Pačesová, Jaroslava; Wotkeová, Zuzana

Asociace a jejich vliv na utváření řeči dítěte

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1983, vol. 32, iss. I18, pp. [61]-69

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/112648
Access Date: 29. 11. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY
STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS
I 18, 1983

JAROSLAVA PAČESOVÁ — ZUZANA WOTKEOVÁ

ASOCIACE A JEJICH VLIV NA UTVÁŘENÍ ŘEČI DÍTĚTE

Studium dětské řeči jasně prokazuje, že geneticky primární je slovo. Dítě nepřejímá ze svého jazykového okolí hlásky, ale slova, jejichž fonetickou realizaci přizpůsobuje svým znalostem hláskového repertoáru. Závažnou stránkou mluvního vývoje je nutnost osvojení skutečnosti, že jistá forma slova je spjata s jistým obsahem. Výsledky dosavadních výzkumů ukazují, že dítě si v prvních třech letech života osvojí značnou část mimojazykové skutečnosti. Naučí se poznávat a pojmenovávat různé předměty, jejich vlastnosti jako je tvar, velikost, materiál, barva, jejich funkci i jejich možné vztahy k jiným předmětům. Pochopí rovněž primitivní pojmy kauzality a časové relace. Tyto znalosti získává prostřednictvím svého percepčního systému. Multiplicita integračních procesů však existuje jak *v percepci řeči,* tak v její *produkci.* Konkrétní promluva je výsledkem složité řady jevů, spjatých v jisté hierarchii a prochází třemi základními stadii:

— vytvoření pojmu je záležitostí myšlení a jazyka a odehrává se v mozku viz *stadium psychologické;*
— přenesení zprávy prostřednictvím nervového systému mluvním orgánům; tyto, v souladu s konvencí daného jazykového společenství, vytvářejí hlásky, a to v určitém sledu, viz *stadium fyziologické;*
— pohyby mluvních orgánů působí změny ve vzduchovém proudění; reakce na tyto změny dává vznik třetímu stadiu, viz *stadiu akustickému.*

Při percepci pak tato stadia probíhají v opačném sledu:

— přijetí zvukových vln sluchovým analyzátorem;
— přenos informace prostřednictvím nervového systému k mozku;
— jazyková interpretace.

Každý z těchto procesů je daleko složitější, než se může na první pohled zdát. Např. komplexnost ve skutečné realizaci slova není zjevná; jen málokterý mluvčí — a tím méně dítě — si uvědomí, že ve slově *„maminka"* mění podvědomě *alveolární InI* na *InI velární,* stejně jako fakt, že ve slově „komfort" realizuje *ImI* jako okluzívu *labiodentální,* nikoliv tedy *bilabiální,* jak je tomu v jiném hláskovém okolí. Řečeno jinými slovy, mluvčí nevyslovuje sled jednotlivých elementů 1—2—3, ale produkuje

sérii vzájemně se překrývajících úkonů, v nichž předcházející hláska je ovlivňována hláskou následující, eventuelně naopak. Toto překrývání vyžaduje značnou neuromuskulární koordinaci, zvláště při rychlé řeči. Je obecně známo, že člověk vysloví průměrně 200 slabik za 1 minutu, nicméně ještě 1/6 sekundy je dostatečná doba pro identifikaci jedné slabiky. Simultánně s výslovností hlásek pak skládá mluvčí takty obsahující dvě až tři slova dopředu. Na tomto místě se více než kdekoliv jinde vnucuje přirovnání realizace promluvy ke skládání mozaiky: skládá se kamínek ke kamínku, ale obraz jako celek musí mít umělec v mysli dříve, než začne pracovat s jednotlivými kamínky. Jak vysvětlit fakt, že za normálních podmínek zachováváme povinný sled hlásek i konvenční slovosled? Známý harvardský biolog E. H. Lenneberg nabízí vysvětlení na základě podvědomého rytmického principu.[1] Odtud skutečnost, že poezie se pamatuje lépe než próza, protože podvědomý puls ji nese jako tikot hodinek. To je nesporně i jedno z nejvhodnějších vysvětlení, proč děti většinou bezvadně memorují foneticky i obsahově náročná slova v říkánkách, zatímco v běžných promluvách jich nepoužívají.

