Pačesová, Jaroslava

K ontogenezi řeči

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1975, vol. 24, iss. I10, pp. [95]-106

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/112876
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 10 (1977)

JAROSLAVA PAČESOVÁ

K ONTOGENEZI ŘEČI

Předběžná stadia vývoje řeči znamenají vytváření základního zvukového materiálu. Jsou základem pro *interjekce a onomatopoia,* která zpravidla reprezentují reflekční úkony nižší nervové činnosti. Teprve při aktivním napodobování a při sdružování jistých činností se zvukovými celky jde již o počáteční uplatnění činnosti podmíněné reflekční, tedy vyšší nervové činnosti.

V období *broukání* (tj. v etapě, kterou lze pokládat za nejnižší stupeň řeči, za pudovou etapu projevovou) produkuje dítě celou škálu souhlásek, samohlásek i dvojhlásek, které pak v prvním stadiu vlastního mluvního vývoje artikulovat nedovede a často trvá velmi dlouho, než si osvojí náležitou fonetickou realizaci těch hlásek, jejichž nejrůznější varianty produkovalo v době broukání.

Zvuky, artikulované v období broukání, nelze ovšem považovat za hlásky řeči v pravém slova smyslu. Nedořešená zůstává dosud i otázka, týkající se místa nejčastějšího tvoření těchto zvuků. Názory jednotlivých badatelů se v tomto směru často diametrálně různí. Tak např. *V. Příhoda*[1] konstatuje, že dítě užívá při broukání nejprve retnic (*p*), (*b*), (*m*), jež se mu snadněji vyslovují již pro souvislost se sáním a že později postupuje k hrdelnicím. Nejen novější záznamy, nýbrž i studie fonetiků naopak prokazovaly, že dítě postupuje od silného svalového napětí, jaké vyžadují hrdelnice, k nejslabším, tj. retnicím. Naproti tomu *Irwin* a *Curry* konstatují, že kojenci produkují 92 % předních hlásek a jen 1 % hlásek zadních. Při nesmírné variaci zvuků při broukání vyvíjených a při velké proměnlivosti pochodu u každého individuálního dítěte je bez rozsáhlého výzkumu nemožné stanovit nějaké definitivní pravidlo. Rovněž není dosud rozhodnuto mezi starší hypotézou, že konečná artikulace je výsledkem integrace jednotlivých reflexních prvků a mezi novějším konstatováním, že tu jde o rozlišovací pochod z původních zvukových komplexů. Je však jisté, že první artikulované zvuky na poslech srozumitelné bývají *souhlásky přední,* tj. *(p), (b), (m), (t), (d), (n)* a že tyto již předpokládají účast kortikální.

[1] V. Příhoda, *Ontogeneze lidské psychiky,* Praha 1963, s. 133–134.

HLÁSKOVÝ VÝVOJ A JEHO VAZBA NA PSYCHIKU

Na základě skutečnosti, že dítě v prvním stadiu mluvního vývoje neovládá náležitou realizaci hlásek, byl vysloven názor, že akustický obraz je pro dítě velmi těžko přístupný v tom vývojovém stadiu, kdy dosud není podepřen motoricky. Důsledkem toho vznikl pak předpoklad, že dítě na počátku svého mluvního vývoje vnímá jen několik málo ze slyšených hlásek. Soustavný výzkum však ukázal pravý opak: dítě — v určitém vývojovém stupni — začíná vnímat celou fonetickou zásobu mateřského jazyka. Slyší jednotlivé fenomény a chápe jejich distinktivní funkce, a to již v tom stadiu, kdy dosud nezvládlo jejich náležitou fonetickou realizaci. Uvedeme několik příkladů pro ilustraci této skutečnosti.

Rozlišení likvid *(l)* a *(r)* patří nesporně k později osvojovaným protikladům u všech dětí.[2] Po jistý časový úsek vystačí s realizací jedné likvidy, a to *(l)*, již používají jak v situacích náležitých, tak na místě náležitého *(r)*, sr. „vlásky", „klásky", „Ilenka" — „vrásky", „krásky", „Irenka". Živě však reagují na špatnou interpretaci a důrazně vyžadují v promluvách dospělých realizaci náležité likvidy přesto, že samy se dosud uchylují k realizaci homofonické. Doklady na substituce dosud nezvládnutých fonémů — a tím vznik homonym — najdeme i u jiných konsonantů, sr. *(ř) = (š), (k) = (t)* („uvaš = „uvař" i „uvaž", „toníček" = „koníček" i „Toníček"), a nejen u dětí českých. Podobná pozorování má např. *Pavlovič*[3] u dětí srbochorvatských, *Grégoire*[4] u dětí francouzských, *Jespersen*[5] a *Jakobson*[6] u dětí nejrůznějších národností. Všechny citované doklady jasně prokazují, že osvojení fonetické realizace jednotlivých fonémů není v žádné řeči *identické* s osvojováním distinktivních vlastností těchto fonémů, nýbrž je mu *nadřazeno.*

Stejně jako nelze považovat za hlásky v pravém slova smyslu zvuky, které dítě produkuje v období broukání, nelze ani v prvním stupni skutečného mluvního vývoje považovat za osvojené ty hlásky, které dítě echolálicky opakuje po mluvním vzoru, ve svém spontánním vyjadřování je však dosud nepoužívá. Vzpomeňme tu výroku *Bühlerova:* „Unsere Kinder phonieren anfangs weder Deutsch noch kaukasisch", který uvádí *Jakobson*[7] a rozvádí jej následujícím způsobem: „Dieser Ausspruch ist richtig, hat aber zwei verschiedene Bedeutungen, je nachdem die vorsprachlich Lallstufe oder das sprachliche Initialstadium gemeint ist; im ersten Falle, kann das Kind deutsche, kakausische, spezifisch afrikanische, kurz und gut beliebige Artikulationen nebeneinander hervorbringen, dagegen auf der nächstfolgenden Entwicklungsstufe — auf der des Sprachwerdens — besitzt

---

[2] Sr. tu fakt, že existují jazyky, v jejichž konsonantickém systému se tento protiklad vůbec neuplatňuje, např. korejština.

