

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Milena Mráčková

Komunikace otce s dětmi

Father's Communication with Children

2015

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za poskytnuté rady a podnětné připomínky během přípravy a psaní této práce. Dále bych velmi ráda poděkovala za ochotu a čas, který této práci věnovala.

Na druhém místě bych chtěla poděkovat všem rodinám, které mi poskytly svůj čas a byly ochotny účastnit se výzkumu v rámci psaní mé diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis.....

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá komunikací mezi otcem a dítětem. První část práce definuje základní teoretické pojmy a shrnuje výsledky dosavadních výzkumů, jež se snaží objasnit principy osvojování jazyka dítětem a vymezit základní znaky řeči orientované na dítě. Teoretická část práce se opírá zejména o studium odborné literatury, která nabízí možné příčiny rozdílů mezi řečí orientovanou na dítě u otce a matky.

Druhou část práce tvoří jednotlivé případové studie, které se zaměřují na analýzu pořízených audionahrávek přirozené komunikace otců s dětmi. Všechny oslovené rodiny podepsaly informovaný souhlas. Nahrávky byly transkribovány podle způsobu zápisu systému CHAT, jenž je součástí akviziční databáze CHILDES. Kapitoly o komunikačních strategiích, o vybraných pragmatických, lexikálních a syntaktických jevech řeči otce orientované na dítě byly srovnávány s poznatky odborné literatury. Vzhledem k nedostatečným výsledkům výzkumů v českém jazykovém prostředí byly závěry o komunikaci otce s dítětem komparovány především se slovenskými publikacemi.

Klíčová slova

komunikace, otec, dítě, řeč otce orientovaná na dítě

Abstract

The diploma thesis deals with communication between the child and his/her father. The first part defines basic theoretical terms and summarizes the results of previous research trying to explain the principles of child language acquisition and outline the central features of child-directed speech. The theoretical part is based on information from scientific publications that suggest possible causes of differences between the father's and the mother's child-directed speech.

The second part of the thesis consists of individual case studies focusing on the analysis of the audio recordings of natural father-child communication. All participating families signed an informed consent. The recordings were transcribed according to the transcription format of the CHAT system, which is a part of the CHILDES acquisition database. The chapters concerning communication strategies and selected pragmatic, lexical, and syntactic features of the father's child-oriented speech were compared to the findings in the scientific literature. Due to a lack of research results in the Czech language environment, mainly Slovak publications were used for the comparison.

Keywords

communication, father, child, father's child-oriented speech

Obsah

Úvod.....	8
1. Základní teoretické explanace	11
1.1 Vymezení pojmu komunikace	11
1.2 Vymezení pojmů jazyk/řeč	14
1.3 Osvojování jazyka dítětem – přehled historie výzkumů a teorií	15
1. 3. 1 Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij	15
1. 3. 2 Behaviorismus, nativismus a generativní gramatika Noama Chomského.....	17
1. 3. 3 Současné přístupy ve výzkumu osvojování jazyka dítětem.....	18
2. Řeč orientovaná na dítě.....	21
2.1 Vymezení pojmu řeč orientovaná na dítě	21
2.2 Základní znaky řeči orientované na dítě	22
2. 3 Řeč matky versus řeč otce orientovaná na dítě.....	24
2. 4 Možné příčiny rozdílů mezi řečí orientované na dítě u otce a matky.....	28
3. Analýza pořízených nahrávek.....	30
3. 1 O metodě sběru dat	30
3. 2 Komunikační situace a strategie otců v komunikaci s dítětem.....	33
3.2.1 Komunikační strategie	35
3. 3 Pragmatická analýza řeči otce orientované na dítě.....	47
3.3.1 Užití performativních sloves a zdvořilost ve vzájemné komunikaci (prosba).....	49
3.3.2 Kontaktní komunikační funkce – oslovení a udržení kontaktu.....	51
3.3.3 Potřeba informace/činnosti, typy otázek.....	60
3.4 Poznámky k lexikální stránce řeči otce orientované na dítě	73
3.4.1 Podstatná jména	75
3.4.2 Přídavná jména	79
3.4.3 Zájmena	82
3.4.4 Slovesa	86
3.4.5 Příslovce.....	91

3.5 Poznámky k syntaktické charakteristice řeči otce orientované na dítě.....	92
4. Závěr	99
5. Seznam použité a prostudované literatury	101
Příloha 1: Informovaný souhlas	106
Příloha 2: Vybrané ukázky přepisů nahrávek	107
Příloha 3: Zadání diplomové práce	116

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na komunikaci otce s dítětem. Podnětem pro volbu tohoto tématu se stala otázka pokládaná v odborné literatuře, zda se řeč otce¹ orientovaná na dítě odlišuje od řeči matky, případně jakým způsobem se od sebe odlišují, např.: „*Slovník otce je údajně bohatší než mateřský.*“² Odborníci zabývající se touto problematikou však dosud nevyslovili jednoznačný závěr, v jakých situacích a zejména v jakých jazykových rovinách se projevují nejvýraznější rozdíly mezi tzv. otcovskou a mateřskou řečí např.: „*Jsou shromážděny nálezy o tom, že se otcovská a mateřská řeč odlišují zejména po lexikální stránce.*“³ Jak je patrné z citovaných úryvků, všechna tvrzení v sobě ukrývají jisté vágní, neurčité výrazy, proto se s naší diplomovou prací a s jejími jednotlivými případovými studiemi pokusíme přispět k hledání odpovědí na zvolené problematické otázky.⁴

V úvodních kapitolách diplomové práce budou vysvětleny a připomenuty pojmy, se kterými budeme v následných analýzách pracovat, a rovněž zde bude zmíněna role otce v rodině ze sociálně výchovného hlediska, protože právě i otcův status hraje určitou roli při komunikaci s dítětem. Po teoretické úvodní části práce bude následovat analýza nahrávek přirozené komunikace otce s dítětem. V analýze se zaměříme na komunikační strategie otců, dále se budeme věnovat pragmatické analýze řeči otců orientované na dítě, poté bude následovat lexikální a syntaktická analýza, v nichž se zaměříme na vybrané aspekty z dané problematiky.

Naším cílem je:

- 1) charakterizovat řeč otce orientovanou na dítě
- 2) popsat komunikační strategie otců při komunikaci s dítětem
- 3) analyzovat pragmatickou složku zachycených komunikačních situací
- 4) představit poznámky k lexikální stránce řeči otce orientované na dítě
- 5) provést charakteristiku využívaných syntaktických struktur v řeči otce orientované na dítě
- 6) formulovat specifické rysy pro komunikaci otců s dětmi, popř. uvést výrazné rozdíly mezi jednotlivými nahrávkami.

¹ Na základě termínu *řeč orientovaná na dítě* vymezujeme *řeč otce orientovanou na dítě*. Obdobným způsobem pak můžeme označit i *řeč matky orientovanou na dítě*.

² Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010, s. 142.

³ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98.

⁴ Daniela Slančová komentuje stav výchozího bádání následovně: „*Poznatky z tohto typu komunikácie dospelého a dieťaťa by sa postupne mali začleniť do širšie zameraného výskumu o komunikácii dospelého a dieťaťa, a to hlavne v rodinnom prostredí, keďže toto prostredie je pre (aj jazykový) vývin dieťaťa primárne.*“ In: Slančová, D.: *Řeč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 13.

Pro účely diplomové práce se nám podařilo oslovit celkem osm rodin, které byly ochotny poskytnout rozhovor otce se svým dítětem a tuto komunikaci zaznamenat na nahrávací audio zařízení. Původním plánem diplomové práce bylo ještě provést samostatné rozhovory s otci, díky nimž by se získaly základní informace o kontaktu otce s dítětem a jejich společné komunikaci, avšak ne všichni otcové svolili k tomuto sekundárnímu rozhovoru, a proto jsme od tohoto záměru v práci odstoupili. Všichni otcové, ale i matky, byli poučeni o účelech diplomové práce a podepsali informovaný souhlas, jehož text je k nahlédnutí přiložen v příloze práce číslo jedna. Získaná data byla přepsána dle standardizovaných pravidel,⁵ jež vycházejí z nejznámější databáze CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), v níž je volně přístupný systém CHAT upravující přepis pořízených nahrávek⁶. Práce se získanými nahrávkami se rovněž opírá o klasické zásady práce s jazykovými daty: „a) *Sběr dat*; b) *popis, analýza, klasifikace dat*; c) *formulace závěrů*.“⁷

Za metodu zkoumání komunikace otce s dítětem byla zvolena analýza audiozáznamů. Výhodou audiozáznamů a videozáznamů je to, že umožňují zachytit autentickou podobu daných komunikačních situací. Zvolená metoda výzkumu má však také své nevýhody, a to, že: „(na rozdíl od deníkových záznamů⁸) zachycují vývojové jevy v dětské řeči pouze v určitých časových průřezech, tj. nikoli kontinuálně. Tak se může stát, že některé řečové jevy se do záznamů nedostanou.“⁹ Zkušení výzkumníci však v této souvislosti uvádějí, že děti v předškolním věku záznamové zařízení příliš neregistrují.¹⁰ Z toho vyplývá, že zachycená dětská komunikace bude poměrně autentická, ale jisté ovlivnění může nastat spíše u nahrávaných otců, proto musíme v následných analýzách brát na vědomí, že komunikace otců nemusí být plně spontánní. Všechny nahrávky byly pořízeny při jednorázovém krátkodobém sběru materiálu.¹¹ Otcové nedostali žádné zadání, o čem mají s dětmi hovořit, a nebyla jim ani

⁵ <http://laboratorium.detskarec.sk/> Datum posledního přístupu: 30. leden 2015.

⁶ <http://chilides.psy.cmu.edu/> Datum posledního přístupu: 30. leden 2015. V českém prostředí nebyl dosud vytvořen obdobný korpus zachycující dětské projevy, proto v práci budeme vycházet z uvedených mezinárodních zdrojů. Zmíněný CHAT manuál přináší standardní postup pro transkripci, jež je využívána pro přepis audiozáznamů a videozáznamů.

⁷ Mareš, P.: *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Karolinum, 2014, s. 17. Dostupné též v online podobě.

⁸ Deník je nejstarší metodou využívanou při popisu vývoje dětské řeči. Obvykle se pomocí deníku pozoruje jen jedno dítě v odstupňovaných časových intervalech. Dnes jsou deníkové záznamy nahrazovány moderními technologiemi, jež jsou schopné zachytit všechny detaily uskutečňované komunikace.

⁹ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 180.

¹⁰ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 180.

¹¹ Druhou alternativou mohl být zvolen longitudinální výzkum, při němž by se pořizovaly nahrávky v dlouhodobém časovém horizontu.

stanovena přesná délka nahrávaného rozhovoru¹². Oslovené rodiny jsou čistě monolingvní a v každé z rodin jsou dvě a více dětí. Z důvodu zachování shodných podmínek byli osloveni jen biologičtí otcové žijící se svými potomky po celou dobu života dítěte v jedné domácnosti.

¹² Na tomto místě musíme uvést fakt, že většina nahrávek se v délce poměrně shodla, neboť průměrná délka se pohybuje cca kolem jedenácti minut.

1. Základní teoretické explanace

V následných podkapitolách budou vymezeny klíčové pojmy a základní teorie spojené s osvojováním jazyka dítěte. Dále se částečně zaměříme na poznatky z psychologie, protože právě náhled odborníků z psychologie nám může pomoci lépe pochopit a objasnit lidské chování a s ním spojené řečové jednání. V této souvislosti připomeňme Ferdinanda de Saussura, jenž tvrdí, že: „V základu je v jazyce všechno psychologické povahy.“¹³

Výzkumy zabývající se osvojováním jazyka dítětem, ale i obecně lidskou schopností mluvit, jsou z velké části interdisciplinární, což vede k určitým názorovým rozporům a protiřečícím si teoriím. Již výše citovaný Ferdinand de Saussure zhodnotil situaci kolem řeči ve své době následovně: „Paradoxním důsledkem tohoto zájmu, který se k ní pojí, je však to, že neexistuje jiná oblast, kde by se vylíhlo tolik absurdních představ, předsudků, přeludů a smyšlenek.“¹⁴

V diplomové práci se v rámci našeho výzkumu budeme nejvíce opírat o poznatky ze současné vývojové psycholinguistiky.¹⁵

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Klíčovým pojmem diplomové práce je komunikace dospělých s dětmi, avšak v rámci vymezení komunikace jakožto obecného pojmu nalezneme v literatuře jisté odlišnosti. Na knižním trhu jsou dostupné nejen odborné publikace interpretující pojem komunikace, ale také nepřeberné množství populárně naučné literatury¹⁶ zaměřené zejména na běžné rodiny, kde se rodičům radí, co mají se svými potomky dělat, např.: „*Neustále dělejte něco, abyste se svým potomkem komunikovali!*“¹⁷ Tato a jí podobné publikace rodičům či jiným pečujícím osobám radí, jak komunikovat, přičemž nikde nedefinují samotnou podstatu komunikace. Nejprve se podívejme na pojetí komunikace z pohledu lingvistiky. Nejzákladnější definice zní: „*Komunikace je přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky (zvláště, resp. obvykle mezi mluvčím a posluchačem), a to prostřednictvím určitého signálního systému*

¹³ Saussure, de F.: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2007, s. 43.

¹⁴ Saussure, de F.: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2007, s. 44.

¹⁵ Vývojová psycholinguistika je široce interdisciplinární obor, který se stále rozvíjí, a to zejména v zahraničí. V historii zkoumání a vymezení oboru navrhoval český fonetik Karel Ohnesorg termín pedolinguistika, jenž se však neujal. Předmětem zkoumání pedolinguistiky mělo být utváření a rozvoj komunikační kompetence u dětí. Více in: Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 15.

¹⁶ Jmenujme zde např.: *Komunikace mezi rodičem a dítětem; Jak mluvit s dětmi od narození do tří let; Kniha pro tatínky dětí od tří let; Vztah otce a dcery; Vztah otce a syna* apod.

¹⁷ Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010, s. 47.

znaků (resp. kódu), zvl. pak systému jazykového. Komunikace se uskutečňuje vždy v určitém rámci, daném několika složkami.¹⁸ Komunikace bývá někdy nahrazována termínem dorozumívání.¹⁹ Psychologové²⁰ pak rozumí pod komunikační výměnou sdělování nebo sdílení. Komunikací se tedy primárně označuje přenos informace, jenž se nemusí odehrávat v přítomném okamžiku, neboť za komunikaci se považuje rovněž písemná či elektronická komunikace mezi pisatelem a adresátem na druhé straně komunikačního kanálu. Rozmach nových technologií s sebou přinesl možnost komunikovat se svými blízkými v podstatě z kterékoli části světa v kteroukoli denní či noční hodinu. Z pohledu psychologie je komunikace považována za jednu ze základních potřeb člověka, která dovede posilovat nebo naopak tlumit lidské emoce, a díky níž se mohou formovat lidské postoje, což budeme moci pozorovat v následných analýzách, kdy děti přebírají určité hodnotové postoje a názory od svých otců. Komunikace v sobě zahrnuje určitou míru moci: „Komunikací můžeme změnit druhého člověka a vlivem komunikování se sami měníme.“²¹

Sociální psychologové se v rámci svého bádání zaměřují na to, jak se komunikace mění pod vlivem zastávané role. V našem případě se budeme zajímat o roli otce, neboť ten samý otec/muž bude komunikovat odlišným způsobem s kolegy na pracovišti, při setkání s přáteli a rovněž svou řeč bude přizpůsobovat podle oficiální/neoficiální příležitosti. Někteří badatelé rozlišují komunikaci podle toho, jaký jazyk byl v ní právě použit: „Dospělí jedinci kousem komunikují jazykem obecným s širokým okolím rodiny, se světem, na druhé straně mezi sebou a s dětmi jazykem domáckým.“²² Z tohoto pohledu můžeme popisovat roli jako určitou znakovost komunikace:²³ „Každá role (zejm. máme na mysli role sociální a biologicky podmíněné) má určitý popis činností a určité komplementární role (lékař – pacient). [...] Také komunikační dovednosti se tu jeví jako důležité, neboť právě ony jsou u mnoha rolí základem jejich vykonávání nebo podstatnou složkou (matka; prodáváč apod.).“²⁴ Hlavní podstata role spočívá v očekávání, které většinová společnost v daném kulturním prostředí může předvídat. V odborné literatuře existuje detailní rozdělení komunikace podle situačních

¹⁸ Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994, s. 11.

¹⁹ Havránek, B.; Jedlička, A.: *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002, s. 186.

²⁰ Shrnutí z: Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.

²¹ Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 21.

²² Trapková, L.; Chvála, V.: *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004, s. 65.

²³ Znakovost komunikace v sobě zahrnuje neverbální projevy (co vše říká řeč těla), zvukové signály (co vše říká řeč zvuků, verbální signály (co vše říká řeč slov), materiální signály (co vše říká předměty a prostředí člověka). Více in: Valenta, J.: *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis, 2005, s. 42.

²⁴ Valenta, J.: *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis, 2005, s. 40.

rolí, pro účely naší práce je relevantní uvést, že se zabýváme komunikací v malé, primární skupině (rodina).²⁵

Každá komunikace zahrnuje svoji syntax, sémantiku a pragmatickou stránku, což jsou jevy, na které zaměříme pozornost v druhé části diplomové práce.

Na závěr první podkapitoly můžeme ještě doplnit, že na komunikaci zaměřilo svou pozornost i české školství. O komunikaci se dočteme v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice*²⁶ a blíže se o komunikaci pojednává v rámcových vzdělávacích programech, kde je komunikace zahrnuta do klíčových kompetencí – *kompetence komunikativní*. Jedním z cílů komunikativní kompetence je naučit účastníky komunikace efektivně využívat všechny dostupné prostředky komunikace; vyjadřovat se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a vést účastníky komunikace k tomu, aby dovedli správně interpretovat přijímaná sdělení.²⁷ Ostatně se v současné době díky školním vzdělávacím programům, vycházejícím z rámcového vzdělávacího plánu, zahrnuje do předmětu český jazyk a literatura složka komunikační výchovy. Na některých školách se změnil dokonce tradiční název *český jazyk a literatura* na např. *český jazyk a komunikace* či přímo na *český jazyk a komunikační výchova*. Hlavním cílem komunikační výchovy je: „*všestranně rozvíjet komunikační kompetenci žáka nebo k jejímu rozvoji přispívat. Je to dáno zvýšenými nároky, které moderní společnost na komunikační kompetenci svých členů klade, změněnými charakteristikami komunikačních procesů [...]*“.²⁸ Škola v rámci této kompetence navazuje na předchozí znalosti dětí, neboť děti přicházejí do školy již vybaveny jistým povědomím o komunikaci. Prvotní komunikační dovednosti je naučili právě jejich rodiče, kteří představují pro své dítě prvního učitele.

Neméně důležitým prvkem pro pozornost směřující ke komunikaci a jejím složkám se stal tzv. komunikačně-pragmatický obrat²⁹ uskutečněný v 70. letech minulého století, jenž sebou přinesl přesun zájmu od jazykového systému ke komunikačním procesům.

²⁵ V odborné literatuře se můžeme setkat s detailním členěním dalších situací v lidské komunikaci, např. komunikace intimní, dynamická, člověka na veřejném prostranství atd. Jak již bylo řečeno, je důležité si uvědomit, že: „*Většina lidí komunikuje rozdílně na pracovišti, doma nebo v obchodě, jsou-li přítomni jen dospělí nebo i jejich děti.*“ In: Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 28.

²⁶ <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategie-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> Datum posledního přístupu: 31. leden 2015.

²⁷ K bližšímu seznámení k dispozici na: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia> Datum posledního přístupu: 31. leden 2015. K dalším kompetencím patří: Kompetence k učení; k řešení problémů; sociální a personální; občanská; k podnikavosti (RVP pro gymnázia).

²⁸ Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005, s. 59-60.

²⁹ Více in: Mareš, P.: *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Karolinum, 2014, s. 60. Dostupné též v online podobě.

1.2 Vymezení pojmů jazyk/řeč

Dalšími pojmy, jež je nutné si definovat, jsou jazyk/řeč. Oba dva jsou užívány v teoriích zabývajících se osvojováním jazyka dítětem, avšak termíny jsou občas zaměňovány, proto je třeba si vždy uvědomit, o kterém z uvedených pojmů autor právě pojednává.

Již Ferdinand de Saussure uvádí, že se jazyk neshoduje s řečí. Primárně je jazyk označován jako: „*Système znaku sloužící řečovému dorozumívání.*“³⁰ Z této definice by se mělo odvíjet i poznání tzv. dětského jazyka: „*Stejně jako jazyk dospělých, také jazyk dětský funguje tedy jako systém znaků: pomocí nich dítě ztvárňuje své myšlení a pomocí nich se dorozumívá.*“³¹

Jazyk je označován jako *langue*, jež se staví vedle pojmu *parole*, který reprezentuje mluvu.³² *Langue* neboli jazyk se pak realizuje v aktech *parole*. Členění na *langue* a *parole* se uvádí ve vztahu k třetímu termínu, a to *langage*, jež představuje řeč jakožto neutrální termín k *langue* a *parole*.³³ Na základě rozlišení mezi *langue* × *parole* vystavěl Noam Chomsky svou dichotomii kompetence × performance (viz níže).

V pojetí psychologie je řeč spojována s pojmem myšlení a oba termíny spadají do skupiny poznávacích procesů.³⁴ I když spolu řeč a myšlení souvisí,³⁵ tak nejsou totožné. Psychologie konstatuje, že jde o složité psychické procesy, jejichž studium a poznání je obtížné. Základní produkty myšlení představují pojmy³⁶ a řeč je v psychologických publikacích popisována jako základní podmínka pro vznik a zachování společnosti.

³⁰ Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 192. Heslo: *Jazyk*. Autor hesla: Marek Nekula.

³¹ Pačesová, J.: *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1979, s. 6.

³² Více in: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 242. Heslo: *LANGUE × PAROLE (jazyk × mluva)*. Autor hesla: Marek Nekula.

³³ Více in: Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994, s. 62-65.

³⁴ Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 15.

³⁵ Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 48-49.

³⁶ Pojem je v psychologii definován jako zobrazení obecných a podstatných znaků. Pojmy jsou vymezeny slovně, což je odlišuje zejména od vjemů a představ, které mají nenázorný charakter.

1.3 Osvojování jazyka dítětem – přehled historie výzkumů a teorií

Osvojování jazyka dítětem na sebe poutá pozornost již od konce 19. století a stále k sobě přitahuje velké množství badatelů z různých oborů. Jak připomíná Průcha, vývojová psycholinguistika zkoumající osvojování jazyka dítětem je v našem prostředí málo rozvinutá, a proto se v naší práci můžeme obrátit jen na malý počet výzkumů. Mnozí badatelé jsou však výzkumem osvojováním jazyka dítětem doslova fascinováni, např.: „*Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tajuplná -, jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat.*“³⁷ Slovenská badatelka, která přinesla cenné poznatky z oblasti osvojování jazyka dítětem a na jejíž práci budeme v mnohém navazovat, je při svém bádání nadšena a doslova rovněž fascinována procesem osvojování mateřského jazyka dítětem: „*skúmanie procesu osvojovania jazyka dieťaťom patrí k najviac fascinajúcim otázkam súčasného lingvistického bádania. [...] Osvojovanie jazyka je zaujímavé nielen z odborného hľadiska, pretože fascináciu z osvojovaní jazyka prežíva prostredníctvom detí na vlastnej koži skoro každý rodič.*“³⁸

Osvojování jazyka spadá do kategorie kognitivního vývoje dítěte, kdy: „*Dítě si postupem času osvojuje fonologický a gramatický systém mateřského jazyka a informace pragmatické.*“³⁹ Na osvojování jazyka dítětem se podílejí vrozené předpoklady, ale i prostředí, v němž dítě vyrůstá.

1. 3. 1 Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij

Jedním z nejvýznamnějších průkopníků na poli teorie dětské řeči byl ve 20.–30. letech minulého století švýcarský psycholog Jean Piaget, jenž představil teorii kognitivního vývoje,⁴⁰ z níž vycházejí i novější teorie. Piaget předpokládal, že jazykový vývoj dítěte je ovlivněn jak vrozenými předpoklady, tak vnějšími vlivy, které působí společně. Pro náš výzkum je Piagetova koncepce důležitá z toho důvodu, že Piaget zkoumal velký počet dětí do sedmi let věku, což je i naše cílová věková skupina vybraná k účelům výzkumu. S Piagetovou teorií se pojí dva zásadní pojmy, pomocí nichž dítě reaguje, a to asimilace a akomodace:

³⁷ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 7.

³⁸ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 14.

³⁹ Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 300. Heslo: *Osvojování jazyka dítětem*. Autorka hesla: Iva Nebeská.

⁴⁰ Piaget formuloval své poznatky o vývoji dětské řeči v publikaci *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), česky však tato publikace nikdy nevyšla, nabízí se jen její anglický překlad *The language and thought of the child* (1955).

„Asimilace je způsob, jakým si dítě vykládá nové informace, aby jim rozumělo, přizpůsobuje je svým kognitivním schémátům. [...] Akomodace je proces přizpůsobení dřívějších zkušenostních schémat novým poznatkům.“⁴¹ Piaget formuloval také teze o tzv. egocentrické řeči, kdy dítě hovoří jakoby samo pro sebe a tato jeho řeč nemá vnější komunikační charakter. Když pak hovoří děti stejného věku mezi sebou, je tato jejich společná komunikace označována jako tzv. kolektivní monolog. Piaget v rámci vývoje osvojování řeči dítětem rozdělil jazykový vývoj dítěte do čtyř hlavních stádií a následných dílčích etap: stadium senzomotorické; předoperační; stadium konkrétních operací a stadium formálních operací. Vzhledem k povaze typu naší diplomové práce je relevantní zmínit především stadium předoperační, v němž se uplatňuje názorné a intuitivní myšlení: „Názorné a intuitivní poznávání předškolních dětí je ještě málo flexibilní, nepřesné a prelogické. [...] Předškolní děti rozumí trvalosti existence objektů vnějšího světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich podstatné vlastnosti.“⁴²

Piagetovým názorovým oponentem se stal ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij, jenž formuloval vlastní teorii o vývoji dětské řeči.⁴³ Vygotskij klade důraz na působení sociokulturního prostředí: „Některé z vývojových změn jsou důsledkem objevů, které učiní dítě samo, jiné vznikají na základě sociální stimulace. [...] Vyšší mentální funkce se rozvíjejí s pomocí dialogů mezi rodiči a dítětem [...] Jejich prostřednictvím se dítě postupně učí stále zralejšímu a efektivnějšímu způsobu uvažování a řešení problémů.“⁴⁴ Z uvedené definice vyplývá, že Vygotskij upozorňuje na významnou roli dospělých, zejména rodičů, kteří pomáhají svému dítěti rozvíjet jeho řečové schopnosti. Vygotskij dále definoval koncepci zóny nejbližšího vývoje: „podle níž dítě za podpory dospělého je schopno dospívat k vyšším úrovním svých kognitivních schopností, než by dospívalo bez této podpory.“⁴⁵ V novějších teoriích je zmíněná koncepce zóny nejbližšího vývoje spojována s pojmem *scaffolding*, neboli tzv. *stavění lešení*,⁴⁶ díky němuž rodiče pomáhají svému dítěti s osvojováním jazyka.

⁴¹ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 46-47.

⁴² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 47.

⁴³ Teorii představil v publikaci *Мышление и речь* v roce 1934 (*Myšlení a řeč*, přeloženo do češtiny teprve v roce 1970).

⁴⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 53.

⁴⁵ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 117.

⁴⁶ Metoda *scaffoldingu* je uplatňována rovněž ve školství např. při výuce cizích jazyků. Podstata *scaffoldingu* spočívá v tom, že ji rodič/učitel vytvářejí zcela intuitivně: „*Scaffolding je proces, který zpočátku poskytuje pevné záchytné body, kterých se žák může držet, ukazuje efektivní strategie, které učení usnadní, a postupně nabízí čím dál větší volnost, až nakonec žák danou činnost zvládne zcela samostatně.*“ In:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEK-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html>/ Autorka článku: Lenka Tejkalová. Datum posledního přístupu: 1. únor 2015.

1. 3. 2 Behaviorismus, nativismus a generativní gramatika Noama Chomského

Dalším z teoretických přístupů k osvojování jazyka se stal behaviorismus, který je v současnosti považován již za historicky překonaný směr. Teorie behaviorismu přeceňovala vliv okolí⁴⁷ a naopak podceňovala vliv individuálního zpracování podnětů. V behaviorismu je učení považováno za mechanismus psychického vývoje dítěte, z čehož vyplývá, že osvojování jazyka je založeno na principu stimul => reakce. Zakladatelem dané školy byl J. B. Watson, jenž nerespektoval rozdíly mezi dětmi závislé na jejich dědičně podmíněných dispozicích. Z dnešního pohledu můžeme Watsonovy výroky označit za vysoce extrémní: „Dejte mi tucet zdravých, dobře vyvinutých dětí a můj vymezený svět, abych je v něm vychoval, a já zaručuji, že každé z nich namátkou vyberu a vyškolím je tak, aby se stalo specialistou v jakémkoli zvoleném oboru – lékařem, právníkem, umělcem [...].“⁴⁸

Teoretický přístup nativismu je úzce spojen s teorií generativní gramatiky Noama Chomského, jenž se vymezil vůči behavioristickému přístupu.⁴⁹ Koncepce generativní gramatiky Noama Chomského měla obrovský vliv na rozvoj vývojové psycholingvistiky. Oproti behaviorismu je v koncepci generativní gramatiky kladen důraz na vrozené dispozice člověka pro osvojování a užívání jazyka. Podle Chomského názorů se každé dítě narodí se zvláštním vybavením, jež mu umožňuje osvojit si kterýkoli jazyk na světě. Každé dítě má v sobě: „zařízení pro osvojování jazyka,“⁵⁰ označované zkratkou LAD⁵¹ (*Language Acquisition Device*). Generativní teorie zavedla dva nové aspekty při zkoumání jazyka, a to *jazykovou kompetenci* a *jazykovou performanci*. Jazyková kompetence je považována za intuitivní znalost systému daného jazyka, díky níž může každý jedinec generovat: „*nekonečné množství vět a rozumět jim*.“⁵² Zatímco jazyková performance je nahlížena jako konkrétní realizovaná řečová činnost a její produkty, jako je, např. promluva. Koncepce transformační

⁴⁷ Musíme však na začátku této kapitoly připomenout, že otcové a matky stále hrají důležitou roli při osvojování jazyka dítětem.

⁴⁸ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 52-53.

⁴⁹ Více in kapitola: *Teorie osvojování jazyka podle Chomského* Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 17-20.

⁵⁰ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 18.

⁵¹ Na základě LAD, tedy biologicky vrozené dispozice pro osvojování jazyka, založil D. I. Slobin na kalifornské univerzitě odvětví komparativní teorie osvojování jazyka, kde shromažďoval data o vývoji dětské řeči v různých jazycích světa a dospěl k těmto závěrům: „Lze konstatovat, že dětská řeč je gramaticky strukturovaná od samého začátku, je ovládána pravidly, jež nejsou zcela totožná s pravidly jazykové kompetence dospělého, ale mění se během dětského vývoje.“ In: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 20.

