

JAROSLAVA PAČESOVÁ

K VÝVOJI OBSAHOVÉ STRÁNKY SLOV U DÍTĚTE

Srovnávací studium osvojování jazykového systému odhaluje závažný fakt: hlavní pozornost je věnována především plánu fonetickému, resp. slovníkovému. Méně prací již se týká plánu gramatického a jen zcela výjimečné jsou dosud studie o vývoji sémantického systému dětského jazyka. S tím ovšem souvisí další chybějící článek v komplexu osvojování jazykového systému: neúplnost charakteristiky lingvistické kompetence u dítěte. Je obecně známo, že dítě dříve řeči rozumí, než je schopno ji aktivně používat. Nicméně existující popis lingvistické kompetence, založený na spontánních projevech, bere v úvahu jen řeč dítěte, nikoliv jeho schopnost jí rozumět, což je nesporným handicapem a vyvolává potřebu vypracovat metodu pro studium celého komplexu osvojování řeči. Neméně závažným úkolem současně pedolinguistiky je nezůstat u tradice popisu mluvních projevů dítěte, ale provádět jejich analýzu s cílem odhalit systémovou vázanost v dětském jazyku. K tomuto účelu ovšem nestačí zkoumat jazykové jevy samy o sobě, ale přihlížet i k funkcím, které plní; v souladu s marxisticky orientovanou jazykovědou pak považovat za rozhodující faktor lingvistického i psychologického vývoje aktivní činnost dítěte a neopomíjet takové činitele, jako je sociální prostředí, mluvní výchova v rodině, v jeslích a mateřských školách.

Naše studie chce být příspěvkem k osvojování obsahové stránky slov u dítěte předškolního věku.

Shody ve funkcích jazyka signalizují shody ve způsobu myšlení těch, kteří jazyk vytvářejí a jazyka používají. Tak např. to, že jazyky mají pojmy a gramatické kategorie, které ukazují na rozdíly v kvantitě, v kvalitě, v prostoru a v času demonstrují, že i myšlení těch, kteří těmito jazyky mluví, má tyto kategorie. Nemožnost neutrálních otázek jako „*jak černý*“ o něčem, co je např. *bílé* ukazuje, že tyto rozdíly spadají do rozdílné kvality, nikoliv však do kategorií realizovaných protikladem kvalit.

Členění mimojazykové skutečnosti v pojmenovatelné složky nevede v různých jazycích ani u dospělých — a tím méně u dětí — ve všech případech ke stej-

ným výsledkům. Důvodem je především fakt, že ani sama mimojazyková skutečnost v obdobných situacích není u různých jazykových společností shodná (sr. pojmenování pro „chléb“ jako zcela jiný druh potravy v Anglii, Itálii, Francii), dále pak fakt, že existují rozdíly v jejím členění (sr. jediný výraz „ruka“ v češtině proti dvěma výrazům „arm“ a „hand“ v angličtině).

Mnohé případy odlišného členění dané mimojazykové skutečnosti v různých jazycích jsou dány nestejným stupněm abstrakce. Např. v češtině se pojmy „vlasy“ a „chlupy“ vzájemně vylučují, aniž by existoval jediný pojem, který by oba citované pojmy slučoval. Podobně je tomu např. ve francouzštině (sr. „cheveu“ — „poil“) a v latině (sr. „capillus“ — „pilum“). Druhou možností, tj. existenci jediného pojmu, lze pak dokumentovat anglickým „hair“, případně německým „Haar“, eventuelně i řeckým „thriks“ (i když řečtina má vedle tohoto pojmu ještě specializovaný výraz, viz. „komé“, tj. vlas s důrazem na ozdobnost, paruka, účes).

Nejrůznější doklady vybrané ze slovní zásoby českých dětí prozrazují, že dítě — alespoň v počátečních stadiích mluvného vývoje — preferuje možnost druhou; necítí zřejmě dosud potřebu odlišení, sr. doklady typu „holčička má vlásky“, „pejsěk má vlásky“, „lev má vlásky“. Jinými slovy, dítě vyjádří jediným pojmenováním tři mimojazykové skutečnosti, viz „vlasy“, „chlupy“ (resp. srst) a „hřiva“.