[3] M. Pavlović, *Le langage enfantin,* Paris 1920, s. 39.

[4] A. Grégoire, *L'apprentissage du langage.* Bibliothèque de la Fac. de Philos. et Lettres de l'Univ. de Liége, LXXIII, 1937, s. 136.

[5] O. Jespersen, *Language, its Nature, Development and Origin,* London—New York 1922, s. 88.

[6] R. Jakobson, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze;* v Selected Writings, Phonological Studies, The Hague 1962, s. 336.

[7] R. Jakobson, l. c. pozn. 6, s. 359—360.

das Kind anfänglich nur die Lautgebilde, welche allen Sprachen der Welt gemeinsam sind, während diejenige Phoneme, welche die Muttersprache von der anderen Völkersprachen unterscheiden, erst später an die Reihe kommen."

Vlastní vývoj řeči je charakterizován psychologicky snahou po aktivním projevu. Starší psychologové, např. *Cl. a W. Sternovi* soudili, že každý výraz při postupném osvojování slovní zásoby prochází nejdříve tzv. *prahem pochopení* (kdy dítě pochopí smysl mluveného) a teprve v dalším stadiu dojde k *prahu proslovení*, tj. stadiu, kdy zvládne realizaci dotyčného slova. I tuto situaci vyjadřuje velmi výstižně *Jakobson ve své Kindersprache*:[8] „Es gibt für das Kind zwei Spielarten der Sprache, man könnte beinahe sagen — zwei Sprachstile: den einen beherrscht es aktiv, den anderen, die Sprache der Erwachsenen, nur passiv. Eine Zeitlang kann oder bisweilen will das Kind diese Grenze nicht überschreiten und fordert, dass sie anderseits auch von den Erwachsenen eingehalten werde."

Do tří základních etap dělí mluvní vývoj dítěte známá psychložka *Slama Cazacu*.[9] První je období S — P (slovní stimul — přímá reakce), v němž dospělý mluví a dítě poslouchá, případně odpovídá gestem (např. na dotaz „Jak jsi veliký" zvedne dítě ručičky co nejvýše nad hlavu). Další etapou je P — S, kdy dítě se již projevuje hlasově, tj. artikuluje slabiky, příp. slova (která v podstatě reprezentují první věty), čímž na základě podmíněně reflexního mechanismu na něco odpovídá (sr. odpověď na shora uvedenou otázku „jak jsi veliký" dětské „táák" provázené opět gestikulací rukou) nebo o něco žádá (sr. „mama"", „papá" apod.). Třetí etapou je vytvoření vztahů S — S, kdy dítě odpovídá na slovní stimul slovní reakcí, která už není pouhou echolálií (sr. reakcí dítěte na výzvu dospělého „půjdeme hajat" — „hajat néé!").

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY V MLUVNÍM VÝVOJI

Zajímavou kapitolou ontogeneze řeči je odpověď na otázku, jakým způsobem si dítě osvojuje podstatné znaky *pojmenování*. V počátcích svého mluvního vývoje dítě zpravidla realizuje slova, která vyjadřují reakce na popudy, které dítě v tom kterém momentě upoutají. Dále jsou to výrazy, pomocí nichž dítě navazuje své první sociální vztahy se svým okolím. K jejich vyjádření použije zpravidla *interjekce*, většinou původu onomatopoického, dále pak *apelativa*, označující konkrétní osoby a předměty denní potřeby a konečně *slovesa* k vyjádření činnosti, resp. děje. Podstatu slovní zásoby tvoří slova, která angloamerická pedolingvistika výstižně nazývá *„nursery forms"*, tj. slova *typicky dětská*. Užívá jich ve svých mluvních projevech nejen dítě, nýbrž i dospělý v rozhovoru s ním. Vzniká tak „dětská řeč" — jako jistý druh uměle stylizovaného jazyka, v němž se dospělý snaží přizpůsobit verbálnímu chápání i vyjadřovacím schopnostem oslovovaného dítěte a vytváří proto společný kód, vhodný pro oba mluvčí. Ty-

[8] R. Jakobson, l. c. pozn. 6, s. 336.

[9] T. Slama Cazacu, *Relatiile dintre giudire şi limbaj in ontogeneze*. Bucuresti, 1957.

pickou charakteristikou dětské řeči je intimní, citové a především dětské zabarvení. A není jistě bez zajímavosti, že se dětská slova stávají i součástí výrazových prostředků u spisovatelů dětské literatury, objevují se v pohádkách, dětských říkánkách a písničkách. Psané slovo tady má funkci analogickou slovu mluvenému: zpřístupnit vlastní obsah dětské psychice, zintimnit ho a učinit atraktivním.