Lenneberg jde ve své teorii ještě dále: vedle rytmického principu předpokládá i jakýsi biologický tep, který ovlivňuje organizaci realizace promluvy v jistém sledu i v jistém času. Nerespektování tohoto biologického tepu vysvětluje mj. nekontrolovanou akceleraci řeči u některých nemocí (např. Parkinsonovy choroby), nedostatek soustředění, únava, nervozita pak vysvětluje porušení běžného úzu sledu hlásek, a to jak uvnitř jednoho slova, tak v celé větě.

Analyza foneticky i obsahově správných slov nepřispěje podstatně k vyřešení otázky, jakými principy se dítě řídí při osvojování jazyka. Rozbor výroků chybných naopak může v nejednom ohledu odhalit dětské intence a přispět tak k potvrzení, eventuelně k negaci stávajících teorií o vzniku a vývoji lingvistické kompetence u dítěte.

V našem příspěvku se soustředíme na dva základní typy chyb:

1. výběr nesprávného výrazu k pojmenování jistého předmětu;
2. volba slova je v podstatě správná, je však porušen náležitý sled hlásek.

Do první skupiny patří chyby, týkající se sémantické stránky slova, dále malapropismy a křížení.

Chyby, týkající se sémantické stránky slova, jsou velmi časté u dětí v počátečních stadiích mluvního vývoje a jsou charakteristickým jevem u dysfatiků. Máme tu na mysli ty případy, kdy dítě, resp. dysfatik použije nesprávně protikladné výrazy jako *„vpravo“* — *„vlevo“*, *„nahoru“* — *„dolů“*, *„zítra“* — *„včera“*, *„horký“* — *„studený“*, *„krátký“* — *„dlouhý“* apod. Výzkumy v oblasti vztahových označování provedli pomocí zvláštních testů Donaldson/Balfour, Donaldson/Wales a Clarková u 3–5letých anglicky mluvících dětí. Dospěli k závěru, že slovní páry jako *„více“* —*„méně“*, *„velký“* — *„malý“* jsou používány velmi často jako synonyma,

[1] Podrobněji k těmto otázkám sr. E. H. Lenneberg, *„Biological Foundations of Language“*; New York, Wiley, 1967.

přičemž oba výrazy reprezentují význam *„více“*, resp. *„velký“*.[2] Naše pozorování chování česky mluvících dětí výsledky anglických výzkumů vesměs potvrzují. Dítě si jako první osvojí bezpříznakový člen páru, viz *„velký“*, *„více“* a teprve později se dopracuje k uvědomění členu příznakového. Vraťme se však k otázce, jak si dítě osvojuje antonyma. Leopold[3] vychází z předpokladu, že dítě nejprve zvládne protiklad dvoustupňový, viz normální a od normálu se lišící. Trojstupňový protiklad, viz *„horký“* — *„normální“* — *„studený“* si osvojí později, zatímco vícestupňové protiklady viz *„horký“* — *„teplý“* — *„normální“* — *„vlažný“* — *„studený“* patří mezi akvizice vyspělých stadií mluvního vývoje. Typickým rysem raných údobí je i obsahová vágnost jednotlivých výrazů a z ní vyplývající vysoká aplikabilita při pojmenovávání jistých atributů, sr. použití jediného výrazu *„velký“* k označení vlastností jako *„vysoký“*, *„dlouhý“*, *„tlustý“* a naopak výrazu *„malý“* na místě náležitých výrazů *„nízký“*, *„krátký“*, *„tenký“* ap. I tato naše pozorování jen znovu potvrzují tezi o primárnosti bezpříznakovosti: bezpříznakový pár *„velký“* — *„malý“* tu substituuje páry příznakové, oproti páru bezpříznakového stojí úžeji specializované výrazy jako *„vysoký“* — *„nízký“*, *„dlouhý“* — *„krátký“*, *„tlustý“* — *„tenký“* apod.[4]