⁵² Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 18.

generativní gramatiky si našla také své odpůrce, kteří ji zpochybňují kvůli její abstraktnosti a spekulativnosti.⁵³

1. 3. 3 Současné přístupy ve výzkumu osvojování jazyka dítětem

V současné době jsou prováděny četné výzkumy zaměřující se na osvojování jazyka dítětem, ale jak upozorňuje Průcha,⁵⁴ získané poznatky dosud nebyly integrovány do ucelené teorie. Průcha proto vymezuje tři skupiny, do nichž se mohou prováděné výzkumy zařadit: racionalistický (nativistický) přístup, empiristický přístup a interakční přístup.

Racionalistický přístup je založen na Chomského teorii osvojování jazyka: „*Základním zdrojem znalosti (knowledge) je myšlení, nikoli vnější vstupy (input)*.“⁵⁵ Uvedený přístup předpokládá, že počáteční stav je biologicky naprogramován ještě předtím, než se subjekt setká se zkušeností. Přístup se však mnohým badatelům jeví opět jako velmi abstraktní a jeho hypotézy jsou proto považovány za spekulativní.

Druhý z Průchou vymezených přístupů představuje empiristický pohled, jenž se nespolehá jen na vrozenou dispozici k osvojování jazyka podle LAD pravidel, ale snaží se osvojování jazyka vysvětlit především na základě: „*učení, získávané zkušenosti, přirozeného jazykového inputu a různých faktorů působících v komunikačních situacích dítěte*.“⁵⁶ Osvojování jazyka dítětem je ovlivňováno také četnými mimojazykovými faktory dané komunikační situací, které dítě obklopují v jeho interakci s komunikačními partnery. Jistou roli hrají také sociální a kulturní faktory daného prostředí. V naší práci se přikláníme více k tomuto pojetí osvojování jazyka dítětem, protože jsme mohli v nahrávkách přirozené komunikace otce s dítětem vypořádat jisté shody s tímto pojetím: „*Dítě využívá svou sociální schopnost, tj. vnímá, že dospělí používají jazyk s komunikačními záměry. Osvojování jak jazykových struktur, tak obsahu spočívá v podstatě v tom, že děti jsou schopny usuzovat na komunikační intence dospělých*.“⁵⁷

⁵³ Detailněji in: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 19.

⁵⁴ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 24-25.

⁵⁵ Input můžeme označit jako řeč dospělých v okolí dítěte, za protiklad inputu je označován tzv. output, jenž představuje řeč dítěte. Slančová přináší následovné schéma: „*INPUT (základné jazykové údaje, řeč dospělých) => LAD (všeobecné princípy osvojovania jazyka + gramatické pravidlá) => OUTPUT (řeč dieťaťa)*.“ In: Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 17.

⁵⁶ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 29.

⁵⁷ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 29. Toto pojetí se zdá být lépe prokazatelné, patrně i z tohoto důvodu dominuje empiristický přístup v současném bádání amerických psycholingvistů.

Interakční přístup se ve svých teoriích pokouší propojit oba výše uvedené přístupy. Čelní představitelkou této teorie je Eve Clarková ze Stanfordské univerzity, jež ve své monografii *First Language Acquisition*⁵⁸ zpochybnila představu, že osvojování jazyka je určováno pouze vrozenou schopností, a uvádí, že jazyk se vyvíjí jako produkt učení: „*Since children are not born speaking, they must learn language. The question then becomes one of what they are born with that is required for this task. Do they come with innate learning mechanisms to get them started? Are such mechanisms general-purpose aids to learning or specific to language alone? What empirical findings could help answer these questions?*“⁵⁹

Jedním z argumentů Clarkové pro podporu role učení v osvojování jazyka dítětem je frekvence jednotlivých jazykových jednotek, s nimiž se dítě pravidelně setkává v řeči dospělých. Clarková vysvětluje, že v angličtině děti slýchají pravidelné tvary podstatných jmen častěji než tvary nepravidelné, avšak jisté syntaktické konstrukce, které jsou méně užívané, děti slýchají méně, a přesto si je dokáží osvojit, z čehož Clarková vyvozuje, že se musí jednat o nějakou specifickou dispozici. Komplementární pojetí osvojování jazyka dítětem vymezuje takto: „*Zdůrazňuji, že jak sociální prostředí, tak kognitivní vývoj jsou společně rozhodující pro osvojování jazyka. Zůstává ale nejasné, nakolik je jazyk vrozen a jak je založen na nějakém specifickém mechanismu učení.*“⁶⁰

Jak již bylo řečeno na začátku práce, výzkumy zabývající se výzkumem dětské řeči jsou ve fázi neustálého vývoje. Poznatky Eve Clarkové jsou pro náš výzkum relevantní z toho důvodu, že Clarková věnuje velkou pozornost jazykovému inputu, zejména se zabývá řečí matek a dalších dospělých osob v okruhu dítěte, přičemž definuje řeč orientovanou na dítě následovně: „*Potential language lessons are really just a side-product of an adult concern with being understood. Parents, other adults, and older siblings don't set out to teach young and rather unskilled users of language. The modifications they make to be promote better comprehension have the incidental of also providing children with information about language structure and function. And since the adjustments adults make are guided mainly by how much comprehension children show, they will tend to keep pace with development. That*

⁵⁸ Publikace nebyla dosud přeložena do češtiny.

⁵⁹ Clark, E. V.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003, s. 2. Překlad M. M.: Jelikož děti nemají vrozenou schopnost mluvit, musí se jazyk naučit. Otázkou tedy je, co přesně jim po příchodu na svět umožňuje tento úkol zvládnout. Jsou to určité vrozené učební mechanismy, které jim pomáhají v začátcích? Jde o mechanismy fungující pro učení jako takové, nebo se týkají jen jazyka samotného? Jaká empirická data by mohla poskytnout odpověď na tyto otázky?

⁶⁰ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 33.

*is, as children offer more evidence of understanding, older speakers will make fewer modifications in how they speak to them.*⁶¹

⁶¹ Clark, E. V.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003, s. 45. Přeloženo M. M.: Potencionální výuka jazyka je ve skutečnosti jen vedlejším efektem toho, že dospělí chtějí, aby jim dítě rozumělo. Rodiče, ostatní dospělí nebo starší sourozenci se primárně nesnaží poučovat dítě o jazyku; jejich záměrem je vyjádřit se natolik srozumitelně, aby je pochopil i mladý a méně zkušený uživatel jazyka. Aniž by v tom byl jakýkoli záměr, tyto jazykové změny, které dospělí provádějí s úmyslem zajistit lepší porozumění, zároveň dítěti poskytují informace o struktuře jazyka a jeho funkci. A jelikož dělají dospělí tyto změny hlavně na základě toho, do jaké míry dítě dává najevo, že chápe daná sdělení, mají sklon řídit se tempem jeho vývoje. To znamená, že čím větší rozsah porozumění bude dítě vykazovat, tím méně jazykových změn budou obsahovat promluvy starších mluvčích směřované k dítěti.

2. Řeč orientovaná na dítě

Komunikace dospělého s malým dítětem se odlišuje od běžné komunikace mezi dospělými osobami. Je prokázáno, že rodiče již od předřečových projevů dítěte mluví na svého potomka jistým způsobem, jenž se shrnuje pod anglický název *child directed speech*, neboli řeč orientovaná na dítě⁶². Komunikace rodič × dítě je ovlivněna celou řadou faktorů, jež mohou podstatným způsobem ovlivnit průběh tohoto komunikačního aktu. Všeobecně se vymezují dva základní faktory, a to věk dítěte a řečové okolí dítěte (podrobněji viz níže). Rodič se intuitivním způsobem přizpůsobuje danému vývojovému stupni svého dítěte a podle toho volí i vhodné jazykové prostředky: „Vyladění na správnou řečovou úroveň je možná jedna z nejdůležitějších komunikačních strategií vůbec.“⁶³ Rodič by měl představovat svému dítěti tzv. jazykový vzor, podle něhož si dítě bude postupně osvojovat mateřský jazyk. Přirozeně nejdůležitější osobou, jež dítěti zprostředkovává informace, je matka, ale role otce je podle některých badatelů v řečovém vývoji dětí nezastupitelná, proto jedním z cílů naší práce je popsat rysy řeči otce orientované na dítě.

2.1 Vymezení pojmu řeč orientovaná na dítě

Pro účely naší práce se kloníme k termínu *řeč orientovaná na dítě*, který se zdá být ve zkoumané oblasti nejvýstižnější a nejméně zatížený dalšími konotacemi. Řeč orientovaná na dítě se označuje v odborné literatuře také jako *child directed speech*, *Kindersprache*, *baby talk*, *motherese*, *maternal speech*, *baby talk*, *parental speech* či ojedinelé se můžeme setkat s pojmem *fatherese*. Česká terminologie je v oblasti řeči orientované na dítě zatím neustálená, patrně největší riziko záměny hrozí s tzv. mateřskou řečí, jež může značit jak řeč matky

⁶² Specifické znaky v mluvě rodičů, ale i ostatních osob v okolí dítěte, mají interkulturní platnost. Jako nejbližší shodné oblasti pro naše prostředí jsou vymezovány Evropa se Severní Amerikou, tedy oblast označovaná jako euroamerická kultura. V jiných kulturách může být osvojování jazyka pojímáno jinak, např. jako ilustrující příklad uveďme osvojování jazyka dítětem v kmeni Kaluli ze Západní Samoy. Kalulové jsou přesvědčeni, že nemluvnata nemohou a také nerozumí jejich řečovým projevům, a proto na své děti záměrně nemluví ve stylu *baby talk*, ale i děti z kmene Kaluli si osvojí daný jazyk, neboť matky je nosí neustále u sebe, a tak přicházejí do kontaktu s bohatým řečovým okolím. Více in: Chromý, J.: *Základy sociolingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014, s. 63-65. Dostupné též v online podobě.

⁶³ Hornáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 24.

orientovanou na dítě, tak rovněž tento termín může označovat český jazyk ve smyslu prvního osvojovaného jazyka. Problematické bývá i vymezení dětské řeči, kdy v odborné literatuře nenalzáme nikde přesně definováno, kdy dítě mluví ještě tzv. dětskou řečí a naopak, kdy si již plně osvojilo plnohodnotnou formu řeči dospělého.

Výhodou termínu řeč orientovaná na dítě je, že si jej můžeme snadno podle výzkumných potřeb lehce rozšířit na detailnější podskupiny: řeč matky orientovaná na dítě, řeč otce orientovaná na dítě, řeč učitelky orientovaná na dítě.⁶⁴

Řeč orientovanou na dítě lze zkoumat z více hledisek, přičemž se v každém způsobu zkoumání mohou objevit jisté nedostatky, na které je třeba si položit otázky. Daniela Slančová vymezuje tři základní hlediska způsobu zkoumání.⁶⁵

1) Input (vstup), který můžeme dále rozložit na prvotní jazykové informace,⁶⁶ přímý jazykový input (řeč dospělých osob zaměřená na komunikaci s dítětem) a vliv má také tzv. nepřímý jazykový input, jenž v sobě zahrnuje veškerou verbální komunikaci vedenou mezi dospělými jedinci i ostatními dětmi v blízkosti daného dítěte.

2) Jako druhé hledisko vymezuje Slančová pojem specifický registr, jenž charakterizuje jako otevřený registr s vnitřní dynamikou a variabilitou. Registr bývá u některých autorů označován také jako tzv. subkód, který není náhodný, ale naopak vnitřně strukturovaný speciální registr. Registr jinak můžeme definovat jako speciální soubor rysů vyskytujících se v řeči orientované na dítě, kam se řadí lexikální stránka a syntax.⁶⁷

3) Přizpůsobivý jazyk (accommodative language) se vyznačuje v závislosti na očekávání, které hovořící předpokládá vůči svému komunikačnímu partnerovi, a dále souvisí se zpětnou vazbou, která odráží toto porozumění.

2.2 Základní znaky řeči orientované na dítě

Jak již bylo naznačeno výše, každé řečové společenství si zformovalo jistý způsob řečového projevu, jenž je určen primárně dětem.⁶⁸ Rodiče, ale i ostatní lidé vyskytující se

⁶⁴ V tomto bodě vycházíme z původního rozčlenění Daniely Slančové, které se jeví jako nejvíce propracované.

⁶⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 27-30.

⁶⁶ Prvotní jazykové informace představují souvislý proud akustických stimulů, které zachycuje fonetická analýza řeči.

⁶⁷ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 31.

⁶⁸ Olga Müllerová ještě upozorňuje na skutečnost, že by bylo vhodné učinit výzkum srovnání mezi řečí, jakou se mluví s malými dětmi, a řečí, jaké se užívá při kontaktu se starými lidmi (secondary baby talk). Odborníci zabývající se touto problematikou uvádí celou řadu společných rysů např. zjednodušování gramatické i

v řečovém okolí dítěte, zcela nevědomě a intuitivně volí takové prostředky, jež jsou specifické pro rodičovskou mluvu interkulturně. Ve vymezení základních znaků nenalezneme u badatelů naprostou shodu. Nejpropracovanější a patrně nejvíce ověřitelnou klasifikaci udává J. Rondalová.⁶⁹ Rozčlenění Rondalové se řídí i současní badatelé.

Za prvé se obvykle vyčleňují *fonetické a fonologické aspekty*, tedy jevy, jimiž se v další analýze naší práce nebudeme detailněji zabývat. V této oblasti je pro řeč orientovanou na dítě typické, že rodič užívá přehnanou intonaci. V mluvě jsou zdůrazňována zejména podstatná jména a slovesa; celkové tempo řeči je pomalejší a přestávky v mluvě jasně odlišují výroky od vět. S ohledem na vývojové období dítěte rodiče intuitivně nahrazují těžší hlásky jednoduššími.⁷⁰

Za druhé se obvykle vydělují *lexikální vlastnosti* řeči orientované na dítě. Pro lexikální stránku řeči orientované na dítě je charakteristické, že je omezena celková slovní rozmanitost a jsou preferovány slova z jádra slovní zásoby, slova z periferie slovní zásoby jsou ojedinělá. Pro řeč s dítětem je typické nadměrné užívání zdvořilých a slov spadajících do tzv. slovní zásoby dítěte – dětská slova – můžeme říci, že jde o lexikon, jenž zahrnuje nejčastěji se vyskytující a opakující se slova spojená s každodenním výskytem souvisejícím s pravidelným rytmem dne dítěte.⁷¹ Dále je přednost dáвана slovům s konkrétním významem, s abstraktní⁷² slovní zásobou se setkáváme méně často. Lexikální stránce se budeme věnovat rovněž v druhé části práce a pokusíme se ověřit, zdali se všechny výše uvedené vlastnosti lexika vyskytují i v řeči otců zaměřené na dítě.

Dále se vyčleňují *strukturálně-sémantické aspekty*, v nichž je užíváno méně typů větných struktur s nižší mírou náročnosti.

obsahové, opakování slov i vět, hlasitost, pomalé tempo. Více in: Müllerová, O.: *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008, s. 139.

⁶⁹ Na poznatky J. Rondalové navazuje ve své práci Daniela Slančová a členění podle Rondalové se drží ve svém výkladu také česká psycholožka Lenka Šulová, která však ještě upozorňuje na fakt, že Rondalová se zabývala poměrně dlouhým věkovým intervalem (jeden rok dítěte až po jeho desáté narozeniny), takže musíme brát ohledy na to, že se všechny vyčleněné prvky nemusí objevovat po celou dobu takto vymezeného období.

⁷⁰ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 14. Bohužel však v publikaci nejsou uvedeny jednotlivé příklady.

⁷¹ Kolektiv autorek publikace *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let* (Hornáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.) uvádí, že mnoho rodičů rádo opakuje po svých dětech – jejich oblíbená nebo i jimi vymyšlená – mazlivá slova, nebo po dítěti klidně i zopakují slovo s jeho špatnou výslovností. Když toto bude rodič provádět pravidelně, tak jen bude ve svém dítěti posilovat nesprávné návyky, které se bude dítě později jen obtížně odnaučovat.

⁷² Na abstraktní výrazy a jejich složitost a neuchopitelnost pro malé děti upozorňuje otce i populárně naučná literatura: „*Děti se pomaloučku učí myslet abstraktně. Až kolem deseti let začínají používat abstraktní pojmy a chápat některá slova – např. zájem nebo soucit – a přibližně kolem dvanácti let je začínají samy používat. Tuto skutečnost byste měl při komunikaci s dítětem zohledňovat.*“ In: Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010, s. 66.

Jako další položku můžeme vymezit *gramatické vlastnosti*, kam spadají *morfo-syntaktické charakteristiky*. V řeči orientované na dítě můžeme zjistit nižší průměrnou délku výpovědí, jednodušší syntax, kdy se vyskytuje poměrně malé množství hypotaktických větných vztahů. Dále si můžeme povšimnout velkého počtu tázacích vět,⁷³ následované větami oznamovacími a rozkazovacími.

Předposlední položka se zaměřuje na *pragmatické vlastnosti* řeči orientované na dítě. Z pragmatického hlediska se zdůrazňují nové informace, které mohou rodiče během jednoho rozhovoru i několikrát zopakovat a poté stejnou informaci mohou dítěti sdělit i v dalších promluvách. Převládají žádosti o informace, následované oznamovacími promluvami a na konec je vymezována žádost o akci.⁷⁴

Jako poslední bývá uváděna tzv. *zpětná vazba*, kdy rodiče vyjadřují souhlas nebo nesouhlas s výpovědí svého dítěte, případně opakují jeho výroky, přiměřeně potomka opravují či doplňují jeho neúplnou, defektní výpověď.

Všechny výše uvedené znaky můžeme pozorovat i v našich nahrávkách, avšak z důvodu zaměření práce budeme věnovat pozornost jen vybraným jevům.⁷⁵

2.3 Řeč matky versus řeč otce orientovaná na dítě

Jakým způsobem se odlišuje *řeč matky orientovaná na dítě* od *řeči otce orientované na dítě*, je v současné době nevyřešená otázka. Dosavadní výzkumy jsou nejednoznačné: „*Poznatky o jazykovém inputu exponovaném dítěti prostřednictvím řeči matek nebo řeči otců jsou rozporné. V mezinárodní literatuře se setkáváme jak s nálezy o shodách těchto dvou inputů, tak o jejich odlišnostech.*“⁷⁶

Oba rodiče jsou pro řečový vývoj svého dítěte nepostradatelní. Matka i otec vykazují typické znaky řeči orientované na dítě, jež byly popsány v předchozí podkapitole. Lenka

⁷³ Otázku v rozhovoru rodičů s dětmi můžeme postavit na stejnou úroveň s učitelovou otázkou směřovanou na žáka. Rodič/učitel se neptá z toho důvodu, že by sám neznal odpověď, ale z toho důvodu, aby nadále rozvíjel komunikační a rozumové schopnosti dítěte/žáka.

⁷⁴ Toto členění přináší Lenka Šulová ve své studii (zařazeno v pragmatických aspektech). In: Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 280. Dále jsou otcové údajně v tomto směru odlišní od matek, neboť otcové bývají označováni za tzv. „průvodce, průkopníky“ v zažívaných dobrodružstvích se svými dětmi. V populárně naučné literatuře se uvádí, že otcové po svých dětech vyžadují „větší akci.“ Na kolik se však toto tvrzení shoduje s pragmatickou stránkou řeči orientované na dítě, nebylo dosud zodpovězeno. In: Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010, s. 80-101. (Kapitola *Dobrodružství: s tatínkem nemám strach!*)

⁷⁵ Musíme brát také v úvahu, že otcové věděli o žádosti nahrávky o něco dříve, než byla pořízena, proto musíme myslet na možnost, že si otcové mohli některé rysy svého rozhovoru přizpůsobit pro účely svojí nahrávky.

⁷⁶ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98.

Šulová však uvádí: „že se oba rodiče částečně liší v interakčních stylech, v didaktickém chování a také v tom, jak se svými dětmi mluví.“⁷⁷ Provedené výzkumy pozorující rozdíly či shody mezi řečí matky a otce orientované na dítě přinesly tyto základní poznatky: „v počtu konverzačních obrátů jsou si rodiče podobní; jiní soudí, že matky tvoří více hovorových obrátů; Le Chanu a Marcos došli k závěru, že téměř polovina výzkumů potvrzuje, že matky hovoří se svými dětmi víc než otec a nikdo nenalezl opak, že otcové hovoří s dětmi víc než matky.“⁷⁸ Z uvedených poznatků Šulová vyvozuje, že otec je pro dítě náročnějším konverzačním partnerem,⁷⁹ alespoň co se týká udržení rozhovoru s dítětem.⁸⁰ O lexikální stránce⁸¹ se uvádí, že slovník otce je údajně bohatší než slovník matky. Souhrnně bylo zjištěno, že otec užívá méně frekventovaných slov v hovoru s dítětem ve věku dvou až pěti let. Otec prý také podává a iniciuje více informací než matka při hře se složitou hračkou.⁸² Učiněné výzkumy se zabíraly také výzkumem „jazykově naučné“ stránky rodičovské mluvy, která spočívá v edukativním chování, jako jsou opravy, expanze⁸³ či sebeopakování. Toto chování je intuitivní a má za cíl naučit dítě mateřský jazyk správně. Rondalová⁸⁴ získala data, jež mluví ve prospěch matky, ale většina studií uvádí, že se rodiče neliší ani v opravách, ani v expanzích.⁸⁵ Je předpokládáno,⁸⁶ že: „Otcův slovník obsahuje více vzácnějších slov a jeho řeč je tedy náročnější na porozumění pro dítě.“⁸⁷

V analýze řeči otce s dítětem se pozornost zaměřuje také na funkční a konverzační aspekty, v nichž se porovnává, zda jsou oba rodiče stejně senzitivní ke komunikačnímu úsilí

⁷⁷ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 281.

⁷⁸ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 283.

⁷⁹ Tento poznatek do své práce přijímá rovněž Jan Průcha.

⁸⁰ V našich nahrávkách však otcové velmi dbali na plynulé udržení rozhovoru s dítětem.

⁸¹ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98.

⁸² Tento poznatek je nám prezentován ve studii Lenky Šulové, která sumarizuje provedené výzkumy ze zahraničí. V tomto případě se jedná o výsledky výzkumu z osmdesátých let minulého století, které zjistili Masur společně s Gleasonem. In: Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 283.

⁸³ „expanze: spočívá v tom, že dítě vysloví nějakou neúplnou větu nebo výraz a dospělý je rozšíří do kompletní správné formy. Např. dítě ukazuje na padající list a říká: Padá. Dospělý doplní jeho výpověď: Ano, ze stromu padá lísteček.“ In: Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992, s. 100.

⁸⁴ Rondalová zjistila, že matky opravují své děti více než otcové. In: Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 284.

⁸⁵ K tomuto závěru došli tito badatelé, jejichž výsledky práce pro české prostředí přináší Lenka Šulová: Stein, Golinkoff, Ames, McLaughlin. In: Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 284.

⁸⁶ V druhé části diplomové práce zamýšlíme porovnat údaje řeči otců zaměřenou na dítě s daty *Frekvenčního slovníku mluvené češtiny* a s údaji *Frekvenčního slovníku češtiny*.

⁸⁷ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 284.

svých dětí. Dosud bylo zjištěno,⁸⁸ že otcové tolik nepotvrzují či nevyžadují objasnění výroků svých dětí tak často jako matky, v důsledku čehož konverzace mezi dítětem a otcem dříve končí. Kratší doba rozhovoru dítěte s otcem může být způsobena více faktory, např. vliv má i to, že otec není hlavní pečující osobou o dítě, takže má méně společných zážitků se svými potomky. Kupříkladu neví, co děti prožily během dne, a možná i z těchto příčin konverzace začíná někdy váznout. Toto se projevilo i v našich nahrávkách, kdy byli někteří otcové po pár minutách poměrně bezradní, o čem se s dítětem mají ještě bavit, přičemž si někdy můžeme všimnout i toho, že otec svému dítěti nerozumí, což je patrně následkem toho, že otcové jsou méně vystaveni dětské řeči.⁸⁹

*OTE2: pod' mi říct co si chtěla jo.

* DIT2: dyť sem ti to řikala.

*OTE2: tak mi to zopakuj!

*OTE2: já sem tomu nerozuměl.

Nebo i další otec vykazuje jistou bezradnost:

*OTE4: tak o čem si budem povídat?

Pro děti z toho vyplývá, že se skutečně musí více snažit, aby udržely rozhovor s otcem. Otcové však podle zjištěných údajů svým dětem méně rozumí než matky: „*Zde je ve většině výzkumů nalezen větší počet žádostí na straně otce, z čehož plyne, že má větší těžkosti dítěti porozumět.*“⁹⁰ Z uvedeného pro dítě tedy vyplývá, že musí vůči otci častěji reformulovat své výroky, aby mu otec porozuměl. Z tohoto úhlu pohledu představuje otec pro dítě jakousi přípravu/most do společnosti.

V konverzačním aspektu rodičovské mluvy se ověřuje forma rodičovských direktiv a žádostí o akci. Otcové mají tendenci užívat v komunikaci s dítětem častěji komplexních forem rozkazů⁹¹ nebo silně nepřímých rozkazů či narážek, čímž je dítě opět nuceno vynaložit větší úsilí k porozumění.⁹² Po celou dobu dětství v rámci konverzačního stylu mluví otec k dětem méně než matka. Otcové jsou označováni za méně konverzačně citlivé, jejich téma hovoru se více řídí věkem dítěte než jeho řečovými schopnostmi. Ve výzkumech bylo prokázáno, že

⁸⁸ Touto problematikou se zabývali kupříkladu Mannle a Tomasello. In: Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 284.

⁸⁹ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 287.

⁹⁰ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 284.

⁹¹ Toto zjištění zahraničních badatelů se však v našich nahrávkách neprojevilo, což může být pravděpodobně způsobeno tím, že otcové vědomě nechtěli svým dětem rozkazovat, aby nebyli kupříkladu označeni za přísné rodiče. Otcové tedy mohli vědomě po celé trvání nahrávky kontrolovat své řečové chování.

⁹² Mnoho výzkumů se zabývá rozdíly mezi otcovskou a mateřskou mluvou zaměřenou na kojence a batolata, s ohledem na věkovou skupinu dětí nahrávaných v naší diplomové práci, ponecháváme tuto problematiku zcela stranou.

otcové mají větší sklon dávat dětem testovací otázky⁹³ a opravují děti v případě porušení konverzačních maxim.⁹⁴ Zajímavou otázku ve vztahu řeči otce k dítěti je, jakým způsobem otec komunikuje se synem a jakým způsobem s dcerou: „*Otcové projevují tendenci být autoritativnější či hravější s určitým agresivním nábojem, což se důrazněji projevuje v interakci otců se synem.*“⁹⁵

Dalším rysem řeči otce orientované na dítě je, že otcové více rozlišují pohlaví dětí, k nimž hovoří: „*a zachází s nimi více způsobem pohlavně specifickým.*“⁹⁶ Tematika rozhovoru s chlapci a dívkami je diskutována i v populárně naučné literatuře, kde je otcům napovídáno, jak mají hovořit se synem a jak s dcerou. V publikaci⁹⁷ pro tatínky jsou otcům na výběr předkládány návrhy modelových rozhovorů, kdyby nevěděli, jak mají se svým dítětem začít rozhovor: „*Víte, co má váš syn rád? Jak pomoci synovi zvládnout nové věci; Zajímejte se o vnitřní svět své dcery! Jak pomoci dceři zvládnout nové věci,*“⁹⁸ atd.⁹⁹

Šulová ve své práci předkládá poznatky výzkumů zaměřených na to, jak rodiče mluví se syny a dcerami. Výzkumník Pêcheux očekával, že: „*otcové dívek budou více zaměřeni na jejich vzhled a na jejich očekávanou fyzickou slabost, zatímco otcové synů budou v nich vidět jakési „spoluhráče“ spoluodpovědné za stav sociálního světa.*“¹⁰⁰ Závěry provedených analýz v zahraničí shrnují, že synové jsou obecně dříve považováni za individuální bytosti než dcery. A dále jsou synové dříve nazýváni křestními jmény než dívky.¹⁰¹ V naší práci bychom chtěli také popsat difference mezi rozhovory otců s dcerami a se syny,¹⁰² pokud to materiál umožní.

⁹³ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

⁹⁴ Konverzační maximy můžeme roztrždit do čtyř skupin na maximu kvantity, kvality, relevance a způsobu. Více in: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 192. Heslo: *Maxima konverzační*. Autor hesla: Marek Nekula.

⁹⁵ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

⁹⁶ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 286.

⁹⁷ Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010.

⁹⁸ Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010, s. 62-63.

⁹⁹ Na knižním trhu jsou dostupné publikace zabývající se vztahem otce k dcerám a k synům. Autor obou publikací však shrnuje: „*Otec může kladně ovlivňovat intelektuální i citový rozvoj svých potomků, jakožto také jejich motivaci ke vzdělání. Platí to jak ve vztahu k synům, tak i k dcerám.*“ In: Novák, T.: *Vztah otce a dcery*. Praha: Grada, 2009, s. 11.

¹⁰⁰ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 286.

¹⁰¹ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 286.

¹⁰² Jsme si vědomi toho, že naše závěry nemohou zodpovědět otázku v úplnosti, neboť nevíme, jak by daný otec hovořil s dcerou/synem.

2. 4 Možné příčiny rozdílů mezi řečí orientované na dítě u otce a matky

Možné příčiny rozdílů mezi řečí otce a matky lze rozčlenit do více oblastí. Jednou z nabízených možností, o nichž píše Deborah Tannenová je, že již samotný rozhovor mezi mužem a ženou lze považovat za mezikulturní komunikaci. Tannenová uvádí, že ženy mluví a slyší v tzv. „jazyce vazeb a intimity,“ zatímco muži mluví a slyší v tzv. „jazyce postavení a nezávislosti.“ Toto tvrzení se může na první pohled jevit zcela banálně, čehož si je vědomá i Tannenová, a proto ihned upozorňuje, že uvedené členění však není úplně nelogické: „*Bratři a sestry vyrůstají ve stejných rodinách a jako děti rodičů obou pohlaví. Kde se tedy ženy a muži učí mluvit a slyšet rozdílně? Začíná to hned na začátku. I když dívky a chlapci vyrůstají v jednom prostředí, v jednom bloku nebo v jednom domě, vyrůstají v odlišných slovních světech. Druzí k nim mluví odlišně a očekávají a přijímají od nich odlišné způsoby řeči.*“¹⁰³ Tannenová ve své práci odkazuje na studie Amy Sheldanové, jež vypožadovala jisté rozdíly v mluvě již u dětí ve věku tří let. Tannenová prohlašuje, že *jen tak si povídat není jen tak*, což můžeme potvrdit i z našeho výzkumu, neboť otcové zprvu nevěděli, co si mají se svými dětmi povídat. O postavě otce v rodině se Tannenová zmiňuje takto: „*Mnoha dětem se přímo přikazuje, aby se chovaly slušně, když je doma tatínek. Snad proto, že není doma často, nebo protože matka – nebo otec – nechce, aby ho děti rušily.*“¹⁰⁴ Sama Tannenová pro svoje výzkumy sháněla nahrávky a uvádí, že od přítelkyň bylo snadné rozhovory získat: „*Avšak u mužů se prosba o nahrávku rozmluvy s přáteli setkala se smíšenými reakcemi.*“¹⁰⁵ Na tomto místě musíme podotknout, že v rámci našeho výzkumu jsme se setkali s obdobnými reakcemi.¹⁰⁶ Na závěr Tannenová shrnuje,¹⁰⁷ že děti mohou být ovlivněny stylem rodičů a právě tak jsou jako dospělí ovlivněni tím, co se naučily jako děti, a toto sami jako dospělí lidé poté předávají další generaci.