Rozdíly jsou patrné i v základních znacích jazykových pojmenování: dětská pojmenování nezřídka nerespektují konvenčnost (odtud jejich krátká životnost), na druhé straně jejich obecnost (zpravidla spojená s různým stupněm abstrakce) je podstatně vyšší. Existuje spousta dokladů na to, že dítě jediným výrazem vyjádří jak obecný pojem, tak pojmový odraz jednotlivého subjektu, objektu i činnosti, resp. děje. Klasickým příkladem je Darwinovo „kva“, jímž dítě označilo „kačenu“, „vodu“, „mléko“, „vino“, „ptáka“, „mince“ a „oko medvědka“. Jak vysvětlit toto dětské počínání?

Nejjednodušší je možnost, že dítě prostě pojmenovává předměty, aby dokázalo, že je zná. Naučí se jeden výraz v určité situaci a mylně předpokládá, že ho může použít pro cokoliv, co se doličenému předmětu více nebo méně podobá nebo je s ním spjata asociací zvukovou, vizuální nebo sémantickou. Vygotskij (1962, 70) nabízí jiné vysvětlení pro generalizaci tohoto druhu: dítě se soustředí v daném okamžiku na jediný aspekt objektu, konkrétně kačenu. Později zaregistruje rybník a asociace s tekutinou vede k aplikaci původní onomatopie pro pojmenování rozlitého vína na stole, eventuelně mléka v šálku. V jiné situaci pak kačena vyvolá asociaci s ptákem na stromě, jindy s rytinou dvouklavého orla na minci. Kulatý tvar mince má pak za následek pojmenování oka medvědka stejným názvem „kva“; jinými slovy, jde o řetězový komplex — vzniká řada pojmů zahrnutá pod jediným pojmenováním. McNeill (1970, 24) jde ve svých úvahách ještě dále; tvrdí, že dítě nesleduje v jednoslovných promluvách akt pojmenování, ale pronáší holofrázi. V jeho pojetí tedy výraz „máma“ může znamenat různá oznámení jako „to je máma“, „máma přišla“, „mám hlad“, „choť se pochovat“ apod. Předpokládá tudíž, že dítě

ovládá nejrůznější gramatické vztahy již v období, kdy je slovně dosud nevyjadřuje. Pro jeho tvrzení by mluvily zdánlivé misinterpretace jistých výrazů v různých situacích; dítě pronese výraz „*pálí*“, vidí-li roztopená kamna, hořící svíčku na vánočním stromečku, případně i šálek s horkým mlékem. Stejného označení však použije i tehdy, pojmenovává-li kamna studená, nehořící svíčku, prázdný šálek. Proč tak činí? McNeill má za to, že dítě výrazem „*pálí*“ nevyjadřuje jen označení horkých předmětů, ale i schopnost diferencovat, který z předmětů může být horký. Toto tvrzení je, podle našeho názoru přehnané. Odhaluje nicméně fakt, že jednoslovné promluvy představují více než prosté pojmenování a že jejich analýza není zdaleka jednoduchá. Mění se totiž v různých situacích a v různých vývojových stadiích. Pronese-li např. 13 měsíční dítě holofrázi „*máma*“, znamená to nepochybně, že oznamuje svému okolí, že „*to je máma*“. Do jaké míry si uvědomuje konkrétní obsah svého sdělení, je už méně jasné. Faktem je, že jen výjimečně děti označují tímto pojmenováním jiné ženské osoby než *vlastní matku* (pro něž je zpravidla užíván obecný výraz „*teta*“); zatímco pojmenování „*táta*“ používá dítě i v kontextu, kde jde o pojmenování kterékoliv *mužské osoby*. Na jistém stupni jazykového vývoje začne chápat pojmy „*máma*“ — „*táta*“ jako konkrétní osoby, tj. rodiče a antonymem „*tety*“ pro obecné pojmenování muže se stává „*střežda*“.¹

S růstem slovní zásoby se obsah dětských slov postupně ohraničuje a upřesňuje. Snižuje se jejich mnohoznačnost a tím i možnost široké aplikability. Osvojení pojmu v celém bohatství jeho obsahu představuje nicméně dlouhodobý proces, v jehož průběhu dítě zvládá — jednak tvořivým myšlenkovým zpracováním osobních zkušeností, jednak přebíráním obsahu slov vytvořených společností — nejprve znaky podstatné a teprve na určitém stupni myšlenkového vývoje i znaky abstrahované. V této souvislosti nelze ovšem nepřipomenout Jurčovu teorii protisměrného vývoje pojmů (1964, 183), která nepochybně správně vyzvedá skutečnost, že se u dítěte obsah pojmu formuje současně dvěma směry, a to jednak na podkladě primárního osvojení obecného znaku, k němuž se jednotlivé vlastnosti předmětů postupně přiřazují, jednak na podkladě zobecnování — tedy od jednotlivého k obecnému.