Skutečnost, že asociace mezi sémantickou jednotkou a odpovídajícím fonetickým komplexem je u dětí podstatně nižší než u dospělých, se neprojevuje jen u antonym. Mnohá ad hoc pojmenování vděčí za svůj vznik faktu, že dítě — ve snaze dostat do souladu jistý příznak situace s osvojenou slovní zásobou použije výrazu zcela neobvyklého. Jen namátkou vybrané doklady jako *„dneska se nebudeme pršet“*, *„mráz mě píchá do ručiček“*, *„kousla mně slepica“*, *„píská mně v oušku“* jsou ukázkou toho, že dítě generalizuje známý výraz v situaci, kde dosud nezná výrazy specializované, viz *„dnes se nebudeme sprchovat“*, *„zebou mně ručičky“*, *„klofla mně slepice“*, *eventuelně ustálené rčení jako „zvoní mně v uchu“*.[5] Zajímavý příklad, kdy dítě dosáhne svého cíle záporným označením situace uvádí E. Oksaarová:[6] při vstupu do tmavé místnosti vykřikne dítě: *„tmu pryč“!* — zřejmě proto, že náležitý výraz, běžně používaný v podobné situaci, viz *„chci rozsvítit“* nemá dosud zafixován. Uvedené příklady ukazují, že dítě se učí potřebné sémantické rysy jednak z kontextové situace, jednak z lingvistického kontextu komunikačního aktu. Vývoj probíhá od obsahově vágních celků k detailním diferenciacím, a to prostřednictvím extenze a limitace významu k úzu danému konvencí toho kterého jazykového společenství.

Malapropismy pak tvoří **druhou skupinu chyb,** týkajících se ne-

---

[2] Sr. E. V. Clark, *What is a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in his First Language“*. In: T. E. Moore (ed.) „Cognitive Development and the Acquisition of Language“.

[3] Sr. W. F. Leopold, *„Das Sprechenlernen des Kindes*. In: Sprachforum 2, 1956/57, s. 117—125.

[4] Sr. E. V. Clark, l. c. pozn. 2, s. 94.

[5] Řadu zajímavých dokladů na dětské reakce na přenesené výrazy a na různá idiomatická rčení uvádí ve své známé monografii „Ot dvuch do pjati“, Moskva 1961, K. Čukovski.

[6] Sr. Els Oksaar, *„Spracherwerb im Vorschulalter, Einführung in die Pädolinguistik.“ Stuttgart*, 1977, s. 184.

vhodného výběru slova. Název je převzat z vlastního jména hrdinky Sheridanovy hry „Rivalové". Mrs. Malaprop — ve snaze zařadit se mezi vzdělané vrstvy — používá cizí slova, aniž je si vědoma jejich přesného významu. Odtud záměna akusticky podobných ale obsahově rozdílných slov jako *„epitaf" místo „epitet"*, *„explozivní"* místo *„exkluzivní"*, *„alegorie"* místo *„aligátor"* apod.[7]

U dítěte v podstatě každé slovo, které slyší poprvé, je svým způsobem slovo cizí. Je tudíž nasnadě, že ne vždy je schopno si okamzitě zapamatovat náležitou fonetickou strukturu a proto nezřídka použije zvukový útvar podobný, který se mu v té chvíli asociačně vybaví. Z četných dokladů zaznamenaných u různých dětí jmenujme alespoň výrazy *„zácpa"* (místo náležitého *zátka*), *„štětečka"* (místo náležitého *všetečka*), *„jedle"* (místo náležitého *bedle*), *„solnička"* (místo náležitého *soudnička*), *„jahůdková pomazánka"* (místo náležitého *lahůdková pomazánka*), *„bruslinkovej kompot"* (místo *brusinkový kompot*), *vopšit kožich"* (místo náležitého *bobří kožich*) atp. V raných vývojových stadiích lze pojmenování tohoto druhu vysvětlit na základě nehotové dětské řeči jak v plánu foneticko-fonologickém, tak v plánu lexikálním. Doklady na působení asociace se nicméně objevují i v době, kdy dítě již nepochybně ovládá zvukovou a sémantickou stránku svého mateřského jazyka. Staré zvukové, resp. vizuální obrazy i nadále způsobují, že zejména u slov synchronicky cizích, u neznámých jmen a odborných termínů dítě reprodukuje dosud neznámý výraz neadekvátně, sr. *„roleta"* (= *ruleta*), *„kosmonaut"* (=*konsonant*), *„volali"* (=*vokály*), *„akumulátor"* (= *inkubátor*), *„Rýn nad Mohamedem"* (= *Rýn nad Mohanem*), *„Kadlův stín"* (= *Karlův Týn*), *„Mydlánky"* (= *Medlánky*), *„trenérská věž"* (= *Kremelská věž*), *„karolinový jezero"* (= *kaolinové jezero*), *„zánět očních spojů"* (= *očních spojivek*) atp.