Čeští autoři Trapková a Chvála v souvislosti rozdílů mezi mluvou muže a ženy vymezují tzv. *jazyk akceptující* a *jazyk vymezující*¹⁰⁸. Problematiku uvozují následovně:

¹⁰³ Tannenová, D.: *Ty mi prostě nerozumíš: Jak spolu mluví ženy a muži*. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 37.

¹⁰⁴ Tannenová, D.: *Ty mi prostě nerozumíš: Jak spolu mluví ženy a muži*. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 85.

¹⁰⁵ Tannenová, D.: *Ty mi prostě nerozumíš: Jak spolu mluví ženy a muži*. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 100.

¹⁰⁶ Ve velké části případů jsme nejprve oslovili rodiny skrze matky, které většinou pobývají doma na mateřské dovolené. S nahrávkou zprvu ochotně souhlasily a zdály se být nápomocné až do té chvíle, než zjistily, že pro účely výzkumu nebudou nahrávány ony, ale otec. Jedna matka se tohoto požadavku natolik zalekla, že začala svého manžela předem omlouvat, že není příliš hovorný typ a není si jistá, zdali bude manžel s nahráváním vůbec souhlasit. Sami otcové byli poté někdy bezradní, neboť netušili, co si mají s dětmi povídat. Po skončení neuvedeného rozhovoru jedna z matek dokonce pronesla, že dítě mělo dnes nejdelší rozhovor se svým tatínkem a že je dobře, že budou mít tuto památeční událost alespoň nahranou.

¹⁰⁷ Tannenová, D.: *Ty mi prostě nerozumíš: Jak spolu mluví ženy a muži*. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 154.

¹⁰⁸ Trapková, L.; Chvála, V.: *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004, s. 67.

„Nemohlo nám uniknout, že svět kolem dítěte je vytvářen dvěma odlišnými jazykovými mody, mužským a ženským, které se od sebe v mnoha ohledech liší.“¹⁰⁹ Pro ženy Trapková s Chválou vymezují jazyk akceptující, neboť matky hovoří na své děti již od samého počátku těhotenství a poté novorozenci zprostředkovávají první charakteristiku jazyka.¹¹⁰ Zatímco jazyk otce/muže jakožto strážce prostoru kolem matky a dítěte označují jako jazyk vymezující.

Přehled možných rozdílů mezi řečí otce a matky orientované na dítě zprostředkovává také Lenka Šulová s odkazem na zahraniční badatele Perlmana a Gleasona, kteří uvádí, že otcovské chování je diktované především sociálním tlakem přisuzovaným společností otcovské roli.¹¹¹ Tendence muže k užívání rozkazů plyne podle uvedených výzkumníků z toho, že se muž chová podle svého silnějšího sociálního statusu. Obecně je mužův interakční styl méně verbální než ženin, což se projevilo i ve výzkumech s dětmi, kdy muži vykazují méně hovoru než ženy. Otec může považovat sám sebe za tzv. sekundárního pečovatele, který není povinen být tolik pozorný k narážkám či signálům vysílaným od dítěte. Velkou roli pro komunikaci otce s dítětem pak hraje čas, který otec tráví se svými dětmi. Otcové obvykle netráví tolik času s dětmi jako matky. Otcův čas pro dítě a hry s ním je vždy omezený, a proto otcové vykazují také menší familiaritu k dětem a nejsou schopni rozpoznat některé náznaky od svých dětí. Jak již bylo jednou uvedeno nejznámější teorií, jež se zabývala vlivem otcovské řeči, je tzv. Gleasonova hypotéza mostu, kdy je dítě nuceno se více při hovoru s otcem snažit, aby otce dokázalo zaujmout. Otcův styl z tohoto úhlu pohledu můžeme označit za didaktický, protože kladně působí na vyvíjející se kognitivní strukturu dítěte.¹¹² Gleason dodává, že otcův didaktický styl má kladný vliv nejen na vyvíjející se kognitivní kapacitu dítěte obecně, ale také na rostoucí slovní zásobu.¹¹³

¹⁰⁹ Trapková, L.; Chvála, V.: *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004, s. 67.

¹¹⁰ V této souvislosti je nutné ještě dodat, že v období od narození do čtyř let věku dítěte jsou jak matka, tak otec pro své dítě nepostradatelní. Absence rodičů v tomto období se ukazuje jako nevratný negativní fakt jak pro aktuální rozvoj řečových schopností dítěte, tak i pro jeho pozdější vývoj. Více in: Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010, s. 104.

¹¹¹ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 286.

¹¹² Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 287. Jak již bylo řečeno, dítě je nuceno se při komunikaci s otcem více snažit, v důsledku toho se učí a upevňuje si návyky a získává individuální zkušenost. Více in: Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 50.

¹¹³ Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010, s. 147.

3. Analýza pořízených nahrávek

3. 1 O metodě sběru dat

V druhé části diplomové práce se budeme věnovat analýze pořízených nahrávek. Na tomto místě shrneme a doplníme to, co již bylo o sběru dat uvedeno výše. Pro účely naší práce se nám podařilo oslovit osm rodin¹¹⁴ a celkem jsme získali devět nahrávek, jejichž celkový čas přesahuje sto pět minut. Je zajímavé, třebaže jsme neurčili průměrný čas nahrávek, tak se čas nahrávek ve většině případů shoduje a pohybuje kolem jedenácti minut. Pro přehlednost uvádíme časy jednotlivých nahrávek¹¹⁵ (zaokrouhleno na celé minuty): N1 = 7; N2 = 9; N3 = 9; N4 = 10; N5 = 12; N6 = 13; N7 = 16; N8 = 14; N9 = 15. Některé rozhovory skončily očividně dříve, než by si otcové přáli, např.: dítě nevydrží být stále v jedné místnosti, a proto odejde pryč k sourozencům; hra dítě přestává bavit či dítě spontánně odejde s výrokem:

*DIT6: du čurat.

To jsou faktory, jež se nedají předem ovlivnit nebo připravit.

Všichni rodiče byli náležitě poučeni o účelech diplomové práce a podepsali informovaný souhlas, jehož text je přiložen k nahlédnutí v příloze. Oslovené rodiny byly čistě monolingvní a jejich rodinní příslušníci reprezentují rodilé mluvčí českého jazyka.¹¹⁶ Rozhovory mezi otcem a dětmi byly zaznamenány na audiozařízení. Většina nahrávek byla pořízena v domácím prostředí oslovených rodin, výjimku tvoří tři rozhovory pořízené během letní rekreace rodin.¹¹⁷

Naším cílem bylo získat běžnou, každodenní a přirozenou komunikaci mezi otcem a dítětem. Tento na první pohled snadný úkol se postupem času ukázal jako poměrně komplikovaná záležitost. Některé z oslovených rodin odmítly spolupráci, zatímco jiní rodiče se na úkol pořízení nahrávky komunikace s dítětem očividně připravili,¹¹⁸ což je prvek, který se nám nepodařilo eliminovat, protože rodiny měly z etických důvodů vždy čas na

¹¹⁴ Od jednoho otce je pořízen rozhovor s dcerou i s mladším synem.

¹¹⁵ Nahrávku značíme N, poté následuje číslo dané nahrávky.

¹¹⁶ Na tomto místě musíme podotknout, že ačkoli se jednalo o rodilé mluvčí češtiny, v nahrávkách se nám objevily občasné anglicizmy zejména na straně dětí, což může být, např. následkem oblíbené volitelné výuky anglického jazyka již v mateřských školách. Např.: *DIT5: a je to yes!

¹¹⁷ Při nahrávání rozhovorů číslo 2-4 byla výzkumná osoba přítomna při nahrávání v povzdálí, kdy byly zaznamenávány další (zejména neverbální) projevy dětí. Tyto děti výzkumnou osobu znaly a před pořízením samotné nahrávky se výzkumná osoba vyskytovala u rodin v delších časových intervalech, aby se snížil efekt pozorovatele.

¹¹⁸ Všechny tyto faktory musíme mít při analýze stále na paměti a opakovaně zde uvádíme, že naše závěry či konstatování se snaží pouze přispět k soudobým poznatkům.

rozmyšlenou, zda se výzkumu zúčastní. Zadání, jež pojali tři otcové doslova jako „úkol“, bylo ústně stylizováno do prosby ve všech případech v následující podobě: „*Mohl byste, prosím, nahrát svou přirozenou, zcela běžnou každodenní komunikaci se svým dítětem na diktafon? Vaši konverzaci potřebuji jako materiál ke své diplomové práci.*“ Podmínkou ještě bylo, že otec bude s dítětem hovořit zcela sám, do rozhovoru nesměla vstoupit matka ani žádná jiná dospělá osoba vyskytující se v domácnosti.¹¹⁹ Někteří otcové byli tímto jednoduchým požadavkem zaskočení a začali se dovýptávat, co si mají s dítětem vlastně „povídat.“¹²⁰ V těchto případech byla otcům nabídnuta následující rada: „*Můžete si s dítětem třeba hrát, jak jste zvyklí, nebo si s ním povídejte, jako to běžně děláte, když přijдете domů z práce.*“ Naším záměrem bylo otcům sdělit co nejméně informací, aby zůstaly podmínky všech rozhovorů alespoň z tohoto hlediska obdobné. Věkové rozmezí nahrávaných dětí jsme si stanovili na období mezi čtvrtým až sedmým rokem věku. Výjimku tvoří dívka starší deseti let společně s tříletou holčičkou, jejichž nahrávky nám mají posloužit pro porovnání řeči otce orientované na dítě s výše vymezenou věkovou skupinou. Pro přehled zde uvádíme přesný věk nahrávaných dětí:¹²¹ DIT1 = 4;3, DIT2 = 5;4, DIT3 = 11;1, DIT4 = 5;11, DIT5 = 5;5, DIT6 = 3;2, DIT7 = 4;11 DIT8 = 7;3, DIT9 = 4;2.

Zároveň připomínáme, že délka jednotlivých rozhovorů se průměrně pohybuje kolem jedenácti minut. Celkový počet slov pronesených otci pak činí 4 689 slov a celkem otcové pronesli 973 replik.

V nahrávkách převažují dívky, s nimi jsme získali šest nahrávek, zatímco s chlapci máme k dispozici nahrávky tři. Jedním ze zamýšlených cílů naší práce bylo věnovat pozornost též případným rozdílům při komunikaci otců se syny a s dcerami, avšak ve shromážděných nahrávkách jsme nazaznamenali zásadní odlišnosti mezi tím, když otec hovoří s synem nebo s dcerou.

V rámci zachování anonymity oslovených rodin jsme ve všech nahrávkách změnili křestní jména dětí i jiných osob, o nichž se hovořilo. Jména jsou změněna v souladu s výchozím materiálem, např. jméno *Martina* může být v této podobě změněno na jméno *Nikola*, když otec bude užívat zdvořilostinu typu *Martinka*, tak bylo jméno změněno na

¹¹⁹ Dále byli otcové ještě požádáni, aby rozhovory provedli na klidném místě (bez puštěného rádia či televize), aby nebyla nahrávka rušena dalšími zvukovými vjemy.

¹²⁰ Otcové se jeví poněkud zaskočení. Setkali jsme se i s výroky typu: „*Já si s ním (myšleno s dítětem) vlastně moc nepovídám.*“

¹²¹ Po rodičích bylo v informovaném souhlasu vyžadováno uvést rok a měsíc narození dítěte. Pro přehlednost uvádíme věk dětí ve zkratce podle mezinárodního úzu pro označování věku dětí. Více in: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 40.

Nikolka, když otec zavolá *Marti*, v přepisu bude nahrazeno *Niki* apod. Jiná data či skutečnosti nebyly v přepisech měněny.

Při přepisu dat jsme vycházeli ze základního způsobu zápisu podle systému CHAT, který je využíván v rámci akviziční databáze CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).

Přepisy všech nahrávek jsou uspořádány následujícím způsobem:¹²²

@Language: ces¹²³

@Participants: OTE Otec 1-8, DIT Dítě 1-9¹²⁴

@Location: Czech Republic

@Coder: Milena Mráčková

Vše, co bylo buď otcem, nebo dítětem řečeno, musí být označeno symbolem (*), např.:

*OTE8: tak spočítej ty vagóny.

Pro zásady systému CHAT je nutné zmínit, že každá pronesená výpověď¹²⁵ musí být označena symbolem (*) a uvedena na samostatném řádku. Po symbolu (*) následuje zkratka hovořící osoby a dvojtečka uvozuje pronesenou výpověď, např.:

*OTE6: a sou dobrý?

Výpovědi vždy začínají malým písmenem. V kódovaných zápisech se neuvádí čárky uprostřed výpovědí, značí se až konec výpovědí standardními interpunkčními znaménky.

Další z využívaných symbolů manuálu CHAT představuje symbol %, který však v našem kódování kvůli audiozáznamu využijeme jen minimálně, neboť symbol % slouží jako uvozovací znaménko k sekundárním komentářům osvětlujícím danou komunikační situaci.¹²⁶

Nejčastěji využívanou zkratkou se symbolem % je zkratka %com,¹²⁷ pomocí níž jsou komentovány pronesené promluvy.

¹²² Vycházíme z manuálu dostupného na: <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf> Datum posledního přístupu: 23. 2. 2015. Upozorňujeme však, že náš přepis přináší jen základní znaky a prvky databáze CHILDES, v níž jsou k dispozici i podrobnější značky pro kódování přepisu. Rozšiřující kódovací značky mohou být kupříkladu: @Recording Quality (kvalita nahrávky), @Time Start (čas začátku nahrávky) atd.

¹²³ <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf> stránka číslo 26 z daného dokumentu, kde jsou k dispozici kódované zkratky pro jednotlivé jazyky.

¹²⁴ Účastníci komunikace se v manuálu CHAT obvykle označují prvními třemi písmeny jejich jména. V naší práci značíme otce jako OTE plus číslo dané nahrávky, stejně tak je učiněno s dítětem, kdy zkratka začíná DIT a následuje číslo nahrávky. Číslo účastníkům komunikace přidělena podle doby pořízení nahrávky, např. první je nahrávka pořízená z července roku 2014, poslední pak z ledna 2015.

¹²⁵ „Výpověď je vždy situačně zakotvená, tj. neoddělitelně vklíněná v nějakém konkrétním komunikačním kontextu (situaci), a je proto jako výsledek mluvního aktu jevem jedinečným.“ In: Grepl, M.; Karlík, P.; Nekula M. a Rusínová, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 372.

¹²⁶ Pro ilustraci můžeme uvést: %sit: the doorbell rings (situace: zvoní domovní zvonek). Přístupné na: <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf> stránka číslo 76 z daného dokumentu. Datum posledního přístupu: 23. 2. 2015. Pomocí symbolu % se často značí také např. gesta %gpx.

¹²⁷ CHAT manuál uvádí: „When the comment refers to a particular utterance, use the %com line.“ Dostupné na: <http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf> Na stránce číslo 33 z daného dokumentu. Datum posledního přístupu 26. únor 2015.

Na závěr této kapitoly ještě jednou upozorňujeme, že naše závěry a výsledky provedených analýz mají za cíl pouze přispět k poznání problematiky komunikace otce s dítětem. Naším cílem rovněž není zabývat se detailně psychickou a sociální stránkou role otce/muže v komunikaci s dítětem. V následujících kapitolách bude pozornost věnována zejména lingvistickým a komunikačním analýzám.

3. 2 Komunikační situace a strategie otců v komunikaci s dítětem

V analýzách komunikace otce s dítětem začneme nejprve nejširší oblastí, a to komunikační situací,¹²⁸ v níž byly dané nahrávky pořízeny. Všechny analýzy: „*je nutné provádět s komplexnějším pohledem, tj. musí být brány na zřetel také faktory kontextu, zejména komunikačních situací, v nichž se řeč matek a otců uplatňuje.*“¹²⁹ Při analýzách je tedy vždy důležité pamatovat na rozsáhlý kontext,¹³⁰ jenž ovlivňuje celou komunikaci. V odborné, ale i populárně naučné literatuře¹³¹ nalezneme řadu vymezení, jak by měla „úspěšná“ komunikace vypadat např.: „*Aby se konverzace úspěšně uskutečnila, vyžaduje vzájemnou adaptaci, jakési momentální vztahové přizpůsobení či přiblížení se účastníků*“¹³²

Všechny pořízené nahrávky mají formu dialogu, který můžeme definovat: „*Jedna ze základních forem (lidské) interakce; bývá považován za primární útvar jazykové komunikace. V užším slova smyslu situačně zakotvený souvislý rozhovor dvou n. více osob, které jsou v přímém a vzájemném osobním kontaktu.*“¹³³

Dialog neboli rozhovor vedený nejen mezi otcem a dítětem by měl splňovat několik základních pravidel, aby společná komunikace mohla být úspěšně naplněna. Pro přehled uvedeme čtyři základní předpoklady vymezené Eve Clarkovou pro plynulé vedení rozhovoru:

¹²⁸ Blížeji si můžeme definovat komunikační situaci jako: „*Situace v okamžiku promluvy; úzce souvisí se širším chápáním kontextu [...]. U většiny autorů zahrnuje bezprostředně relevantní kontext slovní, bezprostředně relevantní kontext situační (mluvčí, adresát, místo promluvy, čas promluvy, příp. další parametry) a u některých autorů k tomu přistupuje i kontext zkušenostní v tom smyslu, že jde o některé prvky ze společné zásoby vědomostí mluvčího a adresáta, které jsou jako relevantní v okamžiku promluvy aktivovány.*“ In: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 390-391. Heslo: *Situace komunikační v FSP*. Autor hesla: Aleš Svoboda.

¹²⁹ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 99.

¹³⁰ Více in: Kořenský, J.; Hoffmannová, J.; Jaklová, A. a Müllerová, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1987.

¹³¹ Pro ilustraci uveďme např.: kapitoly *Zahájení rozhovoru* či *Rozhovory s chlapci a dívkami* in: Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010.

¹³² Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 99.

¹³³ Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 110. Heslo: *Dialog*. Autorka hesla: Olga Müllerová.

„Speaker and addressee must share a joint focus of attention during the conversational exchange and take account of common ground.

Speakers must take account of what their addressees know and tailor their utterances accordingly.

Speakers must choose speech acts that are appropriate for the meanings they intend to convey.

*Participants in a conversation must listen to what others say so they can each make appropriate, relevant contributions when they take a turn.*¹³⁴

Výše uvedené dovednosti související s vedením dialogu/rozhovoru se mohou projevit v replikách otce, děti v námi vymezené věkové skupině zatím nedisponují takto osvojenými pravidly, ale je nutné si připomenout, že: *„I spontánní (a tedy vždy originální, často nepředvídatelná) reakce v dialogu se ovšem může odvíjet od komunikačních vzorců, požadavků role nebo z odhadů, co chce druhý člověk slyšet. Tyto hlubinné psychické procesy nemusejí spontaneitu projevu rušit, protože mluvčí si je aktuálně neuvědomuje.*¹³⁵ Děti sice neznají teoretická východiska, jak vést „úspěšný“ dialog, ale disponují již jistými zkušenostmi, jak vést dialog s rodičem, učitelkou v mateřské škole, vrstevníkem apod. Slamová-Cazacová v této souvislosti uvádí následující: *„Dialog mezi malým dítětem a dospělým bývá složitější než dialog mezi dětmi téhož věku. Významová návaznost je naléhavější a repliky následují neodkladněji, protože dospělý vtiskuje rozhovoru přesnější zaměření a nespokojuje se s nějakou nedůslednou nebo nejasnou odpovědí, kterou dětský posluchač zpravidla přijme.*¹³⁶

V souvislosti s dialogem ještě na okraj musíme připomenout zjištění Jeana Piageta, jenž jako první upozornil na tzv. „kolektivní monolog“, který probíhá mezi malými dětmi v předoperačním stadiu (od 2 do 6 let): *„Na základě analýzy dětských rozhovorů Piaget soudí, že děti v tomto věku neberou skutečný ohled na partnera, a i když jejich rozhovory nesou formální znaky dialogu, není v nich patrný skutečný záměr něco druhému sdělit. Piaget proto nazývá tento typ řeči kolektivním monologem a soudí, že se v něm odráží egocentrický charakter řeči dětí předškolního věku.*¹³⁷

¹³⁴ Clark, Eve V.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003, s. 29. Přeloženo M. M.: Mluvčí a adresát musí během rozhovoru soustředit svou pozornost na společné téma a vzít v potaz vzájemné vědomosti, názory a postoje. Mluvčí musí brát ohled na znalosti adresáta a uzpůsobit jim svou promluvu. Mluvčí musí vybírat takové řečové akty, jejichž užití zajistí plynulý přenos mluvčím zamýšlených významů. Účastníci konverzace se musí navzájem poslouchat, aby jejich následující příspěvek do rozhovoru byl vhodný a k tématu.

¹³⁵ Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 97.

¹³⁶ Slamová-Cazacová: *Dialog u dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 79.

¹³⁷ Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005, s. 34.

3.2.1 Komunikační strategie

Nejprve zaměříme naši pozornost na tzv. *komunikační strategie*,¹³⁸ které Horňáková, Kapalková a Mikulajová definují jako univerzální strategie/postupy, které rodiče mohou využít na jakémkoli vývojovém stupni dítěte.¹³⁹

Ačkoli se jedná o strategie předkládané v populárně naučné publikaci, základní poznatky zprostředkované čtenářům vycházejí z dlouholetých výzkumů zahraničních badatelek, a proto je zmiňujeme i v naší práci, abychom ukázali, že i otcové využívají popisované strategie intuitivně, a zároveň si doložit, že porušování strategií přispívá k potvrzení domněnky, že otcové jsou pro své děti obtížnějšími komunikačními partnery než matky.¹⁴⁰

První z nabízených strategií spočívá na principu: „*Počkej ještě chvíli*“,“¹⁴¹ jejíž dodržení nebývá dle slov autorek pro rodiče snadné. Podstata této strategie spočívá v tom, že dospělí stále vyplňují prázdná místa komunikace a často odpovídají za své dítě, avšak autorky upozorňují, že dítě potřebuje více času, aby si svou odpověď připravilo: „*Výzkum ukazuje, že rodiče v průměru čekají na reakci dítěte jednu sekundu. Po ní svou otázku zopakují, zeptají se jinak nebo odpovědí za dítě. Dítě, které si řeč teprve osvojuje, potřebuje mnohem více času.*“¹⁴² V našich nahrávkách jsme uvedenou strategii rovněž zaznamenali. Můžeme konstatovat, že otcové byli svému dítěti nápomocní zejména na začátku nahrávek, postupem času jejich trpělivost klesala, poté přebírali iniciativu a začali odpovídat za děti, nebo stále více stupňovali proud svých otázek.

Otec číslo 6 danou strategii patrně zná,¹⁴³ a proto se ji snaží ve svém projevu dodržovat:

*OTE6: a teď se tě zeptám jo?

%com: očekávaná pauza pro odpověď dítěte však nenastala, otec začal mluvit bez potřebné pauzy dále.

*OTE6: a co na ten stromeček dáme všechno?

¹³⁸ Komunikačním strategiím je věnována jedna kapitola v publikaci *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Autorky dané publikace se snaží rodičům ukázat jednotlivé komunikační strategie, jež jim pomohou lépe navázat kontakt s dítětem. Přínosem kapitoly je, že zde uvádí pozitivní i negativní strategie komunikace. Více in: Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 15-40.

¹³⁹ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 16.

¹⁴⁰ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

¹⁴¹ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 17-18.

¹⁴² Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 17.

¹⁴³ Bylo zjištěno pomocí ústní formy po provedení rozhovoru. Rodiče daného dítěte uvedli, že si přečetli nějaké knihy a rady na internetu zabývající se tematikou dětské komunikace, přesné názvy však neuvodli.

*DIT6: no tady ho dáme náš stromeček a dáš tam malinkou hvězdu jako stromeček.

*OTE6: no hvězdu a co dál?

*DIT6: ehm hvězdičku a taky vánoční a taky vánoční ozdoby.

*OTE6: no vidíš!

*DIT6: a taky vánoční a taky vánoční oříšky.

*OTE6: tak a co tam ještě dáváme ještě něco tam vždycky dáváme ne?

*DIT6: sss.

%com: zdá se, že dítě neví.

*OTE6: čo.

%com: otec napovídá první část očekávaného slova.

*DIT6: vánoční vánoční ozdoby.

%com: dítě zřejmě netuší, co od něj otec očekává, ten však své úsilí nevzdává a navádí dítě dál.

*OTE6: no a taky čo ko.

*DIT6: hvězdu!

*OTE6: čoko.

%com: zdá se, že otec stále vyčkává a napovídá.

*DIT6: čokoládu!

%com: trpělivé vyčkávání přineslo výsledek a dítě řeklo vyžadované slovo čokoláda.

Otec číslo 4¹⁴⁴ nechává synovi potřebný prostor k vyjádření ještě v šesté minutě nahrávky:

*OTE4: jedna ryba¹⁴⁵ je taková se vo ní říká že je hrozně chytrá taková inteligentní začíná na d.

%com: otec klade na souhlásku *d* silný důraz, poté dentálu ještě jednou důrazně vysloví.

*OTE4: d!

*DIT4: masožravka!

*OTE4: ne!

*OTE4: d de.

%com: otec napoví ještě jednou začínající písmeno, které po chvilce odmlky doplní první slabikou očekávaného slova.

*DIT4: delikatesa!

%com: špatnou odpověď ve formě delikatesy, avšak začínající na slabiku *de* nechává otec bez povšimnutí, místo toho napovídá další písmeno očekávaného slova.

¹⁴⁴ Otec číslo čtyři danou strategii nezná (zjištěno opět ústní formou po nahrání dialogu), proto můžeme poznamenat, že jeho komunikační chování lze považovat za intuitivní.

¹⁴⁵ Na okraj poznamenáváme, že otec očekává od syna odpověď ve formě „delfina“, ale z přírodovědného hlediska není otcova otázka položena věcně správně, neboť delfin nelze z přírodovědného hlediska považovat za rybu (patří do třídy savců, detailněji je řazen do řádu kytovců.)

*OTE4: del.

*DIT4: hm.

%com: ze zamyšlení dítěte je poznat, že správnou odpověď asi nezná.

*OTE4: delfín ne?

*DIT4: jo delfín!

%com: když se dítěti odkryla správná odpověď, jakoby hned vědělo, o co se jedná.

Pro porovnání si nyní uvedeme, jak vypadá nerespektování strategie „*počkej ještě chvílku*“:

Otec číslo 8 nasadil vysoké tempo od samého počátku rozhovoru se svým synem, zprvu nemělo dítě šanci k většímu projevu a bylo neustále zahrnováno dalšími a dalšími otázkami:

*OTE8: já navrhuju že bysme postavili tady tu dráhu tady máš nákej vejškovéj renonc podivej!

*DIT9: hm.

%com: dítě nemá žádný čas na rozmyšlení, jestli ono samo chce stavět nějakou stavbu, otec začíná patrně stavět sám.

*OTE8: jak to tam patří?

%com: není nabídnut prostor k odpovědi dítěti, ačkoli by bylo vhodné, aby se samo dítě nejprve zamyslelo vůbec nad tím, jak by se mělo postupovat při konstrukčním procesu.

*OTE8: nevíš takhle?

*DIT9: jo.

%com: u dítěte číslo 9 je odpověď *jo* jednou z nejčastějších replik.

*OTE8: takhle to může bejt?

%com: dítě nemá šanci si otcův postavený prvek prohlédnout, nemá ani potřebný čas k rozmyšlení, co si o postaveném výtvaru vlastně myslí, zda se mu stavba líbí či nelíbí.

*OTE8: jo?

%com: otec však ihned vyžaduje nějakou formu odpovědi od dítěte.

*DIT9: hm.

%com: dítě se k otcově výzvě vyjádří neurčitým vokálně neverbálním souhlasem.

*OTE8: tady to drží samo.

*DIT9: jo.

%com: není jasné, zda dítě skutečně potvrzuje skutečnost, že nějaký díl stavebnice skutečně drží sám od sebe, nebo jen odpovídá z nutnosti, aby něco otci řeklo.

Strategie „*počkej chvílku*,“ se jeví v získaných nahrávkách jako účinný prostředek k rozvíjení řečové kompetence u dětí. Zdá se, že otcové využívají tuto metodu intuitivně a odměnou se jim stává očekávané slovo či jiný projev od jejich potomka, i když strategie

„počkej chvíli“ rodičům nezajišťuje vždy kladný výsledek (viz vyžadovaná odpověď ve formě delfína).

Druhou z projevených strategií se v našich nahrávkách stala strategie: „*Sledujte zájem dítěte.*“¹⁴⁶ V rámci uvedené strategie by měli rodiče následovat zájem svého dítěte, rodiče by měli pozorovat, co dítě dělá, co od svého okolí asi chce, protože: „*Když se o něco samo zajímá nebo se na něco dívá, je pravděpodobné, že na to i myslí.*“¹⁴⁷ Autorky uvádí, že sledování zájmu dítěte zvyšuje šanci na společné sdílení pocitů a myšlenek ze strany dítěte. Autorky však upozorňují, že není možné od dětí vyžadovat za každou cenu, aby hned kupříkladu po dospělých osobách opakovaly, nebo si s nimi hrály: „*Motivace navazovat kontakt s okolím vychází zevnitř. Když dítě bude připraveno, podělí se o své myšlenky.*“¹⁴⁸ V rámci rozebírané strategie je v kapitole předložena tabulka příkladů projevů, které rodiče často volí při komunikaci se svým dítětem, a proto je zde nabízeno řešení, jak by bylo možné provést vše efektivnějším způsobem. Na prvním místě kolektiv autorek uvádí, že dospělí čtou knihu s dítětem tak, jak se to obvykle dělá – tedy od začátku do konce. Jako alternativu předkládají řešení, že by se nejprve měla kniha či časopis předložit dítěti, aby si samo vybralo to, co jej právě zajímá, a jeho zájem poté co nejvíce rozvést. Popsanou strategii ilustrujeme na ukázce číslo 7. Otec si pro účely nahrávání vybral aktivitu čtení časopisu Čtyřlístek se svou dcerou.

*OTE7: já ti ukážu co tam je dneska je tam teda to se menuje Kobra je dobrá Veverka a myška angličtina Metoděj a Izabela tak to všechno přečtem?

