na list papíru, čímž jsme cílili na motorickou fixaci věty, tudíž na další úroveň v jejím kognitivním zpracování. Ve skupině 2A jsme se následně dotázali: *Vyberte slova, která jsou ve větách nejdůležitější, bez kterých by věta nedávala smysl*. Ve skupině 2B jsme se dotázali: *Napište, kdo a co dělá*. Žáci pracovali ve dvojicích a na list papíru zapisovali své odpovědi.

Postup se v případě souboru kartiček B identicky opakoval jako v předchozím případě, jen tentokrát jsme pořadí otázek ve skupinách zaměnili: ve 2A jsme se ptali: *Napište, kdo a co dělá*, ve 2B *Vyberte slova, která jsou ve větách nejdůležitější, bez kterých by věta nedávala smysl*. Záměnou otázek jsme chtěli omezit možnost ovlivnění výsledků různým způsobem dotazování v případě obou souborů.

Další fázi ve výzkumu pak představuje část, kdy jsme žáky vyzvali, aby ke slovům, která z vět vypsal, případně tužkou zaznamenali kterákoliv další slova, která považují za podstatná, ale která v původních příkladech nejsou. Tím jsme chtěli především zjistit, zda žáci považují za podstatné doplnit podmět do vět, kde není vyjádřen, resp. které podmět nemají.

Archy, na něž žáci zaznamenávali své odpovědi, jsme následně vybrali a data jsme přepsali do tabulky v programu Excel.² Zde jsme příslušnými statistickými metodami porovnávali jednotlivé četnosti. Výsledky jsme počítali za obě třídy dohromady – porovnání mezi skupinami je v tomto případě ukazatel irelevantní, podstatné jsou výsledky za všechny žáky: cílem je prozkoumat prekoncept žáka 2. ročníku ZŠ. Celkový počet zkoumaných subjektů je tedy 48.

Při podrobnějším studiu výsledků se ukázalo, že způsob dotazování neměl na výsledky vliv, z toho důvodu bylo možné u jednotlivých příkladů výsledky spojit.

2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následujících tabulkách zaznamenáváme absolutní četnosti označení jednotlivých slov jako podstatných, ty jsou pro srovnatelnější recepci výsledků vyjádřeny také v procentech. N = 48.

1. Výborně jsme se najedli.

výborně	jme	se	najedli
37	13	35	45
77 %	27 %	73 %	94 %

Zvolená věta představuje příklad s nevyjádřeným podmětem. Žáci za nejzásadnější považovali přísudek a příslovečné určení, ale také volný morfém *se*, jenž je „pevnou částí slovesa, pouze formálně oddělenou“ (Čechová et al. 2011, s. 224) – na rozdíl od dalších příkladů s tímto prostředkem. Tvar pomocného slovesa *být*, které daný tvar přísudku umožňuje vytvořit, naopak za důležitý nepovažovali.

2. Novákovi chtějí letět v létě na dovolenou.

² Za pomoc při zpracování dat děkujeme Nicole Lužikové.

Novákovi	chtějí	letět	v	létě	na	dovolenou
38	32	31	13	14	27	41
79 %	67 %	65 %	27 %	29 %	56 %	85 %

Jako výrazy s nejvyšší významovou závažností žáci v tomto příkladu považovali vlastní jméno v subjektu a příslovečné určení – vzniká spojení *Novákovi a dovolená*, které je samo o sobě v podstatě smysluplné. Zajímavá je nízká frekvence slova *léto*, což může být dáno tím, že výraz *dovolená* léto implikuje – podobné příklady uvidíme i dále. Více než polovina žáků pak označila jako podstatný přísudek, v tomto směru je zajímavé, že modální sloveso *chtít* je označeno takřka identickou četností jako plnovýznamové sloveso *letět*.

3. On čte jenom knihy od babičky.

on	čte	jenom	knihy	od	babičky
17	36	10	43	29	43
35 %	75 %	21 %	90 %	60 %	90 %

Příklad jsme vybrali k potvrzení hypotézy, že podmět vyjádřený zájmenem nebudou žáci považovat za zásadní. Tato hypotéza se potvrdila. Tři čtvrtiny žáků za významově významný označily přísudek, překvapující je pak vysoká frekvence předmětu (*knihy*) a přívlastku neshodného (*babičky*). Ukazuje se, že žáci vnímají pravovalenční doplnění slovesa jako významově podstatné, což je v souladu s dřívějšími zjištěními (srov. Šmejkalová 2012; Štěpáník 2020, s. 157).

4. Venku sněží.

venku	sněží
29	44
60 %	92 %

Jednočlenné věty do obsahu výuky češtiny na 1. stupni ZŠ tradičně nepatří, žákům jsou tyto konstrukce v učivu „zatajeny“ až do 7. ročníku. Často však pod vlivem tradiční výuky, kdy jsou žáci nuceni v každé větě hledat podmět (srov. Štěpáník 2020, s. 186n.), dochází k tomu, že při expozici jednočlenných vět už žáci automaticky transferují potřebu vyhledávat podmět v každé větě i v bezpodmětných strukturách (dochází pak k řešení např. *děšť prší, mraky prší* apod.). Někteří učitelé se dopouštějí toho omylu, že jednočlenné věty vysvětlují jako věty s nevyjádřeným podmětem *ono* (Štěpáník 2020, s. 223).

Příkladem jsme chtěli ověřit, jestli žáci 2. ročníku hledají podmět v jednočlenné větě a jestli je opomíjení bezpodmětných struktur v obsahu 1. stupně ZŠ odůvodněné. Ukázalo se, že žáci neomylně za hlavní člen považují přísudek, ve třetí fázi výzkumu (doplnění slov tužkou) podmět nedoplnil jediný žák; jednou se objevilo doplnění *na dům a na horách*, dvakrát jsme zaznamenali doplnění *už* – jako významově relevantnější se tedy ukázala příslovečná určení.

5. *Víly se rozeběhnou po lese.*

víly	se	rozeběhnou	po	lese
28	25	40	25	34
58 %	52 %	83 %	52 %	71 %

Příklad potvrzuje, že zásadní větný člen pro žáky představuje přísudek, k němu pak příslovecné určení místa. Zdá se, že vyjádřený podmět je zde upozaděn, jedním z důvodů by mohlo být, že je implikován dvěma výraznějšími členy: *rozeběhnout (se) (po) lese*, a to s ohledem na texty, s nimiž se žáci ve 2. ročníku nejčastěji setkávají (kdo jiný by se měl rozeběhnout po lese než víly?).

Zároveň se zde potvrzuje – jako i v jiných příkladech – rozdíl v četnosti označení předložky a jména, k němuž předložka patří. Žáci ve všech příkladech jako významnější označili jméno.

6. *Večer si budu číst.*

večer	si	budu	číst
15	14	24	48
32 %	29 %	50 %	100 %

Podobné je to i v tomto případě: plnovýznamová část slovesného tvaru byla označena všemi žáky jako sémanticky závažná, příslovecné určení tentokrát ale jen jednou třetinou žáků: zde by bylo možné usoudit, že se tak děje s ohledem na dominantní zkušenost žáků (aktivita čtení je mnohdy spojena právě s večerem). Temporálnost děje (budoucí čas) vyplývající z pomocného slovesa *být* se zdá být méně relevantní.

7. *Bolí mě v uchu.*

bolí	mě	v	uchu
38	17	21	33
79 %	35 %	44 %	69 %

I druhý příklad jednočlenné věty ukázal, že žáci 2. ročníku identifikují přísudek jako nej důležitější člen. Ani v tomto případě žádný z žáků nedoplnil jakýkoliv další člen zastupující podmět, v té souvislosti srov. též nízkou identifikaci členu *mě*, který indikuje *Já* mám bolest.

8. *Její otec byl ředitelem školy.*

její	otec	byl	ředitelem	školy
9	21	22	47	22
19 %	44 %	46 %	98 %	46 %

Příklad ukazuje, jak žáci uvažují o verbonominálním predikátu: podle očekávání za podstatnou považují jmennou část, o verbální části uvažují podobně jako o jiných pomocných slovesech. Za pozornost ale stojí, že výsledek u subjektu *otec* je vyrovnaný s verbální částí *byl*.

9. *Měl bych si jít zaplavat.*

měl	bych	si	jít	zaplavat
19	12	18	11	48
40 %	25 %	38 %	23 %	100 %

Jako sémanticky nejzávažnější žáci v tomto případě vyhodnotili infinitiv dynamického pohybového slovesa, zde ve funkci příslovečného určení účelu. Sloveso *jít* vybrala pouze pětina žáků, zřejmě proto, že spojení *jít (si) (za)plavat* (nebo *(za)běhat, (za)cvičit* atd.) je v běžné řeči značně frekventované, a tudíž jej lze implikovat. Za pozornost stojí rozdíl v identifikaci slovesa *zaplavat* a přináležejícího volného morfému *si*. Necelá polovina žáků pak za podstatné označila modální sloveso (přitom modální tvar je celý tvar *měl bych*), což převažuje nad slovesem plnovýznamovým, jímž je daný přísudek tvořen (*jít*).

10. *Ta tvoje knížka leží na stole.*

ta	tvoje	knížka	leží	na	stole
3	8	30	37	24	29
6 %	17 %	63 %	77 %	50 %	60 %

I v této větě žáci jako významově nejpodstatnější člen vyhodnotili přísudek, dalšími důležitými členy se ukázaly aktanty slovesa: *něco (knížka) leží někde (na stole)*.

Z prezentovaných dat vyplývá:

- (1) Žáci jsou schopni postihnout to, co je z hlediska významu věty (komunikační závažnosti) nejpodstatnější. S naprostou převahou jde o slova autosémantická.
- (2) Značnou obsazenost ve výzkumu má slovesný přísudek vyjádřený plnovýznamovým slovesem. Naopak malou frekvenci jsme zaznamenali u pomocných sloves (např. ve verbonominálním predikátu */byl ředitelem/* nebo v predikátu tvořeném více slovy: *budu čist, měl bych*); jako pozoruhodná se jeví žáky pocítovaná sémantická závažnost modálních sloves (*chtít* v přísudku *chtějí letět*, kde obě slovesa mají srovnatelnou obsazenost, nebo i *měl* v případě přísudku *měl bych jít*, kde modální sloveso označilo jako význačné 40 % žáků).
- (3) Pozorujeme též rozdíl v žáky pocítované sémantické závažnosti podmětu: jako důležitý žáci označují především podmět vyjádřený vlastním jménem, méně pak podmět vyjádřený obecným jménem, jako zanedbatelný pak vnímají podmět vyjádřený zájmenem. Tuto skutečnost by bylo možné číst tak, že žáci přirozeně usuzují, že je podmět vyjádřen výše nebo vyplývá z kontextu.
- (4) Žáci přirozeně vycítují potřebu pravovalenčního doplnění, a to jak ve funkci předmětu, tak i příslovečného určení. To by bylo možné interpretovat nejen tak, že žák již na začátku cíleného vzdělávání v českém jazyce disponuje prekonceptem valence (potvrzení dřívějších zjištění), ale také tak, že jako relativně podstatné vnímá jak skutečnosti dějem přímo zasažené, tak i okolnosti děje.

- (5) Některé členy žáci nevnímají jako významné možná proto, že je implikují z kontextu věty nebo vlastní zkušenosti – po lese se rozeběhnou víly, někdo je ředitelem školy, čteme především večer (viz výše). Snad proto jsme zaznamenali tak malou obsazenost u členů *víly* (příklad 5), *večer* (příklad 6) a *školy* (příklad 8).
- (6) Úkol doplňování slov tužkou, který směřoval k tomu, aby odhalil, zda žáci považují k syntakticko-sémantické utvářenosti věty jako podstatné ještě některé jiné členy, se ukázal jako irelevantní. Nevyjádřené podmínky žáci určují na základě tvaru přísudku, u jednočlenných vět podmět neočekávají, nepotřebují ho. Potvrzuje se tak, že elipsa podmětu je zcela běžný znak spontánní komunikace dětí (Kesselová 2001, s. 96) – a pochopitelně nejen jich.
- (7) S konstatováním v bodě (6) souvisí také potvrzení hypotézy, že žáci k jednočlenným větám spontánně žádají slova (ve funkci podmětu) nedoplňují.
- (8) Jako podstatné se ukazují především lexikální významy, významy morfologické (např. kategorie slovesného času atd.) jsou méně relevantní.

Výsledky lze obecně číst tak, že žáci vyhodnocují komunikační závažnost jednotlivých členů zcela adekvátně, a to na základě vlastní komunikační zkušenosti. Tato prekonceptuální báze, která jim umožňuje vnímat fungování jazyka na implicitní úrovni, je učitelům k dispozici po celou dobu výuky. Tím lze velmi efektivně dosáhnout propojení slovnědruhově sémantiky se sémantikou syntaktických struktur (srov. Liptáková 2012, s. 61).

3 DISKUSE VÝSLEDKŮ

Výsledky potvrzují, že žák-rodilý mluvčí již ve 2. ročníku základní školy přirozeně rozlišuje významnost pojmenování skutečností a je schopen posoudit, které členy jsou ve větě sémanticky nejpodstatnější. Kultivaci této dovednosti považujeme za podstatnou ve vztahu ke kvalitě recepce i produkce mluvených i psaných komunikátů (srov. Štěpáník et al. 2020, s. 75n., 115n.).

Náš výzkum potvrdil dřívější zjištění, že žáci na začátku školní docházky preferují konkrétní lexikum a vytvářejí vztahy mezi slovy (významy) na základě konkrétní zkušenosti s předměty a jevy (Liptáková et al. 2011, s. 398). Jak postuluje Kesselová (2003, s. 123), „*svět dítěte mladšího školního věku je především světem bezprostředně ho obklopující reality, svět konkrétních věcí a bytostí s jejich dynamickými příznaky a vzájemnými vztahy*“. Do našich zjištění zcela jistě vstupuje také to, že ve spontánním dialogu dítěte mladšího školního věku se uplatňuje tendence k užití slovních druhů v jejich nejvlastnější funkci – např. podstatných jmen ve funkci podmětu a předmětu, sloves jako přísudku atd. (srov. Kesselová 2003, s. 124). Stejně tak recipovaná vysoká sémantická závažnost sloves koreluje s tím, že v dětské řeči výrazně převládají dynamická slovesa (Palenčárová, Kesselová, Kupcová 2003, s. 101). Jako podstatná pro uvažování dítěte se tedy jeví kombinace faktorů morfologických, syntaktických, lexikálních, sémantických a také extralingválních (např. životní zkušenost se skutečnostmi v analyzovaném jazykovém materiálu, neboť „*osvojování syntaktických struktur má do jisté míry oporu v smyslově vnímatelné skutečnosti*“ – Slančová,

Kičura Sokolová 2018, s. 593). Již v době, kdy si dítě osvojuje dvojčlenné větné struktury, si s nimi osvojuje také vzájemné syntaktické vztahy mezi slovy, díky čemuž je pak při používání složitějších větných struktur schopno tyto vztahy realizovat (Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 592). Výuka má na tento prekoncept navázat – jejím úkolem je pak implicitní znalost větných vztahů převést na znalost explicitní. Nikoliv však formálně – žák je schopen vztah shody přísudku s podmětem realizovat vhodnou formou přísudkového slovesa – ale především významem.

Společně s přirozeným dozráváním dítěte a jinou stimulací prostředím se školní výuka mateřského jazyka stává významným činitelem proměny kognitivních procesů směrem ke specifikaci a objektivizaci významů (ibid., s. 398 – 399).

Již na 1. stupni je jednoznačně třeba jako východisko výuky zvýraznit sémantickou a komunikačně-pragmatickou syntax. V takovém případě se obsahem výuky stává namísto tzv. základní skladební dvojice **sémantické jádro věty**, tedy jednotka, která obsahuje „*sémanticky relevantní složky věty vyplývající z významu slovesa v roli přísudku*“ (Liptáková et al. 2011, s. 408). Tak by bylo možné na 1. stupni ZŠ pracovat s pojmem *konatel děje* (ten, kdo děj vykonává, uskutečňuje), čímž má žák možnost pozorovat sémantiku podmětu a jeho vztah k přísudku. Implikací zjištění v bodech (6) a (7) je, že opomíjení bezpodmětných struktur na 1. stupni ZŠ se ukazuje jako neodůvodněné a nucení žáků k identifikaci podmětu v každé větě jako didakticky chybné.

„*Při rozvíjení syntaktické stránky řeči žáka primární školy vycházíme z řečově přirozené intenční struktury věty a ve spojení s rozvíjením lexikální zásoby modelujeme různé způsoby významového rozšiřování či zužování výpovědi*“ (ibid.). Právě sémantické jádro se pak stává základem pro stimulaci dovednosti adekvátně stavět a především rozvíjet větnou strukturu. Za zcela stěžejní v tomto směru lze považovat tezi Liptákové et al. (2011, s. 407), že „*popis formální stránky izolovaných větných celků, tedy skladebních dvojic a větných členů, jednak přesahuje abstrakční a analytické schopnosti mladšího školáka, jednak přispívá více k poznávání syntaxe jazyka než k rozvíjení syntaxe řeči dítěte*“ (Liptáková et al. 2011, s. 407; zvýraznění S. Š.).

Cílem tak není identifikace podmětu a přísudku (tzv. základní skladební dvojice) v každé větě, jak se to tradičně děje, ale

- (a) identifikace přísudku jako základu věty;
- (b) identifikace členů, které jsou na přísudek navázány (tj. v podstatě identifikace základové větné struktury), čemuž je rovněž podřízeno porozumění větě, je-li podmět či jiný obligatorní člen elidován; obecně tedy jde o pochopení elipsy jako základního kohezního prostředku v češtině, což má zásadní význam pro porozumění textu – zde vazba na funkční gramotnost v jazyce, resp. komunikační kompetenci;
- (c) postižení vztahu shody mezi přísudkem a podmětem (doplnění vztahu valenčního o obrácený pohled, tj. od podmětu k přísudku, neboť sloveso přijímá mluvnické kategorie od řídicího jména – Čechová, Styblík 1998, s. 159); ev. postižení vztahů mezi dalšími navázanými členy, tzn. obecně posílení vztahového hlediska a zvýraznění pozornosti k reflexi věcněvýznamové stránky větných členů při analýze věty (Čechová, Styblík 1998, s. 141, 159).

4 ZÁVĚR

Vydeme-li z teze, že faktory, které podmiňují vývoj komplexní syntaxe, jsou kognitivní stimulace, znalost tématu, o němž chce uživatel jazyka komunikovat, a rozvoj abstraktního myšlení (Nippold et al. 2014, s. 881), jeví se základy syntaxe vyučované podle dosavadního pojetí tradičního na 1. stupni české základní školy jako retardační, protože žákově přemýšlení o syntaxi vysoce formalizuje, odvádí ho od přirozeného vnímání struktury věty a svou formálností nepředstavuje pro žáka zásadní výzvu z hlediska kognice. Tím nejsou naplňovány kognitivní cíle výuky, stranou zůstávají také cíle komunikační: žákovi vyhledávání základní skladební dvojice nijak nepomáhá v „*pochopení toho, že za jedno-rozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura*“ (Šmilauer 1977, s. 5), nijak nerozvíjí jeho dovednost vystavět sdělný, výstižný, vhodný, tedy celkově funkční jazykový projev (ke kvalitám projevu srov. Čechová 1985, s. 15 – 19).

Ve světle výzkumů osvojování syntaxe se jako mylná jeví představa, že je třeba žáka syntaktické struktury vyučovat (na způsob výuky jazyka cizího). Žák si totiž syntax osvojuje přirozeně v průběhu osvojování řeči (společně s osvojováním lexika; Průcha 2011, s. 63; Slančová, Kičura Sokolová 2018, s. 517) – rozvoj syntaktické kompetence ve škole proto úzce souvisí s rozvojem kompetence lexikální (Liptáková 2012, s. 62). Pozdější syntaktický vývoj je spíše „*procesem učení, jak užívat existující struktury efektivněji a obratněji ke komunikaci komplexních myšlenek a způsobem, jenž je srozumitelný a sdělný*“ (Nippold et al. 2005, s. 1058). V tomto smyslu se ve výuce mateřštiny pracuje také se syntaktickými nedostatky a chybami v psaném i mluveném projevu žáka.

Podtrženo: mylný je předpoklad, že výuka směřuje chronologicky od naučení se mluvnickému konceptu k dovednosti jej užívat (Myhill, Watson 2014, s. 44). Naopak: výchoiskem výuky se má stát to, co žáci běžně používají, učební úlohy se pak mají zaměřit na to, co v řeči žáků abscentuje, příp. má nízkou frekvenci (Kesselová 2001, s. 97).

Sémantická syntax představuje vhodné paradigma pro výuku syntaxe již na 1. stupni ZŠ, a to proto, že umožňuje spojení konfigurace gramatické (morfosyntaktické) s konfigurací sémantickou, ev. též pragmatickou (srov. Palenčárová, Kesselová, Kupcová 2003, s. 146). Při valenčním pojetí ztrácí pojem základní skladební dvojice smysl už ze samé podstaty – podmět a přísudek totiž nelze chápat jako členy rovnocenné. Tak mohou být do výuky už na 1. stupni zahrnuty různé větné struktury, které jsou v češtině zcela běžné – např. věty jednočlenné, s nimiž se žáci v dosavadní koncepci výuky seznamují až na 2. stupni ZŠ – a pod vlivem nevhodných přístupů z 1. stupně i v nich hledají podmět, k čemuž je někteří učitelé dokonce cíleně vedou (srov. Štěpáník 2020, s. 223n.).

Komplexní přístup k jazyku reflektuje základní cíl výuky mateřštiny, totiž rozvoj komunikačních dovedností žáků. Reflektování prekonceptu žáka – jeho vlastního uvažování o jazyce a postavení výuky na rozvoji výbavy, s níž žák do výuky přichází – umožňuje nalézt harmonii mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou perspektivou při utváření vyučovacího a učebního prostředí, což je klíčový úkol oborové didaktiky (nejen) mateřského jazyka (srov. Štěpáník, Slavík 2017).

LITERATURA

- BRABCOVÁ, R. et al., 1990. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. et al., 2011. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-413-9.
- ČECHOVÁ, M., 1985. *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- DANEŠ, F., GREPL, M. a Z. HLAVSA, 1987. *Mluvnice češtiny 3: Skladba*. Praha: Academia.
- HÁJKOVÁ, E., 2019. Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice. In: S. ŠTĚPÁNIK et al. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, s. 173 – 190. ISBN 978-80-2464-353-3.
- HAVRÁNEK, B. a A. JEDLIČKA, 1981. *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E., 2000/2001. Syntax na základní škole, její terminologie (I). In: *Český jazyk a literatura*. Roč. 51, č. 1 – 2, s. 22 – 28.
- HUBÁČEK, J., JANDOVÁ, E. a J. SVOBODOVÁ, 2002. *Čeština pro učitele*. Opava: Vade Mecum. ISBN 978-80-86041-30-1.
- 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 978-80-967845-5-2.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- MYHILL, D. a A. WATSON, 2014. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. In: *Child Language Teaching and Therapy*. Roč. 30, č. 1, s. 41 – 62.
- MYHILL, D., 2011. Grammar for designers: how grammar supports the development of writing. In: S. ELLIS a E. MCCARTNEY, eds. *Applied Linguistics and Primary School Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 81 – 92. ISBN 978-1-107-69687-7.
- MYHILL, D., WATSON, A. a R. NEWMAN, 2020. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Roč. 13, č. 2, s. 870.
- NIPPOLD, M. A., FRANTZ-KASPAR, M. W., CRAMOND, P. M., KIRK, C., HAYWARD-MAYHEW, C. a M. MACKINNON, 2014. Conversational and narrative speaking in adolescents: examining the use of complex syntax. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Roč. 57, č. 3, s. 876 – 886.
- NIPPOLD, M. A., HESKETH, L. J., DUTHIE, J. K. a T. C. MANSFIELD, 2005. Conversational versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents, and adults. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Roč. 48, č. 5, s. 1048 – 1064.
- NIPPOLD, M. A., MANSFIELD, T. C. a J. L. BILLOW, 2007. Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: examining the development of complex syntax. In: *American Journal of Speech-Language Pathology*. Roč. 16, č. 2, s. 179 – 188.
- PALEŇČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J. a J. KUPCOVÁ, 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá. ISBN 978-80-10-00328-X.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- SLANČOVÁ, D. a J. KIČURA SOKOLOVÁ, 2018. Vývin syntaxe v ranom veku. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 508 – 626. ISBN 978-80-224-1638.

- SVOBODA, K., 1975. *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení: Syntax a slovník*. Praha: SPN.
- SVOBODA, K., 1977. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- ŠMEJKALOVÁ, M., 2012. Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. In: *Didaktické studie*. Roč. 4, č. 1, s. 42 – 63. ISSN 804-1221.
- ŠMILAUER, V., 1977. *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a J. SLAVÍK, 2017. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 27, č. 1, s. 58 – 80. ISSN1805-9511.
- ŠTĚPÁNÍK, S., 2020. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3119-8.
- ŠTĚPÁNÍK, S., HÁJKOVÁ, E., ELIÁŠKOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, L. a M. SZYMAŇSKA, 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 78-80-7489-595-1.
- ZIMOVÁ, L., 2011/2012. O potřebnosti větného rozboru. In: *Český jazyk a literatura*. Roč. 62, č. 5, s. 241 – 244. ISSN 0009-0786.

Kontakt

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

stanislav.stepanik@upol.cz

PRIESTOROVÁ A TEMPORÁLNA DEIXA V ONTOGENÉZE REČI DIEŤAŤA

SPATIAL AND TEMPORAL DEIXIS IN ONTOGENESIS OF THE CHILD'S SPEECH

Alexandra BRESTOVIČOVÁ – Andrea KYTIKOVÁ

Abstrakt

Autorky na problematiku priestorovej a temporálnej deixy nazerajú z diachrónneho aj synchronného hľadiska. Diachrónne skúmajú jej presný vznik a ukotvenie v reči batolaťa na základe longitudinálneho pozorovania 21 hodinových videozáznamov, realizovaných raz mesačne, od veku dieťaťa 15 do 36 mesiacov. Synchronne reflektujú jej frekvenčné a kontextové využitie v dialógoch dvoch detí rôzneho pohlavia vo veku 4 a pol roka s ich blízkymi príbuznými v rodinnom prostredí na základe 4 hodinových videozáznamov. Keďže sú analyzované dialógy najmä konsituačné, zastúpenie prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy je vysoké. Autorky ich analyzujú a interpretujú na základe kontextu, v ktorom dialogická komunikácia prebieha. Ich analýza ukázala, že priestorová deixa *tu* sa v reči dieťaťa vyskytuje relatívne častejšie ako *tam*, a že *tam* je väčšinou prítomné v konsituačnom dialógu, na rozdiel od dialógu dospelých vzájomne medzi sebou, kde sa vyskytuje takmer výlučne konsituačne.

Kľúčové slová: priestorová deixa, temporálna deixa, ontogenéza, dieťa vo veku batolaťa, dieťa predškolského veku

Abstract

The authors look at the issue of spatial and temporal deixis from diachronic and synchronic perspective. Diachronically they investigate its exact origin and anchoring in the speech of toddler period based on longitudinal observation of 21 one-hour video recordings carried out once a month, from the age of the child 15 to 36 months. Synchronically they reflect its frequency and contextual use in dialogues of two children of different sex at the age of 4 and a half years with their close relatives in a family environment based on 4 one-hour video recordings. As the dialogues analysed are mainly con-situational, the linguistic expressions of spatial and temporal deixis are in high occurrence. The authors analyse and interpret them on the basis of context, in which dialogue communication takes place. Their analysis has shown that the spatial deixis *here* is present in the speech of the child relatively more often than *there*, and that *there* is mainly present in con-situational type of the dialogue, in contrast to the dialogue between adults, where it is used merely exclusively co-situationally.

Key words: spatial deixis, temporal deixis, ontogenesis, child in toddler age, preschool aged child

1 Úvod

Slovo deixa je gréckeho pôvodu a znamená ukazovanie, poukazovanie (Mistrík 2002, s. 32). M. Walková (2019a, s. 22) uvažuje nad dvoma významami slova deixa: na jednej strane deixa zahŕňa deiktické používanie gest či jazykových prostriedkov na odkazovanie na jazykový či mimojazykový kontext, na strane druhej zahŕňa deiktické výrazy ako jazykové

prostriedky, ktorých funkciou je odkazovanie na personálne, priestorové a temporálne aspekty mimojazykového kontextu, v ktorom komunikácia prebieha. Keďže v závislosti od daných aspektov mimojazykového kontextu sa presný význam deiktických výrazov mení, v zahraničnej literatúre sa označujú aj pojmom *shifters* (dosl. „meniče“, „striedače“), pôvodne uvádzaným Ottom Jespersenom a neskôr adaptovaným Romanom Jakobsonom.

Výskum deixy sa v jazykovednom systéme nachádza na pomedzí sémantiky a pragmatiky. V Peircovom (1955) semiotickom systéme ikon, indexov a symbolov sú deiktické výrazy ako jazykové prostriedky symbolmi a zároveň indexmi, pretože poukazujú na kontext. Preto sa pokladajú za tzv. indexové symboly a deixa sa označuje aj termínom indexikalita, predovšetkým vo filozofii. Indexikalita jazyka sa podľa Bucholtza (2009) týka prepojenia medzi jazykom a situáciou, v ktorej bol použitý, pri určovaní významu toho, o čom sa hovorí. A. Duranti (2012) chápe indexikalitu ako vlastnosť, ktorú preukazujú jazykové výrazy, keď predpokladajú alebo pomáhajú stanoviť existenčný – priestorový alebo časový – vzťah s ich referentmi. R. Nordquist (2020) uvádza, že v pragmatike (a iných odvetviach lingvistiky a filozofie) indexikalita zahŕňa vlastnosti jazyka, ktoré priamo odkazujú na okolnosti alebo kontext, v ktorom sa výrok vyskytuje. Celý jazyk má schopnosť indexovej funkcie, ale niektoré výrazy a komunikačné udalosti naznačujú väčšiu indexikalitu ako iné. Najčastejšie uvádzanými indexmi v jazyku sú osobné zámená (*ja, ty, my*), ukazovacie zámená (*toto, tamto*), deiktické výrazy (*tu, tam, teraz*), slovesný čas a iné jazykové prostriedky slúžiace na poukazovanie na čas (*včera, dnes, zajtra*).

Akákoľvek lingvistická forma použitá na „ukazovanie prostredníctvom jazyka“ sa nazýva deiktický prostriedok. Deiktický prostriedok preberá nejakú časť svojho významu z kontextu alebo situácie (napr. hovoriaci, adresát, miesto, čas) prehovoru, v ktorom sa uskutočňuje. Deiktické prostriedky sú výrazy referujúce, resp. odkazujúce na mimojazykovú realitu. Ich význam závisí od komunikačnej situácie, v ktorej sú použité (Čermák 1997, s. 230), resp. deiktické prostriedky „*sa dajú interpretovať iba v rámci kontextu rečového aktu, vo vzťahu k jeho účastníkom alebo priestorovo-časovým charakteristikám*“ (Dolník 2009, s. 252). Podľa J. Kesselovej (2019, s. 13) „*spoločnou funkciou deiktík je zakotviť výpoveď v interakčnom kontexte*“.

Deiktické prostriedky sa zvyčajne delia podľa typu deixy na priestorové, časové, personálne a sociálne. M. Walková (2019a, s. 24) uvádza aj diskurzívnu deixu, ktorá spolu s priestorovou a temporálnou deixou patrí pod objektívnu deixu.

Priestorová deixa poukazuje na priestorové aspekty kontextu komunikácie a jej deiktickým centrom je priestor, v ktorom sa nachádza hovoriaci (ibid.). Najčastejšie prostriedky priestorovej deixy sú príslovkové zámená *tu* a *tam* a ukazovacie zámená ako *toto* a *tamto* (porov. Fillmore 1971, s. 259). Pri rozhovore môže interpretácia deiktických výrazov čiastočne závisieť od množstva paralingválnych a extralingválnych črt, ako sú napríklad gestá rúk a spoločné skúsenosti účastníkov. Napríklad, aby sme pochopili vetu: „Zoberieš toto tam?“, musí byť naše chápanie zakotvené v hmotnom svete, a preto potrebujeme dočasné umiestnenie pre seba (význam pre *tu*), pre adresáta, pre objekt (*toto*) a pre zamýšľaný cieľ (*tam*)¹. Podobne, výrazy spojené s priestorovou orientáciou ako *vpredú, vzadu, napravo, naľavo, nad, pod* majú dodatočný význam, ktorý sa ukazuje len v deikticky zakotvených

¹ S podobnými výrokmi sa v spontánnom neinštitucionálnom dialógu (v rodine) stretávame denne, napr. výrok obdivu s ukazovacím gestom pri novom obrázku na stene: „*Jéj, aký krásny tento tam!*“

situáciách. „*Najmä lokácia hovoriaceho a jeho perspektíva determinujú orientáciu objektov v jeho okolí*“ (Fillmore 1971, s. 262). Pri tomto egocentrickom spôsobe rozoznávania orientácie v priestore sú napr. *vľavo, vpravo, vpredu, vzadu* definované na základe hľadiska pozorovateľa.

Temporálna deixa poukazuje na časové aspekty kontextu komunikácie a k jej najzreteľnejším prostriedkom patria adverbiá ako *teraz* a *dnes* (porov. Fillmore 1971, s. 259). Deiktickým centrom je okamih prehovoru, a teda rozlišujeme čas pred, počas a po tomto okamihu (Cruse 2011, s. 321). Deiktický prostriedok preberá nejakú časť svojho významu z kontextu alebo situácie prehovoru, v ktorom sa uskutočňuje, napr. *včera, dnes, zajtra* závisí od prítomného času prehovoru a ich referent sa mení od kontextu ku kontextu. Temporálna deixa zahŕňa deiktické jazykové prostriedky, akými sú príslovky času, napr. *teraz, potom, skoro, zajtra, včera*, rôzne slovesné časy a časové výrazy, napr. *tento víkend, budúci pondelok*, ktorých interpretácia závisí od reálneho času výpovede.

Ch. J. Fillmore vo svojej klasickej sérii prednášok o deixe (1971) upozorňuje na tri spôsoby použitia deiktických prostriedkov: gestický, symbolický a anaforický. Pod gestickým spôsobom myslí také použitie deiktických prostriedkov, ktoré môže byť správne interpretované iba niekým, kto sleduje nejaké fyzické aspekty komunikačnej situácie; pod symbolickým použitím deiktických prostriedkov myslí také použitie, ktorého interpretácia zahŕňa iba poznanie určitých aspektov rečovej komunikačnej situácie, či toto poznanie vychádza zo súčasného vnímania alebo nie; a anaforickým spôsobom použitia myslí také použitie deiktických prostriedkov, ktoré môže byť správne interpretované poznaním, ktoré je s inou časťou toho istého diskurzu v koreferenčnom vzťahu.

2 CIEĽ A METODOLÓGIA VÝSKUMU

Základom longitudinálneho kvalitatívneho výskumu zameraného na sledovanie prvotného osvojovania si jazykových prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy u jedného, po slovensky hovoriaceho, dieťaťa s nenarušeným vývinom reči vo veku batolaťa je materiál obsahujúci 21 hodinových nahrávok (15 až 36 mesiacov veku dieťaťa) interakcie dieťaťa a dospelého v rodinnom prostredí počas rutinných udalostí dňa, prepísaných v medzinárodnom transkripčnom systéme CHAT² pre program CHILDES (www.childes.emu.edu). Nejde len o zachytenie rozsiahleho korpusu výrazov, ale najmä o odhalenie systému, ktorým sa dieťa riadi pri osvojovaní si priestorových a časových vzťahov a zároveň o odhalenie vývinových zákonitostí, ktoré toto osvojovanie príčinne podmieňujú³.

Základom pre synchronný komparatívny výskum výskytu a frekvencie jazykových prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy v reči dieťaťa v predškolskom veku je materiál 4 hodinových nahrávok v reči dvoch detí, ktorý bol transkribovaný v systéme CHAT⁴ a spracovaný v programe CLAN kvôli získaniu frekvencií výskytu všetkých slov u jed-

² Transkripty vyhotovili autorky štúdie a boli 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 Výskum bol realizovaný v rámci záverečnej práce A. Kytikovej (rod. Štefancovej) pod vedením prof. PaedDr. J. Kesselovej, CSc.

⁴ Transkripty vyhotovili študentky Prešovskej univerzity A. Havrišová a T. Marcinová v rámci svojich záverečných prác.

notlivých detí. Všetky skúmané videonahrávky zachytávajú komunikáciu jedného dieťaťa s dospelými príbuznými v prirodzenom rodinnom prostredí. Keďže je detská reč situáč-
ne podmienená, systém CHAT zachytáva pri transkribovaní aj opis situácií a prostredia,
v ktorom sa dané dialógy dieťaťa a dospelého člena jeho rodiny uskutočňujú, transkripty
sú teda situačne zakotvené v kontexte.

3 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

3.1 PRIESTOROVÁ DEIXA V REČI BATOLAŤA

Počiatky priestorovej orientácie sa dajú pozorovať už v ranom štádiu vývinu detskej reči, keď sa podľa Cassirera (1996 s. 158) ostro odlišujú hláskové skupiny s podstatne dostredivou tendenciou od skupín s tendenciou odstredivou. Hlasy *m*, *n* podľa neho smerujú zreteľne dovnútra, pričom hlasy *p*, *b*, *d*, *t* smerujú k protichodnej tendencii. V prvom prípade označuje hláska tendenciu zameranú naspäť k subjektu, v druhom prípade zahŕňa vzťah k vonkajšiemu svetu, odkazovanie, poukazovanie, odmietnutie. Ak prvý prípad zodpovedá gestám „chcieť uchopiť, zhrnúť, pritiahnúť k sebe“, potom v druhom prípade zodpovedá gestám ukazovania a odmietania. Cassirer (ibid., s. 158) ďalej tvrdí, že práve na základe tohto pôvodného rozdielu sa dá vysvetliť pozoruhodná podobnosť prvých slov v detskej reči, ktorá je rozšírená po celej zemeguli.

O. Čačka (1997, s. 46) uvádza, že s rastom možností samostatného premiestňovania sa dieťaťa v období batolaťa sa rozširuje nielen jeho akčný rádius na získavanie skúseností, ale dochádza aj k presnejšiemu odrážaniu pôvodne len beztvareho zážitku rozľahlosti priestoru. Vďaka tomu, že má dieťa v tomto období oproti predchádzajúcemu obdobiu lepšie vyvinutú pamäť, začína si uvedomovať, že veci majú svoje miesto a na základe toho si začína všímať vzťahy medzi nimi. Orientácia v priestore (rozoznávanie vzdialeností, smerov, veľkosti, tvaru, farby) je podľa J. Příhodu (1971, s. 158) ku koncu tretieho roku dokonalá, na rozdiel od časovej orientácie, ktorá je u batolaťa obmedzená len na krátku dobu. Dieťa veci triedi podľa účelu vo vzťahu k sebe, taktiež egocentricky organizuje aj priestor.

Prvé deiktické zámená na vyjadrenie priestoru sme v spontánnej reči dieťaťa zaznamenali vo veku 15 mesiacov. Práve tento vek sa stal dolným medzníkom v našom výskume. Pre dieťa je používanie zámen takpovediac výhodné, pretože pomocou úzkeho pojmového aparátu môže bez námahy vyjadriť veľké množstvo javov skutočnosti. Zámená majú v systéme slovných druhov určené osobitné postavenie. Tento slovný druh totiž predstavuje skupinu slov s vysokým stupňom zovšeobecnenia a abstrakcie (Navrátil 2005, s. 125). Zámená nepomenúvajú javy skutočnosti priamo, ale na ne všeobecne poukazujú, a to dvojako; buď na ne poukazujú zo stanoviska hovoriaceho a vyjadrujú bližší – vzdialenejší (priestorový, časový) vzťah k nim, alebo naznačujú gramatické kategórie konkrétnych pomenovaní vecí, kvalít, kvantít (Oravec 1980, s. 69). Ich význam sa vždy konkretizuje až v kontexte.

Dieťa pri osvojovaní reči postupuje od mnohoznačných pomenovaní k jednoznačnejším, od všeobecnejších ku konkrétnym. Preto sa nie náhodou medzi prvými slovami dieťaťa objavujú práve zámená (porov. Kesselová 2003). Sprvu sa u dieťaťa vyskytujú zámená ukazovacie. Treba zdôrazniť, že „ukazovacie zámená, ktoré poukazujú na predmety, usporadúvajú priestor podľa premenlivých kategórií, ale vždy z jedného východiska, ktorým je

Ego: predmet je blízko alebo ďaleko odo mňa alebo od teba, zámená vyjadrujú vzťahy medzi hovoriacim a obklopujúcou ho skutočnosťou“ (Benveniste 1970, s. 9 – 10). Podobný je aj názor Cassirera (1996, s. 164), ktorý tvrdí, že východiskom pre ďalšiu orientáciu v priestore je miesto, kde sa nachádzajú končatiny vlastného tela. Od tohto bodu sa potom odvíjajú ostatné priestorové určenia. Pri vyjadrovaní si dieťa vyberá najprv tie zámená, pomocou ktorých môže vyjadriť pri čo najmenej námahe, čo najširší obsah. Znamená to, že na to, aby dieťa vyjadrilo viacero okolností, stačí mu vysloviť skupinu dvoch hlások. Na vyjadrenie blízkosti osôb, vecí, či okolností využíva zámeno *tu* a na vyjadrenie vzdialenejších osôb, vecí alebo okolností mu slúži zámeno *ta* (tam). Podľa Cassirera (1996, s. 172) majú k ukazovacím zámenám veľmi blízko zámená osobné. Neprehliadnuteľnú asociáciu môžeme pozorovať medzi osobnými zámenami *ja*, *ty*⁵ a ukazovacím zámenom *tu* (a jeho variantom *tuná*) a podobne aj medzi osobným zámenom *on* a ukazovacím zámenom *tam*. Gabelentz (cit. podľa Cassirera 1996, s. 172) dodáva, že *tu* je všade, kde som. Čomu hovorím *toto*, sa nachádza *tu*, v protiklade k *tantomu*, čo sa nachádza *tam*. Dieťa predmety v priestore situuje vzhľadom na stred, ktorým je ono samo a prvotné sociálne správanie okolia „stredový status“ dieťaťa ešte upevňuje. „*Priestorová predstava je spočiatku egocentrická a krajne situácia (závislá od momentálnej polohy dieťaťa, premenlivá a konsituácia, použiteľná len vtedy, ak sú komunikanti prítomní v spoločnom priestore)*“ (Kesselová 2013, s. 12).

Pri explanácii osvojovania si jazykových deiktických prostriedkov zastávame interakčný názor o komplementárnosti vrodenej dispozície naučiť sa hovoriť a celkového procesu socializácie dieťaťa v procese učenia sa, ktoré mu poskytuje jeho rečové okolie. Kým napr. J. Piaget a jeho nasledovníci uvádzajú jazykový vývin dieťaťa do súvislosti s jeho biologickým a kognitívnym vývinom, M. K. Halliday dokazuje, že jazyk sa vyvíja na základe kontaktov medzi dieťaťom a jeho sociálnym okolím a vďaka týmto kontaktom (Šebesta 1999, s. 39). J. Dolník 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*“ (2009, s. 290). M. Harineková (1981, s. 17) tvrdí, že dieťa má k svojmu prostrediu aktívny, výberový postoj. K množstvu podnetov, ktoré mu prostredie poskytuje, javí rozdielnú vnímavosť. Je zvýšene vnímavé na podnety, ktoré zodpovedajú jeho vývinovému stupňu. Rané slová vznikajú, aby vyplnili sociálne funkcie, pôvodne signalizované gestami. Sociálne funkcie sú pri prvých prehovoroch dieťaťa veľmi dôležité, aby dieťa selektovalo, ktoré slová zaradiť do svojho osobného lexikónu. Nové slová sa deti učia aktuálnym použitím. Dieťa môže použiť slovo v kontexte, kde mu „znie správne“. Reakcie okolia mu jeho použitie potvrdia alebo zamietnu (Owens 2001, s. 239). Prvé použitie deiktických jazykových prostriedkov na vyjadrenie priestoru sme zaznamenali v 16. mesiaci (1,3)⁶ v situácii pri krmení labutí:

1)*OTE: ony plávajú!

*JAN: tata.

*OTE: áno idú tata.

⁵ Priestorová deixa však v kognitívnom a jazykovom vývine dieťaťa predchádza personálnu deixu (porov. bližšie Loveland 1984). Vo výskume J. Kesselovej (2016) sa prvýkrát zámeno *ja* u daného dieťaťa vyskytlo okolo druhého roku a zámeno *ty* okolo tretieho roku.

⁶ Záznam veku sa číta: jeden rok a tri mesiace.

- 2)*BAB: hod!
 *JAN: ta!
 *BAB: tam!

Pri zrode deiktika *tu* sme pozorovali zaujímavú situáciu: dieťa pri vyslovení *tu* nedostalo pozitívnu spätnú väzbu od dospelého, preto sa vrátilo k staršej, osvedčenej protoforme „u“⁷, ktorá bola funkčná spolu s gestom dieťaťa, na ktorú už stará mama zareagovala kladne:

- 3)*BAB: kde má Janinka vela autíčiek?
 *JAN: tu.
 *BAB: no kde má Janinka vela autíčiek?
 *JAN: u!
 %act: ukazovacie gesto.

Osvojovanie deiktických zámen je špecifické tým, že zámená majú referenčný bod (deiktické centrum), ktorým je hovoriaci. Deti však majú egocentrickú tendenciu voliť za referenčný bod seba, nie hovoriaceho. Clarková a Sengul (1978) skúmali deiktické prostriedky s kontrastom priestorovej proximity *tento – tamten* a *tu – tam*. Upozorňujú na to, že hoci deti začínajú tieto formy používať skoro (často sprevádzané gestami), nepoužívajú deiktický kontrast, a preto z produkcie detí nemožno usudzovať, či tomuto kontrastu rozumujú (porov. Walková 2019b, s. 518).

Z uvedeného vyplýva, že deiktické jazykové prostriedky vyjadrujúce priestorové vzťahy patria k prvým slovám aktívnej detskej lexiky a že prvá sémantická kategória utvárajúca sa už na úrovni jednoslovných výpovedí je kategória lokalizovanosť. Podľa J. Kesselovej (2013, s. 12) je kategória lokalizovanosť „*prvou kategóriou s relatívne uzavretým a vnútorne štruktúrovaným inventárom jazykových prostriedkov – deiktík a adverbii*“. Prvotná predstava o priestore je na základe jej pozorovaní jednoslovných výpovedí dieťaťa vybudovaná na kombinácii troch opozícií: a) vzdialenostnej (*tu/sem – tam*), b) vertikálnej (*hore – dolu*) a c) na opozícii vnútro – vonkajšok (*dnu – von*).

Náznak prvej príslovky sme u daného dieťaťa zaznamenali vo veku 18 mesiacov ako jedno z prvých identifikovateľných slov. Výrazy ako *ho!* *do!* sme identifikovali ako príslovky na základe gest, ktoré ich sprevádzali. Výraz *ho!* sprevádzalo ukázanie prstom na poličku, zatiaľ čo *do!* vyznelo ako žiadosť, aby dal otec dole z poličky nejaký predmet. Z uvedeného vyplýva, že dieťa vo veku 18 mesiacov si je schopné uvedomiť protiklad hore – dole a používanie týchto protoslov⁸ spolu s vhodnými gestami využíva ako efektívny počiatočný prostriedok komunikácie, najmä na vyjadrenia želaní⁹. Práve to je podľa nášho názoru jednou z odpovedí na to, prečo si dieťa z reči dospelých vyberá medzi prvými prá-

⁷ K protoformám u daného dieťaťa porov. Brestovičová (2018a).

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 Z výskumu J. Kesselovej a D. Slančovej (2014) vyplýva, že gesto *hore* (v 8. mesiaci) je najfrekvencovanejším gestom ako u dievčat, tak u chlapcov, smerujúc k dospelému vyjadruje túžbu dieťaťa k dotyku s ním.

ve adverbiá. Pri adverbiách batola najprv vyslovuje mnohознаčné jednoslabičné výpovede (*ho* = *hore*, *do* = *dole*, *vo* = *von*). To znamená, že spočiatku vytvára i z dvojslabičných slov akoby jednoslabičné a až postupne vyslovuje dvojslabične, a teda s vekom batolaťa pribúda dĺžka prvých protoslov¹⁰.

Dieťa sa na začiatku obdobia batolaťa nachádza v izolačnom štádiu reči. Znamená to, že si z reči vyberá práve tie prostriedky, ktoré majú najvšeobecnejší a najuniverzálnejší význam. To preto, aby bez námahy mohlo vyjadriť čo možno najviac vecí, ale najmä, aby boli čo najrýchlejšie uspokojené jeho potreby. Postupne si uvedomuje, že reč je na to veľmi vhodným prostriedkom. Sprvu vyhľadáva také spojenia, ktoré pri čo najmenšom rozsahu vyjadria čo najširší obsah. Ak chce ísť dole zo stoličky, nepovie to celou vetou, stačí ak povie *doe*. Ak chce ísť von na prechádzku, stačí ak povie *vo* a pridá k tomu vhodné gesto. Pozorujeme, že v tomto období hrá dôvtip a pozornosť dospelého mimoriadnu úlohu. Význam slova sa totiž neposudzuje len zo samotného protoslova, ale z celkovej situácie.

Vo veku 18 mesiacov sme zachytili okrem prísloviek *ho* – *doe* aj príslovku *vo* (*von*), avšak len ako výsledok imitácie. Súbežne so zaradením adverbií do rečového prejavu sme prvýkrát zaznamenali aj adekvátnu odpoveď na otázku smerového určenia (*domov*).

4)*MAM: kde išla Soňa?

*JAN: domo.