Fonémový repertoár prvních dětských slov je značně omezen, slova se tvoří zpravidla iterací slabik a jsou vesměs nesklonná. Obzvláště patrné je to na výrazech, které slouží k označení rodičů, resp. prarodičů, sr. „mama", „papa", „tata", „baba", „dědě". Až překvapivá je jejich univerzální stejnorodost v různých jazycích.[10] První substantiva se objevují téměř bezvýjimečně v nominativu singuláru (pokud se vyskytne tvar plurálový, chybí zpravidla singulární vazba , sr. „máma", „táta", ale „děti"), nedodržují se rozdíly rodové (sr. „Martínek papala" — „Evička papala"), u sloves převládá 3. osoba prézentu singuláru (dítě o sobě mluví v osobě třetí, sr. „Jiříček hačá" místo náležitého „hačám").

Typickým znakem tohoto stadia mluvního vývoje je *tendence k obecnosti*, kdy obecnina je většinou abstrakcí nižšího stupně.[11] Např. dítě užívá označení „toto" pro všechny věci, jejichž náležité pojmenování dosud nezná; podobně pak označení „haf" pro všechna zvířata, „káká" pro všechny ptáky, „jají" (jahůdky) pro cokoliv kulatého, „táta" pro jakéhokoliv muže. Funkční využití těchto slov je na druhé straně daleko vyšší a mnohostrannější, srovnáme-li tato s jejich paralelami v řeči dospělých. Např. výraz „búbú" značí nejen *apelativum*, tj. „kravička", ale i *činnost*, příp. *děj*, tj. „bučení", „haf" pak nejen „psa", ale i „štěkání", „káká" nejen „kačenu", ale i „kvákání", „tudů" nejen „auto", ale i „troubení", „táta" nejen „muže", ale i jeho „příchod" atp. Velmi názorný v tomto smyslu je příklad *Darwinův*, který uvádí *M. Sovák*:[12] Děvčátko užívalo onomatopoického výrazu „kvak" k pojmenování *kachny*, plovoucí na rybníčku. Stejného výrazu pak použilo při pojmenování *ptáka*, sedícího na stromě, i *dvouhlavého ptáka*, vyraženého na minci a dokonce i pro pojmenování rozlitého vína na stole, kdy loužička zřejmě vyvolala asociaci s rybníčkem.

ALOGISMY V DĚTSKÉM POJMOSLOVÍ A JEJICH PSYCHICKÉ POZADÍ

Při vytváření pojmů hraje nemalou roli u dítěte *paronymická atrakce*. Asociací, zvukovou nebo vizuální, použije dítě výrazu známého pro pojmenování nové, jehož náležitou realizaci slyší (nebo vidí) poprvé. Např. v dětské říkance „Řežme dříví na polínka" městské dítě reprodukuje zcela

[10] K otázce „rodičovských termínů" sr. R. Jakobson, „Why Mama and Papa?" v Selected Writings, Phonological Studies, The Hague 1962, s. 538–549, kde autor reaguje na referát G. P. Murdocka, který provedl statistický výzkum termínů sloužících k označení rodičů, viz World Ethnographic Sample, American Anthropologist 59, s. 664–687.

[11] O zobecňování při utváření pojmů u dítěte mluví mj. M. Jurčo, sr. *Utváranie poznávacích procesov a schopností u dieťata*, Bratislava 1964, s. 183 nn.

[12] M. Sovák, *Defektologie speciální* — Logopedie, I. část, Praha 1955.

neznámý výraz „polínka" jako „Olinka", jindy jako „kolínka" – tedy výrazy, které zná a které jsou běžně používány v jeho okolí. Podobných dokladů lze nalézt ve slovní zásobě dítěte celé řady (sr. např. „cibula" = „cirkula" (cirkulárka), „revmatorium" = „krematorium", „promíchat" = „promítat") a uvádí je ve svých pracích i *Ohnesorg, Cazacu, Čukovskij a Weirová*. Působením paronymické atrakce, kde je navíc partna i *aglutinace* a přednost spojování *parataktického* před *hypotaktickým*, vysvětlujeme pak i reprodukci následující říkánky:

„To je *výskotu* a křiku, *když* jde *tlupa* loupežníků" jako

„To jsou *výskoky* a křiky *a* jde *kluk a loupežníky*".

K výrazům „výskot" a „tlupa" zřejmě chybí dítěti náležitá motivace, zatímco velmi dobře ovládá vztahy mezi „skákáním", „křikem", „kluky" a „loupežníky".

Zajímavým důsledkem vizuální asociace je pak pojmenování na základě *hypostaze* typické vlastnosti, činnosti, resp. určitého děje, sr. např. „habr" ve významu „velbloud" (tj. zkomolený výraz „hrbu", který dítě nejvíce zaujal při pohledu na velblouda) „vlásk" ve významu „vlasatého lva", „malovátko" ve významu „kreslícího chlapce", „klouzátka" ve významu „brusle" atp.

Je pochopitelné, že většina takto tvořených pojmů[13] má jepičí život a zaniká stejně rychle, jak vzniká. Neplní totiž základní funkci jazyka: je opominuta konvenčnost, která je povinná pro každého člena jazykového společenství. Ani vrstevníci, ani dospělí výrazu nerozumí, nechápou obsah, jež mu dítě přikládá. Dítě proto samo výraz opouští, vytváří výrazy nové, které nacházejí odezvy a které se dříve nebo později ztotožní s tvary konvenčními. Nicméně však slova, která vděčí za svůj vznik paronymické atrakci se objevují v řeči dítěte i nadále, a to i tehdy, kdy nejen že již dokonale ovládá zvukovou stránku svého mateřského jazyka, ale má i značný přehled o tom, jaká pojmenování příslušným věcem náleží. Dokladem toho jsou mimo jiné příklady: chlapec ve svých osmi letech vidí napsané slovo „konsonant" a ptá se: „Co se tady píše o kosmonautech?" Podobně reprodukuje jako „volali" místo „vokály", „kolospoj" místo „Koospol", „solnička" místo „soudnička", „válka s mraky" místo „Válka s mloky" apod.