*DIT7: co je Izabela?

*OTE7: no to je přece o tý o těch pirátech

*DIT7: jo

*OTE7: no ale Žužu tam není tak budem číst?

*DIT7: jo

%com: otec prohlédl s dcerou obsah, dceřin zájem o Izabelu však přešel bez povšimnutí a začal číst obvyklým způsobem od začátku časopisu.

*OTE7: Kobra je dobrá!

Výběr tématu v časopise byl nahrán kolem druhé minuty. Zájem dítěte o Izabelu však vydržel až do desáté minuty, kdy dcera prohlásila:

*DIT7: a tati přečteš to?

¹⁴⁶ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 19-20.

¹⁴⁷ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 19.

¹⁴⁸ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 20.

*OTE7: to je Izabelu?

%com: z čehož je poznat, že si otec pamatuje na dceřin předchozí zájem. Nyní již otec přeskočí několik kapitol a nalistuje začátek příběhu o Izabele.

*DIT7: jo!

*DIT7: hele on nemá nohu!

%com: dítě však svoji pozornost od Izabely přeneslo k obrázku piráta, který nemá nohu.

V tomto případě otec zprvu nenásledoval zájem své dcery, ale dítě přesto vydrželo myslet na svůj zvolený objekt přes osm minut, anebo si na Izabelu znovu vzpomnělo. Dcera své přání otci po delším časovém úseku zopakuje v přímé podobě. Otec dceřinu přání vyhověl. Na tomto místě by bylo jen spekulativní uvést, že otcové nejsou se svými dětmi příliš „sehraní“ na rozdíl od matek. Můžeme jen konstatovat, že z uvedených příkladů vyplývá, že zkoumání otcové příliš nerespektují požadavky dětí, ale řídí daný rozhovor spíše podle sebe. Lze je tedy skutečně označit za *direktivní* partnery, což nám potvrzuje předpoklad, že otcové nejsou natolik jazykově senzitivní jako matky.¹⁴⁹

Ke strategii „*Vylad'te se na správnou řečovou úroveň*“¹⁵⁰ jsme již v teoretické části práce uvedli, že: „*Existuje tedy shoda v tom, že oba rodiče přizpůsobují svou mluvu věku a schopnostem dítěte.*“¹⁵¹ Mluva všech otců¹⁵² vykazuje typické rysy řeči orientované na dítě. Podle očekávání se řeč orientovaná na dítě projevila u všech nahraných otců. Jmenujme na tomto místě alespoň nejvíce se opakující prvek, a to zdrobněliny či expresivně zabarvené výrazy typické pro *dětskou slovní zásobu*:

*OTE1: kde budeme dělat vohýnek?

*OTE2: ten jejich tady co mají ten chlebíček jo?

*OTE3: a budou tam prodávat své obrázky.

%com3: otec číslo 3 představuje kontrolní vzorek, neboť hovořil se svou jedenáctiletou dcerou. Z rozhovoru lze vypožorovat, že dceru považuje již za plnohodnotného konverzačního partnera, i když je nutno uvést, že intuitivně stále bere ohled na dceřiny vědomosti a její znalosti o okolním světě.

*OTE6: malinkej stromeček se ti líbí?

*OTE7: jo protifňukací bonbonky no ty zrovna potřebuje!

*OTE8: ty jedna podvodničko!

¹⁴⁹ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

¹⁵⁰ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 24.

¹⁵¹ Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010, s. 141.

¹⁵² U otce číslo 4 nemáme sice žádnou zdrobnělinu podstatného jména, ale jisté prvky řeči orientované na dítě můžeme vysledovat i zde, např.: *OTE4: posuň se trošku, kdy otec ukládá syna do postele. Avšak v rámci jednotlivých analýz musíme počítat s osobnostními specifiky daných mluvčích. U otce číslo čtyři můžeme ale nalézt dále, např.: expresivní výraz typu „*nekecám*.“

Uvedené a namátkou vybrané výrazy z komunikace otců nejsou zcela jistě typické pro běžnou mluvu¹⁵³ otce/muže, ale signalizují příznačné rysy řeči orientované na dítě. V této souvislosti musíme ještě zmínit opozitnost spisovnosti/nespisovnosti, jíž si můžeme povšimnout i v našich nahrávkách. V souvislosti s řečí orientovanou na dítě je nutné si v první řadě připomenout, že: „*spisovná čeština (alespoň v Čechách) prakticky nemá rodilé mluvčí, neučíme se jí spontánně, její užívání proto není téměř nikdy plně zautomatizováno, [...]*“.¹⁵⁴

Na problematiku spisovnosti/nespisovnosti je upozorňováno také v úvodu *Morfologie mluvené češtiny*:¹⁵⁵ „*Naše mateřština není ve své mluvené podobě dokonalá spisovná či hovorová čeština, ale je kombinací spisovné a obecné češtiny a nespisovných útvarů v různých poměrech.*“¹⁵⁶ O problematice vymezení spisovnosti/nespisovnosti se zmiňují také autoři publikace *Konverzace v češtině*: „*Atmosféra fatické kontaktní komunikace při přátelských a příbuzenských návštěvách je mimořádně příznivá pro užívání nespisovných tvarů a slov češtiny. Neveřejnosti, neoficiálnosti, intimnosti situace a (relativní) nezávažnosti témat vyhovují nespisovné varianty tvarů slov, pokud existují.*“¹⁵⁷ V našich nahrávkách se rovněž propojují prvky spisovnosti a nespisovnosti, avšak tuto problematiku ponecháváme v naší práci stranou.

Další z rozebíraných strategií zní: „*Když dítěti nerozumíte.*“¹⁵⁸ Rodiče jsou osobami v životě dítěte, jež mu rozumí nejlépe, ale každému se může stát: „*že ani vy nedokážete rozluštit, co vám dítě chce povědět.*“¹⁵⁹ Rovněž Lenka Šulová v podkapitole o funkčních a konverzačních aspektech se táže, zda dětským promluvám rozumí lépe matka či otec a shrnuje získané poznatky badatelů následovně: „*Výzkumně se sleduje počet žádostí o vyjasnění ze strany rodičů. Zde je ve většině výzkumů nalezen větší počet žádostí na straně otce.*“¹⁶⁰ Typy a počty otázek ze strany našich zkoumaných otců budou uvedeny v následující podkapitole.

V našich nahrávkách otcové vyžadovali po dětech vysvětlení následovně:

%com: v nahrávce je slyšet ticho, můžeme se domnívat, že dítě otci něco ukazuje.

*OTE1: co to znamená?

¹⁵³ Tvrzení opíráme o komparaci daných výrazů s porovnáním s daty *Frekvenčního slovníku češtiny*.

¹⁵⁴ Nebeská, I.: *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Karolinum, 1996, s. 96.

¹⁵⁵ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

¹⁵⁶ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 13.

¹⁵⁷ Hoffmannová, J.; Müllerová, J. a Zeman, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999, s. 161.

¹⁵⁸ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 24.

¹⁵⁹ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 24.

¹⁶⁰ Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010, s. 143.

*OTE1: to budeme sekat?

*DIT1: jo.

%com: v tomto případě otec dokázal dceřin neverbální projev úspěšně dekodovat.

Otec číslo 2 měl na starost připravit snídani pro své děti, avšak domlouvání s dcerou trvalo od jednadvacáté vteřiny nahrávání až do minuty dvanáct vteřin (zde zkráceno):

*OTE2: Ani dáš si to samý co Péťa?

%com: dítě přikyvuje hlavou na znamení souhlasu.

*OTE2: teda cos chtěla pod' mi to říct co si chtěla.

*DIT2: ten bílej chlebiček s nutellou!

%com: dítě je otočeno k otci zády a místo toho sleduje barevné magnetky na lednici.

*OTE2: pod' mi to říct sem.

*DIT2: Péťo!

%com: dítě se zajímá o procházejícího bratra.

*OTE2: pod' mi to říct sem pudeme jíst ven.

*DIT2: nn.

%com: dítě asi nemá náladu více komunikovat, zamumlá jen něco ve smyslu né.

*OTE2: pod' mi říct co si chtěla jo?

*DIT2: dyť sem ti to řikala!

*OTE2: tak mi to zopakuj já sem tomu nerozuměl.

*DIT2: bílej chlebiček s nutellou!

[...]

Slovenské badatelky doporučují, aby se rodiče nebáli dítě požádat, aby danou věc zopakovalo nebo řeklo jinak.¹⁶¹ K otci číslo 2 možno dodat, že při přípravě snídane měl v kuchynce skutečně hluk, takže se nemusel ani dle slov autorek vymlouvat pomocí věty: „Neslyším, je tu velký hluk.“¹⁶²

Otec číslo 6 svou dceru opraví, ale zároveň druhé části její výpovědi očividně nerozumí, zůstává však nezodpovězeno, na kolik porozuměl dceřinu dovysvětlení, či zda jej pochopil až z kontextu, nebo dceřino vyprávění přešel bez dalšího komentování raději dál, aby zamaskoval své neporozumění dítěti.

*OTE6: a co ste dělali celej den?

*DIT6: žpívali sme a gágorili si sme.

%com: gágorili znamená, že si ve školce hráli na to, že táboří.

*OTE6: zpívali jste a co?

¹⁶¹ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 25.

¹⁶² Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 25.

*DIT6: a gágorili sme eej a gágorili sme eej.

*OTE6: ehm.

%com: zpětnou vazbu od otce získá dcera v neurčité vokální, byť neverbální, odpovědi.

Na tomto místě vyvstává otázka, jak by v daných případech zareagovaly matky dětí, zda by svému potomku rozuměly za všech okolností, či by své nepochopení maskovaly. Pro další výzkum by bylo vhodné pořídit nahrávky od obou rodičů a poté nabízené strategii komparovat z pohledu otce a matky.

Jako poslední přinášejí autorky nejkomplexnější a pro děti nejvíce náročnou strategii, a to: „*Strategie rozvíjení konverzace aneb Otázky a odpovědi*.“¹⁶³ Cílem uvedené strategie je, aby dítě dokázalo déle setrvat ve společné konverzaci. Základní doporučení pro úspěšnou konverzaci spočívá v tom, aby rodič nepokládal dítěti otázky za každou cenu: „*jen aby nestála řeč*.“ Autorky připomínají, že rodiče mají tendenci své děti „*předvést*“ a všem ukázat, co už umí, a proto děti „*bombardují*“ otázkami, které však neodpovídají momentálnímu zájmu dítěte. U rozebírané strategie jsou vypočteny nejčastější „*chybné otázky*“, jež dítěti nedovolují se zapojit do přirozeného rozhovoru. Ve shromážděných nahrávkách jsme se rovněž setkali s těmito popisovanými a „*neefektivními*“ otázkami. Nevyřešeným prvkem však zůstává, zda „*bombardování*“ otázkami ze strany otců nebylo vyvoláno faktorem nahrávání. V souvislosti s tématem naší práce uvedme, že autorky předkládají ukázkou „*jak se to dělat nemá*“ na komunikaci otce s dcerou, kdy otec nedokáže dceru zapojit do plnohodnotné konverzace a poté se ptá své manželky: „*Jak to děláš, že s tebou si povídá, a se mnou ne?*“¹⁶⁴ Rodiče by se v konverzaci s dítětem měli vyhýbat zejména *testovacím otázkám* typu: *Co to je? Jaká je to barva?*, když sami dobře ví, že dítě zná odpověď na danou otázku. Naši nahrání otcové podle očekávání rovněž využili testovací otázky v konverzaci s dítětem, např.:

*OTE6: co je tohle?

%com: otec se dcery vyptává na tvar bonbónu

*DIT6: ehm nocha!

Nebo si můžeme uvést otce číslo sedm na dvou místech nahrávky:

*OTE7: no to je co?

*DIT7: sedmička.

*OTE7: sedmička dobrý!

O několik minut později se otec táže podobně:

¹⁶³ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 36-39.

¹⁶⁴ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 37. Ještě dodejme, že autorky v této publikaci předkládají poznatky zjištěné ze své praxe, ale i z teoretických výzkumů, jež provádějí.

*OTE7: co to je?

*DIT7: protifňukací bonbóny!

%com: tuto otázku otec položil při listování časopisu, kde jsou dětem nabízeny vitamínové přípravky.

V souvislosti s nahrávkou číslo sedm si ale pokládáme otázku, zda je toto rodičovské opakování skutečně nežádoucí, protože dítě číslo sedm se po čtrnácti replikách níže ptá otce samo:

*DIT7: co je Izabela?

Otázkou zůstává, zda se otcové nadužíváním replik začínajících na „co?“ nesnaží jen o pouhé přiblížení se svému komunikačnímu partnerovi. Nepřebírají otázky typu „co to je?“ do svého slovního repertoáru právě od dětí? Ostatně otázka „Co to je?“ je v dětském vývoji nazastupitelná: „*Uprostřed batolecího období se rychle rozvíjí řeč. Dítě rozumí většímu počtu slov a také se rozšiřuje počet slov aktivně užívaných. Dítě chápe, že slovo označuje, zastupuje určitou věc nebo proces: užívá tedy symbolů. Dochází k pochopení toho, že každá věc má své jméno a začíná se vyptávat: Co to je?*“¹⁶⁵ Pomocí otázky „co to je?“ objevuje okolní svět ale i dítě předškolního věku. V této souvislosti na okraj uvedme, že děti nemají na rozdíl od dospělých¹⁶⁶ žádný problém vyslovit slovo „nevím.“

V dětských projevech je výrok „nevím“ častým komponentem. Se slovesem „nevím“ jsme se u dětí v nahrávkách setkali ve všech případech opakovaně, výjimku tvoří jen dívka číslo sedm. (Slovo „nevím“ nejčastěji užil chlapec číslo čtyři, celkem pět výskytů).

Autorky shrnují,¹⁶⁷ že takto pokládané otázky jsou pro dítě málo rozvíjející, kupříkladu dle jejich předpokladu dítě nechápe dotaz od rodičů typu: „Co děláš?“, když samo ví, že rodič dobře vidí, co dělá, a umí si na danou otázku odpovědět sám. Tento příklad si můžeme ukázat také na jedné z nahrávek:

*OTE6: copak to papáš?

*DIT6: bonbonky!

*OTE6: no a jaký?

*DIT6: tydle!

Další z frekventovaných typů otázek, jemuž by se rodiče měli podle autorek vyhnout, spočívá v nadužívání otázek, na něž se dá odpovídat ano/ne. Přirozeně i naši zkoumaní otcové využívají tento typ otázek, ostatně již Šulová přináší souhrn provedených výzkumů, které se

¹⁶⁵ Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 225.

¹⁶⁶ Dospělí lidé se učí říci slovo „nevím“ v rámci tzv. asertivních pravidel a práv komunikace: „Práva 8 až 10: právo říct, že nevím; právo prohlásit, že tomu nerozumím; a právo pronést, že některé věci jsou mi takřikajíc jedno.“ In: Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 207.

¹⁶⁷ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 37.

zabývaly obdobnou problematikou: „Bývá také zkoumán typ otázek, které dávají rodiče svým dětem. Rozlišuje se yes/no otázka, vyžadující jednoduchou odpověď ano, ne, a tzv. who otázka, která vyžaduje vypracovanější odpovědi.“¹⁶⁸ Avšak je nutné pamatovat na skutečnost, že ne každá rozvíjející otázka přinese adekvátní odpověď, např. u dívky navštěvující základní školu se objevují prvky jazykové hry. Volí strategii jazykové hříčky raději místo toho, aby se nastolený problém snažila konstruktivně vyřešit:

*OTE8: jak to?

*DIT8: no proto!

Dříve než rodič položí otázku svému dítěti, měl by se nad ní zamyslet. „Dobré“ otázky definují autorky následovně: „jsou takové, které pomohou dítěti pokračovat v rozhovoru, jsou upřímné a přiměřené jeho vývojové úrovni.“¹⁶⁹ Jako příklady předkládají otázky, které vytvářejí u dítěte atmosféru očekávání, otázky nabízející výběr, podporující tvořivost dítěte, a proto souhrnně doporučují především otevřené otázky,¹⁷⁰ na něž dítě může odpovídat různými způsoby. Otevřenými otázkami se dotázanému nechává prostor, aby se sám volně rozhovořil. Jako ilustrující příklad je uvedena otázka typu: „Co si myslíš?“¹⁷¹ Otevřené otázky jsou důležité i z toho hlediska, že: „Tímto typem tážení signalizujeme zájem o pokračování hovoru.“¹⁷² Otec číslo čtyři vedl se svým pětiletým synem „filozofickou rozpravu“¹⁷³ na téma o původu člověka:

*OTE4: jo a proč myslíš že z opice?

*DIT4: protože to mluvili to bylo eh v televizi!

%com: ačkoli se ze strany otce jedná o příkladnou rozvíjející otázku, následuje banální odpověď bez hlubšího zamyšlení dítěte, kdy dítě pouze reprodukuje slyšenou informaci z masmédia.

Jak již bylo uvedeno, pravidla konverzace se mají odvíjet od společného zájmu účastníků konverzace, mají vycházet ze společné zkušenosti o světě, mohou pojednávat o aktuálních věcech a jevech, které dítě právě prožívá, proto není překvapivé, že se rodiče často zajímají o to, co jejich potomci prožili ve školce a jak vypadal jejich den. Tematika zabývající

¹⁶⁸ Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010, s. 143.

¹⁶⁹ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 38.

¹⁷⁰ V pedagogice bývají tyto otázky někdy označovány jako tzv. náročnější na žákovu myšlení, avšak právě tyto otázky vypoví nejvíce o žákově stylu myšlení: „Složitější situace nastává u otázek, které jsou náročnější na žákovu myšlení, požadují analýzu, syntézu, posouzení, zaujetí vlastního hlediska.“ In: Mareš, J.; Křivohlavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990, s. 83.

¹⁷¹ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 38.

¹⁷² Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 109.

¹⁷³ Typ „filozofické rozpravy“ zavádí do komunikačních strategií Peter Ballnik. Více in: Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010, s. 64.

se školkou a všeho, co se v ní během dne odehrálo, se zdá být pro rodiče snadným okruhem k navázání rozhovoru s dítětem. Autorky publikace *Jak mluvit s dětmi*¹⁷⁴ v této souvislosti předkládají dotaz ze své praxe, kdy si otec stěžoval, že si s ním syn po vyzvednutí ze školy nechce povídat o tom, co měli k obědu a co ve školce dělali. Autorky radí, že se neochotou dítěte o navázání takto pojaté konverzace nemá rodič trápit, podle jejich zkušeností nemusí mít dítě náladu ihned se bavit o školce, kde tráví většinu svého dne. O tematice školky se zmiňuje i další z populárně naučných publikací, a to *Komunikace mezi rodičem a dítětem*: „Je také důležité myslet na to, co je pro druhého důležité a o čem chce druhý mluvit. Pokud jde např. rodič s dítětem domů ze školky, není vhodné se ptát, co měli dobrého k obědu. Dítě si to ve většině případů nepamatuje, protože prožilo daleko důležitější a zajímavější věci.“¹⁷⁵ Nezájem dítěte o hovor na téma „co jste měli dobrého k obědu“ můžeme doložit i z našich nahrávek:

*OTE5: co ve školce dneska?

*DIT5: dobrý.

*OTE5: jo jakej byl oběd? Hezky napoprvý!

%com: otec se začal vyptávat na dění ve školce během hry s kuličkami.

*DIT5: jo rejže s masem a s vomáčkou.

*OTE5: a chutnalo ti to?

*DIT5: jo.

*OTE5: a svačina?

*DIT5: no to tam!

%com: dítě je plně zaměstnáno hrou, jejíž průběh komentuje.

*OTE5: ostatně.

*DIT5: já jenom napil!

*OTE5: a byl co byl ten velký shake?

*DIT5: to nevím.

*OTE5: dyť říkali že vodpoledne že bude milkshake ne nebo co to bylo?

*DIT5: žádný velký shake nebyl!

*OTE5: nebyl?

*DIT5: maso nějaký bílý nějaká houska s nějakým slaným sýrem začínám!

*OTE5: no a co si co bylo k tomu pití?

*DIT5: eh čaj!

*OTE5: čaj?

¹⁷⁴ Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.

¹⁷⁵ Špaňhelová, I.: *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada, 2009, s. 13–14.

*DIT5: jo!

*OTE5: tam psali že bude milkshake to je sušenka ne milkshake nebo pití?

*DIT5: já ti nevím!

*OTE5: já ti nevím jo!

%com: v této fázi rozhovoru otec své úsilí o zjištění informace o milkshaku vzdává a začne se věnovat hře.

Otec číslo šest se také zajímá o prožitý den své dcery:

*OTE6: počkej poslouchej mě takže co dělo v tý školce?

%com: otec se snaží dceřinu pozornost odlákat od patrně prohlížených a konzumovaných bonbónů.

*DIT6: nevím.

*OTE6: ty nevíš co se tam dělo?

*DIT6: ehm někdo brečel ve školce.

V souvislosti s touto ukázkou si klademe otázku, zda dítě nevyužívá strategie slova „nevím“ zcela záměrně a nesnaží se tak „*manipulativně*“ odvrátit pozornost komunikačního partnera jiným směrem, protože dítě samo moc dobře ví, co se v daný den ve školce dělo, viz poslední replika.

Tematický okruh „školky“ se netýká jen minulosti, ale v nahrávkách máme i otázku související se školkou směřovanou do budoucnosti:

*OTE8: do který deš školky?

*DIT9: asi do lesní nebo du do nový du do nový!

Mateřská škola¹⁷⁶ je součástí dětského světa, avšak samo dítě nerado hovoří se svými rodiči o činnostech spojených s mateřskou školou.¹⁷⁷ Z rozebraných ukázek možno doplnit, že děti raději tráví více času s rodiči při jiných aktivitách, než představuje povídání o školce. Pro rodiče je však téma školky a co v ní děti přes den dělaly přirozeně důležitým tématem, které s nimi však v plné míře nesdílí jejich dítě.

Souhrnně řečeno, komunikační strategie otcové využívají intuitivně, ale v komunikaci s dítětem se dopouští rovněž „*omylů*“, jež jim znesnadňují komunikaci. „*Chybné*“ navázání či vedení komunikace však nebrání dětem v tom, aby vydržely s otcem hovořit i nadále. Předložené strategie mohou rodičům pomoci, ale neměly by být do komunikačního aktu

¹⁷⁶ Mateřská škola podle odborníků představuje pro děti velký přínos: „*Děti zde získávají zkušenosti sociální interakce a komunikace s vrstevníky, takže se jim usnadňuje pozdější zařazení do školní třídy. V mateřské škole lze zařazovat učitelkou vedená výchovná zaměstnání, jež rozvíjejí vnímání, představy, myšlení, řeč a další schopnosti a dovednosti dítěte, které tak zároveň přivyká soustředěné činnosti ve skupině dětí vedených dospělým.*“ In: Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 228.

¹⁷⁷ Toto konstatování je nám předkládáno v populárně naučné literatuře. Viz in: Špaňhelová, I.: *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada, 2009. A in: Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.

zaváděny ze strany rodičů násilím. Další výzkum by se mohl zabývat porovnáváním obou rodičů při komunikaci s dítětem, aby se zjistilo, který z rodičů volí určitou strategii ve větším počtu případů a zda matky skutečně budou více jazykově senzitivnější vůči dětem než otcové.

3. 3 Pragmatická analýza řeči otce orientované na dítě

V následující kapitole popíšeme vybrané pragmatické vlastnosti řeči otce orientované na dítě. Při analýze se opíráme o poznatky Daniely Slančové z její monografie *Reč autority a lásky*, v níž charakterizovala tzv. řeč orientovanou na dítě a mimo jiné též pragmatické vlastnosti řeči učitelek v mateřských školách.¹⁷⁸ Podle vzoru Daniely Slančové si vytyčujeme za cíl v této kapitole popsat, jakým pragmatickým funkcím je dítě vystaveno ze strany otce v největší míře. Pro detailnější analýzu jsme si zvolili *kontaktnou komunikační funkci*¹⁷⁹ a *potřebu informací a činností*, kam se řadí typy pokládaných otázek. V rámci pragmatické analýzy¹⁸⁰ bude důraz kladen zejména na to, s jakým záměrem mluvčí využívá dané jazykové prostředky.

V rámci pragmatické analýzy se obvykle operuje s tzv. *komunikační událostí*, *pragmatickou funkcí* a s *komunikační funkcí*.

Komunikační událost představuje: „celý průběh komunikace v konkrétní komunikační situaci.“¹⁸¹

Pragmatická funkce se projevuje v určitém úseku (segmentu) komunikační události, kdy se autor neboli mluvčí zaměřuje na realizaci určitého komunikačního záměru.¹⁸²

Komunikační funkce představuje pojem, který není v rámci lingvistických studií sjednocen: „S pojmom KF sa v ostatných desaťročiach pracuje veľmi intenzívne, no nie vo všetkých koncepciách sa tento pojem chápe totožne.“¹⁸³ Slančová vychází při členění komunikačních funkcí dle rozčlenění Horeckého.¹⁸⁴ V naší práci se však držíme členění Miroslava Grepla a

¹⁷⁸ Jedná se o kapitolu: *Pragmatická charakteristika RUD* in: Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 68-143.

¹⁷⁹ K analýze zvoleno podle vzoru od Slančové více in: Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 87.

¹⁸⁰ S pragmaticou analýzou (avšak u mladších dětí než je naše vymezená skupina) se můžeme detailněji seznámit v jednotlivých studiích v následující publikaci: Slančová, D.: *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008.

¹⁸¹ Kořenský, J.; Hoffmannová, J.; Jaklová, A. a Müllerová, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1987, s. 21.

¹⁸² Kořenský, J.; Hoffmannová, J.; Jaklová, A. a Müllerová, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1987, s. 21.

¹⁸³ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 69.

¹⁸⁴ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 73.

jeho vymezení pro *komunikační funkci*. Teorii o *komunikační funkci* včlenil Grepl v PMČ¹⁸⁵ do oddílu zabývajícího se výpovědí: „*Realizacemi výpovědí v konkrétních komunikačních situacích (S) zpravidla o světě nejen něco říkáme, ale zároveň tím, co říkáme a jak to říkáme (formulujeme), usilujeme (snažíme se) vždy dosáhnout u adresáta nějakého cíle (záměru): chceme ho např. o něčem informovat nebo přesvědčit, nebo naopak od něho nějakou informaci získat, [...]*“.¹⁸⁶ Grepl rovněž připomíná terminologickou rozkolísanost a uvádí termín *ilokuční funkce výpovědi*.¹⁸⁷ Daniela Slančová v kapitole zabývající se pragmatickou analýzou také připomíná důležitost ilokuce: „*Každé určovanie KF v dialogickej komunikácii je do istej miery hypotézou o ilokučnej a perlokučnej zložke výpovede, o tom, ako hovoriaci zamýšľa, aby sa jeho výpoveď interpretovala v kontexte dialógu a akú reakciu očakáva od poslucháča.*“¹⁸⁸

S teorií *mluvních aktů* se pojí jména J. L. Austina a J. Searla. V souvislosti s tématem kapitoly zde zmiňme hlavní poznatky výše uvedených badatelů alespoň ve zkratce. Austin rozčlenil *mluvní akt* do třech dílčích podskupin, a to na: a) *akt lokuční* (zvuková realizace), b) *akt ilokuční* (vyjadřuje záměr mluvčího) a c) *akt perlokuční* (účinek proneseného).¹⁸⁹

V rámci naší analýzy se zaměříme jen na vybrané komunikační funkce, které budeme analyzovat ve shromážděných nahrávkách, avšak je nutné brát v úvahu i fakt, že: „*Počet KF výpovědi je velký. Těžko jej můžeme i jen přibližně stanovit.*“¹⁹⁰ Jak již bylo uvedeno výše, v odborné literatuře nenalezneme shodné vyčlenění komunikačních funkcí, přesto jsou komunikační funkce obvykle rozdělovány do větších celků. V naší analýze se opět držíme přehledového rozdělení Miroslava Grepla do osmi oblastí:

- 1) *Jazyková indikace KF asertivních (oznámení, sdělení, tvrzení, ...)*
- 2) *Jazyková indikace KF direktivních (rozkaz, příkaz, povel, prosba, ...)*
- 3) *Jazyková indikace KF interogativních (otázky zjišťovací, doplňovací, výzvy, ...)*
- 4) *Jazyková indikace KF komisivních (sliby, závazky, ujištění, ...)*
- 5) *Jazyková indikace KF permissivních a koncesivních (souhlas, protest, dovození, ...)*
- 6) *Jazyková indikace KF varovacích (varování, výhrůžky, výstrahy, ...)*
- 7) *Jazyková indikace KF expresivních (poděkování, pochvala, výtka, ...)*
- 8) *Jazyková indikace KF deklarativních (mění stav věci).*¹⁹¹

¹⁸⁵ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008.

¹⁸⁶ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 585.

¹⁸⁷ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 586.

¹⁸⁸ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 72.

¹⁸⁹ Více in: Austin, J. L.: *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia: 2000.

¹⁹⁰ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 586.

¹⁹¹ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 598-623.

V následujících podkapitolách budou analyzovány nejprve performativní slovesa a zdvořilost ve vzájemné komunikaci. V druhé podkapitole bude pozornost zaměřena na kontaktní komunikační funkci, v níž budou detailněji analyzovány formy oslovení a podíváme se také na snahu o udržení kontaktu ze strany otce. Jako poslední bude představena pragmatická funkce „*potřeba činnosti*“, v rámci níž zaměříme naši pozornost na typy otázek vyskytujících se v řeči otce orientované na dítě.

3.3.1 Užití performativních sloves a zdvořilost ve vzájemné komunikaci (prosba)

S teorií *komunikačních funkcí* se pojí užití tzv. *performativních sloves*.¹⁹² Performativní slovesa představují slovesa pomocí nichž: „*nepopisujeme nějakou činnost (děj), nýbrž kterým ji vykonáváme (děláme): Prikazuji vám, abyste se omluvil (=PŘÍKAZ); [...]*“.¹⁹³ Musíme však uvést, že pro běžnou denní komunikaci není užití performativních sloves příliš obvyklé, ale i přesto se v našich nahrávkách objevilo několik výskytů performativních sloves, avšak v porovnání s analýzou řeči učitelek v mateřské škole od Slančové není náš soubor performativních sloves natolik rozsáhlý,¹⁹⁴ což může být způsobeno rovněž typem komunikačních situací, neboť učitelka v mateřské škole ze svého výchovného hlediska více využívá napomenutí, příkaz, povel, varování nebo instrukce.¹⁹⁵

Pro přehled si uvedeme alespoň dva příklady, které vykazují jisté shodné rysy. Pro porovnání jsme si zvolili analýzu nahrávek, při nichž byli komunikační partneři zachyceni během společné hry, jedná se tedy o podobný typ komunikační situace.¹⁹⁶ Z nahrávek vyplývá, že otcové se během hry snaží vést své děti k tzv. *zdvořilostním principům*,¹⁹⁷ jež budou potřebovat do dalšího života. V této souvislosti ještě uvedme, že danou komunikační

¹⁹² Autorem teorie o *performativních slovesech* je John Langshaw Austin, který tuto teorii představil v rámci svých přednášek (později i publikovaných) *Jak udělat něco slovy* (*How To Do Things with Words*).