Neméně zajímavé jsou doklady, kdy o reakci dítěte rozhoduje vedle asociace zvukové rovněž asociace sémantická. Příklad jako *„loni jsme zahojili (pohnojili, = zahrádku), letos máme moc jahůdek"* prozrazuje myšlení dítěte: zahrádka byla nemocná, musela se zahojit — zřejmě analogie k nějakému poranění — teď je zdravá a proto máme jahody. Příklad *„a neukradne nám něco pan Lupač"* pak jasně ukazuje na asociaci s faktem, že *„lupič krade"*. Pojmenování *čočky* ve fotoaparátu jako *„fazola"* pak prozrazuje, že dítě si uvědomilo, že jeden výraz, tj. *„čočka"* má dva významy. Výběr nesprávného výrazu je pak důsledkem toho, že nemá dosud jasno, která z luštěnin se používá k pojmenování části fotoaparátu. Tyto příklady, stejně jako mnohá další překvapivá konstatování dětí jako *„okno se jmenuje proto, že se dívá ven"*, *„opalovací krém se jmenuje hormocit, protože je cítit horama"*, *„lyže lížou sníh"*, *„pecilínek* (= penicilin) *je malej chlebíček, zdravej"*, *„motýlek je malej hotel, asi pro motýlky"* prokazují, že dítě s jazykem pracuje, že o něm přemýšlí.[8] Odtud opravy dítěte v si-

[7] Celou řadu anglických dokladů na malapromismy lze nalézt ve studii J. Aitchisonové: *„The Articulate Mammal, An Introduction to Psycholinguistics"*, London 1976, s. 213—214; Sr. též její příspěvek *„Mini-malapropisms"*; In: British Journal of Disorders of Communication 7, 1972, s. 38—43.

[8] Obvykle se uvádí, že dítě předškolního věku není schopno metajazykového myš-

tuaci, kdy dospělý použije nesprávného, eventuelně méně běžného termínu, sr. reakci na oznámení: *„Pojedeme letadlem"* jako *„musíš říct poletíme letadlem, letadlo přeci nejede, ale létá"*. Tento a četné další příklady ukazují, že si dítě — vedle systému pojmenovávacího — simultánně osvojuje systém vztahový. Dávno před tím, než pochopí úlohu změny tvaru jako gramatického zákona, chápe bezpečně fakt, že slova mohou být obměňována za tím účelem, aby bylo dosaženo jisté kvalifikační změny. Z běžných modifikací se u dítěte uplatňuje zejména kategorie deminutivní a augmentativní. Projevuje se to ve skutečnosti, že dítě, většinou správně, používá pro malé věci tvaru zdrobnělého — odtud např. tvar *„pecilínek"* (tvořený zřejmě analogicky podle zvukově podobných slov jako *vitamínek, kamínek, lupínek)* jako důsledek asociace s *„pecnem chleba"*. Značný stupeň logiky vyjadřuje i dětské konstatování jako *„toto jsou moje malinký ponožečky"*, a *„toto jsou tátovo veliký ponohy"*, kdy dítě zpětným tvořením z domnělého deminutiva *„ponožka"* vytvoří neexistující augmentativum *„ponoha"*. Na druhé straně dítě necítí potřebu zdrobňovat tam, kde objekt pojmenování je sám již malý, sr. jeho komentář na slyšený výrok: *„to je malej komárek"*. *„Komárek je hodnej kluk, toto je škaredej komár"*. Citované příklady odhalují další zajímavosti v dětském nazírání na jazyk. Jsou to:

— předpoklad, že všechny zdrobněliny mají meliorativní charakter, tj. vše, co je malé, je hodné, milé, pěkné, zatímco pojmenování nezdrobnělá mohou a pojmenování augmentativní pak zásadně musí vyjadřovat pejorativnost, sr. doklady jako: *„škaredá kočka škrábe"*, *„veliký psisko kouše"*, *„malinkej pejsánek je hodnej, nekousne mně"* atp.;[9]