Batola si najskôr osvojuje okolnostné príslovky, ktoré vyjadrujú dvojaký miestny význam: kde? (miestne) a kam? (smerovo): *hore*, *dolu*, *dnu*, *domov*, čo podľa nášho názoru, súvisí s preferenciou polyfunkčných pomenovaní v súvislosti s jazykovou ekonomikou. Dieťa si podľa našich pozorovaní najprv osvojilo príslovky vyjadrujúce základný vertikálny význam (*hore*, *dolu*) a následne (počnúc 20. mesiacom) aj príslovky s horizontálnym významom (*von*, *dnu*, *domov*, *rovno*, *dopredu*, *dozadu*, *dolava*, *doprava*) v našom materiáli takto: *dnu* v 21. mesiaci, *preč*, *dopredu* v 23. mesiaci, *dozadu* v 24. mesiaci, *inde* v 25. mesiaci, *doprava*, *dolava*, *rovno* v 27. mesiaci. Naše zistenie potvrdzuje aj názor V. Příhodu (1971, s. 152), ktorý tvrdí, že „pro dítě je optický názor „nahore – dole“ dříve vyvinut nežli horizontální určení „vpravo – vlevo“ a tento fakt sa podľa neho zhoduje aj s fylogenezou jazyka. J. Kesselová (2013, s. 12) usudzuje, že „cez prizmu kognitívno-lingvistického pohľadu možno povedať, že rečový vývin v kategórii lokalizovanosť je jedným z prvých dôsledkov praktického „zaobchádzania“ so svetom – vertikálnej polohy tela (*hore* – *dolu*), ktoré sa pohybuje k bližším a vzdialenejším miestam (*tu/sem* – *tam*).“

Popri vyjadrení vertikálno-horizontálnych vzťahov sa vynára otázka súvisiaca s vyjadrením vzťahov stredových. Tu sme zaznamenali iba jedinú príslovku, *dookola*, v 32. mesiaci veku dieťaťa. Tento jav podľa J. Kesselovej (2003, s. 132) súvisí s tým, že umiestnenie predmetov v priestore dieťa posudzuje vzhľadom na stred, ktorým je ono samo. Preto „nepotrebuje“ príslovky stredovosti a polohu vníma na myslenej vertikále (*hore* – *dolu*, *vysoke* – *nízko*) alebo horizontálne (*blízko* – *ďaleko*, *vpred* – *vzadu*, *vedľa*).

Všetky vyššie uvedené príslovky nadobúdajú celostný význam až v konkrétnej situácii v daných časovo-priestorových súradniciach, a teda sú prostriedkami priestorovej

¹⁰ Tento lingvistický jav skúmali v komparatívnej štúdii *K vzťahu sémantických kategórií, pragmatických funkcií a priemernej dĺžky výpovede v ranej ontogenéze reči dieťaťa* D. Slančová a J. Kesselová (2007).

deixy, ktorá preberá nejakú časť svojho významu z kontextu alebo situácie prehovoru. Sú základným stavebným prvkom dvojslovných detských kombinácií a kombinácií, ktoré im predchádzajú: spojenie jazykového prostriedku priestorovej deixy a gesta. Dieťa pomocou nich oznamuje, keď sa objekty objavajú, zmiznú, priblížia, ukazuje na svoje vlastníctvo a jeho majiteľov, komentuje činnosť ľudí a to, že vidí predmety, odmieta alebo požaduje predmety a činnosti, pýta sa kto, čo a kde sa nachádza (porov. Pinker 1994, s. 268). Dvojslovné kombinácie sú spravidla tvorené deiktickými jazykovými prostriedkami (spojenými s gestom) a slovesami existencie a vlastníctva, napr. v našom materiáli: *tu sú, tu mám, aj tu - aj tam, nie tu*.

3.2 TEMPORÁLNA DEIXA V REČI BATOLAŤA

Príslovky času si dieťa začína osvojovať až omnoho neskôr ako príslovky miesta. Je to spôsobené značnou mierou abstraktnosti časových vzťahov, ktoré sú pre dieťa takpovediac nehmateľné. Zatiaľ čo s príslovkami miesta sme sa prvýkrát stretli vo veku 18 mesiacov, príslovka času sa prvýkrát objavila vo veku 22 mesiacov. Išlo o príslovku *teraz*, čím sa dotvorila základná priestorovo-časová dvojica *tu* a *teraz*, ktorá súvisí s detským prezentizmom (Příhoda 1971). Dieťa najlepšie vníma to, čo sa deje tu a teraz. Frekvenčne sme ďalšie príslovky času častejšie zaznamenali až po dovŕšení 2 rokov dieťaťa, hoci *skôr* sme prvýkrát zachytili už vo veku 23 mesiacov. Príslovku *najprv* sme prvýkrát zaznamenali vo veku 25 mesiacov, *dávno* 27 mesiacov, *potom* 27 mesiacov, *predtým* vo veku 31 mesiacov, *minule, dnes, včera* vo veku 33 mesiacov, čo však nevylučuje fakt, že časovo-priestorové určenie *teraz* a *tu*, zostáva v období batolaťa naďalej najbohatšie zastúpené. Okrem príslovky *teraz* sa v reči batolaťa často vyskytuje aj príslovka nesúca opačný význam *potom*, ktorú dieťa použilo v spojení s budúcim časom, vyjadreným nedokonavým slovesom (*potom sa budem bicyklovať*).

S temporálnou deixou súvisí aj osvojovanie si slovesných časov. S prvým náznakom použitia sloviess u batolaťa sme sa stretli už vo veku 18 mesiacov, avšak prvé plnovýznamové a jednoznačné slovesá sme zaznamenali až vo veku 20 mesiacov. V tomto veku sme zachytili nielen slovesá v prezente (*ideme, fúka, letí*), ale aj v préterite (*odišiel, vyšiel*) a dokonca aj v imperatíve (*letaj, pod*). V prípade slovesa *letaj* vidíme dôkaz toho, že dieťa tvorí nové tvary transferom pomocou analógie. Podľa J. Kesselovej (2008, s. 146) sa spolu s prezentom vyčleňuje aj préteritum. Vývin préterita úzko súvisí s kategóriou lokalizovanosť v tom zmysle, že prvé slová, ktorými dieťa informuje o práve skončenej činnosti, pomenúvajú pohyb so zmenou miesta po horizontálno-vertikálnych súradniciach. Toto tvrdenie dokazujú aj naše výskumy, kde sme zaznamenali préteritum v prípadoch *odišiel, vyšiel*. Tieto slovesá zároveň patria k prostriedkom priestorovej deixy, keďže cieľ týchto pohybových sloviess je daný deiktickým centrom a rozlišujú sa pri tom proximálne a distálne deiktické výrazy: *prísť* (proximálny výraz) – *odísť* (distálny výraz) (porov. Cruse 2011, s. 320).

V ďalšom období pokračuje rozširovanie slovnej zásoby, pričom prevláda vyjadrovanie na základe prezentu, v menšej miere pomocou préterita (*ten tam bol*). Dieťa si už v období necelých dvoch rokov uvedomuje rozdiel medzi práve prebiehajúcim, reálnym dejom a minulým, už nereálnym dejom. S tvarmi préterita sme sa zatiaľ stretli len v tretej osobe singuláru pridaním formových morfémm -l, -la, v dokonavom vide (*odišiel, vyšiel, spadla*).

Futúrum sa dieťa pokúša vyjadrovať o niečo neskôr, vo veku 1,9 – 1,10, avšak nie priamo, ale za prítomnosti gramatického funkтора temporálnosti (porov. Sokolová 1995, s. 26), neplnovýznamového limitného slovesa *ísť*. Napríklad *ísť hajať*, *ideme tancovať* v spojení s nedokonavým slovesom. Dieťa vie, že budúci čas tvorený použitím slovesa *ísť* sa zvyčajne spája s nedokonavým slovesom, aj keď sme ho raz zaznamenali aj s dokonavým slovesom (*ísť nakamerovať*), išlo však skôr o výnimočnú výpoveď. Dieťa v značnej miere operuje so slovesom *ísť* (*ide*, *ideme hajať*, *išli sme*, *ideme sa...*, *idú*). Súvisí to pravdepodobne s tým, že v tomto veku sa učí chodiť a pohyb je pre neho nástrojom, ako objavovať nové obzory, čo prirodzene vyjadruje i v jazyku a tiež to súvisí s imitáciou reči dospelých. „Pri budúcom čase sa v jeho primárnej funkcii jednorozmernosť času prejavuje zo všetkých gramatických časov najpriehľadnejšie“ (Žigo 1997, s. 23). Znamená to, že vyjadrenie préterita a futúra si vyžaduje dokonalejšie myslenie, zdá sa však, že vývin všetkých troch časov prebieha približne súbežne. Ešte pred dovŕšením dvoch rokov, vo veku 1,11, sme pri tvorení budúceho času zaznamenali aj formu *byť* v budúcom čase + neurčitok (*bude sa umývať*). Avšak frekvenčne výrazne prevláda prézent nad ostatnými časmi. Dieťa je ukotvené najmä v prítomnom okamihu, a aj keď vyjadruje budúcnosť, ide vždy o veľmi blízku budúcnosť vyjadrenú tvarmi *ísť* + infinitív (*ide písať*, *ideme poskladať*, *ideme ho púšťať*), ale aj tvarmi budúceho času vytvorených s pomocným slovesom *byť* – *bude* v správnej forme (*asi bude*, *bude hádzanúť*). Dieťa od veku 2,0 bez problémov tvorí aj syntetické futúrum (*ukážeme*, *odnesieme*, *rozoberieme havku*, *vyberieme*). Tesne pred dovŕšením troch rokov sme zaznamenali zložený tvar futúra v spojení s modálnym slovesom (*nebudeme môcť ťahať*).

Z výskumu vyplýva, že v období batolaťa sa osvojujú základné prostriedky priestorovej a temporálnej deixy. V období po treťom roku života ide skôr o kvantitatívne zmeny v už osvojených spôsoboch prejavu, preto sa budeme ďalej sústrediť na frekvenčnú analýzu už osvojených prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy.

3.3 PRIESTOROVÁ A TEMPORÁLNA DEIXA V REČI DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

V predchádzajúcich dvoch častiach sme určili časové medzníky osvojenia si základných jazykových prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy v rámci longitudinálneho kvalitatívneho typu výskumu. Tieto prostriedky boli identifikované v reči dieťaťa ako súčasti dialógu s dospelými, v prostredí rodiny, kde sa uskutočňuje množstvo dialógov medzi blízkymi ľuďmi, ktoré sú stimulované typom činnosti, ktorá sa v danom prostredí vykonáva, druhom sociálnych charakteristík jej jednotlivých členov a ich rolami v rodinnom kontexte (porov. Schneiderová 1994).

V tejto časti sa budeme bližšie venovať zastúpeniu prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy nielen v reči dvoch detí, ale čiastočne aj v reči dospelých, ktorí s nimi komunikujú. V dialógu medzi dospelým a dieťaťom má na komunikačný zámer vplyv vzájomný komunikačný vzťah, ktorý je podľa Kořenského (1999) daný pomerom (stabilným alebo variabilným) ich komunikačných a sociálnych rolí, ich znalostí a skúseností, ich osobnostných štruktúr i momentálneho psychického stavu. Komunikačná rola ako spôsob účasti na dialógu je zo strany dospelého v interakcii s dieťaťom aktívna, pretože vstupuje do komunikácie s komunikačným zámerom v priebehu komunikačného aktu ovplyvniť

mladšieho partnera, utvárať jeho psychický stav, spôsobiť zmenu v jeho informovanosti a vplývať na jeho postoje, city a vzťahy. Dospelý komunikuje v rámci špecifického registra reči orientovanej na dieťa¹¹.

Pre interakciu v rodine je charakteristický priamy kontakt participantov, ktorí sa majú možnosť dobre a neustále pozorovať v priebehu celej komunikácie. Ide o spontánny typ dialógu, kde neexistuje žiadna vedomá regulácia, a tak závisí od okolností, ako je participant v dialógu komunikačne aktívny, ako ho zaujíma téma, aký má vzťah k ostatným a ako chce byť stredobodom pozornosti. Hoffmanová a Müllerová (1994) v tejto súvislosti vyčleňujú aj tzv. sprievodný „doprovodný“ typ dialógu, ktorý sa odohráva v súvislosti s nejakou fyzickou činnosťou. Tu má úplnú prevahu neverbálna komunikácia. V sprievodnom type dialógu je minimalizovaná tematická obsahová zložka, teda rozprávanie o javoch bezprostredne nepôsobiacich. Má charakteristické výstavbové prvky, akými je hojné využívanie deiktických prostriedkov v prívlastkovej i zástupnej funkcii, kde predmet nemusí byť počas celej komunikácie pomenovaný. V komunikácii s deťmi ide často práve o tento typ dialógu.

„Dialóg je vo svojej podstate jeden zo spôsobov existencie človeka, jeden zo spôsobov vyrovnávania sa človeka s okolitým svetom, jeden zo spôsobov rozvíjania človeka“ (Kolář, Vališová 2009, s. 145). M. Bodnárová (2011) vydeľuje na základe vzťahu tematickej zložky k aktuálnej komunikačnej situácii tri typy dialógu: *kosituálny*, *konsituálny* a *zmiešaný*. Kosituácia je sprievodná akcia, ktorá stojí izolovane od verbálneho textu; konsituácia je sprievodná situácia, ktorá interferuje a je v suplementárnom alebo komplementárnom vzťahu s jazykom. Zmiešaný dialóg je prechodným stupňom medzi oboma krajnosťami, tzn. že niektoré jeho tematické bloky sprevádzajú práve prebiehajúcu činnosť neverbálneho charakteru, iné sa zasa od nej odpútavajú, časovo i priestorovo vzdalujú.

V prvej skúmanej jedn hodinovej nahrávke vo veku dievčata 4,5 sme sledovali využívanie prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy v reči dieťaťa a dospelého pri prechádzke v prírode, pri hre v záhrade (hľadanie čokoládových zajacov), pri stavaní z kociek, pri hre s mladšou sestrou a mamou na tri prasiatka. Najfrekventovanejšie slová v reči dievčata boli: *sa* (44)¹², *je* (39), *a* (34), *to* (31), *nie* (24), *si* (23), *ja* (22), *tu* (21), *hej* (17), *na* (17). V reči dieťaťa boli použité nasledujúce najčastejšie prostriedky priestorovej deixy *to* (31), *tu* (21), *tam* (12), *ten* (12), *tieto* (5), *toto* (3). *To* ako najvšeobecnejšie označenie pre predmet chápeme ako objektovú deixu, ktorá pre svoje vysvetlenie potrebuje referenta v danom priestore, napr. v príkladoch z nahrávky: *tamo to je taký domček*; *je to hore* (hore); *aby vám to nespadlo* (komín z kociek). Ďalší jazykový prostriedok na vyjadrenie priestorovej deixy je výraz *toto*, napr. *toto je prvý domček*. Obe pronomina sa používajú i symbolicky, odkazujú na výsek neobjektivej reality v rámci kosituácie, napr. *to je z pesničky*; *toto že náš kocúr* (kocúr) *myšky nedá*.

Deixa *tu* referuje na konkrétny priestor v konsituálnom dialógu, napr. o rampe na ceste:

*MAM: kto **tu** nemá ísť?

*MAM: čo **tu** nemá ísť keď tam daľi takú rampu?

*JAN: ňeviem.

¹¹ Charakteristike lexiky tohoto registra sa venovala autorka štúdie (porov. Brestovičová, 2018b).

¹² Počet výskytov daného slova v konkrétnej hodinovej nahrávke.

- *OTE: no?
 *MAM: ale vieš.
 *OTE: čo sa **tu** nedostaňe?
 *MAM: čo sa nedostaňe na tú chodník na ten chodník?
 *JAN: autá.
 *MAM: no správne.
 *JAN: pleto aby **tu** ňešli autá.

Porovnanie výskytu deixy *tu* a *tam* ukázalo, že *tu* sa v daných situáciách vyskytlo v reči dieťaťa dvakrát viac ako *tam*. Podľa M. Bodnárovej (2014) je v spontánnej komunikácii medzi dospelými *tam* o niečo frekventovanejšie než *tu*, pričom výskyt zámena *tu*, označujúceho bližší priestor, je viazaný predovšetkým na konsitučné dialógy a deixa *tam* takmer výlučne na kositučné dialógy. Obvyklú významovú diferenciáciu zámen *tam* a *tu* v zmysle vzdialenejší a bližší priestor M. Bodnárová rozširuje o opozíciu kositučnosť – konsitučnosť. U dieťaťa predškolského veku sa deiktický prostriedok *tam* však ešte stále vyskytuje častejšie v konsitučných (1) alebo zmiešaných dialógoch (2), ale je zastúpené aj v kositučných dialógoch, napr. vo vlastnej narácii dieťaťa, pri hre s medvedíkom a bábikami, kde *tam* kataforicky odkazuje na priestor konkretizovaný vedľajšou vetou (3):

- (1) *JAN: **tam**.
 %act: Janka ukazuje prstom na zajačika a hovorí tam.
 *MAM: tam je.
 *MAM: v tulipánoch?
 *JAN: ale ako si ich **tam** dala keď to je luža.
- (2) *JAN: **tu** je vždy veľa lístia?
 *MAM: tak v lese áno.
 *JAN: lebo je **tam** aj veľa stĺmov?
- (3) *JAN: veľa balbín a zachránený me/dvedík.
 %com: balbín = barbín.
 %com: Janka sa stále hrá s bábikami.
 *MAM: ano.
 *MAM: ako zachránený?
 *MAM: kto ho zachránil?
 *MAM: ja som to xxx.
 *JAN: no hodíalom hodili.
 *JAN: vhodili utielku do moľa.
 %com: utielku = utierku.
 %com: moľa = mora.
 *MAM: ano.
 *JAN: a medvedíka odplavila pľesne **tam** voda kde bola tá utielka.

Najčastejším prostriedkom temporálnej deixy boli v tomto zázname adverbiá *potom* (7) a *teraz* (5), popri nich sme zaznamenali aj *dnes* (2), *večer* (2), *predtým* (1).

Teraz sa konkretizuje v danej situácii, napr. *telas si zahľajme tli plásiatka*, a môže byť použité aj na potvrdenie situačného zakotvenia hry, napr. *no a teraz # ktoľá podobná bal' ktoľá podobná bal'bína tieto šaty?*

Potom sa konkretizuje vedľajšou vetou časovou, napr. *potom ti ukážem keď dostaviam* alebo implicitne zamýšľaným časom, keď sa ukončí jedna činnosť: *a potom si zahrajme tli plásiatka*; alebo začne iná činnosť: *behom pletže ja ťa potom budem naháňať*. Ostatné jeho použitia boli kositučné, napr. *potom dlhé plásiatko si postavilo domček z dľeva* (narácia).

Obe použitia slova *dnes* a *včera* boli kositučné, v recitácii vlastných slov piesne: *celý večer poskakujem dnes sa večer ňeobujem cälile dupaj dupaj cälile stoj; keď ňeprideš dnes*.

V reči matky mali tiež deiktické prostriedky na vyjadrenie priestoru vysoké zastúpenie: *to* (36), *tu* (34), *tam* (22). V reči matky tak isto prevláda jazykový deiktický prostriedok na označenie bližšieho priestoru (*tu*) v dialógu s dieťaťom. Pri skúmaní použitia slova *tam* sme v nahrávke v reči matky zaznamenali nezámerné (podvedomé) zjednodušenie (simplifikovanie); využitie priestorovej deixy *tam* pri odkazovaní na časový bod, keď matka použila *tam* vo význame *vtedy*: „a ešte pred aprílom bol mesiac marec, **tam** sa môže sadať na zem“. Simplifikácia nastala smerom ku kognitívne ľahšie uchopiteľnému vyjadreniu týkajúceho sa priestoru, pretože napr. podľa Vojtekovej (2009, s. 702) „časové vzťahy, ku ktorým dochádza v tejto realite, majú abstraktnejší charakter než priestorové vzťahy. Čas a priestor sú vo vzťahu abstraktné – konkrétne“. Táto zámena mohla nastať na základe kognitívnej blízkosti priestorovej a temporálnej deixy (napr. aj jazykové prostriedky na vyjadrenie času, ako sú *pred minútou*, *o sekundu* a pod. využívajú repertoár priestorových predložiek).

Na druhú analyzovanú nahrávku sa pozrieme cez prizmu percentuálneho zastúpenia slovných druhov a deiktických prostriedkov v rámci reči dieťaťa. Dialógy boli nahrávané v dome pri rodinnej oslave, pri hre s autodráhou, pri hre s bábikami. Z hľadiska frekvenčného zastúpenia slovných druhov v reči dievčaťa vo veku 4,6 v tejto nahrávke sú slovesá najpočetnejším slovným druhom, tvoria 28 % všetkých jej vypovedaných slov. Pronomína v skúmanej nahrávke tvoria 24 % všetkých vypovedaných slov a sú druhým najpočetnejším slovným druhom. Za nimi sa z hľadiska frekvencie výskytu nachádzajú v reči dieťaťa substantíva (17 %), konjunkcie (9 %), adverbiá (6 %), partikuly (6 %), prepozície (4 %), numerálie (2 %), adjektíva (2 %) a interjekcie (2 %). Prvých sedem najfrekvencovanejších zámen v reči dieťaťa tvorí polovicu všetkých vypovedaných zámen: *to* (41), *sa*¹³ (34), *ja* (20), *tam* (13), *toto* (11), *tu* (10). Celkovo v rámci zámen tvoria deiktické prostriedky vyjadrujúce priestorové vzťahy v reči dievčaťa 42 %.

Sémantická kategória lokalizovanosť a orientácia v prostredí súvisí so zámenami *tam* a *tu*, ktoré majú pomerne vysoké frekvenčné zastúpenia, čo sa zhoduje aj s výskumom J. Kesselovej (2003, s. 22) o spontánnej reči detí mladšieho školského veku: „Zámeno *tam* a *tu* sú najvšeobecnejším vyjadrením priestoru, v ktorom sa uskutočňuje komunikácia alebo o ktorom sa komunikuje. Nemožno si nevšimnúť, že zámená *so* všeobecným významom *miesta* nielenže majú popredné miesto vo frekvenčnom slovníku, ale sú i diferencované na ozna-

¹³ Vzhľadom na zameranie štúdie sme rezignovali na rozlišovanie medzi reflexívnym *sa*, derivačnou a prázdnu morfému.

čenie vzdialenejšieho (*tam*) a bližšieho (*tu*) miesta, kým zámená odkazujúce na časové vzťahy (*vtedy*, *kedy*) sa objavujú až vo štvrtej desiatke slov frekvenčného slovníka“. Celkovo v tejto nahrávke tvoria jazykové prostriedky priestorovej deixy 12 % všetkých vypovedaných slov dievčaťom v predškolskom veku. *Tam* bolo okrem prototypového konsituačného použitia (s gestom), použité pri anaforickom odkazovaní na priestor vo vymyslenom naratíve:

- %com: Janka sa hrá s autodráhou a v pozadí počuť hovoriť mamu.
 *JAN: a psy chodili do školy namiesto chlapcov.
 *OTE: psíky?
 %pho: Janka vyjadrí citoslovcom kladnú odpoveď.
 *OTE: to bola asi psia škola.
 *JAN: nie.
 *JAN: pľedtým **tam** chodili ľudia lenže všetko sa zbláznelo a potom psíky.

Ak sa chceme pozrieť na percentuálne zastúpenie prostriedkov temporálnej deixy, musíme sa zamerať na slovesné časy. Dieťa v predškolskom veku v dialógu s dospelým využívalo v tejto nahrávke slovesné časy v takomto percentuálnom zastúpení: prítomný čas 62 %, minulý čas 26 % a budúci čas 12 % zo všetkých použitých slovesných tvarov.

Z adverbialných prostriedkov temporálnej deixy boli najčastejšie v reči dieťaťa zastúpené *potom* (5), *teraz* (3), *predtým* (3), *ráno* (2), ktorých frekvenčné zastúpenie nebolo vysoké. Zaujímavý bol prípad použitia deiktického prostriedku *predtým*, ktorý sa konkretizoval v kalendárnom čase (keď Jaroslava mala 1 mesiac) až po otázke matky:

- %com: mama položila CD na zem a vzala fľašu vody.
 *JAN: tá feta sa úplne podobá na teba.
 *JAN: vidíš?
 *MAM: 0 [=! smeje sa].
 *JAN: pľedtým si tak vyzelala.
 %com: pľedtým = predtým.
 %com: vyzelala = vyzerala.
 *MAM: predtým?
 *MAM: kedy predtým?
 *JAN: keď Jaroslavka mala jeden mesiac.
 %com: Jaroslavka = Jaroslavka.
 *MAM: ano.
 *JAN: tak si chodila s takým copom.

U sledovaného chlapca vo veku 4,7 boli najfrekventovanejšie slová zastúpené takto: *je* (40), *to* (39), *a* (36), *tak* (26), *tu* (26), *že* (24), *sa* (23), *hm* (22), *na* (22), *dobré* (19). Zo všetkých vypovedaných slov tvorili prostriedky priestorovej deixy 14 %. Najfrekventovanejšie boli *to* (39), *tu* (26), *tam* (16), *toto* (8), *ten* (6). V analyzovanej nahrávke podobne ako v reči dievčaťa bolo *tu* použité dieťaťom takmer dvakrát viac ako *tam*, napr. *je tu tíško že?*. Deiktické zámeno *tam* sa vyskytovalo najmä v konsituačnom dialógu, napr.:

- *PAL: ja už vidím ihrisko.
 *MAM: Paľko pomaličky.
 *PAL: nevidím **tam** nikoho.
 *MAM: tak keď tam nikto nebude tak sa tam môžeme ísť pozrieť my dobre?
 *PAL: hmm pôjdem **tam** prvý.
 *MAM: Paľko pomaly lebo tu.
 *MAM: pozri sa kadiaľ ideš.

Takmer po celý nahrávací čas išlo o konsituálny typ dialógu, mnohokrát sprievodný, popri činnosti bicyklovanie a pozorovanie objektov v okolí, maľovanie, práca v záhrade. Tento typ dialógu ráta s kontextom vo zvýšenej miere, keďže pravá konsituácia či konsituáčnosť „je z hľadiska časopriestorovej deixy založená na tom, že čas a priestor, o ktorom sa v dialógu hovorí, korešponduje s časom a priestorom realizácie dialógu, teda tým, v ktorom sa dialóg odohráva“ (Bodnárová 2014, s. 5).

Aj u dospelých účastníkov komunikácie s dieťaťom boli deiktické zámená najčastejšie používanými zámenami, napr. u matky v tejto nahrávke: *to* (49), *tam* (16), *tu* (12). Dospelý sa dieťaťu v predškolskom veku prispôsobuje v značnej miere a komunikuje o objektoch a javoch bezprostredne prítomných, napr.

- *MAM: **to** je **toto** plátno?
 *PAL: **to** je **tamto**.

Tam sa používa v konsituácii, napr. v reči matky cestou na ihrisko:

- *MAM: na kraj # tak # šup.
 *MAM: si videl **tam** boli dve detičky.
 *PAL: dve?
 *MAM: no dvojčiatka.
 *PAL: v tom kočiari?
 *MAM: no.
 *PAL: dve deti?
 *MAM: dve detičky **tam** boli.

Použitie priestorovej deixy *tam* je teda v reči orientovanej na dieťa predškolského veku odlišné ako v dialógu medzi dospelými vzájomne, v ktorom M. Bodnárová (2014)¹⁴ sledovala tendenciu používať deixu *tam* väčšinou či takmer výlučne v konsituálnych dialógoch, a to pri anaforickom, kataforickom a interferenčnom odkazovaní, a tiež v redundantnom použití. V jedn hodinovej nahrávke sme zaznamenali len jeden prípad, keď sa deixa *tam* používala v reči chlapca na referovanie o javoch, ktoré neboli práve prítomné, keď dieťa hovorilo o spomienke a *tam* používalo inferenčne, odkazujúc na priestor, o ktorom (mylne) predpokladalo, že je matke implicitne známy:

¹⁴ Je potrebné poznamenať, že v danom výskume nešlo o sprievodný typ dialógu, ale o dialógy dospelých v prostredí domácnosti či kaviarne, teda o dialógy bez opory o bezprostredne realizovanú činnosť.

- *PAL: s tatkom keď sme **tam** robili ten betón vieš koľko **tam** bolo
 *PAL: týchto zaujímavých vecí aké poklady **tam** boli?
 *MAM: kde láska moja?

Iné deiktické prostriedky na označenie priestoru boli v tejto nahrávke *doprava* (4), *doľava* (4), *dole* (3), *hore* (2), *sem* (2), *domov* (1).

Dieťa v predškolskom veku nemusí mať ešte upevnenú laterálnu. Ako usudzujeme z nahrávky, chlapec nerozlišuje orientáciu *doprava* – *doľava*:

- %act: Paľko sa bicykluje.
 *MAM: a zaboč tu *doprava*.
 *PAL: toto je **doprava**?
 *MAM: toto je *doľava*.
 *MAM: *doľava* zaboč.
 *PAL: ja neviem ktorá ruka je ľavá?
 *MAM: tota je ľavá.
 %act: mamka ukazuje Paľkovi, ktorá je ľavá ruka.

Adverbiálne prostriedky temporálnej deixy sa v nahrávke v reči chlapca vyskytovali podľa častosti takto: *teraz* (8), *dnes* (2), *minule* (1), *vtedy* (1).

Príklady na zakotvenie týchto deiktických prostriedkov v čase sú konkretizované len na základe kontextu, ktorý je buď situačný, napr. *ktorou stranou chceme ísť teraz?* alebo explikačný, napr. ozrejmuje bod v čase, keď si dieťa myslí, že sa naučilo čítať tabuľky v parku:

- *PAL: ja viem čítať nevedela si?
 *MAM: no tak to nie a od kedy vieš čítať drahý?
 *PAL: od **minula**.
 *MAM: od minula?
 *MAM: tak to som vôbec netušila.

V druhej skúmanej nahrávke reči chlapca vo veku 4,8 sa zameriame na percentuálne zastúpenie zámen, slovných druhov a prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy na komparáciu s rečou dievčaťa. Zámená tvoria 28 % v reči chlapca a sú takisto druhým najčastejším slovným druhom po verbách ako v reči dievčaťa. Verbá zastávali 29 % všetkých vypovedaných slov, substantíva 14 %, partikuly 6 %, adverbiá 6 %, konjunkcie 6 %, adjektíva 5 %, numeráliá 2 %, predložky 2 %, interjekcie 2 %. Zastúpenie slovných druhov je zhruba rovnaké ako v nahrávke reči dievčaťa. J. Kesselová (2003) vo svojom výskume spontánnej reči detí mladšieho školského veku uvádza, že najfrekventovanejším slovným druhom sú zámená. Zdá sa, že v dyadickej komunikácii dieťaťa predškolského veku s dospelým sú najfrekventovanejšie verbá, ktoré sa týkajú spoločnej činnosti, o ktorej sa v dialógu referuje, a to najmä v prítomnom čase.

Najčastejšie zámená sú v reči chlapca *to* (52), *tu* (25), *sa* (24), čo (16), *ja* (15), *tam* (15), *toto* (15). Celkovo v rámci zámen tvoria deiktické prostriedky vyjadrujúce priestorové vzťahy 67 % všetkých použitých zámen. Z prostriedkov priestorovej deixy je opäť častejšie používaný výraz *tu* ako *tam*. Z adverbii miesta bolo najčastejšie využitým prostriedkom priestorovej deixy v jeho reči adverbium *hore* (6):

- %act: Paľko zbadal v dome palice.
 *PAL: tam **hore** ešte jedny palici¹⁵.
 *MAM: čo máš ešte hore jedny?
 *PAL: **hore** ešte jedny veľké palice.
 *PAL: nemôžem totu¹⁶ zobrať **hore**?

V reči starého otca boli pri inštruovaní vnuka pri olejomaľbe zaznamenané jazykové prostriedky priestorovej deixy vo zvýšenom množstve: *to* (19), *tu* (18), *toto* (10), *tam* (2). Daná činnosť si vyžadovala hypertrofiu deiktického *tu*, napríklad vo výpovediach: *tu celé slnko natri, tu natri, tu všade celé, celý ten vrch, tu toto dokonči*.

Čo sa týka prostriedkov temporálnej deixy, slovesné časy boli v tejto nahrávke v reči chlapca zastúpené takto: prítomný čas 67 %, minulý čas 17 %, budúci čas 16 % všetkých slovies. Percentuálne zastúpenie je veľmi podobné ako v reči dievčaťa, kde je však vyššie zastúpenie minulé slovesného času, súvisiace s naratívami. V oboch prevláda prítomný čas slovies.

Najčastejším adverbiálnym prostriedkom temporálnej deixy v nahrávke bola príslovka *teraz* (5), ktorá bola použitá napríklad pri komentovaní vlastnej činnosti: *toto bude akože kamene ja ich teraz vyberám*.

Aj v reči starého otca, ktorý asistoval pri olejomaľbe veľryby na súši, mala temporálna deixa *teraz* (4) vyššiu frekvenciu ako ostatné temporálne deiktické prostriedky, napr. *a teraz budeme potrebovať na oblohu červenú by som ja dal; teraz si ho choď odfoťiť; teraz je to bomba* alebo:

- *DED: takto musíš # dobre rybu **teraz**.
 *DED: počkaj troška očistím.
 %act: dedko očistil obraz.
 *DED: paradzina¹⁷.

¹⁵ Nesprávne vytvorený A (N) plurálu, možno ide o nezvyčajnú analógiu podľa tvaru prívlastku: *jedni palici*.

¹⁶ Dieťa používa ukazovacie zámeno *tota*, ktoré v rámci stratifikácie národného jazyka patrí k lexike východoslovenského subštandardu, a to tak ako jeho matka, čo je zrejmé z ukážky o ľavej ruke: *tota je lavá*.

¹⁷ Nemožno si v daných príkladoch nevšimnúť pozitívne, povzbudzujúce a prajné naladenie starého otca voči vnukovi, ktoré je typické pre reč orientovanú na dieťa a je v nahrávke prítomné v apreatívne použitých subštandardných lexémach *paradzina*, *bomba* pri hodnotení chlapcovho diela a v oslovovaní dieťaťa *drahý môj*, podobne ako v reči matky: *drahý a láska moja*.

4 DISKUSIA

Dáta analyzované v časti 3.1 korelujú s komplexnejšími zisteniami uvedenými v kvantitatívne širšie koncipovaných štúdiách zahrnutých v kompendiu *Desať štúdií o detskej reči* (2018a). V kolektívnej štúdii *Slovná zásoba v ranom veku* (Slančová et al., 2018, s. 52) autor-ky na základe analýzy incipientnej lexiky štyroch detí vo veku batolaťa uvádzajú, že v nominálnej lexike „jednoznačne prevažujú demonstratíva vyjadrujúce sémantickú kategóriu lokalizovanosti (*tu, tam*), ktoré sa v slovnej zásobe pozorovaných detí objavujú najskôr“. Navyše podľa štúdie *Incipientná slová zásoba slovensky hovoriacich dievčat a chlapcov a jazykový obraz ich sveta* z pera D. Slančovej (2018b, s. 190) vyplýva, že zo vzorky 653 slovensky hovoriacich detí sa približne u 1 % vyskytuje produkcia deiktických zámen *tam, tu, to* už v 8. mesiaci. Okolo jedného roku tieto slová produkuje 11 % dievčat a 6 % chlapcov a vo veku 15 mesiacov, to je mesiac, v ktorom začalo produkovať tieto deiktiká nami skúmané dieťa, produkovalo tieto zámená 23 % dievčat a 14 % chlapcov z danej výskumnej vzorky.

Vzácné poznatky o ontogenéze priestorovej deixy prináša práca Sabeau a Jouannetovej (1975), ktorí zistili, že osvojenie deiktických prostriedkov u detí prechádza tromi štádiami. V prvom štádiu deti nerozumejú kontrastu proximity a nevedia, že referenčným bodom je hovoriaci. V druhom štádiu už tomuto kontrastu v niektorých situáciách rozumejú, pričom prostriedkom *tento* a *tamten* rozumejú skôr než *tu* a *tam*. Tretie štádium predstavuje plné porozumenie deiktického kontrastu proximity (porov. Walková, 2019b, s. 518).

Aj z výskumu ranej lexiky u štyroch detí (Slančová et al. 2018, s. 53) vyplýva, že raná „adverbiálna lexika sa formuje predovšetkým okolo ústrednej sémantickej kategórie lokalizovanosti. Prvé osvojené adverbiá *dole/dolu, hore* u všetkých štyroch detí; *dnu/dnuka* u troch detí a *von/vonku* u dvoch detí odrážajú základné empiricky vnímateľné priestorové vzťahy.“ Podľa výskumu D. Slančovej (2018b, s. 188) produkujú adverbiá *dole/dolu, von* takmer 3 % detí zo vzorky 653 už okolo jedného roka veku. V 17. mesiaci ich produkuje 27 % skúmaných dievčat a 14 % chlapcov. Naš výskumný objekt začal produkovať prvé adverbiálne jazykové prostriedky priestorovej deixy *ho* (*hore*), *do* (*dole*) o mesiac neskôr.

Ďalej sme uvádzali, že v dvojslovných kombináciách v reči nami skúmaného dieťaťa zohráva priestorová deixa zásadnú úlohu. Jazykové prostriedky priestorovej deixy, napr. *tu, tam*, sú často spájané s gesto a slovesom existencie. Z výskumu S. Kapalkovej (2008), ktorá sa zaoberá opisom dvojslovných kombinácií a kombinácií slova a gesta v ranej ontogenéze reči dieťaťa, vyplýva, že až 1/3 z 33 typov gest predstavujú gestá s priestorovou sémantikou; gesto s významom *tam* predchádza gesto s významom *tu* a gesto pre *hore* predchádza gesto znamenajúce *dolu*. Podobne autorky D. Slančová a J. Kičura Sokolová (2018, s. 545) v longitudinálnom výskume ranej syntaxe u jedného dieťaťa konštatujú, že práve lokalizačná elementárna vetná štruktúra bola v ranej reči dieťaťa najpočetnejšia a prvýkrát ju zaznamenali už v 11. mesiaci pri detskom spojení deiktického gesta a slova *tam*. Na základe analýzy výsledkov Testu komunikačného správania TEKOS I poznamenávajú (ibid.), že otázka *kde je?* je rodičmi označovaná ako taká, ktorej deti rozumejú zo všetkých viacslovných výpovedí najviac už v prvom sledovanom, ôsmom, mesiaci. Z dotazníka vyplýva, že jej už v ôsmom mesiaci rozumie 51 % dievčat a 43 % chlapcov. Kategória lokalizovanosť je teda prvá, na ktorú intaktné dieťa v ontogenéze reči reaguje a využíva pritom gestá a postupne aj jazykové prostriedky priestorovej deixy, čo sa zhoduje aj s výsledkami našej analýzy.

Naproti tomu autorky (ibid.) v reči batolaťa výpoveď, ktorá by vyjadrovala mikrosituáciu „niekto/niečo je niekedy“, teda vyjadrenie časovej lokalizovanosti, v sledovanom období nezaznamenali a nezaznamenali ju ani v reči orientovanej na dieťa.

V časti 3.3 sme nami analyzované dáta týkajúce sa používania priestorových deiktík v reči dieťaťa predškolského veku v dialógu s blízkym dospelým porovnávali s výskumom J. Kesselovej (2003), ktorý interpretoval údaje o reči starších detí, teda detí v mladšom školskom veku, v spontánnom dialógu bez prítomnosti dospelých. Uvedomujeme si, že ide o odlišné typy dialógu: dyadický (v našom výskume dyáda dieťa – dospelý) a kolektívny (vo výskume J. Kesselovej viacero detí), avšak zistenia oboch výskumov sú si podobné vzhľadom na kognitívne a jazykové charakteristiky analyzovaných detských participantov. Pri našej komparácii sme diskutovali aj s údajmi získanými z dialógov dospelých, zväčša v prostredí domácnosti, čakárne u lekára či kaviarne, z výskumu M. Bodnárovej (2014). Aj keď opäť išlo o spontánny dialóg, jeho charakter bol iný ako v našom výskume, pretože sa až tak neopieral o situačný kontext ani nesprevádzal nejakú činnosť. Napriek tomu si myslíme, že toto porovnanie bolo prínosom, pokiaľ ide o zdôraznenie rozdielu medzi rečou orientovanou na dieťa predškolského veku a rečou medzi dospelými v neinštitucionálnom type dialógu. Nazdávame sa, že porovnanie nášho výskumu s údajmi o sprievodnom type dialógu medzi dospelými vzájomne, ktorý je tematicky kontextovo viazanejší, by neprineslo signifikantnejšie rozdiely v používaní jazykových prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy v reči orientovanej na dieťa a v reči dospelých vzájomne, ale to je otázka pre ďalšie bádanie.

5 ZÁVER

Štúdia bola realizovaná na základe analýzy a interpretácie 25 hodín transkriptov dialógov dieťaťa a dospelého v rodinnom prostredí, realizovaných raz mesačne v trvaní jednej hodiny. V jej prvých dvoch častiach sme určili časové medzňiky osvojenia si základných jazykových prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy v rámci longitudinálneho kvalitatívneho výskumu ontogenézy reči u jedného dieťaťa. Všimli sme si, ako dieťa pomocou slov s minimálnou artikulačnou námahou začína komunikovať so svojimi blízkymi v konsituačných dialógoch zameraných na *tu-tam-teraz* pomocou jazykových prostriedkov priestorovej deixy (deiktické zámená a príslovky miesta) a ako sa začína orientovať v čase odkazovaním na minulosť, prítomnosť a budúcnosť v rámci jazykových prostriedkov temporálnej deixy (slovesné časy a príslovky času). V rámci ontogenézy si osvojuje základné jazykové prostriedky priestorovej a temporálnej deixy do troch rokov pri nenarušenom vývine reči.

V tretej časti štúdie sme sa zamerali na prítomnosť prostriedkov priestorovej a temporálnej deixy v dialógu dieťaťa predškolského veku a dospelého, ktorý je vzhľadom na vývinovú charakteristiku dieťaťa ešte stále najmä konsituačný, resp. sprievodný, a obsahuje vysoké percento deiktických prostriedkov, ktorých význam sa konkretizuje až v danej situácii. Porovnali sme prítomnosť deiktických prostriedkov v približne rovnakom veku v reči dievčaťa a chlapca. Z analýzy vyplynulo, že dialóg s chlapcom bol najmä konsituačný, kým v nahrávkach dievčaťa sa deiktické prostriedky nachádzali aj v konsituačnom použití v jej vlastných naratívach, v dialógoch s dospelými o práve neprítomných veciach

a aj v textoch riekaniak, pesničiek a v iných umeleckých slovesných výtvoroch, ktoré dieťa produkovalo.

Dialóg s dieťaťom v predškolskom veku je stále asymetrický, dospelý sa prispôsobuje dieťaťu a snaží sa hľadať témy na komunikáciu vo fyzickom prostredí v prítomnom čase (takmer 2/3 všetkých slovies v reči dieťaťa sú v prezente) z podnetov, ktoré daná situácia a činnosti prinášajú, preto je zastúpenie prostriedkov priestorovej deixy v reči dieťaťa vo vysokom percente (v rámci použitia všetkých vypovedaných slov od 12 – 14 %).

Pri komparácii so spontánnym dialógom dospelých vzájomne sme zaznamenali rozdiel vo frekvenčnom použití zámen *tu* a *tam*, keďže v reči detí sa *tu* vyskytovalo dvakrát viac ako *tam*, kým v dialógu dospelých je viac zastúpené *tam*. Bližšia kontextová analýza priestorovej deixy *tam* ukázala, že jej prítomnosť v rozhovore s dieťaťom je v inom type dialógu z hľadiska témy ako v spontánnom dialógu medzi dospelými vzájomne. Deixa *tam* je v dialógu s dieťaťom v predškolskom veku stále používaná najmä konsituácie. Kosituácie bola použitá zriedkavejšie, a to ako anaforický alebo kataforický odkaz na priestor spomínaný v naratívne dievčata alebo bolo *tam* použité inferenčne v spomienke chlapca.

LITERATÚRA

- BENVENISTE, É., 1970. Rěč a lidská zkušenost. In: *Dvanáct esejů o jazyce*. Praha: Mladá fronta, s. 9 – 19.
- BODNÁROVÁ, M., 2011. K problematike typológie dialógu dospelých. In: *7. študentská vedecká konferencia. Zborník abstraktov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 109 – 110.
- BODNÁROVÁ, M., 2014. Ten primár tam na neurologiji je tu neska incognito... In: *Jazyk a kultúra*. Roč. 5, č. 19 – 20, s. 1 – 7. ISSN 1338-1148.
- BRESTOVIČOVÁ, A., 2018a. Kontúry ontogenézy osvojovania si foneticko-fonologického systému slovenského jazyka. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. 6, č. 1, s. 29 – 43. ISSN 1339-3200.
- BRESTOVIČOVÁ, A., 2018b. Lexika v reči matiek orientovanej na dieťa. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika. Gramatika. Pragmatika*. Bratislava, Prešov: Veda, vydavateľstvo SAV, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 247 – 341. ISBN 978-80-224-1638-2.
- BUCHOLTZ, M., 2009. *Indexicality and Identity in Sociolinguistics*. Stanford University. ISBN 139-78-0195-3316-46.
- CASSIRER, E., 1996. *Filozofie symbolických forem I*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-10-0.
- CRUSE, A., 2011. *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-955946-6.
- ČAČKA, O., 1997. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.
- ČERMÁK, F., 1997. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024619460.
- DOLNÍK, J., 2009. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1078-6.
- DURANTI, A., 2012. Anthropology and Linguistics. In: RICHARD FANDON, O. HARRIS, T. H. J. MARCHAND, M. NUTTALL, C. SHORE, V. STRANG, R. a A. WILSON, eds. *ASA Handbook of Social Anthropology*. Los Angeles & London: Sage, s. 12 – 23. ISBN 978-0-51-181019-0.
- FILLMORE, CH. J., 1971. *Santa Cruz Lectures on Deixis*. University of California, Berkeley.
- HARINEKOVÁ, M., 1981. *Vývinová psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 8070970812.
- HOFFMANOVÁ, J. a O. MÜLLEROVÁ, 1994. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Ústav pro jazyk český.
- KAPALKOVÁ, S., 2008. Gestá v kontexte raného vývinu deti. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 169 – 211. ISBN 978-80-8068-701-4.

- KESSELOVÁ, J., 2003. *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová. ISBN 80-967845-5-2.
- KESSELOVÁ, J. a D. SLANČOVÁ, 2007. K vzťahu sémantických kategórií, pragmatických funkcií a priemernej dĺžky výpovede v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: L. KOVÁČIK, ed. *Studia Slovaca. Zborník vedeckých prác členov Katedry slovenského jazyka a literatúry*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, s. 26 – 33. ISBN 978-80-223-3664-2.
- KESSELOVÁ, J., 2008. Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity Prešove, s. 121 – 168. ISBN 978-80-8068-701-4.
- KESSELOVÁ, J., 2013. Orientačná metafora a osvojovanie si reči, In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Pedagogická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě. Roč. 3, č. 1, s. 5 – 19. ISSN 1805-1464.
- KESSELOVÁ, J. a D. SLANČOVÁ, 2014. Priestor v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. 2, č. 1, s. 7 – 20. ISSN 1339-3200.
- KESSELOVÁ, J., 2016. Konštruovanie egocentrizmu: pragmatika – gramatika – kognícia. In: *Slovenská reč*. Roč. 81, č. 5 – 6, s. 304 – 324. ISSN 1338-4279.
- KESSELOVÁ, J., 2019. Úvod. In: J. KESSELOVÁ, ed. *Personálna a sociálna deixa v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 13 – 20. ISBN 978-80-555-2308-8.
- KOLÁŘ, Z. a A. VALÍŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOŘENSKÝ, J. a kol., 1999. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-363-2.
- 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.
- MARCINOVÁ, T., 2019. *Priestor v reči dieťaťa predškolského veku*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Bakalárska práca.
- MISTRÍK, J., 2002. *Lingvistický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 8008027045 80-08-02704-5.
- NAVRÁTIL, L. 2005. *Nominálne slovné druhy*. Nitra: Enigma. ISBN 8085471949.
- NORDQUIST, R., 2020. *Examples of Indexicality (Language)*. ThoughtCo [cit. 2020-2-11]. Dostupné z: [thoughtco.com/indexicality-language-term-1691055](https://www.thoughtco.com/indexicality-language-term-1691055)
- ORAVEC, J., 1980. *Morfológia spisovnej slovenčiny*. Bratislava: SPN.
- OWENS, R., 2001. *Language development*. New York: State University of New York. ISBN 0134092740.
- PEIRCE, Ch. S., 1955. *Philosophical writings of Peirce*. Dover Publications.
- 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.
- SCHNEIDEROVÁ, E., 1994. Některé rysy dialogu mezi rodiči a dětmi. In: M. NÁBĚLKOVÁ a P. ODALOŠ, eds. *Varia III. Zborník príspevkov z III. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava – Banská Bystrica: Slovenská jazykovedná spoločnosť SAV – Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, s. 37 – 46.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2018a. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika. Gramatika. Pragmatika*. Bratislava, Prešov: Veda, vydavateľstvo SAV, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- SLANČOVÁ, D., 2018b. Incipientná slovná zásoba slovensky hovoriacich dievčat a chlapcov a jazykový obraz ich sveta. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika. Gramatika. Pragmatika*. Bratislava, Prešov: Veda, vydavateľstvo SAV, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 155 – 246. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- SLANČOVÁ, D. a J. KIČURA SOKOLOVÁ, 2018. Vývin syntaxe v ranom veku. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika. Gramatika. Pragmatika*. Bratislava, Prešov: Veda, vydavateľstvo SAV, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 508 – 626. ISBN: 978-80-224-1638-2.

- SLANČOVÁ, D., LIPTÁKOVÁ, L., ONDRÁČKOVÁ, Z. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2018. Slovná zásoba v ranom veku. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika. Gramatika. Pragmatika*. Bratislava, Prešov: Veda, vydavateľstvo SAV, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 25 – 86. ISBN: 978-80-224-1638-2.
- SOKOLOVÁ, M., 1995. *Kapitoly zo slovenskej morfológie*. Slovacontact. ISBN 80-901417-7-3.
- ŠEBESTA, K., 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, s. 27 – 59. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠTEFANCOVÁ, A., 2010. *Priestor a čas v ontogenéze reči*. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta prírodných a humanitných vied. Diplomová práca.
- VOJTEKOVÁ, M., 2009. Časový význam prvotných predložiek v spisovnej slovenčine a v spisovnej poľštine. In: M. OLOŠTIAK, M. IVANOVÁ A L. GIANITSOVÁ-OLOŠTIAKOVÁ, eds. *Varia XVIII. Zborník príspevkov z XVIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 702 – 716. ISBN 978-80-555-0083-6.
- WALKOVÁ, M., 2019a. Personálna a sociálna deixa: východiská výskumu. In: J. KESSELOVÁ, ed. *Personálna a sociálna deixa v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 22 – 30. ISBN 978-80-555-2308-8.
- WALKOVÁ, M., 2019b. Personálna a sociálna deixa v ontogenéze reči: súčasný stav problematiky. In: J. KESSELOVÁ, ed. *Personálna a sociálna deixa v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 516 – 526. ISBN 978-80-555-2308-8.
- ŽIGO, P., 1997. *Kategória času v slovenskom jazyku*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1020-4.