¹⁹³ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 591.

¹⁹⁴ V této souvislosti musíme připomenout fakt, že: „*Na dítě zaměřená řeč, [...], je charakteristická zjednodušením formy i obsahu, opakováním jednotlivých sekvencí, zdůrazněným členěním verbálního projevu, [...]*“ In: Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 99. Z tohoto důvodu nemůžeme napsat, zda se v našich nahrávkách vyskytuje jen několik performativních sloves z důvodu toho, že se jedná o běžnou, každodenní komunikaci, anebo z důvodu, že se jedná o nahranou řeč orientovanou na dítě, kdy se otcové hlídají a nezačnou dětem kupříkladu něco vytýkat, nařizovat apod. Pro další výzkum by bylo užitečné nahrát např. vybrané otce ještě v komunikaci s dospělými osobami, aby se mohla porovnat četnost užití performativních sloves v komunikaci s dětmi a v komunikaci s dospělými jedinci.

¹⁹⁵ Všechny uvedené komunikační funkce výpovědi nalezneme vypracované u Slančové. V naší práci se však tyto typy vyskytují pouze okrajově, což může být ovlivněno kupříkladu volbou komunikační situace.

¹⁹⁶ Pro další výzkum by bylo možné zadat všem otcům stejnou, nebo alespoň obdobnou komunikační situaci, neboť nyní máme k dispozici soubor několika odlišných komunikačních situací, které právě svou povahou mohou ovlivňovat komunikaci účastníků.

¹⁹⁷ O jistých návodech a doporučeních pro rodiče, jak by měli vychovávat své děti, se můžeme dočíst více v publikaci: Kopřiva, P. a kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2012.

situaci můžeme považovat z psychologického hlediska za tzv. *sociální učení*, kdy si dítě osvojuje normy chování svého společenství: „*Rodiče a jiní dospělí odměňují jeden způsob chování a odsuzují, trestají jiný. Dítě také napodobuje chování dospělých, včetně situací, kdy se volí mezi postupem v souhlasu s normou a proti ní.*“¹⁹⁸

V nahrávce číslo 5 otec využil komunikační funkci zařazenou do *direktivního typu*, přičemž daná výpověď představuje *prosbu*,¹⁹⁹ na kterou dítě zareaguje tím, že otcově prosbě vyhoví a požadavek vyplní, a navíc vše verbálně potvrdí. Otec synovu ochotu zdvořilostně okomentuje, a navíc syna osloví „*chlapským*“, rovnocenným oslovením:

*OTE5: podáš mi to prosim?

*DIT5: jo jasně podam!

*OTE5: díky kámo.

Na jiném místě dítě děkuje otci za podání odkutálené kuličky. Otec také reaguje na synovo poděkování:

*DIT5: díky!

*OTE5: prosim.

Otec číslo pět se ještě snaží o nastavené dodržování pravidel dané hry. Syn zprvu požadavek nechce akceptovat, ale po připomenutí pravidel dítě otcův požadavek přijme a přizpůsobí se dříve domluveným pravidlům hry, dítě tedy dodržuje dříve slíbený závazek, a tím dodržuje normu chování při hře:

*DIT5: čtyři vyhrál sem takže začínám!

*OTE5: tak já začínám když sem prohrál!

*DIT5: nene!

*OTE5: dyť sem.

*DIT5: kdo vyhraje.

*OTE5: ne myslím že sme říkali ne říkali sme kdo prohraje začíná ne?

*DIT5: tak jo.

*OTE5: tak jo.

*DIT5: tak jo dělej!

Dítě však nedokáže nastavená pravidla pro hru respektovat po celou dobu a ke konci hry/nahrávky začne podvádět, ale z intonace dítěte a reakce otce lze vyvodit, že dítě si je svého porušení pravidel vědomé a otec také synovo počínání akceptuje a hodnotí jako „dětskou“ hru.

*OTE5: jo jednou střelbou ty máš najednou nový pravidla!

¹⁹⁸ Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 227.

¹⁹⁹ V této souvislosti ještě upozorňujeme na skutečnost, že slovo „*prosim*“ může být hodnoceno jako sloveso, nebo částice.

*DIT5: mam nový pravidla!

*OTE5: hihi!

%com: otec se směje, dítě se rovněž směje.

Nahrávka číslo osm byla pořizena rovněž při komunikační situaci zachycující hru mezi otcem a dcerou. I zde můžeme vysledovat prvky zdvořilosti ve formě *prosby*:

*DIT8: tak teď ty.

*OTE8: kostičku prosím.

*DIT8: ano.

*OTE8: děkuji.

V rámci tohoto rozhovoru si také dívka chtěla upravit pravidla hry podle svých představ, ale z intonace a doprovodného smíchu je opět poznat, že si je dítě vědomo, že porušuje zavedená zdvořilostní pravidla pro hraní společenské hry (dámy):

*OTE8: myslíš že se nemůže skákat v dámě?

*DIT8: jo.

*OTE8: to je pro tebe novinka?

*DIT8: ano.

%com: dítě se u proneseného ano směje/hihňá.

*OTE8: aha.

Závěrem můžeme uvést, že otcové své děti patrně intuitivně vychovávají a vedou ke zdvořilostním principům, které si děti osvojují v rámci hraní hry. Porušení smluvených pravidel nebývá ze strany otce kritizováno nebo trestáno, neboť si jsou účastníci komunikace patrně vědomi toho, že jde o „herní“ situaci, ke které z dětského aspektu patří touha po výhře.

3.3.2 Kontaktní komunikační funkce – oslovení a udržení kontaktu

Oslovení je řazeno do *kontaktní komunikační funkce*, a to do výzvy směřující k příjemci.²⁰⁰ Podoba oslovení „*se řídí potřebou signalizovat zdvořilost, sympatie nebo důvěrnost [...]*“.²⁰¹ Jádrem oslovení obvykle vytváří pojmenování příjemce vlastním jménem, přezdívkou nebo deiktickým slovem.²⁰² V rodinném prostředí se pro oslovení využívají tzv.

²⁰⁰ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 87.

²⁰¹ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Průruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 678.

²⁰² „*Deixe Akt ukazování n. odkazování prostřednictvím gest n. jazykových výrazů [...]*“ In: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 105. Heslo: *Deixe*. Autor hesla: Marek Nekula.

„slova domácká“ neboli hypokoristika.²⁰³ V řeči orientované na dítě má oslovení dítěte často podobu zdvořilosti jména dítěte, někdy označované také jako „něžné“²⁰⁴ oslovení.

Daniela Slančová považuje oslovení za komplexní komunikační funkci založenou na dvou základních vlastnostech, a to na:

„1) kontaktovosť: oslovenie je impulzom vo vzťahu k adresátovi a zároveň jeho identifikáciou. 2) výzvosť: práve výzvoy charakter oslovenia umožňuje jeho plynulý prechod k ďalším komunikačným funkciám výzvoy charakteru, napr. k upozorneniu, napomenutiu, nabádaniu, pričom kontaktovosť, teda impulz a identifikácia zostávajú súčasťou týchto navrstvených KF.“²⁰⁵ V řeči orientované na dítě představuje oslovení jednu z frekventovaných komunikačních funkcí, protože právě pomocí oslovení se udržuje pozornost dítěte. Slančová shromáždila rozsáhlý soubor oslovení dětí ze strany učitelek mateřské školy. V našem případě je situace odlišná, neboť komunikační partneři komunikují jen mezi sebou navzájem a ví tedy, ke komu je řeč směřovaná, zatímco v mateřské škole musí učitelka hlídat celou skupinu dětí, kdy se ve skupině kupříkladu vyskytuje i více dětí se stejným jménem, a učitelka musí řešit „propracovanější formy“ oslovení, např. „Ivko G pod!“²⁰⁶

Na oslovení a jeho formy a frekvence se podíváme blíže ve všech shromážděných nahrávkách,²⁰⁷ přičemž si budeme všimnout také toho, jak děti oslovují své otce a porovnáme frekvenci oslovení ze strany otce a dítěte.

Nahrávka číslo jedna byla provedena s čtyřletou dívkou. Otec ani jednou neoslovil dceru jejím křestním jménem a ani dívka otce nepojmenovala přímo. Pro tuto nahrávku je příznačné, že dívka začala otce oslovovat „ty“, když po otci žádala, aby hovořil on sám. Z nahrávky se zdá, že se dívce nechtělo příliš mluvit. Otec přebíral oslovení „ty“ od dcery a několikrát ji takto také přímo oslovil. Pro ilustraci uvedme část rozhovoru:

*DIT1: ty!

*OTE1: já mám povídat o Adámkovi?

„Deiktická slova tedy (po)ukazují ke skutečnosti, a to buď přímo (situační deixis), nebo k jejímu označení v kontextu (kontextová deixis). Komunikativním cílem, účelem, funkcí obou typů deixis a zároveň i základní, konstitutivní komunikační funkcí deiktických slov je identifikace [...]“. Více in: Komárek, M. a kol.: *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986, s. 81.

²⁰³ Hypokoristika si můžeme definovat jako: „domácké obměny vlastních nebo obecně příbuzenských jmen, např. *Pepek, Mančinka, mamka, [...]*“. In: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 95.

²⁰⁴ Uvedeno in: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 678.

²⁰⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 87-88.

²⁰⁶ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 89.

²⁰⁷ Na tomto místě znovu připomínáme, že všechna jména v nahrávkách byla z důvodu zachování anonymity změněna. Slovní tvary daných oslovení však zůstávají nezměněny.

*DIT1: ty!

Styl této komunikace se v dalším úseku nahrávky opakuje. Otec v tomto případě hovoří vždy rozvitějšími větami než dítě, které se vyjadřuje pouze krátkými odpověďmi (nejdelší výpověď od dítěte číslo jedna obsahovala čtyři slova *DIT1: jo strunečník a stan.

%com: strunečník znamená slunečník.)

*OTE1: máme vohniště dáme tam dřevo a čím to zapálíme?

*DIT1: ne ty říkáš!

*OTE1: ale čím to zapálíme?

*DIT1: ty ty řekneš!

Dítě během rozhovoru užilo oslovení ve formě „ty“ celkem šestnáctkrát. Otec vyslovil oslovení po vzoru dítěte ve formě „ty“ pětkrát. K otci číslo jedna ještě nutno dodat, že se mu příliš nedařilo navázat rozhovor se svým dítětem, ale sami rodiče ještě před nahráváním uvedli, že jejich dcera je spíše „nemluvná.“ Komunikace otce číslo jedna se nedá popsat ani jako příliš úspěšná, neboť otec plně neovládal komunikační strategie, které byly rozebrány výše, a ptal se např. dcery takovými otázkami,²⁰⁸ v nichž nemusí dítě plně chápat otcův záměr, protože samo dobře ví, že otec odpověď zná:

*OTE1: a ráda plaveš?

*DIT1: ehm.

%com: neverbálně vokální zvuk vyjadřující souhlas.

*OTE1: a umíš plavat?

%com: nastává ticho, dítě patrně otci na znamení odpovědi kladně přikyvuje.

Pro udržení pozornosti své dcery využívá otec rovněž částicové prostředky:

*OTE1: no tak!

Nebo na jiném místě:

*OTE1: no tak napadá mě pod střechem to asi ne.

O částicích „no, no tak“ Slančová uvádí, že jsou využívány především za účelem kontaktu s dítětem, anebo je lze považovat za výzvu k další komunikaci.²⁰⁹

V ukázce číslo jedna se sice otec velice snažil o udržení konverzace s dcerou, ale z uvedených ukázek je patrné, že konverzace se příliš nevydařila.

Nahrávka číslo dvě byla pořízena s pětiletou dívkou. Sama dívka ani jednou otce neoslovila domáckým oslovením. Otec číslo dvě svou dceru oslovuje nejvíce pomocí

²⁰⁸ „Pokuste se vyhnout následujícím otázkám, které nedávají dítěti možnost zapojit se do upřímného rozhovoru a využít už osvojených komunikačních schopností: [...] otázkám, které se ptají na to, co je zjevné, například: Co děláš? (když vidíte, co dítě dělá.)“ In: Hornáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 37.

²⁰⁹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 94.

osobního zájmena „ty.“²¹⁰ (celkem takto oslovil dceru patnáckrát), dále využívá i dceřino jméno, a to ve dvou podobách. Uvádíme zde všechny výskyty:

*OTE2: Ani dáš si to samý co Péťa?

*OTE2: a kde máš nutellu Ani?

*OTE2: co je to tvoje Ani?

*OTE2: Aničko co budeme dělat dneska?

*OTE2: řekni mi sama něco Aničko.

Otec volí dvě varianty oslovení. První z nich je využita pomocí *i-ového* vokativu: *Ani*, anebo volí zdvořilejší jména v podobě *Aničko*. Na této ukázce si můžeme ještě všimnout, že otec mění slovoslednou pozici, na niž dosazuje dceřino jméno. Daniela Slančová vymezuje postavení oslovení na začátku výpovědi takto: „*ak je oslovenie na začiatku OPJ,*²¹¹ *zvyšuje sa miera adresnosti výpovede, dôraz je na oslovení, na identifikácii adresáta.*“²¹² Když se oslovení nachází na konci výpovědi, podle Slančové to značí: „*dôraz je na obsahu OPJ a jej základnej funkcii.*“²¹³ Pozice dceřina oslovení se v našem případě shoduje s vymezením od Slančové, např. v první ukázce se otec obrací na dceru Annu, ale mohl se obrátit ještě na starší dceru.

Otec číslo dvě se snaží o udržení kontaktu s dcerou také za pomoci citoslovečného *vid'* (v nahrávce užito celkem šestkrát). Citoslovce *vid'* si můžeme podle *Příručního slovníku jazyka českého* definovat jako: „*citosl. vyjadřující vyžadovaný souhlas.*“²¹⁴ Uvedená definice se v nahrávkách potvrzuje, otec skutečně díky využití citoslovečného *vid'* udržuje konverzaci s dcerou:

*OTE2: on ji měl Péťa *vid'* je venku?

*DIT2: jo.

Nebo na jiném místě:

*OTE2: jo ty sis nemohla vzpomenout *vid'*?

*DIT2: mohla.

Nahrávka číslo tři byla pořízena s jedenáctiletou dívkou. Ani ona otce nikterak přímo neoslovila, otec začal konverzaci zdvořilejší formou dceřina jména a poté ji už víckrát křestním jménem neoslovil:

*OTE3: Haničko co dneska budeme dělat?

²¹⁰ Počítáme s využitím zájmena „ty“ ve všech pádech.

²¹¹ OPJ představuje zkratku pro obsahovou pragmatickou jednotku.

²¹² Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 92.

²¹³ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 93.

²¹⁴ Dostupné na: <http://www.ujc.cas.cz/>. Datum posledního přístupu 10. března 2015.

V nahrávce číslo tři otec i dcera užívají četné kontaktní prostředky, které v přepsané podobě působí někdy až rušivým dojmem, v mluvené komunikaci si jejich četnost však mluvčí zřejmě neuvědomují, což je jev v každodenní komunikaci běžný. Jozef Mistrík hodnotí využívané kontaktní prostředky následovně: „*Väčšina kontaktných prostriedkov klesá buď na úroveň citových výrazov, citosloviec, alebo až na úroveň lexikálno-sémanticky prázdnych expletív, ktoré sa používajú nevedomene (počúvaj, nepočúvaj [...]) ako prívetné, klišéovité, parazitické útvary. O ich čisto kontaktovej funkcii a lexikálno-sémantickej chudobe svedčí možnosť vzájomnej výmeny [...]*“.²¹⁵

*OTE3: tak nemůžeš to tady nechat prázdný se všema věcmi.

*DIT3: tak se zamkne.

*OTE3: no to je jasné že se zamkne ale vždycky tady někdo musí zůstat.

*DIT3: tak to půjdeme potom.

*OTE3: a nepojedem radši dneska?

*DIT3: ne.

*OTE3: já bych jel dneska.

*DIT3: jo.

*OTE3: ehm ne?

*DIT3: no tak jestli chceš.

*OTE3: tak se tak se takže dneska nebude koupání v moři jo.

*DIT3: bude!

*OTE3: no tak když se musíš rozhodnout ať už konečně víme co dělat.

Otec číslo tři rovněž často začíná své výpovědi pomocí citoslovečného „no,“ souhrnně takto začal celkem patnáct ze svých výpovědí. I dívka využívá výrazu „no“ k udržení vzájemné konverzace, např.:

*DIT3: no že sem se probudila a že ste mi to měli namazat.

V porovnání s nahrávkami číslo jedna a dvě je výskyt kontaktního prostředku ve formě no v této ukázce výrazně vyšší. Otázkou zůstává, jestli dítě přebírá uvedený prostředek od svého otce i pro svou komunikační kompetenci, např. i do jiných hovorů, nebo zdali se dítě přizpůsobuje jen svému otci jakožto komunikačnímu partnerovi při společné komunikaci. Pro další výzkum by bylo vhodné shromáždit nahrávky dítěte v odlišných komunikačních situacích s jinými komunikačními partnery, než by představovali rodiče.

²¹⁵ Mistrík, J.: *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989, s. 503.

Kontaktivními prostředky na začátku replik se zabýval také kolektiv autorů publikace *Konverzace v češtině*,²¹⁶ kteří uvedli skupinu prostředků, jež se na počátku replik objevují nejvíce: „no, jo, a, tak, jako, ne, ale.“²¹⁷ Ve svých analýzách vyhodnotili kontaktní prostředek „no“ za nejfrekventovanější. Rovněž upozorňují na obtížné vymezení funkční charakteristiky těchto výrazů, protože: „většina z nich má v mluveném dialogu povahu neutrální, funkčně nevyhraněnou, jejich distribuce je do značné míry náhodná a mohou stát v podstatě na počátku jakékoli repliky.“²¹⁸ V této souvislosti musíme uvést, že naše nahrávky jsou svou povahou podobné nahrávkám pořízeným při rodinných oslavách, neboť mezi sebou hovoří pouze rodinní příslušníci. Další možný prvek pro časté využívání „parazitujících“ kontaktních prostředků je skutečnost, že se mluvčí během rozhovorů s rodinnými příslušníky tolik nehlídají jako kupříkladu při komunikaci v zaměstnání apod., což se nám projevuje např. v nespisovnosti.

V nahrávce číslo čtyři ani jednou otec neoslovil syna jeho křestním jménem, otec využívá pouze deiktického zájmena „ty.“ Pětiletý syn jednou otce oslovil „tati,“ tedy obvyklým domácím oslovením pro otce:

*DIT4: tak tati takovejhle.

%com: dítě otci patrně naznačovalo předpokládaný objem svého mozku.

Ve čtvrté nahrávce si můžeme povšimnout častých kontaktních prostředků obou komunikačních partnerů na začátku nahrávky, kdy otec ukládá syna ke spaní:

*OTE4: tak ukaž nemusíš se přikrývat ty už si lehni!

*DIT4: tak jo.

*OTE4: posuň se trošku.

*DIT4: tak jo.

*OTE4: no lehni si.

V nahrávce můžeme vysledovat, že když rozhovor mezi otcem a synem přechází do roviny „filozofování“ o původu člověka a probírají dovednosti různých zvířat, tak parazitické kontaktní prostředky ubývají:

*OTE4: ptakopysk proč myslíš že ptakopysk?

*DIT4: protože může si pod vodou eh vyhrabat díru.

*OTE4: pod vodou?

²¹⁶ Hoffmannová, J.; Müllerová, O.; Zeman, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999.

²¹⁷ Hoffmannová, J.; Müllerová, O.; Zeman, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999, s. 155.

²¹⁸ Hoffmannová, J.; Müllerová, O.; Zeman, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999, s. 156.

*DIT4: ehm.

%com: dítě vydává zvuk na znamení souhlasu.

Otec číslo pět oslovil svého syna jedenkrát jeho jménem (Jirko) a dvakrát syna oslovil „chlapským“ označením „kámo,“ což může signalizovat partnerskou sounáležitost:

*OTE5: to je teda kámo hezky sedum sedum!

Pětiletý chlapec oslovil otce stejně jako dítě v ukázce číslo čtyři jen jedenkrát označením „tati.“ Při otcově prohře při hraní kuliček dítě označí svého otce za „slabocha,“ otec toto označení přijímá a nepovažuje označení „slaboch“ za urážku, což můžeme interpretovat jako projev rovnocenného partnerského vztahu mezi otcem a synem, kdy dítě ví, co si může v dané komunikační situaci ještě k otci dovolit:

*OTE5: paráda!

*DIT5: tak jako seš slaboch!

*OTE5: to sem teda.

Dále v ukázce číslo pět proběhne několik replik jen na základě výměny úsporných kontaktních prostředků:

*OTE5: tak.

*DIT5: takže.

*OTE5: no.

*DIT5: takže cvrnkám já teď ty!

Ukázka číslo šest byla pořízena s tříletou holčičkou, kterou otec během rozhovoru oslovil celkem desetkrát zdvořilou „Karolínko.“ V této ukázce se otec velice snažil o udržení pozornosti dítěte, protože dívka se patrně zajímala o hračky a ostatní předměty nacházející se v jejím okolí. V nahrávce otec začal své výpovědi patnáctkrát pomocí „no,“ zatímco dcera si „pomohla“ kontaktním prostředkem „no“ pro začátek výpovědi pouze pětkrát, což může být způsobeno i tím, že tříleté dítě nemělo snahu udržet delší rozhovor a stále odbíhalo od rozebíraných témat, která navrhoval otec.

Na této ukázce je ještě zajímavé, že otec dceři potvrzuje její pohlavní příslušnost, a to hned na dvou místech. Dívka vyžaduje po rodičích (od Ježíška) sice vše „holčičí,“ což může být způsobeno věkem, anebo i vlivem např. reklamních spotů a výrobků určených zejména pro dívky, které většinou bývají nabízené v růžové barvě. Na druhou stranu se dalo z ukázky rovněž vysledovat, že dívka se přátelí i s dětmi opačného pohlaví:

*DIT6: já já sem měla klacky do já sem měla klacky na tábory.

*OTE6: ty si měla klacky?

%com: otec se zdá být doslova udiven, že jeho dcera si hrála ve školce s klacky (děti si hrály, že mají táborák).

*DIT6: na tábory jo.

*OTE6: aha.

*DIT6: a zaspálila sem tim kluky sem zapálila.

%com: první sloveso zaspálila je v tomto špatném tvaru, avšak když sloveso dívka zopakuje podruhé, tak je již v náležité podobě.

K potvrzení pohlavní identity (a ujištění, že dcera je již velká) došlo v těchto replikách:

*OTE6: ty s Martinkou ste nebrečely?

*DIT6: ne.

*OTE6: tak to ste šikovný.

*DIT6: my sme velký holky!

*OTE6: ste velký holky.

*DIT6: jo!

Anebo na dalším místě:

*OTE6: ty nechceš lyže?

*DIT6: tak lyše ale jenom holčičí lyše!

*OTE6: no holčičí lyže samozřejmě seš holčička a chtěla bys umět lyžovat?

%com: otec také všechna slova, která dítě vyslovilo špatně, sám vyslovuje pečlivě a správně. Dítě říká „lyše,“ otec dává důraz na správnou výslovnost „lyže.“

V nahrávce číslo sedm, která zaznamenává rozhovor s téměř pětiletou dívkou, otec oslovil dceru dvakrát pomocí zdrobněliny „Alenko.“ Otec číslo sedm pro oslovení dcery užíval ještě další kontaktní prostředky:

*OTE7: tak Alenko a my si hele přečtem ten novej Čtyřlístek jo?

V nahrávce číslo sedm se objevuje poprvé jiné oslovení otce, a to v podobě „tatí,“ kdy koncové „í“ je zřetelně prodlouženo. Poté dcera otce ještě jednou osloví „tatí,“ zde je však užito již označení s krátkým „í“ na konci slova. Otec na oslovení reaguje a poté dceři začne vše vysvětlovat. Všimněme si v druhé otcově promluvě ještě užití příznačných zdrobnělin:

*DIT7: tatí.

*OTE7: no copak?

*DIT7: a proč tam měli ten blešák?

*OTE7: no to je takový tržíčko a jednou za čas vždycky v nějakom městečku je.

Zdrobnělina „tržíčko“ je v dané komunikační situaci využita jistě jen kvůli malé dceři. Otec se snaží o přiblížení dítěti možná až přespříliš, protože zdrobnělina typu „tržíčko“ se nezdá být příliš funkčním obohacením slovníku.

Otec číslo osm hovořil nejprve s dcerou a poté i se synem. Dcera byla oslovena pětkrát, jednou v podobě zkráceného „Maki,“ zbytek vytváří oslovení pomocí zdrobněliny „Markétko.“ Syn byl osloven čtyřikrát, a to jednou pomocí zdrobněliny „Viloušku.“ Otec pro oslovení syna užije ale také modifikované podoby křestního jména ve formě „Vilos“:

*OTE8: no to je zase jiná vejška to sou věci kdyby aspoň sem patřej tydensty že jo hele Vilos není to takhle?

Touto podobou chlapecká jména se patrně otec snažil o kontrolu/schválení stavěné věci ze strany syna. K oslovení připojil ještě citoslovečné hele, které je řazeno do kontaktních a vybízecích citoslovců.²¹⁹

A dvakrát za sebou otec označil syna jako „Vilíka,“ avšak to se jednalo o žertovnou situaci, kdy si syn vědomě dělal z otce legraci, že chce pít kávu. V této situaci není dítě primárně osloveno, ale jeho jméno slouží k zdůraznění toho, že „Vilík“ přece daný nápoj nesmí pít:

*OTE8: ty si dáš kávu odkdy Vilík pije kávu?

*DIT9: hihhi!

%com: dítě se směje.

*OTE8: já jsem teda nikdy neslyšel že Vilík může pít kávu!

Dcera otce neoslovila domáckým označením ani jednou, zatímco otec sám o sobě v konverzaci s dcerou hovořil jako o „tatínkovi.“

*OTE8: a tatínek udělá hop a skok!

Na jiném místě se otec snaží apelovat na dceřiny city:²²⁰

*OTE8: ehm přece tady nenecháš tatínka prohrát.

*DIT8: a právě že jo!

*OTE8: jo proč?

*DIT8: no proto proč bych tě nechávala vyhrát?

Čtyřletý syn oslovil otce dvakrát, a to v situaci, kdy vyžadoval, aby se otec podíval na to, co právě dělá. Zároveň také dvakrát opakuje ukazovací příslovce, kam se má otec podívat:

*DIT9: jo připravil sem seřizuju tati tady tati tady!

V této souvislosti si můžeme položit otázku, proč děti používají přímé oslovení otce méně, než využívají otcové přímého pojmenování pro své děti. Zároveň se zdá, že děti velmi dobře

²¹⁹ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 357.

²²⁰ Peter Ballnik ve své publikaci uvádí, že kvůli otci je dcera ochotna toho hodně udělat: „*Holčičky bývají většinou hodnější než kluci. Slovní spojení kvůli mně dokáže u vaší dcery způsobit zázraky, máte-li spolu dobrý vztah. Často je ochotná za vás splnit nějaký úkol nebo něco udělat. Neměl byste toho však zneužívat.*“ In: Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010, s. 63. V našem případě však „strategie“ selhala, protože sedmiletá dívka nechce nechat otce vyhrát zadarmo.

ví, že účelné oslovení ve formě „tati“ jim vždy zaručí otcovu pozornost, z čehož vyvozujeme, že děti patrně intuitivně znají pragmatickou funkci přímého oslovení jednoho z rodičů.

K otci číslo osm ještě na závěr dodejme, že jednou syna oslovil v roli, kterou dítě právě představovalo (pro zdůraznění, že se jedná o roli v rámci hry, využil otec ještě formu vykání):

*OTE8: tak pane strojevedoucí už jedete a kam vezete ten náklad?

Můžeme shrnout, že ve všech nahrávkách se jednalo o komunikaci pouze mezi dvěma komunikačními partnery, a proto není oslovení příliš frekventovaným prvkem. Patrně z tohoto důvodu se děti i otcové nejúčelněji oslovují pomocí osobního zájmena „ty.“ Přímé formy oslovení pomocí jména využívají otcové, přičemž žádný z otců nevyužil k oslovení dítěte oficiální podobu jména. Pro oslovení volí otcové nejvíce formu zdrobněliny a „domácké“ podoby jmen. Dítě využívá „domáciho“ oslovení pro otce ve formě „tati, popř. tatí.“ Když dítě otce přímo osloví, vždy následuje ze strany otce očekávaná reakce a otec zaměří svou pozornost na to, co dítě vyžaduje.

Kontaktové prostředky pro udržení hovoru jsou využívány více na straně otců, z čehož usuzujeme, že děti se vzhledem k svému věku necítí být natolik odpovědné za udržení plnohodnotného hovoru. Vzhledem k tomu, že se jedná o běžnou, každodenní, neoficiální komunikaci, dalo se tedy předpokládat, že se v komunikaci budou vyskytovat četné kontaktové prostředky typu „no tak, no, hele, vid', tak no, apod.“ Pro další výzkum by bylo vhodné nahrát otce i v dalších komunikačních situacích, aby se mohlo vyhodnotit, kolik kontaktovéch prostředků využívají, když hovoří s dětmi, a kolik kontaktovéch prostředků/výrazů využívají naproti tomu při komunikaci s dospělou osobou.

3.3.3 Potřeba informace/činnosti, typy otázek

Na potřebu informace a typy otázek pokládaných ze strany otce se zaměříme ve všech shromážděných nahrávkách. V této podkapitole se pokusíme stanovit přesné počty základních typů otázek, které otcové využili při komunikaci se svým dítětem. V rámci pragmatické analýzy vycházíme z předpokladu, který uvádí Lenka Šulová v souhrnu pragmatických aspektů řeči orientované na dítě: „*Převažují žádosti o informace [...]*.“²²¹ O tázacích větách píše také Olga Müllerová: „*dítě nejvíce aktivizují a jsou pro vztah matky a dítěte přijatelnější*

²²¹ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 280.

než věty imperativní.“²²² Rovněž Daniela Slančová připomíná důležitost této pragmatické funkce: „*potreba informácie patria v dialogickej komunikácii medzi najfrekvencovanejšie.*“²²³

Pouze okrajově jsme soustředili naši pozornost na otázky položené ze strany dětí. Naše získaná data pouze porovnáváme s následujícím tvrzením: „*Je rovněž zjištěno, že děti si osvojují nejprve konstrukce tzv. zjišťovacích otázek*²²⁴ (s možnou odpovědí ano/ne), teprve později konstrukce doplňovacích otázek. Zjišťovací otázky nečiní dětem velké problémy a také jejich slovosled je obvykle bezchybný.“²²⁵ Uvedená citace však reprodukuje závěry výzkumu, v němž byly zkoumány jen děti do tří let věku. K problematice můžeme přispět jen tím, že ještě i v našich nahrávkách (s převažující věkovou skupinou 4-7 let) stále na straně dětí převažuje počet otázek zjišťovacích, avšak děti již umí účelně využívat i otázky doplňovací, které bývají položeny již konstrukčně správně.