Odhlédneme-li od funkce dětské reprezentace promluvy a pokusíme-li se určit posloupnost v osvojení obsahu v jednotlivých slovních kategoriích, zdá se, že jako první jasně ohraničené pojmy jsou vlastní jména. Je to, jak ukazuje již O. Bloch (1921, 706) v souladu s očekáváním, protože variabilita možných referencí je právě u této kategorie nejnižší. Podrobnější analýza dětských projevů však odhaluje, že ani vlastní jména nelze vždy považovat za slova s přesným sémantickým vymezením (sr. tu fakt, že dítě např. používá — po jistý časový úsek — jméno jednoho psa,

¹ Sr. v této souvislosti pozorování W. F. Leopolda (1956/1957, 122): „Sie (i. e. die Erwachsenen) sind entrüstet, wenn das Kind alle Männer „*Papa*“ bezeichnet, finden es aber ganz in der Ordnung, wenn es alle fremde Männer „*Onkel*“ nennt“. Podrobněji k této otázce sr. Els Oksaar, 1977, 179.

konkrétně „*Asta*“ k pojmenování všech psů nebo jméno „*Honziček*“ k pojmenování různých chlapců ap.).² Důvod je jasný: omezený počet slov dětského lexika nutí dítě používat totožné výrazy (včetně vlastních jmen) v situacích, kdy dospělý má k dispozici výrazy diferencované. Logické myšlení dítěte se při osvojování náležitě obsahu slova projevuje jako brzda. Způsob, jímž dospělý pojmenovává mimojazykové skutečnosti odporuje dětskému jazykovému systému, kde nejzákladnějším principem je předpoklad hromadnosti nejen tvoření slov, ale i jejich aplikability; jak si má dítě vysvětlit skutečnost, že lze říci „*krajíc chleba*“ a nikoliv „*krajíc dortu*“,³ že na vánoce máme „*vánočku*“ a na velikonoce nemáme „*velikonočku*“, proč je „*velikonoční bochánek*“ ale není „*bochánek chleba*“ (když tvarově i funkčně jsou obě tyto mimojazykové skutečnosti v podstatě shodné), proč se setká s nesouhlasem, ne-li s výsměchem, pronese-li, že „*se jde pršet*“ (= *sprchovat*), že „*bude lítat draka*“, že „*nateče vodu*“, že chce slyšet „*zlou pohádku*“ (= pohádku o *zlých loupežnících*) atp.

Jak nepochopitelné jsou pro dítě nejrůznější idiomy jako „*ušít něco horkou jehlou*“, „*leje jako z konve*“, „*psa bys ven nevyhnal*“ ukazují jeho překvapivé, nicméně vysoce logické komentáře, resp. otázky: „*Jehla přeci nepálí, jehla píchá*“; „*Konva už je vylítá*“ (proneseno v okamžiku, kdy přestalo pršet); „*A kočku nebo jiný zvíře bys ven vyhnal?*“ Sr. v této souvislosti reakci anglicky mluvícího dítěte na poznámku dospělého: „*Its raining cats and dogs*“: „*Dogs not raining, dogs barking*“ (= *psi neprší, psi štěkají*).

Jen namátkou vybrané doklady odhalují — vedle vysokého stupně logiky — jinou skutečnost; že totiž dítě ovládá jisté asociace jako kontrast („*máma*“ — „*táta*“, „*teta*“ — „*střejda*“, „*pes*“ — „*kočka*“), predikace („*jehla píchá*“ — „*kamna pálí*“), vyšší, příp. nižší stupeň abstrakce („*pes*“, „*kočka*“ — „*zvíře*“), v neposlední řadě pak nejrůznější derivace („*vánoce*“ — „*vánočka*“, „*velikonoce*“ — „*velikonočka*“). Anglický doklad pak navíc dokumentuje fakt, že dítě zaměřuje zprvu pozornost na konec věty, mluvnického taktu, resp. slova, který je relevantní jako nositel funkce.⁴