Je zajímavé, že i když tyto alogismy postupně mizí ze slovní zásoby dítěte, nemizí definitivně z paměti rodičů a příbuzných dítěte. Sociologický výzkum malých skupin např. dokazuje, že tzv. rodinná intimita se často opírá o vzpomínky na podobné paronymické atrakce. I dospělé dítě se pak nejednou v intimním rodinném kruhu zeptá: „jak jsem to říkal, když jsem byl malý".

Posloupnost, již jsme konstatovali ve *fonologickém* plánu, tj. priorita vnímání distinktivních rysů před zvládnutím fonetické realizace jednotlivých fonémů, platí, mutatis mutandi, také v plánu *morfologickém*. Dítě nejprve pochopí význam a teprve na vyšším stupni jazykového vývoje se dopracuje k osvojení gramatických zákonů.

---

[13] O různých teoriích vývoje pojmů u dítěte pojednává studie L. Monatové, sr. SPFFBU I 8, řada pedagogicko-psychologická, 1973, s. 65–67.

Na této cestě projdou téměř všechny děti stadiem, které je poznamenáno gramatickými tvary, jež nemají ekvivalenty v řeči dospělých a jejichž strukturu lze vysvětlit jen jako výsledek hravé modifikace slyšených mluvních vzorů. Toto stadium předchází před obdobím, kdy dítě zvládne náležité flektivní tvary a jeho trvání, stejně jako množství vytvářených variant, záleží na motorických schopnostech dítěte. Děti verbální, které se vyznačují nápadnou chutí mluvit co nejvíce, uplatňují svůj vlastní tvůrčí přístup k daným předlohám, experimentují s nimi a vytvářejí tak nejrůznější gramatické neologismy, samozřejmě na úkor „správnosti" dané gramatické struktury.

Na druhé straně děti ve svém vyjadřování rezervovanější se neznámým nebo málo známým tvarům vyhýbají, používají ve svých mluvních projevech méně variant, s předkládanými vzory zpravidla neexperimentují. Ve srovnání s gramatickou stavbou spisovného jazyka jsou projevy těchto dětí „správnější" v tom smyslu, že se od slyšených vzorů prakticky neodchylují.

Oba případy nicméně přinášejí svědectví o tom, že dítě dávno před tím, než pochopí úlohu změny tvaru jako *gramatický zákon,* chápe bezpečně fakt, že slova mohou být obměňována za tím účelem, aby byla dosažena určitá *kvalifikace, změna* nebo *emocionální reakce* na jistý jev. S poukazy na tuto skutečnost se setkáme téměř v každé odborné literatuře, která se otázkou ontogeneze řeči zabývá.[14] *Werner a Kaplan*[15] pak citují konkrétní příklady, kde děti experimentují s reduplikací slabik, vkládají různé infixy, přidávají sufixy i koncovky. O neobvyklých příponách a tím i vzniku nových tvarů řeči polských dětí mluví mj. kanadská pedolingvistka C. *Shugarová.*[16]

Také v řeči českého dítěte se objevují četné gramatické tvary, které nemají paralely ve slovní zásobě dospělých. Jejich vznik je důsledkem.

A. Předpokladu *symetrie* v jazykovém systému. Uvedeme několik příkladů.

1. Dítě apriori předpokládá, že každé substantivum má tvar *zdrobnělý a nezdrobnělý.* Analogicky podle existujících dublet si je pak vytváří i tam, kde běžné nejsou, sr. „hřišťátko" — „hřiště", „vážička" — „váha" Naopak zase z existujících faktických, případně domnělých deminutiv vytváří substantivum nezdrobnělé, které nemá v jazyce dospělých ekvivalent, sr. „kolíbka" — „koliba", „ponožka" — „ponoha", „stolička" — „stola". I když dítě zná a používá ve svých projevech jak tvary zdrobnělé, tak nezdrobnělé (a eventuálně si jednu z těchto kategorií vytvoří), zdá se, že jako *primární* považuje *deminutiva.* Signalizuje to nejen jejich vysoká frekvence v řeči dítěte, ale i struktura nezdrobnělých slov, která je odlišná od běžného úzu a která signalizuje *zpětná tvoření* od substantiv zdrobnělých, sr. „oříš" (ořech), „kníža" (kniha), „zoub" (zub), „kyťa" (kytka) atd.

---

[14] Sr. např. pedolingvistické práce O. Jespersena, Cl. a W. Sternových, K. Ohnesorga, L. Kaczmarka, Y. R. Chao, W. Kapera, R. Hirsch-Weirové, Ruke Draviny, Wick Millera, D. I. Sbbina, aj.

[15] H. Werner, B. Kaplan, *Symbol Formation,* New York, Wiley, 1963, str. 155.

[16] G. W. Shugar, *Personal Communication de study of Polish Acquisition,* January 31, 1971.

Velký počet gramatických neologismů pak vzniká tím, že dítě vytváří deminutiva *aplikací produktivních sufixů* a ignoruje přitom změny v kmenové slabice, které jsou ve spisovném jazyce povinné, sr. „oříček" (oříšek), „miskačka" (mistička), „kozátko" (kůzle).