Jak bylo uvedeno již výše, otázky spadají do třetí oblasti komunikačních funkcí, a to do oblasti *interrogativního typu*. V naší práci se opět držíme rozčlenění otázek na detailnější podtypy podle Miroslava Grepla,²²⁶ který popisuje *interrogativní typ komunikační funkce* následovně: „*Jde o výpovědi s funkcí tázací [...]. Někdy se spojují s typem (2),²²⁷ ale záměrem (cílem) otázek není způsobit, aby adresát něco vykonal, nýbrž aby doplnil tazateli chybějící informace o světě. Na druhé straně nelze popřít, že i OTÁZKY jsou druhem VÝZVY vůči adresátovi, a to VÝZVOU K ODPOVĚDI. Podstatné je však to, že pro výzvy k vykonání (o) a pro výzvy odpovědi mají jazyky různé ustálené způsoby realizace a indikace. Podle zaměření dělíme otázky na zjišťovací a doplňovací.*“²²⁸ Zjišťovací otázky jsou definovány takto: „*Ptáme se jimi na platnost/neplatnost obsahu predikátu a tím vlastně platnost/neplatnost (o) dané výpovědi.*“²²⁹ Otázky doplňovací si můžeme charakterizovat takto: „*Slouží k získání informace zastoupené v nich tázacími slovy typu kdo, co, který, kam, kdy, odkud, proč, kvůli čemu, hov. Jaktože, co za aj. Od tázaného požaduje mluvčí, aby doplnil místo zájmena*

²²² Müllerová, O.: *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008, s. 136.

²²³ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 113.

²²⁴ V analýzách našich dětských projevů byly počítány a hodnoceny jen otázky zjišťovací a doplňovací, podrobnější členění na jednotlivé podtypy nebylo provedeno.

²²⁵ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 65.

²²⁶ Některé typy otázek můžeme nalézt rozvedené také in: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 301-303.

²²⁷ Odkaz se vztahuje k direktivnímu typu komunikační funkce in: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 598-607.

²²⁸ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 608.

²²⁹ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 608.

konkrétní pojmenování [...].“²³⁰ V rámci naší analýzy byly uvedené základní typy otázek ve specifických případech ještě rozčleněny na *podrobnější podtypy*,²³¹ které budou upřesněny v souvislosti s danou nahrávkou. Všechny získané informace pro lepší přehlednost představíme ještě zanesené v souhrnných tabulkách. Slančová pro svůj výzkum převzala členění otázek od Mistríka, Grepla a Karlíka a od Nižníkové,²³² ale v souvislosti se zkoumaným tématem upozorňuje ještě na tuto skutečnost: „Špecifikom skúmaného typu komunikácie je jej didaktický charakter. Mnoho otázok nesplňa jeden z elementárnych komponentov otázky, totiž že pre hovoriaceho je požadovaná informácia chýbajúcou informáciou o stave skutočnosti. Učiteľka väčšinou odpoveď na položenú otázku pozná alebo aspoň vie, čo môže pokladať za vyhovujúcu odpoveď (obyčajne z malého množstva alternatív).“²³³ V této souvislosti rovněž i my v naší práci zavádíme další typ otázky, a to otázku didaktickou, kterou Slančová vymezuje následovně: „ide o špecifický typ podnecujúcich otázok, ktorými sa sice zisťujú predpokladané vedomosti detí, a to vedomosti rozličného druhu: tie, ktoré deti získaly v škôlke, jako aj všeobecnejšie vedomosti, no bez nejakého zvláštného dôrazu na ich proverovanie.“²³⁴ V našich nahrávkách se sice nejedná o „školskou, didaktickou“ komunikaci, ale otcové tento typ otázky v některých okamžicích rovněž využívají, proto pokládáme za vhodné přidat ke členění otázek podle Grepla i tento typ didaktické otázky, protože v určitém smyslu můžeme i tzv. *řeč rodičů orientovanou na dítě* považovat za „pedagogickou.“ Pedagogickým zaměřením řeči matky orientované na dítě se zabývala v naší jazykové oblasti Olga Müllerová ve studii *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. V závěru studie své výsledky prezentuje takto: „[...] v pěti letech, však matka bere ohled na stupeň jeho intelektuálního vývoje a např. zjednodušuje výklady o složitých jevech; pedagogická dimenze je stále velmi výrazná.“²³⁵

Zároveň musíme ještě upozornit na skutečnost, že ne všechny pronesené otázky se podařilo přiřadit k základnímu typu otázky, proto se v naší analýze bude objevovat kolonka „*nezařazeno*,“ kam spadají otázky, jejichž význam se nedal plně dekodovat ani v rámci celé komunikační situace. Číselně tedy budeme hodnotit pouze rozdělení na *otázky zjišťovací* a

²³⁰ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 610.

²³¹ U *otázek zjišťovacích* jsou vyděleny *nepravé otázky zjišťovací*, obdobně je tomu u *otázek doplňovacích*, kde jsou také vyděleny *nepravé otázky doplňovací*. In: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 608-612.

²³² Slančová čerpá poznatky z těchto publikací: Mistrík, J.: *Štylistika* Bratislava, Slovenské pedaogické nakladatelství, 1985.; Grepl, M. a Karlík, P.: *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.; a od Nižníkové, J.: *Zo slovenskej skladby II*. Prešov: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 1994.

²³³ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 113.

²³⁴ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 114.

²³⁵ Müllerová, O.: *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008, s. 139.

doplňovací.

Na rozdíl od Slančové a její analýzy řeči učitelek mateřských škol není náš soubor nahrávek natolik rozsáhlý, aby nám umožnil detailnější vyčíslení *podrobnějších podtypů otázek*²³⁶ a přinesl nám tak reprezentativní statistické údaje o formě otázek v řeči orientované na dítě.

U otce číslo jedna výrazně převládají otázky zjišťovací, celkem 42 výskytů, zatímco otázek doplňovacích využil otec jedna jen 19. Zjišťovací otázky jsou definovány takto: „*Ptáme se jimi na platnost/neplatnost obsahu predikátu a tím vlastně platnost/neplatnost (o) dané výpovědi.*“²³⁷ Na ukázce číslo jedna se nám díky analýze četnosti využívaných otázek potvrzuje skutečnost, že otázky vyžadující odpověď ve formě ano/ne, nepřinášejí příliš rozvitou konverzaci a otec se od dítěte nedozví žádné zásadní informace:

*OTE1: a nebojíš se nebojíš se?

*DIT1: ne.

*OTE2: opravdu ne?

%com: nastává ticho, vyvozujeme, že se dítě vyjadřuje neverbálně.

*OTE1: a umíš potopit hlavu?

*DIT1: en nn.

%com: projev dítěte nelze dobře zachytit, ale ze stylu projevu vyvozujeme nesouhlas.

*OTE1: nn a vlásky umíš potopit jo to se nebojíš?

První z nahrávaných otců také používá takové formulace otázek, jež dítěti přímo napovídají a vyžadují od dcery jen jednoslovnou odpověď, např.:

*OTE1: a máme ještě nějaký zvířátko asi kočku?

Nebo na jiném místě:

*OTE1: a bouřky se nebojíme vid'?

*DIT1: ne.

Dívka číslo jedna položila otci pouhé 3 otázky, které byly vždy jednoslovné, považujeme je za eliptické, všechny otázky zněly: „*Co? Kde? Kde?*“, Všechny otázky jsme zařadili do otázek doplňovacích, ale nejsme si jisti, zda dívka říká otázku s „*kde?*“ ze své vůle, protože ji to skutečně zajímá, nebo zda daný výraz jen „prázdně“ neopakuje po svém otci:

*OTE1: kde budeme dělat vohýnek?

*DIT1: kde?

*OTE1: kde kde budeme dělat?

*DIT1: kde?

²³⁶ K analýze se nabízí podrobnější členění podle tzv. „*specifických funkčních odstínů*“, např.: prověřování, ověřování, naléhání, odmítnutí, akceptování, výtka, námitka, atd. Více in: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 608-612.

²³⁷ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 608.

*OTE1: no já se ptam tebe!

U otce číslo dvě je poměr dvou typů otázek poměrně vyrovnán. Zjišťovacích otázek pronesl 28, otázek doplňovacích pronesl celkem 22.

Za zvláštní případ považujeme dvě výpovědi pronesené s tázací intonací: „Co?“ a „Peřinka?“ (oba výskyty uvedeny zde), kdy se otec ptá dítěte, co mu na dovolené chybí. Z nahrávky je poznat, že se otec neptá v tomto případě za účelem získání nějaké informace, ale ptá se z toho důvodu, protože dítěti patrně plně nerozuměl.²³⁸

Otec využil v komunikaci také zjišťovacích otázek, které plní funkci opětovného ujištění, že dítě sní ještě jeden krajíc chleba:

*OTE2: budeš chtít ještě jeden chlebiček?

*DIT2: ehm.

%com: dítě odpovídá neverbálně vokálním zvukem na znamení souhlasu.

*OTE2: ještě sníš jeden?

*DIT2: ehm.

*OTE2: opravdu?

*DIT2: ehm.

*OTE2: a sníš ho?

*DIT2: ehm.

*OTE2: tak já ti ho pudu ukrojit.

V porovnání s ukázkou číslo jedna i zde nahrávaný otec použil téměř identickou odpověď (zvýrazněno výše pomocí podtržení), jakou využil otec číslo jedna, když konverzace s dcerou nebyla příliš rozvitá:

*OTE2: chybí ti tady něco?

*DIT2: co?

*OTE2: no to se ptam tebe.

Uvedenou otázku skládající se z výrazu „co,“ jsme v rámci analýzy otázek u dítěte nikam nezařadili, protože si nejsme jisti, zda se dítě ptá z důvodu: a) co mu má na dovolené chybět, nebo b) dítě otce neposlouchalo, protože bylo rozptýlené jinými okolnostmi a rozhovor s otcem dívku příliš nezajímal. Dítě celkem využilo otázku s „co?“ čtyřikrát. Otázku začínající na „co“ jsme vložili do kolonky *nezařazeno* na základě se srovnáním se zjišťovacími otázkami, které jsou dítětem formulované rozvitě (a můžeme si jen vyvozovat, že jsou pro dítě patrně z nějakého důvodu důležitější), např.:

*DIT2: a nejsou v tom rozinky?

²³⁸ V rámci našeho přepisu nahrávky jsme také nebyli schopni dítětem pronesenou výpověď dekodovat, vše se dalo určit až z okolního kontextu komunikace.

nebo

*DIT2: a jak se to dělá takhle?

%com: dítě se snažilo si samo namazat chléb nutellou.

Některé otcovy otázky se však v rámci dané komunikační situace zdají být poněkud neúčelné a nadbytečné, neboť např. otec dítěti nemohl k snídani nabídnout jiný chléb, než je chléb prodáváný v dané oblasti rekreace rodiny:

*OTE2: ten jejich tady co mají ten chlebiček jo?

Otec číslo tři užil celkem 16 zjišťovacích otázek a 10 doplňovacích. V tomto případě jsme nezařadili do základních kategorií následující otázku, kterou považujeme za tzv. *nepravou doplňovací otázku – řečnickou*:²³⁹

*OTE3: no von sám asi ne že?

%com: otec s dcerou hovořil o mostě v Mostaru, který byl za války znovu vystavěn, a dcera se otce ptala, kdo most znovu postavil.

Nahrávka číslo tři byla pořízena s jedenáctiletou dívkou, proto s ohledem na věk dívky využívá otec rovněž typu „*didaktických otázek*“, pomocí nichž se pokouší obohatit dceřiny znalosti o světě:

*OTE3: jo a víš že tam byla válka?

Ačkoli se jsme si vědomi toho, že naše nahrávky poskytují pouze omezený výchozí materiál ke studiu řeči otce zaměřené na dítě, tak se i v nahrávce číslo tři vyskytuje obdobná výpověď ze strany otce jako u předchozích nahrávek:

*DIT3: ty snad jo?

*OTE3: mně je to jedno já se ptám tebe.

Otcové dávají dětem zcela jasně najevo, že mají hovořit ony samy, a dále vyčkávají, jak se dítě k daným skutečnostem během rozhovoru vyjádří.

Jedenáctiletá dívka během rozhovoru pronesla sedm zjišťovacích a čtyři doplňovací otázky.

Otec číslo čtyři použil 21 doplňovacích otázek, zjišťovacích otázek pronesl 10, dvě otázky jsme do souboru nezařadili. Jedná se opět o řečnickou otázku, na kterou nebyla vyžadována odpověď. Druhou z nezařazených otázek se stala otcova otázka, pomocí níž se otec snažil připomenout synovi začátek jeho nedokončené promluvy, kterou sám předtím přerušil kvůli ukládání dítěte ke spánku:

*DIT4: že mají

*OTE4: lehni si udělej si pohodlí!

*DIT4: ehm.

*OTE4: že mají co?

²³⁹ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 611.

*DIT4: že mají chytrej mozek.

Pětiletý syn pronesl 5 zjišťovacích otázek a dvě doplňovací. Otec se zřejmě snažil syna navést otázkou k hlubšímu zamyšlení nad daným tématem, výsledkem ovšem bylo, že dítě často nevědělo, co má odpovědět, protože požadované informace ze strany otce byly pro dítě s ohledem na jeho kognitivní rozvoj prozatím neřešitelné a zatím není dítě ani vybaveno potřebnými argumenty pro obhájení, nebo alespoň zastávání svého stanoviska či názoru.

V nahrávce číslo pět využil otec 13 otázek doplňovacích a 31 otázek zjišťovacích, jednu z otázek jsme nechali stranou. Syn použil celkem 7 otázek, z toho bylo šest zjišťovacích a jedna doplňovací. Většina otázek v páté nahrávce souvisela s vývojem hrané hry:

*DIT5: takže pěkně tě porazím chceš to vidět?

*OTE5: chci.

*DIT5: tak koukej!

Odbočkou od hry byly pouze otcovy otázky, které se týkaly průběhu synova dne ve školce (viz výše).

Mezi otcem číslo šest a jeho tříletou dcerou je vysoký nepoměr mezi počty položených otázek, což je možná způsobeno nízkým věkem nahrávané holčičky, které v době pořízení nahrávky byly tři roky a dva měsíce. Otec pronesl celkem 84 otázek, z toho bylo 43 doplňovacích a 41 zjišťovacích. U dívky jsme byli schopni určit pouze 4 otázky, zbytek výpovědi nebylo možné dekodovat ani z kontextu, např.:

*DIT6: no ale ale ale máš tam ale máš máš i na pravý líši?

%com: nelze poznat, zda se jedná o skutečnou otázku, nebo jen o konstatování se zvýšenou intonací připomínající otázku, ani z okolního kontextu nejsme schopni rozpoznat, o čem dívka vlastně hovoří.

Udržení konverzace s dítětem na této věkové úrovni se zdá být poměrně náročné, proto se otec snaží dítě udržet u společné konverzace pomocí nových a někdy i několikrát se opakujících otázek podobného typu či podobného tématu, např.:

*OTE6: dědu Rád'u máš ráda?

*DIT6: taky taky tebe.

*OTE6: taky mě?

*DIT6: jo.

*OTE6: a koho ještě?

%com: výše pronesenou otázku považujeme za eliptickou, avšak dítě z kontextu pozná, na jakou skutečnost se jej otec v daný okamžik vyptává.

*DIT6: taky maminku mám ráda.

*OTE6: a ještě někoho?

*DIT6: taky babičku Mirku a babičku Alinku a taky Balzíka.

*OTE6: a ještě někoho?

*DIT6: dědu Petra-e.

%com: koncové e se pojí s pokračováním dědečkova jména, nemůžeme přesně vyvodit, proč dítě tento zvuk vydalo a co jím zamýšlelo.

*OTE6: tak a ještě někoho?

%com: v tuto chvíli si pokládáme otázku, koho chtěl otec ještě slyšet, protože se zdá, že dcera uvedla snad všechny členy rodiny, a navíc uvedla i jméno neurčitého domácího zvířete (vyvozujeme, že se jednalo o psa).

*DIT6: a maminku.

*OTE6: šikulka a ještě někoho?

*DIT6: už nevím.

Na této ukázce si také můžeme ukázat, že otec porušuje jednu z tzv. komunikačních strategií, a to strategii: „*nebombardujte dítě otázkami*.“²⁴⁰

Nahrávka číslo sedm se odlišuje od ostatních nahrávek tím, že zachycuje komunikaci mezi otcem a dcerou při prohlížení a čtení dětského časopisu. Do otázek nezařazujeme ty otázky pronesené otcem, které představují otázky přečtené z časopisu. Nutno však dodat, že dítě reaguje i na otázky pokládané v časopise a komentuje čtený příběh:

*OTE7: ale co budeme jíst copak máme v košíku hhh když koupíte špekáčky proč je nedáte do ledničky?

*DIT7: špekáky!

*OTE7: ne to sou ty knedlíky co zblajznul.

U otce číslo sedm jsme do třídění otázek na zjišťovací a doplňovací nezařadili jednu otázku, kterou považujeme za nepravou doplňovací otázku řečnickou, na kterou není vyžadována odpověď od dítěte. Otec ani během své promluvy na odpověď od dítěte nečekal a sám hovořil ihned dál:

*OTE7: hm tak jsme to přečetli tak co je tam dál?

%com: nenastává pauza pro odpověď, ale otec hned pokračuje dál.

*OTE7: tady je Veverka v Praze tu sme tam neviděli ještě snad.

Celkem využil otec 18 otázek zjišťovacích a 9 doplňovacích. Obdobně jako otec číslo dvě i otec z této nahrávky použil opětovného ujištění o tom, co chce dítě dělat po přečtení několika příběhů z Čtyřlístku:

*OTE7: tak dobrý ne chce se ti spát co?

*DIT7: ennn.

²⁴⁰ Viz též kapitola *Strategie rozvíjení konverzace aneb Otázky a odpovědi* in: Hornáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 38.

%com: soudíme, že se jedná o odpověď negativní.

*OTE7: určitě ne?

*DIT7: ne.

*OTE7: ne?

*DIT7: já bysem musela malovat už ten obraz.

*OTE7: chceš malovat ten obraz?

Dívka číslo sedm během celého nahrávání pronesla pouhé tři otázky a všechny byly doplňovací:

*DIT7: co je to Izabela?

*DIT7: a proč tam měli ten blešák?

*DIT7: a aby srdíčko proč?

Takto položené otázky dítěte patrně odrážejí jeho současný zájem a otec na všechny otázky dítěti odpovídá a předloží dceři nějakou odpověď, kterou si v daný okamžik musí vymyslet, neboť otázky pokládané dětmi jsou v některých případech „neřešitelné“ a rodiče odpovídají jen z toho důvodu, aby uspokojili dětskou zvědavost.

Otec číslo osm využil celkem 29 otázek zjišťovacích a 24 otázek doplňovacích. Jednu z otázek jsme nezařadili, když otec vypráví dceři o tom, jak si on sám jako malé dítě hrál se svým dědečkem. Na konci této výpovědi je sice zdůrazněná intonace otázky zejména pomocí kontaktního „no vid?“, dcera sice otci odpoví, že danou skutečnost ví, ale z celé komunikační situace vyvozujeme, že odpovídá spíše kvůli kontaktnímu prostředku na konci výpovědi než kvůli samotné informaci, kterou považujeme za prostě sdělenou:

*OTE8: vždycky můj děda čaroval takhle když jsme hráli s dědou no vid?

*DIT8: já vim néééé!

%com: dítě ihned následně komentuje pokračující hru.

Otcovy otázky také na sebe vhodně navazují, např.: nejprve využije otázku zjišťovací, poté doplňovací a nakonec se vrátí k otázce zjišťovací:

*OTE8: ty máš ráda zelený?

*DIT8: ano já mám!

*OTE8: proč máš ráda zelený?

*DIT8: protože to sou vždycky moje výherní.

*OTE8: jo se zelenejma se vyhrává?

*DIT8: jo!

Dívka použila 8 otázek zjišťovacích, 4 otázky doplňovací a tři otázky jsme nezařadili, např.:

*OTE8: kterou máš nejradši?

*DIT8: já?

*OTE8: no písničku.

Otec se vyptává dcery, kterou písničku z pohádky Tři bratři má nejraději. Následnou dívčinu výpověď s tázací intonací „já?“ můžeme považovat za údiv nebo i za eliptickou otázku typu: „Kterou písničku mám já nejraději?“ Účelem této otázky bylo patrně hlubší zamyšlení se nad výběrem oblíbené písničky. Tuto otázku nezapočítáváme, protože neznáme skutečné záměry mluvčího.

Otec číslo osm v komunikaci se svým synem využil celkem 125 otázek, z toho bylo 85 zjišťovacích a 40 doplňovacích. Nepoměr mezi počtem otázek ze strany otce a syna je v této nahrávce velmi vysoký, neboť syn pronesl jen 2 otázky zjišťovací, např.:

*DIT9: a teď otočíme tohle?

Jednu chlapcovu otázku jsme ponechali stranou, neboť jednoslovnou otázku znějící „co?“ nemůžeme opět zařadit do žádné z kategorií. V tomto případě ji považujeme pouze za výzvu k tomu, aby otec chlapci zopakoval svoji otázku, neboť dítě bylo patrně plně zaměstnáno hraním s „mašinkami“ a otce plně nevnímalo:

*OTE8: kam si s nim vodjel?

*DIT9: co?

*OTE8: kam si s nim vodjel?

Nahrávaný otec se také pomocí otázek snaží svého syna přimět k aktivitě počítání, přičemž se nespokojuje s vágním vymezením, ale vyžaduje od svého syna přesný počet²⁴¹:

*OTE8: tšštš²⁴² kolik máš vagónů dohromady?

*DIT9: hodně!

*OTE8: spočítáš je schválně tak je spočítáme až je zapojíme jo ty tam dáváš i mašiny jo?

%com: následuje komunikace zabývající se zapojováním vlaků do řady a rozdělení rolí pro danou hru – otec bude hrát výpravčího a syn bude představovat strojvedoucího, poté však dítě samo navrhne, že vlaky spočítá.

*DIT9: a spočítám ty vagóny!

*OTE8: tak spočítej ty vagóny.

*DIT9: jedna dva tři čtyři pět šest sedm osm devět deset jedenáct.

Při analýze otázek jsme si všimli, že děti odpovídají „nevím“ téměř ve všech případech na otázky doplňovací, např.:

²⁴¹ V tomto případě musíme mít však na paměti, že se otec mohl snažit jen „předvést“ své dítě, kolik toho už umí, protože od čtyřletého dítěte výčet čísel až do jedenácti lze označit za poměrně slušný výkon. Na možnost „předvedení“ dítěte, co už všechno umí je upozorňováno také v publikaci: Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 37.

²⁴² „Tšštš“ v komunikaci značí napodobování zvuku vydávaného vlakem. Citoslovenné napodobování chodu motorů vozidel, vlaků a jiných dopravních prostředků je příznačné zejména pro komunikaci se syny, můžeme odkázat na provedené výzkumy v zahraničí, které předkládá Průcha: „*při hře s autíčky byla verbální aktivita jak rodičů, tak dětí nižší (až 10% zabíraly zvuky napodobující chod motorů.)*“ In: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 100.

*OTE2: Anižko co budeme dělat dneska?

*DIT2: nevím.

*OTE6: ehm co to je za tvar?

*DIT6: nevím.

Některé z otázek lze označit za „testovací“, tedy za otázky, díky nimž se otcové snaží své děti testovat,²⁴³ avšak pro děti se zdají být tyto otázky natolik náročné, že na ně nemohou adekvátně odpovědět. Otázkou však zůstává, jestli otcové sami intuitivně necítí, že děti jim nerozumí, a nevolí proto raději z tohoto důvodu více otázky zjišťovací, na které dítě může snadněji odpovědět „ano/ne, jo/ne, hmm, ehm“ apod.

Pro přehlednost uvádíme výsledky analýzy typů otázek v následujících tabulkách:

Počty otázek v jednotlivých nahrávkách

OTEC	Otázky zjišťovací	Otázky doplňovací	Neurčeno	Celkem
1	42	19	0	61
2	28	22	2	52
3	16	10	1	27
4	10	21	2	33
5	31	13	1	45
6	41	43	0	84
7	18	9	1	28
8 a)*	29	24	1	54
8 b)*	85	40	0	125
Celkem	300	201	8	509

*8a) nahrávka s dcerou

8b) nahrávka se synem

Počty otázek v jednotlivých nahrávkách

DÍTĚ	Otázky zjišťovací	Otázky doplňovací	Neurčeno	Celkem
1	0	3	0	3
2	3	0	1	4
3	7	4	0	11

²⁴³ Vycházíme z tvrzení uvedeného u Průcha: „Otcové mají větší sklon dávat testovací otázky svému dítěti.“ In: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98. V rámci naší analýzy není zřejmé, zda nebyli otcové ovlivněni faktorem nahrávání, který je mohl nutit volit méně náročné otázky, na které dítě alespoň trochu reaguje, a komunikace se bude tudíž jevit plynulá.

4	5	2	0	7
5	6	1	0	7
6	1	3	0	4
7	0	3	0	3
8	8	4	3	15
9	2	0	1	3
Celkem	32	20	5	57

Pro orientační představu uvádíme ještě počty replik²⁴⁴ otců v každé z nahrávek.

Počty replik v nahrávkách

Otec	1	2	3	4	5	6	7	8a	8b
Počet replik	63	88	71	75	134	132	61	190	159

Jak u otců, tak i u dětí převažují otázky *zjišťovací*, tedy otázky na něž se očekává odpověď ve formě *ano/ne*. Množství otázek u otců je téměř desetkrát vyšší než u dětí. Na začátku této kapitoly bylo zmíněno, že si děti nejprve osvojují konstrukce *zjišťovacích* otázek. Díky naší případové studii si pokládáme otázku, zda tomu tak není právě z toho důvodu, že *zjišťovacím* otázkám jsou děti ve svém okolí více vystaveny než otázkám *doplňovacím*. Průměrný počet otázek v jedné nahrávce u otců činí 64, u dětí se průměr pohybuje kolem 6. Naše získaná data se rozcházejí se zjištěním Daniely Slančové, v jejímž výzkumu převažovaly *doplňovací* otázky. Průměr *doplňovacích* otázek u Slančové činil 71,5 %.²⁴⁵ Své zjištění o převaze *doplňovacích* otázek shrnuje Slančová následovně: „*spôsob realizácie zisťovacích otázok, keď sa učiteľka neuspokojuje s odpoveďou áno/nie, a ak sa takéto odpovede vyskytnú, reaguje na ne buď rozvedením odpovede, alebo ďalšími otázkami.*“²⁴⁶ V této souvislosti Slančová ještě zmiňuje didaktické úsilí učitelek o záměrný rozvoj osobnosti dítěte. Důležité je také nezapomínat na skutečnost, že Slančová má k dispozici zachycenou řeč pouze od učitelek ženského pohlaví, zatímco naše nahrávky jsou pořízeny s muži a v českém prostředí nemáme zatím žádná data k porovnání s našimi výsledky.

²⁴⁴ „Základní jednotka členění dialogického textu; souvislý úsek textu, který pronese jeden z účastníků rozhovoru, aniž by ho vystřídal mluvčí jiný. Obvykle je tvořena jednou n. několika výpověďmi.“ In: Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 375. Heslo: *Replika*. Autorka hesla: Olga Müllerová.

V jedné replice se nám tedy může objevovat několik otázek za sebou, např.:

*OTE1: Jirečka. To je kdo? To je kočka nebo co?

Ve standardizovaných prepisech je však zvykem uvádět standardní interpunkční znaménka až na konec celé repliky.

²⁴⁵ Slančová, D.: *Řeč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 116.

²⁴⁶ Slančová, D.: *Řeč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 143.

Do pragmatické analýzy se nabízí ještě zařadit *věty imperativní*, které se však v našich nahrávkách příliš neobjevují, což může být způsobeno dvěma faktory. Za prvé Olga Müllerová uvádí, že věty tázací jsou pro: „*vztah matky a dítěte přijatelnější než věty imperativní*.“²⁴⁷ O otcích se však nikde tuto informaci v odborných publikacích a člancích nedočteme. Druhým faktorem může být to, že se otcové snažili přímé direktivě vyhnout, neboť věděli, že jsou nahráváni a nechtěli kupříkladu, aby byli považováni za přísné rodiče. V žádné z nahrávek jsme se nesetkali s formou striktního rozkazu doprovázeného specifickou intonací typickou pro rozkazovací způsob. Nejvíce opakujícím se prvkem v rámci forem imperativu se v nahrávkách objevuje vybídnutí pomocí slovesa *pojď/pojďme* (v nahrávkách se tato slovesa objevují v hovorové podobě *pod'/pod'me*), např.:

*OTE2: pod' mi říct co si chtěla jo.

*OTE4: pod' a lehni si do postele!

V nahrávce číslo pět jako první vyzval syn otce k tomu, aby už šli hrát naplánovanou hru:

*DIT5: takže pod'!

*OTE5: no co pod'!

%com: intonace hlasu napovídá, že se otci synovo vybídnutí příliš nezamlouvá.

Když se otec číslo šest snažil o udržení dceřiny pozornosti, tak využil i dvě slovesa ve formě imperativu za sebou:

*OTE6: počkej poslouchej mě takže co se dělo v tý školce?

Otec číslo sedm se snažil usměrnit dceřino chování nejprve pomocí dvou imperativů a poté využil vybídnutí ke společné činnosti ve formě první osoby plurálu:

*OTE7: hele zavři tu fixu a pod' tajdle si lehneme.

Otec číslo 8 v nahrávce se synem zvolil obdobnou strategií, neboť nejprve usměrnil synovo chování pomocí druhé osoby singuláru a poté vše doplnil první osobou plurálu:

*OTE8: pod' tady máme místo.

Soudíme, že soubor imperativních vět v našich nahrávkách nepředstavuje vypovídající hodnoty, protože otcové kontrolovali své chování a v důsledku toho mohli být také patrně více trpěliví než obvykle. Proto by bylo pro další výzkum vhodné shromáždit více nahrávek z jednotlivých rodin, aby se minimalizoval efekt sebekontroly ze strany otce.

Na závěr kapitoly si pokládáme otázku v souvislosti s tvrzením uvedeným u Šulové: „*Můžeme se tedy domnívat, že otec je pro dítě náročnějším konverzačním partnerem, alespoň pokud hovoříme o udržení rozhovoru. Hovoří méně a nepřijímá takovou zodpovědnost za*

²⁴⁷ Müllerová, O.: *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. In. Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008, s. 136.

udržení rozhovoru s dítětem jako matka.“²⁴⁸ V našich nahrávkách se projevil rozdíl v tom, že otcové nevyvíjejí takovou snahu jako učitelky v mateřské škole, aby udrželi rozhovor se svým dítětem na „rozvíjející“ úrovni. Otázkou zůstává, zda rozdíl přibližně sta otázek ve prospěch otázek *zjišťovacích* je dostačující alespoň k potvrzení výše uvedeného tvrzení. Pro další výzkum by bylo účelné shromáždit větší počet nahrávek otců a mít k dispozici komunikaci otce s dítětem během více komunikačních situací, aby se eliminovala skutečnost, že daná komunikační situace ovlivní nejen výběr komunikačních strategií, ale i komunikačních prostředků.