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alexandra.brestovicova@unipo.sk

Mgr. Andrea Kytiková

andrea.kytikova@gmail.com

KATEGORIZÁCIA A VÝZNAM LEXIKÁLNYCH JEDNOTIEK V ONTOGENÉZE REČI

CATEGORIZATION AND MEANING OF LEXICAL UNITS IN LANGUAGE ONTOGENESIS

Katarína VUŽŇÁKOVÁ

Abstrakt

Predmetom príspevku je skúmanie osvojovania si významu slov, konkrétne utvárania jazykovej kategorizácie dieťaťom vo veku od troch do šiestich rokov, t. j. pred vstupom do školy. Výskum je súčasťou grantového projektu Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku 1/0353/18, ktorého cieľom je opísať prekoncepty jazykových znalostí detí na začiatku mladšieho školského veku. Obsahom príspevku je opis a výsledky kvalitatívneho výskumu – pilotáže založenej na metódach pozorovania a elicitácie, ktorých cieľom je sledovanie sémantickej interpretácie a kategorizácie vybraných lexikálnych jednotiek prostredníctvom jazykových i nejazykových činností na dostupnej vzorke slovensky hovoriacich detí predškolského veku. Prostriedkom skúmania je obrázková metóda a interpretačným východiskom prístupy kognitívnej lingvistiky.

Kľúčové slová: sémantika, význam slova, kategória, kognícia, ontogenéza reči

Abstract

The object of the paper is to examine the acquisition of the meaning of words, specifically the formation of language categorization by children aged three to six years, that is before entering school. The research is part of the grant project Implicit Language Skills of a Child of Younger School Age 1/0353/18, the aim of which is to describe pre-concepts of language skills of children at the beginning of younger school age. The paper deals with a description and results of qualitative research – piloting based on methods of observation and elicitation, which aims to monitor the semantic interpretation and categorization of selected lexical units through linguistic and non-linguistic activities on an available sample of Slovak-speaking preschool children. The pictorial method is used to collect data and cognitive linguistics approaches are basis for interpretation.

Key words: semantics, meaning of words, category, cognition, language acquisition

1 Úvod

Cieľom tejto štúdie je vymedzenie základných tendencií pri osvojovaní si významu lexikálnych jednotiek. Význam slova je veľmi komplexný jav determinovaný mnohými faktormi (pozri o tom Vužňáková 2018b) a aj preto sa osvojovanie si významu javí ako ťažko uchopiteľné. A tak napriek sumarizovaniu výsledkov početných výskumov v zahraničí P. Bloom (2015, s. 254) konštatuje, že nikto nevie, ako si deti osvojujú významy slov. Toto vyjadrenie však nechápeme z pohľadu autora ako rezignáciu,¹ ale ako uvedomenie si zložitosti problému i toho, že jeho skúmanie je stále na začiatku. Autorovo konštatovanie zároveň považujeme za výzvu hľadať cesty, ktoré by umožnili daný jav aspoň do istej miery

¹ P. Bloom sa v knihe *How children learn meaning of words* sám pokúša vysvetliť osvojovanie si významu slov prostredníctvom teórie mysle.

ozrejiť. Vzhľadom na interdisciplinárnosť a rozsah oblasti, ktorú význam pomenovania zasahuje, je predmetom nášho záujmu čiastkový jav, t. j. implicitné poznanie (prekoncepty a stav osvojenosti si významov v danom veku) a osvojovanie si (proces ontogenézy) významov slov. Tieto javy pozorujeme na základe lexikálnej kategorizácie vybraných substantív. Oporu nachádzame v kognitívnej lingvistiky i etnolingvistiky. Z pohľadu kognitívnej sémantiky je reflexia lexikálneho významu v prvom rade reflexiou toho, ako kategorizujeme, teda segmentujeme svet (porov. Vaňková et al., 2005). Z etnolingvistického aspektu hranice mentálneho slovníka človeka sú dané sémantickou analýzou slovníka prirodzeného jazyka (Bartmiňsky, 2018), t. j. analogicky hranice mentálneho slovníka dieťaťa sú dané sémantickou analýzou jeho slovníka (pozri o tom Slančová 2015, s. 164; Vužňáková 2018b, s. 20). Skúmanie je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku*. Predpokladom opisu jazykových prekonceptov v období na začiatku školskej dochádzky je poznanie stavu pred týmto obdobím. Preto sa v tomto príspevku venujeme spôsobu jazykovej kategorizácie vo veku od 3 do 6 rokov.

2 VÝCHODISKÁ SKÚMANIA

Aj keď výskumy v oblasti sémantiky nie sú na Slovensku také rozsiahle ako v zahraničí, prístupy k významom lexikálnych jednotiek sú kompatibilné s všeobecným vnímaním sémantiky ako komplexného a interdisciplinárneho problému. Štúdie i práce knižného charakteru sú nielen výsledkom záujmu lingvistov, ale aj filozofov, psychológov či bádateľov v oblasti teórie informácie.²

Východiskom nášho skúmania je opis významovej stránky pomenovaní z vývinovo-lingvistického hľadiska. Preto sa opierame predovšetkým o jazykovedný opis lexikálnej sémantiky, jednak nadväzujeme na výskum detskej reči na Slovensku.

V slovenskom prostredí sú dlhodobo etablované štrukturalistické prístupy hľadajúce a objasňujúce systém v lexikálnej zásobe slovenčiny. Z oblasti kognitívnej psychológie, resp. psycholingvistiky sa do slovenského jazykovedného povedomia dostala zásluhou J. Dolníka (1990, 1994, 2003, 2005) prototypová teória lexikálneho významu/prototypová analýza významu slov, v ktorej sa jazykové poznanie striktne neoddeľuje od mimojazykového. V posledných rokoch vznikajú na Slovensku aj prvé pokusy o použitie metód kognitívnej lingvistiky a lingvistickej antropológie pri interpretácii jazykových javov slovenčiny. Treba však poznamenať, že tieto prístupy sa aplikujú na morfosyntaktické javy (Ivanová a Kyseľová 2013; Kyseľová 2017; Ivanová 2017). Kognitívningvistické prístupy k lexikálnym javom sa viac uplatňujú pri skúmaní ontogenézy reči. Pozorovanie osvojovania si sémantických kategórií a sémantických okruhov v ranej ontogenéze reči sa opiera o prototypový spôsob ponímania predmetu v ľudskej mysli, o výklad významu ako celistvého obrazu, v ktorého základe je ľudská skúsenosť (pozri Kesselová 2008, s. 134), i o jazykový obraz sveta (Slančová 2015, 2018a).

Prínosom slovenských výskumov v oblasti osvojovania si lexikálnej sémantiky je opis vývinu a vymedzenie sémantických kategórií a tried v ranej lexike slovensky hovoriaceho

² Detailnejšie sme sa výsledkom týchto slovenských výskumov v historickom a medzinárodnom kontexte venovali v štúdiu *Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov* (Vužňáková 2018b).

dieťaťa i pozorovanie sémantických (Kesselová 2008; Slančová et al., 2018b; Ondráčková 2008 2010) i formálno-sémantických vzťahov medzi lexikálnymi jednotkami v slovnej zásobe detí (Vužňáková 2012, 2018a). To, ako dieťa používa a interpretuje slová, môže pomôcť objasniť „vývinová semaziológia“ (pozri Vužňáková 2012, 2018b) i „vývinová onomaziológia“, napr. tvorba „vývinových okazionalizmov“ a osvojovanie si slovotvornej motivácie ako takej, t. j. osvojovanie a uvedomovanie si formálno-sémantických vzťahov medzi lexikálnymi jednotkami, využívanie slovotvorných prostriedkov a ich funkcie pri tvorení slov, i slovotvornej štruktúry pri „odkrývaní“ lexikálneho významu pre dieťa neznámych lexikálnych je notiek, resp. pomenovaní, s ktorými deti nemajú dostatočné skúsenosti (Liptáková a Vužňáková 2009; Vužňáková 2012, 2018a).

Narábanie so slovami však nie je možné separovať od kognitívnych schopností, a preto zohľadňujeme aj psychologické faktory determinujúce vývin a zdokonaľovanie lexikálnej sémantiky. Tak, ako pri osvojovaní každého jazykového javu, aj v prípade významovej stránky lexikálnych jednotiek, ide o proces, a preto sa detské významy v rôznej miere líšia od významov, s ktorými spájajú lexémy skúsenejší, resp. dospelí používatelia jazyka. Detské reakcie však nepovažujeme za nesprávne alebo nelogické, ale za znak prirodzeného kognitívneho a rečového vývinu a vnímame ich ako jednu z možných interpretácií sveta. Lexikálnosémantické kategórie sú odrazom jazykového obrazu sveta dieťaťa, ktorý je výsledkom pôsobenia istých princípov, pričom tie môžu byť iné ako princípy, ktoré zodpovedajú za jazykový obraz sveta dospelého. Ten môže byť značne poznačený vedeckou taxonómiou, hoci vedecká a bežná kategorizácia môžu existovať vedľa seba a hovoriaci ich môžu využívať napr. podľa komunikačnej situácie (pozri o tom Vužňáková, 2019).

Zastávame integračno-interakčný prístup (pozri o tom Vužňáková 2018b). Ten nadväzuje na spôsob výskumu detskej reči na Slovensku zohľadňujúci procesuálnosť a komplexnosť ontogenézy reči, ktorá je výsledkom interakcie s rečovým okolím (pozri Slančová 2008, s. 15; Slančová, ed. 2018a, 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, vplyvu jazykového a nejazykového inputu. Ontogenézu reči tak chápeme ako proces i výsledok dynamického komplexu vzájomne prepojených a ovplyvňujúcich sa faktorov. Preto viaceré prístupy a postoje ku skúmaniu rečovej ontogenézy chápeme ako komplementárne a snažíme sa ich integrovať. Zohľadňujeme interakciu vrodeného a získaného, pričom za vrodené považujeme všeobecné kognitívne schopnosti učiť sa. Zároveň vychádzame zo vzťahu univerzálne – individuálne v reči dieťaťa (napr. významová extenzia je na začiatku rečovej ontogenézy typická pre reč detí bez ohľadu na typ jazyka, ale môže sa prejaviť u jednotlivých detí na rôznych slovách, pozri Vužňáková, op. cit.).

Predmetom skúmania sú predovšetkým významy slov zodpovedajúce bežnému používaniu ľudí, teda naivné, behaviorálne významy (pozri o tom Dolník, 2018), nie logické, resp. vedecké pojmy.³ Tým inklinujeme k postojom kognitívnych vied, ktoré významy slov chápu celostne, t. j. nerozčleňujú ich na segmenty v zmysle komponentovej analýzy (tá je metajazykovým konštruktom, nie psychologickou realitou), a zohľadňujú historický, kultúrny a spoločenský kontext. Za dôležité princípy v lexikálnej zásobe jazyka i jednotlivcov

³ Aj keď ich nie je možné úplne separovať a niekedy sa prekrývajú.

však považujeme systémovosť a vzťahovosť. Z tohto aspektu neignorujeme ani štrukturalistické prístupy.

Sondou do poznania ontogenézy sémantickej stránky lexikálnych jednotiek chceme nadviazať aj na prvé pokusy pochopiť osvojovanie si slovnej zásoby na Slovensku. Tak ako v zahraničí, aj u nás sa spájajú so záujmom psychológov o reč detí. Priekopnícka práca L. Klindovej (1970) vychádzala z myšlienky, že „rozumový vývin dieťaťa možno chápať ako vývin kategorizácie“ (Klindová 1970, s. 206), a preto sa autorka snažila opísať a vysvetliť proces triedenia a spôsob tvorenia pojmových kategórií detí od 3 do 7 rokov. V práci *Od kategórie k pojmu* rieši tento problém dominantne z psychologického hľadiska. Zároveň pozorovanie prebehlo pred takmer päťdesiatimi rokmi, teda v období pred vznikom teórie o prototypovom význame slova (pozri napr. Rosch a Mervis 1975) i teóriou mysle (pozri o tom napr. u jej zástancu P. Blooma; Bloom 2015), ktoré zdôrazňujú osvojovanie si slov cez prototypy a potrebu komunikačného zámeru pri získavaní informácie o sémantike lexém. Okrem toho sa jej autorka nemohla opierať ani o poznanie vývinu slovnej zásoby u slovensky hovoriacich detí tak, ako je to možné v posledných rokoch (pozri o tom Kapalková et al. 2010, Slančová et al. 2018b) či jazykovednú teóriu motivácie v lexikálnej zásobe jazyka (pozri o tom Furdík 2008), ktorá existenciu a fungovanie lexikálnych jednotiek vysvetľuje na základe ich vzťahov. Tento prístup možno aplikovať aj na existenciu lexikálnych jednotiek v individuálnej slovnej zásobe každého jednotlivca. Dôkazom sú aj pozorovania ranej ontogenézy, ktoré ukazujú, že dieťa si neosvojuje lexikálne jednotky ako izolované prvky, ale ako prvky vo vzťahoch (porov. Slančová et al. 2018b, s. 67). Výskum L. Klindovej (op. cit.) naznačuje, že úspešnosť detí pri riešení úloh je závislá aj od rozsahu ich slovnej zásoby. V súčasnosti pri meraní slovnej zásoby môže pomáhať diagnostický nástroj – testy komunikačného správania obsahujúce sémantické okruhy, ktoré boli pozorované v rečovom správaní po slovensky hovoriaceho dieťaťa v období od 8. do 36. mesiaca (Tekos I, Tekos II, In: Kapalková et al., 2010) i jazykový obraz sveta v začiatkoch rečovej ontogenézy (Slančová 2015). Ontogenéza reči je výrazne závislá od rečového okolia. Pri determinácii osvojovania si jazyka rečou orientovanou na dieťa v ranej ontogenéze a v období absolvovania predprimárneho vzdelávania sa možno aspoň čiastočne opierať o monografické práce opisujúce reč matky (Brestovičová 2018) a register učiteľky v materskej škole (Slančová 1999).

3 METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÁ VZORKA

Predmetom štúdie je sonda do kvalitatívneho výskumu osvojovania si významov lexikálnych jednotiek u slovensky hovoriacich detí v období od 3 do 6 rokov (od 3 rokov a 1 mesiaca do 6 rokov a 1 mesiaca), t. j. do obdobia pred vstupom do školy.

Pilotáž sme realizovali v jednej materskej škole na území mesta Prešov. Elicitácii sémantiky lexikálnych jednotiek prostredníctvom identifikácie, diferenciacie, triedenia a rozhovoru na základe vopred pripravených úloh s predmetmi a obrázkami⁴ sa zúčastnilo 20 detí (z každej vekovej skupiny po 5 detí), pričom z priebehu bol vyhotovený audiozáznam. Cie-

⁴ Obrázková metóda je bežnou súčasťou diagnostických nástrojov analyzujúcich slovnú zásobu detskej i dospeljej populácie doma i v zahraničí (napr. PPVT – *Peabody Picture Vocabulary test*, 2007; WISC – *Weschlerove intelligenčné škály*, EVT – *Expressive Vocabulary test*, 1997; rodičovské dotazníky CDI – u nás *TEKOS I a TEKOS II*, Kapalková et al. 2010).

lom nášho pozorovania bola nenarušená rečová ontogenéza, t. j. normálny rečový vývin u intaktnej populácie. Vzorku detí tvoril náhodný výber vzhľadom na pohlavie (zo všetkých detí bolo 7 chlapcov) i socioekonomický status⁵ rodičov, pričom ani jedno dieťa nepochádzalo zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zároveň všetky deti navštevovali tú istú materskú školu minimálne rok. Prioritnou premennou bol vek detí, keďže cieľom bolo sledovať vývinové tendencie, t. j. longitudinálny vývin a hľadať univerzálne tendencie pri osvojovaní si kategórií, nie oneskorený alebo narušený vývin reči. Výber respondentov bol zároveň daný aj získanými informovanými súhlasmi zákonných zástupcov detí.

Každé dieťa absolvovalo v podobe verbálno-vizuálnej a verbálno-manipulačnej metódy 26 jazykových i nejazykových úkonov (v podobe ústnej odpovede alebo mimojazykovej činnosti opierajúcich sa o percepciu a manipuláciu s predmetmi a obrázkami) zameraných na zisťovanie poznania lexikálnych jednotiek, ich sémantiky a uvedomovanie si hyperonymicko-hyponymických (osobitne taxonymických a kotaxonymických)⁶ vzťahov, teda poznanie rodovo-druhových pomenovaní a kategórií z oblastí: *zvieratá, pes, mačka, vták, kuchynský riad, nábytok, domáce spotrebiče, dopravné prostriedky, jedlo, ovocie, zelenina, cestoviny, strom, auto, prostriedky na kreslenie*. Pozorovanie prebiehalo v oddelenej miestnosti s každým respondentom individuálne, aby deti neboli ovplyvňované odpoveďami ostatných.

Výskum implicitných znalostí o jazyku zakladáme na vzťahu reči a myslenia, preto vychádzame z psycholingvistických prístupov. Preferujeme online metódu, ktorá zisťuje online jazykové procesy – organizáciu mentálneho slovníka i spontánne asociovanie na podnetové slovo a procesovú elicitáciu, vyvolávajúcu jazykové javy (v našom prípade osvojenosť lexikálnych kategórií a vzťahov medzi nimi) a názory a interpretácie respondentov. Súčasťou týchto metód je testovanie toho, či podnet patrí do istej sémantickej kategórie a naviazanosť úkonov na mentálne procesy (pozri psycholingvistické metódy, In: Pleskalová 2012 – 2018). Získané dáta hodnotíme kvalitatívne. Významy sú, ako sme naznačili v predchádzajúcich častiach príspevku, výsledkom interpretácie, preto aj hodnotenie ich osvojenosti by sa malo realizovať rovnakým spôsobom. Z tohto dôvodu výsledky pozorovania opisujeme dominantne kvalitatívne. Kvantitatívnosť využívame sporadicky, tam, kde to je možné a relevantné. Vzhľadom na malú vzorku respondentov (v každej vekovej skupine 5 detí) ani nie je možné, resp. nie je efektívne kvantitatívne vymedzenie jednotlivých javov. Predmetom sledovania bola produkcia i recepcia lexikálnych kategórií, t. j. pomenúvanie rodových a druhových pojmov i ich sémantická interpretácia. Prostriedkom zisťovania osvojenosti si významu a uvedomovania si vzťahu medzi lexikálnymi jednotka-

⁵ Socioekonomické parametre by si vyžadovali osobitný typ výskumu a väčšiu vzorku detí. Zároveň sa ukazuje, že socioekonomický status i pohlavie nemusia byť relevantnými faktormi v ontogenéze reči. Systematické výskumy detskej reči na Slovensku pod vedením D. Slančovej (*Štúdie o detskej reči*, 2008 a *Desať štúdií o detskej reči*, 2018a) sa realizujú na deťoch, ktorých všetky matky majú rovnaký stupeň vzdelania (ide matky s vysokoškolským vzdelaním), napriek tomu ich vývin reči nie je identický. Aj keď išlo o malú vzorku (alebo práve preto), bolo možné sledovať niektoré javy veľmi detailne. Pri pozorovaní vývinu slovných zásob, osobitne slovo tvorne motivovaných slov sa ukázalo, že u každého zo štyroch detí (dievčatá a jeden chlapec) rástla slovná zásoba kvalitatívne i kvantitatívne iným spôsobom. Na druhej strane napriek individuálnemu vývinu slovných zásob bolo možné vymedziť isté univerzálne tendencie pri osvojovaní si lexiky (pozri o tom Slančová et al. 2018; Vužňáková 2018a).

⁶ Taxonymia je špecifický prípad hyponymie, pri ktorej platí, že X je druh niečoho, napr. ovocie – hruška. Členy taxonymického vzťahu sa nazývajú kotaxonymá (podľa Dolník 2003, s. 88 – 89).

mi bolo aj triedenie – priradovanie prvkov k sémantickej kategórii a vyčleňovanie prvkov zo sémantickej kategórie i schopnosť verbalizácie spoločných znakov tých prvkov, ktoré patria do jednej kategórie. Ďalej prototypový efekt, ktorý môže ukázať na prototypové vlastnosti, ktoré sú v základe lexikálneho významu, a tým na hranice kategórií.

Výskumné nástroje:

1. Kategória *zvíra*:

Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.

Zisťovanie preferencie rodového alebo druhového pojmu.

Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenúval to, čo vyberá z vrecúška (*kôň, pes, osol, prasa, ovca, kačka, hus, koza, krava, býk, moriak, pštros*).

Vyzývanie respondenta na to, aby označil všetky prvky jedným pomenovaním, ak ho predtým nepoužil.

2. Kategória *vták*:

Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.

Zisťovanie preferencie rodového alebo druhového pojmu.

Zisťovanie prototypového efektu.

Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*lastovička, orol, bocian, pštros, sliepka, tučniak*).

Vyzývanie respondenta na to, aby vybral prvky, ktoré patria do kategórie „vták“ a verbalizoval svoje rozhodnutie.

3. Kategória *kúzelník*:

Cieľ: Zisťovanie prototypového efektu.

Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby si spomenul, či už videl kúzelníka.

Vyzývanie respondenta na to, aby vybral zo 4 obrázkov

(*kúzelník s kúzelnickou paličkou, plášťom a cylindrom, kúzelník v civilnom oblečení s holubicou, kúzelník v civilnom oblečení bez cylindra a paličky, kúzelník v bielom plášti s dobrovoľníkom, na ktorom predvádza kúzlo*) ten, na ktorom je znázornený kúzelník a verbalizoval svoje rozhodnutie.

4. Kategória *nábytok*:

Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.

Zisťovanie implicitných znalostí o sémantickej kategórii prostredníctvom vyčleňovania slov/predmetov na obrázkoch zo sémantickej kategórie.

Zisťovanie implicitných znalostí o sémantickej kategórii prostredníctvom priradovania slov/predmetov na obrázkoch do sémantickej kategórie.

Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*skriňa, stôl, posteľ, kniha, stolička*).

Vyzývanie respondenta na to, aby vyčlenil zo skupiny predmet na obrázku, ktorý do nej nepatrí, a verbalizoval svoje rozhodnutie.

Vyzývanie respondenta na to, aby pričlenil do skupiny ďalší predmet na obrázku (*nohavice, police, hrniec*) a verbalizoval svoje rozhodnutie.

5. Kategória *domáce spotrebiče*:

- Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.
Zisťovanie implicitných znalostí o sémantickej kategórii prostredníctvom vyčleňovania slov/predmetov na obrázkoch zo sémantickej kategórie.
- Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*práčka, topánky, vysávač, televízor*).
Vyzývanie respondenta na to, aby vyčlenil zo skupiny predmet na obrázku, ktorý do nej nepatrí a verbalizoval svoje rozhodnutie.

6. Kategória *dopravné prostriedky*:

- Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.
Zisťovanie implicitných znalostí o sémantickej kategórii prostredníctvom priradovania slov/predmetov na obrázkoch do sémantickej kategórie.
- Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka*).
Vyzývanie respondenta na to, aby pričlenil do skupiny ďalší predmet na obrázku (*autobus, kočiar, kolobežka, kolieskové korčule*) a verbalizoval svoje rozhodnutie.

7. Kategória *jedlo*:

- Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.
Zisťovanie preferencie rodového alebo druhového pojmu.
- Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na 3 obrázkoch rodovými i druhovými pojmami (*ovocie – rôzne druhy, zelenina – rôzne druhy, cestoviny – rôzne druhy*).
Vyzývanie respondenta na to, aby označil skupiny na všetkých troch obrázkoch jedným pomenovaním.

8. Kategória *kuchynský riad*:

- Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.
Zisťovanie implicitných znalostí o sémantickej kategórii prostredníctvom vyčleňovania slov/predmetov na obrázkoch zo sémantickej kategórie.
- Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, aké predmety vidí (*hrniec, panvica, šálka, naberačka, metla, pokrievka, zmeták, metlička na šľahanie*).
Vyzývanie respondenta na to, aby vyčlenil zo skupiny predmetov ten, ktorý do nej nepatrí, a verbalizoval svoje rozhodnutie.

9. Kategória *pes*:

- Ciele: Zisťovanie implicitných znalostí o typických znakoch danej kategórie.
Zisťovanie schopnosti verbalizácie typických znakov danej kategórie.

- Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*pes v rôznych podobách – rôzne druhy psov: jazvečík, kólia, vlčiak, doberman, husky, dalmatínec, bígl; pes – plyšová hračka, pes – kresba*).
Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval typické znaky psa.

10. Kategória *mačka*:

- Ciele: Zisťovanie implicitných znalostí o typických znakoch danej kategórie.
Zisťovanie schopnosti verbalizácie typických znakov danej kategórie.
Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*mačka v rôznych podobách – rôzne druhy mačiek: britská, kartúzska, perzská, siamská, sphynx, domáca – čierna, ryšavá; mačka – plyšová hračka, mačka – kresba*).
Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval typické znaky mačky.

11. Kategória *auto*:

- Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.
Zisťovanie preferencie kritérií triedenia.
Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*bager, traktor, sanitka, pretekárske autá, nákladné autá, osobné autá – rôznej farby a obdobia, v ktorom boli vyrobené*).
Vyzývanie respondenta na to, aby rozdelil autá do skupín a svoje konanie zdôvodnil.

12. Kategória *strom*:

- Ciele: Zisťovanie rozsahu slovnej zásoby.
Zisťovanie preferencie kritérií triedenia.
Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*rôzne druhy ihličnatých, listnatých stromov, ovocných, okrasných stromov*).
Vyzývanie respondenta na to, aby rozdelil stromy do skupín a svoje konanie zdôvodnil.

13. Kategória *potreby na kreslenie*:

- Ciele: Zisťovanie preferencie kritérií triedenia.
Postup: Vyzývanie respondenta na to, aby rozdelil potreby na kreslenie (*fixy, perá, plastové farbičky, farbičky s farebným dizajnom, s dreveným dizajnom*) do skupín a svoje konanie zdôvodnil.

Z priebehu pozorovania sa vyhotovil videozáznam. Prostredníctvom videonahrávok boli následne jednotlivé úkony u každého dieťaťa osobitne podrobené analýze. Výsledky pozorovania vnímame ako bázu pre budúci výskum lexikálnej sémantiky v uvedenom období i ako východisko pre skúmanie implicitných znalostí dieťaťa v mladšom školskom veku.

4 VÝSLEDKY POZOROVANIA A ICH INTERPRETÁCIA

Pri pozorovaní lexikálnej sémantiky v detskej reči sme sa sústredili na tri roviny, ktoré súvisia s jej osvojovaním: na lingvistický aspekt, t. j. poznanie a používanie jazykového znaku na označenie výseku reality, na gnozeologický aspekt, ktorý je odrazom sumy vedomostí o výseku reality, a kognitívny aspekt, ktorý určuje možnosti procesov myslenia spracovať mimojazykové poznanie a znalosti o jazyku a jeho používaní (o lexikálnych jednotkách a ich sémantike). Sonda ukazuje, že osvojovanie si sémantiky slov sa vyznačuje nekonvenčnosťou rozlišovacích kritérií; implicitnosťou, približnosťou a celostným vnímaním sémantiky lexikálnych jednotiek, je výrazne determinovaná vývinovou kategorizáciou sveta, rozsahom slovnej zásoby i vzťahmi lexikálnych jednotiek v nej a množstvom osvojených faktov o entite, ktorá sa lexikálnou jednotkou pomenúva.

4.1 LEXIKÁLNA SÉMANTIKA A NEKONVENČNOSŤ ROZLIŠOVACÍCH KRITÉRIÍ

Atribúty vecí nie sú inherentnými vlastnosťami entít, teda neexistujú v objektívnom svete, ale sú výsledkom vnímania človekom. Preto kategorizácia sveta je závislá od kultúrno-spoločenských podmienok⁷ i vedeckého pohľadu na svet, pričom tieto dva spôsoby kategorizácie sveta sa môžu navzájom ovplyvňovať. Vychádzajúc z tejto tézy, dieťa ešte nepozná a ani vzhľadom na vek nemôže poznať konvenčné taxonymie, ktorými je zviazané myslenie i komunikácia dospelých. K nim sa dostáva postupne. To výrazne ovplyvňuje aj používanie lexikálnych jednotiek vzhľadom na ich sémantiku.

Deti nemajú skúsenosti s konvenčnými rozlišovacími kritériami, a preto rozlišovacie kritériá detí môžu byť iné ako u skúsenejších používateľov jazyka. Ich nekonvenčnosť je daná kognitívnym potenciálom (sumou vedomostí), absentujúcou skúsenosťou s aspektom pohľadu danej spoločnosti na segmentovanie skutočnosti i obmedzenými jazykovými znalosťami, keďže v jazyku sa odráža kategorizácia sveta (napr. dieťa zaradilo športové náčinie a všetky vozidlá, ktoré majú kolesá, do kategórie dopravných prostriedkov). Deti nie vždy dokážu postihovať podstatné znaky, resp. hranice detských jazykových i mimojazykových kategórií nie sú dostatočne „ostré“⁸. To môže súvisieť s kognitívnym vývinom, ale i s tým, že deti nemajú dostatočné skúsenosti s konvenčnými hranicami kategórií v danom kultúrno-jazykovom prostredí (pozri nižšie). Napriek tomu deti vnímajú podobnosti a odlišnosti, resp. súvislosti medzi entitami. Tie však nie sú konvenčné. Deti nepoznajú všetky prvky, resp. dostatočný počet prvkov danej kategórie, a tak sa opierajú o subjektívne rozlišovacie, resp. identifikačné kritériá entít, ktoré môžu byť spôsobené:

- perцепčnou i pomenúvacou interferenciou (napr. dieťa dalmatínca ako druh psa pomenúvalo na základe vizuálnej percepcie kravičkou; podobne kóliu nazývalo lev;

⁷ Táto myšlienka vychádza z filozofických i kognitívninglingvistických prístupov (pozri Foucault 1987, Lakoff 2006). M. Imaiová, japonská predstaviteľka kognitívnej psychológie, na základe komparácie gramatickej a lexikálnej kategorizácie v typovo odlišných jazykoch konštatuje, že ľudia sú schopní vytvárať nekonečné množstvo kategórií na základe najrôznejších mysliteľných kritérií. To, aké kategórie budú vytvorené a pomenované, rozhoduje ich užitočnosť v rámci danej kultúry (Imaiová 2017, s. 64).

⁸ Hranice prirodzených kategórií sú typicky neostré, čo môže byť spôsobené rôznymi faktormi (pozri o tom Vužňáková 2019). V tomto prípade však „neostroť“ spájame s procesom osvojovania si kategórií, teda s diferenciáciami medzi hranicami istej kategórie u dieťaťa a skúsenejšieho používateľa jazyka, ktorý má skúsenosti s konvenčným používaním kategórií.

mixér pohárom, stôl skrinkou, kravu kozou, sliepku kohútom, lastovičku orlom, moriaka kohútom; tučniaka vlkom; slovom citrón pomenúvali deti pomaranč, slovom jablko paradajku). Tá súvisí aj s obmedzenou slovnou zásobou. Ak dieťa nemá osvojené isté slovo alebo si ho nevie vybaviť, použije pomenovanie, ktoré má v slovnej zásobe a zároveň je k nemu významovo najbližšie (napr. cestoviny viaceré deti označovali slovom halušky).

- aktuálnou perцепčnou dominantnosťou, keďže deti triedili predmety na základe ich pozorovania na obrázkoch (napr. dieťa vyčlenilo loď zo skupiny dopravných prostriedkov, pretože nemá kolesá).

Kým vizuálno-pomenovacie interferencie sa objavili len u najmladších detí (3 a 4-ročných), t. j. u 8 detí z pozorovaných 20-tich, individuálne rozlišovacie kritériá boli markantnejšie u 5 až 6-ročných detí, ktoré boli schopné svoje dôvody triedenia predmetov verbalizovať. U mladších detí (u všetkých trojročných s výnimkou jedného) túto skutočnosť nebolo možné pozorovať, keďže daný úkon triedenia (začleňovaním alebo vyradením) nedokázali vykonať. Pri pozorovaní sa objavili nasledujúce situácie:

- U detí v sledovanom veku nebolo možné zistiť, či postihujú alebo nepostihujú spoločné a odlišné vlastnosti predmetov (najviac u 3-ročných detí, dominantné odpovede pri riešení úloh: *neviem*). To však neznamená, že u týchto detí subjektívne kritériá neboli. Bolo by však treba použiť iné nástroje na ich odhalenie.
- Deti implicitne postihovali spoločné či odlišné spoločné atribúty predmetov, ale nevedeli ich verbalizovať, resp. pri ich verbalizácii konštatovali alebo negovali posesívnosť a identickosť predmetov, no nekonkretizovali ich dôvody (prevažne 4-ročné a 5-ročné deti, odpovede: *neviem, tam pasuje/tam nepasuje, patrí to k izbičke, tam nepatrí, to sú iné veci, nie je to také isté, to nie je tak, jak toto*);
- Deti postihovali spoločné vlastnosti predmetov a vedeli ich verbalizovať, ale rozlišovacie kritériá neboli vždy konvenčné (dominantne 6-ročné deti, napr. *knihu* deti vyčlenili zo skupiny vecí, nie preto, že jediná nie je kusom nábytku, ale z rôznych iných dôvodov: *lebo je drevená, lebo je pre deti, lebo je z papiera*; naopak, k nábytku zaradili *nohavice, lebo sa dajú dať do skrine; topánky* podľa detí nepatrili k domácim spotrebičom, *lebo sú na vonku, lebo sú v botníku, lebo sú mäkké, lebo sú inde odložené, lebo nepatria do kuchyne, lebo pošpinia dlážku*). Napríklad pri úlohe, ktorej cieľom bolo vyčleniť topánky zo skupiny domácich spotrebičov a svoje rozhodnutie zdôvodniť, bolo jediným konvenčným kritériom hodnotenie 6-ročného chlapca: *lebo nie sú električky*.

Možno predpokladať, že kognitívnym zrením, jazykovým a kultúrno-gnozeologickým vplyvom a osvojovaním si jazyka miera individuálnych (súkromných) kritérií klesá. Tento proces naznačuje pozorovanie tých istých kategórií na začiatku mladšieho školského veku (Vužňáková Rkp.).

4.2 OSVOJOVANIE SI KATEGORIZÁCIE SVETA

Ako sme uviedli vyššie, kategorizáciu sveta si deti osvojujú postupne. Už J. Piagetom (Piaget a Inhelderová 1997) sa kategórie považujú za prostriedok, ktorý nám umožňuje vyznať sa v realite. Aj L. Klindová zastáva názor, že ľudské poznanie je kategoriálnym poznaním a že triedenie predchádza tvoreniu pojmov, pričom prvé kategórie sú nestále, labilné a nesprávne vypracované (Klindová 1970, s. 13 – 22). V predchádzajúcej časti sme však ukázali, že prvotná kategorizácia sa líši od konvenčnej z viacerých dôvodov. Preto nekonvenčné kategórie je potrebné chápať ako prirodzený vývinový jav. Zároveň, ako sme ukázali vyššie, kognitívne spracovanie reality súvisiace s kategorizáciou a sémantikou lexikálnych jednotiek často predchádza jej exteriorizácii prostredníctvom jazyka. Podľa M. Imaiovej (2017), ktorá vychádza z výskumov E. Roschovej, jej nasledovníkov, A. Wierzbickej (2014) i ďalších a komparácie jazykov, sú kategórie (tzv. základné kategórie alebo kategórie základnej úrovne, ktoré sú súčasťou bázevej roviny v odbornej nomenklatúre, ide o jazykové univerzálie v oblasti kategórií), ktoré sa osvojujú ľahšie, sú ľahko rozlíšiteľné a deti si ich osvojujú najskôr. Ide predovšetkým o kategórie, ktoré sú zmyslami jasne vnímateľné. V týchto prípadoch je aj medzi rôznymi jazykmi veľká miera univerzality. V prípadoch, že jasná, zmyslami vnímateľná hranica neexistuje, vytvára každý jazyk na základe vlastných kritérií svoje kategórie, ktoré pomenúva. Tomu, aby sa dieťa dostalo k týmto kategóriám, výrazne napomáha jazyk. Deti sa učia, že rovnaké vzťahy veľmi odlišných vecí sa nazývajú rovnakým slovom, a tak sa postupne učia rozoznávať abstraktnú podobnosť medzi vecami, ktorú nie je možné vnímať zmyslami (Imaiová 2017, s. 83 – 96). Tomu zodpovedá aj naše pozorovanie.

3-ročné deti ľahko identifikujú a pomenúvajú napr. stromy, stôl, auto, psa, mačku, teda tzv. kategórie základnej úrovne. No aj v rámci tejto úrovne sú členy, ktoré sa osvojujú skôr ako iné, resp. hovoriaci (týka sa to aj dospelých) nemusia poznať všetky prvky istej kategórie. V rámci kategórie ovocie sa medzi prvými v slovenskom prostredí osvojujú skôr pomenovania „jablko“ ako pomenovania „kivi“ alebo „dračie ovocie“ či „hurmikaki“, ktoré nie sú typickými reprezentantmi ovocia v našich podmienkach, a tak je prirodzené, že deti (ale ani dospelí) s nimi nemajú alebo nemusia mať jazykové i mimojazykové skúsenosti. V súvislosti s vekom deti disponujú obmedzeným množstvom poznania aj vzhľadom na kategórie základnej úrovne (resp. nemajú s nimi toľko skúseností ako dospelí hovoriaci) i vzhľadom na osvojené jazykové znaky, ktorými sa kategórie základnej úrovne pomenúvajú. Dôkazom toho sú reakcie na otázku Čo to je?: *toto, také, Toto papám., Toto mám rada., Také papam doma.* (pri konkrétnych druhoch ovocia a zeleniny); *To je zatvorené.* (pri pomenovaní „skriňa“); *To je v škole. Mamka nemá také.* (pri pomenovaní „metlička“); *Mám také s krtkom.* (pri pomenovaní „kniha“); a paradigmatické či iné asociácie (dieťa skriňu nazve kuchyňou, cestoviny pomenúva šišky a syr, práčku nazýva prádľom, stôl skrinkou). Preto vo viacerých nami pozorovaných prípadoch nemohlo dôjsť k postihovaniu kategórií vyššej alebo nižšej úrovne (napr. nábytok, dopravné prostriedky, ovocie, zelenina, druhy stromov, druhy psov) a vnímaní podobností a odlišností medzi týmito kategóriami. Aj tým možno vysvetliť ukončenie jednotlivých úkonov odpoveďou „neviem“.

V prípade ľubovoľnej kategorizácie, voľnom triedení predložených predmetov na obrázkoch sme u 3-ročných detí pozorovali tendenciu triediť objekty podľa farby⁹ (Z 15 úkonov pri triedení troch skupín rôznych objektov sa dalo hodnotiť len 53 %, keďže v ostatných prípadoch nebolo možné identifikovať kritériá triedenia alebo dieťa úkon nedokázalo realizovať.), pričom do vytvorenej skupiny deti zaradovali po dva predmety (Dieťa si vybralo vždy dve veci alebo dva obrázky, a to aj vtedy, ak išlo o viaceré potreby na kreslenie tej istej farby, napr. z modrých farbičiek dieťa urobilo viacero skupín vždy po dve bez ohľadu na ich tvar, funkciu alebo materiál. Objavil sa jeden prípad, keď dieťa triedilo potreby na kreslenie podľa farby, ale vymedzilo aj skupinu z dvoch drevených kresliacich potrieb.). Táto skutočnosť môže ukazovať na výber kritérií (pozri o tom ďalej) pri kategorizácii a kognitívnu schopnosť začleňovať do skupiny obmedzené množstvo predmetov.

U 4-ročných detí sme pozorovali tendenciu viac kategorizovať už na základe funkcie (pri autách – osobné, závodné, nákladné) a na základe iných perцепčných kritérií ako je farba (pri stromoch – ovocné, okrasné, ihličnaté, listnaté). V prípade potrieb na kreslenie deti dominantne triedili na základe farby (zaznamenali sme 2-krát vymedzenie skupiny fixky a skupinu plastových farbičiek), ale do skupiny radili už 3 až 4 predmety. Iba v jednom prípade respondent triedil všetky objekty po dva, ako to bolo u 3-ročných detí. Kritériá triedenia nie sú však vždy jednoznačné (napr. dieťa vytvorilo skupinu ihličnatých stromov s jedným listnatým a ešte ďalšiu skupinu ihličnatých stromov, iné dieťa vytvorilo skupinu osobných áut a ďalšiu skupinu osobných áut s kamiónom), keďže v tomto veku deti nedokážu príčiny selekcie a identifikácie exteriorizovať. Pravdepodobne to súvisí s tým, že z hľadiska kognitívneho zrenia deti ešte stále nedokážu postihovať naraz niekoľko kritérií pri väčšom množstve predmetov. A tak aj lexikálne jednotky pomenúvajúce druhy daných objektov ešte nie sú vždy osvojené, resp. sú v procese osvojovania (pozri o tom viac nižšie).

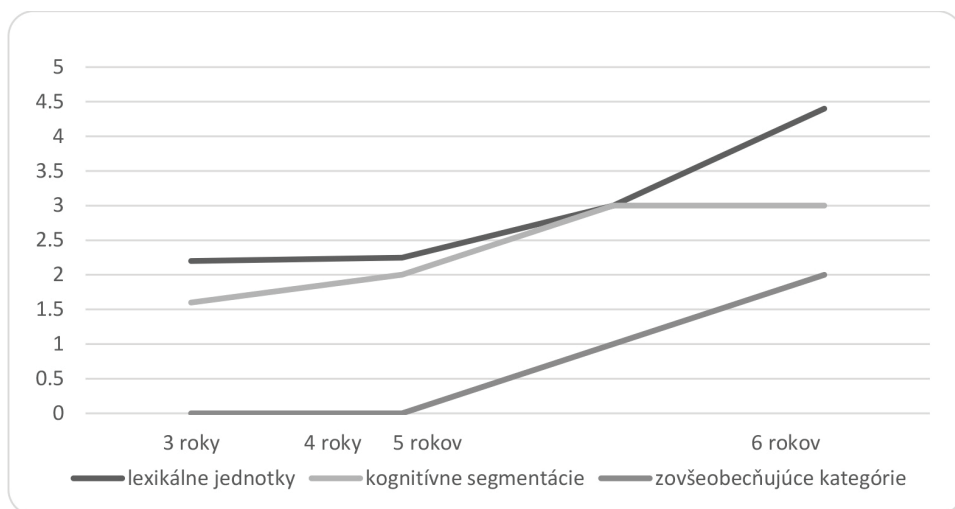
5-ročné deti triedili potreby na kreslenie v štyroch prípadoch podľa farby, len jedna respondentka vytvorila skupiny drevených, plastových pier, fixiek a farbičiek s farebným povrchom. Tá istá respondentka triedila automobily na rozdiel od ostatných na základe jedného aspektu, ale najdetailnejšie (motorové vozidlá – pretekárske, osobné, kamióny, sanitka, „náradie“ – bager, traktor, nákladník), teda najkonvenčnejšie, aj keď nepoužila konvenčnú lexikálnu jednotku „náradie“. Tá však ukazuje na členenie objektov podľa funkcie i na konštituovanie zložitejších hyperonymicko-hyponymických vzťahov a viacstupňovej hierarchie. Ostatné deti triedili objekty síce tiež prevažne na základe funkcie, ale i veku či vzhľadu (napr. *staré, moderné, formuly, stíhačky*), no na rozdiel od predchádzajúceho prípadu išlo o kohyponymické vzťahy, teda lexikálne jednotky na tej istej úrovni. Pozorovanie ukazuje, že počet druhov, ktoré je dieťa schopné vyčleniť v rámci tej istej kategórie s tým istým počtom prvkov, postupne narastá. Kým 4-ročné deti priemerne vyčlenili 0,75 skupín motorových vozidiel (v rozpätí od 0 po 2 pri jednotlivých deťoch), u 5-ročných deťoch to bolo priemerne 3 (v rozpätí od 1 po 5 pri jednotlivých deťoch). Pri triedení stromov bol počet tried vyšší (priemerne 3,8). Deti zohľadňovali to, že na stromoch rastie ovocie, tvar koruny, tvar listov, ale aj farbu (skupiny: stromy s tmavým lístím; slivka s okrasným stromom s fialovými kvetmi, iný ovocný strom s okrasným stromom s ružovými kvetmi),

⁹ Viaceré výskumy ukazujú, že deti triedia podľa farby vtedy, keď predmety nepoznajú (Rozengart a Pupková 1964; podľa Klindová 1970). Ťažko povedať, či aj v našom prípade to takto možno hodnotiť, keďže kresliace potreby deti poznali. Tu ich však mohla naviádzať k triedeniu povaha samotného predmetu.

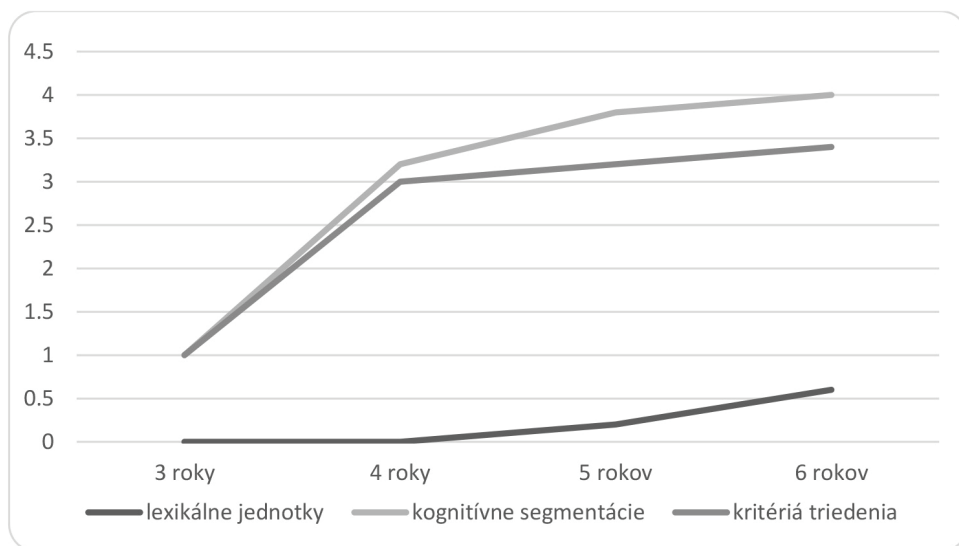
pričom hranice kategórií neboli vždy jasné, napr. dieťa zaradilo do jednej skupiny ihličnaté stromy a do druhej ihličnaté stromy s listnatými, do ďalšej skupiny okrasné stromy s listnatými, iné dieťa vytvorilo skupinu „gaštanových“ stromov. V prípade stromov deti nepoznali toľko druhových pomenovaní, resp. druhové pomenovania nepoužívali ako v prípade áut, no dokázali vymedziť osobitné skupiny na základe viacerých, predovšetkým zmyslami vnímateľných kritérií.

Aj u 6-ročných detí sa prejavila dominancia triedenia potrieb na kreslenie na základe farby. Jedno dieťa vyčlenilo okrem skupín na základe farby aj skupinu plastových farbičiek a jedno dieťa triedilo všetky kresliace potreby na základe materiálu a náplne (drevené, plastové, fixky). U 6-ročných detí bol priemer vyčlenených druhov motorových vozidiel (3) rovnaký ako u vekovo mladších respondentov. V porovnaní s 5-ročnými deťmi sa v dvoch prípadoch objavili zovšeobecnené pomenovania v strede taxonómie: motorové vozidlo – *druh vozidla* (záchrannárske autá, pracovné/pracujú) – špecifikované pomenovanie. Kategórie stromov mali u všetkých detí jasné hranice a bolo ich priemerne 4. Respondenti vymedzovali ihličnaté, listnaté, okrasné, ovocné stromy a stromy podľa tvaru koruny.

Graf 1: Kategorizácia automobilov



Graf 2: Kategorizácia stromov



Na základe pozorovania možno usudzovať, že osvojovanie si kategorizácie môže prebiehať dvoma smermi. Jazyk ovplyvňuje myslenie – konvenčnosť segmentácie reality sa formuje a ustaluje osvojovaním si pomenovaní pre čoraz väčší počet prvkov danej kategórie (čím väčší počet pomenovaní pre rozmanité druhy motorových vozidiel, ktorý narastá s vekom, tým väčšia možnosť vytvárania vyšších kategórií). Ale platí to aj naopak. Myslenie ovplyvňuje spôsob vyjadrovania sa o ňom. Už u 3-ročného dieťaťa bolo možné pozorovať uvedomovanie si rozdielov medzi ihličnatými a listnatými stromami ich triedením, ale bez adekvátneho zdôvodnenia prostredníctvom jazyka. Tento jav bolo možné sledovať vo všetkých vekových skupinách. Zdôvodnenia mali v takýchto prípadoch podobu opisu, percepčnej skúsenosti, odvodennej antonymie alebo označenia prostredníctvom nekonvenčného pomenovania – 3 roky: *pichlavý X dobrý*; 4 roky: *pichlavý X 0¹⁰*, *0 X nemôžeš sa popichať*, *majú pichliače X majú listy*, *pichá X nepichá*; 5 rokov: *ihličnaté X listnatý*, *pichlavý X má listy*, *pichlavecký X listnatý*, *0 X 0*, *listy sú pichlavé X nepichlavé*; 6 rokov: *pichlavý X neviem*, *ihličnaté X majú listy*, *majú pichliače X majú listy*, *pichliačové X 0*, *ihličnaté X listnaté*. Len u jedného 5-ročného a jedného 6-ročného dieťaťa kognitívna segmentácia korešpondovala s konvenčnými pomenovaniami označujúcimi hyperonymicko-hyponymické vzťahy. Podobný jav sa vyskytol aj pri motorových vozidlách u jedného dieťaťa (automobily určovalo opisom (traktor = *ide na farmu*; nákladné auto = *keď sú pokazené* (ostatné autá), *tak ich odvezie*).