Zejména časté jsou asociace, založené na principu polaritý.⁵ I v početně velmi omezené slovní zásobě dítěte jsou využívány daleko častěji než v řeči dospělých. Dítě totiž — vedeno principem existence symetrie v jazykovém systému, si pohotově dotvoří protiklad i tam, kde tento v řeči dospělých využíván není. Odtud

² H. Francis, (1975, 32) uvádí doklad Lewisův; jeho syn používal vlastní jméno kocoura „*Timmy*“ k označení všech zvířat. Pod. Leopoldova dcerka nazývala jménem „*Rita*“ nejen „*Ritu*“ ale i její kamarádku „*Helenu*“ (1971, s. 99).

³ Jakousi analogii lze spatřovat v konstatování D. Crystala (1976, 53), že anglické dítě používá neexistující kolokaci „*loaf of cake*“ vedle existující „*loaf of bread*“.

⁴ K této otázce sr. naši studii „*K ontogenezi jazykového systému v dětské řeči*“, *Studia Logopaedica*, 1976, 156—172;

⁵ Sr. tu fakt, že všechny jazyky mají ve svých systémech antonyma.

spousta neologismů v dětské řeči, která vděčí za vznik dětskému předpokladu, že každé substantivum má své deminutivum resp. augmentativum, že každý singulár má svůj plurál a vice versa, že každý pozitivní tvar má svůj záporný korelát, že každé adjektivum má pozitiv a komparativ, příp. superlativ, že každé sloveso má tvar nedokonavý, dokonavý, příp. iterativní. Ponecháme tu stranou otázku tvoření⁶ a upozorníme pouze na rozdíly v obsahu zdánlivých ekvivalentů u dospělých a u dětí. Jedním z nich je např. skutečnost, že dětská deminutiva nemají v žádném případě charakter depreciativní (jako je tomu např. v řeči dospělých, sr. „*spisovatelěk*“, „*ouředníček*“, „*figurka*“ s dětským „*pisáleček*“, „*malovátka*“, „*Kašpáreček*“ — které naopak jsou nositeli vysokého stupně emocionálnosti v kladném slova smyslu), podobně jako jej nemají plurálové tvary vlastních jmen, sr. kontextové situace „*všelýjaci ti Nováci*“, „*ti Hendryši jedni, však my jim ukážeme*“ (kde dospělý použitím plurálového tvaru vědomě zvyšuje pejorativní hodnocení jednotlivce, případně přenáší negativní vlastnosti jednotlivce na osoby další) s analogickými tvary v řeči dětské, které mají čistě nociónální charakter: „*Byli tady Nováci*“, „*kdy zase přijdou ti Outрати*“. Jinými slovy, dítě nerozlišuje — ani formálně ani obsahově — dublety s pejorativním příznakem a bez něho, sr. jediný tvar „*Nováci*“ proti dvěma tvarům „*Nováci*“ vs. „*Novákoví*“ u dospělého.

Zcela konkrétní obsah mají u dítěte i záporná adjektiva typu „*nezdravý*“, „*ne-malý*“, „*nevelký*“ apod., sr. doklady jako: „*Dneska jsu nějakej nezdravej, nemůžu do jesliček*“; „*Tento hříbeček je nezdravej, červí škaredi ho vonemocnili*“; „*Napřed by nevelkej, ale pak se vytahoval a byl moc velkej*“. Kontext, v němž dítě dotyčná adjektiva používá, svědčí o tom, že jejich ekvivalenty v řeči dospělých jsou sice shodné po stránce formální, po stránce obsahové se však diametrálně liší (sr. „*nevelký duchem*“, „*neslavné monology*“, „*nezdravé podnebí*“, „*nezdravý spěch*“, „*neslaný, nemastný projev*“ atp.). Stejně jako ostatní nekonvenční výrazy, také tato záporná adjektiva dítě dříve nebo později opouští a nahrazuje je výrazy konvenčními, viz „*jsu nemocnej*“, „*hříbečky zdravý a červavý*“, „*napřed nebyl velkej*“, zatímco slova užívaná dospělými pouze ve smyslu přeneseném se ve slovní zásobě předškolního dítěte — zcela podle očekávání — vůbec neobjeví.