3.4 Poznámky k lexikální stránce řeči otce orientované na dítě

V této kapitole se zaměříme na vybrané aspekty lexikální stránky řeči otce zaměřené na dítě. Do lexikální analýzy jsme zařadili všechny nahrávky kromě nahrávek číslo 3 a 6.²⁴⁹ Upozorňujeme, že naše analýza zprostředkovává jen vybrané jevy z lexikální problematiky, a jsme si plně vědomi toho, že se tato analýza v žádném případě nedotýká problematiky v celé její šíři. K detailnější analýze jsme si vybrali pouze *substantiva*, *adjektiva*, *pronomina* a *verba*, což jsou slovní druhy, kterým se věnuje publikace *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Číslovky ponecháváme stranou z důvodu jejich vyššího výskytu v určitých komunikačních situacích, neboť se jejich používání stále opakovalo v rámci hraní her a jejich vyslovení bylo mnohdy stereotypní a jen ilustrovalo průběh hry, např.:

*DIT5: tři tři!

*OTE5: tři tři!

*DIT5: a hrajem do pěti.

*OTE5: hrajem do pěti jasný.

Naproti tomu kupříkladu v nahrávce číslo dvě nebyla otcem vyslovena jediná číslovka, avšak předpokládáme, že kdyby si otec zvolil pro účely nahrávky hraní společenské hry, tak by se využívání číslovek mnohonásobně zvýšilo. Domníváme se tedy, že jakákoli analýza ohledně číslovek by byla z důvodu jejich nerovnoměrného výskytu podle zvolené komunikační situace zkreslená a nevypovídající. Na okraj se pak zmíníme ještě o *adverbiích* jakožto o

²⁴⁸ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 283.

²⁴⁹ Připomínáme, že se jedná o kontrolní nahrávky, jež byly pořízeny s dvěma dívkami (11 let a 3 roky), jedná se tedy o věkovou kategorii, která vybočuje z naší cílové skupiny, tj. 4-7 let.

autosémantickém slovním druhu,²⁵⁰ v tomto případě však nemůže výsledky již komparovat s *Morfologií mluvené češtiny*, která se zabývá pouze ohebnými slovními druhy.

V současnosti v českém prostředí nemáme zatím ani k dispozici podrobnější výsledky lexikální analýzy řeči matky orientované na dítě, tudíž naše předložené výsledky nemůžeme porovnat s obdobnými daty.²⁵¹ Velmi užitečné by rovněž bylo, kdyby bylo možné porovnat obsáhlejší data získaná v českém jazykovém prostředí s předkládaným tvrzením ze zahraničních výzkumů: „v řeči otců se vyskytuje větší podíl slov s nízkou frekvencí než v řeči matek, tj. promluvy otců jsou z tohoto hlediska pro dítě obtížnější.“²⁵²

Jsme si plně vědomi též toho, že naše lexikální analýza vychází pouze z omezených možností zpracování získaných dat oproti současným korpusovým výzkumům, o něž se opírají data předkládaná v publikacích²⁵³ *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*²⁵⁴ a *Frekvenční slovník mluvené češtiny*,²⁵⁵ s nimiž chceme naše výsledky komparovat. Velkým omezením pro naši práci bylo zejména to, že není k dispozici anotovaný korpus. V naší práci jsme museli získaná data přepisovat a vyhodnocovat ručně a pomocí tabulkového rozložení v programu Excel. Současné výzkumy však mají k dispozici řadu pomocných programů, které výzkumníkům umožní rychlejší a přesnější práci s doplňujícími možnostmi podrobnějších analýz: „V období mezi lety 1996 a 2007 byla také za účelem analýzy korpusových databází vytvořena řada podpůrných programových nástrojů. [...] analýza uvedená v této publikaci plně využívala specifických pomůcek vypracovaných v rámci Českého národního korpusu Michalem Křenem a Václavem Cvrčkem a zvláště pak programového prostředí Bonito (Rychlý 1998-2003). Analýza PMK²⁵⁶ pomocí těchto programů byla mnohonásobně jednodušší, než tomu bylo před deseti lety.“²⁵⁷

Naše výsledky pak můžeme opět porovnat se získanými daty o řeči učitelek v mateřských školách od Daniely Slančové, ale stále je nutné si připomínat, že výsledky Slančové

²⁵⁰ „Z hlediska významového (sémantického) lze pohlížet na slovní druhy jako na slova pojmenovávající různé druhy jevů reality. Dělí se na plnovýznamová (autosémantika) a neplnovýznamová (synsémantika).“ In: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 229.

²⁵¹ Co se týče vývoje slovní zásoby u dětí v naší vymezené věkové skupině, tak i zde jsou dosavadní předložené výsledky poměrně skromné, neboť výzkumníci se prozatím nejvíce zabývali vývojem slovní zásoby u dětí do tří let věku. Průcha k tomu ve své publikaci uvádí: „Pro osvojování lexika češtiny v tomto věkovém období je k dispozici jen málo výzkumných poznatků.“ In: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 85.

²⁵² Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 99.

²⁵³ Pro účely porovnání námi získaných dat jsme si zvolili následující publikace: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza* a *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. *Frekvenční slovník češtiny* jsme k porovnání dat nevyužili z toho důvodu, že je primárně zaměřen na psaný jazyk (str. 8) a předkládá výsledky z beletrie, odborné literatury a publicistiky.

²⁵⁴ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

²⁵⁵ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007.

²⁵⁶ PMK (Pražský mluvený korpus)

²⁵⁷ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 18.

prezentují typ pedagogické komunikace, která je kvůli svému záměrnému vedení zcela specifická a nedá se tudíž pokládat za stejnou komunikační situaci, kterou zachycují námi získané nahrávky pořízené v rodinném prostředí.

3.4.1 Podstatná jména

Pro analýzu substantiv²⁵⁸ jsme si vytyčili přehledové rozčlenění nejprve podle *hmotné existence*²⁵⁹ na *konkréta* versus *abstrakta* a poté detailnější členění v rámci konkrét, a to na *jména osob*²⁶⁰ a *živočichů*. Na závěr vyčíslíme podíl *deminutiv* v rámci substantiv, protože právě *deminutiva*²⁶¹ představují významný prvek v řeči orientované na dítě. Rovněž podle vzoru publikace *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza* zavádíme položku *jiné/nejasné*,²⁶² kam budou zařazeny prvky, u nichž si plně nejsme jisti jejich skutečným zařazením, protože v některých případech nelze zcela určit význam daného slova. V rámci lexikální analýzy substantiv ještě představíme porovnání se 30 nejfrekventovanějšími substantivy předloženými v *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza*.²⁶³

Analýza ukazuje, že otcové pronesli celkem 467 substantiv. Připomínáme, že celkový počet slov pronesených otci činí 4 689 slov.²⁶⁴ Převážnou většinu tedy 85% ze všech substantiv tvořila *konkréta*, *abstrakta* představují jen 15% ze všech substantiv, což odpovídá

²⁵⁸ „Základní slovní druh označující jevy skutečnosti jako samostatná fakta. S. zahrnují nejen jména osob, zvířat, věcí, jevů, ale i významy, které jsou typické pro jiné slovní druhy, a to jak základní, např. jména vlastností (čern, skromnost), dějů a stavů (lov, bytí), [...]“. In: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 466. Heslo: *Substantivum (podstatné jméno)*.

Autorka hesla: Klára Osolsobě.

Na tomto místě ještě upozorňujeme, že do substantiv jsme nezapočítávali tzv. *číslovková substantiva*, která jsou v *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza* započítávány až do jednotlivých druhů číslovek.

²⁵⁹ Houžvičková, M.; Hoffmannová, J.: *Čeština pro překladatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012, s. 32.

²⁶⁰ Do jmen osob zařazujeme jak jména vlastní (křestní jméno dítěte), tak i označení pro jakoukoli osobu, např. rodinný příslušník, vykonavatel určitého povolání apod. Do jmen osob jsme však zařadili také slova jako *Karkulka* a *víla*, protože z rozhovorů nám vyplývá, že otcové patrně kvůli dětem využívají tato slova jako *konkréta*. Dalším faktorem, který nás navedl k přiřazení těchto jmen do konkrét, je skutečnost, že děti mívají doma také hračky znázorňující tyto pohádkové bytosti a mohou je tedy považovat za něco hmatatelného. V literatuře zabývající se analýzou podstatných jmen jsme však nikde nenalezli ilustrující návod, jak s danými slovy zacházet v těchto specifických případech, z toho důvodu zde raději tato slova doslovně uvádíme.

²⁶¹ Do deminutiv jsme však neřadili takové výrazy, které sice svou formou odpovídají zdvořilostem, ale běžně se jimi takto označují dané předměty oficiálně, např. *křídýlka* určená jako pomůcka na plavání.

²⁶² Tuto kategorii však v rámci celkové analýzy nevyčíslujeme, protože slova spadající do kolonky *jiné/nejasné* vytváří jen malé procento, např.: nikam jsme nezařadili podstatná jména: „*kámen, nůžky, papír*“, která byla řečena vždy v tomto pořadí a po sobě při „*stříhání/dětském rozpočítadle*“, kdo začne jako první hrát.

²⁶³ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 60.

²⁶⁴ Bylo zjištěno pomocí mechanického spočítání slov v programu Word. Započítána jsou všechna slova, jež otcové pronesli. Uvedený počet slov tedy obsahuje i stále se opakující prvky typické pro mluvený projev, jako jsou např.: no, hm, ehm, jo, ne apod.

předpokladu, že otcové v rámci řeči orientované na dítě volí převážně slova s konkrétním významem. K podobným výsledkům došla také Daniela Slančová: „*Málo sú zastúpené abstraktné substantíva. Predstavujú približne 1/13 všetkých použitých substantív a približne 1/6 slovníka substantív.*“²⁶⁵ Můžeme konstatovat, že otcové volí častěji slova s konkrétními výrazy, protože patrně intuitivně tuší, že si je děti dokážou lépe představit než něco abstraktního. V řeči mezi dospělými osobami je však situace zcela opačná: „*[...] výrazně prevažovali názvy abstraktní, jejichž zastoupení dosáhlo 59,4%.*“²⁶⁶ Z uvedených dat vyplynulo, že konkrétní vytváří centrální jádro podstatných jmen v řeči orientované na dítě.

V lexikální analýze jsou zařazeny rozhovory se 4 dcerami a 3 syny. Jsme si vědomi toho, že se jedná o omezený materiál, přesto se však ukazuje určitý rozdíl v počtu deminutiv využívaných při komunikaci s dcerami a se syny. Všichni otcové totiž využívají větší počet deminutiv při komunikaci s dcerou, se syny je pak počet deminutiv prokazatelně nižší.

Užití deminutiv

Otec	s dcerou	se synem
1	24	×
2	20	×
4	×	0
5	×	1
7	4	×
8	17	×
8	×	5
Celkem	65	6

Deminutiva představují zaokrouhleně 15 % z celkového počtu substantiv (467). Celkový počet je 71 deminutiv. Doplnujeme, že do deminutiv byla započtena i označení osob ve formě zdvojnásobení, např.:

*OTE7: tak Alenko a my si dneska přečtem ten novej Čtyřlístek jo?

Dále byla započítány klasické formy deminutiv, jako jsou kupříkladu (zvýrazněno pomocí podtržení):

*OTE8: ne já bych si dal kafíčko nepůjdem na kafíčko?

²⁶⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 173.

²⁶⁶ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 51.

Do deminutiv jsem však nezařadili taková slova, která sice díky své formě můžeme považovat za deminutiva, avšak v rámci svého významu se v této deminutivní podobě užívají zcela běžně. Tímto případem je např. slovo *školka*,²⁶⁷ které se v našich nahrávkách vyskytuje vícekrát, např.:

*OTE5: co ve školce dneska?

K nezanedbatelnému významu deminutiv v řeči orientované na dítě došla také Daniela Slančová: „Dôležitým záverom, ktorý vyplynul z analýzy lexikálnej štruktúry, je poznatok o emocionálno-afektívnom charaktere RUD a jej celkovej pozitívnej orientácii. Je to predovšetkým široko rozvinutá deminutívnosť, keď priemerne každé 34. slovo z celej slovnej zásoby je deminutívne, resp. eufemizujúco zafarbené.“²⁶⁸

Označení osob (jak vlastních, tak obecných) činí celkem 79 výskytů. Velký počet jmen v této skupině se sestává z označení rodinných příslušníků: *bratranec, bráška, bratři, děda, maminka, sestřička, sestřenice, synáček, tatínek*.

Označení živočichů využili otcové celkem v šedesáti případech. Doplňujeme, že počítáme všechny výskyty tvaru slova, jež označuje živočicha. Pro představu, o jak rozmanitý soubor se jedná, uvádíme všechna označení²⁶⁹ živočichů shromážděná v našich nahrávkách:

Označení živočichů

brejlovec	opice
dravec	pejsek
delfín	ptakopysk
had	ryba
holub	veverka
komár	vlk
kočka	velryba
kuřátko	zvíře
kobra	(zvířátko)
langusta	žralok

Pro ilustraci uvádíme alespoň několik ukázek, v nichž bylo užito označení pro zvíře:

*OTE4: tak langusta není ryba, ale znáš přeci ryby náký?

*OTE7: had vid' kobra má tady vidíš to.

*OTE8: ty jsi zpívala vlka?

²⁶⁷ K rozhodnutí nezařadit slovo školka do deminutiv nás vedla skutečnost, že existuje např. webová stránka pro rodiče, která má přímo ve své adrese podobu slova školka: www.skolkamaterska.cz a na úvodní stránce je předložen seznam: *Top 100 nejlépe hodnocených školek*. Datum posledního přístupu: 10. duben 2015.

²⁶⁸ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 187.

²⁶⁹ Označení živočichů předkládáme v tabulce v reprezentativním tvaru slova, tj. v 1. pádě jednotného čísla (připomínáme, že byly však započítávány všechny tvary podstatných jmen ve všech pádech a v obou číslech).

Je zajímavé, že otec (číslo 7) zvolil označení pro kobra i pomocí hovorového označení *brejlovec* a rovněž v nahrávce zmínil i slovo *had*, které je předchozím slovům nadřazené. Slova *brejlovec* a *kobra* chybí²⁷⁰ ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*. Další tři slova, která pocházejí od otce číslo 4, a to slova *langusta*, *ptakopysk* a *žralok*, také nenalezneme²⁷¹ ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*. Z této ilustrující ukázky by mohlo vyplývat, že otcové využívají v komunikaci se svými dětmi slova, která jsou pro děti obtížnější na porozumění.²⁷² V porovnání s *Frekvenčním slovníkem mluvené češtiny*, kde mimo jiné chybí také slovo *veverka*, se může totiž zdát, že otcové skutečně volí slova z neobvyklé slovní zásoby. Je možno nazvat tato slova vzhledem k *Frekvenčnímu slovníku mluvené češtiny* za periferní, ale podle našeho mínění nemůžeme v tento okamžik tyto domněnky potvrdit, protože slova zabývající se okruhem živočichů jsou v tzv. „*dětské řeči*“ poměrně častým jevem. Průcha²⁷³ ve své publikaci navrhuje diskusi o tom, jaká asi je slovní zásoba dětí v porovnání s dřívějšími výzkumy (odkazuje na Příhodu)²⁷⁴. V této souvislosti zmiňuje *Můj první slovník českého jazyka*,²⁷⁵ který obsahuje 2 500 slov určených pro žáky 1.–3. ročníku základní školy.²⁷⁶ O slovníku dále uvádí, že by mohl: „[...] být využit např. pro zjišťování stavu lexika u dětí před vstupem do základního vzdělávání.“²⁷⁷ Pro porovnání jsme tedy využili i uvedený slovník. Z dvaceti předložených substantiv označujících živočichy v našich nahrávkách ve slovníku nalezneme přesně polovinu. *Můj první slovník českého jazyka* obsahuje slova typu *veverka*, *vlk*,²⁷⁸ *kobra*, což jsou slova, které nenalezneme ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*, avšak slovník určený pro první až třetí třídy základní školy obsahuje i mnohá další ne příliš frekventovaná substantiva označující živočichy, která se rovněž nenalézají ani ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*, např.: *hroznýš*, *chřestýš*, *makrela*, *poštolka* atd. I když otcové tedy využívají málo frekventovaná substantiva ze slovní zásoby, tak je patrně využívají s ohledem na komunikační situaci, protože zvířata představují pro děti jeden z okruhů jejich zájmu,²⁷⁹ což se projevuje i v řeči orientované na dítě.

²⁷⁰ Slovo *brejlovec* nenalezneme ani ve *Frekvenčním slovníku češtiny*, avšak slovo *kobra* se zde již vyskytuje (str. 102).

²⁷¹ Slova *ptakopysk* a *langusta* nejsou také obsažena ani ve *Frekvenčním slovníku češtiny*.

²⁷² Viz tvrzení: „v řeči otců se vyskytuje větší podíl slov s nízkou frekvencí než v řeči matek, tj. promluvy otců jsou z tohoto hlediska pro dítě obtížnější.“ In: Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 99.

²⁷³ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 85.

²⁷⁴ V soupisu literatury Průcha odkazuje na tuto studii: Příhoda, J.: *Měření zásoby slovní u dětí*. In: *Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926*. Praha: Nákladem sjezdového výboru, 1927, s. 150-159.

²⁷⁵ Schrimpfová, J. M.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008.

²⁷⁶ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 86.

²⁷⁷ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 184.

²⁷⁸ Slovo *vlk* je však uvedeno ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny* až v *Abecedním slovníku málo frekventovaných slov*, tj. s frekvencí 1 (str. 495).

²⁷⁹ Dokladem mohou také být četné dětské knížky, jež pojednávají o zvířecích hrdinech.

Sestavení frekvenčního slovníku substantiv s nejpoužívanějšími podstatnými jmény z našich nahrávek by nepřineslo žádné vypovídající údaje, protože mnohá substantiva se opakovala jen v rámci jedné nahrávky podle dané komunikační situace, proto pouze porovnáme naše získaná podstatná jména s 30 nejfrekventovanějšími podstatnými jmény²⁸⁰ v *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Celkem se shoduje deset podstatných jmen (přičemž se ukázala úplná shoda s prvními čtyřmi nejfrekventovanějšími slovy): *dítě, lidé, práce, člověk, věc, rodina, problém, město, čas a den*.

Souhrnně můžeme uvést, že otcové volí slova zcela jistě podle dané komunikační situace a přitom berou ohled na svého dětského komunikačního partnera. Pro pozdější výzkumy, jak již bylo řečeno výše, by bylo vhodné shromáždit nahrávky i z dalších obdobných komunikačních situací, aby mohl být okruh slovní zásoby alespoň částečně stanoven. V našich případech se jednalo o taková substantiva, která jsou přirozeně vhodná pro danou komunikační situaci, např. v případě dovolené u moře. Rodiče s dětmi hovoří o tom, co dneska podniknou a jak se jim stýská po domově, nebo naopak, když se bude jednat o komunikační situaci související s hrou s hračkami, tak se přirozeně budou označení hraček a rolí během rozhovoru několikrát opakovat.

Otázkou tedy i nadále zůstává, o jak více náročnější slova volí otcové při komunikaci s dítětem ve srovnání s matkou, protože jak se ukázalo, tak např. slovní zásobu týkající se zvířat otcové přizpůsobují patrně zájmu dětí o zvířecí říši. Na druhou stranu se nezanedbatelná část zvolených substantiv shoduje s nejfrekventovanějšími podstatnými jmény vyskytujícími se v mluveném jazyce.

3.4.2 Přídavná jména

Adjektiva můžeme v souladu s daty uvedenými v *Morfologii mluvené češtiny* zařadit mezi: „méně frekventované druhy slov.“²⁸¹ Ostatně i Daniela Slančová v souvislosti

²⁸⁰ Doplnujeme, že v *Morfologii mluvené češtiny* na stránce 60 jsou nejfrekventovanější substantiva prezentována ve své spisovné podobě, avšak do celkového počtu byly zahrnuty i výskyty nespisovné podoby, např. slovo *lidi* má uvedeno 2139 výskytů a spisovná podoba ve formě *lidé* má uvedeno 270 výskytů, což celkem činí 2409 výskytů, tedy číslo, které je nám prezentováno v přehledové tabulce na stránce 60. V naší práci se vyskytla sice jen nespisovná podoba ve formě *lidi*, ale uvádíme ji výše ve formě *lidé*, tedy v souladu s *Morfologií mluvené češtiny* a připomínáme, že naším cílem je v první řadě ukázat, jakým slovům jsou děti nejvíce vystavovány ze strany otce. Opozitnost spisovnosti – nespisovnosti ponecháváme stranou.

²⁸¹ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 81.

s přídavnými jmény přináší jen soupis nejfrekventovanějších adjektiv v řeči učitelek orientované na dítě.

Pokud jde o užití tvaru přídavných jmen, tak se v našich nahrávkách objevují tvary příznačné pro neformální mluvený projev, v němž převládají tvary z obecné češtiny.²⁸² Zde uvádíme některé příklady z našich nahrávek (pomocí podtržení jsou uvedené jevy zvýrazněny):

*OTE2: já si vezmu tenhle stejnej chlebiček.

*OTE4: a velkej nebo malej?

*OTE8: celejch jedenáct vagónů to je slušnej vlak už to je už jak nákej nákladák dlouhatánskej vid'?

V *Morfologii mluvené češtiny* je k dispozici „změřený“ výsledek: „celkem 81,7 % všech adjektiv mělo tvary charakteristické pro základní mluvený neformální styl.“²⁸³

Většina přídavných jmen byla v našich nahrávkách pronesena v prvním stupni (pozitivu).²⁸⁴

Druhý stupeň (komparativ) se v nahrávkách objevil například u adjektiv *větší* (ve dvou nahrávkách) a *menší*, *širší*, *rychlejší*, *chytřejší*, *vylepšenější* a u nepravidelného *lepší*. Superlativ se objevil pouze jednou, ale v platnosti příslovce:

*OTE8: kterou máš nejradši?²⁸⁵

%com: otec se táže dcery, kterou písničku z pohádky Tři bratři má nejraději.

Volba adjektiv byla přirozeně přizpůsobena dané komunikační situaci, přesto i v našich nahrávkách dochází poměrně k velké shodě s nejfrekventovanějšími přídavnými jmény uvedenými v *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Z prvních deseti nejfrekventovanějších adjektiv se nám jich shoduje šest: *dobrý*, *velký*, *jíný*, *malý*, *celý* a *stejný*. Slova *dobrý*, *velký* a *malý* jsou rovněž prvními třemi nejfrekventovanějšími adjektivy uvedenými u Slančové.²⁸⁶ Slančová předkládá soubor osmnácti nejfrekventovanějších adjektiv ze všech nahrávek, přičemž tři z nich představují označení pro barvy: *červený*, *bílý* a

²⁸² „Čeština obecná [...] Spontánní mluvený jaz. soukromé a poloveřejné komunikace, regionálně i sociálně málo příznakový, který se z pozice jedné z nestandardních forem č. dostává do postavení jejího substandardu, nižšího standardu. [...]“ In: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 81. Heslo: *Čeština obecná*. Autorka hesla: Marie Krčmová.

²⁸³ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 89.

²⁸⁴ Pozitiv činí v nahrávkách *Morfologie mluvené češtiny* celkem 91 %, komparativ měl 7,5 % a superlativ jen 1,5 %. Více in: ²⁸⁴ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 87.

²⁸⁵ V tomto případě se však slova *nejradši* užívá v platnosti příslovce více in:

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=nejrad%C4%9Bji&Hledej=Hledej> Datum posledního přístupu: 2. duben 2015.

²⁸⁶ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 181.

zelený.²⁸⁷ Další pojmenování barev, jenž se u Slančové vyskytla, jsou: *modrý, žlutý, sivý, šedý, fialový*.

V našich nahrávkách se objevily tyto barvy: *bílý, hnědý, černý, červený, modrý, zelený a žlutý*. Pro porovnání uveďme, že ve výčtu sta nejčastějších adjektiv ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny* se vyskytuje jen jedno označení pro barvu, a to *bílou*.²⁸⁸

Oproti tomu se všech šest barev užitých v našich nahrávkách vyskytuje v publikaci *Můj první slovník českého jazyka*. Z uvedeného nám tedy vyplývá, že otcové opět přizpůsobili svůj slovník dětskému chápání světa. Pro další výzkum by bylo vhodné zaměřit pozornost na to, zda by stejní otcové/muži využili pojmenování barev v dalších komunikačních situacích, zejména s dospělými osobami.

Některá adjektiva jsou opět expresivně zabarvená, např.: *protifňukací, dlouhatánskej*. Kvůli zvoleným komunikačním situacím se v nahrávkách můžeme však setkat také s méně obvyklými²⁸⁹ adjektivy, např.: *rozjetou, bleší, šnečí, bouchlý, chabý, nasazený, couvací, tahací*.

Na tomto místě bychom se rádi vrátili zpět k teoretickým východiskům o řeči matek a otců orientované na dítě. Průcha ve své publikaci předkládá dosavadní zahraniční poznatky o lexikální stránce: „Rozdíl se projevil tehdy, když byl slovník matek a otců srovnáván s daty frekvenčního slovníku americké angličtiny založeného na rozsáhlém korpusu více než pěti milionů slov vyskytujících se v textech amerických školáků. Náročnost lexika matek a otců byla definována ve vztahu k frekvencím tohoto slovníku.“²⁹⁰ V souvislosti s tímto výzkumem Průcha navrhuje: „Tento výzkumný přístup by bylo možno replikovat na analýzu řeči českých matek a otců k dětem a zjištěné údaje srovnávat s daty Frekvenčního slovníku mluvené češtiny.“²⁹¹ V této souvislosti si pokládáme otázku, zda ovšem je *Frekvenční slovník mluvené češtiny* vhodným médiem k porovnávání získaných dat, neboť obsahuje data zejména z rozhovorů mezi dospělými mluvčími. Jako vhodnější řešení by bylo i na českém jazykovém materiálu porovnávat řeč rodičů se slovníkem dětí a poté až se slovní zásobou předkládanou ve frekvenčních slovnících. Z výše uvedeného by totiž mohlo vyplynout, že např. otcové skutečně volí více obtížná a pro dítě nesrozumitelná slova, protože tato slova mají velice

²⁸⁷ Ještě by se nabízelo do barev zařadit adjektivum *zlatý*, avšak tohoto přídavného jména učitelky využívají ve významu *milý, hodný, dobrý*. Více in: Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 182.

²⁸⁸ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007, s. 509.

²⁸⁹ Data porovnáváme s *Frekvenčním slovníkem mluvené češtiny*.

²⁹⁰ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 99.

²⁹¹ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 99.

nízký výskyt ve frekvenčních analýzách,²⁹² ale na druhou stranu mohou tato slova být pro děti naprosto přirozená a přizpůsobená jejich znalostem o okolním světě. V rámci této problematiky se jistě nabízejí mnohé náměty pro další výzkum a práce.

3.4.3 Zájmena

Jako třetí slovní druh jsme si k podrobnější analýze zvolili zájmena, o kterých se uvádí: „*Zájmena jsou jako celek druhým nejfrekventovanějším slovním druhem hned za slovesy.*“²⁹³

Zájmena můžeme definovat následovně: „*Zájmena představují plnovýznamový slovní druh,*²⁹⁴ *v němž se různou měrou realizuje schopnost jazyka pojmenovávat substance a vlastnosti substitučně.*“²⁹⁵ Cílem této podkapitoly je představit soubory nepoužívanějších zájmen v řeči orientované na dítě ze strany otce.

Rozdíl v četnosti výskytu zájmen oproti mluvč mezi dospělými je v našich nahrávkách patrně minimální, protože i v našich nahrávkách jsou zájmena jedním z nejčastěji zastoupených slovních druhů:

*OTE1: a tak nám o něm něco řekni hezkýho.

Nebo

*OTE8: ehm co já s tebou udělám já tě musím skočit to já vidím!

Rovněž i ve výzkumu Daniely Slančové jsou zájmena hojně zastoupeným slovním druhem: „*sú tým slovným druhom, ktorý spolu so slovesami najvýraznejšie určuje charakter tohto typu komunikácie.*“²⁹⁶

Při vymezování zájmen²⁹⁷ jsme se drželi „klasického“ rozdělení na sedm základních podskupin uváděných v mluvnicích českého jazyka, a to na zájmena: *osobní, přivlastňovací,*

²⁹² V této souvislosti máme na mysli zejména *Frekvenční slovník mluvené češtiny* a *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza*.

²⁹³ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 104.

²⁹⁴ V mluvnicích českého jazyka se můžeme setkat s nejednotným vymezováním jednotlivých slovních druhů, např. in: Komárek, M. a kol.: *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986, s. 14, 80. Jsou zájmena považována za tzv. *deiktická slova*.

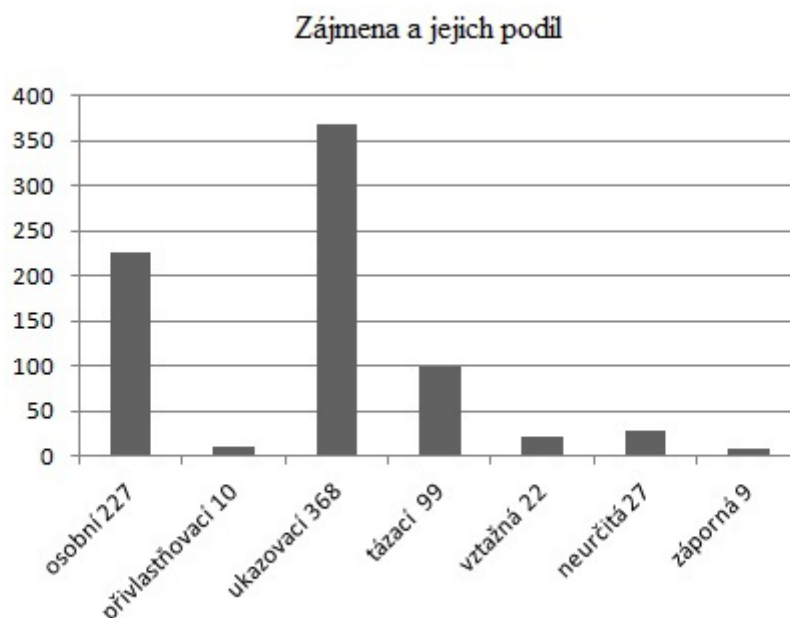
²⁹⁵ Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 285.

²⁹⁶ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 177.