Na obojsmernosť procesov sa navrstvujú ďalšie. A to osvojovanie si kategorizácie prechodom od kognitívneho členenia reality k jej verbalizácii (Dieťa dokáže vnímať diferencie

¹⁰ 0 znamená, že dieťa nedokázalo verbálne zdôvodniť vymedzenie skupiny, alebo odpovedalo *neviem*.

medzi prvkami danej kategórie, ale pomenovania pre ich druhy si osvojí až neskôr, napr. druhy stromov.) alebo od verbalizácie ku kognitívnemu spracovaniu (Dieťa si osvojí pomenovanie, ale k jeho obsahu sa dostáva postupne, napr. je to traktor, ale je bager.).

Napriek istým tendenciám vo vývine kategórií sú medzi deťmi toho istého veku aj výraznejšie individuálne rozdiely. Možno predpokladať, že sú determinované rôznymi faktormi, napr. skúsenosťou, kognitívnym vývinom, rečovým okolím. Je to možné pozorovať na počte vymedzených skupín v rámci jednej kategórie (napr. u 3-ročných detí sme pozorovali rozdiel od 0 po 3 pri vymedzení skupín stromov i áut) i počte pomenovaní jednotlivých prvkov kategórie (napr. u 4-ročných detí sa ukázalo rozpätie od 0 po 5- a u 6-ročných detí od 1 po 8 pri pomenovaní automobilov). Pohlavie sa ako relevantný faktor neukázal, keďže v niektorých prípadoch boli pri pomenovaní áut lepšie dievčatá, inokedy chlapci. Okrem toho sme respondentov nemali možnosť selektovať na základe pohlavia a ich pomer v jednotlivých vekových skupinách nebol rovnaký.

Celkovo všetkých 20 detí vytvorilo 16 kategórií áut z 11 prvkov (podľa funkcie: *osobné; nákladné/odnesú pokazené autá; závodné/závodnícke, pretekárske/pretekárove/na nich sú pretekári/formuly/stíhačky/rýchle/McQueen*¹¹; *sanitka/záchranárske; kamióny; bagre; „vežiak“ (pravdepodobne žeriav); traktory/ide na farmu/kopajú zemiaky, jedlo; pracovné/pracujú/také náradie*; podľa kvality – farba: *modré, žlté, červené, zelené*; vek: *staré, nové*; vzhľad a prostriedok pohonu: *majú benzín a sú špinavé, lebo pracujú*) a 10 kategórií stromov zo 17 prvkov (podľa hmatovej perciepcie: *ihličnaté, listnaté*; podľa tvaru (bez pomenovania); podľa farby *fialové, ružové, svetlé, tmavé*; podľa súčastí koruny: *s kvetmi, ovocné*; podľa ich výskytu: *môžu rásť pri meste*). Priemerný počet kategórií na 1 dieťa bol však o niečo vyšší pri stromoch ako automobiloch (pozri graf 1 a graf 2). Podľa Imaiovej (op. cit.) kategórie, pri ktorých sú hranice vymedzené perцепčne, sú ľahko osvojiteľné, napr. dieťa vymedzí ovocné stromy, hoci ich nevie pomenovať. Pri triedení pomáhajú osvojené lexikálne jednotky a mimojazykové poznanie súvisiace s kultúrnymi faktormi. Deti majú viac skúseností s druhmi áut a druhovými pomenovaniami pre autá ako s druhmi stromov a druhovými pomenovaniami stromov.¹² Neznamená to, že deti nedokážu triediť stromy podľa istých znakov, ale že tu sa objavujú menej konvenčné kategórie, čo možno vysvetliť medzerami v znalostiach ako takých, a tak i jazykových znalostiach. Preto sa dieťa opiera o zrakovú a hmatovú perцепčnú skúsenosť, resp. telesnosť. To dokazujú aj pomenovania hyponým „ihličnatý“ X „listnatý“: *pichľavý/má pichliače/pichá/pichliačsky/pichliačový/ihličnatý X dobrý/nepichľavý/má trojuholníky/má listy/ihličnatý/neviem*). Uvedené pomenovania však zároveň ukazujú na to, že deti si uvedomujú diferenčné znaky vecí. Ich kognitívna kategorizácia však predchádza jej uchopeniu prostredníctvom jazyka. Konvenčná kategorizácia sa tak spája s nekonvenčným rečovým správaním. V tomto prípade ide o prirodzený vývinový jav v rečovej ontogenéze. Ak dieťa nepozná uzuálne pomenovania,

¹¹ Lomkou označujeme synonymné pomenovania.

¹² Na túto skutočnosť môže nepriamo ukazovať aj štandardizovaný test *TEKOS II* (Kapalková et al. 2010, s. 22, s. 35), vytvorený na základe slovnéj zásoby 1715 po slovensky hovoriacich detí. Test ako diagnostický nástroj v časti slovná zásoba obsahuje najvýraznejších reprezentantov dorozumievacích prostriedkov od 17 do 36 mesiaca dieťaťa (teda ešte pred obdobím, ktoré sme pozorovali). V teste sa nenachádzajú žiadne pomenovania pre druhy stromov, ale v tematickej časti Dopravné prostriedky je niekoľko pomenovaní pre druhy áut, ktoré obsahoval (okrem jedného) aj náš súbor: auto – bager, formula, kamión, sanitka, traktor, žeriav, mercedes.

používa slovotvorné okazionalizmy (pozri o tom Liptáková a Vužňáková 2009; Vužňáková 2012) alebo opis.

Niektoré staršie výskumy ukazujú, že deti triedia predmety predovšetkým podľa farby alebo tvaru. Zároveň vyzdvihujú veľký význam slova pri triedení. Deti sa podľa tvaru orientujú vtedy, keď poznajú aj pomenovanie (Švačkin 1955; Rozenfeldová 1964; podľa Klindová 1970, s. 34). Naše pozorovanie ukazuje, že jedinými kritériami triedenia u detí nemusia byť farba alebo tvar a že deti predškolského veku nemusia vnímať tvar ako základný znak vecí (Šabalin 1939; podľa Klindová 1970, s. 34). Kritériá triedenia môžu byť pri rôznych predmetoch rôzne (napr. stromy – farba, súčasti koruny, tvar, telesná skúsenosť; autá – farba, funkcia, tvar, výzor). Tieto skutočnosti závisia od gnozeológie (napr. dieťa vyradí mixér zo spotrebičov, lebo ho nepozná), od intenzívnej osobnej a perцепčnej skúsenosti (napr. dieťa vytvorí skupinu čiernych mačiek, pretože má doma čiernu mačku), od skúsenosti s manipuláciou s predmetmi (napr. už 3-ročné dieťa z kuchynského riadu vyradí metličku a zmeták, pretože *s nimi sa nevarí, ale zametá*), od veku (u 5- a 6-ročných detí je dominantné triedenie áut podľa funkcie) a rečového okolia (napr. pretekárske autá dieťa vymedzuje na základe pomenovania podľa rozprávkovej postavy *McQueen*), ale i od podstaty samotných predmetov triedenia (napr. pri autách bola dominantným kritériom funkcia, kým pri stromoch vzhľad). Farba sa ukázala ako dominantné kritérium triedenia len pri potrebách na kreslenie, čo pravdepodobne ovplyvnila aj funkcia predmetov.

4.3 VZŤAH INTENZIE A EXTENZIE V LEXIKÁLNEJ SÉMANTIKE

Podľa J. Piageta je (Piaget 1963, s. 19; podľa Klindová 1970, s. 17) vývin kategorizácie závislý od vyrovnávania vzťahov medzi rodovým a druhovým rozdielom. Prenesením tohto javu do oblasti jazyka, triedenie závisí aj od vyrovnávania vzťahov medzi extenziou a intenziou významu. Extenzia a intenzia súvisí s javmi hypergeneralizácie a hyperdiferenciácie v ranom vývine reči, ktoré sa spájajú s osvojovaním si významov. Tento jav sme zaznamenali pri longitudinálnom pozorovaní vlastného dieťaťa (Vužňáková 2012), no slová so širokou alebo úzkou extenziou sa vymedzujú aj zahraničnými bádatelmi (Femgenová a Faye 1980; podľa Fernandézová a Smithová Cairnssová 2014, s. 106 – 107; pozri o tom aj Vužňáková 2018). Vzhľadom na význam sa v detskej reči objavujú:

- a) slová so širokou extenziou a veľmi úzkou intenziou (overextenzion) – hypergeneralizácia, napr. *tata* – každý muž, s ktorým sa dieťa stretne; *lopta* – všetko okrúhle; *toto* – všetko živé i neživé; *gulôčka* – všetko guľaté, napr. *paradajka*; *voda* – všetko tekuté, i džús);
- b) slová s veľmi úzkou extenziou (underextenzion) – hyperdiferenciácia, napr. *havo* – iba jeden konkrétny pes.

Uvedené javy však nie je vždy možné identifikovať. 3-ročné dieťa označilo pretekárske auto červenej farby pomenovaním *McQueen*. V tomto prípade nie je jasné, či vplyvom rozprávky dieťa slovom *McQueen* pomenúva druh auta, resp. ide o všeobecné podstatné meno so širokou extenziou, keďže dieťa ešte nemá v slovnej zásobe adekvátne – konvenčné pomenovanie alebo ide o stotožnenie rozprávkovej postavy s objektom na obrázku, čiže vlastné podstatné meno, teda pomenovanie s veľmi úzkou extenziou. Za hypergeneralizá-

ciu by sme mohli považovať používanie pomenovania „halušky“, ktorým označilo cestoviny 7 detí (jedno 3-ročné dieťa, jedno 4-ročné dieťa, tri 5-ročné deti a dve 6-ročné deti). Tak, ako k hypergeneralizácii či zovšeobecňovaniu gramatických javov, aj k hypergeneralizácii významov nedochádza často, je to však markantný jav v reči dieťaťa. Používanie slov s nadmernou extenziou súvisí podobne ako zovšeobecňovanie gramatických a slovotvorných pravidiel medzerami v znalostiach jazyka.

S obojsmernými procesmi, ktoré sme naznačili v časti 3.2, súvisí ďalší jav, na ktorý poukázala už L. Klindová (1977). Osvojovanie si segmentácie okolitého sveta nie je jednosmerným procesom, ale môže prebiehať od rodu k druhu alebo od druhu k rodu. Táto skutočnosť závisí od toho, čo je базovou kategóriou v rámci taxonómie v rámci daného jazyka i kultúry a vedeckého poznania a od pozície už osvojeného pomenovania v taxonómii. Obojsmernosť je umožnená funkciou pomenovaní vo viacúrovňovej taxonómii. V nej môžu byť niektoré pomenovania hyperonymom i hyponymom zároveň. Keďže si deti osvojujú najprv pomenovania na базovej úrovni, od pomenovania základnej úrovne v taxonómii je možné postupovať v procese osvojovania si kategórií k ich špecifikácii alebo abstraktizácii. K špecifikácii a diferenciacii dochádza v prípade lexikálnej jednotky „strom“ → „listnatý“, „ihličnatý“ (pozri graf 2), ale i v prípade lexémy „auto“ → „bager“, „traktor“, „sanitka“ atď. Pri nami sledovaných lexikálnych jednotkách však oveľa častejšie dochádzalo k abstraktizácii, teda k prechodu od pomenovaní pre konkrétne druhy „ovocie“, „zeleniny“, „nábytku“, „kuchynského náradia“, „motorových vozidiel“, napr. „bager, traktor, sanitka, formula atď.“ k všeobecnejším kategóriám, napr. „pretekárske“, „záchrannárske“, „pracovné“ automobily (pozri graf 1).

Naše pozorovanie ukazuje, že deti sa učia skôr pomenovania pre konkrétne veci, nie pre triedy pomenovaní, t. j. ako prvé si z hyperonymicko-hyponymickej taxonómie osvojujú lexikálne jednotky so širokým, resp. širším obsahom a úzkym, resp. užším rozsahom, čo súvisí do značnej miery s konkrétnym myslením. Aj Test komunikačného správania TEKOS II (Kapalková et al., 2010) obsahuje iba tri všeobecnejšie kategórie (jedlo, zviera, vták). Deti pomenúvajú veci jednotlivito, a to aj v prípade, že ide o skupinu zvierat, vtákov, áut. Známý rodový pojem používajú vtedy, ak nepoznajú druhový (To sa prejavilo vo všetkých vekových kategóriách pri rodovom pojme „vták“). Tento jav výrazne determinuje slovná zásoba a rečové okolie. Čím viac druhových pomenovaní a znalostí o druhoch danej kategórie, tým adekvátnejšie je používanie rodového pomenovania. Východiskom aj tu pre nás bol Test komunikačného správania *TEKOS II* (op. cit.), ktorý obsahuje 10 druhov vtákov + rodové pomenovanie „vták“, 37 pomenovaní druhov zvierat + rodové pomenovanie „zvieľa“, 52 pomenovaní pre jedlá + rodové pomenovanie „jedlo“. Ide o najpočetnejšie sémantické oblasti v slovnej zásobe po slovensky hovoriaceho dieťaťa do troch rokov a z pozorovania vyplýva, že počet lexikálnych jednotiek v týchto oblastiach ďalej narastá. V týchto prípadoch deti nemali problém s používaním rodových pomenovaní na rozdiel od menej početných prvkov iných kategórií ako „nábytok“, „dopravné prostriedky“, „ovocie“ a „zelenina“. Na túto skutočnosť výrazne vplýva kognitívne zrenie, ale aj nedostatok skúseností s používaním lexikálnych jednotiek označujúcich rodové pojmy i slovná zásoba (napr. dieťa vo veku 3 roky a 10 mesiacov hovorí: *je to ovocie, lenže to je zelenina*; dieťa vo veku 4 roky a 1 mesiac jedlo vo všeobecnosti označuje slovom ovocie). Adekvátnejšie používanie lexikálnej jednotky „ovocie“ ako „zelenina“ korešponduje aj s počtom osvojených

slov u detí v Teste komunikačného správania *TEKOS II* (op. cit.) (7 druhov ovocia – ananás, hruška, jablko, jahoda, banán, pomaranč, slivka; ale iba 3 druhy zeleniny – cibuľa, mrkva, paradajka).

4.4 KOGNITÍVNY POTENCIÁL A SÉMANTIKA LEXIKÁLNYCH JEDNOTIEK

S nárastom sumy vedomostí dochádza k väčšej diferencovanosti a špecifikácii skutočnosti. Na vyrovnávanie medzi jazykovou ekonómiou a štruktúrovanosťou reality môžu slúžiť aj prototypy. Naše pozorovanie toho, ako deti vnímajú kategóriu „vták“, ukazuje, že význam lexikálnej jednotky bol najmenej ovplyvnený neprototypovými atribútmi v najnižšej nami pozorovanej vekovej kategórii. Pri slovnom hodnotení sa síce atribúty „vtáka“ nie úplne viažu na prototyp, súvisia s individuálnou alebo priamou perцепčnou skúsenosťou a slovnou zásobou: *má krídla, lieta, zrnká zobkajú, dlhý nos, má čierne krídla a také šípky, má zobák, nohy*; no pri triedení za „vtáka“ označili všetky deti zhodne najvýraznejšie prototypy, teda orla a lastovičku (aj to aj vtedy, keď viaceré nevedeli lastovičku pomenovať) i bociana (okrem najmladšieho dieťaťa) bez ohľadu na vek. 3 a 4-ročné deti aj netypických vtákov (pštrosa, moriaka), radili do danej kategórie bez zaváhania. Jedno štvorročné dieťa však už upozorňovalo na to, že niektoré vtáky nemajú krídla (sliepka a tučniak), a 5 a 6-ročné deti presne vymedzovali pri radení do kategórie, čím sa niektoré vtáky líšia (*ostatné nelietajú; tučniak nelieta, pštros má iba veľké pierka*) alebo váhali, pripadne netypických zástupcov z kategórie vyradili (*nie všetci vedia lietať a nemajú krídla; tučniak nepatrí, lebo je to zviera, sliepka nepatrí, lebo nevie lietať, pri pštrosovi sa nevie rozhodnúť, lebo tiež nevie lietať; pštros nelieta a krídla má na tanec, tučniak nelieta, a preto to nie sú vtáky*). Tento jav môže demonštrovať aj proces vyrovnávania medzi poznaním istej entity a používaním lexikálnej jednotky vzhľadom na jej význam.

Fakty o skutočnosti, aj keď môžu byť poznačené subjektívnym vnímaním alebo zážitkom, veľakrát predbiehajú osvojovanie si slovníka. Keď dieťa nepozná pomenovanie, uvádza súvislosti, napr. pomenovanie druhov zeleniny alebo bociana nahrádza opisom: *toto papám doma, dáva sa do polievky; chytá žaby*. Toto, ale aj ďalšie tu uvedené príklady naznačujú, že detské významy lexikálnych jednotiek nemusia byť a nie sú totožné s ustálenými významami lexikálnych jednotiek ani s ich lexikografickým opisom. Na to, že metajazykové zachytávanie lexikálnej sémantiky sa vyznačuje synonymiou a odkazom jedného pomenovania na druhé, čím vzniká bludný kruh, a opis lexikálnych významov obsahuje encyklopedické, t. j. logické a vedecké znalosti, poukázala už A. Wierzbicka (2014). Bežná, ľudová taxonómia a implicitné znalosti používateľov jazyka sa tak nemusia zhodovať s vedeckými kategorizáciami a poznatkami (pozri o tom aj Vužňáková 2018b). O to viac, ak ide o znalosti detí.

Cieleným pozorovaním a elicitáciou možno v rečovom vývine sledovať neuzuslitosť a implicitnosť sémantických kategórií. Bežné poznanie je však markantnejšie v slovotvornom ako v lexikálnom význame slov (pozri Vužňáková 2012) a platí to aj v prípade detskej reči. Ukážkou je komparácia slovotvorne motivovanej lexiky a okazionálnych pomenovaní, napr. pri lexikálnej jednotke *ihličnatý (strom)* zodpovedá detskému vnímaniu viac slovotvorný (SV) ako lexikálny význam (LV): LV – „majúci ihličie“, ihličie „listy ihličnatých stromov“ (podľa *Krátky slovník slovenského jazyka*, 2003) X SV: „taký, ktorý

má ihly“ X detská reč: *pichľavý*: „taký, ktorý pichá“. Kým pri lexikografickom opise sa význam lexém „ihličnatý“ a „ihličie“ objasňuje odkazom jednej lexémy na druhú, v slovotvornom význame je onomaziologickou bázou slovo „ihla“. Manipulácia s ňou súvisí s možnou negatívnou zmyslovou skúsenosťou rovnako ako pri dotyku ihličia.

4.5 CELISTVOSŤ, IMPLICITNOSŤ A PŘIBLIŽNOSŤ VÝZNAMU LEXIKÁLNYCH JEDNOTIEK

„Nevedeckosť“ v lexikálnom význame sa spája s implicitnosťou používania lexikálnych jednotiek vzhľadom na ich význam i celistvosťou významu. Z aspektu filozofickej fenomenológie nám v prirodzenom svete stačí aspoň približne vedieť, ako sa to má (Petříček, 2018). V týchto intenciách aj významy slov používame približne a nemusíme ich vedieť explikovať. V bežnej komunikácii sú významy slov implicitné, nepresné a vágne. Porozumeniu pomáha komunikačná situácia a sledovanie komunikačného zámeru komunikantov. Na túto skutočnosť sa poukazuje v súvislosti s osvojovaním si cudzieho a používaním jazyka ako takého vo filozofii (Vágnosť či neostrosť je prirodzeným dôsledkom základného mechanizmu osvojovania si slov., pozri o tom Quine 1960; In: Quine 1994) i jazykovede (Keď sa vysloví slovo, navodí sa istý, teda „behaviorálny“ význam., pozri o tom Dolník 2018). Implicitné významy slov sa menia na explicitné explicitným poznávaním a opisom jazyka a komunikačnými potrebami presne, logicky a vedecky sa vyjadrovať. Pri implicitnom používaní významu si nemusíme uvedomovať všetky súčasti alebo atribúty istého javu. A tak, aj keď dieťa implicitne vníma spoločné znaky, ktoré mu umožňujú správne zaradiť rôzne druhy psov a mačiek s veľmi rozmanitým vzhľadom do kategórie „pes“ a „mačka“ (ani jeden z respondentov sa nepomýlil), nevie jazykovo explikovať význam týchto lexikálnych jednotiek tak, aby postihlo podstatné alebo diferencujúce znaky (Túto skutočnosť bolo možné pozorovať aj ostatných úkonoch a kategóriách, ktoré sme opísali vyššie.): pes – *kostičky hodíme mu alebo zakričíme a on pôjde; má kostičku; vyzerá čierne; môže byť taký alebo taký alebo aj taký, má, čo chce; má oči, ústa, chvost; vyzerá ako pes – má chvost, jazyk, uši, dlhé ruky; môže sa naháňať a hľadá kostičku; je chlpatý; má uška, jazyk, chvost a nôžky; má obojok*, mačka – *čierne vyzerá; má chvost, pazúry; má iné nohy a oči ako pes, je na posteli, má pazúry, oči, ústa; vyzerá hocijak; má špicaté uši; mačka môže mať také pásiky ako tiger, má také veľké uši; má takú istú tvár; má uši také, má chvostík, pes naháňa mačku, spoločné majú to, že sa majú radi, existujú pri koši, ktoré nemajú chlpy; má menšiu pusku ako pes*. Vymedzené atribúty a činnosti súvisia znova s individuálnou skúsenosťou a percepciou (i telesnou – deti za výrazný znak mačky považovali pazúry, pretože mali osobnú skúsenosť s poškrábaním). Dokonca disproporcie medzi kognitívnym spracovaním a rečovou explikáciou sa prejavujú aj tak, že rozlišovacie kritériá dieťa naznačí inými ako jazykovými prostriedkami, napr. mimikou alebo gestami.

Tento jav bolo možné pozorovať aj v súvislosti s prototypovosťou. Napriek tomu, že viaceré deti konštatovali, že nikdy nevideli kúznika, že sa s daným slovom nestretli alebo úkon nedokázali verbalizovať, vyberali z predložených obrázkov tie, na ktorých mal kúznik cylinder a kúznicku paličku alebo práve vyčaroval holubicu, teda kúznika s typickými, nie podstatnými znakmi. To sa prejavilo aj v zdôvodnení: *má paličku, má klobúk, má palicu a klobúk, vie čarovať, čaruje, má čiapku, vyčaroval holuba*. Aj tento nástroj

naznačuje, že dôležitú úlohu pri používaní lexikálnych jednotiek zohráva skúsenosť, t. j. konotácia, nie denotačný význam.

5 IMPLIKÁCIE

Predmetom tejto štúdie bol opis lexikálnej sémantiky v slovenčine. Nadväzujúc na existujúce prístupy ku skúmaniu významov slov v jazyku i ontogenéze reči z aspektu lingvistiky a vývinovej lingvistiky, resp. psycholingvistiky sme uskutočnili pozorovanie lexikálnej sémantiky v ontogenéze reči po slovensky hovoriacich detí v období od 3 do 6 rokov. Na základe analýzy videozáznamov z priebehu pozorovania, ktoré absolvovalo 20 detí, sme naznačili niekoľko javov, ktoré súvisia s osvojovaním si významov lexikálnych jednotiek. Tie potvrdzujú, dopĺňajú a do istej miery modifikujú už existujúce poznatky o rečovej i kognitívnej ontogenéze a zároveň ukazujú na možné perspektívy skúmania v danej oblasti.

Vychádzajúc z interakčno-integračnej teórie osvojovanie si kategórií a slovných významov je späté s nekonvenčnosťou rozlišovacích kritérií, s osvojovaním si kategorizácie sveta, so vzťahom medzi extenziou a intenziou významu, so získavaním poznatkov o výseku skutočnosti, s implicitnosťou, celistvosťou a približnosťou významu. Prvotné „protovýznamy“ a „protokategórie“ či koncepty kategórie sa vyvíjajú a dispozičné pojmy sa vytvárajú a menia na uvedomené vplyvom percepčnej skúsenosti, individuálnych zážitkov, celkovou sumou vedomostí o entite, množstvom poznaných prvkov patriacich do kategórie, kognitívnym zrením (nárastom počtu kritérií triedenia, t. j. so schopnosťou vnímať viac entít a znakov naraz), rozširovaním slovnej zásoby a i vplyvom rečového okolia (používaním lexikálnych jednotiek v rôznych kontextoch sa tiež tvoria a spresňujú rodové a druhové pojmy i sémantika slov). Tieto univerzálne tendencie sa však môžu u jednotlivých detí prejavovať v rôznej miere pri používaní a osvojovaní si lexikálnych jednotiek individuálne.

Naším cieľom bola sonda do osvojovania si sémantickej stránky pomenovaní a vytvorenie platformy pre nasledujúce skúmania v tejto oblasti. Analýze bola podrobená malá vzorka detí a vymedzené smerovania rečového vývinu sú opísané na malom množstve príkladov. Zároveň v istom veku deti nie sú schopné svoje úkony verbalizovať, čo spôsobilo, že sme nemohli niektoré pripravené a realizované nástroje alebo jednotlivé úkony respondentov spoľahlivo hodnotiť. Preto uvedené skutočnosti je potrebné ďalej detailne skúmať a overovať aj pomocou iných nástrojov na vyvolávanie vzťahu kognitívnych a jazykových znalostí.

V praxi sa reč dieťaťa spája predovšetkým s výslovnosťou, prípadne s flexiou, nárečovými či nespisovnými javmi. Objasniť to, ako si deti osvojujú významy slov sa zdá byť neľahkou úlohou, ako to naznačuje aj P. Bloom (2015). No kognitívne prístupy k skúmaniu ontogenézy reči ako takej i osobitne k skúmaniu sémantiky slov môžu ukázať nielen isté univerzálne tendencie vo vývine reči i myslenia, ale aj to, ako dieťa vníma svet. Preto výsledky takýchto skúmaní môžu nielen pomôcť hodnotiť a diagnostikovať reč dieťaťa, ale i lepšie porozumieť detskému svetu, a tak efektívnejšie rozvíjať jeho komunikačné schopnosti.

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

LITERATÚRA

- BARTMIŇSKI, J., 2016. *Jazyk v kontextu kultury: dvanásť statí z lublinskej kognitívnej etnolingvistiky*. Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2883-7.
- BLOOM, P., 2015. *Jak se děti učí významu slov*. Karolinum: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-3095-3.
- BRESTOVIČOVÁ, A., 2018. Lexika v reči matiek orientovanej na dieťa. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava: Veda a Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 247 – 341. ISBN 978-80-224-1638-2.
- 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, 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: J. RYBÁR, V. KVASNÍČKA a I. FARKAŠ, eds. *Jazyk a kognícia*. Bratislava: Kalligram, s. 39 – 83. ISBN 80-7149-716-9.
- DOLNÍK, J., 2018. Lexikálny význam v recepcii. In: *Jazykovedný časopis*. Roč. 69, č. 3, s. 302 – 315. ISSN 0021-5597.
- DUNN, L. M. a L. M. DUNN, 1981. *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- FERNANDÉZOVÁ, E. M. a H. SMITHOVÁ CAIRNSOVÁ, 2014. *Základy psycholingvistiky*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2435-8.
- FOUCAULT, M., 1987. *Slová a věci. Archeológia humanitných vied*. Bratislava: Pravda.
- FURDÍK, J., 2008. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 978-80-969760-7-2.
- IMAIOVÁ, M., 2017. *Jazyk a myšlení*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-3675-7.
- IVANOVÁ, M. a M. KYSELOVÁ, 2013. *Sloveso vo svetle kognitívnej gramatiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-0957-0.
- IVANOVÁ, M., 2017. *Modálnosť a modálne verbá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-555-1906-7.
- 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: D. SLANČOVÁ, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 121 – 168. ISBN 978-80-8068-701-4.
- KLINDOVÁ, L., 1970. *Od kategórie k pojmu (Vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKEHO JAZYKA, 2003. Red. J. Kačala, M. Pisarciková a M. Považaj. 4., doplnené a upravené vyd. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0750-X. Dostupné aj z: <http://slovník.juls.savba.sk/>
- KYSELOVÁ, M., 2017. *Medzi konaním a dianím. Sémantické aspekty verba a valencia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1908-1.
- LAKOFF, G., 2006. *Ženy, oheň a nebezpečné veci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda. ISBN 80-86138-78-X.

- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- MARŠÁLOVÁ, L. 1982. *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky: Asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Bratislava: SPN. ISBN (viaz.).
- ONDRÁČKOVÁ, Z., 2008. Detské slová v slovenčine a ich charakteristika. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 251 – 305. ISBN 978-80-8068-701-4.
- ONDRÁČKOVÁ, Z., 2010. *Komparatívny výskum detskej lexiky [online]*. Prešov: Prešovskej univerzity v Prešove, Filozofická fakulta [cit. 2020-9-5]. ISBN 978-80-555-0166-6. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ondrackova1/index.html>
- PETRÍČEK, M., 2018. *Pojmy z filozofie. Fenomenologie [online]*. In: *Mluvící hlavy FF UK. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze [cit. 2018-4-5]*. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/pravidelne-akce/mluvici-hlavy>
- PIAGET, J. a B. INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PLESKALOVÁ, J., eds., 2012 – 2018. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny [online]*. [cit. 2019-4-29]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PSYCHOLINGVISTICKÉ METODY>
- ROSCH, E., 1975. Cognitive representation of semantic categories. In: *Journal of experimental psychology: General*, 104, s. 192 – 233.
- ROSCH, E. a B. C. MERVIS, 1975. Family resemblances. Studies in, 2018 the Internal Structures of Categories. In: *Cognitive Psychology*. Roč. 7, č. 4, s. 573 – 605.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. a F. SMOLÍK, 2015. *Diagnostika jazykového vývoje. Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí dětí předškolního věku: Testová příručka*. Praha: Grada. ISBN 9788024742397.
- SLANČOVÁ, D., 1999. *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-88722-30-6.
- SLANČOVÁ, D., 2008. Východiská výskumu detskej reči v slovenčine In: D. SLANČOVÁ, ed. *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. D. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 10 – 28. ISBN 978-80-8068-701-4.
- SLANČOVÁ, D., 2015. Jazykový obraz sveta v začiatkoch vývinu reči slovensky hovoriacich detí (štúdia založená na analýze Testu komunikačného správania I: slová a gestá). In: P. KÁŠA, R. TOKARSKI a M. VOJTEKOVÁ, ed. *Interpretácie sveta v jazyku*. Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého seminára uskutocneného 17. – 18. septembra 2014 na FF PU v Prešove.. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 163 – 175. ISBN 978-80-555-1444-4.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2018a. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava: Veda a Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 247 – 341. ISBN 978-80-224-1638-2.
- SLANČOVÁ, D. et al., 2018b. Slovná zásoba v ranom veku. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava: Veda a Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 25 – 86. ISBN 978-80-224-1638-2.
- QUINE, W. O., 1994. *Hľadání pravdy*. Praha: Herrmann a synové.
- VAŇKOVÁ, I. et al., 2005. *Co na srdci to na jazyku*. Praha: Karolinum. ISBN 987-80-246-0919-3.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2018a. Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In: D. SLANČOVÁ, ed. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava: Veda a Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 87 – 153. ISBN 978-80-224-1638-2.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2018b. Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Roč. 6 č. 1, s. 6 – 28. ISSN 1339-3200.

- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2019. Implicitné a explicitné znalosti dieťaťa mladšieho školského veku o význame lexikálnych jednotiek. In: MITROVÁ, A. a Z. SLÁVIKOVÁ, ed. *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Premeň školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy., Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 260 – 283. ISBN 978-80-555-2316-3.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., Rkp. Znalosti lexikálnej kategorizácie. In: LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVÍČ, M., KOPČÍKOVÁ, M. a VUŽŇÁKOVÁ, K. *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- WECHSLER, D., 1997. *WMS-III Abbreviated: Stimulus Book*. 3rd Abbreviated edition. USA: The Psychological Corporation.
- WIERZBICKA, A., 2014. *Sémantika: elementární a univerzální sémantické jednotky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2289-7.
- WILLIAMS, K. T., 2007. *Expressive vocabulary test-second edition*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Kontakt

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

katarina.vuznakova@unipo.sk

OSVOJOVANIE SI SLOVOTVORBY V PREDŠKOLSKOM VEKU

ACQUISITION OF WORD-FORMATION IN PRESCHOOL AGE

Katarína DROZDOVÁ

Abstrakt

Slovotvorná motivácia je dôležitým systémotvorným činiteľom slovnej zásoby slovenčiny. 80 % slovnej zásoby slovenského jazyka tvoria slovotvorne motivované slová a takmer všetky slová vstupujú do vzťahov slovotvornej motivácie. Keď si dieťa osvojuje slovenčinu ako materinský jazyk, zákonite si osvojuje princípy slovotvornej motivácie. V príspevku opisujeme metódy, priebeh a výsledky pozorovania spontánnej komunikácie detí vo veku od 3 do 5 rokov. Na základe selektovania slovotvorne motivovaných slov a ich lingvistickej analýzy hodnotíme motivačnú nasýtenosť rečového prejavu a jednotlivé slovotvorné parametre. Tie ukazujú tendencie pri osvojovaní si slovotvornej motivácie, ktoré môžu poslúžiť ako východisko pre ďalšie skúmanie v tejto oblasti i prostriedok diagnostikovania a stimulácie reči v predprimárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová: vývin reči, slovotvorba, predškolský vek

Abstract

Word-formation motivation is an important systemic component that produces naming units stored in the Slovak language lexicon. Motivated naming units represent 80% of the Slovak language lexicon and almost all naming units are part of the relationships within word-formation motivation. When a child acquires the Slovak language as its mother tongue, it simultaneously acquires the principles of word-formation motivation. In this article I describe the methods, process and results of an observation of spontaneous communication between children aged from 3 to 5. Having subsequently selected the motivated naming units on the basis of word-formation processes and their linguistic analysis I evaluate the ratio between the motivated and non-motivated naming units of the analysed utterances and the individual word-formation parameters. The latter show tendencies emerging from acquiring word-formation motivation which may be used as basis for further study and may also be a means for identifying and stimulating of speech in pre-school education.

Key words: language development, word-formation, preschool years

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

Slovotvorná motivácia je dôležitým systémotvorným činiteľom slovnej zásoby slovenčiny. Potvrdzujú to aj zistenia najnovších výskumov (Ološtiak 2015), ktoré poukazujú na to, že vyše 80 % slovnej zásoby slovenského jazyka tvoria slovotvorne motivované slová. V priebehu osvojovania si slovenského jazyka dieťaťom potom zákonite prebieha aj osvojovanie si princípov slovotvornej motivácie. Z tejto skutočnosti vyplýva, že aj poznanie slovotvornej stránky detskej reči môže poslúžiť ako jeden z ukazovateľov jazykovej ontogenézy a následne aj ako efektívny prostriedok jej diagnostikovania či stimulácie.

Slovotvornú motiváciu chápeme v zhode s J. Furdíkom (1993, 2004) ako zdôvodnenie jazykového vyjadrenia pomenovania nejakého javu či predmetu, t. j. ako lingvisticky overiteľnú odpoveď na otázku „*Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?*“. Podstatou slovotvornej motivácie je formálno-sémantický vzťah medzi dvoma pomenovaniami, ktoré tvoria motivačnú dvojicu. Princípom tvorenia slov je používanie jazykových pravidiel, ktorými sa vytvára nové pomenovanie s viac či menej modifikovanou sémantickou štruktúrou.

Slovotvornú stránku reči dieťaťa predškolského veku na Slovensku už do istej miery priblížili výskumy autoriek L. Liptákovej a K. Vužňákovej, ktorých výsledky nachádzame v publikáciách *Dieťa a slovotvorba* (Liptáková – Vužňáková 2009) a *Kompozitá v slovenčine* (Vužňáková 2012). Výsledky najnovších výskumov detskej reči na Slovensku (Slančová 2018), vrátane slovotvorby (Vužňáková 2018), sú sústredené na priebeh ranej ontogenézy detskej reči a osvojovania si jazyka v období do 3 rokov veku dieťaťa. Systematický výskum zameraný na nasledujúce obdobie slovotvorného vývinu momentálne na Slovensku chýba.

Našou ambíciou bolo pokračovať v nastolenom smere a metodike skúmania a odhaliť aktuálny stav a spôsob osvojovania si slovotvornej motivácie v reči detí predškolského veku, t. j. od troch do šiestich rokov. Výskum slovotvornej stránky detskej reči by mal prispieť k prehĺbeniu poznania o osvojovaní si jazyka dieťaťom predškolského veku a výsledky výskumu by sa mohli stať východiskom pre diagnostiku a následnú stimuláciu reči detí v materskej škole v rámci jazykovej výchovy. Transkripty detskej komunikácie zhotovené počas výskumu majú možnosť byť zaradené do korpusu medzinárodnej svetovej databázy a tým napomôcť skúmaniu detskej reči aj z aspektu iných vedných oblastí, ako je jazykoveda.

2 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ VÝSKUMU

V rámci metodologickej preferencie sme sa rozhodli zvoliť kvalitatívno-quantitatívne orientovaný rámec výskumu. Pri spracovávaní, vyhodnocovaní a zovšeobecňovaní výsledkov sme využili aj numerické metódy spracovania výskumných zistení, typické pre kvantitatívny typ výskumu – tzv. štatistické merania. Tie však slúžia na kvalitatívne hodnotenie získaných údajov.

Hlavný výskumný problém definujeme ako *Osvojovanie si slovotvornej motivácie materinského jazyka dieťaťom vo veku od troch do šiestich rokov*. Na riešenie zvoleného výskumného problému sme špecifikovali nasledujúce deskriptívne a relačné výskumné otázky, ktoré deklarujú deskriptívno-relačný typ výskumného problému (Gavora a kol. 2010). Ide o tieto otázky:

1. Aký je vzťah medzi slovotvorne motivovanými a nemotivovaným slovami v slovnej zásobe detí od troch do šiestich rokov? Aká je motivačná nasýtenosť spontánnej komunikácie detí v danom veku?
2. Akými slovotvornými parametrami sa vyznačujú slovotvorne motivované slová v reči detí od troch do šiestich rokov?
3. Ako sa mení slovotvorne motivovaná časť slovnej zásoby detí od troch do šiestich rokov?

Pri výskume sme vychádzali z metód lingvistického výskumu (Furdík 2004), z metód psycholingvistického výskumu detskej reči (Nebeská 1992; Saicová-Římalová 2016; Slan-

čová 2018) a z metód pedagogického výskumu (Gavora 2006, 2010; Chráska 2007; Miovský 2006). Používali sme nasledujúce metódy:

1. *Pozorovanie s čiastočne aktívnou participáciou.* Na základe prostredia, v ktorom bol výskum realizovaný, trieda materskej školy ako prirodzené prostredie detí, sme zvolili (účastnícke) pozorovanie s čiastočne aktívnou participáciou (Gavora 2008). Ide o neštruktúrované pozorovanie, v ktorom sme si stanovili len cieľ pozorovania – jednotlivé deti vybrané do výskumného súboru a pozorovacie kategórie – slovo- tvorne motivované slová. Podľa pedagogickej metodológie ide o priame participačné longitudinálne pozorovanie, ktoré spravidla trvá dlhšie ako jednu vyučovací jednotku. Metodológia lingvistického výskumu a oblasť výskumu detskej reči ho terminologicky vymedzuje ako pozorovanie prejavov dieťaťa a ich zaznamenávanie. Ide o tradičnú metódu novodobých výskumov vo väčšine oblastí skúmania orientovaných na kvalitatívnu metodológiu. Využíva sa najmä na zber „prirodzených“ prejavov dieťaťa. Výhodou tejto metódy je, že zachytí spontánne prejavy dieťaťa. Nevýhodou je časová náročnosť zberu a spracovania získaného materiálu, ako aj to, že sa ňou zistí skôr to, ako dieťa najčastejšie a „najradšej“ komunikuje, než to, čo všetko dieťa vie a ako dokáže komunikovať (Saicová-Římalová 2016).
2. *Pološtruktúrované interview* sme zaradili ako sekundárnu metódu pri realizácii participačného pozorovania. Interview sme realizovali jednotlivo s každým dieťaťom vo forme neformálneho rozhovoru, ktorý sme zachytávali prostredníctvom videozáznamov. Na základe vymedzenia čiastočnej participácie sme počas výskumu nevystupovali len ako „registrátor udalostí“ (Gavora 2008), ale vstupovali sme do aktívnej interakcie so skúmanými deťmi.
3. *Analýza verbálnych produktov.* V našom ponímaní ide o analýzu rečovej produkcie detí, ktorá je zaznamenaná v podobe videonahrávok. Tieto videonahrávky boli pomocou metódy CHAT v rámci systému CHILDES prevádzané do podoby transkriptov (Ukážka č.1) a následne analyzované. Metódou lingvistickej (slovo- tvornej) analýzy (Tab. 1) sme transkribovaný materiál analyzovali v tabuľke Microsoft Excel programu balíka Microsoft Office. Analýza bola vykonávaná hlavne prostredníctvom slovo- tvorných parametrov teórie J. Furdíka (2004, 2008) o slovo- tvornej motivácii v jazyku. Po zanalyzovaní rečovej produkcie detí sme sa pokúsili o deskripciu vývinu slovo- tvorby u detí v predškolskom veku, ktorá by mohla slúžiť ako výcho- diskó pre jej stimuláciu.

Ukážka č. 1: Transkript videonahrávky

*COD: čo tu najradšej robíš?

*NEL: hrám sa s Ivankou a:: rada si kreslím.

*COD: ako sa ešte hráte?

*COD: vieš mi povedať?

*NEL: ta:: na ježibaby a tak.

*COD: na ježibaby.

*COD: a s čím sa hráte máte tu nejaké špeciálne hračky?

*COD: alebo tvoja najobľúbenejšia hračka je čo?

*NEL: 0 [= hmká] # # ta:: ten sypací piesok.

- *COD: aký ešte raz?
- *NEL: ten sypací piesok.
- *COD: sypací piesok?
- *COD: a to je aký to ja nepoznám.
- *NEL: čo sa roztapa.
- *COD: ako sa roztopí?
- *COD: ako sa s nim hrá?
- *COD: ja nepoznám také hračky.
- *NEL: ja viem len že to:: urobíš guľičku a potom sa robia do toho take puklinky a potom sa to roztopí.
- *COD: 0 [= hmká] že sa to tak preleje?
- %gpx: Nelka súhlasne prikyvuje hlavou.
- *COD: 0 [= hmká] aj doma máš taký piesok?
- %gpx: Nelka súhlasne prikyvuje hlavou.
- *COD: hej a čo ešte máš doma aké hračky?
- *NEL: 0 [= hmká] plyša::ky # 0 [= hmká] maľovanky:: # a tvrdé robotické hračky.
- *COD: robotické hračky?
- *COD: to sú aké?
- *NEL: hej čo sú nie tu ale u nás doma.
- *COD: doma máš a to sú aké hračky.
- *NEL: mám jedného psíka ktorého mi Ivanka požičala.
- *COD: to čo znamená keď je robotická hračka?
- *NEL: ta:: že má na brušku take tvrde ho zapnem a taky ovladačik zapneš jedno a:: ide že chodi a breše.
- *COD: že to robí akoby bol normálny naozajstný psík?
- *NEL: áno sa dá postaviť aj na zadné aj breše breše na zadných.

Tab. 1: Lingvistická (slovotvorná) analýza

HESLO (MOTIVÁŤ)	SLOVNÝ DRUH	ST VÝZNAM	MOTIVANT	SLOVNÝ DRUH	ST ŠTRUKTÚRA	ST POSTUP	ST PROSTRIEDKY	TYP ONOMAZ. KATEGÓRIE	OKAZIONÁLNOŠŤ
hrať sa	verbum	hrať + zvratnosť	hrať	verbum	hrať+sa	reflexivi- zácia	samostatná morféma -sa	modifikácia	
Ivanka	substantí- vum	Ivana + expresí- vum	Ivana	substantí- vum	Ivan-ka	sufixácia	sufix -ka	modifikácia	
jednorožec	substantí- vum	to, čo má jeden roh	jeden, roh	numera- lium, substantí- vum	jedn-o- rož-ec	komp- zícia + sufixácia	spájacia morféma -o- + sufix -ec	mutácia	
plyšák	substantí- vum	to, že N je plyšové	plyšový	adjektí- vum	plyš-ák	sufixácia	sufix -ák	mutácia	
sypací (s-i piesok)	adjektí- vum	taký, kt. sa sype	sypať	verbum	syp-aci	sufixácia	sufix -ací	mutácia	X
urobiť	verbum	robiť+ rezultatí- vnosť/ uskutočniť robením	robiť	verbum	u-robiť	prefixácia	prefix u-	modifikácia	

Výskumný súbor tvorili deti predškolského veku od troch do šiestich rokov, ktorých materinským jazykom je slovenčina. Zvolili sme si kategóriu veku detí – trojročné, štvorročné, päťročné a šesťročné. Do každej z týchto kategórií boli náhodným spôsobom (bez predchádzajúceho zámerného spoznania) vybrané dve deti. Náhodnosť výberu v našom prípade nechápeme v zmysle štatistickej náhodnosti – princípom žrebovania (Gavora 2008), ako je to v typicky kvantitatívne orientovanom výskume. Náhodnosť tu chápeme

ako protipól k zámernému kvalifikovanému výberu, ktorý sa realizuje výberom najlepších respondentov po predchádzajúcom spoznaní (zisťovaní) s prihliadaním na relevantné znaky a zámer výskumu. Podľa metodológie psychologického výskumu (Miovský 2006, s. 127) ide o stratifikovaný zámerný výber, ktorý má charakter reprezentatívneho výberového súboru – vybrané deti zámerne reprezentujú jednotlivé vekové kategórie. Konečný výber sme teda realizovali takým spôsobom, že z každej vekovej skupiny vyberáme jedno dievča a jedného chlapca. Celkovo teda výskumný súbor tvorí osem detí predškolského veku, štyri dievčatá a štyria chlapci, ktorých rečový prejav sme spracovali v podobe prípadových štúdií. Prípadová štúdia v našom výskume súvisí s charakterom rozsahu výskumnej vzorky, nie je konkrétnou metódou spôsobu zberu a spracovania výskumného materiálu, typickou pre oblasť psychologického výskumu (porov. Miovský 2006; Gavora 2006).

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Zaznamenávaním rečových prejavov detí, ich transkripciou a selekciou slovotvorne motivovaných slov v jednotlivých mesiacoch sme získali kvalitatívne údaje o parametroch slovotvorne motivovaných slov i kvantitatívne údaje o počte slovotvorne motivovaných slov v komunikácii detí (Tab. 2).

Tab. 2: Počet slovotvorne motivovaných slov u detí v jednotlivých mesiacoch

DIEŤA/ VEK	Matyas	edTatiana	Oliver	Mia			Ivana	Zoltán	Nela	Marco
3;6	40					5;1	34			
3;7	24	37				5;2	21			
3;8	28	48				5;3	18			
3;9	37	52				5;4	10			
3;10	34	59				5;5	32			
3;11	25	42	35			5;6	11			
4;0	32	34	24			5;7	13	50		
4;1	27	72	47			5;8	43	32		
4;2	56	65	44			5;9	65	34		
4;3		106	48	43		5;10		45		
4;4			22	47		5;11		28	58	34
4;5			27	42		6;0		26	16	38
4;6			49	47		6;1		11	58	49
4;7			61	38		6;2		53	50	25
4;8				32		6;3		48	31	13
4;9				33		6;4			20	7
4;10				-		6;5			24	1
4;11				85		6;6			58	27
5;0						6;7			74	33
SPOLU	303	515	357	367		SPOLU	247	327	389	227

Na základe kvality a kvantity zachytených slovotvorne motivovaných slov sa nám ukázali nasledujúce zistenia.

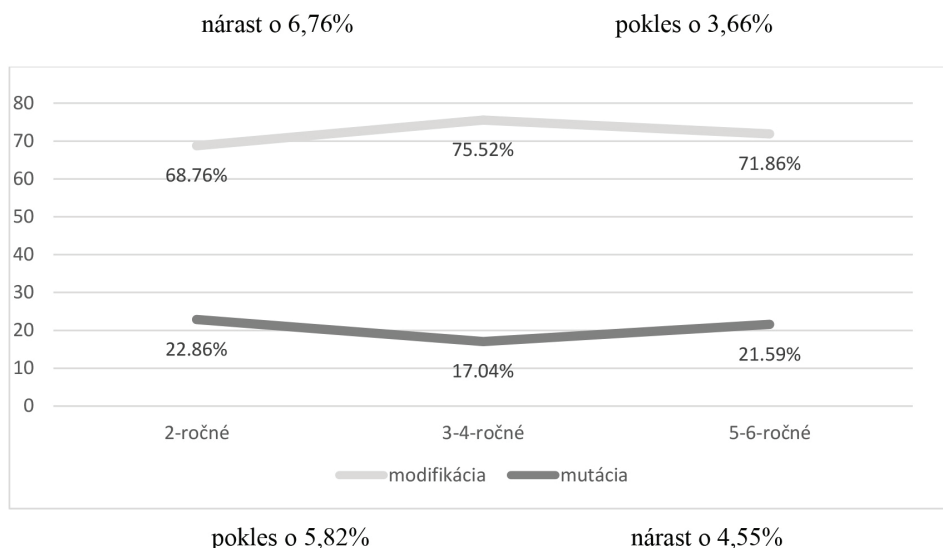
Pomer motivačnej nasýtenosti spontánnej komunikácie detí predškolského veku bol v priemere zhruba 1 : 2 v prospech slovotvorne nemotivovaných slov v aktívnej slovnej zásobe detí. S nárastom veku sme u troch zo štyroch vybraných detí zaznamenali tendenciu k nárastu slovotvorne motivovaných slov v slovnej zásobe, resp. k vyrovnávaniu pomeru medzi slovotvorne motivovanými a nemotivovanými slovami. V detskej reči sa to reflektuje zvyšovaním počtu použitých slovotvorne nemotivovaných i slovotvorne motivovaných slov a zároveň znižovaním rozdielu medzi nimi. Nárast pomeru motivovaných slov je dôkazom postupného vývinu a osvojovania si slovotvornej motivácie viazanej na konkrétne vekové obdobie a rozširovanie individuálnej slovnej zásoby detí. Motivačnú nasýtenosť komunikácie sme neporovnávali u všetkých pozorovaných detí. Jedným z kritérií výberu bolo pohlavie. Z oboch skupín sme vybrali jedného chlapca a jedno dievča. Z mladšej vekovej skupiny sme vybrali Tatianu a Olivera, ktorí vykazujú v skúmaných mesiacoch približne rovnaký nárast slov. V reči Tatiany bolo najviac slovotvorne motivovaných slov z dievčat a u Olivera z chlapcov v danom veku. Zo skupiny starších detí sme podľa kritéria pohlavia vybrali Nelu a Marca, ktorí majú rovnaký vek (5;11). Do číselného vyjadrenia sme zaradili len plnovýznamové slovné druhy. S prihliadnutím na kontext komunikácie sme zarátavali aj opakovaný výskyt vybraných hesiel.