Závěrem ještě poznámku k otázce, do jaké míry dítě chápe relaci mezi mluveným slovem a jeho obsahem. Analýza mluvních projevů dítěte spolu s doprovázejícím dějem ukazuje, že dítě má zafixovány jisté asociace, jimiž se řídí, a to již v období praelingvistickém, sr. pohybové reakce batolete na výzvu dospělého „*udělej paci paci*“, „*udělej pápá*“, „*udělej moty, moty*“, „*ukáž, jak jsi veliký*“ ap. Na jistém stupni jazykového vývoje začne svou činnost samo doprovázet slovy, která jsou s ní asociacně spjata („*dělám paci, paci*“, „*dělám tany tany*“, „*udělám hop*“, „*udělalo bác*“). Další stupeň pak představuje etapa, kdy dítě již nepopisuje momentální činnost, ale

⁶ K této otázce sr. naši studii „*K otázce tvoření dětských slov* (SPFFBU A 25, 1977, 00—00), kde jsou uvedeny i bibliografické údaje našich i zahraničních badatelů, kteří se touto otázkou zabývali.

opakuje komentář, který někdy před tím při té které činnosti slyšelo (např. leze na židli a pronáší „to se nesmí“, rozbije talířek a donese smetáček s lopatkou a řekne: „meť honem“ (= zameť střepy“), eventuelně oznamuje i následnost děje (např. „a nehádn“), „Jíříček dostane baci baci“ ap.). Již těchto několik málo příkladů naznačuje, jak obsáhlá je lingvistická kompetence dítěte. Jest si přáti, aby její charakteristika se stala předmětem soustavného studia současné pedolinguistiky.

LITERATURA

- O. Bloch, „*Les premiers stades du langage de l'enfant*“, Journal de Psychologie, XVIII, 1921, s. 706;
- D. Crystal, „*Child Language, Learning and Linguistics*“, *An Overview for the Teaching and Therapeutic Professions*, London, 1976;
- H. Francis, „*Language in Childhood; Form and Function in Language Learning*“, London, 1975;
- W. F. Leopold, „*Das Sprachenlernen des Kindes*“, Sprachforum 2, 1956/1957, s. 117—125;
- W. F. Leopold, „*Semantic Learning in Infant Language*“, Child Language. A Book of Reading, Aaron Bar-Adon & W. F. Leopold ed., New Jersey, 1971;
- D. McNeill, „*The Acquisition of Language*“, New York, 1970;
- L. Monatová, „*Utváření pojmu u dětí*“, SPFFBU I 8, 1973, s. 63—89;
- M. Jurčo, *Utváranie poznávacích procesov a schopností u detí*, Bratislava 1964;
- E. Oksaar, „*Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*“, Stuttgart, 1977;
- J. Pačesová, „*K ontogenezi jazykového systému v dětské řeči*“, Studia Logopaedica, Lublin, 1976, s. 156—172;
- J. Pačesová, „*K otázce tvoření dětských slov*“, SPFFBU A 25—26, 1978, s. 43—57.
- L. S. Vygotskij, „*Mýšlení i řeč*“, Moskva 1934; angl. vyd. „*Thought and Language*“, Cambridge, Mass., 1962;

ON THE ACQUISITION OF MEANING IN CHILDREN

In her paper the author compares the degree of semantic definiteness, as well as another essential factor of the semantic nucleus, viz. that of implication which is an important prerequisite of the exact delimitation of the concerned meaning in child language as opposed to adult language. Using the data of Czech-speaking children as a starting point for her analysis she maintains that naming units in infants are semantically vaguer than their adult equivalents. This is certainly true in grammar; nevertheless, even in lexicology proper the naming units in adult language are far more definite than their counterparts in child language. This lesser semantic definiteness is, in the author's opinion, one of the very important markers to show that the child does not acquire all the richness of the content in a naming unit at once, or, to put it differently, that its mastering represents a long-lasting process at the beginning of which merely accidental — and in many respect simplifying features — enter into the content of a naming unit.

At least two typical phenomena are worth mentioning in children's acquisition of meaning: the multistage character which begins in recognizing the fundamental and the most outstanding signs and proceeds gradually to more and more abstract signs; — the counterdevelopment in mastering the notion which points out the fact that the child's comprehending the content of the notion proceeds in two directions, namely, from the universal sign to which individual attributes of the objects are gradually added on the one hand, and from the individual to the universal on the other hand.