— předpoklad, že jeden zvukový útvar by měl představovat jednu sémantickou jednotku; dítě se, na určitém stupni mluvního vývoje, dopracuje k povědomí, že slovo má svou zvukovou podobu a že tato je spjata s jistým významem; z jednoho extrému, který představuje nejranější údobí, kdy jediným obecným pojmenováním jako např. *„haf"* vyjádří pojmy tak různé jako označení kteréhokoliv *čtyřnožce* nebo dokonce *kožešinovou čepici*, se dostává dítě do extrému opačného: je-li *Komárek*, tj. příjmení jeho kamaráda, *chlapec*, nemůže být stejný výraz pojmenováním pro zdrobnělé jméno *komára*. Pochopení faktu, že mnohá slova jsou polysémní, patří nesporně mezi později osvojené akvizice; dítě zná a používá pouze jediný, a to konkrétní význam, viz *„kohoutek"* = *domácí zvíře* a nikoliv *součást pušky*, *„elektrika"* = *dopravní prostředek* a nikoliv *zdroj elektřiny*, *„hříbek"* = *houba* a nikoliv *pomůcka k látání punčoch*, *„liška"* je pak naopak pouze pojmenování pro *zvíře* a nikoliv pro *houbu* atp.

Nicméně snažení, jež vyvolává u dítěte aktivní projevy v nejranějším údobí, je velmi důležité i při rozšiřování slovní zásoby. Dítě se neustále setkává s novými situacemi, které ho nutí se k nim vyjadřovat. Teď již však, místo aby použilo prostou interjekci, použije výraz, o němž se na

---

lení, sr. např. J. Chloupek, *„Aspekty dialektu"*, Brno 1971, s. 21. Uvedené doklady však ukazují, že jisté povědomí metajazyka lze pozorovat již u tříletého dítěte.

[9] Výrazy, v nichž deminutiva mají depriciativní charakter, viz *„spisovatýlek"*, *„ouředníček"*, *„panička"* ap. dítě pochopitelně ve své zásobě nemá.

základě již získaných zkušeností domnívá, že by mohl být vhodný k označení dané mimojazykové skutečnosti. Systematické pozorování jasně prokazuje, že dítě pojmenovává neznámé prostřednictvím známého. Použije-li dítě nyní stejného výrazu pro různé předměty nebo naopak různé výrazy pro stejný předmět, činí tak evidentně působením vlivu nejrůznějších asociací. Může to být velikost, tvar, barva, jistý druh bolesti, mnohdy jsou to pak kombinace dvou i více vlastností, které rozhodnou o volbě pojmenování. Sr. např. fakt, že dítě pojmenuje skutečnou *krávu,* kterou uvidělo poprvé v životní velikosti jako *„slon"*, tj. použilo jména pro největší zvíře, které zná, zatímco k označení krávy v obrázkových knížkách běžně používá náležitého pojmenování *„kravička"*. Zajímavé jsou doklady, kdy dominujícím rysem je tvar, sr. pojmenování *měsíce v úplňku* jako *„balón"* a pojmenování *srpku měsíce* jako *„banánek"*. Asociace s tvarem, resp. s podobou zřejmě rozhodly o pojmenování *sochy ležícího lva* jako *„beránek"*, *lva na obrázku jalo „lev"* zatímco o pojmenování *lvice* jako *„pes"* rozhodla skutečnost, že dominující rys lva viz *„hříva"* tu chybí. Kombinace barvy, materiálu, ev. i tvaru pak vysvětlí dětské pojmenování *„sníh"* nejen pro *sníh skutečný,* ale i pro *pěnu ve vaně, pěnu na pivě* i pro *bílé kupovité oblaky na obloze. Bolest způsobená píchnutím jehlou* je pak jediným adekvátním vysvětlením, proč dítě vykřiklo *„jehla"* v okamžiku, kdy ho *bodla včela.*