Tab. 3: Motivačná nasýtenosť detských rečových prejavov

	október					jún				
	motivované		nemotivované		pomer	motivované		nemotivované		pomer
Tatiana	54	37,50 %	90	62,50 %	1:1,67	164	41,84 %	228	58,16 %	1:1,39
Oliver	62	35,63 %	112	64,37 %	1:1,81	91	32,38 %	190	67,62 %	1:2,09
Nela	78	31,84 %	167	68,16 %	1:2,14	93	34,07 %	180	65,93 %	1:1,94
Marco	48	27,59 %	126	72,41 %	1:2,63	44	34,65 %	83	65,35 %	1:1,89

Hodnoty prvých troch najproduktívnejších **typov onomaziologických kategórií** – modifikácia, mutácia a transpozícia navzájom korelujú vo všetkých nami porovnávaných vekových obdobiach detí (od narodenia do šiesteho roku). Prevládajúcou tendenciou v tejto skúmanej oblasti reči detí sa javí prevaha modifikačne utvorených slov nad slovami utvorenými mutáciou. Na začiatku predškolského obdobia v porovnaní so stavom u 2-ročných detí modifikácia stúpa a v neskoršom období (okolo 5. roku) pomaly klesá. Tvorenie slov mutáciou má opačnú tendenciu. Prvotný pokles jej výskytu sa v neskoršom období 5 – 6-ročných detí plynulo vyrovnáva. Napriek tomu na konci predškolského veku je modifikačne utvorených slov v slovnej zásobe detí stále viac ako slov utvorených mutáciou.

Graf 1: Vzťah modifikácie a mutácie v prejavoch detí



Pri tvorení a používaní odvodených slov je jednoznačne najproduktívnejším spôsobom modifikácia východiskových slov. V období predškolského veku je v reči detí zhruba trojnásobne viac prípadov počtu modifikačne utvorených slov v porovnaní s mutačným spôsobom tvorenia.

Už v reči trojročných detí je prítomná vysoká variabilita osvojených **slovotvorných postupov**. Ak to porovnáme s rečou detí v mladšom vývinovom období, t. j. do 24. mesiaca (Vužňáková 2018), je tu prítomné už početnejšie zastúpenie kompozičných a kompozično-derivačných slovotvorných postupov. V skupine detí v období troch až štyroch rokov dominujú derivačné slovotvorné postupy s priemerným percentuálnym podielom 96,18%, kompozičné slovotvorné postupy zastupujú len 3,47% a kombinované postupy kompozície a derivácie predstavujú 0,35% z celkového korpusu analyzovaných slovotvorne motivovaných slov. V období piatich až šiestich rokov majú prevahu taktiež derivačné slovotvorné postupy s priemernou percentuálnou hodnotou 94,22%. Podiel kompozičných slovotvorných postupov je 5,05% a kombinovaných postupov kompozície a derivácie je 0,73% z korpusu zachytených slovotvorne motivovaných slov. Prirodzene už od začiatku predškolského veku majú prevahu jednoduché derivačné slovotvorné postupy, podľa J. Furdíka (2004) syntetické: sufixácia, prefixácia, transflexia, ale postupne sa objavuje aj analytický postup – reflexivizácia. Dominancia jednoduchých derivačných slovotvorných postupov pretrváva aj u 5 – 6-ročných detí, u ktorých sa už objavujú aj základné analytické kombinované postupy (Furdík *ibid.*): prefixácia + reflexivizácia, sufixácia + reflexivizácia a transflexia + reflexivizácia. V rámci derivačných slovotvorných postupov sa ako najčastejšie vyskytujúci spôsob potvrdilo tvorenie slov prostredníctvom sufixácie a ako druhé za ním využitie prefixácie (Tab. 4).

Tab. 4: Slovotvorné postupy slov v reči detí

Typ formantu a derivačný postup	deti v 24. m. (Vužňáková 2018)	3 – 4-ročné deti	5 – 6-ročné deti	Stav v jazyku (Ološtiak 2015)
prefix – prefixácia	15,75 %	27,93 %	25,18 %	9,1 %
sufix – sufixácia	68,83 %	50,00 %	49,33 %	72,4 %
gramatická morféma – transflexia	9,42 %	5,80 %	4,68 %	4,8 %
samostatná morféma – reflexivizácia	3,60 %	10,36 %	13,13 %	3,9 %
konfix – konfixácia (spolu)	1,54 %	3,00 %	1,92 %	7,6 %
sufixácia + reflexivizácia	-	0,34 %	0,07 %	
prefixácia + sufixácia	0,34 %	1,14 %	1,07 %	
prefixácia + transflexia	1,03 %	1,22 %	0,7 %	
prefixácia + reflexivizácia	0,17 %	0,30 %	0,08 %	

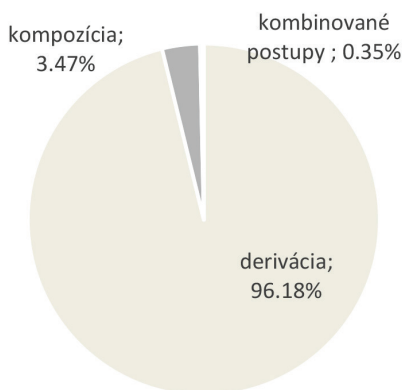
Vyčíslené hodnoty v oblasti slovotvorných postupov prítomných v detskej reči sa približujú k stavu v slovenskom jazyku, o ktorom prináša zistenia výskum M. Ološtiaka a kol. (2015). Reč detí predškolského veku sa najviac približuje k stavu v jazyku v oblasti tvorenia slov transflexným derivačným postupom. Pri derivačných slovotvorných postupoch dominuje sufixálny postup. Rozdiely v oblasti sufixácie a prefixácie možno hodnotiť ako dôsledok stavu v jazyku (porov. Ološtiak 2015), ale aj ako dôsledok stále prebiehajúceho osvojovania si slovných druhov (najmä menej frekventovaných), individuálneho nárastu slovnej zásoby či preferovania modifikačného tvorenia slov. Spoločným znakom pri sufixálnom a prefixálnom postupe tvorenia slov je ich klesajúce percentuálne zastúpenie v prospech nárastu iných slovotvorných postupov. Napríklad v sledovanom období sa zvýšil počet prípadov utvorených reflexivizáciou.

V oblasti kompozičných slovotvorných postupov sa spoločnou tendenciou u všetkých pozorovaných detí javí použitie kvázikompozície len na vytváranie modifikácie čísloviek spojením základu slova – motivanta (základná číslovka) so slovotvorným formantom – sufixoidom (*-nášť*, *-krát*). Nevieme však s určitosťou povedať, či si dieťa v predškolskom veku pri používaní spomínaných čísloviek už dokáže uvedomovať ich motivačný význam a slovotvornú štruktúru.

Percentuálne hodnoty potvrdzujú, že s narastajúcim vekom, prebiehajúcim vývinom a rozširovaním slovnej zásoby detí prirodzene a priamoúmerne stúpa aj počet, resp. prítomnosť kompozičných a kombinovaných kompozično-derivačných slovotvorných postupov. V priebehu predškolského obdobia zaznamenávame pokles derivácie v prospech nárastu podielu kompozične utvorených lexikálnych jednotiek. Zatiaľ čo na začiatku rečovej ontogenézy deti spontánne vyprodukovali tri, jedno alebo žiadne kompozitum, už trojročné dieťa produkuje zložené slová o čosi častejšie. Vo veku štyroch rokov môžeme konštatovať uvedomovanie si lexikálneho významu a slovotvornej štruktúry zloženého slova.

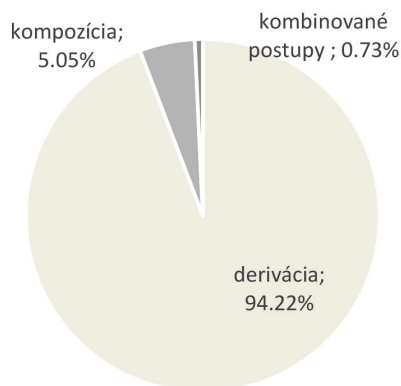
Deti okolo 22. mesiaca (Vužňáková 2018) používali zložené slová utvorené čistou kompozíciou. S narastajúcim vekom sa v reči detí objavuje častejšie a vo väčšom zastúpení kvázi-kompozícia aj juxtaopozícia. Nevieme však s určitosťou povedať, či si dieťa predškolského veku pri ich použití uvedomuje motivačný význam. Predpokladáme, že ich skôr imituje a má naučené ako značkové slová. Nízky výskyt kvázikompozície a na ňu viazaných numerálií je možné hodnotiť na základe nízkej komunikačnej potreby dieťaťa vyjadrovať číselný význam.

**Graf 2: Pomer slovotvorných postupov
do 24. mesiaca**



(podľa Vužňáková 2018)

**Graf 3: Pomer slovotvorných postupov
od 3 do 6 rokov**



(Zdroj: vlastné spracovanie)

Spoločným znakom v reči detí predškolského veku je totožná **slovnodruhovú charakteristika motívátov**: substantíva, verbá a adjektíva, ktorá vyplýva zo stále prebiehajúceho rozširovania lexiky detí, zo spôsobu osvojovania si jazyka, postupného osvojovania si všetkých, aj neplnovýznamových, slovných druhov a, v neposlednom rade, aj z komunikačných potrieb konkrétneho dieťaťa. Spoločným javom je aj posledné miesto čísloviek/numerálií ako periférneho slovného druhu v lexike pozorovaných detí, z ktorých sú používané hlavne základné číslovky najnižšieho radu.

Možno konštatovať, že mladšie deti (3 – 4-ročné) používajú zhruba v rovnakom pomere substantíva aj verbá, zatiaľ čo s narastajúcim vekom (5 – 6-ročné) deti používajú viac substantívnych pomenovaní ako verbálnych. Ak vezmeme do úvahy len plnovýznamové slovné druhy, ich zastúpenie sa približuje zastúpeniu slovných druhov v slovnej zásobe detí v ranom období rečovej ontogenézy (Slančová 2018, s. 47) a rovnako korešponduje aj s poradím slovných druhov osvojovaných na základe ich frekvencie (Vužňáková 2009). Slovnodruhovú charakteristiku nášho výskumného súboru korešponduje aj s výskumom J. Kesselovej (2003) a s poradím slovných druhov v spontánných dialógoch detí mladšieho školského veku.

Tab. 5: Slovnodruhovú charakteristika motivátov

Slovné druhy motivátov u pozorovaných detí (3/4 roky)	Slovné druhy motivátov u pozorovaných detí (5/6 rokov)	Slovné druhy v ranej lexike detí (do 2 rokov) (Slančová 2018)	Slovné druhy osvojované na základe ich frekvencie (Vužňáková 2009)
substantíva (36,19 %)	substantíva (37,73 %)	substantíva (39,7 %)	substantíva
		interjekcie (26,7 %)	interjekcie
verbá (35,96 %)	verbá (35,79 %)	verbá (14,6 %)	verbá
adjektíva (10,88 %)	adjektíva (11,39 %)	pronominá (10,8 %)	pronominá
adverbiá (8,34 %)	pronominá (8,31 %)	partikuly (3,2 %)	adjektíva + prepozície
pronominá (8,00 %)	adverbiá (5,48 %)	adjektíva (2,02 %)	konjunkcie
numerália (0,61 %)	numerália (1,30 %)	adverbiá (1,8 %)	adverbiá
		numerália (0,6 %)	numerália
			partikuly

Ďalším znakom slovotvorne motivovaných slov v reči detí je vo všetkých nami porovnávaných korpusoch **slovnodruhovú charakteristika derivačných motivantov**: substantívum, verbum a adjektívum. U detí do dvoch rokov sú najpočetnejšou skupinou motivantov substantíva a na druhom mieste sú verbá (Vužňáková 2018). V priebehu predškolského veku sa toto poradie mení, najpočetnejšie sú verbálne motivanty a za nimi nasledujú substantívne motivanty.

Tab. 6: Slovnodruhovú charakteristiky derivačných motivantov

Slovné druhy motivantov u 2-ročných detí (Vužňáková 2018)	Slovné druhy motivantov u pozorovaných detí (3/4 roky)	Slovné druhy motivantov u pozorovaných detí (5/6 rokov)	Slovné druhy motivantov v jazyku (podľa Ološtiak – Gianitsová-Ološtiaková 2015)
substantíva (54,94 %)	substantíva (37,75 %)	substantíva (36,52 %)	substantíva (49,8 %)
verbá (32,41 %)	verbá (42,73 %)	verbá (44,18 %)	verbá (24,2 %)
adjektíva (5,37 %)	adjektíva (5,82 %)	adjektíva (5,24 %)	adjektíva (21,8 %)
adverbiá (0,69 %)	adverbiá (3,89 %)	adverbiá (1,88 %)	adverbiá (1,2 %)
pronominá (3,29 %)	pronominá (5,41 %)	pronominá (6,16 %)	pronominá (0,8 %)
numerália (0,89 %)	numerália (0,75 %)	numerália (1,44 %)	numerália (1,8 %)
prepozície (0,35 %)	prepozície (0,21 %)	prepozície (0,31 %)	prepozície (0,01 %)
interjekcie (2,08 %)	interjekcie (0,05 %)	interjekcie (0,14 %)	interjekcie (0,3 %)

Pomer substantív a verb je v období ranej ontogenézy 1,70 : 1. V období predškolského veku sa s nárastom verb tento pomer obracia a rozdiel medzi nimi sa vzájomne vyrovnáva, konkrétne u 3 – 4-ročných detí je pomer substantív k verbám 1 : 1,13 a u 5 – 6-ročných detí je pomer substantív k verbám 1 : 1,21. Stav v slovenskom jazyku je znova opačný a korešponduje s ním skôr obdobie ranej ontogenézy, počet substantív vykazuje dvojnásobnú hodnotu verb, a to v pomere až 1,96 : 1.

V skupine odvodených slov, ktorých slovotvorným základom je **verbum**, pozorujeme s rastúcim vekom aj úmerný nárast percentuálneho podielu týchto slov, vo veku troch až štyroch rokov je ich podiel okolo 42,73 % a v období piatich až šiestich rokov zaznamenáme nárast na hodnotu okolo 44,18 % zo všetkých spontánne použitých slovotvorne motivovaných slov. Opačný smer krivky vývinu, teda pokles, evidujeme v skupine odvodených slov, ktorých slovotvorným základom je **substantívum**. Vo vekovom období troch až štyroch rokov vykazujú tieto slová priemernú percentuálnu hodnotu okolo 37,75 % a v období piatich až šiestich rokov klesá priemerná hodnota na 36,52 % zo všetkých spontánne použitých slovotvorne motivovaných slov.

Vo väčšine prípadov verbálnych motivantov ide o modifikáciu verb prostredníctvom prefixálneho tvorenia. Pri modifikovaných prefixálnych slovesách ide najčastejšie o typy slov, ktorých slovotvorným významom je **negácia** východiskového slovesa. Druhým najpočetnejším typom prefixálnych verb sú verbá so slovotvorným významom rezultatívnosti – „dosiahnuť niečím“, „uskutočniť niečím“, napr. *potiahnuť* „uskutočniť ťahaním“, *zasadiť* „uskutočniť sadením“, *poskladať* „dosiahnuť skladaním“. Negácie verb sú najčastejšie zo všetkých použitých slov v negatívnom tvare. Za nimi nasledujú menej početné negácie adjektív. Zachytené verbá a adjektíva ukazujú, že dieťa si pri ich používaní uvedomuje, že ide o negatívny variant, ktorý vznikol negovaním motivanta. Vytváranie negatívnych tvarov slovíes a adjektív pri ich pravidelnom tvorení pridaním prefixu *ne-* alebo *ni-* nerobí deťom žiadne väčšie problémy.

Druhým najpočetnejším slovným druhom východiskových slov sú v celom nami sledovanom období substantíva. Aj pri týchto slovách je najproduktívnejším spôsobom vytvárania derivátov modifikácia slov. Najčastejšie vyskytujúcimi sa modifikačne utvorenými substantívami boli u detí predškolského veku deminutíva a expresíva. Objavili sa aj okázionálne pomenovania utvorené modifikáciou východiskového substantíva. **Príznakové slová** tvoria u detí v predškolskom veku zhruba jednu štvrtinu ich slovníka. Vo veku 3 – 4 rokov tvoria deminutíva a expresíva v priemere 26,54 %. V neskoršom období 5 – 6 rokov ich výskyt klesá na priemernú hodnotu 21,52 % všetkých slovotvorne motivovaných slov. V porovnaní s obdobím do dvoch rokov veku detí, v ktorom deminutíva a expresíva tvoria viac ako 60 % všetkých slovotvorne motivovaných slov (Vužňáková 2018), môžeme v období predškolského veku konštatovať rapídny pokles. S narastajúcim vekom dieťaťa a rozširovaním slovnej zásoby sa oslabuje prvotná nominačná funkcia deminutív ako imitovaných „nálepiek“ pre pomenovanie. Deminutívne prípony dieťa v predškolskom veku využíva už nielen na pomenovanie zdobenosti (*pyžamko*, *hlavička*, *zvieratko*), ale implicitne aj na vyjadrenie expresívnosti (*mamka*, *Mikuláško*, *jahôdka*). S rastúcim vekom klesá variabilita slovných druhov s deminutívnou príponou. Spoločná je prirodzená dominancia substantívnych deminutív v celom sledovanom období, avšak dieťa na konci predškolského veku využíva v spontánnej produkcii už aj adverbiá s deminutívnou príponou (*trochu*

– *trošku, potichy – potišky*). Expresívne pomenovania v porovnaní s deminutívnymi pomenovaniami majú v období predškolského veku nižšie zastúpenie. Prehľad slovnodruhových kategórií expresív naznačuje stále klesajúcu variabilitu vzhľadom na pribúdajúci vek detí. Najvýraznejšie je to v oblasti expresívnych adjektív (*malý – maličký/malinký*). Ani v jednom prípade sa neobjavili slová so zápornou expresívnou črtou, resp. s vyjadrením negatívneho citového príznaku alebo zveličenia, resp. augmentatívneho pomenovania. Tento jav možno hodnotiť ako prirodzený pre toto vekové obdobie, v ktorom deti nemajú komunikačnú potrebu vyjadrovať vo väčšej miere negatívne postoje k pomenovaným objektom, čo naznačuje aj vplyv reči orientovanej na dieťa.

U detí vo vekovom období 3 – 4 rokov je priemerný percentuálny podiel výskytu slovo tvorne motivovaných **okazionálnych pomenovaní** okolo hodnoty 2,82 % a u detí vo veku 5 – 6 rokov klesá na hodnotu 1,60 % všetkých spontánne použitých slovo tvorne motivovaných slov. Vytváranie okazionalizmov má s vytváraním trvalých pamäťových stôp, resp. s rozširovaním subjektívnej slovnej zásoby o konvenčné pomenovania priamoúmernú klesajúcu tendenciu. Pri pohľade na charakter slovných druhov zachytených slovo tvorne motivovaných okazionálnych pomenovaní majú zhodne v oboch pozorovaných vekových skupinách detí prvenstvo okazionálne adjektíva (*rybová nátierka, solová nátierka, sypací piesok*). Za nimi nasledujú okazionálne substantíva (*zmrzláreň, Popolienka*) a okazionálne verbá¹ (*premeňovať sa, vyskúšať*), len v jednom prípade išlo o okazionálne adverbium (*potichy – potišky*).

4 ZHRNUTIE A VYUŽITIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Interpretácia získaných dát naznačuje nasledujúce tendencie vo vývine reči dieťaťa v období troch až šiestich rokov v oblasti osvojovania si slovo tvornej motivácie oproti predchádzajúcemu obdobiu (do 24. mesiaca):

- nárast počtu slovo tvorne motivovaných slov v lexike dieťaťa a vyrovnávanie pomeru slovo tvorne motivovaných a slovo tvorne nemotivovaných slov,
- zvýšenie variability osvojených slovo tvorných postupov,
- pokles podielu derivačných postupov v prospech mierneho nárastu kompozičných a kompozično-derivačných slovo tvorných postupov,
- nárast počtu kompozične utvorených slov s prevahou čistej kompozície,
- dvojnásobná prevaha sufixálneho derivačného slovo tvorného postupu nad prefixálnym postupom,
- trojnásobná prevaha modifikačne utvorených slov nad slovami utvorenými mutáciou,
- osvojovanie si plnovýznamových slovných druhov sa približuje ich slovnodruhovému zastúpeniu v jazyku,
- prevládajúca substantívna a verbálna charakteristika motivátov,
- dominancia verbálnych motivantov,

¹ Tu niekedy ťažko odlišiť slovo tvornú okazionalnosť od neuzálnej flexie alebo vplyvu nárečia.

- nárast produkcie desubstantívnych a deverbatívnych verb,
- častý výskyt negatívnych tvarov slov, z ktorých najfrekventovanejšie sú negácie verb,
- pokles počtu príznakových slov – deminutív a expresív,
- prevaha substantívnych deminutív a absencia augmentatív a slov s negatívnou expresívnou črtou,
- pokles vývinových okazionalizmov spojený s rozširovaním lexiky o konvenčné pomenovania.

Na základe doterajších výskumov o slovotvorbe v detskej reči a našich výskumných zistení sme vytvorili návrh cieľov a obsahu stimulácie osvojovania si slovotvornej motivácie pre predprimárne vzdelávanie. Pri koncipovaní návrhu stimulácie sme sa snažili o zachovanie špirálovitého rozvíjania hierarchizovaných kognitívnych procesov dieťaťa podľa revidovanej kognitívnej taxonómie B. S. Blooma (Anderson – Krathwohl et al. 2001), začínajúcou úrovňou zapamätania a porozumenia, cez aplikovanie, analyzovanie, hodnotenie až po tvorenie. Snažíme sa o dodržanie požiadavky prekračovania aktuálnej úrovne vývinu a smerovania k dosiahnutiu vyššej potenciálnej úrovne danej schopnosti dieťaťa v zmysle teórie zóny najbližšieho vývinu L. S. Vygotského (2004). Sme si vedomí toho, že nami predstavený návrh cieľov a obsahu stimulácie detskej reči je možné spresňovať a prehodnocovať, a to formou experimentálneho overovania efektívnosti vzdelávacích aktivít či v podobe výskumu reči prostredníctvom elicitovaných aktivít. Na základe toho by bolo možné vytvoriť aj nástroje na diagnostiku rečového vývinu v sledovanom období. Slovotvorba je javom na pomedzí lexiky a gramatiky, a tak prostredníctvom nej je možné hodnotiť nielen slovnú zásobu dieťaťa, ale aj osvojenosť jazykových pravidiel.

Na základe nášho pozorovania sa ukazuje, že by bolo vhodné stimulovať také javy,

- a) ktoré dieťa ešte nemá osvojené a spontánne nepoužíva vzhľadom na zónu najbližšieho vývinu (to, čo sa v reči detí neobjavilo alebo objavovalo v menšej miere či ojedinele) – ide napr. o rozvoj tvorenia slov na základe mutácie, rozvoj tvorenia kompozít;
- b) ktoré dieťa síce spontánne používa, prípadne imituje, ale sú stále v procese osvojovania, najmä vzhľadom na sémantiku a funkciu (napr. dieťa síce používa deminutíva, ale v istej fáze vývinu len ako nálepky, nie ako pomenovania s expresívnou funkciou; vo výskume sa potvrdila prítomnosť častého používania prefixálnych verb, ale pri elicitovanej aktivite dieťa nedokázalo postrehnúť významovú odlišnosť predpôň, teda nie len slovotvorný, ale ani lexikálny význam verb).

Absentujúce poznanie detskej reči v oblasti slovotvorby v období predškolského veku dieťaťa sme sa pokúsili čiastočne vyplniť predstaveným exploračným výskumom. K uvedeným výsledkom sme dospeli na základe pozorovania detskej reči, transkriptov spontánnej komunikácie dieťaťa a kvantitatívno-kvalitatívnymi analýzami jednotlivých slovotvorných parametrov opierajúc sa o teóriu slovotvornej motivácie v jazyku. Výskum priniesol zistenia, ktoré nemožno považovať za definitívne. Práve naopak, výsledky odkryli možnosti i potrebu ďalšieho skúmania detskej slovotvorby na základe elicitácie a pedagogického výskumu a ukazujú potrebu spoločnej platformy pre spoluprácu medzi

odbormi, ktorých predmetom záujmu je reč, teda lingvistikou, resp. pedolinguistikou, psychológiou a pedagogikou. Nateraz sa nám ukazuje možnosť prehľbovať poznanie ontogenézy reči skúmaním detskej slootovorby prostredníctvom elicitácie zameranej na pozorovanie:

- a) toho, či si dieťa uvedomuje slovotvornú štruktúru odvodených i zložených slov, resp. toho, či si dieťa uvedomuje formálno-sémantické vzťahy medzi motivujúcim a motivovaným slovom;
- b) toho, či si dieťa uvedomuje expresívny príznak pri citovo zafarbených slovách;
- c) toho, ako myslenie a jeho vývin ovplyvňuje vývin slootovorby;
- d) toho, ako si dieťa osvojuje princípy tvorenia slov prostredníctvom rôznych variet jazyka, keďže v analyzovaných korpusoch sa objavila aj nárečová slootovorba.

Aj keď výskum bol zameraný na malý súbor detí, opis slovotvorne motivovaných slov naznačuje isté tendencie v rečovej ontogenéze. Ich zohľadňovanie v praxi predprimárneho vzdelávania môže ovplyvniť a zefektívniť stimuláciu reči dieťaťa.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia projektu VEGA 1/0353/18 *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku* a zároveň výsledkom doktorandského výskumu autorky.

LITERATÚRA

- ANDERSON, L. W. a D. R. KRATHWOHL, eds., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. ISBN-13 978-0801319037.
- FURDÍK, J., 1993. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter. ISBN 80-85515-03-2.
- FURDÍK, J., 2004. *Slovenská slootovorba (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. ISBN 978-80-969760-7-2.
- GAVORA, P., 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 2018-10-20]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitatívni výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výskumu. Základy kvalitativního výskumu*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KESSELOVÁ, J., 2003. *Morfologie v komunikaci dětí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová. ISBN 80-967845-5-2.
- LIPTÁKOVÁ, L. a K. VUŽŇÁKOVÁ, 2009. *Dieťa a slootovorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0072-0.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitatívni přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NEBESKÁ, I., 1992. *Úvod do psycholinguistiky*. Praha: H&H. ISBN 80-85467-75-5.

- OLOŠTIAK, M., ed., 2015. *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1406-2.
- SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L., 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978- 80-246-3341-1.
- SLANČOVÁ, D., ed., 2018. *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava – Prešov: VEDA, vydavateľstvo SAV, – Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-224-1638-2.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2009. Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Roč. 15. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 55 – 69. ISBN 978-80-8068-972-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Zos. J. Průcha. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7

Kontakt

Mgr. Katarína Drozdová, PhD.

drozdova.katarina93@gmail.com

ODBOBNÉ ČLÁNKY/ARTICLES**JAZYKOVÉ STEREOTYPY JAKO IDENTIFIKÁTORY
KONCEPTUALIZAČNÍCH PROCESŮ DĚTÍ****LANGUAGE STEREOTYPES AS IDENTIFIERS OF CHILDREN'S CONCEPTUALIZATION
PROCESSES**

Jasňa PACOVSKÁ

1 VÝCHODISKA

Čeští a slovenští didaktikové mateřského jazyka v posledním desetiletí systematicky poukazují na kognitivní aspekty jazyka a představují způsoby jejich implementace do jazykového vyučování ve snaze, aby jejich podněty vyslyšeli učitelé češtiny a slovenštiny (srov. např. Liptáková 2012; Liptáková a kol. 2015; Pacovská, 2012; Hájková a kol. 2013). Jde o kognitivní pohled na jazyk, který je mezioborově/transdisciplinárně ukotvený, čerpá z poznatků kognitivní lingvistiky, jež je v českém a slovenském kontextu od konce minulého století zcela etablovaným oborem (srov. Vaňková a kol. 2005) a zohledňuje teorii a praxi současné oborové didaktiky (srov. Slavík, Janík, Najvar, Knecht 2017). Odborných podkladů a impulzů k zavádění kognitivních přístupů do jazykové výuky je dostatek, otázkou však zůstává, do jaké míry oslovují učitele. Dlouhodobé monitorování pedagogické praxe nám ukazuje, že kognitivní pohled na jazyk v reálné výuce rezonuje jen velmi omezeně.

V našem příspěvku se zaměřujeme na jeden z významných pojmů kognitivního přístupu k jazyku a současně na klíčový pojem teorie jazykového obrazu světa – na jazykový stereotyp.

Toto ukotvení jsme zvolili proto, že prostřednictvím studia jazykových stereotypů můžeme odhalovat konceptualizační procesy dětí; jinými slovy můžeme odhalovat nebo alespoň poodhalit dětský jazykový obraz světa. Ten se proměňuje v souvislosti s kognitivním vývojem dětí, odráží jejich stávající zkušenosti, zejména jejich emocionální aspekty. Studium jazykového obrazu světa dětí a v něm fixovaných stereotypů vypovídá o sdílenosti konotací v rámci dětské skupiny a je velmi cenné pro porozumění dětskému světu. Můžeme říci, že má určitou diagnostickou funkci. Umožní zjistit aktuální stav dětských znalostí světa, a to i znalostí vztahujících se k tématům výuky. Učitel pak může modifikovat kognitivní úroveň prezentace učiva podle potenciálu žáků.

Cílem příspěvku je upozornit na význam těchto informací pro učitele mateřského jazyka. Na jejich základě lze přirozeně vést děti k porozumění v běžné mezilidské komunikaci a k porozumění různým kulturně sdíleným textům a frazémům, jež bývají v těchto textech hojně zastoupeny. Je to efektivní cesta rozvíjení slovní zásoby dětí a také způsob kultivace dětské komunikace.

2 PSYCHOLOGICKÝ KONTEXT

Výchova a vzdělávání jsou většinou cíleny na dosažení změny toho, kdo je vychováván a vzděláván. V pedagogice se v této souvislosti nejčastěji setkáváme s termíny formování osobnosti či socializace dítěte. Podstatné je, že tyto procesy sledují prospěch dítěte, tudíž jsou oproštěny od manipulativních tendencí. Abychom dosahovali změny v myšlení dětí/žáků, které povedou k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů, je třeba, abychom se nejprve zaměřili na způsoby, jakými samo dítě poznává svět. Měli bychom sledovat způsoby interakce dětí s nejbližším okolím, zaměřit se spolu s kognitivními procesy na procesy motivační, emoční a volní, jež se projevují v postojích a hodnotové orientaci dětí.

Co a jak bychom měli u dětí měnit, je vážným tématem nejen pedagogiky, didaktiky a psychologie, ale jde i o úvahy, jimiž se velmi často ubírají rodiče. Jednu z odpovědí jim dává Jungova psychologie. Ta nabádá rodiče, aby se v případě, že mají potřebu něco změnit u svého dítěte, nejprve zamysleli, zda neexistuje něco, co by měli změnit u sebe (Jung 1995). Pokud bychom tato slova vnímali jako obecné varování před působením na dětské myšlení či před jeho usměrňováním, museli bychom opustit veškeré výchovné a vzdělávací cíle. Nabízíme jinou interpretaci Jungových slov. Prvotní snahou vychovatele, rodiče nevyjímaje, by mělo být porozumění dítěti. Orientací na porozumění se vyznačuje také celoživotní dílo Zdeňka Matějčka, nestora dětské psychologie. Ten při hledání cesty, jak nejlépe porozumět dítěti, dospěl ke zjištění, že je třeba dívat se na svět očima dítěte (Matějček 1994). Matějček si je vědom specifčnosti dětského světa, neboť je utvářen emocemi, myšlenkami a zkušenostmi dítěte. Podle Matějčka je třeba přistupovat k dítěti se snahou o porozumění, jež bude provázáno s nasloucháním. Celý proces pak završí přijetí.

V našem příspěvku představíme jeden ze způsobů, jakým lze odhalovat svět dítěte. Stojíce na půdě kognitivního přístupu k jazyku a vycházejíce z teze, že jazyk je provázán s myšlením, pokusíme se proniknout do dětského jazykového obrazu světa. Budeme tak činit zjišťováním konotací sdílených v dětské skupině, na jejichž základě se vytvářejí dětské jazykové stereotypy. Takto můžeme nazít konceptualizační procesy dětí. Že tyto procesy u dětí vykazují specifika ve srovnání s dospělou populací, si uvědomují nejen psychologové, ale i lingvisté a didaktikové. To dokládají např. výzkumy týmu vedeného E. Hájkovou (Hájková a kol. 2013). V centru pozornosti výzkumného týmu stojí studium dětských představ o obsazích vybraných pojmů, konkrétně jde o oblast jazykových jevů. Výzkum se tedy soustředí na studium tzv. prekonceptů. Autoři vycházejí z předpokladu, že moderní didaktická koncepce vyučování mateřskému jazyku musí být založena na zjišťování dětských představ o klíčových jazykových jevech: „*Pokud nepoznáme dětské a žákovské představy o jazykových skutečnostech, nenajdeme přirozenou cestu, jak správnou funkci těchto jazykových skutečností v mysli jedince ukotvit, fixovat a zužitkovat pro jeho komunikační praxi*“ (Hájková a kol. 2013, s. 7).

Roli prekonceptů v dětských poznávacích procesech soustavně zkoumají také pedagogičti psychologové. Jiří Mareš, významný český pedagogický psycholog, předkládá následující definici dětských prekonceptů: „*Dětské (žákovské) prekoncepty jsou svébytné představy o obsahu pojmů, které si vytváří dítě samo a které neodpovídají vědeckému poznání. Dítě k nim dospívá na základě vlastních zkušeností. Vytváří si své ideje o tom, jaký je svět a jak funguje. Prekoncepty nemůžeme označit za chybné, jde spíše o předstupeň odborného*

obsahu pojmu, o předvědecké, alternativní pojetí, o předponové stadium. Od tohoto stadia vede cesta dál, až ke skutečnému pojmu“ (Mareš 2013, s. 395).

Studujeme-li ontogenezi pojmů, nabízejí se nám dvě cesty. První vede přes obsahové jádro pojmu, což představuje vlastnosti, které se vztahují na všechny příklady pojmu, vlastnosti centrální, nejdůležitější, jádrové, které jsou základem vědeckého myšlení. Druhá cesta sleduje prototyp pojmu, což jsou vlastnosti, které se nevztahují na všechny příklady pojmu, soustředí se na vlastnosti typické, příkladové; ty představují podstatu naivního/přirozeného obrazu světa a korespondují s prekoncepty. Aby poznávání ve škole bylo vstřícné vůči žákovu kognitivnímu potenciálu, mělo by směřovat od prototypů pojmů k obsahovému jádru pojmů.

Že se dětské vnímání světa významně odlišuje od dospělého, je zřetelné například z dětského vypravování. Psycholožky A. Šebková a E. Vyskočilová takto zjistily, že děti v předškolním období nedokáží pochopit existenci okolních objektů jako trvalých, na existenci jich samých nezávislých, nedokáží odhlédnout od jediné perspektivy a nejsou s to zaujmout stanovisko mluvčího (Šebková, Vyskočilová 1997).

Vědomí výše zmíněných skutečností by mělo přivést učitele a všechny, kteří chtějí porozumět dětskému světu, k potřebě zkoumání dětského jazykového obrazu světa.

3 KOGNITIVNĚ LINGVISTICKÝ PŘÍSTUP

Kognitivní procesy, do nichž náležejí i procesy řečové, studuje celý komplex kognitivních věd. My přiblížíme alespoň malý zlomek z poznatků, které nabízí kognitivní lingvisté a které jsou podnětné pro výuku mateřského jazyka. Škola se převážně orientuje na komunikační funkci jazyka a odhlíží od potenciálu, který v sobě skrývá funkce kognitivní, což představuje značné ochuzení výuky.

„Prostřednictvím jazyka poznáváme sebe i naše bližní, tedy i v tomto intrasubjektivním a intersubjektivním smyslu má jazyk kognitivní funkci. Nejde tedy jen o sdělování informací v interpersonálním styku, tedy o to, abychom se dorozuměli. Podstatné je, že se do komunikace promítají kognitivní aspekty jazyka. ... Nesdělujeme jen informace, ale sdílíme také prožitky, city, postoje, hodnoty... Toto pojetí komunikace je základem našeho (sou)žití. Tím jsme dospěli k podstatnému aspektu jazykového obrazu světa, který by měli reflektovat učitelé“ (Pacovská 2012, s. 44).

Jednou z významných oblastí, na niž zaměřují kognitivisté pozornost, je studium slovního významu. Tomuto tématu byly věnovány již četné výzkumy, které přinesly zásadní zjištění i z hlediska konceptualizačních procesů. Vybíráme z myšlenek J. Tokarského, představitele lublinské školy, jehož názory dále rozvíjejí kognitivní a kulturní lingvisté a jejich relevanci potvrzují také četné další výzkumy. Tokarski dospěl na základě studia různých typů textů v různorodých komunikačních situacích k závěru, že sémantická struktura slov je odrazem intelektuálního a emocionálního vztahu člověka k odpovídajícím výsekům skutečnosti (Tokarski 1993). Kognitivisté přistupují k významu prizmatem sdíleného, prototypového/stereotypového obrazu výseku reálného světa, v němž je obsažena zobecněná zkušenost konkrétního jazykového společenství. Sledujeme-li, jaké významy slov v rámci kulturně, sociálně, geograficky a věkově blízkého společenství sdílíme, zjišťujeme, jak se do nich promítá naše zkušenost — osobní i zděděná od předchozích generací.

Podstatné pro nás nejsou denotační složky významu, ale složky konotační. Zaměříme-li se na konotační složky významu, odhalíme: „...co je s daným výrazem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy na tomto základě modifikuje postoj mluvčích k denotátu...“ (Vaňková a kol. 2005, s. 28).

Konotace jsou základem jazykových stereotypů, které jsou vytvářeny na zkušenostním základě a jsou osvojovány současně s mateřským jazykem, v bezprostředním prožívání v konkrétních situacích v daném jazykovém společenství. Promítají se do nich asociace s určitou vlastností, které překračují hranice lidské individuality a vrůstají do celého společenství mluvčích téhož rodného jazyka. Stereotypy nejsou neměnné, ale k jejich proměnám dochází velmi pozvolna. Proměňují se spolu s vývojem společnosti a vývojem jedince (srov. Pacovská 2012). Abychom zjistili různé polohy a varianty stereotypů spjatých s konkrétními věcmi, lidmi či jevy, měli bychom se opírat o jazyková, textová a korpusová data a zohlednit jak hledisko kvalitativní, tak kvantitativní (srov. Bartmiński 2007, 2016). Ambicí našeho příspěvku není odhalit všechny aspekty stereotypu, ale nabídnout učitelům malou „ochutnávku“, z níž by byl zřejmý smysl tohoto přístupu pro výuku mateřského jazyka.

4 UKÁZKA VÝZKUMU JAKO INSPIRACE PRO UČITELE

Učitel usilující o porozumění se žáky by měl zaměřit pozornost na zjišťování konotací, které u žáků jednotlivá slova či slovní spojení evokují. To je základ, k němuž není zapotřebí osvojení teoretických koncepcí kognitivní lingvistiky ani širokého spektra výzkumných metod, které disciplína nabízí. Níže uvedené dvě dílčí výzkumné sondy ukáží sdílenost konotací a z nich odvíjejících se stereotypů v rámci dvou věkových skupin. Snad tato malá ukáзка může učitele přesvědčit o užitečnosti takového úsilí a současně inspirovat k vlastnímu zkoumání.

4.1 PŘEDŠKOLNÍ DĚTI

Následující zjištění se opírá o výzkum, který jsme realizovali v pražské mateřské škole v roce 2013 a referovali jsme o něm na konferenci *História, súčasnosť a perspektivy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (srov. Pacovská 2014, s. 684 – 692). Zaměřili jsme se na vnímání prostorových vztahů u 15 dětí ve věku 4 – 5 let. Stimulem nám byla hlavně práce A. Šebkové a E. Vyskočilové (viz výše). Sledovali jsme řízeným rozhovorem, formou kresby a pozorováním dětí při hře, jak rozumí pojmu hluboký/hluboká. Uvádíme příklady autentických výpovědí, v nichž děti vyjadřovaly své představy pojmu:

Že tam můžeme spadnout a maminka by nás nemohla vytáhnout.

Že tam žijou žraloky a ryby, vejdou se tam.

Že je to trošku hluboké, prohloubené (ukazuje rukou pohybem zleva doprava oblouk s orientací vrcholu směrem dolů).

Takhle (ukazuje rukou směr dolů – od hlavy po kolena); někdo vykope past a druhý spadne a nemůže ven.

Když půjdeš do vody hluboký, tak musíš plavat, jinak by voda byla nad hlavu.

Shrneme-li všechna data, která jsme získali z pozorování dětí při hře, při kreslení a z rozhovorů, dospějeme k následujícím závěrům.

1. V projevech je významně zastoupena neverbální komunikace.
2. Hĺoubka je vztažena pouze k vertikálnému rozměru.
3. Hĺoubka je vlastností vody.
4. Hĺoubka je rozměrovou charakteristikou nádrže či prostoru, který je vyplněn vodou.

Souhrnně můžeme konstatovat, že předškolní děti se při výkladu významu nedokáží odpoutat od perspektivy vlastního těla. Tím se tedy potvrdily poznatky vývojové psychologie. Děti velmi často vysvětlovaly význam pomocí neverbálních prostředků, které vztahovaly k pozici vlastního těla v prostoru. Výklad významu se opíral zejména o jejich osobní zkušenosti s hĺoubkou, která u nich vyvolává většinou negativní emoce, je spojena s představou nebezpečí. Přenesené významy, s nimiž se setkáváme u starších dětí a dospělých, předškolní děti neuvádějí. Taktéž předškolní děti nevztahují hĺoubku k horizontálnímu rozměru. S tím se setkáváme až u dětí staršího školního věku. Na kresbách u předškolních dětí výrazně dominují prostory s množstvím vody: moře, rybník, bazén či prohlubně, do nichž lze upadnout: jáma, propast. Druhou skupinu představují předměty spojené s běžnými životními potřebami, zejména s jídlem: miska a talíř.

Tato malá ukázka dala nahlédnout do drobného úseku jazykového obrazu světa předškolních dětí. Potvrdila, že v této vývojové fázi je vnímání světa specifické, specifické jsou i konceptualizační procesy, denotační význam formovaný podstatnými objektivními vlastnostmi předmětu předškolní děti nedokáží postihnout, zaměřují se na konotační složky významu, pojmy si osvojují prostřednictvím prototypu/stereotypu; zakládají je tedy na typických vlastnostech, nikoliv jádrových.

4.2 DĚTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

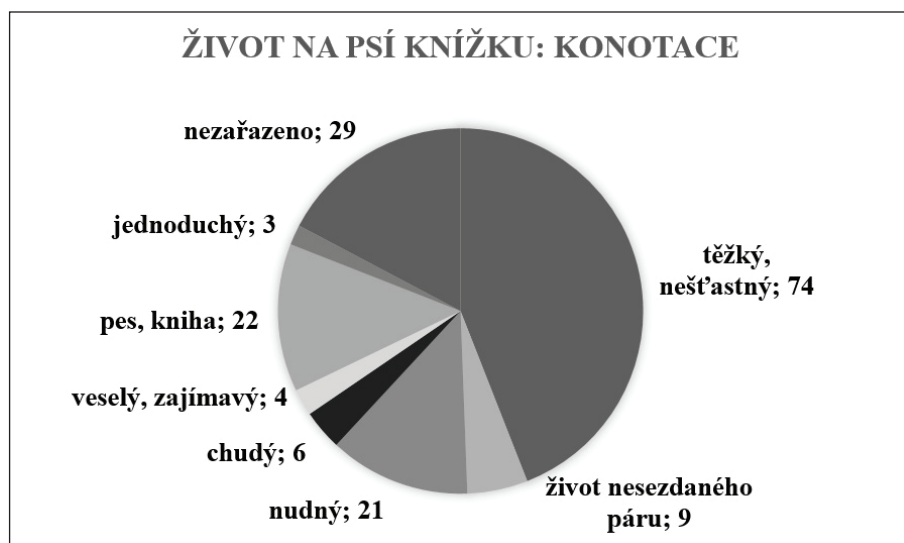
Druhá ukázka představuje část výzkumu, který realizovala T. Eršilová v rámci své diplomové práce na osmiletém gymnáziu v Mladé Boleslavi (Eršilová, 2019). Autorka sledovala, jak žáci rozumí vybraným pojmům a frazémům, s nimiž se setkali během výuky. Sledovala zejména, jaké představy pojmy a frazémy u žáků vyvolávají. Do výzkumu se zapojilo celkem 219 žáků ve věku 12 – 16 let z 2. – 6. ročníku. Čas, který uplynul od výuky do výzkumu, byl u jednotlivých ročníků různý. Autorka výzkumu dbala na to, aby byl vyvážený počet frazémů, s nimiž se žáci setkali bezprostředně po výuce, a těch, s nimiž se setkali v předchozích ročnících. V naší ukázce přiblížíme, jaké představy u žáků evokovaly frazém *život na psí knížku* a slovo *světobol*.

Život na psí knížku

S frazémem se žáci setkali v hodině občanské výchovy v souvislosti s tématem manželství, kdy jim bylo vysvětleno, že život na psí knížku znamená soužití páru bez uzavření sňatku. Následně žáci o způsobu soužití diskutovali. K tomuto frazému bylo získáno celkem 168 odpovědí, jež vyjadřovaly konotace, které u žáků frazém evokuje. Konotace byly sruzeny do sémanticky blízkých kategorií, viz výšece v grafu 1.

Graf 1: Život na psí knížku – sémantické kategorie konotací

Graf 1: Život na psí knížku – sémantické kategorie konotací



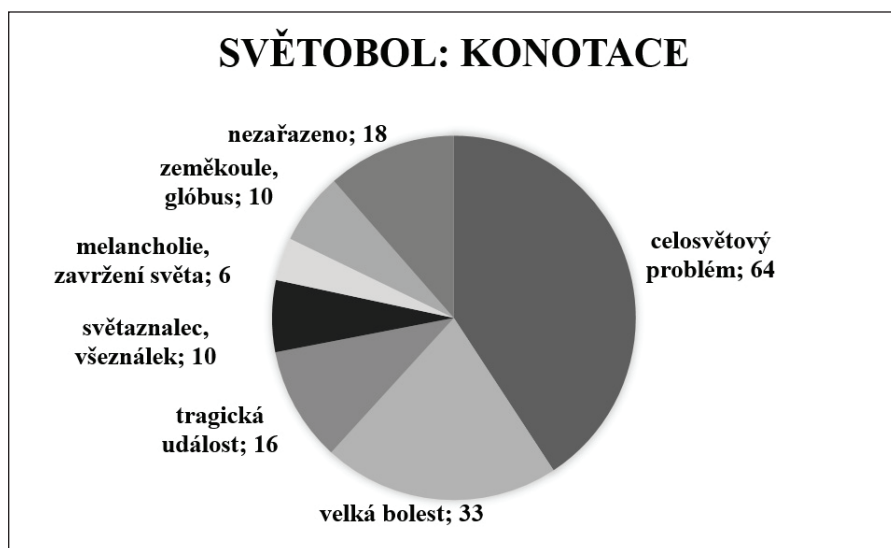
Z grafu vyplývá, že pouze 9 odpovědí obsahovalo odpovídající význam frazému. Žáci frazém nejčastěji spojovali s představou určitého způsobu života, převážně *těžkého/nešťastného* (74 odpovědí z celkových 168) nebo života vyznačujícího se různými negativními aspekty jako *nudný*, *chudý*. Protipólem byl život *veselý/zajímavý*. Objevily se také odpovědi ve formě frazémů odlišného významu: *psí život* a *život pod psa*. Z 22 odpovědí vyplynulo, že žáci významové centrum frazému z komponentu „život“ přesunuli na komponent „pes“. 29 odpovědí bylo izolovaných, nevykazovalo žádné společné sémantické rysy.

Autentické příklady odpovědí: *těžký*, *špatný*, *nanic*, *nešťastný*, *zbytečný*, *nudný*, *veselý*, *zajímavý*, *rozdováděný*, *jednotvárný*, *monotónní*, *omezující*, *nejistý*, *stručný*, *promarněný* (*život*), *nedaří se*, *psí život*, *život pod psa*, *psí chování*, *trhák*, *pes* (*kniha Dášenska*).

Světobol

S tímto kompozitem se setkali žáci 6. ročníku v literární hodině věnované romantismu, konkrétně G. G. Byronovi. V rámci výuku bylo vysvětleno, že světobol je knižní vyjádření pro smutek z rozporu ideálů a skutečnosti, že vyjadřuje pesimismus a nespokojenost se světem. K tomuto frazému bylo získáno celkem 157 odpovědí vyjadřujících konotace, které slovo u žáků vyvolává. Konotace byly opět sdruženy do sémanticky blízkých kategorií, viz výše v grafu 2.

Graf 2: Světobol – sémantické kategorie konotací



Z grafu vyplývá, že pouze 6 odpovědí vyjadřovalo odpovídající význam slova, který korespondoval s výkladem ve výuce: *všeobecná melancholie ze stavu světa, většinou umělci, co se cítí ublížení světem, zavržení světa* (viz příklady níže). 33 odpovědí bylo významově velmi blízkých, jsou spojovány s představou velké bolesti a trápení. Nejčastěji ovšem žáci dávali slovo do souvislosti se světovými problémy (64 odpovědí z celkových 157). Žáci patrně správně považovali za řídící složku kompozita *bol*, formálně syntaktický vztah mezi komponenty složeniny byl podle nich vyjádřen rekcí (*bolest světa*), nikoliv kongruencí (*světová bolest*). Takto mohlo dojít ke změně významu. Adekvátní výklad „*velká bolest, kterou prožívá člověk*“, nahradil výklad „*bolest, kterou je zasažen celý svět*“. 18 odpovědí nevykazovalo žádné společné sémantické rysy.