V této souvislosti je třeba se zmínit také o *augmentativech*, která, i když v menší míře nežli deminutiva, hrají rovněž velmi důležitou roli při osvojování řeči. V dětských promluvách reprezentují jednak *pejorativnost*, jednak *rozměr*, který se nápadně vymyká rozměrům běžným; protože většina z nich nemá paralely v řeči dospělých, lze jejich existenci v řeči dítěte vysvětlit jen na základě jeho vlastního zásahu do slovní zásoby. Ke tvoření augmentativ používá dítě většinou sufixu *-ák*, s nímž se, jako nositelem pejorativní funkce, můžeme setkat také v hovorové řeči dospělých, sr. „Brňák", „Pražák", „Bratislavák", tedy ve výrazech, které slouží jednak k pejorativnímu pojmenování obyvatele města (vedle spisovného „Brňan", „Pražan", „Bratislavan"), jednak k hovorovému pojmenování vlaku, jedoucího *do*, resp. *z* dotyčného města. Dítě však užívá tohoto sufixu (a výjimečně i sufixů jiných, např. *-as* nebo *-an*) k vyjádření *kvantitativního* případně i *kvalitativního* protikladu ve vztahu k výrazu neaugmentovanému, sr. „auťák" — „auto", „sloňák" — „slon", „taťas" — „taťa" (táta), „tlusťas" — „tlouštík", „zouban" — „zub", „pesan" — „pes".

2. Podobně dítě předpokládá, že každé substantivum má *singulár* i *plurál*. Odtud vysvětlení dublet jako „cukr" — „cukry", „koks" — „koksy" a naopak zase vytváření singulárových tvarů z tzv. plurálií tantum, sr. „dveř" — „dveře", „teplák" — „tepláky", „kamno" — „kamna", „peněz" — „peníze". Tento způsob tvoření není ovšem typicky dětský. Setkáme se s ním u substantiv etymologicky hromadných i v historickém vývoji jazyků, sr. novoanglické „pea" a „cherry", které vzniklo zpětným tvořením z domnělého plurálu „peas" a „cherris".

3. Dalším předpokladem u dítěte je, že každé substantivum, resp. adjektivum má *pozitivní a negativní tvar*. Odtud pak vysvětlujeme tvary jako „teplo" — „neteplo", „zlej" — „nezlej", „bolavej" — „nebolavej", „škaredej" — „neškaredej" atd. Z uvedených příkladů je zřejmé, že dítě k vytvoření negativního tvaru použije záporky *ne-*. Jejím odtržením naopak vzniká tvar pozitivní. K neologismům pak dochází, vypustí-li dítě záporku domnělou, nikoliv faktickou, sr. „nezbeda" — „zbeda", „nešika" — „šika", „nemotora" — „motora"; „nezbednej" — „zbednej", „nemocnej" — „mocnej".

4. U sloves pak dítě automaticky předpokládá, že všechna mají tvar *dokonavý* a *nedokonavý*, případně *opětovaný*. Analýza slovesných tvarů v dětské slovní zásobě jasně ukazuje, že dítě je si vědomo vidových rozdílů a snaží se, v souladu se spisovnou češtinou, použít v dané situaci náležitý tvar. K vyjádření vidových rozdílů však nepoužívá prefixů, jak je pravidlem v řeči dospělých, ale nejrůznějších infixů a sufixů, sr. dětské „píšnout" — „písat", „zpívnout" — „zpívat" vedle náležitého „napsat" — „psát", „zazpívat" — „zpívat". A není jistě bez zajímavosti, že dítě použije svého „dokonavého" sufixu i tehdy, převezme-li z řeči dospělých tvar již dokonavý, tedy s předponou, sr. „vyspinknout", „vysypnout", „dopíšnout". Výroky jako „Sypeme ptáčkům, zrníčka sypneme do krmítka, všecko vysypneme naráz" ukazují, že nositelem funkce dokonavosti je *přípona*, za-

tímco *předpona* vyjadřuje jakési vystupňování děje, viz „sypat — sypnout — vysypnout".

Srovnáme-li častost výskytu tvarů dokonavých a nedokonavých v dětské slovní zásobě, je evidentní priorita vidu *dokonavého*. Máme za to, že vysoká frekvence dokonavých tvarů (která roste i s faktem, že si je dítě vytváří i u těch sloves, kde běžné nejsou) není náhodná. Dítě má, podle našeho názoru, zcela přirozený sklon k tomu, aby na děj nazíralo spíš z hlediska *výsledku* než z hlediska *akce*. Více ho zajímá to, co udělá nebo udělalo než to, co dělalo nebo bude dělat. Zdá se pravděpodobné, že tímto svým přístupem dítě sleduje *zkonkrétnění* slovesného děje.

Důkazem toho, že dítě v prvních stadiích mluvního vývoje nerespektuje funkci *předpony*, je mj. jeho tvoření tvarů nedokonavých: nevypouští totiž — na rozdíl od běžného úzu — prefix, ale naopak, přidává infix, sr. náležité tvary „zvážit" — „vážit" s dětskými „zvážit" — „zvážívat".