Třetím druhem chyb, jejichž důsledkem je použití nenáležitého slova, je tzv. k ř í ž e n í. Odborná literatura tu mluví o *„Portmanteau words"*; vznikají kontaminací dvou pojmenování, jež po obsahové stránce jsou charakterizovány těmi rysy, které jsou v novém pojmenování zastoupeny společně. V řeči dospělých jsou slova tohoto typu poměrně vzácná. Jmenujme zde alespoň výraz *„Čechomedán"*, jež vznikl křížením výrazů *Čech a Mohamedán* a představuje pojmenování pro pomalého, nemotorného Čecha nebo adjektivum *„žabomyší"*, tj. vlastní žabám a myším (ve spojení žabomyší válka, tj. válka žab proti myším ve starořeckém eposu Batrachomyomachia), v přeneseném významu pak označení pro „malicherný", „omezený". Z cizích výrazů, jež pronikly i do češtiny, lze jako příklad křížení uvést výraz *„smog"*, který vznikl kontaminací angl. *„smoke"* (= kouř) + *„fog"* (= mlha) a používá se běžně k označení nečistého ovzduší. Mnohá křížení jsou pak výtvorem ad hoc užívaným v novinářském stylu, sr. *Nixonomics"* (= *Nixon's economics).*[10]

V dětské řeči jsou pak Portmanteau words výsledkem křížení těch vlastností, jež jako první upoutaly dítě při snaze o vhodné pojmenování; správný výraz již zřejmě v minulosti slyšelo, ale dosud si jej nezafixovalo. Nejběžnější je kontaminace substantivum + verbum, jsou však možná i smíšení jiná, sr. následující příklady:

„brnkara"	(= kytara)	= kontaminace *„brnkat"* + *„kytara"*[11]
„letýlek"	(= motýlek)	= kontaminace *„letět"* + *„motýlek"*
„letáček"	(= ptáček)	= kontaminace *„letět"* + *„ptáček"*

[10] Podrobněji k této otázce sr. J. V a c h e k, *„Linguistic Characterology of Modern English"*, Bratislava 1975, s. 49.

[11] Podobným způsobem zřejmě vznikl název chatařské oblasti na Vltavě, viz *„Na Brnkách"*.

„hafíček"	(= pejsek)	= kontaminace *„hafat"* + *„psíček"*
„hořínek"	(= oheň)	= kontaminace *„hořet"* + *„ohýnek"*
„skákadlo"	(= švihadlo)	= kontaminace *„skákat"* + *„švihadlo"*
„pidlo"	(= jídlo)	= kontaminace *„jídlo"* + *„pití"*
„brabrouk"	(= mravenec)	= kontaminace *„mravenec"* + *„brouk"*
„šprýmář"	(= šprýmař)	= kontaminace *„šprýmař"* + *„primář"*
„psící"	(= psací)	= kontaminace *„psací* + *šicí stroj"*
„ospinkalý"	(= ospalý)	= kontaminace *„ospalý* + *ospinkaný"*

Zajímavým dokladem křížení je dětský výraz *„autokiáda"* místo náležitého *„Spartakiáda"*. Dítě zná pojmenování *„Spartak"* = auto, nikoliv tedy historická postava a mylnou kompozicí spojilo obecný název s koncovkou náležitou.

Jakýmsi zvláštním druhem křížení lze nazvat kontaminaci tvarů *„jádra"* a *„játra"*. Výraz *„jádro"*, *„jádra"*, *„jadýrko"* je pro své pravidelné tvoření a existenci singuláru, plurálu i deminutivního tvaru snáze přijatelný v jazykovém systému dítěte než výraz *„játra"*, který je běžně používán pouze v pomnožném tvaru. Zpětným tvořením nebo snad lépe přitvořením nového tvaru k pojmenování již existujícímu lze pak vysvětlit singulárový tvar, *„játro"*, který alternuje s tvarem *„jádro"* při pojmenování jater, sr. doklady jako: *„Dneska jsme měli k obědu játra, moc dobrý jadýrka to byly"*; *„To je ale veliký jádro, to je z kravičky?"*

Druhý základní typ je reprezentován **chybami v programování sledu hlásek.** Slovo je sice voleno správně, ale obvyklý sled hlásek dodržen není. I když i u tohoto typu chybných výrazů lze konstatovat tři podskupiny, výskyt a frekvence slov, která tyto podskupiny představují, je podstatně nižší, a to jak v řeči dospělých, tak v řeči dětí. Většinou jde o jednorázové přeřeknutí, vyvolané únavou, malým soustředěním nebo nervozitou. První podskupinu tvoří tzv.

transpozice, kdy si buď celá slova, slabiky nebo hlásky (z nichž nejčastěji jsou metatezí postihovány *likvidy* /l/, /r/, ev. *sonory* /m/, /n/, sr. následující příklady:

„Protáhněte si rohy a nuce" (tj. náležité *„nohy"* a *„ruce"*);
„revá plavá" (tj. náležité *„levá"* — *„pravá"*);
„Wienel Schnitzer" (tj. náležité *„Wiener Schnitzel"*);
„los a lev" (tj. náležité „les a lov") atd.