Autentické příklady odpovědí: *globální oteplování, přírodní katastrofy, kácení lesů, chudobu, nemoci, hladomor, tragédie, neštěstí, tragická událost, války, světaznalec, všeználek, všeobecná melancholie ze stavu světa; většinou umělci, co se cítí ublížení světem; zavržení světa*.

Představená drobná sonda ukázala, že nelze předpokládat, že žáci, kteří v konkrétním kontextu porozumí významu slova či frazému, si trvale osvojí *jeho význam* a dokáží ho identifikovat *v různých kontextech*. Odhalování konotací ukazuje, že vliv osobní zkušenosti žáka významně ovlivňuje konceptualizační procesy žáků a že upřesňování významu pojmů ve výuce by mělo vycházet od diagnostikování aktuálního stavu.

5 ZÁVĚREM

Náš příspěvek, teoretická východiska i empirickou sondu, by měli učitelé vnímat jako výzvu k zaměření pozornosti na kognitivní potenciál jazyka. Jednak takto mohou nah-

lédnout do myšlenkových procesů dětí, mohou tak diagnostikovat představy dětí o světě a následně jim ukazovat, co jazyk sám o světě vypovídá. Porozumění dětskému světu je předpokladem rozvíjení komunikačních dovedností a jazykových znalostí. Snažili jsme se ukázat, že konceptualizační procesy dítěte jsou založeny na osobní zkušenosti a emočním prožívání, že významy slov dětí zakládají na konotačních složkách. Ze sdílených konotací vycházejí prototypy pojmů či prekoncepty a jazykové stereotypy. Přirozená cesta jazykového vzdělávání a komunikační výchovy by měla vést od konotačního významu k denotačnímu, neboť základem myšlení je zkušenost naivního/přirozeného světa.

K rozšiřování a upřesňování slovního významu dochází primárně v rodině a blízkém okolí dítěte, následně přebírá významnou roli škola. Při orientaci ve světě se dítě zvolna odpoutává od osobní perspektivy, dokáže nazírat svět pohledem druhého. Učitel by měl rozmanitosti světa dítěti ukazovat prostřednictvím vhodných textů: nejprve říkadel, pohádek, pověstí, beletrie, posléze textů vědeckých a publicistických. Tak dítě pochopí, že význam slova se nezakládá pouze na osobní zkušenosti, ale že je pro něj důležitý kontext jeho užití.

Náš příspěvek uzavíráme slovy T. Králíčkové: „...s mateřským mlékem (a jazykem) jako bychom taky „pili“ i jisté významy, způsob pohledu a rozumění věcem. Tento přístup má vždy jisté emotivní ladění a nebývá lehké jej nahlédnout, verbalizovat a případně se ho vzdát... Toto vrůstání do světa a světa do nás je spojeno s jazykem rodiny, s artikulací toho, jak světu rozumí ti, kdož o dítě pečují a jak potažmo dítě samo rozumí tomu, s čím se setkává... Obraz světa nabývá dítě postupně. Nejprve skrze matku, později i prostřednictvím ostatních členů rodiny“ (Králíčková 2004, s. 57). Dodejme, že na této cestě poznávání světa má velký význam škola!

LITERATURA

- BARTMIŇSKI, J., 2007. *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 978-83-227-2696-9.
- BARTMIŇSKI, J., 2016. *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Překlad: I. Vaňková. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2883-7.
- ERŠILOVÁ, T., 2019. *Komunikační a jazykové stereotypy a jejich vliv na porozumění v pedagogické komunikaci* (Diplomová práce). Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- JUNG, C. G., 1995. *Člověk a duše*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0543-9.
- KRÁLÍČKOVÁ, T., 2004. *Péče o logos v pomáhajících profesích jako předpoklad porozumění (aneb průvodce po fenoménech slova, řeči a jazyka)* (Bakalářská práce). Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
- LIPTÁKOVÁ, L., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
- 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.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Z., 1994. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-853-8.
- HÁJKOVÁ, E. a kol., 2013. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-722-9.

- PACOVSKÁ, J., 2012. *K hĺbodinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárnom kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2152-4.
- PACOVSKÁ, J., 2014. Vývojové aspekty reflexe priestoru pohľadom didaktiky mateřského jazyka. In: A. PRÍ-DAVKOVÁ a M. KLIMOVIČ, eds. *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity Prešov, s. 684 – 692. ISBN 978-80-555-1237-2. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/20164/Historia-sucasnost-a-perspektivy-vzdelavania-2014.pdf>
- SLAVÍK, J., T. JANÍK, P. NAJVART a P. KNECHT, 2017. *Transdisciplinárni didaktika o učiteľském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8568-8.
- ŠEBKOVÁ, A. a E. VYSKOČILOVÁ, 1997. Chápání prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. In: *Pedagogika*. Roč. 47, č. 4, s. 309 – 316. ISSN 0031-3815.
- TOKARSKI, R., 1993. Slownictwo jako interpretacja świata. In: J. BARTMIŃSKI, ed. *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*. Wrocław: Wiedza o Kulturze, s. 335 – 362. ISBN 83-7044-062-2.
- VAŇKOVÁ, I. a kol., 2005. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0919-3.

RESUMÉ

The paper draws on the theory of linguistic picture of the world, and concentrates especially on its key concept – language stereotype. This established concept is based on the assumption that studying language stereotypes is a way that leads towards discovering the conceptualisation processes of children. These processes are changing in relation to the cognitive development of a child; they reflect his or her current experiences and the emotional aspects in particular. Discovering children's language stereotypes provides evidence of the sharing of connotations within a children's group, and it is very valuable for understanding the world of children. This paper aims to draw attention to the significance of this knowledge for teachers of the mother tongue.

Kontakt

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Technická univerzita v Liberci, Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Komenského 314/2, 460 01 Liberec, Česká republika

pacovskaj@seznam.cz

TVORENIE ANALOGICKÝCH TVAROV AKO VÝSLEDOK MAĽOVANÉHO ČÍTANIA

ANALOGISMS AS A PRODUCT OF READING WITH PICTURES

Jana KIČURA SOKOLOVÁ

1 Úvod

Dieťa uchopuje veci a javy poznávaním vzťahov a vzájomnými súvislosťami medzi nimi. K poznaniu dochádza prostredníctvom procesu myslenia. *„Myslenie je teda sprostredkovaný a zovšeobecňujúci, abstrahujúci spôsob poznávania, ktorý vedie k poznaniu podstatných, všeobecných vlastností predmetov a javov a súvislostí medzi nimi. Myšlienkové poznanie je vývinovo najvyššia forma poznania“* (Štefanovič 1986, s. 120 – 121). Reč zvyčajne „zhmotňuje“ výsledky myslenia, k týmto výsledkom dochádza na základe myšlienkových operácií. Dieťa rečovou tvorbou oznamuje výsledky svojho myslenia.

2 DETSKÝ ANALOGIZMUS

V prvotnom období rečovej produkcie dieťaťa sa gramatické tvary ukladajú do pamäti ako samostatné jazykové elementy, ktoré sú výsledkom imitácie reči dospelých. Tieto počiatočné tvary sú z hľadiska normy správne, *„v istom momente prestáva/nestačí naša myseľ ukladať do pamäti individuálne jednotky a začne extrahovať modely/vzory, resp. prototypy“* (Vužňáková 2015, s. 57). Približne v čase druhého roka, keď dieťa od izolovaných slov prechádza k slovným spojeniam a začína realizovať flexiu, sa v detských výpovediach objavujú tvary slov, ktoré sú z pohľadu jazykovej korektnosti nesprávne, napriek tomu môžeme sledovať, že ich tvorenie dieťaťom preukazuje známky systémovosti a logiky. Podľa S. Pinkera (2003, s. 249) sa myslenie dieťaťa systematizuje, konkretizuje a *„v chaotickom zozname navzájom nesúvisiacich prvkov sa zrazu vynorí istá konfigurácia“*. Dieťa na základe objavených spoločných vlastností jazykových prvkov uplatňuje pravidlá, ktoré platia na prvok A aj na prvok B.¹ Tu však môže často naraziť na jazykovú skutočnosť, ktorá sa javí v rozpore s pravidlom a zvyčajne je výsledkom diachrónnych zmien v jazyku alebo zásahom inej jazykovej roviny. Dieťa si túto jazykovú realitu nedokáže uvedomovať, a tak prostredníctvom analogického transferu vytvára také gramatické tvary, ktoré označujeme za nesprávne, ale z pohľadu ich tvorenia ich môžeme hodnotiť ako analogické, systémové a logické. Dieťa analyzuje lingvistické údaje, s ktorými sa stretáva vo svojom jazykovom okolí, a uplatňuje pravidlá, ktoré určujú jeho jazykové správanie, zároveň tieto pravidlá testuje na neznámych tvaroch, a tak dochádza k analogickým „omylom“. Tento jav sa v domácej odbornej literatúre, viac-menej synonymne, označuje ako hypergeneralizácia, dys-

¹ *„Človek dochádza k poznaniu aj tak, že jednotlivé konkrétne poznatky zovšeobecňuje do všeobecnejšieho poznatku [...]. Prísť k všeobecnejšiemu poznatku znamená odpútať sa od jednotlivých nepodstatných vlastností poznávaných predmetov a javov a orientovať sa na ich typické a podstatné vlastnosti“* (Štefanovič 1986, s. 118).

gramatizmus alebo agramatizmus. Zahraničné publikácie operujú najčastejšie termínom hypergeneralizácia (overgeneralization) (pozri Pinker 2003) Termín hypergeneralizácia označuje zovšeobecnenie pravidiel gramatických tvarov a pravidiel jazyka vo všeobecnosti. Pojmy dysgramatizmus a agramatizmus (Lechta 1989) vnímame synonymicky, pričom ich dominantným priestorom je oblasť logopédie (ide o širšie pojmy, ktoré zahŕňajú odchýlky vo vývine detskej reči na úrovni morfológicko-syntaktickej roviny). Generalizáciu vnímame všeobecne ako jednu z myšlienkových operácií ako „rozširovanie, rozšírenie určitého poznatku z jedného prípadu na všetky prípady danej oblasti“ (SSSJ 2015). Pojem hypergeneralizácia chápeme ako nadmernú produkciu tvarov, ktoré vznikajú v rečovej produkcii dieťaťa na základe generalizácie a analógie.² Vývinovú produkciu analogických tvarov v detskej reči označujeme ako detský analogizmus. Vychádzame z poznatku, že deti tvoria nové tvary na základe tvarov, ktoré majú už osvojené, a detský analogizmus vnímame ako jav objavujúci sa v určitých etapách rečového vývinu dieťaťa. Takto utvorené gramatické tvary sú síce nekorektné, ale vnímame ich ako prirodzený žiaduci sprievodný jav v istej fáze rečového vývinu, keďže poukazujú na psychologický mechanizmus, ktorý odzrkadľuje detské myslenie a najmä aktívny prístup k osvojovaniu si materinského jazyka. Podľa Piageta a Inhelderovej (2014, s. 80) je „logika jazykového systému nejen podstatným, ale dokonca jedinečným faktorom v situaci, kdy si dítě nebo kterýkoli jedinec osvojuje logiku“.

3 ALTERNÁCIE SUBSTANTÍVNÝCH TVAROV

Pri flexii jednotlivých sémantických jednotiek prostredníctvom zvukových jednotiek narážajú na seba na jednej strane zákonitosti zvukovej roviny a na strane druhej zákonitosti významovej roviny pochádzajúce zo starších vývinových období jazyka. Podľa Sabola (1979) výsledkom tohto protichodného pohybu sú rôzne fonické formy, ktoré spôsobujú to, že zvuková štruktúra rovnakých sémantických jednotiek má istú variantnosť. Jej miera však musí mať svoje stále rozpätie, aby sa v procese dorozumievania nestožilo dešifrovanie rovnakých významových prvkov. Variantnosť má svoj význam, „signalizuje hranice významových jednotiek, naznačuje napríklad rozdiel medzi tvarotvorným a slovotvorným procesom (Sabol 1976, s. 432, 443), definuje tvary (aj) **presadzovaním** istej gramatickej kategórie (napr. životnosti v slovanských jazykoch, porov. baník/baníci, beloch/belosi) atď.“ (Sabol 1979, s. 392). Medzi javy, ktoré sa najviac podieľajú na zvukovej variantnosti sú neutralizácie a alternácie.³

„Neutralizácie možno hodnotiť ako zvukové javy, pri ktorých ide o vplyv fonémy na fonému“ (Pauliny 1968, s. 90 – 92), resp. i o „vplyv prozodémy na prozodému“ (Sabol 1974, s. 407). „Alternácia (striedanie fonických prvkov) je fonologický (morfofonologický) jav, pri ktorom ide o vplyv morfémy na fonému (prozodému). Je to zámena fonémy v rámci morfémy inou fonémou, fonematickou nulou alebo spojením foném. Na rozdiel od neutralizácií sú pri alternácii zmeny fonických prvkov vynútené nie zvukovým, ale významovým okolím“ (Král,

² Ak uvažujeme, že obdobie štvrtého roka života dieťaťa je v logopedickej literatúre (Lechta 1989) hodnotené ako etapa intelektualizácie reči, počas ktorej dochádza k spresňovaniu slov a gramatických tvarov, môže (ale nemusí) nadmerná hypergeneralizácia, čiže vysoká miera produkcie analogických tvarov, v rečovej produkcii dieťaťa v období po štvrtom roku života naznačovať problémy vo vývine detskej reči.

³ Podľa E. Paulinyho „z hľadiska historickej gramatiky ide aj pri alternáciách pôvodne vždy o neutralizácie“ (1968, s. 100).

Sabol 1989, s. 336). Ďalej podľa Kráľa a Sabola (1989, s. 336) „*alternácie sú nekombinačné (voľné) zmeny fonických prvkov*“. Podľa druhu alternujúcich foném sa rozdeľujú na vokalicke a konsonantické a na alternácie vokál/konsonant. V spisovnej slovenčine sa vyskytujú štyri typy vokalickej alternácie: kvalitatívne, kvantitatívne, kvalitatívno-quantitatívne a alternácie vokálu s nulou (Kráľ, Sabol 1989).

4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Cieľom výskumnej časti príspevku je sledovať produkciu analogických tvarov substantív deťmi predškolského a mladšieho školského veku prostredníctvom metódy maľovaného čítania.

„*Ohýbanie slovných druhov je v celkovom psychickom vývine dieťaťa prejavom nesmierneho rozmachu, dôkazom jeho schopnosti nielen chápať súvislosti, vzájomné vzťahy medzi javmi okolitého sveta, ale ich aj flexnou rečou konkretizovať*“ (Lechta 1989, s. 44).

Maľované čítanie predstavuje synkretický útvar literárneho a vizuálneho umenia, ktoré tento žáner konštituuje ako celok. „*Maľované čítanie je výtvarno-literárny útvar s dominantne didaktickou funkciou, pretože jeho základnou úlohou, pre ktorú bol konštituovaný, je napomáhať začínajúcemu detskému čitateľovi učiť sa čítať slovesný text. Až sekundárne domestikoval napríklad funkciu hry alebo zábavy (hlavo-lamy, hádanky, rébusy a pod.)*“ (Tokár 2013, s. 9). Metóda maľovaného čítania je charakteristická tým, že vybrané slová z textu sú nahradené obrázkom. Dieťa pomenúva obrázok, ktorý významovo, ale aj gramaticky nadväzuje na tematicky jednotný text. Predstavuje metódu, ktorá podporuje rozvoj predčitateľskej gramotnosti, často realizovanú v predprimárnom vzdelávaní, rovnako je aktívna v logopédii pri nácviku vybraných hlások či gramatických pádov.

V obrázkovom čítaní ide primárne o sémantickú rovinu interpretácie vizuálneho zobrazovania slov, v našom prípade nám však táto metóda poslúžila na interpretáciu substantívnych tvarov, v ktorých predovšetkým prostredníctvom pravovalenčného participanta dochádza k alternačným zmenám.

Naším cieľom bolo zistiť produkciu analogických tvarov pomocou textu maľovaného čítania, ktorý sme zostavili na základe textovej parafrázy ľudovej rozprávky *Ako išlo vajce na vandrovku* (pozri prílohu Maľované čítanie). Zamerali sme sa na tvary slov, ktoré pri flexii vykazujú alternačné zmeny, a zároveň naplnili kritérium tematicko-obsahovej zrozumiteľnosti textu. Z pohľadu alternačných zmien vybraných slov sme volili slová, pri ktorých sme predpokladali dostatočnú jazykovú empiriu, ako *mravec, osol, orol, koberec, oheň, pukanec*, ako aj slová, pri ktorých sme usudzovali menšiu jazykovú skúsenosť s ich jazykovou paradigmou, ako *bobor, zubor, ďateľ, srnec, voš, včela*. Jednotlivý výber slov mal poukázať na mieru analogického transferu aj pri jednotkách, pri ktorých sme predpokladali menší jazykový kontakt. Tieto slová dostali vizuálnu podobu.

Súbor dát sme nadobudli od 5 detí vo veku 5 rokov a 5 mesiacov, 6 rokov a 1 mesiac, 6 rokov a 9 mesiacov, 6 rokov a 10 mesiacov a 7 rokov a jeden mesiac.

Z pohľadu pohlavia išlo o štyroch chlapcov a jedno dievča. Dve deti (chlapci) z výskumnej vzorky navštevovali prvý ročník základnej školy a čítali text samostatne. Tri deti navštevovali predškolské zariadenie a text im čítala autorka výskumu, pričom deti ju dopĺňali prečítaním obrázka.

Pred samotným čítaním boli deti oboznámené s obrázkami spoločnou reprodukciou, čím sme dosiahli žiaduce pomenovanie obrázka (osol/nie somár, srnec/nie srnka). Jednotlivé čítania boli audiovizuálne zaznamenané.

Tab.: Tvorenie substantívnych tvarov prostredníctvom metódy maľovaného čítania

	Maxim 5,5 r.	Patrik 6,1 r.	Gréta 6,9 r.	Marko 6,10 r.	Lucas 7,1 r.
mravec	mravčeka	mravca	mravca	mravca	mravčeka
osol	osola	osola	osla	osla	oslíka
ďateľ	ďateľa	ďateľa	ďatľa	ďateľa	ďateľa
orol	orla	orla	orla	orla	orla
včela	včielky	včela	včiel	včiel	včely
voš	voši	vošky	vošky	voži	vošky
bobor	bobora	bobra	bobra	bobra	bobra
zubor	zubora	zubora	zubra	zubra	zubra
srnec	srneca	srnčeka	srnca	srnca	sŕňa
koberec	koberca	koberca	koberca	koberca	koberca
oheň	oheňa	ohňa	ohňa	ohňa	ohňa
pukanec	pukance	pukance	pukance	pukance	pukance

5 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV

Ako vyplýva z predloženej tabuľky, zaznamenali sme 60 výpovedí. Z toho 13 z nich môžeme označiť za detský analogizmus. Celkovo sme tak evidovali 7,8 % detských analogizmov v skúmanom súbore. Analogicky utvorené tvary môžeme sledovať v slovách *osol/*osola*, *ďateľ/*ďateľa*, *voš/*voši/voži*, *bobor/*bobory*, *zubor/*zubora*, *srnec/*srneca*. V uvedených príkladoch ide v jazyku o vokalicú alternáciu s 0. „Táto alternácia zasahuje na pozadí vývinu fonologickej stavby slovenskej slabiky a morfémy – najmä e-ový a o-ový vokalicový typ, menej častá je pri i-ovom timbri (vo variantných tvaroch vtáčik/vtáčka... a pod.) a len veľmi obmedzene v a-ovom timbri“ (Král, Sabol 1989, s. 338). Podľa Navrátila (2002, s. 30) majú alternácie o/0, e/0, ie/0 pomerne pevné postavenie a sú v slovenčine výrazne produktívne.

Najvyššiu produkciu analogizmov sme zaznamenali u najmladšieho dieťaťa Maxima (5,5). Z dvanástich sledovaných tvarov realizoval 7 analogických tvarov (**osola*, **ďateľa*, **voši*, **bobora*, **zubora*, **srneca*, **oheňa*). Patrik (6,1) vyprodukoval tri analogizmy (**osola*, **ďateľa*, **zubora*), 2 analogické tvary sme evidovali pri Markovi (6,10) (**ďateľa*, **voži*). 1 analogický tvar (**ďateľa*) sledujeme u Lucasa. U Gréty sme nezaznamenali prejav detského analogizmu. Náš predpoklad s tvarmi slov, pri ktorých majú deti menšiu skúsenosť s ohýbacou paradigmou, sa potvrdil najmä pri slovách *ďateľ*, *voš*, *včela*. V slove *voš/vši* sme nezaznamenali ani jeden korektne utvorený tvar, následne v tvare slova *ďateľ/ďatľa* sme evidovali len jeden bezchybný tvar (Gréta) a v tvare *včela/včiel* sme pozorovali dva správne tvary (Gréta, Marko).⁴

⁴ Interpretácii tvarov *včela* a *voš* sa venujeme nižšie.

Detský analogizmus je dominantný u jedného z piatich sledovaných detí (Maxim), zároveň vek dieťaťa je najnižší (5,5). Výskyt analogických tvarov sme u spomínaného dieťaťa zaznamenali v 53 %. U detí, ktorých chronologický vek sa približuje siedmemu roku (resp. 7 rokov), sa analogické tvary vyskytli minimálne v 1,08 %.

Zo získaných údajov môžeme konštatovať, že zvyšujúcim sa vekom dieťaťa klesá výskyt detských analogizmov. Prejavy detského analogizmu sa redukovávajú v mladšom školskom veku. Predpokladáme, že jazyková skúsenosť a orientácia v jazyku je zrelšia a vytvárajú sa trvalejšie pamäťové stopy v súvislosti s nepravidelnými tvarmi vznikajúcimi v dôsledku flexie.

Okrem primárneho sledovania produkcie detských analogizmov sme zaznamenali aj sekundárne zistenia. V šiestich prípadoch u troch detí (Maxim, Patrik, Lucas) je možné pozorovať použitie deminutívnych tvarov (Maxim – **mravčeka*, **včielky*, Patrik – **srnčeka*, Lucas – **mravčeka*, **oslika*, **sřňa*). Použitie deminutívnych tvarov môže vyplývať z vizuálnej podoby na jednej strane¹, na druhej strane ich tvorba môže naznačovať, že dieťa nepoznalo správnu podobu, tak si pomohlo vybavením z pamäti takého tvaru slova, ktoré vedelo v danom kontexte použiť. Pri tomto tvrdení sa opierame o videozáznam, na ktorom deti váhajú a „hľadajú“ vhodný gramatický tvar. Zároveň pri tvare slova včiel, kde nastáva kvantitatívna vokalistická alternácia, v ktorej dochádza k nahradeniu krátkeho vokálu dlhým, dve deti nedokázali vytvoriť (Patrik – **včela*, Lucas – **včely*) korektný tvar (N. sg. a tvar N. pl. namiesto G. pl.). Následným sekundárnym zistením je trikrát zaznamenané slovotvorne motivované slovo voška od slova voš, ktoré môžeme pozorovať v troch výpovediach detí (Gréta, Lucas, Patrik).

Ako naznačujú výsledky, výskyt analogických tvarov v skúmanej vzorke je pomerne nízky (7,8 %), čo sa približuje tvrdeniu S. Pinkera (2003, s. 256): „*Hypergeneralizačné omyly by mali byť výnimkou, nie pravidlom a súvisia s príležitostným zlyhaním systému určeného na zabráňovanie omylov. V skutočnosti priemerná hodnota chýb u detí dosahuje iba 4 percentá.*“ Súbor predložených výsledkov upozorňuje na eventúálnu schopnosť dieťaťa sémanticky zastúpiť gramaticky korektným tvarom tvar slova, ktorým si nie je gramaticky isté, čo sa prejavilo najmä u jedného sledovaného dieťaťa (Lucas).

6 ZÁVER

Detský analogizmus v rečovej produkcii dieťaťa poukazuje na princíp prirodzenosti v jazyku (pozri Dolník 1999). Orientácia dieťaťa v jazyku je prirodzená a tvorivá². Dieťa si prednostne osvojuje tvary, ktoré sa vyznačujú vysokou textovou frekvenciou, ako aj mierou systémovosti a predvídateľnosti, vníma jazyk ako systémový a tak k nemu aj pristupuje dovedty, kým nenarazí na jazykovú skutočnosť. Na základe empirie sa vyrovnáva s jazykovou realitou, a preto dochádza so zvyšujúcim sa vekom dieťaťa k postupnému korektnému osvojeniu aj nepravidelných tvarov. Metóda maľovaného čítania môže prispieť k nácviku

¹ „Sémanticky tak deminutíva pomenúvajú niečo malé alebo mladé, zatiaľ čo (pragmaticky môžu označovať náklonnosť, hravosť, nežnosť. Výskumy zamerané na prvé obdobie vývinu detskej reči ukazujú, že osvojenie si pragmatického významu deminutív predchádza osvojeniu si ich sémantického významu 'malosti'“ (Ondráčková 2008, s. 225).

² „Tvorivá činnosť nie je výsledkom iba tvorivej fantázie, hoci tá sa na nej podieľa vo výraznej miere. Podieľa na nej predovšetkým tvorivé myslenie, ktoré zahŕňa operovanie predstavami, ako aj pojmi a symbolmi každého druhu (slová, osobitne dohovorené znaky)“ (Štefanovič 1986, s. 118).

korektných podôb slov pri nepravidelných tvaroch najmä u detí, ktorých rečová produkcia sa aj vo vyššom veku vyznačuje nadmernou hypergeneralizáciou.

LITERATÚRA

- DOLNÍK, J., 1999. Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny. In: J. DOLNÍK, ed. *Princípy stavby, vývinu a fungovania slovenčiny*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-85697-998.
- LECHTA, V. a kol., 1989. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00447-9.
- KRÁL, A. – SABOL, J., 1989. *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-80-00036-8.
- NAVRÁTIL, L., 2002/03. Alternácia a jej druhy. In: *Naša škola*. Roč. VI, č. 1, s. 29 – 33. ISSN 1335-273.3
- ONDRÁČKOVÁ, Z., 1998. Detské slová v slovenčine a ich charakteristika. In: SLANČOVÁ, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 251 – 298. ISBN 978-80-80680-701-4.
- PAULINY, E., 1968. *Fonológia spisovnej slovenčiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 0013211.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B., 2014. *Psychológia dítäte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PINKER, S., 2003. *Slová a pravidlá*. Bratislava: Kaligram. ISBN 80-7149-487-9.
- SABOL, J., 1974. Typy neutralizácií v slovenskom fonologickom systéme. In: *Studia Academia Slovaca*. Roč. 10, č. 3, s. 405 – 417.
- SABOL, J., 1979. Konsonantické alternácie pri skloňovaní substantív. In: *Studia Academia Slovaca*. Roč. 15, č. 8, s. 389 – 406.
- Slovník súčasného slovenského jazyka A – G (SSSJ)*, 2006. Ved. red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-224-0932-4.
- ŠTEFANOVIČ, J., 1985. *Psychológia I. Všeobecná psychológia pre 1. ročník stredných pedagogických škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00327-1.
- TOKÁR, M., 2013. *Zobrazenie v maľovanom čítaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0878-8.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2015. Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. In: *O dieťati, jazyku a literatúra*. Roč. III, č. 2, s. 42 – 46. ISSN 1339-3200.

RESUMÉ

The paper concentrates on analogic noun forms production in pre-school and early school-aged children. The author explains the terms children's analogism, hypergeneralization, with the emphasis on alternation changes in declension, the result of which is the variant form of the same semantic units. Based on the case study that uses picture reading, the paper observes analogisms of forms used by five children, aged 5.5 to 7.1. The attention is paid to occurrences and frequency of children's analogisms. The data are analyzed and interpreted and primary and secondary findings are presented.

Kontakt

PhDr. Mgr. Jana Kičura Sokolová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Ul. 17 novembra, 080 05 Prešov

jana.kicura.sokolova@unipo.sk

Príloha: MALOVANÉ ČÍTANIE

VYBRAL SA  NA TÚLAČKU. STRETOL  . „KAMŽE IDEŠ HRÍB,“ OPÝTAL SA MRAVEC? „NA TÚLAČKU,“ ODPOVEDAL HRÍB. „PÔJDEM S TEBOU!“ „DOBRE!“ ZVOLAL HRÍB „ASPOŇ BUDEME 2.“

IDÚ, IDÚ A STRETNÚ  . „KAMŽE, KAM?“ OPÝTAL SA OSOL. „NA TÚLAČKU, NEPRIDÁŠ SA?“ OZVALI SA ZVIERATÁ. „S RADOŠŤOU,“ ODPOVEDAL OSOL. A UŽ BOLI 3.

AKO SI TAK VYKRAČUJÚ, ZAPOČUJÚ  . „KAM STE SA VYBRALI?“ SPYTOVAL SA ĎATEL. „NA TÚLAČKU,“ ODVETILI ZVIERATÁ. „MÔŽEM SA PRIDAŤ?“ „SAMOZREJME,“ ZARADOVALI SA ZVIERATÁ. „TÁK A UŽ SME 4,“ POTEŠILI SA KAMARÁTI. AKO SI TAK VYKRAČUJÚ S HLAVAMI UPRETÝMI K NEBU, ZBADAJÚ KRÚŽIACEHO

 . „KDEŽE STE SA VYBRALI?“ OPÝTAL SA OROL. „NA TÚLAČKU,“ ODPOVEDALI PRIATELIA. „RÁD SA PRIDÁM!“ „NECH SA PÁČI, MILÝ OROL!“ A UŽ BOLI 5. IDÚ, KRÁČAJÚ A ODRAZU IM PRED OČAMI BZÚKA ROJ   .

„KAM IDETE, STVORY?“ ZABZUČALI VČELY. „NA TÚLAČKU.“ „POTEŠÍME SA, AK SA PRIDÁTE,“ POVEDALI ZVIERATKÁ. „RADY,“ ZABZUKALI VČELY. TAK SA TÚLA-
LO UŽ 6 DRUHOV ZVIERAT. AKO TAK PUTUJÚ, ODRAZU SA ZAČNE OSOL ŠKRA-
BAŤ. A TU MU SPOD KOŽÚŠKA VYKUKNÚ   . „MÔŽEME SA K VÁM PRIDAŤ?“ OPÝTALI SA. „NEDBÁM, ALE MA UŽ NEKÚŠTE!“ UŽ ICH BOLO 7. VYKRAČUJÚ SI

NAŠI TULÁCI ĎALEJ A PRI RIEKE
STRETNÚ  . „KAMŽE IDETE?“ SPÝTAL SA BOBOR. „NA TÚLAČKU, IDEŠ S NAMI?“ „S RADOŠŤOU,“ ODVETIL BOBOR. VYBRALI SA TAK NA TÚLAČKU UŽ 8.

ÔSMI SI UŽ VYKRAČUJÚ A VIDIA VEĽKÉHO . „KAM STE SA VYBRALI, MALÍČKÍ,“ SPÝTAL SA ZUBOR. „NA TÚLAČKU,“ ODPOVEDALI. „IDEM S VAMI,“

PRIHLÁŠIL SA ZUBOR. UŽ ICH BOLO 9. ZVIERATÁ POMALY KRÁČAJÚ, KEĎ OBJAVIA .

„A VY, KAM STE SA VYBRALI?“ ZAHUČAL SRNEC. „NA TÚLAČKU,“ ODVETILI ZVIERATÁ. „POĎ, PRIDAJ SA K NÁM,“ ZVOLALI. „A ČOBY NIE,“ ODPOVEDAL SRNEC. BOLI UŽ 10 A DOĽAHLA NA NICH Z TOLKÉHO TÚLANIA ÚNAVA.

„NEODDÝCHNEME SI?“ NAVRHOL HRÍB. „VERUŽE ÁNO,“ ODPOVEDALI ZVIERATÁ. ZLOŽILI SA NA TRÁVNATOM .

VYČERPANÉ ZVIERATKÁ SI POSADALI OKOLO . PRI OHNISKU BOLA ROZSYPANÁ KUKURICA, A TAK SI PRIPRAVILI .

VÝBORNE SI POCHUTILI! ODRAZU SA ZATIAHLA OBLOHA A SPUSTIL SA PRUDKÝ LEJAK. ZVIERATÁ SA ROZPŘCHLI PO CELOM LESE, LEN HRÍB ZOSTAL SCHOVANÝ.

Z ANALÝZY EDUKAČNÝCH SITUÁCIÍ VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

FROM THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL SITUATIONS IN MOTHER TONGUE EDUCATION

Iveta ČUCHTOVÁ

Otázkami kvality sa vážne zaoberajú vzdelávacie a školské systémy po celom svete. Okrem toho je kvalita oddávna prirodzenou súčasťou myslenia učiteľov, ktorým nie je ľahostajné, ako dobre vyučujú a ako dobre sa ich žiaci učia. Pojem kvalita v preklade z latinského *qualitas* označuje vlastnosť určitého predmetu či javu. Kvalitu môžeme definovať ako dohodnuté meradlo, ktoré je založené na formálnom nastavení cieľov vzdelávacieho systému a jeho inštitúcií, ku ktorému sa môžu vzťahovať zistenia týkajúce sa účinkov tohto systému (Janík 2013).

Pre tento príspevok je dôležité vymedziť pojem kvalita v oblasti edukácie. V tejto oblasti sa pojem vymedzuje v dvoch rôznych významoch, a to:

- ako pojem, ktorý vyjadruje pozitívne aj negatívne označenie úrovne nejakého stavu;
- ako pojem označujúci stav, ktorý je žiaduci, optimálny, ideálny – pozitívny (Starý, Chvál 2009).

Vo vzťahu k vzdelávaniu sa tento pojem používa skôr v súvislosti s vyjadrením ideálneho stavu (Starý, Chvál 2009). Podobne v dvoch významoch tento pojem vymedzuje Helmke:

- kvalita ako vlastnosť predmetu či javu, ako pojem opisujúci, nie hodnotiaci;
- kvalita ako pojem používaný na vyjadrenie akosti alebo hodnoty istého predmetu (In: Zlatníček a kol. 2010).

Ak vnímame kvalitu ako vlastnosť, je dôležité uvedomiť si, že ide o vzťah medzi tým, čo je očakávané, a tým, čo je dosahované. Kvalita je teda kategóriou dynamickou, pretože naznačuje potenciál vlastného zvyšovania (Shädler 1999; podľa Zlatníček a kol., 2010).

Cieľom tohto príspevku je identifikácia istých trendov a nových tendencií v sledovaní a hodnotení kvality vzdelávania vo vyučovaní materinského jazyka so zameraním na obsahovú integritu výučby a poukázať na dôležitosť ich uplatnenia pri skvalitňovaní edukačného procesu.

1 KVALITA VYUČOVANIA Z POHLEDU VÝSKUMOV

V tejto časti ponúkame stručný prehľad výskumov zameraných na posudzovanie kvality vzdelávania. Pre tento príspevok je dôležité uviesť výskumy, ktoré sa zaoberali kvalitou vyučovania materinského jazyka.

Výskumy, ktoré sa zameriavali na kvalitu vzdelávania, sa sprvoti orientovali na osobnosť učiteľa. Boli teda zamerané najmä na to, ktoré charakteristiky učiteľovej osobnosti vplývajú pozitívne na efektívne vzdelávanie žiakov. Neskôr sa však výskumy začali venovať tomu, ako učiteľ vyučuje a čo v edukačnom procese robí. Hlavnou výskumnou metódou

sa stalo pozorovanie. V týchto výskumoch však absentovala súvislosť medzi správaním učiteľa a výkonom žiaka. Výskumy, ktoré sa na to zameriavali, dávali do vzťahu proces a produkt (*process-product reasearch*) a všímali si efektivitu vzdelávania. Neskôr sa výskumy zameriavali aj na ďalšie komponenty edukačného procesu a začali podrobnejšie skúmať, čo konkrétne pozitívne vplýva na efektivitu vzdelávania. Popri výskumoch proces – produkt sa v súčasnosti objavujú aj výskumy, ktorých úlohou je podrobne opísať edukačný proces, analyzovať ho a poukázať na potenciál istých postupov, ktoré sa v daných edukačných situáciách objavujú (*teaching-learning studies*) (Janík 2012). Takémuto typu výskumov sa venujú aj českí autori v didaktických kazuistikách, v ktorých ponúkajú práve podrobnú anotáciu jednotlivých edukačných situácií v rôznych vyučovacích predmetoch. Tieto situácie podrobne analyzujú a ponúkajú návrh alterácie pre zefektívnenie vzdelávania (Slavík a kol. 2017).

Podrobný prehľad výskumov zameraných na kvalitu vzdelávania ponúkajú vo svojej publikácii Janík a kol. (2013). Pre tento článok sme sa rozhodli vybrať a stručne priblížiť len tie, ktoré budú pre čitateľa dôležité. V rámci toho, ako vnímajú problematiku kvality školy jednotliví aktéri edukačného procesu, realizoval Janík v roku 2011 výskum, na základe ktorého sa podarilo zistiť, že samotní učitelia by ocenili väčšiu autonómiu pri sprostredkovaní obsahu výučby, uskutočňovanie medzipredmetových vzťahov a väčšiu voľnosť vo výbere a štrukturovaní vzdelávacích obsahov. V rámci výskumu kvality školy a jej rozvoja sa pracovníkom Výskumného ústavu pedagogického v Prahe podarilo identifikovať oblasti charakterizujúce dobrú školu. Podľa nich sú takýmito oblasťami jasné ciele, spolupráca, záujem o žiakov, poznanie špecifických potrieb žiakov, trvalá rekonštrukcia vzdelávacieho obsahu, pozitívna klíma, informovanosť o vnútornom dianí, pozitívny vzťah s rodičmi (Tupý, 2008; podľa Janík, 2012)¹.

Pre tento príspevok je však dôležité spomenúť aj výskumy, zamerané na vyučovanie materinského jazyka, jeho kvalitu a efektivnosť. Autori Štěpáník a Slavík (2016) sa svojím výskumom pokúšali upozorniť na to, aké je dôležité ponímanie žiackeho prekonceptu ako kľúčového determinantu vzdelávania. Zamerali sa na vnímanie vetného člena, konkrétne prívlastku a ponúkli návrhy na zlepšenie vzdelávania v tejto oblasti. Na základe tohto výskumu sa im podarilo zistiť, že žiaci týmto prekonceptom disponujú a dokážu ho opísať, ale po uplatnení terminológie dochádza k stretu vnímania jazyka a gramatického opisu. Len čo si žiaci osvoja poučku, prestanú nad daným javom premýšľať a používajú zmechanizované postupy, ktoré boli naučení. Upozorňujú tak na to, že vyučovanie jazyka zavádza terminológiu priskoro a nenadväzuje na prirodzenú jazykovú kompetenciu a implicitné znalosti žiakov. Ďalšie učivo tak nadväzuje na slabo zafixované znalosti, čím dochádza k zníženiu kvality vzdelávania v oblasti vyučovania materinského jazyka.

Na vyučovanie materinského jazyka sa zamerali aj autori Janík a kol. (2013), ktorí sledovali edukačný proces zameraný na problematiku súvetí a spojok. Prostredníctvom podrobnej anotácie a následnej analýzy ponúkajú spôsob, ako skvalitniť edukačný proces. Upozorňujú na dôležitosť vyučovania jazyka a inú povahu edukácie. Vyučovanie jazyka je nesmierne dôležité nielen pre tento predmet, ale aj pre všetky ostatné. Samotný jazyk

¹ Janík a kol. (2013) vo svojej publikácii *Kvalita ve vzdělávání* ponúka podrobný prehľad výskumov zameraných na kvalitu edukačného procesu, ktoré boli realizované v rôznych oblastiach vzdelávania. Pre potreby tohto príspevku sme vybrali tie, ktoré sú pre nás relevantné.

je nástrojom osvojovania si ďalších vedomostí. Žiaci sa v konkrétnej edukačnej situácii učia spojky mechanicky a pri ich používaní ich náhodne dosadzujú do súvetí. Upozorňujú preto na dôležitosť pochopenia významu jednotlivých spojok a ich správne používanie na dosahovanie komunikačného zámeru. V diele *Didaktické kazuistiky v oborech školného vzdelávania* sa autori Štěpáník, Vejvodová, Šalamounová, Klumparová a Poláková rovnakou metódou pokúšajú odhaliť nedostatky vo vyučovaní materinského jazyka a literatúry, a ponúkajú návrhy zlepšenia, ktoré by mali viesť k zefektívneniu kvality vyučovania materinského jazyka v konkrétnych oblastiach (Slavík a kol. 2017).

Na základe výskumov v oblasti jazyka môžeme pozorovať snahu o skvalitnenie vyučovania jazyka. Medzi ďalšie publikácie, ktoré sa snažia upozorniť na dôležitosť skvalitňovania edukačného procesu v oblasti jazyka v Českej republike, patria práve *Kvalita (ve) vzdelávania* (Janík a kol. 2013), *Didaktické kazuistiky v oborech školného vzdelávania* (Slavík a kol. 2017), *Školní výpravy do krajiny češtiny* (Štěpáník a kol. 2020) a na Slovensku publikácia *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Lipťáková a kol. 2011).

2 VYUČOVANIE SLOVENČINY V KONKRÉTNÝCH EDUKAČNÝCH SITUÁCIÁCH

V rámci analýzy kvality vyučovania materinského jazyka v našom edukačnom prostredí sme v školskom roku 2019/2020 realizovali 11 pozorovacích hodín slovenského jazyka a literatúry v troch rôznych základných školách v 2., 3. a 4. ročníku. Cieľom týchto pozorovaní bola podrobná anotácia konkrétnych edukačných situácií. Na základe autentických transkriptov sme identifikovali niekoľko pravidelne sa opakujúcich javov, ktoré negatívne vplyvajú na kvalitu vyučovania materinského jazyka. Tieto negatívne javy sme kategorizovali podľa delenia, ktoré ponúkajú autori Janík, Lokajíčková a Janko (2012), a ponúkame autentické prepisy edukačných situácií, ktoré potvrdzujú ich pravidelné opakovanie v týchto konkrétnych triedach a poukazujú na nedostatky vo vzdelávaní. Niektoré tieto javy môžeme označiť ako didaktické formalizmy. Týmto pojmom označujeme nesúlad medzi učebným obsahom, žiakovou skúsenosťou a motiváciou, komunikáciou a správaním sa žiakov a učiteľa, ktoré je podmienené učebnými úlohami a orientované k cieľom výučby (Janík a kol. 2013). K didaktickým formalizmom dochádza vtedy, keď sú žiakom sprostredkované úlohy a aktivity, ktoré nevytvárajú súvislosti s reálnou praxou. Tieto formalizmy vznikajú v dôsledku neočakávaného vývoja edukačnej situácie, teda iným spôsobom, ako ich mal učiteľ pripravené, alebo z dôvodu nesprávneho, nedostatočne premysleného použitia vyučovacích metód (Šalamounová, Šedová, Sedláček, Švaříček 2017).

V rámci skúmania kvality vyučovania boli definované charakteristiky a komponenty, ktoré určujú, čo všetko by sme si pri zlepšovaní kvality edukačného procesu mali všimnúť. Kvalita vyučovania by nemala byť opisovaná len jednotlivými charakteristikami, ale pre úplnosť opisu je dôležité špecifikovať, čoho sa jednotlivé charakteristiky majú týkať a konkrétnejšie sa zamerať na jednotlivé aspekty vyučovacieho procesu. Dôležité je presne charakterizovať, aké by mali byť, aby sme mohli hovoriť o kvalitnom edukačnom procese. Kvalita vzdelávania sa teda odvíja od kvality jednotlivých komponentov a charakteristík edukačného procesu. Tie sú rozdelené do štyroch základných okruhov podľa Janíka, Loka-

jíčkovej a Janka (2012) (pre potreby tohto príspevku sme autentické prepisy kategorizovali iba podľa prvých troch skupín aj z dôvodu limitovaného rozsahu):

- organizácia a riadenie triedy – využitie času, primerané tempo;
- sprostredkovanie cieľov a obsahu – zrozumiteľnosť, štruktúrovanosť;
- učebné úlohy – kognitívna aktivizácia;
- podporná edukačná klíma – konštruktívna práca s chybou, adaptivita edukačných postupov.

Každý z týchto okruhov obsahuje niekoľko charakteristík. Z transkriptov jednotlivých edukačných situácií sme vybrali tie, ktoré dokazujú pravidelný výskyt negatívnych javov a didaktických formalizmov, ktoré nepriaznivo vplyvajú na kvalitu vyučovania materinského jazyka v našom edukačnom prostredí. Uvedieme teda konkrétne príklady javov k jednotlivým charakteristikám edukačného procesu.

2.1 ORGANIZÁCIA A RIADENIE TRIEDY

2.1.1 VYUŽITIE ČASU

Efektívne využívanie času a plánovanie hodiny výrazne prispieva k skvalitneniu edukačného procesu. Vyučovacia hodina by mala mať isté fázy, ktoré by sa mali dodržiavať. V úvode hodiny je pre žiakov primárneho vzdelávania nesmierne dôležitá motivačná časť, ktorá by mala byť spojená so zbieraním základných poznatkov o danej téme a aktivizáciou žiaka – evokácia. Na tieto poznatky potom môžeme nadviazať novými, ktoré si takto žiak jednoduchšie osvojuje. Ich získavanie by malo byť podmienené žiakovou aktívnou činnosťou, mal by ich postupne odhaľovať a zasadzovať do svojich predošlých vedomostí a schém. Dôležité je však to, aby žiak dokázal nájsť zmysel osvojovaného učiva. V poslednej fáze by mal byť žiak schopný aplikovať poznatky, ktoré nadobudol v predchádzajúcej fáze a kontroloval tak vlastné porozumenie danej témy. Pri správnom dodržaní jednotlivých fáz tak zabezpečujeme trvalosť osvojenia si jednotlivých znalostí (Liptáková a kol. 2011).

V transkriptoch sa však ukázalo, že do vyučovacích hodín učitelia vstupujú bez výraznejšej motivácie. Často sa hodiny začínali práve opakovaním poučky či pracou s učebnicou.

Situácia 1: *U: No dobre, tak deti, začneme tým, že si zopakujeme. Všetko máš zatvorené, tak. Včera sme mali takú veľmi dôležitú poučku a učili sme sa tému rozlišovania... (2. ročník)*

Situácia 2: *U: Tak ako vždy, najprv kontrola domácej úlohy, rozcvička a pôjdeme ďalej. No tak, diktát nie je rozcvička, moja zlatá! Tak ideme, kontrola domácej úlohy, sused susedovi, poďme! (4. ročník)*

Situácia 3: *U: Dobre, takže zopakujeme si vybrané slová, ktoré sme preberali. Poďme spolu. U+ŽŽ: by, aby, keby, bylina, bystrý, zbytočný. (3. ročník)*

Situácia 4: *U: Dobre, žiaci, skontrolujeme si domácu, pozriem sa, koľko ste čítali. Dobre, výborne, prečítame básničku, ktorú ste mali doma cvičiť. Ktorá básnička to bola? ŽŽ: Mesiačikove úbehy. (2. ročník)*

Podobný problém bol pozorovaný aj pri ukončení vyučovacích hodín. Chýba diagnostika, spätná väzba a fixácia. Často sa hodina končí tým, že žiaci jednotlivé úlohy nestihnú dokončiť.

Situácia 5: U: Výborne. A keď je to s mäkkým i, tak čo?

ŽŽ: *Chcem zbiť chlapca. Alebo hodiny bijú.*

U: Dobre, výborne, máte prestávku malú a po prestávke čítanie. (3. ročník)

Situácia 6: U: No zatlieskame si! Dobre nám to išlo! Mali sme jednu malú chybičku, ale to nevádi. Takýchto úloh mám veľa pre vás nachystaných. Teraz máte prestávku. (4. ročník)

Situácia 7: U: Dobre sa vám to podarilo, pozrite sa, sme to zvládli! Dobre, teraz už nám zazvoní. No tak deti, počúvajte, že ešte raz zajtra...

Ž: *Ideme teraz dole?*

U: Maroš, počúvaj! Zajtra veľká písomka! No a koniec hodiny máme, chystajte sa na ďalšiu hodinu! Týždenníci, tabuľa! (4. ročník)

2.1.2 TEMPO RIADENIA EDUKAČNÉHO PROCESU

S organizáciou a riadením triedy súvisí aj primerané tempo riadenia edukačného procesu. Na hodinách sa však často stáva, že žiaci majú rozdielne tempo práce. Tieto rozdiely sú neakceptované alebo prehliadané. Zatiaľ čo jedni žiaci už majú úlohu hotovú, druhí ju ešte len začínajú. Učiteľka však upozorňuje i žiaka, ktorého tempo je očividne pomalšie, aby odpovedal na otázku, ktorá sa týka žiakov, ktorí sú už na inej úlohe (pri situácii 8 podčiarkla autorka).

Situácia 8: U: Tak dobre, a ktorí máte, tak ešte tam máme posledné slovo. Aké slovo by to mohlo byť? Porozmýšľajte, ktorí už máte. V tej lienke. Moja otázka znie, je iba jedno riešenie? Iba jednu možnosť máme? Viktorko, rozmyšľame nad posledným slovom, lienka s jednou bodkou, rozmyšľaj. Akú dvojhlásku by si tam mohol doplniť? Nikolas? (2. ročník)

Situácia 9: U: Maroš vynechať riadok, ideme: pysk – papuľa, papuľa nepíšeš, len význam slova hovorím. Pysk, ďalej pýcha, že si pyšný na niečo, dopyt...

Ž: *aké bolo predtým?*

U: Zuzana nebudem čakať!

Ž: *A toto jak vtedy prvé?* (4. ročník)

U: Šak normálne píš, nebudem čakať na nikoho.

2.2 SPROSTREDKOVANIE CIEĽOV A OBSAHOV

2.2.1 ZROZUMITEĽNOSŤ

Pri získavaní nových vedomostí je nesmierne dôležité, aby žiaci v nadobudnutých poznatkoch dokázali nájsť zmysel a porozumeli im. Práve tým vieme zabezpečiť, že budú schopní poznatky dlhšie udržať v pamäti a že ich budú schopní aplikovať v konkrétnych situáciách (Liptáková a kol. 2011). Ak edukačný proces vykazuje nízku mieru zrozumiteľ-

nosti, žiak sa v ňom môže ľahko stratiť. So zrozumiteľnosťou obsahu súvisí vysoká miera explicitnosti (Janík, Lokajčíková, Janko 2012). V autentických prepisoch však nachádzame nezmyselné opakovanie a memorovanie poučiek, ktorým žiaci nerozumejú a osvojené učivo nedokážu aplikovať pri riešení konkrétnych úloh. Často nerozumejú samotným pojmom, pretože sú pre žiakov príliš abstraktné. Ponúkame teda ukážku konkrétnej edukačnej situácie, v ktorej sa tento problém objavuje.