Celý příval neologismů pak nastává v období, kdy dítě zvládne funkci nejčastějších předpon i jejich strukturu, nerozezná však dosud, kdy je předpona faktická a kdy nikoliv. K novotvarům pak dochází tehdy, je-li domnělá předpona pevnou součástí kmene a dítě ji — analogicky podle jiných slov — odpojí za tím účelem, aby vyjádřilo děj nedokonavý, sr. tvary jako „pívat", „nídat", „bouvat", „kládat" vedle náležitých „zpívat", „snídat", „obouvat", „nakládat". Tyto doklady nelze, podle našeho názoru, ztotožňovat s tzv. *krácením slov*, které je velmi běžné u dětí v raném vývojovém stadiu a které konstatuje mj. *R. Hirsch-Weirová*,[18] *O. Jespersen*,[19] *A. Grégoire*,[20] *N. A. Gvozdev*,[21] *N. J. Krasnogorskij*,[22] *P. Smozcyński*,[23] z českých pedolingvistů pak zejména *K. Ohnesorg*.[24] Vysvětluje se zpravidla na základě prosté echolálie a shodou okolností je rovněž elidován *začátek* slova — tedy podobně jako u dokladů typu „bouvat", „kládat", sr. „kolka" (tříkolka), „běžka" (koloběžka) apod. Stejně nepravděpodobné je vysvětlení shora uvedených neologismů jako projev nehotové dětské řeči v plánu foneticko-fonologickém, konkrétně zjednodušováním konsonantických skupin, jak by naznačovaly příklady typu „pívat" a „nídat". Přesto,

---

[17] Tento jev souvisí nepochybně se skutečností, že užívání prefixů je ve světových jazycích daleko méně častější než užívání sufixů, jak přesvědčivě ukázal E. Sapir a kteréžto tvrzení znovu prokazuje mj. J. H. Greenberg, sr. stať „Order of Affixing: A Study in General Linguistics". Publikováno v J. H. Greenberg, Essays in Lingvistics, Chicago, Univer. Chicago Press 1957, str. 86—94; sr. též studii téhož autora, Language Universals" v publikaci Current Trends in Linguistics, vol. 3, The Hague 1966, str. 61—112, jejímž vydavatelem je T. A. Sebeok.

[18] R. Hirsch-Weir, *Language in the Crib*, The Hague 1962, s. 66.

[19] O. Jespersen, *Language, its Nature, Development and Origin*, London—New York 1922, str. 7.

[20] A. Grégoire, l. c. pozn. 4, str. 264.

[21] N. A. Gvozdev, *Usvojenie rebenkom zvukovej storony jazyka*, Moskva 1948, str. 113.

[22] N. J. Krasnogorskij, *K fiziologii stanovlenija detskoj reči*. Citováno z monografie „Ot dvuch do pjati", Moskva 1962, str. 70, jejímž autorem je K. Čukovskij.

[23] P. Smoczyński, *Przyswajanie przes dziecko podstaw systemu językovego*. Soc. Scient. Lodziensis, Sectio I, No. 19, 1955, str. 197 nn.

[24] K. Ohnesorg, *Druhá fonetická studie o dětské řeči*, Opera Universitatis Brunnensis, Brno, 1959, str. 65 nn.

že tempo při osvojování řeči je u jednotlivých dětí různé — některé zvládá jak fonetické, tak gramatické jevy velmi rychle, jiné potřebuje k jejich zvládnutí podstatně delší časový úsek, je evidentní, že u všech dětí jsou *fonetické změny* — jako je zkracování slov a zjednodušování konsonantických skupin — vývojově starší než *misinterpretace prefixů.*

B. Četné neologismy jsou pak důsledkem dětského předpokladu, že v jazykovém systému existuje *pravidelnost.* Tento předpoklad se konkrétně projevuje:

a) ve tvoření *pravidelného plurálu* u substantiv, kde dítě zpravidla využívá vysoce produktivní koncovky a ignoruje jak změnu kmenové souhlásky, tak elizi samohlásky, sr. „králíčeky" (králíčci), „lefi" (lvi), „kobereci" (koberce), „očičky" (očička);

b) ve tvoření *pravidelného stupňování* u adjektiv, sr. „dobrej — dobřejší — nejdobřejší", „zlej — zlejší — nejzlejší". Infix *-ej-* pak dítě perseverací zachovává i tehdy, kdy již ovládá zákonitosti stupňování nepravidelného, sr. „lepšejší", „nejlepšejší", „horšejší", „nejhoršejší", „vyšejší", „nejvyšejší";

c) ve tvoření *časování* s použitím *produktivních koncovek,* sr. „plakám" (pláči), „tekne" (teče), „fonovají" (telefonují), „utekneme" (utečeme), „vyskokni" (vyskoč), „spravni" (sprav);

d) v připojování produktivních *pádových koncovek* tam, kde je v gramatickém systému koncovka nulová, sr. akuzativní tvary neživotných maskulin jako „stromečka", „domečka", „chlebíčka" místo náležitých „stromeček", „domeček", „chlebíček";

e) v důsledné *aplikaci koncovky -a* u feminin, sr. „kaša" (kaše), „košila" (košilka), „kosťa" (kost), „niťa" (nit), případně v pojímání substantiv bez této koncovky jako maskulina, sr. „ten sůl", „ten hůl";

f) *v elizi koncovky -a* u maskulín, sr. „tať" (táta), „strejd" (strejda), „brách" (brácha), „Vojt" (Vojta).