Tyto a podobné transpozice vstoupily do odborné literatury pod názvem spoonerismy.[12] Ve většině případů nemají slova, v nichž k přesmyknutí slabik nebo hlásek došlo, význam, sr. *„nuce"*, *„revá"*, *„plavá"*, *„Wienel"*, *„Schnitzer"*, jindy mohou mít paralely v jazykovém systému, jejich význam je však zcela odlišný od významu slova naprogramovaného. Z dětských spoonerismů lze uvést příklady jako:

„biť fut" (tj. náležité *„buď fit"*);
„má zlomenou kostní prst" (tj. náležité *„prsní kost"*);
„je mi tady samo smutnýmu" (tj. náležité *„samotnému smutno"*);

[12] Termín byl převzat z vlastního jména děkana oxfordské univerzity *Williama A. Spoonera*. Traduje se o něm, že si podobné výrazy vymýšlel pro pobavení svých studentů.

„krkohat" (tj. náležité *„kokrhat"*), *„mimoláda"* (tj. *„limonáda"*) *„kolomotiva"* (tj. náležité *„lokomotiva"*) atp.

Anticipace, zejména anticipace hláskové, jsou nejvíce rozšířené chyby v programování slov a vět, sr. příklady jako

„cerel" (místo náležitého *„celer"*), *„levorver"* (místo náležitého *„revolver"*), *„perelina"* (místo náležitého *„pelerina"*), *„terevizol"* (místo náležitého *„televizor"*) apod.

Opakem anticipace je perseverace, kdy první hláska ovlivní hlásku následující, a to bez ohledu na to, jde-li o asimilaci v rámci jediného slova nebo o asimilaci sandhiovou. Příklady jako

„nebe a nudy (= *„nebe a dudy"*), *„dnem i dnocí"* (= *„dnem i nocí"*) *„třesky tlesky"* (= *„třesky plesky"*), *„hromy a hlesky"* (= *„hromy a blesky"*) *„přes hory a holy"* (= *„hory a doly"*)

jsou nesporně poplatny vlivu ustáleným rčením v pohádkách jako

„křížem krážem", *„volky nevolky"*, *„mráz nemráz"*,

kde reduplikace stejných nebo podobných slabik podtrhuje expresivitu.

Jak anticipace, tak perseverace jsou charakteristické fonetické změny v raných vývojových stadiích snad každého dítěte. Prozrazují nejen jeho zápolení ve snaze zachovat náležitý sled hlásek, ale také dosud nedokonale zvládnutou zvukovou i obsahovou stránku jednotlivých slov, případně i dosud nezvládnutou podobu i funkci předpon, sr. realizace

„bodrý" (= *„dobrý"*), *„drakodrapy"* (= *„mrakodrapy"*);
„homem" (= *„honem"*); *„terevizor"* (= *„televizor"*);
„raborantka" (= *„laborantka"*), *„kárka"* (= *„čárka"*);
„memáme" (= *„nemáme"*); *„dedáme"* (= *„nedáme"*)

jako typické doklady na anticipaci a realizace

„kukyně" (= *„kuchyně"*), *„cicán"* (= *„cikán"*);
„babón" (= *„balón"*), *„dídéjte se"* (= *„dívejte se"*)

pak jako doklady na perseveraci.

Neméně zajímavé jsou doklady jak postupného tak zpětného působení asimilace sandhiové, sr. následující příklady:

„ta pohádka bude trhat dlouho" (tj. náležité *„trvat"*);
„z růže kvikvet kvikvet nám" (tj. náležité *„z růže kvítek vykvet nám"*);
„sňiť měsíčku sňiť, ať mi šije ňiť" (tj. náležité *„sviť měsíčku sviť, ať mi šije nit"*) atp.