Situácia 10: U: No dobre, tak deti, začneme tým, že si zopakujeme. Všetko máš zatvorené, tak. Včera sme mali takú veľmi dôležitú poučku a učili sme sa tému rozlišovacie...

Ž: Znamienka.

U: Znamienka. Tak ideme si povedať poučku, ktorú sme si napísali.

U+ŽŽ: Rozlišovacie znamienka sú dĺžeň, mäkčeň, vôkáň, dve bodky/dvojbodka.

U: Pozor, ne dvojbodka! Kto mi napíše dvojbodku? Pod' mi napísať dvojbodku. Som včera hovorila, že pozor, je rozdiel dvojbodka a, a čo?

Ž: Dve bodky.

U: Áno, dve bodky. Tak pod' ty, dve bodky nám napíš. Aký je rozdiel dvojbodka, tak výborne a dve bodky. Napíš to aj s písmenkom. Tak výborne. Ešte raz, teraz. Teraz sami, počúvam vás, ideme. Rozlišovacie znamienka sú...

ŽŽ: Sú dĺžeň, mäkčeň, vôkáň, dve bodky. (2. ročník)

Situácia 11: U: Prečítaj zadanie.

Ž: Napíš do okienok slovné spojenie, ktoré tieto slová pomenúva.

U: Áno, tieto slová. To sú vlastne čo? Aké slovné spojenie? Čiže dve slová nám vytvoria slovné spojenie a to slovné spojenie nám hovorí, že čo sú to vlastne tie štyri slová. To sú čo? Čo to sú, keď jeden je dĺžeň, mäkčeň, vokáň, dve bodky? To sú čo? Pozri, máš tam dve dvojhlásky. No ako sme začínali dneska poučku a včera sme si písali nadpis zeleným perom?

(Jeden žiak sa prihlási.)

Výborne, ale málo. Jedna ruka nestačí. Aké je to učivo? Našepkám ti, hore sa pozri na strane. Ako sa volá to učivo? Tie štyri body, tie štyri odrážky. To sú čo vlastne? Čo preberáme teraz? Listnaté stromy? Lesné zvieratá? Recepty starej matere? (smiech) Čo sú to? Dievčatá?

Ž: Rozlišovacie znamienka.

U: Súhlasíme?

ŽŽ: Áno. (2. ročník)

2.2.2 ŠTRUKTÚROVANOSŤ

So zrozumiteľnosťou učiva tiež veľmi úzko súvisí *štruktúrovanosť* osvojeného učiva. Tento pojem môže byť v rámci pedagogiky chápaný rôznymi spôsobmi. Autori ju vo svojej publikácii uvádzajú, že štruktúrovanosť môže byť podporená piatimi aspektmi, z ktorých sme si pre našu potrebu vybrali jeden². To, ako môžeme podporiť štruktúrovanosť

² Efektívne štruktúrovanie vyučovania môže byť podporené:

- jasnou predstavou učiteľa o riadení vyučovacej hodiny,
- poskytnutím zrozumiteľných teoretických východísk témy,

edukačného procesu je aj používanie prostriedkov, ktoré pomáhajú žiakom orientovať sa v obsahu (tabuľky, grafy a pod.) (Janík, Lokajčíková, Janko 2012). Pod tým si však často učitelia mylne predstavujú tabuľky, ktoré sú ponúkané v učebných materiáloch. Učivo je síce štruktúrované do istých celkov, ale jeho usporiadanie je často nelogické. Učitelia tak žiakov často nútia memorovať poznatky v presnom tabuľkovom poradí, bez výraznejšej logiky v jeho usporiadaní. Opäť ponúkame konkrétny príklad edukačnej situácie, v ktorej sa tento jav objavuje.

Situácia 12: U: Ako delíme hlásky podľa znelosti? Dávidko, odpovedz. No rozmýšľaj, ti vypadlo? Ako delíme? Lebo sme sa...

ŽŽ: Ja viem, Ja viem. Ja tiež. Ja.

U: ...lebo sme sa učili podľa pravopisu, ako delíme spoluhlásky, a podľa znelosti ako delíme. No Zuzi?

Ž: Párové znelé, párové neznelé a neznelé párové či... párové neznelé.

U: No ešte raz pod. Ty sa nehojdaj, lebo spadneš!

Ž: Párové znelé hlásky, párové neznelé a párové neznelé, párové znelé...

U: Zuzi, si sa pomotala načisto. Kto mi povie?

Ž: ...a nepárové znelé spoluhlásky.

U: No, dobre. Tak Maroško, párové znelé spoluhlásky vymenuj.

Ž: Ja viem!

U: No pomôž mu.

Ž: Párové znelé spoluhlásky: b, d ě, dz, dž, g, h, v, z, ž.

U: Dobre, párové neznelé?

Ž: p, t, ě, c, ě, ch, k...

U: No, tak podľa poradia.

ŽS: k, ch, f, s, š.

U: Tak, presne. Hej? Jak sme sa učili. No a Zuzi, ktoré nám ostali?

Ž: (premýšľa, nevie)

U: Vymenuj ešte raz, ktoré ešte neboli.

Ž: nepárové znelé

U: No nepárové znelé.

Ž: m, n ň, ě, r, j (4. ročník)

2.3 EDUKAČNÉ ÚLOHY – KOGNITÍVNA AKTIVIZÁCIA

Čoraz častejšie sa zdôrazňuje, že pre efektívne vzdelávanie je dôležité, aby bol žiak aktivizovaný, aby sám odhaľoval nové poznatky a hľadal súvislosti v osvojenom si učive. Kognitívna aktivizácia sa dá v edukačných situáciách sledovať najmä pri činnosti žiakov. Teda pri tom, akým spôsobom riešia jednotlivé úlohy a ako získavajú nové poznatky. Výskumy, ktoré sa zaoberajú kognitívnou aktivizáciou, sú rozdelené do dvoch veľkých skupín. Psychologické výskumy, ktoré skúmajú kognitívnu aktivizáciu ako psychologický konštrukt, ktorý závisí od motivácie, záujmu a výkonu žiaka. Didaktické výskumy, ktoré sledujú, ako sa kognitívna aktivizácia ako didaktický postup uplatňuje v praxi (Janík, Lo-

- dobrou fixáciou, zhrnutím,
- používaním prostriedkov, ktoré žiakom pomáhajú orientovať sa v učive,
- konzistentným výkladom, ktorý dodržiava vyučovaciu tému.

kajíčková, Janko, 2012). Pri jednotlivých pozorovaniach sa často potvrdilo, že u žiakov ide pri učení sa skôr o vonkajšiu motiváciu. Žiak sa neučí preto, že túži po nových informáciách, ale preto, aby dostal dobrú známku.

Situácia 13: U: No, niekto sa učil na písomku, vidím. (3. ročník)

Situácia 14: Ž: A to na známky? (4. ročník)

Situácia 15: U: A teraz Vám dám taký pracovný list.

Ž: Pani učiteľka a to budeme odovzdávať? Aj na známky to bude? (2. ročník)

Situácia 16: Ž: To je písomka? (4. ročník)

Správna motivácia súvisí i s obľúbenosťou jednotlivých predmetov a pozitívnym vzťahom žiakov k nim. Dobrá vnútorná motivácia môže výrazne posilniť kvalitu vzdelávania. Uvádzame príklad vyjadrenia vzťahu k predmetu slovenský jazyk.

Situácia 17: U: No ktorý predmet máte najradšej, povedzte?

ŽŽ: (žiaci sa prekrikujú) **Výtvarnú, telesnú, telesnú, matiku.**

U: A slovenský jazyk čo?

ŽŽ: **Nič! Ne, ne slovenský jazyk ne! Informatika.**

U: Prečo? Veď slovenský jazyk je super!

ŽŽ: **To je najhorší predmet.** (4. ročník)

3 EDUKAČNÉ SITUÁCIE ZAMERANÉ NA TEXTOVÚ PRODUKCIU

Pri riešení dizertačnej práce so zameraním na rozvíjanie textovej produkcie žiaka v primárnom vzdelávaní nás zaujímali aj hodiny textovej produkcie. Z 11 odporozovaných hodín sa však textovej produkcii venovala iba jedna z nich³. Transkript tejto hodiny nám pomohol odhaliť niekoľko javov, na ktoré by sme chceli upozorniť. Žiaci pracovali s pomôckou s názvom *Aktívna matematika*, ktorá obsahuje kartičky s rôznymi obrázkami

³ Aj napriek tomu sme pri analýzach ostatných vyučovacích hodín odhalili javy, ktoré majú tendenciu vytvárať u žiakov negatívny vzťah k textovej produkcii. Učiteľ nevedome a nepriamo vytvára tlak na žiaka, vyžaduje od neho vysoké tempo písania a pravopisnú správnosť. To môže u žiakov vytvárať negatívne pocity pri tvorbe textu. Opäť ponúkame autentické ukážky.

Sit. 1: U: Dobré, tak verím, že ten diktátik nám vyjde na samé jednotky, najhoršie dvojky. Dobré, poriadok, lebo odchádzame, dobre?

(2. ročník)

Sit. 2: U: Maroš, vynechať riadok, ideme: pysk – papuľa, papuľa nepíšeš, len význam slova hovorím. Pysk, ďalej pýcha, že si pyšný na niečo, dopyt...

Ž: **Áké bolo predtým?**

U: Zuzana, nebudem čakať!

Sit. 3: Dobré, deti, kto bude mať, tak si napíšte meno na ten pracovný list a tí, ktorí dlhšie píšete tie slová do tých riadkov, tak tí budete mať ten list za domácu úlohu. (2. ročník)

Písanie ako proces neodmysliteľne patrí k textovej produkcii. Žiaci však kvôli niektorým nárokom učiteľov nepíšu radi. Takýto negatívny vzťah k samotnému písaniu sa premieta i do vzťahu k tvorbe textu. Prílišný apel na osvojenie si techniky písania vedie k tomu, že žiaci majú pri písaní často strach či stres.

Sit. 4: U: Krasopisne. Snaž sa rovno, aj keď nepíšeš do riadkov, si sadni tak rovno, pekne, hej?

Ž: **No aby to nebola hrôza.**

U: Tak, presne, aby to nebola hrôza. Takže tak sa snažte aby to bolo pekné, čitateľné, aby to nebola hrôza.

Sit. 5: U: No dobré, tak máte tam aj predpis, aj vám dám veľa času, hovorím pomaly a vy stále škaredo. Nie som spokojná s niektorými.

ŽŽ: **Aj ja som škaredo napísal? Ale ja som nestíhal. Ja som nestíhala tiež.** (4. ročník)

a podložku, do ktorej sa dajú kartičky umiestniť. Ich úlohou bolo vybrať istý počet kartičiek a vytvoriť krátky príbeh. Pred tým, ako začali tvoriť, však neprebehla žiadna evokácia či motivačná časť. Žiaci mali tvoriť príbeh bez toho, aby sa dozvedeli, aké sú jeho základné komponenty a vytvorené príbehy boli len jednoduché časové sekvencie, bez zápletky či pointy.

Situácia 18: *U: Sandra a Zoe, predstavte nám svoj mini príbeh.*

Ž: *Na dvore bol chlapec a dievča, ktorí hrali futbal. A chlapec kopol loptu do stromu a zo stromu spadlo jablko.*

U: Vau, jeden potlesk. Všetko toto, ja ukážem hraciu podložku, všeko toto, čo použili v príbehu, majú skutočne aj na hracej podložke. Tak, dobre? Kto by chcel ďalší? Ďalšia skupina? Povedať svoj príbeh, už ho neprerábajte. Nely, už nechajte tak, nevadí, ideme sa na sebe naučiť, aj keď máme chybičku, nič sa nedeje. Peťko, Petronelka?

Ž: *Že bola jedna mamka a dievčatko, mamka išla pozbierať mrkvu a dievčatko našlo jeden kvietok a si ho zobralo.*

U: Dobre, potlesk, ešte niekto má chuť? (3. ročník)

Po prerozprávání príbehu, ktorý si žiaci pripravili, chýbala zo strany učiteľa výraznejšia spätná väzba, ktorá by upozorňovala na nedostatky tvorby. U žiakov neboli aktivizované predošlé znalosti o danom textovom modeli. Po tvorbe v dvojiciach sa učiteľka rozhodla pre kolektívnu tvorbu príbehu, ktorá je pre žiakov 3. ročníka pomerne náročná, obzvlášť bez predchádzajúcej prípravy a nedostatku času. Navyše si v nej žiaci ťažko osvojujú charakteristiky textového modelu a vedomosti, ktoré by mohli využiť pri ďalšej tvorbe príbehu.

Situácia 19: *U: Kde bolo, tam bolo... keď ste počúvali pani učiteľku, ten príbeh začala ako rozprávku, tak my si teraz ideme urobiť takú mini rozprávku, ktorú začneme. Peťko, začni rozprávku, daj nám pokyn. To, čo budeme počuť, keď budeš hovoriť začiatok svojho príbehu, použi jednu kartičku a my tam si zapichneme jednu kartičku. Peťko, začni...*

Ž: *Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden...*

U: Kde bolo, tam bolo, ja by som dala, že bol raz jeden vtáčik, Peťko. Zoe, pokračuj.

Ž: *Vedľa vtáčika stál dom.*

U: Vedľa vtáčika stál dom. Jedného dňa... Barborka

Ž: *Jedného dňa prišlo dievčatko a...*

U: Nahlas.

Ž: *...a pohladkalo vtáčika.*

U: Jedného dňa prišlo dievčatko a pohladkalo vtáčika. Keď tu zrazu... Julka?

Ž: *Keď tu zrazu prišla veľká ryba.*

U: Keď tu zrazu prišla veľká ryba. Keď neviete nájsť narychlo kartičku, ak vám sa nedarí, dajte si farebnú, ktorá bude predstavovať to, čo nemáte. Hej, aby ste sa mohli ďalej sústrediť na príbeh, šupnite tam jednu žltú a hotovo, dobre? Takže, bol raz jeden vtáčik, dom, potom prišlo dievčatko, ktoré vtáčika pohladkalo a zrazu prišla veľká ryba. Nanešťastie, nanešťastie, Viktorko...

Ž: Prišiel pes.

U: Nanešťastie prišiel aj pes a Alex.

Ž: Zjedol rybu.

U: A zjedol rybu, hm, dobre.

Ž: Mňam.

U: Rybu dáme preč.

Ž: Ryba išla do neba.

U: Dobre, super. Tento príbeh bol taký špeciálny, dobre. (3. ročník)

4 ZÁVER

Týmto príspevkom sme sa snažili upozorniť na to, aké dôležité je hľadanie spôsobov na zlepšenie a skvalitnenie vyučovania materinského jazyka. Upozornením na nové smery a trendy zisťovania kvality vo vyučovaní sme chceli prispieť k tomu, aby sa prístupy zamerané na integritu obsahu stali bežnou súčasťou hodnotenia edukačného procesu. Ponúkli sme autentické prepisy konkrétnych vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry a poukázali sme na isté javy a didaktické formalizmy. Okrem toho, že sme ich identifikovali a všimli si ich opakujúci sa výskyt, sme sa pokúsili ich kategorizovať a priblížiť tak čitateľovi na konkrétnych príkladoch niektoré komponenty a charakteristiky kvality vyučovania. Práve odstraňovanie spomenutých javov môže viesť k skvalitneniu vyučovania materinského jazyka v našich školách a môže byť námetom pre ďalšie skúmanie a analýzu edukačných situácií s rôznym zameraním.

LITERATÚRA

- JANÍK, T. a kol., 2013. *Kvalita (ve) vzdelávani: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK, T., 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. In: *Pedagogika*. Roč. 62, č. 3, s. 244 – 261. ISSN 0031-3815.
- JANÍK, T., P. KNECHT, P. NÁJVAR, a kol., 2011. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-209-3
- JANÍK, T., V. LOKAJÍČKOVÁ a T. JANKO, 2012. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výzkumu: přehled výzkumných zjištění. In: *Orbis scholae*. Roč. 6, č. 3, s. 27 – 55. ISSN 1802-4637.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.
- SLAVÍK, J. a kol., 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8768-2.
- STARÝ, K. a M. CHVÁL, 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In: JANÍKOVÁ, M. a K. VLČKOVÁ, eds. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, s. 63 – 81. ISBN 978-80-7315-180-5.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. a kol., 2017. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. In: *Pedagogika*. Roč. 67, č. 3, s. 247 – 278. ISSN 0031-3815.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a J. SLAVÍK, 2017. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. In: *Pedagogická orientace*. Roč. 27, č. 1., s. 58 – 80. ISSN 1211-4669.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol., 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Praha: Fraus. ISBN 978-80-748-9595-1.

ZLATNÍČEK, P. a kol., 2010. Kvalita ve vzdělávání: vymezení a systematizace pojmů. In: JANÍK, T., P. KNECHT, P. NAJVAR a kol., eds. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, s. 13 – 32. ISBN 978-80-7315-209-3.

RESUMÉ

This article deals briefly with the definition of the concept of quality in relation to education and offers an overview of research that has focused on this issue. The main aim of the article is to point out new trends in the field of education quality assessment, focusing on content integrity. This article aims to contribute to making such approaches a common part of the evaluation of the quality of educational processes with a focus on native tongue teaching. The article deals with authentic transcripts of Slovak language and literature lessons which reveal phenomena and didactic formalisms that are important to draw attention to. The paper also discusses the importance of evaluating and improving the quality of education in our educational environment, what components and characteristics are part of the quality of education and what leads to streamlining the educational process in native tongue teaching, but also in the development of text production.

Kontakt

Mgr. Iveta Čuchtová

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

iveta.cuchtova@smail.unipo.sk

VZDĚLÁVACÍ OBSAH VÝUKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V MALOTŘÍDNÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLE

THE EDUCATIONAL CONTENT OF MOTHER TONGUE TEACHING IN SMALL SIZE NON-GRADED PRIMARY SCHOOLS

Pavel ADÁMEK

Obsah příspěvku je zaměřen na vzdělávací obsah výuky mateřského jazyka v malotřídní primární škole, k čemuž mě zavedla vlastní pedagogická praxe a zkušenost. Již čtyři roky působím jako ředitel malotřídní primární školy v Bechlíně v Ústeckém kraji v České republice (dále jen ČR), kde vyučuji ve spojeném 4. a 5. ročníku také češtinu jako mateřský jazyk. Díky této praxi mám možnost reflektovat některé své vlastní pedagogické zkušenosti a praktické poznatky. Vzhledem k tomu, že problematika vyučování v malotřídních školách v českém prostředí není rozšířena do takové míry jako problematika výuky na běžných typech základních škol a studenti učitelských oborů pro primární školy na ni nejsou v rámci svého vysokoškolského vzdělávání v ČR v dostatečné míře připravováni, měl by obsah našeho příspěvku posloužit jako prostředek ke zpřístupnění daného tématu všem jeho zájemcům.

Malotřídní školy představují v současné době v ČR školy určené pouze pro 1. stupeň, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování žáci z více ročníků (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 322). V aktuálně platném znění školského zákona ČR (č. 561/2004 Sb.) se o takových školách přímo nehovoří. Ve vyhlášce č. 48/2005 sbírky jsou rozlišovány pouze školy, jež mají všech devět postupných ročníků, a dále školy, v nichž je tříd méně. Zde pak dochází k dělení na školy jednotřídní, dvojtřídní, trojtřídní a školy tvořené čtyřmi a více třídami prvního stupně základního vzdělávání v ČR.

Školy tohoto typu nejsou doménou pouze v českém vzdělávacím prostředí, ale vyskytují se i v jiných zemích. Průcha uvádí vysoký počet malotřídních škol např. ve Švédsku, Francii, Finsku a Norsku (Průcha 2001) a poukazuje na to, že vyučování v těchto školách je v západoevropských zemích považováno za alternativu, v níž se uplatňuje princip otevřené třídy, přičemž se zde zcela přirozeně učí společně žáci různého věku. Malotřídní školy potom plní i funkci společenského a kulturního centra příslušné obce a jejich existence přispívá k pozitivitě jejich obyvatel (Průcha 2001).

Malotřídní školy mají své specifické rysy, které blíže přibližují např. Emmerová a Burýšková (Emmerová 2000; Burýšková 2010). Mezi jejich specifika patří nízký počet žáků ve třídě. Pedagog má tedy možnost věnovat se jedincům ve větší míře individuálně a žáci mají více prostoru pro svůj samostatný projev. Všichni členové třídního kolektivu musejí mezi sebou kooperovat, aby došli ke stanovenému cíli. Mladší děti se učí od starších a také vztahy mezi učiteli bývají otevřenější a hlubší než ve velkých školách, v nichž se vyučující mezi sebou často znají spíše jen povrchně. Také kontakt mezi pedagogy a rodiči je obvykle užší. Na učitele v malotřídních školách jsou pak kladeny vyšší nároky v oblasti příprav na vyučování, a to i s ohledem na individuální zvláštnosti žáků, jejich věkové složení apod. (Emmerová 2000; Burýšková 2010).

Základním stavebním kamenem pro výuku jakéhokoli předmětu v českém školství je Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP, viz <http://www.msmt.cz/file/43792/>), o nějž se jednotlivé školy opírají při vzdělávání svých žáků. V příslušném RVP jsou pak specifikovány vzdělávací oblasti výuky, jež jsou členěny do devíti částí (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce)¹. Příslušné vzdělávací obsahy z každé oblasti jsou pak dále podrobněji rozpracovány ve školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP) jednotlivých škol, jež se díky tomu mohou profilovat (zaměření na IT, cizí jazyky, fyzickou zdatnost apod.).

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je dále rozdělena na tři části, a to na Český jazyk a literaturu, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací obsah je pak tvořen očekávanými výstupy a učivem na prvním i druhém stupni základních škol.

Vzdělávací obsah předmětu Český jazyk a literatura je stěžejní pro další osvojování poznatků v oblastech ostatních. Žáci se učí mluvené i písemné podobě českého jazyka, efektivní mezilidské komunikaci, včetně interpretování reakcí a pocitů.

Vzhledem k šíři daného tématu jsme se rozhodli blíže věnovat v našem příspěvku pouze obsahu předmětu český jazyk na prvním stupni základních škol, který se člení do dvou období, a to pro 1.– 3. ročník (nezávazný a pouze doporučený obsah) a pro 4. – 5. ročník (obsah je již závazný). Toto rozdělení obsahu pak umožňuje příslušným školám v praxi snadněji rozvrstvit příslušné učivo.

Výstupy ze vzdělávání jsou specifikovány ve formě činnostní povahy (např. žák čte, rozlišuje, posuzuje, vede, reprodukuje...). Ověřit plnění těchto výstupů lze realizovat pomocí sestavených standardů pro základní vzdělávání (k dispozici na <http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv/>), v nichž jsou popsány očekávané výstupy z RVP a indikatory. V tomto dokumentu jsou také představeny ilustrativní úlohy, jež by měl žák na konci 5. a pak i na konci 9. ročníku zvládnout. Standardy jsou však bohužel specifikovány pouze pro úroveň standardní, nejsou tedy určeny pro žáky s minimální úrovní (žáky s příznávy podpornými opatřeními různých druhů). Minimální úroveň doporučených výstupů pro žáky s podpornými opatřeními je definována pouze v RVP ZV.

Vzdělávací obsah je v předmětu český jazyk rozdělen na Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu, přičemž ve školní praxi dochází ke vzájemnému prolínání všech těchto jednotlivých složek.

V rámci Komunikační a slohové výchovy je pozornost věnována pochopení jazykovým sdělením, čtení s porozuměním, kultivovanému psaní, mluvení, analyzování textu a posuzování jeho obsahu. Jazyková výchova směřuje na osvojování spisovné podoby českého jazyka a rozlišování příslušných forem. Při Literární výchově se pak žáci zabývají poznáváním literárních druhů, specifických znaků, záměrů autora, formulování vlastních názorů o přečteném textu, rozlišováním fikce a skutečnosti.

V následujícím textu se blíže zaměříme na očekávané výstupy ve 2. období 1. stupně českého základního školství (konec 5. ročníku), neboť ty jsou závazné.

Pokud se blíže podíváme na podoblast Komunikační a slohovou výchovu, jsou v RVP ZV zformulovány výstupy (standardní a minimální), které by měl žák ovládat. Např. „ČJL-

¹ V souvislosti s RVP ZV píšeme názvy předmětů a jejich složky s velkými počátečními písmeny, tedy tak, jak jsou uváděny v RVP. V ostatních případech píšeme v textu názvy vyuč. předmětů s prvními písmeny malými.

5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas, ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává, ČJL-5-1-03 posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení, ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“ (www.msmt.cz/file/43792, str. 18–19).

Po pečlivé analýze jednotlivých výstupů lze konstatovat, že v rámci vzdělávací oblasti Komunikační a slohové výchovy se jedná v podstatě o velmi podobné učivo (výstupy standardní x výstupy minimální), jen poněkud zjednodušené.

V podoblasti Jazykové výchovy jsou však již patrný zřetelnější rozdíly. Pokud bychom se pozorněji zaměřili na minimální výstupy v této podoblasti v pátém ročníku a standardní výstupy ve třetím ročníku, zjistíme, že jsou s nepatrnými odlišnostmi v podstatě shodné.

S ohledem na výstupy uvedenými v podoblasti Literární výchova lze konstatovat, že dochází k jejich směřování, neboť část minimálních výstupů je totožná se standardními výstupy ze třetího ročníku a část z nich je zjednodušením výstupů z ročníku pátého.

V návaznosti na tyto poznatky se v následujícím textu přesuneme k naší vlastní zkušenosti z výuky v základní malotřídní škole v Bechlíně. Jde o Základní školu a Mateřskou školu Bechlín – příspěvkovou organizaci, která představuje typ malotřídní školy, v níž je samostatná výuka pouze pro 1. ročník, zatímco 2. a 3. třída a pak také 4. a 5. ročník se vyučuje spojeně. Časová dotace vyučovacích hodin v týdnu je pak pro předmět český jazyk vymezena následovně: 1. roč. – 9 hod., 2. roč. – 9 hod., 3. roč. – 8 hod., 4. roč. – 8 hod. a 5. roč. – 7 hod.

Výuka ve 4. a 5. ročníku probíhá společně. Obě třídy mají zároveň hodinu českého jazyka a ve chvíli, kdy žáci z jednoho ročníku samostatně pracují, ti z druhého ročníku probírají s pedagogem příslušnou učební látku. Jen osmou hodinu českého jazyka mají pouze žáci 4. ročníku, zatímco žáci 5. ročníku se během této hodiny věnují dalšímu vyučovacímu předmětu, a to informatice. Nespornou výhodou spojeného ročníku představuje to, že starší žáci slyší látku znovu (opakují si), mladší žáci zaznamenávají vyučovanou látku od starších a jsou již v podstatě vyučováni napřed. Samostatná práce také učí žáky větší samostatnosti a soustředění na vlastní práci. S Trnkovou lze tedy na základě naší vlastní pedagogické zkušenosti souhlasit s jejím tvrzením, že mladší děti využívají nápodoby a mají ve starších dětech přirozené vzory (Trnková 2007, s. 52).

Vzhledem k tomu, že žáci ze 4. a 5. ročníku si jsou svou vyzrálostí poměrně blízcí, je možné s nimi s jistými odlišnostmi pracovat obdobným způsobem. Toho lze nejvíce využít podle našich vlastních zkušeností při hodinách Literární výchovy. Za předpokladu, že je správně vybrána vhodná literatura, lze pracovat se všemi žáky v odlišných ročnících na stejných úkolech. Literatura však musí být vhodně zvolena tak, aby byla pro věkově rozdílné žáky přijatelná, tedy nesmí být příliš „snadná“ nebo naopak příliš „obtížná“. Důležitá je také volba tématu. Za nevhodně zvolený se při společném čtení ukázal např. text z knihy *Lovci mamutů* od Eduarda Štorcha (Štorch 2010). Žáci z obou ročníků měli problém nejen s přečtením některých slov, nýbrž se u nich projevil také velké obtíže při zjišťování správných významů mnoha pojmů, slov a slovních spojení, s nimiž se dnes současná generace již ve své komunikační praxi příliš nesetkává (např. *jinoch, rozeklané topory, naň, břicho jako jezevec, kosmatý kožich* – Štorch 2010, s. 187 – 189). Jako velmi úspěšné se pro práci s literárními texty projevil například pohádkové knihy. Obě skupiny žáků se zdokonalují

v hlasitém čtení, přičemž se učí i vzájemně se tolerovat (někdo čte lépe, někdo hůře, někdo rychleji či pomaleji, a to i napříč ročníky). Po přečtení ukázky je možné s žáky (i žáci mezi sebou) diskutovat nad textem a vhodně je motivovat k reflexi příslušného přečteného textu. Učitel či ostatní žáci mohou např. pokládat návodné otázky, ptát se na příslušné části textu, jemuž neporozuměli, atd. Na základě našich vlastních zkušeností lze pak konstatovat, že při literární výchově se i ve spojené třídě zcela stírají rozdíly mezi jednotlivými žáky, takže ti pak fungují jako jedna skupina. Dětem v malotřídních školách se tímto způsobem zvyšuje i sociální kooperace. Právě při takových hodinách mohou žáci mezi sebou častěji spolupracovat, aniž by se navzájem vyrušovali.

S drobnými odlišnostmi lze takto pracovat s žáky 4. a 5. ročníků také v hodinách Komunikační a slohové výchovy, neboť v řadě učebnic (např. od vydavatelství Alter) jsou probírány v obou postupných ročnících shodné slohové útvary (např. vypravování, popis osoby, předmětu, pracovního postupu, dopis, oznámení a další). Lze předpokládat, že starší žák pátého ročníku by měl mít své vypravování propracovanější a kvalitnější než žák o rok mladší, tedy z ročníku čtvrtého. Za školské praxe je však zapotřebí podotknout, že existují také případy, kdy žák nižšího ročníku může staršího žáka ve slohu mnohonásobně předčit.

Vzhledem k tomu, že žáci jedné třídy a dvou různých ročníků navštěvují společně různé akce (jako např. pouštění draků, exkurzi, branný den apod.), jeví se pak právě hodiny slohové a komunikační výchovy jako ideální za účelem toho, že jednu akci je možné zachytit nejen z různých individuálních postřehů dětí, ale zároveň i z odlišných věkových pohledů. Díky tomu tak dochází k výjimečným dílům, jimiž se mohou žáci vzájemně inspirovat. Výuka se tímto způsobem stává jednodušší i pro učitele samého, neboť ten může vést hodinu v podstatě totožným způsobem, jako by ji vedl u dětí stejného věku.

Z hlediska vyučování předmětu český jazyk se nám jeví jako nejproblematictější výuka jazykové části v obou ročnících. I když se v 5. ročníku probírá a opakuje učivo ze 4. ročníku, je zapotřebí vycházet z toho, že je mu ve vyšším ročníku věnována daleko větší pozornost, neboť se probírá samozřejmě do větší hloubky a přidává se k němu další nová látka. V těchto hodinách tedy v podstatě nelze na základě naší vlastní zkušenosti vyučovat oba ročníky zároveň, a proto se zpravidla výuka v těchto hodinách dělí na část, v níž se s jedním ročníkem probírá a opakuje látka, zatímco žáci druhého ročníku v těchto chvílích pracují samostatně (v pracovním sešitě, na zadaném cvičení v učebnici apod.).

Avšak i v těchto hodinách je možné najít příležitostně možnosti, jak vyučovat najednou oba ročníky. Jedná se například o moment, kdy se opakuje základní učivo (vyhledávají se např. vyjmenovaná slova, u jmen či sloves se určují mluvnické kategorie apod.). Ze dvou ročníků lze vytvořit jeden celek a opakovat s oběma věkově rozdílnými žáky zároveň stejné učivo. Nic také nebrání tomu, aby vyučující uplatnil individuální přístup k žákům a upravil celkové tempo výuky podle jejich možností a potřeb.

Je tedy logické, že příprava na vyučování i samotná realizace vyučovací jednotky je pro takového učitele složitější a klade na něj podstatně vyšší nároky než v běžné třídě, neboť ten musí souběžně uskutečnit a promýšlet výuku ve dvou či více ročnících. Je zapotřebí zdůraznit, že úlohou pedagogů působících ve spojených ročnících malotřídních škol je tedy realizovat jak přímou práci s žáky, tak i samostatnou činnost žáků a podle toho pak musí volit i aktivizující metody (Emmerová 2000, s. 88), což je úkol nelehký. Z tohoto důvodu bychom považovali za vhodné a i velmi potřebné začlenit tuto problematiku již do pregraduální pří-

pravy budoucích pedagogů v oborech Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, aby studenti byli dobře připraveni na školskou praxi vyučovat také v malotřídních školách v primárním školství.

Na závěr našeho textu přikládáme pro názornost tabulku konfrontující vybrané očekávané výstupy z předmětu český jazyk ze ŠVP naší ZŠ Bechlín pro 4. a 5. ročník (<http://www.skola-bechlin.cz/zakladni-skola-1/dokumenty/>, s. 54 – 57) se záměrem specifikovat v ní ty výstupy, jež je možné v obou spojených ročnících splnit a obsah učiva navzájem propojit i za předpokladu, že výstupy nejsou zcela totožné, avšak velmi podobné. Pak může výuka ve spojené třídě úspěšně probíhat, což dokazují i naše vlastní pedagogické zkušenosti.

Tab.: Výstupy v 4. a 5. ročníku

Výstupy 4. ročníku	Výstupy 5. ročníku
- určí základní skladebné dvojice ve větě jednoduché - rozlišuje slova ohebná a neohebná - zná vzory podstatných jmen – umí určit rod, číslo, pád a vzor - umí skloňovat podstatná jména podle vzorů - píše správně zeměpisné názvy - pozná zvrtná slovesa, neurčitek - seznámí se s pravidlem shody přísudku s podmětem - umí časovat slovesa v čase přítomném, minulém, budoucím	- pozná podmět a přísudek - umí určit všechny slovní druhy - určí rod, číslo, pád, vzor podst. jmen - podst. jm. skloňuje podle vzorů - správně píše názvy národností, víceslovné názvy států a jejich zkratky - správně píše názvy uměleckých děl - pozná zvrtné sloveso - užívá shodu přísudku s podmětem - časuje slovesa ve všech časech ozn. způsobu
- umí vypravovat podle osnovy - umí popsat jednoduchou věc - při vypravování a popisu užívá slova výstižná, spisovná, citově zabarvená	- jasně a srozumitelně se vyjadřuje podle osnovy - zachovává posloupnost děje a hlavní linii příběhu - napíše dopis, telegram, příspěvek do časopisu, pozvánku, oznámení
- čte nahlas i potichu - rozumí přiměřeně náročnému textu a umí ho reprodukovat, přednes básní - odliší podstatné a okrajové informace - používá elementární literární pojmy	- čte přiměřeně rychle a plynule s prvky uměleckého přednesu - volně reprodukuje text - vytvoří zkrácený zápis textu - zná pojmy rým, verš, sloka

Poznámka: Tento text byl podpořen grantem Studentské grantové soutěže UJEP v Ústí n. L. reg. pod č. UJEP-SGS-2020-43-001-3.

LITERATURA

- BURÝŠKOVÁ, J., 2010. *Specifika kvalit učitele malotřídní školy a jeho profesní příprava*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2013-01-10.
- EMMEROVÁ, K., 2000. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. Brno: Studia Pedagogica, 47 (3-4), Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity.

- PRŮCHA, J., 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-08-12]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/43792.
- Standardy pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura* [online]. Praha, 2013 [cit. 2020-08-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>.
- Školní vzdělávací program. Základní škola a Mateřská škola Bechlín [online]. Bechlín, 2019 [cit. 2020-08-01]. Dostupné z: <http://www.skola-bechlin.cz/zakladni-skola-1/dokumenty/>.
- ŠTORCH, E., 2010. *Lovci mamutů: román z pravěku*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02698-5.
- TRNKOVÁ, K., 2007. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existence a fungování*. Brno. Disertační práce Masarykova Univerzita v Brně, Ústav pedagogických věd – Filozofická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/8942/ff_d/.

RESUMÉ

The article deals with the educational content of teaching the Czech language at elementary schools, more specifically the first grade of small size non-graded primary schools. It mainly focuses on the issues related to defining the educational content of the Curriculum Framework for compulsory education. Further, the text presents the author's own pedagogical experience from teaching at a small primary school. The author focuses on the specifications of Czech language teaching in the combined 4th and 5th year and gives recommendations for teaching at this type of school.

Kontakt

Mgr. Pavel Adámek

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Katedra bohemistiky

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

adamek.pa@seznam.cz

DISKUSIE/DISCUSSIONS**AKO SA VÝSKUMY DETSKEJ REČI MÔŽU DOSTÁVAŤ DO POVEDOMIA ODBORNEJ VEREJNOSTI AJ DO PEDAGOGICKEJ PRAXE**

Alexandra BRESTOVIČOVÁ

Náš diskusný príspevok je primárne zamýšľaný ako reakcia na niektoré z otázok pertraktovaných v diskusii K. Vužňákovvej (2018) *Ako a prečo sa výskumy detskej reči na Slovensku (ne)dostávajú do povedomia odbornej verejnosti a pedagogickej praxe*. Autorka diskusie zo široko informačne-zorientovanej perspektívy opisuje stav výskumov v oblasti detskej reči na Slovensku a uvažuje nad problémami súvisiacimi so zavádzaním získaných poznatkov v tejto oblasti do praxe. K. Vužňáková (2018, s. 71) v úvode rozsiahlej diskusie konštatuje: „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.“ Myslíme si, že toto tvrdenie nie je celkom presné, najmä pokiaľ ide o logopedickú klinickú prax na Slovensku. Zvlášť v nej sú empirické výsledky lingvistických výskumov slovensky hovoriacich detí dostatočne zúročené a využívané a neustále sa práve na ich báze pracuje na vývoji nových diagnostických logopedických nástrojov. Predovšetkým ide o významný aplikačný potenciál výskumného nástroja *Test komunikačného správania* (Kapalková et al., 2010), ktorý sa reálne využíva ako východisko diagnostiky stupňa rečového vývinu a stanovenia terapie v prípade narušeného či oneskoreného vývinu reči. Nástroj mapuje komunikačné správanie detí už od veku 8 mesiacov a má dve časti: TEKOS I: slová a gestá pre deti vo veku 8 – 16 mesiacov a TEKOS II: slová a vety pre deti vo veku 17 – 30 mesiacov. Test má formu dotazníka, v ktorom sa rodičovi (alebo najbližšiemu opatrovateľovi) ponúkajú konkrétne príklady slov, gest, hrových aktivít či gramatických štruktúr a rodič sa rozhoduje, či ich jeho dieťa už produkuje, či im rozumie alebo ich neprodukuje. Tento test sa stal od 1. februára 2019 súčasťou *Štandardu vyšetrení psychomotorického vývinu detí* pri 2. a 11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti (porov. Slančová, 2019). To, že je potrebné rečový vývin detí sledovať už od najranejšieho veku, vysvetľuje S. Kapalková (2019) aj pri informácii o ďalšom diagnostickom nástroji, úspešne fungujúcom v logopedickej praxi na Slovensku: o metóde hodnotenia komunikácie rizikových detí pomocou Laheyovej modelu. Autorka vo svojej štúdii uvádza, že aj keď sa definitívnu diagnózu odporúča stanoviť u dieťaťa až za hranicou tretieho roka, je nevyhnutné vedieť správne posúdiť a zhodnotiť nielen riziko vývinu, ale aj klinický obraz dieťaťa a jeho aktuálnu komunikačnú úroveň už oveľa skôr ako pred tretím rokom tak, aby rizikové dieťa nestrácalo čas a mohlo byť zaradené v prípade potreby do logopedickej starostlivosti čo najskôr. Podľa S. Kapalkovej (2019, s. 9) je najsilnejšou stránkou tejto metódy „definovanie krátkodobých a dlhodobých cieľov, ktoré sú individuálne definované na základe dosiahnutia úrovne dieťaťa v jednotlivých hodnotených oblastiach. Ide o zhodnotenie ranej jazykovej kompetencie dieťaťa v oblasti sémantickej, pragmatickej a formálnej. Momentálne S. Kapalková a kol. pracujú na slovenskej verzii diagnostického nástroja pre výskum lexikálnej roviny dieťaťa, a to pomocou testu porozumenia a produkcie substantív a verb pre deti od troch do šiestich rokov (porov. Slančová, 2019).

K. Vužňáková (2018, s. 73) v diskusii ďalej otvára problém popularizácie odborných poznatkov získaných empirickým výskumom detskej reči a tvrdí, že jej miera je nízka, pretože monografické práce i štúdie sa vyznačujú vysokým vedeckým štýlom určeným pre úzky okruh odborníkov. Zároveň dodáva: „*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 tomto mieste je nevyhnutné poukázať na o rok neskôr publikovanú bibliografiu D. Slančovej (2019) detailne zachytávajúcu všetky výstupy sústredeného výskumu detskej reči a reči orientovanej na dieťa, vykonávaného prevažne na prešovskej akademickej pôde. V čiastočne komentovanej bibliografii autorka uvádza v chronologickom poradí odborné práce slovenských autoriek a autorov venované osvojovaniu si slovenčiny ako materinského jazyka v prvých šiestich rokoch života dieťaťa a práce venované reči orientovanej na dieťa od prvých publikácií do r. 2018. Napriek tomu, že D. Slančová do prehľadu nezaradila špecificky psychologicky, logopedicky a didakticky zamerané práce, jej prehľad obsahuje viac ako dvestopäťdesiat relevantných lingvistických odborných výstupov (konferenčných príspevkov, štúdií a monografií) za posledných tridsať rokov lingvistického výskumu detskej reči na Slovensku. Autorka bibliografie je naopak pri pohľade na popularizáciu získaných výskumných poznatkov optimistická a poukazuje na to, že popularizácia sa uskutočňuje aj formou článkov, besied, rozhovorov a rozhlasových relácií. Zvlášť vyzdvihuje úspech populárno-náučnej knižnej publikácie K. Horňákovskej, S. Kapalkovej a M. Mikulajovej *Kniha o detskej reči* (2005), ktorá vyšla aj v českom preklade pod názvom *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let* (2008) a úspešnú didaktickú aplikáciu poznatkov z výskumu detskej reči v publikáciách *Dieťa a slovo tvorba* (Liptáková, Vužňáková, 2006) a *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (Liptáková et al., 2011, 2015), obe pochádzajúce z pera vedkýň a zároveň pedagogičiek na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (porov. Slančová, 2019). Podobne K. Drozdová (2018) v recenzii na významnú publikáciu v tejto oblasti, *Desať štúdií o detskej reči* (Slančová et al., 2018), vyjadruje názor, že táto syntéza ďalšieho úseku systematického výskumu vývinu detskej reči na Slovensku je aplikačne využiteľná v pedagogickej, diagnostickej a terapeuticko-logopedickej praxi. Ďalej K. Drozdová (2018, s. 82) uvádza: „*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.*“ Dodávame, že mnohé čiastkové výstupy výskumu detskej reči už boli výskumníkmi úspešne prezentované na mnohých zahraničných konferenciách, venovaných výskumu detskej reči v Spojených štátoch amerických, Kanade, Veľkej Británii, Holandsku, Dánsku, Chorvátsku, Bulharsku, Poľsku, Českej republike a na Ukrajine.

V neposlednom rade K. Vužňáková (2018) vo svojej rozprave uvažuje nad otázkou, prečo poznatky o reči po slovensky hovoriaceho dieťaťa obchádzajú a sú pre širšiu odbornú verejnosť (hlavne učiteľskú) nedostupné, resp. neznáme. Na tento problém sa však dá pozrieť aj z inej strany a to tak, že jednou z možností šírenia poznatkov o detskej reči je pôsobiť na poslucháčov vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na rolu pedagóga. Autorka diskusie sa snaží v tejto oblasti podať pomocnú ruku poslucháčom predprimárneho a primárneho vzdelávania v podobe plánovanej vysokoškolskej učebnice tematizujúcej ontogézu detskej reči v súlade s kognitívnym vývinom dieťaťa. Nazdávame sa, že ďalším prostriedkom na šírenie poznatkov o detskej reči v učiteľskej verejnosti je väčšia angažovanosť poslucháčov predpri-

márneho a primárneho vzdelávania vo výskume samotnom. Práve tu je dôležitý odborný vplyv výskumníkov pôsobiach v oblasti výskumu detskej reči zaoberajúcich sa vývinovou lingvistikou, psycholingvistikou, kognitívnou lingvistikou, edukačnou lingvistikou či sociolingvistikou a zároveň vysokoškolských pedagógov, školiteľov záverečných prác. Tí môžu ponúknuť vybrané publikácie v tejto oblasti ako povinnú literatúru pre svojich diplomantov a bakalariantov v zhode s tým, čo školiteľom nariaďuje interný dokument Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity (2020): „*Jedným z mechanizmov efektívneho zapájania študentov do tvorivej činnosti fakulty je intenzívnejšie prekrývanie vlastnej (inštitucionalizovanej alebo individuálnej) tvorivej činnosti pracovníka fakulty s vedením diplomových prác. Z tohto dôvodu sa školiteľom odporúča v návrhu tém a zamerania diplomových prác, ako aj pri ich vedení a riešení v čo najväčšej miere prepájať vlastnú tvorivú činnosť s vedením prác.*“ Školiteľom sa ďalej odporúča zapájať študentov do vlastnej tvorivej činnosti prostredníctvom vykonávania pomocných vedeckých prác, napr. zber údajov v teréne, príprava materiálov na výskum, spracovávanie údajov. Výskumník, školiteľ, môže poslucháčovi v rámci jeho záverečnej práce zadať čiastkový problém, pri ktorého riešení je nevyhnutná orientácia študenta v erudovaných vedeckých publikáciách, ktoré sú v oblasti výskumu detskej reči a reči orientovanej na dieťa momentálne na Slovensku početné a ľahko dostupné. Domnievame sa, že takto vyškolení absolventi pedagogických fakúlt budú mať solídne predpoklady zavádzať to, čo si počas vypracovania záverečných prác v oblasti výskumu detskej reči a reči orientovanej na dieťa osvojili a preskúmali, do vlastnej pedagogickej praxe.

LITERATÚRA

- DROZDOVÁ, K., 2018. Po desiatich rokoch desať nových štúdií o detskej reči In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. 6, č. 1, s. 80 – 82. ISSN 1339-3200.
- KAPALKOVÁ, S. – SLANČOVÁ, D. – BÓNOVÁ, I. – KESSELOVÁ, J. – MIKULAJOVÁ, M., 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. ISBN 9788089113835.
- KAPALKOVÁ, S., 2019. Laheyovej metóda ako efektívny nástroj hodnotenia komunikácie rizikových detí v ranom veku. In: *Listy klinické logopedie*. Roč. 3, č. 1, s. 8 – 12. ISSN 2570-6179.
- Odporúčanie dekanky č. 1/2020 pre tvorivých pracovníkov PF PU k vedeniu diplomových prác. Interný dokument Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.
- SLANČOVÁ, D., 2019. Lingvistický výskum vývinu reči slovensky hovoriacich detí: stručný prehľad a bibliografia. In: *Jazyk a kultúra*. Roč. 10, č. 39 – 40, s. 105 – 130. ISSN 1338-1148.
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2018. Ako a prečo sa výskumy detskej reči na Slovensku (ne)dostávajú do povedomia odbornej verejnosti a pedagogickej praxe. In: *O dieťati, jazyku, literatúre*. Roč. 6, č. 1, s. 71 – 76. ISSN 1339-3200.

Kontakt

PhDr. Alexandra Brestovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu detskej reči a kultúry

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

alexandra.brestovicova@unipo.sk

ZOPÁR (META)POZNÁMOK K (META)SPEKTÁKLU

Dana LEŠKOVÁ

Nedávno sme mali možnosť na stránkach odborného časopisu *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*¹ čítať zaujímavú diskusiu s názvom *Zopár poznámok k radosti z textov o textoch*. Spomínaný text bol sformulovaný ako argumentačne presný útok na „baštu“ extrémneho idealizmu teórie metaspektáklu a veľmi výstižne reagoval na predchádzajúci diskusný príspevok *Ako dobrovoľne „pozastaviť nedôveru“ vo vedeckú metodológiu. Radosť z (meta)spektáklu* uverejnený v minulom čísle menovaného časopisu, čím oprávnenne rozpútal pomerne ostrú diskusiu.³

Pozrime sa teraz na obe predostreté teórie súčasne.

Tak ako sa taliansky literárny vedec Umberto Eco odvoláva na Searleho „*fingovaný súhlas*“ (1975, podľa Eco 2010), tak sa aj my obraciame na čitateľa tejto diskusie s kooperačnou dohodou, ktorá nie je nepodobná tejto. Umberto Eco (1975, podľa Eco 2010, s. 238) uvádza, že čitateľ a autor uzatvárajú kontrakt zdvorilej vzájomnej nedôvery: „*Vy nevéříte tomu, co vám povídám já, a já vím, že tomu nevéříte, když jsme se na tom ale dohodli, pak mě ve dobré kooperativní vůli sledujete, jako kdybych vám říkal pravdu.*“

Proti téze metaspektáklu, ako sme sa mohli v diskusii I. Gal Drzewieckej dočítať, postavila jej autorka silné argumentačné tézy viacerých aktuálnych vedeckých prístupov popredných literárnych vedcov, no opomenúc pritom myšlienky tzv. *filozofie externizmu*⁴, z ktorej teória metaspektáklu prirodzene a teoreticky vyvierala, sa autorka diskusie dopustila veľmi jemného, naozaj nepatrného skreslenia, jemnej nuansy, ktorej dopad už ale nedokázal presvedčivo vyvrátiť jej pochybnosti a nedôveru v čistú radosť z poznávania. Preto sa pokúsime na tomto mieste naštřbenú dôveru v túto teóriu obnoviť.