C. Mnohý z neologismů pak vděčí za svůj vznik dětské snaze dosáhnout jakéhosi *stupňování* a tím *zvýšení expresivity.* Za tímto účelem používá dítě nejrůznější infixy, sr. „ptáček — ptáčínek — ptáčíneček — ptáčulíneček", „panenka — panenenka — panenenečka — panulilinenka". Stejným způsobem jedná dítě i se substantivy přejatými, ignorujíc tak obecně českou nechuť k hybriditě, sr. „galeta — galetka — galetečka" (cigareta), „rádio — rádijko — rádijojočko" (rádio).

K podobnému stupňování dochází i u *jiných slovních kategorií,* sr. „malej — malinkej — malinenkej — malulinenkej — maličkanatej"; „šlapáme — šlapkáme"; „ticho — tichučko — tichulinko — tichulinečko"; „cink — cilink — cililink — cililililink".

Nejrůznějších afixů, v řeči dospělých vesměs nepoužívaných, aplikuje dítě k pojmenování výrazů *afektivních,* sr. „medula" (medvídek), „tikyťanky" (hodinky), „chovátečko" (miminko), „babanka, babkulinka" (babička,) „miláčítko" (miláček).

Zvláštností dětského vyjadřování je *nesklonný tvar* s koncovkou *-ovo,* užívaný pro všechny tři rody singuláru i plurálu, sr. „tátovo nůž", „dědovo boty", „babičkovo taška", „maminkovo dítě", „ditičkovo hračky". Zůstává otázkou, jde-li v těchto případech jen o analogické tvoření podle rodu

středního nebo mají-li tyto tvary původ jiný. S podobným tvořením se totiž setkáváme v některých českých dialektech (např. jihočeských, sr. dědovo fajfka") a paralelu na ně lze spatřovat v saském genitivu, který, byť s určitým vymezením, je dodnes živou součástí v gramatickém systému nové angličtiny jako jediný svědek, připomínající někdejší syntetický ráz angličtiny staré.

ZÁVĚR

Z bohaté problematiky, kterou skýtá dětská řeč, jsme vybrali několik ukázek, které naznačují, jaký je postup při osvojování mateřského jazyka. Pokusíme se nyní shrnout charakteristické rysy mluvního vývoje u zdravého dítěte.

První mluvní projevy jsou výrazy přání, odporu a pocitů vůbec. Lze proto, shodně s *Meumannem*, nazvat toto stadium *emocionálně-volicionální*. Hlavním činitelem mluvních projevů, obyčejně jednoslovných, je tu *afekt*. Např. výrazem „mama" dítě vyjadřuje buď radost, že máma přišla, nebo výzvu, aby mu něco dala, přičemž je význam doplňován mimikou, důrazem, melodií atd. Původní jednotkou řeči je tedy *věta*. *Fonetické* aspekty jako *důraz, melodie* i mimolingvistické prvky jako *gesta, mimika* hrají velmi důležitou roli v mluvním vývoji. V období značného počtu homonym, způsobených jednak omezeným hláskovým repertoárem, jednak různými fonetickými i gramatickými deformacemi, mu pomáhají tyto prvky k dorozumívání.

Postupně se dítě dostává k označování předmětů i dějů svého bezprostředního okolí. Přitom užívá pojmenování podle náhodných znaků, kterážto označení přenáší i na znaky podobné. Reprodukuje zvukově jednoduché asociace, proto se toto stadium většinou nazývá obdobím *asociativně-reprodukčním*. Dítěti tu jde především o zapojování jednoduchých asociací (sr. označení všech zvířat výrazem „haf", všech mužských osob výrazem „táta" apod.). Těchto výrazů však už používá dítě nejen proto, aby uspokojilo svá přání a své potřeby (jak je tomu v nejranějším stadiu), ale aby vyvolalo interakci, aby ovlivnilo prostředí. Jasná sdělovací funkce, i když je zpočátku namířená zejména k uspokojování nároků, způsobuje, že řeč dítěte má už od útlého věku charakter *společenského zaměření*. Dialog pak má i funkci kooperace, která se upevňuje vyspíváním. Součinnost může nastávat i na rovině poznávání v podobě vzájemného sdělování informací.

Vyšším úkonem se stává řeč až v období *logických pojmů*, kde k výrazům citového vzrušení a sdělování přistupuje další prvek, tj. označování předmětů a jevů obecnými pojmy. Dítě se učí chápat slovní kategorie, rozlišovat rody, časy apod. S tvořením samostatné řeči se rozvíjí i chápání okolí. Ze začátku si dítě všímá většinou předmětů a osob, a to ještě jen jejich nápadných znaků (sr. např. „ježák pichák", „zajíček ušáček"). To je tzv. *období věcné*. Dále si všímá dítě jevů, tj. *období činností* a nakonec se dopracuje k *období vztahovému*, kdy již dovede registrovat vlastnosti a sledovat vztahy různých předmětů i osob.