Na chybách zaznamenaných v promluvách dvou- až tříletých dětí jsme se pokusili ukázat, jak složitý je proces osvojování jazyka. Dosavadní výzkumy jasně prokazují, že dítě se vyvíjí zráním vrozených dispozic a působením společenskohistorického a výchovného faktoru. Praktická činnost s předměty, její organizace tak, aby dítěti napomáhala nenásilným způsobem se seznamovat s náležitým pojmenováním těchto předmětů a odhalovat jejich charakteristické vlastnosti i vzájemné vztahy, má nezastupitelnou úlohu při osvojování jazyka v celé jeho komplexnosti. Neporozumění nebo dokonce zesměšňování dítěte v jeho snaze přistupovat k jazyku tvořivým způsobem — byť za cenu četných omylů — je naopak škodlivým jevem, který může vést i k mutismu. Předkládané mluvní vzory, mají-li účinně posilovat prvky kreativity u dítěte a rozvíjet jeho myšlenkové

procesy, musí ústrojně navazovat na jeho předchozí poznatky a již získané zkušenosti — v souladu se zákonitostmi vývoje poznávání a myšlení, od neznámého ke známému, od bližšího ke vzdálenějšímu, od jednoduchého ke složitějšímu. Znalost přirozeného vývoje dítěte je — chceme-li být jeho rádci a učiteli — nezbytná. Jen ta nám umožní poznat vhodný čas k zásahu do vývoje kterékoliv psychické funkce — a tedy i řeči — a přivést ji k dokonalosti.

АССОЦИАЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА

В статье обсуждается вопрос о способе усвоения ребенком языковой системы его родного языка. Автор исходит из предположения, что анализ ошибочных выражений ребенка во многих отношениях способен содействовать обнаружению процесса мышления ребенка и таким образом способствовать оправданию или опровержению существующих теорий возникновения и развития коммуникативной компетенции ребенка.

Внимание автора сосредоточивается на двух основных типах ошибок:

— на выборе неправильного выражения, служащего для наименования определенной области внеязыковой действительности;

— на тех случаях, когда выбор слова в принципе правилен, однако соответствующая последовательность звуков нарушена.

К числу примеров первого типа автор относит такие ошибки, когда ребенок — на основании акустических, визуальных и семантических ассоциаций — образует выражения, семантическая сторона которых находится в противоречии с соответствующим фонетическим комплексом (см. т. наз. малапропизмы и слова „портманто"), в то время как второй тип представлен т. наз. спунеризмами, в которых под влиянием метатезы, антиципации или персеверации происходят ошибки в программировании последовательности звуков, в результате чего возникают неправильные фонетические образования.

DIE ASSOZIONEN UND IHR EINFLUSS AUF DIE HERAUSBILDUNG DER SPRACHE DES KINDES

Die Verfasserin untersucht in ihrem Beitrag die Aneignung des Muttersprachlichen Systems durch das Kind. Sie geht davon aus, das die Analyse der fehlerhafte Äußerungen in mehr als einer Hinsicht Aufschlüsse über das kindliche Denken erlaubt und auf diese Weise die bestehenden Theorien über die Entstehung und Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des Kindes bestätigen, bzw. widerlegen kann.

Sie konzentriert sich bei den Fehlern vor allem auf zwei Grundtypen:

— Wahl eines unrichtigen Ausdrucks bei der Bezeichnung einer außersprachlichen Gegebenheit;

— im Prinzip richtige Wortwahl, wobei jedoch die Abfolge der Laute gestört ist.

Zum ersten Typus rechnet sie solche Belege, in denen das Kind aufgrund akustischer, visueller und semantischer Assoziationen Ausdrücke bildet, deren inhaltliche Seite im Widerspruch mit dem entsprechenden phonetischen Komplex liegt (vgl. sog. mal-à-propos und portmanteau-Wörter). Den zweiten Typus bilden sog. Spoonerismen, bei denen es durch Einwirkung der Metathese, der Antizipation oder Perseveration zu Fehlern bei der Programmierung der entsprechenden Lautfolge kommt, wodurch unrichtige phonetische Gebilde entstehen.