Odvážnym použitím tzv. „*dvojbodkového operátora*“⁵ oba pohľady, obe teórie dômyselne prepojíme – vychádzajúc pritom z teórie poznania (bližšie Smoljak) a navrhne tak možnosť rozumieť termínu radosť ako láskavému postoju a nebudeme považovať vyjadrenie radosti za výsmech a ani za prejav prevahy elitárskej (poučenej) skupiny nad neerudovanou. Rovnako sa radosť z poznávania nestáva ani dekadentnou zábavou, úpadkom a nie je poznačená príchutou pesimizmu, ale práve naopak, ide o spôsob pokorného, odosobneného prijatia poznania: „*Víme vše: (totiž, že) nevíme nic*“.⁶ Jedným dychom dodajme, že to zároveň nevyvracia ďalšie zretazené poznanie, a teda, že výrok pripúšťa možnosť nevedieť a mať

¹ Nebolo by správne vyhybať sa uvažovaniu o dopade predmetu tejto diskusie na reflexiu či didaktiku literatúry pre deti a mládež. Možno ho najvýstižnejšie vyjadriť ako *zásadný*. Povolný rozsah diskusie nám, bohužiaľ, nedovoľuje priblížiť čitateľovi toto tvrdenie obsiahnejšie.

² Termín podľa S. T. Coleridge – „*suspension of disbelief*“ (1817), t. j. pozastavenie nedôvery ako súčasť recepcie literárneho textu. Inak povedané, čitateľ beletrie je schopný vo svojom vedomí súčasne vedľa seba udržať zložitú predstavu o tom, že verí zobrazovanému, ale zároveň vie, že ide o fikciu.

³ V nasledujúcich riadkoch nebudeme uvedené argumenty našej priateľky a diskutérky vyvracať protiargumentami. Inak povedané, apelujeme na to, čo nás (dovoľme si tvrdiť – všetkých) spája ako v ľahkých, tak aj v neľahkých časoch.

⁴ Bližšie Smoljak *Teorie poznání*, [online] [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=J7yu5ggxDMg>.

⁵ Presnejšie ide o „*spojení dvou filozofických teorií J. C. a F. C. Bohlena*“ [online] [cit. 2020-05-11] Dostupné z: <http://jcd.db.crudo.cz/index.php?p=r&id=407>.

⁶ Bližšie pozri Divadlo Jára Cimrmana. *Seminář Filozofická teorie Jára Cimrmana*.

z toho paradoxného poznania zároveň radosť. Myšlienka v tomto prípade platí aj ako zrkadlo obrátená, a totiž, že keď sa nemýlime, nemáme z toho, žiaľbohu, ani radosť.

Ak by sme ale mali zareagovať na vyčítaný redukcionizmus teórie metaspektáku, na pomoc si opäť prizveme spomínanú *teóriu poznania* (bližšie Smoljak), ktorú možno aplikovať analogicky aj v prípade teórie (meta)poznania a pokúsime sa tvrdiť: „(Meta)vieme všetko: (to-*tiž že*) (meta)nevieme nič“. A ako je z uvedeného zrejmé, pôvodné tvrdenie nadobúda týmto krokom, ako nám dajú mnohí za pravdu, prinajmenšom ďalšiu úroveň poznania.

Možno, samozrejme, upozorniť aj na neblahé dôsledky tejto teórie, medzi inými napríklad na to, že nuansa tohoto poznania sa ľahko rozplynie v relativizme, v pochybnostiach či doterajšom spôsobe vedeckého uvažovania. Pripusťme, že vedec, ktorý bezstarostne podľahol vplyvom zavedenej muštry vedeckého myslenia, nebude mať pravdepodobne dost chuť na prekonanie starého vzorca a poľahky upadne do rovnakého vedeckého stereotypu a obrazne povedané, teóriu metaspektáku zvrhne akoby bičom plesol z vedeckého stola a v budúcnosti už pre ňu nestratí pekného slova, tobôž v diskusii.

No ani toto nás však neodrádza od toho, aby sme i naďalej pripomínali to, čo vo vedeckom poznaní považujeme za dôležité a budeme preto snáď i naďalej nastoľovať vlastné (v mnohom hlavne prebrané) gnozeologické princípy a čeliť tak trebárs i adekvátnej kritike zo strany vedeckých pracovníkov, ktorí odvážne a vytrvalo bránia pozície zbytočne komplikovanej vedeckej cesty a navyše zbavenej radosť.

Poznámka: Diskusia je čiastkovým výstupom z riešenia grantových projektov VEGA 1/0095/18 „*Umelecká hodnota, trivialita, brak a gýč v literárnej, výtvarnej a hudobnej tvorbe pre deti a mládež*“, APVV-15-0071 „*Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež*“ a KEGA 011PU-4/2018 „*Umelecké stvárnenie straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež*“.

LITERATÚRA

- ECO, U., 2010. *Lector in fabula. Role čtenáře aneb interpretační kooperace v narativních textech* (prel. Zdeněk Frýbort). Praha, Academia.
- GAL DRZEWIECKA, I., 2020. Zopár poznámok k radosti z textov o textoch. In: *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. Roč. VIII, č. 1, s. 81 – 84. ISSN 1339-3200.
- Divadlo Járy Cimrmana. *Seminár. Filozofická teória Járy Cimrmana*. [online] [cit. 2020-05-11] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=lUiEBfc-5Ds>.
- LEŠKOVÁ, D., 2019. Ako dobrovoľne „pozastaviť nedôveru“ vo vedeckú metodológiu. Radosť z (meta)spektáku. In: *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. Roč. VII, č. 2, s. 82 – 85. ISSN 1339-3200.
- CIMRMAN, J., *DB Encyklopedie cimrmanovských hesel*. [online] [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: <http://jcdb.cru-do.cz/index.php?p=r&id=407>.
- SMOLJAK, L. *Teorie poznání*. [online] [cit. 2020-05-11] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=J7yusggxDMg>.

Kontakt

Mgr. Dana Lešková, Ph.D.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

danka.leskova@unipo.sk

ROZHLADY A RECENZIE/HORIZONS AND REVIEWS

VZTAH JAZYKA A KOMUNIKACE V ČESKO-SLOVENSKO-POLSKÉ
DIDAKTICKÉ REFLEXI

[ŠTĚPÁNÍK, STANISLAV ET AL., 2019. *VZTAH JAZYKA A KOMUNIKACE V ČESKO-SLOVENSKO-POLSKÉ DIDAKTICKÉ REFLEXI*. PRAHA: UNIVERZITA KARLOVA, NAKLADATELSTVÍ KAROLINUM. 226 s. ISBN 978-80-246-4353-3.]

Už samo předložené téma vypovídá o zajímavosti a aktuální potřebě jeho zpracování. Pokud si pamatuji, v historii teorie vyučování českému jazyku vznikly jen dvě soustavné srovnávací práce, popisná Viléma Pecha a pozdější výkladová Marie Čechové, a i ta před více než 45 lety. Studie předcházela tehdy připravované koncepci výuky na gymnáziu.

Proto jsem přivítala iniciativu Stanislava Štěpáníka, v současnosti našeho nejnadějnějšího perspektivního lingvodidaktika, věnovat se konfrontaci výuky jmenovaných slovanských jazyků. S. Štěpáník už řadu let spolupracuje s didaktiky ze Slovenska i z Polska, a má tedy ty nejlepší předpoklady pro práci tohoto typu.

Předloženou studii chápu zároveň do jisté míry jako programovou pro přípravu koncepce výuky češtiny v současnosti (v tom by vlastně mohla navazovat na studii M. Čechové, založenou na výzkumu z počátku 70. let *K přípravě na změnu koncepce vyučování českému jazyku, zvláště slohu*) i jako předpoklad pro prohlubování kooperace lingvodidaktiky a lingvodidaktiků v slovanských jazycích a pokus o integraci. Publikace se zaměřuje zvláště na základní školu, ale lze se nadít, že se S. Štěpáník nebo některý z jeho spolupracovníků bude v budoucnosti orientovat na celé středoškolské vzdělávání a na jeho neřešené problémy ještě více.

Kniha je záramovaná studiemi S. Štěpáníka. Úvodní nastiňuje poslání celé knihy, přibližuje společná východiska, vytyčuje základní otázky, které mají být řešeny (především postavení mluvnice ve vyučování a její vztahy ke komunikační výchově). To postiňuje už její název: Výuka mluvnice ve vztahu k rozvoji komunikačních dovedností – úvod do problému.

Je tak dobrým odrazovým můstkem pro následující (1.), právem nejrozsáhlejší, kolektivně zpracovanou kapitolu (S. Štěpáník, L. Liptáková, M. Szymańska): Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. Rozdělení kapitoly podle jazyků se samozřejmě nabízelo, jednotlivé části jsou kvalitně zpracovány předními představiteli všech tří didaktik, následovány diskusí a zobecňujícím závěrem.

Pohled do výuky dalších vybraných zemí poskytuje kapitola 2 (M. Klimovič): Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. Shrnuje problémy na základě studia prací v časopise *L1-Educational Studies in Language and Literature* asociace ARLE (International Association for Research in L1 Education), sice nepodložené vlastním zkoumáním, ale i tak záslužné.

V 3., kratičké kapitole (E. Awraniuk) se autorka sugestivně ptá: Argumenty pro mluvnici ve škole – víra, nebo důkazy? a zobecňuje (snad poněkud nadměrně) nedostatek in-

formaci o takto orientovaných výzkumech v Polsku, Česku a na Slovensku. Stálo by za to pracovat např. s argumentací Milana Hrdličky, a to i přesto, že se zabývá především, ale nejen výukou češtiny jako cizího a druhého jazyka.

4. kapitola (J. Kesselová) Mluvnice ve výuce slovenštiny u žáků staršího školního věku, výborně zpracovaná, by si zasloužila doplnění alespoň místy (kde se to nabízí) o srovnání se situací v češtině. Zvláště cenné je pojednání o poznávacím přístupu k výuce mluvnici a o komunikační a kognitivní náročnosti instrukcí, protože právě nejasnost a neúplnost instrukcí jsou často příčinou žákovských neúspěchů. O tom svědčí i některé doklady z ostatních kapitol (7, 8, 9).

V 5. kapitole (B. Niespore-Szamburska: Výuka o jazyce pro učení se jazyku aneb Jaké znalosti o jazyce vyučovat a jak je zprostředkovat žákům) by bylo vhodné zvážit pojmosloví, srovnat výklad s následující kapitolou, která je propracovanější. Stanovisko o stále transformaci znalostí (s. 82) je poněkud idealizující.

U kap. 6 (J. Nocoň) Znalosti o jazyce v kontextu nových přístupů v didaktice polštiny bych vyzdvihla především podkapitolu 3 o textocentrickém přístupu, byť to pro českou lingvodidaktiku není úplná novinka.

V 7. kapitole (E. Höflerová) věnované speciálnímu a dobře propracovanému problému Výpovědi s komunikační funkcí v zajetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího autorka ukazuje dlouhodobý problém konkrétní výšece jazykového učiva a neblahé důsledky nedostatečného zohledňování komunikačních aspektů. Je dobře, že se mluví o tzv. postoji mluvčího.

8. kapitola (E. Hájková), obdobně jako 7., se orientuje na učivo 1. stupně školy, i když to nemá výslovně v titulu (Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice). Přesvědčivě představuje problémy s pochopením relativního času u žáků 1. stupně. Dodávám, že obdobné problémy (samozřejmě s využitím metajazyka) jsem zjišťovala před více než 45 lety u žáků gymnázií. V závěru kapitoly autorka nezapomíná na zobecňující shrnutí.

Poslední, 9. kapitola (K. Eliášková) podává zasvěcený výklad o výuce dětí se SVP: Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, dokumentovaný ukázkami žákovských prací i s jejich rozбором. K autorčinu názoru na tzv. inkluzi: (...) „nezbývá než tzv. inkluzi přijmout jako neměnnou konstantu“ (s. 135) bych podotkla: to snad platí pro současnost, ale bude to platit za 20, 40 let? Ostatně jde o skutečnou inkluzi/integraci, když se značná část žáků po 5./7. ročníku vyděluje a odchází na gymnázia?

Závěrečná kapitola, výstižně nazvaná Společné výzvy, společná řešení, společné perspektivy – závěr, tvořící spolu s úvodem rámec knihy, přináší zobecnění rysů výuky všech tří jazyků i s vytyčením hlavních cílů a úkolů v budoucnosti.

Jistě by stálo za úvahu dále prohloubit konfrontační pohled (kde to je možné) a vždy zohledňovat ještě více výsledky výzkumů a zkušenosti starších badatelů, např. z českých J. Jelínka, K. Svobody, B. Havránka, J. Hallera ad. Všechny kapitoly jsou doprovázeny bohatým seznamem odborné literatury, takže čtenáři mají možnost dalšího, hlubšího studia.

Velice pozitivně oceňuji úsilí Stanislava Štěpáníka, kterému se podařilo vytvořit mezinárodní tým spolupracovníků, vést úspěšně jejich práci a předložit společné dílo, které, jak se ukazuje, je příslibem další, hlubší spolupráce – ve vydavatelství univerzity v polském

Białystoku totiž pod redakcí S. Štěpáníka a E. Awramiuk vznikla další monografie, která pojednává o výuce mateřštiny v České republice, na Slovensku a v Polsku: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji* (s rokem vydání 2020). Doufejme, že se kontakty lingvodidaktiky češtiny, slovenštiny a polštiny budou i nadále plodně rozvíjet, a to ve prospěch nejen oboru, ale především výuky mateřského jazyka v našich zemích.

Marie Čechová

Kontakt

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

m-cechova@seznam.cz

HEADÁ SA PRAVDA A SPRAVODLIVOSŤ

[HUGES, TED, 2020. *KRÁSKA A ZVIERA A INÉ HRY*. PRELOŽILA MIROSLAVA GAVUROVÁ. NAKRESLILA MIROSLAVA RUDÁŠOVÁ. FINTICE: FACE. EDÍCIA SLNIEČKOVO. 79 s. ISBN 978-80-89763-61-0.]

Literárne všestranný Ted Hughes (1930 – 1998) ponúkol zo svojej tvorivej dielne mladým čitateľom osemnásť knižných titulov. Svojské miesto medzi nimi si literárnou formou uchováva dramatický text, ktorý pripravil pre mladých divadelníkov. Zdá sa ako keby sa bol spoľahol na sentenciu, je lepšie raz (to) vidieť, ako stokrát (o tom) počuť. Skúsenosti napovedajú, že sa nemýlil. Napokon cibriaca sa kultúrna tradícia divadla aj poznávací a výchovný účinok školských divadelných predstavení majú dobrú povesť už aj preto, lebo oddávna sprevádzajú nové a ďalšie generácie tých, ktorí si vytvorili vzťah k osloveniam zaznievajúcim z javiska, ale i povedľa tých, ktoré „len tak“ vznikajú pri čítaní dramatických literárnych textov, a to preto, aby si prostredníctvom vážneho aj vtipného umeleckého slova a ním navodenej situácie sformovali videnie sveta i želania a divadlom rešpektované hodnoty vo svojom živote.

V kultivovanom slovenskom preklade vychádza súbor troch dramatických textov Teda Hughesa. Určené sú na čitateľské aj javiskové oživenie a odovzdanie si zovšeobecnených poznatkov zo správania sa človeka v rozličných životných, vzťahových a širších spoločenských situáciách prostredníctvom situačných prekáračiek. Napokon práve v tom spočíva spontánna obľuba a pôvab, zmysel a význam hodnotného a na zážitky žičlivého divadelného predstavenia, zvlášť pre mladých divákov aj čitateľov.

Inak to nie je ani v súbore troch, témou a dramatickým problémom odlišných, poznávacou hodnotou závažných a problémom mravne i spoločensky náročných medziľudských skúseností, ktoré v slovenskom preklade vyšli pod názvom *Kráska a zviera*. V názve slovenského vydania je upresnenie v podtitule, ktorý odkazuje aj na *iné hry*. Tými sú, popri ústrednej hre *Kráska a zviera*, kompozične úvodne zaradený *Sean, blázon, diabol a mačky* a knižné vydanie uzatvára tretí dramatický text s biblickým motívom *Traja králi*.

Medzi rozprávačskou tradíciou udržiavané, v národných kultúrach modifikované, no tradíciou narácie rozšírené poznanie tragického príbehu o dobrej, rodičovi oddanej dcére a o zakliatom/prekliatom princovi patrí do vďačnej zásobnice iniciačných príbehov, ktoré neučia, ale pomkávajú k ústretovému správaniu sa voči okoliu v dobrých, zvlášť však v náročných medziľudských situáciách či vzťahoch, aby sebestvo a ľahostajnosť nevytlačili spomedzi ľudí vzájomnú lásku, emócie a úctu, lebo práve ony sú tým vzácnym darom do života, v ktorom všedný deň je aj dňom sviatočným.

Britský prozaik, dramatik, scenárista Ted Hughes to s príbehom na javisku o dobrákovi Seanovi, o obetavej dcére a o narodení Máriinho syna vo vyjadrení a spôsobe porozumenia téme a problému, ktorý premenil na dialógy postáv, myslel vo výpovedi mladých hercov vážne. To naznačuje aj nemalý počet postáv, ktoré zakomponoval do troch udalostí, v ktorých sa stretávajú dobro a jeho opak, človečina s vybíjanosťou ľudskej povahy, a to vždy tak, aby v javiskovom dialógu vzniklo nemálo takých situácií, pri ktorých si divák môže nielen

vybrať, čím sa nadchne, ale si aj všimnúť, ako sa stretajú sebecké a ústretové rozhodnutia jednotlivca, teda ako aj čím život učí ľudí pravde a spravodlivosti na úžitok všetkých.

Autorom organizovaný dramatický konflikt je lineárny, prehľadný a náučný, lebo sa rozvíjaním problému sústreďí okolo viacerých spôsobov, ako sa postavy rozhodujú konať. V príbehu ich usmerňuje a komentuje ich počínanie si „sprievodca“. Raz je ním veštec, inokedy slúžka či domáce zvieratká alebo aj lesné zvieratá. A hoci nehovoria, ilustrujú svojimi pre život tak potrebnými danosťami a vlastnosťami vypätosť alebo komickosť roztržky nanačenej a rozvíjanej v nečakaných i želaných situáciách medzi blízkymi aj cudzími ľuďmi.

Tradícia v realistickej i čarodejnej línii v ľudovej slovesnosti sa oddávna nebránila drsnejším stretom doba a zla, konfliktom života a smrti, pôvabným situáciám odvíjaným od naivnosti a prešibanosti už aj preto nie, lebo v príbehoch im prináleží podstatná rola, to práve ona sa stáva v dráme strojcom problému aj konfliktu. Ostré hrany medziľudských nedorozumení sú v troch Hughesových textoch pre mladých hercov alebo čitateľov osnované na komike i tragike stretov sebeckých a chamtivých ľudských vlastností a na svojou povahou kontrastných, spravidla sociálne rozlišovaných typoch ľudských postáv. Pritom spor v každom spomedzi troch dramatických textov ťaží z takmer zovšeobecnenej modelovej situácie správania sa a konania. To sa vyskytuje, prejavuje aj prežíva v medziľudských vzťahoch a v povahách ľudí takmer univerzálne. Raz sa príbeh na javisku sústreďuje na rozšantenú hru osnovanú na manipulácii s dôverčivým jednotlivcom, inokedy tvrdohlavá žena neodhadne správne príčiny a následky svojej lakomosti a chamtivosti alebo sa dcéra vzoprie svojej rodine a chce rozhodnúť o svojich citoch sama.

Príbeh o Kráske a zvierati sa kompozične zmení na dostredivé miesto všetkého, čo človeka v jeho sociálnych dejinách šľachtí i tak, aby napovedal, že by mohlo ísť o inšpiráciu či odkaz na známu rozprávku o kráse a dobre, o zlobe a zákernosti, aby sa všetky útrapy spôsobené človekom šťastne vyriešili jeho čistým citom a hlbokým záujmom o druhého človeka. Napokon, a tak je to správne, láska a dobro, obetavosť a šľachetnosť v rozprávkach vždy premôžu zlo a nežičlivosť.

Tradícia ostrovej slovesnosti vniesla do Hughesovho rozprávania strohosť, trpkosť, drsnosť, mystickú vypätú predstavivosť, situačnú komiku, aby sa kompozičné nástroje rozvinuté do typu postavy v jej správaní aj v konaní dospelého jednotlivca vyvažovali detskou náklonnosťou k hravosti, k skratke, k absurdite aj k nelogickému presunu v rozvinutej dramatickej akcii na prospech nevtieravej pointe príbehu. Hughesove dramatické texty v súbore *Kráska a zviera a iné hry* učia podobenstvom, napovedajú príkladom, varujú dobre zamýšľaným poznaním, že sa zlo nevypláca, lebo si vždy tak či onak nájde svojho strojcu a pôvodcu.

Hughesove, svojou sémantikou poučné a rozvinutým spôsobom hry o príčine a následku pôvabne zorganizované, rozprávania si osvojili formu rytmického až dravého dramatického dialógu. Aj preto sa pri ich čítaní obnovuje napríklad podobenstvo na ich uskutočnenie prostriedkami a nástrojmi marionetového divadla. Toto podobenstvo navodia ostré strihy v javiskovej akcii a ilustrácia vnášaná do priestoru a scény, v ktorej sa rozprávania majú realizovať ako divadlo/vidovisko na pozeranie a príbehy sústredené na vnímanie a prežívanie podôb človečiny na neľahkej ceste z detstva do dospelosti.

Viera Žemberová

Kontakt

prof. PhDr. Viera Žemberová, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

viera.zemberova@unipo.sk

VYUČOVANIE SLOVENČINY VČERA, DNES A ZAJTRA

[LIGOŠ, MILAN, 2019. *VYUČOVANIE SLOVENČINY AKO MATERINSKÉHO JAZYKA V MINULOSTI, PRÍTOMNOSTI A BUDÚCNOSTI*. BRATISLAVA: VEDA. 240 s. ISBN 978-80-224-1770-9.]

V r. 2019 publikoval vysokoškolský profesor a významný didaktik slovenského jazyka Milan Ligoš monografiu s príznačným a veľavravným názvom i podnázvom *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti (Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti)*. Pre didaktiku slovenského (alebo ako autor rád zdôrazňuje *materinského*) jazyka ide o významný publikačný počín z viacerých dôvodov. Jednak je to prvé súborné knižné dielo s takýmto tematickým zameraním na Slovensku (napr. v Českej republike je tradícia reflektovať historické súvislosti vyučovania českého jazyka ako materinského jazyka oveľa silnejšia, dokladom môžu byť okrem skôr vydaných napr. práce M. Šmejkalovej), jednak sa v samotnom autorovi monografie skľbujú všetky predpoklady fundovaného výkladu problematiky (celoživotný profesijný záujem o vyučovanie slovenčiny, učiteľská skúsenosť a erudícia, v akademickom prostredí nadobudnutý kritický odstup a objektivita, vlastná bohatá výskumná, odborná a publikačná činnosť). Cenné je tiež to, že práca má jasnú, prehľadnú štruktúru a že je písaná čitateľsky prívetivým jazykom, ktorý umožňuje spolu s autorom odkrývať súvislosti počnúc veľkomoravským obdobím až po najnovšie dejiny vyučovania v 20. storočí s presahom do súčasnosti.

V tomto širokom historickom zábere autor vydeľuje významné dejinné udalosti ako vývinové míľniky poňatia a prístupu k vyučovaniu materinského jazyka takto: najstaršia etapa (od obdobia Veľkej Moravy) sa končí vydaním prvého školského zákona na našom území *Ratio Educationis* (na prelome 18. a 19. storočia), nasledujúca etapa je historicky rámcovaná vznikom Československej republiky (1918), ďalší míľnik vidí autor v etablovaní a akceptovaní didaktiky materinského jazyka ako samostatnej vednej a študijnej disciplíny začiatkom 60. rokov 20. storočia. Ostatné dekády až do súčasnosti vníma autor ako postupne formovania súčasnej integračnej, kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie vyučovania slovenského jazyka a literatúry (odvolávajúc sa najmä na práce autorského tímu združeného okolo Ľ. Liptákovej), hoci v období do r. 1989 pripomína rozpor vo všeobecne deklarovaných cieľoch vyučovania slovenčiny v oficiálnych dokumentoch a ich dosahovanie v bežnej školskej praxi. Upozorňuje aj na vtedajšie splošťovanie jazykového vzdelávania a jeho redukovanie prevažne na faktuálne znalosti žiakov (napr. s. 35). Najmä v hodnotení tohto nedávneho obdobia autor vyzdvihuje prácu a úsilie učiteľov slovenčiny na všetkých stupňoch škôl nenechať sa dotlačiť k bezduchému predávaniu znalostí o jazykovom systéme, ale vnášať do vyučovania rozmer človeka, jeho motiváciu, postoje, potreby, emócie. Prirodzeným vyústením tohto prajného postoja autora k individuálnym snahám učiteľov v praxi sa potom javí zvýraznenie ich podielu na dotváraní vedného základu didaktiky materinského jazyka. V monografii túto prajnosť dokladá odkazmi na ich práce publikované vedľa uznávaných didaktikov slovenčiny tohto obdobia; podľa autora sú tieto didaktické počiny cenné aj dnes.

Osobitnú pozornosť venuje autor činnosti a odkazu vybraných inštitúcií (učiteľskému ústavu a gymnáziu ako „učilištiam vzdelávania“, s. 39) v Spišskej Kapitule a Banskej Bystrici (výber je celkom logický z geografického i religiózneho dôvodu, autorova akademická kariéra sa viaže k postu vysokoškolského učiteľa na Katolíckej univerzite v Ružomberku), kde vyučovanie slovenčiny postupne popri nemčine, maďarčine a latinčine získalo svojbytnosť aj vďaka „prvej metodike vyučovania slovenčiny“ (s. 47) napísanej J. Pálešom v Bernolákovej kodifikácii spisovného jazyka v r. 1820 (*Pedagogia slowenská pre triwiálske školi biskúpstva spišského*). Všíma si tiež učebné osnovy a iné významné dokumenty, ich štruktúru a zameralie v spoločenských, politických a kultúrnych súvislostiach. Tieto state druhej kapitoly môžu vhodne a na historickom pozadí ozrejmiť vtedajšie pomery a zápas slovenčiny o miesto vo vzdelávaní nielen pre pedagogické, ale aj filologické štúdiá.

M. Ligoš však nenecháva čitateľa zahľbiť sa do čítania o rokoch a storočiach minulých bez návodu, ako týmto dejinným udalostiam a míľnikom rozumieť a ako ich pri poznaní súčasného stavu interpretovať, ako sa z nich poučiť. V tretej kapitole preto sumarizuje základné tendencie v dejinách vyučovania slovenčiny a ide dokonca aj ďalej, keď ozrejmuje súčasnú koncepciu vyučovania a naznačuje (alebo predpovedá) jej potenciál poradiť si s výzvami modernej doby, pričom sa môže oprieť o poznanie lingvistických a iných disciplín (napr. pragmatiky, interakčnej štylistiky, psycholingvistiky). Je veľmi sympatické, že aj tu je zdôrazňovaný človek a jeho reflektovanie sveta cez jazyk, čo sa odzrkadľuje vo formulovaní výzev pre vzdelávanie v 21. storočí, ktoré môžu umožniť „kvalitatívnu transformáciu účinnosti pôsobenia (týchto výzev, pozn. M. K.) na mladú generáciu“ (s. 177). Predložené výzvy zdôrazňujú potrebu presunúť pozornosť z obsahu vyučovania na proces vyučovania, potrebu neznižovať jazykové sebavedomie žiakov upozorňovaním na ich nízku jazykovú kompetenciu, ale vnímať vyučovanie slovenčiny ako priestor na osvojovanie a používanie adekvátnych výrazových prostriedkov v závislosti od komunikačnej situácie, v nadväznosti na vlastný komunikačný zámer a na recepcné možnosti adresáta. Za nosné a ústredné kritérium komunikačnej pripravenosti absolventa vzdelávania na jednotlivých stupňoch považuje kritérium zrozumiteľnosti opreté o štyri funkčné piliere medziludskej komunikácie: vecná, sebareprezentačná, apelová a vzťahová dimenzia (s. 187).

Použijúc slovný zvrat autora publikácie, z *toho mi vyhodí*, že pri uplatnení istej miery obraznosti a nenápadnej formálnej hre so slovami celkovo možno Ligošovo poňatie, cieľové zameranie a kľúčové pedagogicko-didaktické aspekty moderného vyučovania slovenčiny označiť ako vyučovanie človečiny. Niet väčšej hodnoty vo vzdelávaní. To autor veľmi dobre vie, práve tento rozmer sa mu cez rozličné kanály podarilo veľmi úspešne do monografie zapracovať. Najnovšia monografia M. Ligoša by nemala chýbať v knižnici didaktika slovenského jazyka či učiteľa slovenčiny, no ani v knižnici lingvistu či záujemcu o hlbšie poznanie historickej genézy vyučovania slovenčiny na našom území od čias Veľkej Moravy.

Martin Klimovič

Kontakt

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

martin.klimovic@unipo.sk

OBJAVOVANIE UŽITOČNOSTI A KRÁSY JAZYKA

[LIPTÁKOVÁ, L., KLIMOVIČ, M., CIBÁKOVÁ, D.
GAL DRZEWIECKA, I., GOGOVÁ, E., LEŠKOVÁ, D., SIČÁKOVÁ, L.,
A K. VUŽŇÁKOVÁ. 2019. *ENCYKLOPÉDIA SLOVENSKEHO JAZYKA PRE
DETI*. BRATISLAVA: PERFEKT. 232 s. ISBN 978-80-8046-938-2.]

„Dokážete si predstaviť, že by ste nemohli povedať či napísať, čo si myslíte alebo čo cítite? Alebo, že by ste sa nemohli porozprávať s rodičmi či s kamarátmi? Na to všetko a ešte oveľa viac potrebujeme jazyk...” (s. 8). Kolektívne dielo ôsmich autorov dlhodobo sa špecializujúcich na výskum jazyka odhaľuje dôležitosť a užitočnosť jazyka (rodného, ale aj iných jazykov, ktoré ovládame) v živote človeka a jeho úzku prepojenosť s oblasťami komunikácie a literatúry. Encyklopédia slovenského jazyka pre deti približuje detskému čitateľovi viacere odborné témy popularizačným, obsahovo veku primeraným a graficky príťažlivým spracovaním v náučnom texte.

Encyklopédia slovenského jazyka pre deti vznikla na základe myšlienky Encyklopédie jazyka pre deti (Liptáková a Klimovič eds. 2014), ktorá bola zostavená a vydaná v roku 2014 ako hlavný výstup riešenia úspešného projektu KEGA č. 023PU-4/2012 s totožným názvom. Jej editormi boli L. Liptáková a M. Klimovič a na jej spracovaní a zostavovaní sa podieľali členovia riešiteľského kolektívu spomínaného projektu – L. Liptáková, M. Klimovič, D. Cibáková, I. Gal Drzewiecka, E. Krišťanová, D. Lešková, L. Sičáková a K. Vužňáková. Encyklopédia jazyka pre deti (Liptáková a Klimovič, eds., 2014) je unikátnou prácou nielen z hľadiska tematického zamerania, no nebola ako výstup grantového projektu voľne dostupná pre zamýšľaného adresáta.

To podnietilo autorov vytvoriť prácu, ku ktorej budú mať prístup deti, školy i široká verejnosť. Aj z tohto dôvodu bola v roku 2019 publikovaná renovovaná a upravená pôvodná práca a vydaná pod názvom Encyklopédia slovenského jazyka pre deti. Je editormi sú L. Liptáková, venujúca sa lingvodidaktike a vývinovej lingvistiky a M. Klimovič, zaoberajúci sa didaktikou slovenského jazyka a slohu. Ďalšími autormi textov v publikácii sú: D. Cibáková, učiteľka primárnej školy venujúca sa recepcnej textovej kompetencii žiaka; I. Gal Drzewiecka, ktorá sa zameriava na estetiku výtvarného umenia a grafiku a zároveň výstižne dopĺňa text publikácie ilustráciami; E. Gogová skúmajúca didaktiku slovenského jazyka a literatúry; D. Lešková s výskumným zameraním na literárnu vedu a didaktiku literatúry; L. Sičáková orientujúca sa na lingvistiky, osobitne onomastiku, a K. Vužňáková, ktorá sa zaoberá výskumom súčasného jazyka a vývinovou lingvistikou. Všetci autori s výnimkou I. Gal Drzewieckej (Centrum výskumu detskej reči a kultúry PF PU) pôsobia, alebo pôsobili (D. Cibáková) na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy PF PU. Teda autorský kolektív tvoria vysokoškolskí učitelia, ktorí sa venujú príprave budúcich učiteľov na 1. stupni základných škôl. Encyklopédiu vydalo vydavateľstvo Perfekt a publikácia bola podporená aj Fondom na podporu umenia. V súčasnosti je dostupná aj v komerčných kníhkupectvách či verejných knižniciach.

Primárne je Encyklopédia slovenského jazyka (ďalej len Encyklopédia) určená det-skému čitateľovi vo veku osem až dvanásť rokov. Cieľom publikácie je okrem zdokonaľovania komunikačných zručností a rozširovania jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku aj upevňovanie jeho kladného postoja k materinskému jazyku, k jazykom národnostných menšín a iným jazykom používaným vo svete. Encyklopédia žánrovo vhodne reflektuje čitateľské preferencie dieťaťa v období mladšieho školského veku a záujem o populárno-náučnú literatúru. Vzhľadom na tematické zameranie a vekovú kategóriu cieľovej skupiny však spracováva netradičnú, v encyklopédiách pre deti sa bežne neobjavujúcu problematiku jazyka, komunikácie a literatúry. Nekonenčným spôsobom približuje detskému čitateľovi rozličné jazykové javy a osobitosti fungovania slovenského jazyka. V istom zmysle Encyklopédia z hľadiska obsahu ponúka čitateľovi akúsi nadstavbu, rozširuje poznanie detí o jazyku aj jeho pravidlách či rôznych komunikačných konvenciách, získaných najmä prostredníctvom edukačného procesu v škole.

Tematické členenie publikácie a prepájanie tém jazyka, komunikácie a literatúry sa odráža v rozdelení jej obsahu do šiestich častí – Slovenčina na Slovensku, v zahraničí a v mojom živote; Komunikujeme; O texte; Jazykovými dverami do literatúry; O slovách; Komunikácia písmom. Každá téma obsahuje niekoľko hesiel, ktoré však nepredkladajú hotové, priame poznatky ako je to zvykom u klasických náučných textov. Prostredníctvom ikoniek v každom hesle (napríklad „Zistili sme“, „Vyskúšajme si“, „Ešte môžeme zistiť“, ...) sa intuitívnym a zaujímavým spôsobom podnecuje dieťa k skúmaniu a objavovaniu nových poznatkov a súvislostí medzi nimi v kontexte aktivizácie doterajšieho poznania (ikonka „Čo už o téme vieme“). Heslá obsahujú aj úlohy, pri ktorých môže dieťa vpisovať riešenia priamo do Encyklopédie. Pre lepšiu orientáciu v texte sú jednotlivé kapitoly farebne odlíšené a publikácia je opatrená aj abecedne usporiadaným vecným registrom zachytávajúcim všetky kľúčové pojmy.

V úvode publikácie sa autorský kolektív prihovára nielen deťom, ale aj dospelým čitateľom. Apeluje najmä na rodičov, učiteľov či vychovávateľov v role sprievodcov dieťaťa pri čítaní Encyklopédie, aby zaujali aktívny postoj vo facilitovaní snahy dieťaťa „...*odhaľovať užitočnosť a krásu jazyka*.“ (str. 11). Rovnaké poslanie však má predovšetkým samotná Encyklopédia slovenského jazyka pre deti.

LITERATÚRA

LIPTÁKOVÁ, L. a M. KLIMOVIČ, eds., 2014. *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 248 s. ISBN 978-80-555-1125-2.

Kontakt

Mgr. Nikoleta Liptáková

interná doktorandka

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

nikoleta.liptakova@mail.unipo.sk

TAJOMSTVÁ ZRAKU A SLUCHU ODKRYTÉ V KNIHÁCH TAKTO VIDÍM, TAKTO POČUJEM

[ROMANYŠYN, ROMANA A ANDRIJ LESIV, 2018. *TAKTO VIDÍM*. BRATISLAVA: MONOKEL, S.R.O. BEZ PAGINÁCIE. ISBN 978-80-972993-2-3.]

[ROMANYŠYN, ROMANA A ANDRIJ LESIV, 2019. *TAKTO POČUJEM*. BRATISLAVA: MONOKEL, S.R.O. BEZ PAGINÁCIE. ISBN 978-80-972993-6-1.]

Človek objavuje svet najmä cez vlastné zmysly, primárne prostredníctvom zraku a sluchu. Odhaliť tajomstvá našich orgánov, ktorým vďačíme za spoznávanie sveta a orientáciu v ňom, sa podarilo dvojici ukrajinských autorov Romane Romanyšynovej a Andrijovi Lesivovi. Okrem recenzovaných kníh, ktorým budeme venovať pozornosť – *Takto vidím* (2018, v pôvodnom vydaní 2017) a *Takto počujem* (2019, v pôvodnom vydaní 2018), vytvorila táto autorská dvojica spoločne už viaceré hodnotné projekty⁷, ktoré za svoj kvalitný vizuál získali cenu Ragazzi Award z Medzinárodného veľtrhu detských kníh v Bologni. O slovenský preklad oboch textov sa postaral Patrik Orišek a vydanie umožnilo vydavateľstvo Monokel s.r.o., ktoré sa zväčša orientuje na obrázkové knihy s veľkolepým vizuálom, rovnako ako je to aj v prípade nami spomínaných kníh. Oba knižné tituly možno zaradiť k náučnej literatúre určenej detskému recipientovi, ktorému tvorivým a interakčným prístupom otvárajú dvere do záhad zraku a sluchu.

Ako sme už naznačili, dieťa na oboch knihách hneď na prvý pohľad upúta farebná vizuálna zložka, dominujúce sú najmä pestré odtiene modrej, ružovej, žltej či striebornej farby alebo ich vzájomná kombinácia a prekrývanie (porov. Oreská 2020). Pri farbách ilustrátorská dvojica stavila na sýtosť a ostrosť, ktorá je však funkčne využitá a nepôsobí na recipienta atakujúco. Farebnosť kníh nie je len prvkom priťahujúcim dieťa k čítaniu, ale súčasne sa ňou stimuluje predstava o zvukoch či obrazoch v zmysle synestetického vnímania – napríklad pri ilustrácii zvuku slúži farba (spoločne s tvarom ilustrácie) ako prostriedok vyjadrenia rôznorodosti zvuku (pozri ilustráciu zvukov hudobných nástrojov). Okrem farby autori sprostredkovali význam aj cez umiestnenie a množstvo ilustrácií na jednotlivých stranách. Napríklad pri vizualizácii hluku zvolili nakopenie ilustrácií, ktoré sa navzájom prekrývajú (ilustrácia zvukov ľudského tela, zvukov domu, akustického smogu v meste), naopak, pri vyjadrení ticha využívajú minimalistické ilustrácie na bielom podklade (ilustrácia meditujúceho človeka). Veľkoleposť a množstvo ilustrácií sa tiež využíva pri zobrazení javov pútajúcich ľudské oko (ilustrácia ulice) v kontraste s minimálnym použitím ilustrácie pri javoch neviditeľných pre ľudské oko (atómy, vzduch, duša). Vizuálna zložka v spomínaných knihách má preto v mnohých prípadoch pre detského recipienta výraznejšiu poznávaciu funkciu ako zložka textová, čo si možno všimnúť napríklad na ilustrácii zobrazujúcej spôsob videnia zvierat v porovnaní s ľudským videním.

⁷ Dvojica spoločne pracuje pod záštitou ukrajinského štúdia Art Studio Agrafka. Okrem kníh *Takto vidím* (2018) a *Takto počujem* (2019) bol vydaný aj knižný titul *Vojna, ktorá zmenila Rondo* (2015, OZ Brak), zobrazujúci neľahkú tému vojny s cieľom vysvetliť dieťaťu situáciu na východe Ukrajiny (viac Tóda 2015).

Pestrosť kníh sa netýka len ilustračnej zložky, danú farebnosť nachádzame aj v zložke obsahovej a tiež jazykovej. Pri vymedzení množstva obsahov či tém nachádzajúcich sa v oboch tituloch sa môže zdať, že autori pri koncipovaní oboch kníh hrali hru na akési čarovné vrecúško, do ktorého sa rozhodli klásť všakovaké otázky týkajúce sa zraku a sluchu. Výsledkom tejto hry je totiž informačná rozmanitosť a to, že dieťa nachádza v knihách rovnako základné informácie týkajúce sa zmyslov, ako aj informácie náročnejšie, avšak rešpektujúce postupnosť zvyšujúcej sa informačnej náročnosti. Detský recipient sa preto spočiatku dozvedá o vzniku svetla a zvuku, stavbe oka a ucha, respektíve procesu videnia a počutia, a až neskôr získava aj ďalšie, špecifickejšie informácie. Tie sa týkajú napríklad zariadení zaznamenávajúcich obrazy a zvuky (čitatelia získavajú prehľad aj o menej známych prístrojoch, napríklad o periskope či fonografe alebo profesií, súvisiacich so zrakom a sluchom (autori prezentujú aj neznáme profesie, napríklad zvukový dizajner). Pri obsahovej stránke možno vyzdvihnúť aj úspešný pokus autorov sprístupniť recipientovi aj také informácie, ktoré sú pre dieťa (často aj dospelého) ťažšie uchopiteľné, akými sú napríklad jednotky na zachytenie zvuku a obrazu (dptr, Hz, dB), pri ktorých sa snažila autorská dvojica využiť praktické ukážky.

Autorské bádanie v tajomstvách zraku a sluchu upriamilo pozornosť aj na aspekt komunikácie (verbálnej i neverbálnej). V rámci nej autori neopomenuli ani osoby, u ktorých dochádza k zamedzenému prísunu senzorických (vizuálnych a auditívnych) informácií. Keďže je u týchto osôb komunikácia bežnou formou znemožnená, detskému recipientovi sú prezentované aj alternatívne formy komunikácie, ktorým sú Braillovo písmo či posunkový jazyk, čím spomínané texty nadobúdajú inkluzívny rozmer. Prínos oboch titulov možno vidieť tiež v umení autorov neprezradiť čitateľovi všetko, keďže oba texty obsahujú aj odkazy na ďalšie zaujímavosti, ktoré si čitateľ musí vyhľadať sám, čím sa mu dáva priestor pre vlastné skúmanie a hľadanie ďalších informácií. Lákadlom a motiváciou pre vlastné bádanie je aj to, že v oboch knihách sa autori snažili poskytnúť čitateľovi príťažlivé poznatky zo sveta zvukov a obrazov, ktoré sú osviežujúcim informačným prvkom textov: „*Aj zelenina môže byť skvelým hudobným nástrojom. Skupina The Vegetable Orchestra hrá hudbu na zelenine a po koncerte z nej varí polievku.*“ (Romanyšyn, Lesiv 2019, bez paginácie).

Jazykovú pestrosť titulov možno postrehnúť v snahe autorov nepodliehať strohému, odbornému jazyku, ktorý sa od náučného typu textu akosi prirodzene očakáva. Aj keď je v oboch knihách dominujúca skôr vizuálna ako jazyková stránka, aj v jazyku nachádzame farebnosť v občasnom použití metaforického jazyka, ktorým sa akoby detskému recipientovi zjemňuje odborný štýl, respektíve ho funkčne dopĺňa a simuluje sa ním „príbehovosť“: „*Na počiatku bolo ticho. Potom sa vesmír rozoznel a naplnil zvukmi. Zvuk nie je vidieť. No upútava našu pozornosť, načúvame a počujeme. Obklopuje nás množstvo zvukov: hlasných aj tichých, vysokých aj nízkych, známych aj neznámych. V mori neznámych i známych zvukov hľadáme poriadok a harmóniu. Tak vzniká hudba.*“ (Romanyšyn, Lesiv 2019). Práve v krátkych výpovediach s metaforickým podtextom, ktoré sú umiestnené najmä v spodnej časti strany, slúžiacich ako akési zhrnutie alebo dôvetok, získava dieťa aj v náučnej literatúre priestor pre hlbavejšie premýšľanie nad konotatívnym významom napísaného: „*Je veľmi ťažké zbadáť niekoho, kto sa dobre skrýva. Veď každý sa chce občas skryť.*“ (Romanyšyn, Lesiv 2018) alebo „*Mením uhol pohľadu, aby som videl viac.*“ (tamže).

Opísanú pestrosť (či už ilustračnú, obsahovú alebo jazykovú) vnímame ako najvýraznejšiu doménu oboch knižných titulov, ktorá detského recipienta zaiste zaujme a bude ho nežne „tlačiť“ do vlastného bádania. Snáď bude autorská dvojica v trende skúmania tajov zmyslov pokračovať a dieťaťu tak odhalí pestrosť sveta aj cez hmat, vôňu či chuť.

Patricia Karnišová

LITERATÚRA

- TÓDA, M., 2015. *Kreslil detskú knižku o vojne, teraz môže skončiť v tej skutočnej na Donbase* [online]. [cit. 2020-09-23]. Dostupné z: <https://dennikn.sk/175091/nakreslil-vojnu-ktora-zmenila-rondo-kedykolvek-ho-mozu-povolat-donbas/?ref=in>
- ORESKÁ, J., 2020. Obrázkami o sluchu [online]. [cit. 2020-09-23] In: *Knižná revue*. Roč. 30, č. 6. ISSN 1336-247-X. Dostupné z: <https://www.litcentrum.sk/recenzia/obrazkami-o-sluchu>

Kontakt

Patricia Karnišová

študentka Prešovskej univerzity v Prešove

Pedagogická fakulta

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

patricia.karnisova@smail.unipo.sk

ODBORNÉ AKTUALITY / RECENT NEWS IN THE FIELD**MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ DISKUSIA AJ POČAS PANDÉMIE**

19. júna 2020 sa na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove konal vedecký seminár s názvom *Edukačné a vývinové aspekty jazykových znalostí dieťaťa*.

Seminár bol organizovaný v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0353/18 -

Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku pod vedením prof. Paed-Dr. Ľudmily Liptákovéj, CSc.. Projekt má charakter cieľovo orientovaného základného lingvistického výskumu, ku ktorému pristupuje transdisciplinárne. Cieľom projektu je skúmanie vybraných okruhov implicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku hovoriaceho po slovensky, a to predovšetkým naratívne a slovotvorné znalosti a znalosti lexikálnej kategorizácie.

Vedeckého seminára sa aktívne zúčastnilo 18 prezentujúcich zo Slovenka, Českej republiky a z Poľska. Príspevky boli zamerané na problematiku edukačných a vývinových aspektov jazykových znalostí dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom veku. Seminár bol rozdelený do troch blokov, účastníci mali na svoju prezentáciu 25 minút, po ktorej nasledovala otvorená diskusia. Vzhľadom na hygienické opatrenia Ministerstva SR niektorí, najmä zahraniční, účastníci prezentovali svoje príspevky a zapájali sa do diskusie online. Napriek tomu, že organizátori takúto formu vedeckého podujatia pripravovali a realizovali prvýkrát, seminár bol na takýto spôsob prezentovania a komunikácie veľmi dobre pripravený, čo zabezpečilo jeho plynulý priebeh.

Možnosť prezentovať svoj príspevok mali aj doktorandi. Ako aktívne účastníčky seminára sme vďaka prítomnosti mnohých skúsených prezentujúcich mali možnosť získať odborné rady, najmä to, akým spôsobom zvolenú problematiku ďalej skúmať a rozvíjať. Práve diskusie, ktoré vznikali po jednotlivých príspevkoch, vnímame ako obrovský prínos vedeckého seminára. Účastníci si navzájom vymieňali svoje skúsenosti, ponúkali užitočné rady aj iné pohľady na riešenie a interpretáciu problému. Verejné i kuloárne diskusie pomohli vytvoriť neformálnu atmosféru, a tak sa stal seminár veľmi obohacujúcim a príjemným stretnutím, z ktorého si každý účastník odniesol veľa zážitkov, ale najmä mnoho nových informácií a podnetov.

*Iveta Čuchtová
Tatiana Hrušovská*

Kontakt**Mgr. Iveta Čuchtová**

interná doktorandka

Prešovskej univerzity v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

iveta.cuchtova@smail.unipo.sk

Mgr. Tatiana Hrušovská

interná doktorandka

Prešovskej univerzity v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

tatiana.hrusovska@smail.unipo.sk

VÝZVA NA PUBLIKOVANIE/CALL FOR PAPERS

Číslo 1/2021 časopisu O dieťati, jazyku, literatúre bude tematicky orientované na otázky didaktickej kvality učebníc materinského jazyka a čítaniek používaných v primárnom vzdelávaní. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 28. februára 2021. V sekcii Pokyny pre autorov na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie.

The issue 1/2021 of the journal On Child, Language and Literature will focus on didactic qualities of mother tongue textbooks and reading-books intended for primary education. Studies, articles or reviews corresponding to the above theme should be submitted no later than 28th February 2021. The templates for a research study, scholarly article and review article are available in the Guidelines for Author section on the journal's web page.

Číslo 2/2021 časopisu O dieťati, jazyku, literatúre bude tematicky orientované na premeny a hodnoty poézie pre deti a mládež. Štúdie, odborné články a recenzie súvisiace s tematikou redakcia prijíma do 31. augusta 2021. V sekcii Pokyny pre autorov na webovej stránke časopisu sú k dispozícii šablóny vedeckej štúdie, odborného článku i recenzie.

The issue 2/2021 of the journal On Child, Language and Literature will focus on the transformations and values of poetry for children and youth. Studies, articles or reviews corresponding to the above theme should be submitted no later than 31th August 2021. The templates for a research study, scholarly article and review article are available in the Guidelines for Author section on the journal's web page.

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

Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie

vedecký recenzovaný časopis

2020, roč. VIII, č. 2

REDAKCIA:

šéfredaktor: doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

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

Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Juraj Lukáč, PhD.,

Mgr. Danko Lešková, PhD., Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.,

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

sadzba: Peter Szombathy

EDITOR ČÍSLA:

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

VYDAVATEĽ:

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove

SÍDLO VYDAVATEĽA:

Ulica 17. novembra 15, 080 01 Prešov

IČO VYDAVATEĽA:

17 070 775

TLAČ:

Centrum excelentnosti sociohistorického a kultúrohistorického výskumu, Prešov

PERIODICITA:

2x ročne

DÁTUM VYDANIA PERIODICKEJ TLAČE:

november 2020

JAZYK: slovenský, český, anglický

OBÁLKA:

Mgr. Iveta Gal Drzewiecka, PhD.

EV 4805/13

ISSN 1339-3200