Výzkum dětské řeči vede k závěru, že podstatnou funkcí řeči je i u dětí ***funkce sdělovací***. Různé formy, které zdánlivě odporují tomuto tvrzení,

jako samomluva, monolog. vnitřní řeč, se nemohou vykládat jako egocentrické formy řeči, protože mají buď funkci nahrazovat nezbytný dialog, nebo bývají intermezzem začleněným do dialogu. Rozličné způsoby vyjadřování, které se často vysvětlují jako monology, spočívají zpravidla na úmyslu sdělovat, byť třeba panence, pejskovi, jakékoliv hračce. Pokud jde o samomluvy dětí před spaním (jimž věnovala svou studii *R. Hirsch-Weirová),* musíme mít na paměti, že dítěti mluvení působí radost, že si prostě opakuje to, co ve dne slyšelo a provádí hlasová cvičení. Samomluva u dítěte tedy nemá úlohu „uplatnit svou osobu", ale naopak svědčí o uspokojení, že je možno používat hlasu jako nástroje hry; neznamená egocentrismus dítěte, ale nutnost mluvy. Radost z toho, že je možno mluvit naplano, je však i tady podřízena — chápeme-li slovní činnost v jejím celku — nutností mluvit s ostatními. Expresívní funkce je tu podřízena funkci sdělovací (sr. při této příležitosti často se opakující otázky dítěte, které nepotřebují odpovědi, pomocí nichž však chce dítě navázat kontakt; jako „jak se jmenuješ, Pavlíčku"; „jak se říká té bramborové polívečce"; „jaká je ta studená voda" atp. Sr. i příklad, který konstatuje podobnou situaci: „Na čem se to vozí ten chlapeček na těch sáňkách" v citované práci *M. Sováka*).

Sama forma dialogu u dítěte obsahuje stránky, které do jisté míry oslabují tezi o egocentrismu. Různé způsoby, jak se na někoho obrátit, jak vyprovokovat druhého mluvčího (sr. např. časté užívání druhé osoby, vokativu, imperativu, dále vytváření stále nových výrazů — i jejich opouštění v případě nepochopení) dokazují nutnost konkrétního spojení s partnerem. Současně tyto prostředky poukazují i na funkci vyjadřovat a zprostředkovat činnost. Existují však i jiné aspekty, jako zvolací formy, tempo řeči, dynamika, iterace slabik i slov, aplikace nejrůznějších stupňovacích afixů a v neposlední řadě i gesta a mimika, jichž dítě používá k podtržení a zdůraznění mluveného slova — toto všechno vtiskuje řeči dětí v mnohem vyšším stupni než u dospělých afektivní a zároveň dynamický ráz spjatý s činností.

Snaha dítěte uchylovat se k nejrozličnějším prostředkům, které mají pomoci ovlivnit partnera a vzbudit jeho zájem, je evidentní. Na dospělých pak zůstává postarat se o to, aby dítě bylo v tomto směru uspokojeno, aby mělo vždy dostatek mluvních popudů, správné mluvní vzory a co nejbohatší příležitost k využívání svých mluvních dovedností.

К ОНТОГЕНЕЗУ РЕЧИ

В предлагаемом исследовании автор касается характерных черт отдельных стадий речевого развития. На примерах, взятых из речи чешских детей, и сравниваемых с данными о детях другой национальности, автор показывает, что освоение фонетической реализации отдельных фонем не идентично с освоением различительных особенностей этих фонем, а превосходит его. То же можно сказать mutatis mutandis и касаясь области морфологической: ребенок в первую очередь понимает значение и только потом, уже на уровне высшей степени языкового развития, он постепенно подходит к освоению грамматических законов.

Кроме того, автор констатирует, что, несмотря на свою примитивность в период раннего развития, речь ребенка обладает ярко выраженной функцией сообщения, хотя в начале и направлена на удовлетворение детских желаний и претензий. Другими словами, речь ребенка уже в его раннем возрасте несет социально направлен-

ный характер. Стремление воспользоваться любыми средствами, лингвистическими и нелингвистическими, помогающими повлиять на партнера, вызвать его интерес и заставить начать разговор, у каждого ребенка абсолютно очевидна. И то, как в этом отношении поддержать ребенка, чтобы дать ему возможность богатого выбора речевых импульсов, образца речи и самых широких возможностей проявления своих речевых способностей, зависит от взрослых.

ZUR ONTOGENESE DER SPRACHE

In der vorliegenden Studie behandelt die Verfasserin die charakteristischen Merkmale der einzelnen Stadien der Sprechentwicklung. An Beispielen, die aus der tschechischen Kindersprache ausgewählt wurden, zeigt sie in Konfrontation mit Angaben über die Kindersprache anderer Nationen, dass die Aneignung der phonetischen Realisation der einzelnen Phoneme mit der Aneignung der distinktiven Eigenschaften dieser Phoneme nicht identisch ist, sondern dieser übergeordnet ist. Dasselbe gilt, mutatis mutandi, in morphologischer Hinsicht: das Kind begreift zunächst die Bedeutung, und erst auf einer höheren Stufe der sprachlichen Entwicklung gelangt es allmählich zur Aneignung der grammatischen Regeln.

Die Verfasserin stellt weiterhin fest, dass die Sprache des Kindes, wenngleich sie auch im frühesten Lebensalter primitiv ist, eine eindeutig kommunikative Funktion hat (wenn diese auch anfangs vor allen auf die Befriedigung der kindlichen Wünsche und Ansprüche ausgerichtet ist), mit anderen Worten, dass die Sprache de Kindes bereits vom frühesten Kindesalter an eine gesellschaftliche Funktion hat. Die Bestrebung, verschiedenste Mittel, und zwar sowohl linguistische als ausserlinguistische zu verwenden, die es ihm ermöglichen, den Partner zu beeinflussen, sein Interesse zu erwecken, ihn zum Dialog zu veranlassen, ist bei jedem Kind evident. Es ist daher die Aufgabe der Erwachsenen, das Kind in dieser Richtung zu unterstützen, ihm hinreichende Sprechimpulse zu bieten und Verständnis entgegenzubringen. Für das Kind sind ferner richtige Sprechvorbilder und womöglich auch reichliche Gelegenheiten zur Verwendung seiner Sprechfertigkeiten notwendig.