²⁹⁷ Všechna zájmena byla hodnocena podle kontextu, v němž se nacházela. Tvary *se/si*, které jsou součástí zvrtných sloves (reflexiv tantum), byly považovány za základní součást slovesného tvaru a nebyly započítávány do zájmen. Uvádíme zde vše z toho důvodu, že v současných publikacích nebo učebnicích českého jazyka nejsou autoři ve vydělování jednotní, my se však řídíme informacemi uvedenými na stránkách www.ujc.cas.cz : „*Výrazy se, si (bez ohledu na to, zda je nazýváme osobními zvrtnými zájmeny, či volnými morfémy) se pojí se*

*ukazovací, tázací, vztahná, neurčitá a záporná.*²⁹⁸ Celkový počet zájmen v našich nahrávkách představuje 762 výskytů z celkových 4689 slov, což znamená průměrně 108 zájmen v každé z nahrávek.

Nejprve si ukážeme grafické znázornění využití četnosti jednotlivých druhů zájmen:



Největší zastoupení měla zájmena *ukazovací*,²⁹⁹ za nimi následovala zájmena *osobní*. Osobní zájmeno *já* bylo celkem vysloveno v tomto tvaru (první pád) v padesáti případech, v této souvislosti musíme upozornit na skutečnost, že podmět vyjádřený v podobě *já* v českém jazyce: „*nebývá n. nemusí být vyjádřen.*“³⁰⁰ Z tohoto důvodu si pokládáme otázku, zda výskyt zájmena *já* v daných replikách není u otců využíván podvědomě, aby si děti osvojily rozdělení rolí v dialogu, nebo zda využívání zájmena *já* i v replikách, kde by

slovesy.“ Dostupné na: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=b%C3%A1t+se&Hledej=Hledej#bref2> Datum posledního přístupu: 29. březen 2015.

²⁹⁸ Toto vyčlenění a další výklad k dané problematice nalezneme např. in: Havránek, B. a Jedlička, A.: *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002, s. 87-95. Rozšiřující kategorie zájmen, které jsou uváděny v *Průruční mluvnici češtiny*, jsme zahrnuli do základního vydělení, např. *zvrtná osobní zájmena* jsou započtena v *zájmenech osobních* apod.

²⁹⁹ V našich nahrávkách bylo nejvíce početně zastoupeno ukazovací zájmeno *to*, což se opět shoduje s daty uvedenými v *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza*, kde je uvedeno jako nejvíce vyskytující se zájmeno *ten* (zastupuje tvary *ten/ta/to*).

³⁰⁰ Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 316. Heslo: *Podmět*. Autor hesla: Milan Jelínek.

nemuselo být přímo vysloveno,³⁰¹ není pozůstatkem po slovech *máma* a *táta*. Výrazy typu *máma*, *táta* využívají rodiče v okamžicích, kdy hovoří s malými dětmi a při komunikaci s potomkem se tedy takto explicitně pojmenovávají, a rovněž tak stále nazývají své dítě jeho křestním jménem, aby se dítě samo mohlo identifikovat s tímto označením. Uvedme si ilustrující příklad z populárně naučné publikace: „*Dobré ráno andílku... Andrejka se vyspinkala... Umyjeme si zoubky [...]*.“³⁰² Více tuto tematiku nalezneme rovněž zpracovanou u Průchy.³⁰³ Otec číslo osm sám sebe ještě také označil jako tatínka a takto sám o sobě hovořil ve třetí osobě jednotného čísla:

*OTE8: a tatínek udělá hop a skok.

V prvních dvou příčkách se naše výsledky dále shodují s daty uvedenými v *Morfologii mluvené češtiny: Frekvenční analýza*, neboť i v našich získaných nahrávkách byla nejvíce používána zájmena *ukazovací* a *osobní*. Na třetím místě se umístila zájmena *tázací*, což může být způsobeno tím, že otcové se svých dětí neustále na něco vyptávali a pokládali jim otázky. V mluvené češtině u dospělých mluvčích byla na třetím místě zájmena *neurčitá*,³⁰⁴ která jsou v našem případě až na místě čtvrtém. Na pátém místě z našich nahrávek vyšla zájmena *vztahová*, která jsou u dospělých mluvčích na čtvrtém místě.³⁰⁵ Jako předposlední se v řeči otců umístila zájmena *přivlastňovací* a na posledním místě se umístila zájmena *záporná*, která se objevila v *Morfologii mluvené češtiny* na předposledním místě.³⁰⁶ Největší rozdíl v porovnání s daty z *Morfologie mluvené češtiny* představují zájmena *tázací*, která byla v našich nahrávkách na třetím místě, zatímco ve výsledcích v *Morfologii mluvené češtiny* až na posledním místě.³⁰⁷

Pro ukázkou uvádíme některé repliky, v nichž se vyskytovaly zájmena (zvýrazněno pomocí podtržení):

Zájmena *ukazovací*:

*OTE1: a co s tím masem budem dělat?

*OTE4: no to není to je ryba?

³⁰¹ Pro ilustraci uvádíme následující případy, o nichž se domníváme, že by v nich nemuselo být osobní zájmeno *já* explicitně uvedeno: *OTE2: tak jo *já* si zaleju kafe. Nebo *OTE8: ehm co *já* s tebou udělám *já* tě musím skočit to *já* vidím.

³⁰² Horňáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, s. 31.

³⁰³ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 97.

³⁰⁴ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 104.

³⁰⁵ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 104.

³⁰⁶ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 104.

³⁰⁷ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 104.

*OTE7: hele zavři tu fixu a pod'.

*OTE8: někam do města kde se asi staví budou potřebovat tenhle náklad.

Zájmena osobní:

*OTE2: No to se ptám tebe jestli ti tady něco chybí třeba.

*OTE5: tak já začínám když jsem prohrál.

*OTE8: takhle zkus no to se nám to začíná komplikovat se mi zdá vid'?

Zájmena tázací:

*OTE2: co ti chybí?

*OTE2: a kdo je Mařenka?

*OTE8: co jste to tady vyřvávaly s tou Dášou?

Zájmena neurčitá:

*OTE2: a třeba hračky ňáký něco sis nevzala?

*OTE4: dobře se učí proto když jí pak v ňákým velkém obřím akváriu tak tam mají delfíny a ty dobře vycvičeš.

*OTE8: tak se mi zdá že někdo prohrál.

Zájmena vztažná:

*OTE1: tak povídej kdo kdo je celá naše rodina.

*OTE2: teda cos chtěla pod' říct co si chtěla.

*OTE8: já jsem slyšel snad všechny písničky který tam jsou že už zpíváte.

Zájmena přivlastňovací:

*OTE2: co je to tvoje holčička ale co je to tvoje?

*OTE1: tak povídej kdo je celá naše rodina.

Zájmena záporná:

*OTE1: tatínka Mášu nic?

*OTE2: sestřenici no žádnou sestřenici no to je pravda no žádnou sestřenici nemá no.

*OTE4: neznáš žádný ryby?

Ačkoli otcové, ale i ostatní dospělí mluvčí českého jazyka, využívají záporných zájmen v poměrně malém počtu, tak v publikaci *Můj první slovník českého jazyka* jsou uvedena 3 nejčastější záporná zájmena *nic*, *nikdo* a *žádný* z celkového počtu 22 uvedených zájmen.

Závěrem můžeme shrnout, že ve využívání zájmen nevykazují otcové žádné specifické rysy v rámci řeči orientované na dítě.

3.4.4 Slovesa

Slovesa představují nejfrekventovanější slovní druh.³⁰⁸ Slančová však ve své publikaci předkládá jen soupis nejfrekventovanějších sloves v souboru řeči učitelek mateřských škol.³⁰⁹ U sloves se nabízí celá řada možností jejich popisu, avšak z důvodu ručního zpracování jsme si vědomi toho, že předkládáme také jen základní poznatky o užívání sloves ze strany otců.

Na úvod této podkapitoly připomeňme, že: „*Ze slovnědruhového hlediska zaujímají slovesa specifické postavení jak svým významem, tak i svou centrální syntaktickou funkcí. Pomocí morfologických kategorií vyjadřují slovesa jednak vztah k participantům promluvy (osoba a číslo), jednak vztahy časové a modální (čas a způsob) [...]*“.³¹⁰

Jako první předkládáme tabulku s počty sloves v jednotlivých osobách a číslech:

Četnost tvarů sloves podle osoby a čísla

Osoba	SINGULÁR	PLURÁL
1.	98	115
2.	283	12
3.	326	48
Celkem	707	175

Celkem se ve vybraných nahrávkách³¹¹ vyskytuje 882 slovesných určitých tvarů,³¹² což představuje 18,8 % ze všech slov užitých v nahrávkách.

Nejfrekventovanější byla 3. osoba singuláru, následovala 2. osoba singuláru, jako třetí se umístila 1. osoba plurálu, poté následovala 1. osoba singuláru, jako předposlední se umístila 3. osoba plurálu a na posledním místě byla 2. osoba plurálu.

Uvedený výčet podle četnosti slovesných tvarů z nahrávek komunikace otců s dětmi se neshoduje s daty přednesenými v *Morfologii mluvené češtiny*.³¹³ Výsledky se shodují pouze na prvním a posledním místě. *Morfologie mluvené češtiny* pak předkládá tyto výsledky svého výzkumu: jako první se umístila 3. osoba jednotného čísla, na druhém místě je 1. osoba

³⁰⁸ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 133.

³⁰⁹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 170-171.

³¹⁰ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 133.

³¹¹ Připomínáme, že do této analýzy nebyly zařazeny nahrávky číslo 3 a 6.

³¹² Do slovesných určitých tvarů jsme nezapočítali infinitivy, které např. otec číslo jedna užívá zcela nesystematicky za sebou, což připisujeme počáteční nervozitě při pořizování nahrávky:

*OTE1: počkej koupat počkat čekat?

³¹³ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 134.

jednotného čísla a na třetím místě se umístila 3. osoba plurálu. Na čtvrtém místě je 1. osoba plurálu následovaná 2. osobou singuláru a na posledním místě je 2. osoba plurálu.

Rozdíl ve využití osoby a čísla hodnotíme jako výrazný. Frekvence jednotlivých osob a čísla vysvětluje *Morfologie mluvené češtiny* následovně: „Výrazná frekvence 3. os. sg., 1. os. sg. a 3. os. pl. souvisí s charakterem komunikace (v našem případě projev mluvený) a s typem sdělování, v němž je pozornost zaměřena buď na jevy existující mimo osobu adresáta (3. os. sg. a pl.), nebo mluvčí vypovídá sám o sobě a vyjadřuje svůj vlastní názor (1. os. sg.).“³¹⁴ Rozdíl nastává tedy v zaměření pozornosti komunikantů. Otcové se prokazatelně více obracejí na své děti, než je běžné obracet se na svého dospělého komunikačního partnera (*Morfologie mluvené češtiny* vychází z Pražského mluveného korpusu, v němž jsou obsaženy nahrávky dospělých mluvčích). Zajímavé je také si povšimnout rozdílu v užití první osoby singuláru a plurálu. Otcové dávají přednost využití plurálové formy před singulárovou. Otázkou zůstává, zda se tedy snaží využitím této formy³¹⁵ o začlenění svého potomka do konverzace. Pokouší se otcové užitím plurálové podoby slovesa vytvořit u dítěte pocit, že i ono samo se aktivně účastní všech činností a je pro chod rodiny důležité? Na ukázkách si povšimněme, že v některých případech otec pronese formulaci v plurálové podobě, ačkoli je naprosto zřejmé, že dítě se na této aktivitě nemůže ani s pomocí rodičů nikterak podílet (zvýrazněno pomocí podtržení):

*OTE1: co to znamená to budeme sekat?

*OTE1: čím to zapálíme?

Na jiné ukázce si můžeme všimnout, že otec nejprve navrhne aktivitu pomocí druhé osoby singuláru, ale ihned vše doplní plurálovou podobou. V tomto případě si pokládáme otázku, zda se otec nesnaží v dítěti vzbudit pocit bezpečí (že když dělají něco spolu, tak to vždy úspěšně zvládnou):

*OTE2: zkusíš brýle zkusíme šnorchlovat?

Užití plurálové formy ale také může v některých formách značit funkci návrhu:

*OTE5: jo a nedáme ho kousek od tý zdi?

K vyslovení závažnějších závěrů však nejsou opět k dispozici žádné informace o počtu využití jednotlivých osob v singuláru a plurálu na straně českých matek.

Z uvedeného však vyvozujeme, že se otcové patrně velmi snaží o přiblížení se svému komunikačnímu partnerovi a s celkovým počtem 398³¹⁶ slovesných tvarů přímo začleňují své

³¹⁴ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s.134.

³¹⁵ K tématu ještě dodáváme, že užití plurálové formy představuje obvyklý rys řeči orientované na dítě.

³¹⁶ Sčítáme 2. osobu jednotného čísla s 1. osobou množného čísla.

dítě do rozhovoru, zatímco při konverzaci dospělých dávají lidé zřejmě přednost komunikaci o jevech/lidech existujících mimo osobu adresáta.³¹⁷

Analýza v *Morfologii mluvené češtiny* ukázala, že z hlediska čísla převládá singulár nad plurálem.³¹⁸ Rovněž i v našich nahrávkách převládá singulár (80 %) ³¹⁹ nad plurálem (20 %). Nejvíce se hovoří o třetí osobě, poté se mluvčí obrací na druhou osobu a nejméně otec hovoří sám za sebe.

V *Morfologii mluvené češtiny*³²⁰ jsou předloženy výsledky o rozložení vidu u tvarů sloves. V nahrávkách *Pražského mluveného korpusu* převažují tvary sloves imperfektivních (slovesa nedokonavá) nad tvary perfektivních sloves (dokonavých). Jen jedno procento představovalo slovesa obouvidová. V nahrávkách zachycujících komunikaci otce s dítětem rovněž v promluvách otců převládá počet imperfektivních sloves nad slovesy perfektivními. Také jsme zaznamenali slovesa obouvidová, např. *stačit* a *jmenovat se*. V osmé nahrávce kupříkladu bylo 51 sloves vidu dokonavého a 128 výskytů sloves nedokonavých, což se zaokrouhleně může shrnout pod 28 % a 72 %. Naše data se tedy shodují v rozložení vidu u sloves s výsledky *PMK*.³²¹ Volba vidu slovesa podle našeho názoru nebude nějakým výrazným způsobem ovlivněna řečí orientovanou na dítě.

Dále můžeme konstatovat také shodu ohledně času a způsobu: „nejčastější byla kategorie času přítomného v indikativu a v kondicionálu (55,4 %), dále následovala kategorie času minulého v indikativu a kondicionálu s 20,6 % a nejméně častá byla kategorie času budoucího, která tvořila 10% všech slovesných tvarů.“³²² Nutno mít však stále na paměti, že volba slovesného času a způsobu silně závisí na volbě komunikační situace, a proto se užití jednotlivých časů může v nahrávkách mírně odlišovat.

Kvůli omezeným možnostem zpracování dané problematiky jsme si k detailnější analýze způsobu a času zvolili pouze *podmiňovací způsob*, který se ve shromážděných nahrávkách vyskytuje jen v několika případech. Příčinou skromného výskytu může být skutečnost, že otcové opravdu přizpůsobují svou mluvu dětem a snaží se mluvit především ve větách a výrazech, jež jsou dětem srozumitelné. Dalším možným řešením může být skutečnost, že otcové nevolí podmiňovací formy z toho důvodu, že se jedná o složitější

³¹⁷ Viz více in: Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 134.

³¹⁸ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 134.

³¹⁹ Procentuální hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

³²⁰ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 133.

³²¹ Pražský mluvený korpus.

³²² Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 136.

jazykový jev,³²³ o kterém intuitivně tuší, že si jej dítě plně osvojí až po dokonalém osvojení forem jednodušších, a to indikativu a imperativu. I na tomto místě opakovaně narážíme na nedostatek dat z českého jazykového prostředí, abychom mohli porovnat naše výsledky s obdobnými daty.

Ve všech případech, celkem ve 23 výpovědích, byl využit podmiňovací způsob přítomný. Nejvíce využil kondicionálu přítomného otec číslo 8 při rozhovoru se synem, například v jedné replice využil více tvarů vytvořených pomocí kondicionálu:

*OTE8: hele že bysme to propojili s těma mašinama šlo by to ňák propojit aby to jezdilo společně protože ta mašina podle mě může jezdit nahoru že jo?

V nahrávce číslo jedna se naopak využití kondicionálu neobjevuje vůbec. Otec číslo dvě pronesl dvě výpovědi obsahující kondicionál. Na základě uvedeného nemůžeme posoudit, zda se v nerovnoměrném využití kondicionálu u jednotlivých mluvčích jedná o individuální rozdíly, nebo zda otcové nevolí kondicionál např. kvůli jeho větší složitosti. K této problematice by opět bylo vhodné provést opakované nahrávání a rovněž by bylo vhodné mít k dispozici rozsáhlejší výchozí materiál. A jako kontrolní vzorek by bylo užitečné shromáždit nahrávky otců při komunikaci s dospělými osobami.

S třiceti nejfrekventovanějšími slovesy v *Morfologii mluvené češtiny*³²⁴ se nám shoduje celkem 23 sloves. Velká shoda byla očekávána, neboť kupříkladu prvních deset sloves můžeme označit za jádro slovní zásoby (*být, mít*). Oproti tomu však otcové využívají i ta slovesa, která nenalezneme ani ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny* a ani v *Internetové jazykové příručce*,³²⁵ která umožňuje také vyhledávání ve *Slovníku spisovného jazyka českého* a v *Příručním slovníku jazyka českého*. Všechna tato slovesa uvádíme v následujícím výčtu:

Otec číslo jedna použil sloveso *hamat*, které můžeme zařadit mezi typická dětská slova, jakými jsou například *hajinkat, bumbáníčko*,³²⁶ apod. Sloveso *hamat* není obsaženo ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*, ale nalezneme jej ve *Slovníku spisovného jazyka českého*³²⁷ popsané jako dětské slovo.

Otec číslo dvě využil slovesa *šnorchlovat*, které nenalezneme v žádném z výše uvedených zdrojů. Opět se ale jedná o sloveso, které je využito v rámci dané komunikační situace.

³²³ K tomuto tvrzení nás přivádí také skutečnost, že kondicionály se v učebnicích českého jazyka pro cizince (ale i v ostatních jazycích, např. němčina) vyskytují až po důkladném probrání a osvojení forem jednodušších.

³²⁴ Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 145.

³²⁵ <http://www.ujc.cas.cz/> Datum posledního přístupu 4. duben 2015.

³²⁶ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 97.

³²⁷ <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=hamat&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no> Datum posledního přístupu 4. duben 2015.

Všechna slovesa zvolená otcem číslo čtyři nalezneme ve výše uvedených zdrojích.

Na páté nahrávce můžeme ukázat, že daná komunikační situace velice ovlivňuje výběr sloves, jenž souvisí s okruhem hraní hry. Výskyt těchto sloves však není také příliš vysoký: *začínáš*, *prohrál jsi*, *vedeš*, *počkej*, *nestříháme*, *hrajeme*, *stahuješ*, *doháníš*, *cvrnknul*. Všechna vypočtená slovesa se v nahrávce několikrát opakují. Pro porovnání předkládáme četnost uvedených slov ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*:³²⁸ *začínat* 124; *prohrát* 3; *vést* 0; *počkat* 35; *nestříhat* 0; *hrát* 178;³²⁹ *stahovat* 0; *dohánět* 12; *cvrnknout* 4.

U otce číslo sedm je zajímavé využití slovesa *zblajznul*, které mělo jen jeden výskyt ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*.³³⁰

Otec číslo osm v nahrávce s dcerou využil tato méně frekventovaná slovesa: *vyřvávaly*, *začarovat*, *čarovala*, *rozvyhazovalo* a *ťapat*. Sloveso *vyřvávat* se neobjevuje ve výše uvedených zdrojích, nalezneme jej však ve *Frekvenčním slovníku češtiny*.³³¹ Slovesa *čarovat* a *začarovat* nejsou uvedena ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*, ale je zajímavé, že obě dvě slova jsou uvedena v publikaci *Můj první slovník českého jazyka*,³³² z čehož se zdá, že by tato slova měly děti bezpečně ovládat. Sloveso *ťapat* je pak opět představitelem typického dětského slova, v komunikaci dospělými osobami se využívá zvláště v těch případech, kdy se hovoří o malých dětech.³³³

Při komunikaci se synem otec číslo osm využil dvou neobvyklých sloves, a to *doucovat* a *nemagnetovat*.³³⁴

Otázkou opět zůstává, zda máme považovat ojediněle se vyskytující slovesa v řeči otců orientované na dítě za složitá a pro dítě méně srozumitelná, když se neobjevují v běžné mluvě shrnuté ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*. Z nahrávek vyplývá, že děti daným výrazům plně rozumí a i ony samy jsou s nimi schopné v komunikaci dále pracovat a dovedou je funkčně užívat. Některé ojedinělé výrazy jsou dokonce slovníkem určeným pro školní děti zařazeny do centrálního jádra jejich slovní zásoby.

³²⁸ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007.

³²⁹ Ke slovesu hrát na okraj dodáváme, že se objevilo ve čtyřech nahrávkách ze sedmi analyzovaných.

³³⁰ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007, s. 497.

³³¹ Čermák, F.; Křen, M. a Blatná, R.: *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004, s. 334.

³³² Schrimpfová, J. M.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008, s. 72 a 93.

³³³ In: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=%C5%A5apat&Hledej=Hledej> *Slovník spisovné češtiny*.

³³⁴ Slovo *nemagnetovat* by se dalo považovat za neologismus využitý v rámci hraní hry. Avšak toto slovo nenalezneme uvedné v publikaci od Martincové, O. a kol.: *Nová slova v češtině. Slovník neologizmů*. Praha: Academia, 1998.

3.4.5 Příslowce

Adverbia se v nahrávkách vyskytují ve větší míře než adjektiva. Nejvíce využívaná adverbia v našich nahrávkách představují: zájmenná příslovce místa *tam* a *tady*, které se objevují téměř ve všech našich nahrávkách (příslowce zvýrazňujeme pomocí podtržení):

*OTE1: dáme tam dřevo a čím to zapálíme?

*OTE2: tady nemáme peřinky přece.

*OTE4: a co tam říkali ještě?

*OTE4: já vim že se to říká o jednom zvířeti který je tady taky v moři.

*OTE5: tam bysme měli něco dát aby to nebouchalo když to spadne na zem ne?

*OTE5: ne tady to musí držet aby to drželo tak znovu aby.

*OTE7: píрко pěkný tak si ho tady polož a pod' se kouknout co tam dneska je všechno v tom Čtyřlístku pod' lehni si tady.

*OTE8: co jste to tady vyřvávaly s tou Dášou?

*OTE8: já jsem slyšel snad všechny písničky který tam jsou že už zpíváte.

*OTE8: jak se to jmenuje ta auta se ňák jmenujou nebo ne pod' tady máme místo.

*OTE8: jak to tam patří nevíš takhle?

Ostatně adverbium *tam* je nejvíce se vyskytujícím adverbiem uvedeným v soupisu sta nejfrekventovanějších adverbií ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*,³³⁵ příslovce *tady* je pak umístěno na čtvrtém místě.

Z předložených ukázek je dále patrné, že se v jednotlivých replikách může objevit i více druhů příslovčí. Pro porovnání je však zajímavé, že Slančová uvádí na druhém místě adverbium *dobře*, na čtvrtém místě adverbium *pekne* a na šestém místě *výborne*.³³⁶ V soupisu sta nejfrekventovanějších příslovčí ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*³³⁷ se však objevuje pouze adverbium *dobře*, a to až na sedmnáctém místě. V našich případech však otcové tato příslovce příliš nevyužívají. Pro detailnější analýzu Slančová bohužel blížeji nerozděluje využití uvedených adverbií, avšak bylo by zajímavé porovnat, jaký je poměr využití adverbia *dobře* v situaci, kdy je něco popisováno, a jaké je využití adverbia *dobře* (*výborne*), když je dítě učitelkou chváleno. V našich nahrávkách se totiž vyskytlo pouze adverbium *dobře*, které ve všech případech považujeme za způsobové adverbium, které nenese příznak pochvaly dítěte, např.:

*OTE4: no vo ní se říká že je taková chytrá dobře se učí proto když jí pak v ňákym velkym obřím akváriu tak tam mají delfíny a ty dobře vycvičeš.

³³⁵ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007, s. 510.

³³⁶ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 178.

³³⁷ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007, s. 510.

V této souvislosti si pokládáme otázku, v jakých významech otcové využívají způsobová adverbia. Je pro otce typické, že děti na rozdíl od učitelek a matek příliš nechválí?

3.5 Poznámky k syntaktické charakteristice řeči otce orientované na dítě

V předposlední kapitole bychom chtěli představit vybraný úsek syntaktické charakteristiky řeči otce orientované na dítě. Do syntaktické analýzy jsme zařadili všech devět nahrávek. Jak ale upozorňuje Daniela Slančová: „*detaillná syntaktická analýza by si vyžadovala samostatnú prácu.*“³³⁸ Obdobně jako Slančová jsme si tedy i my zvolili k analýze jen vybrané jevy z dané problematiky.

Výchozí materiál představují mluvené syntaktické struktury, což sebou přináší celou řadu komplikací. V mluvené syntaxi se běžně setkáváme např. s přerušením nebo nedokončením započaté výpovědi, což může být způsobeno více příčinami, např. otce může dítě přerušit, otec se chce vrátit k předchozí myšlence, atd. Slančová tuto problematiku shrnuje následovně: „*Syntaktická štruktúra sa tak utvára na pozadí dialogického textu, teda na realizácii úplnej syntaktickej štruktúry sa zúčastňujú obaja účastníci dialogickej komunikácie.*“³³⁹ S mluveností v rámci syntaktické analýzy se dále pojí časté využití *elipsy*,³⁴⁰ např.:

*OTE2: dobrá a teď mi řekni jak se ti stýská po mamince jestli se už těšíš domů.

*DIT2: hodně těším.

*OTE2: hodně se těšíš a po kom ještě.

%com: chybí slovní spojení (a po kom ještě) se ti stýská.

V podtrženém místě si můžeme povšimnout, že otec vynechal verbum finitum, avšak z předchozího kontextu je zřejmé, že se otec dcery ptá, po kom se jí ještě na dovolené stýská. Dítě vše pochopí a otci odpoví, že na dovolené se mu stýská ještě po *pejskovi*.

I na volbu syntaktických struktur má vliv komunikační situace: „*Výraznejším faktorom, ovplyvňujúcim vnútornu diferenciaciu RUD, je aj v tomto prípade charakter komunikačnej situácie a typ KU.*“³⁴¹ Slančová pak považuje svoji představenou syntaktickou

³³⁸ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 144.

³³⁹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 156.

³⁴⁰ „*Elipsa (výpustka) Vypuštěná část syntaktické konstrukce, kterou v ní podle větného schématu očekáváme.*“ In: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 122. Heslo: *Elipsa*. Autorka hesla: Jarmila Panevová.

³⁴¹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 160. (KU značí komunikační událost).

analýzu jako doplnění k pragmatické části. Slančové vyšel ze syntaktické analýzy tento závěr: „*Syntaktická štruktúra RUD je výrazne ovplyvnená situovanosťou, hovorenosťou a dialogickosťou komunikácie medzi učiteľkou a deťmi.*“³⁴²

V rámci syntaktické analýzy se pokúsime predstaviť, jakým druhom vät jsou děti ze strany otce nejvíce vystavovány a jaké spojovací výrazy otcové nejvíce využívají ke spojování vět. Vycházíme z teoretického předpokladu, že: „*Jsou užívány krátké, srozumitelné a gramaticky správné věty.*“³⁴³ Naším cílem je rovněž vyčíslit poměr mezi *větami jednoduchými*³⁴⁴ a *souvětími*.³⁴⁵ V rámci souvětí poté představíme promluvy otců, zdali jsou spojeny *parataxí*,³⁴⁶ nebo *hypotaxí*.³⁴⁷

V nahrávkách jsme spočítali počet vět jednoduchých a počet souvětí, dále předkládáme počet eliptických vyjádření, v nichž chybí verbum finitum snadno doplnitelné z předchozích replik. Některé repliky ponecháváme stranou, neboť s jistotou nelze určit, o jaké věty se v nich jedná. Dále nezařazujeme ty repliky, jež pouze komentují, hodnotí děj komunikační situace a neobsahují verbum finitum, např.:

*OTE1: jo.

*OTE5: hezky šest pět.

Rovněž připomínáme, že jednu repliku může tvořit jedna nebo více vět jednoduchých, jež mohou být doprovázeny kupříkladu paratakticky spojeným souvětím, např.: (v této souvislosti doplňujeme do přepisu pro snadnější orientaci interpunkční znaménka):

*OTE1: já mám říkat? Tak my máme, ty máš brášku a já mám synáčka.

V této ukázce si můžeme též povšimnout častého opakování výrazů v rámci jedné repliky (znázorněno pomocí podtržení). Opakování se často vyskytuje také u spojovacích výrazů a sloves, popř. se může objevit u celého slovního spojení:

*OTE1: tak povídej kdo kdo je celá naše rodina.

*OTE1: ne hamat hamat hamat ho budem až potom.

³⁴² Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, s. 161.

³⁴³ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 280.

³⁴⁴ „*Věta jednoduchá obsahuje jen jediné spojení přísudku s podmětem (jednu základní skladební dvojici), popř. jeden větný základ, jde-li o větu jednočlennou.*“ In: Havránek, B.; Jedlička, A.: *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002, s. 154.

³⁴⁵ „*Souvětí je syntaktická jednotka skládající se ze dvou (nebo více) vět spojených ve vyšší mluvnický i obsahový celek, v němž věty ztrácejí svou intonační samostatnost.*“ In: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 554.

³⁴⁶ „*Parataxí rozumíme takový způsob spojení vět, při kterém se žádná z vět nezačleňuje do jiné věty jako její větný člen. Věty si v něm zachovávají výpovědní povahu (každá z nich má zpravidla samostatnou komunikační funkci) [...].*“ In: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 555.

³⁴⁷ „*Hypotaxí rozumíme takový způsob spojení vět, při kterém se jedna věta začleňuje do jiné věty jako její větný člen [...].*“ In: Grepl, M., Karlík, P., Nekula M. a Rusínová Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, 2008, s. 555.

*OTE4: z matky přírody no já myslím já myslím že z opice a ty?

Jednou z dalších komplikací při syntaktickém rozboru představuje skutečnost, zda považovat pronesené výpovědi za věty jednoduché řazené pouze za sebou, nebo zda je považovat za souvětí souřadné, avšak s vynechanými a očekávanými spojovacími výrazy, např.:

*OTE1: já mám říkat tak my máme ty máš brášku a já mám synáčka.

Otec číslo jedna nedokončil započatou promluvu *my máme*, protože nedoplnil, koho oni všichni jako rodina/celek *mají*, neboť přešel k názornějšímu příkladu, koho tedy vlastně *má* jeho dcera a koho *má* on sám. Část repliky *tak my máme* hodnotíme jako větu jednoduchou a zbytek výpovědi považujeme za souvětí souřadné spojené pomocí slučovacího výrazu *a*. Ve všech obdobných případech jsme postupovali analogicky. Upozorňujeme však, že všechny repliky jsme analyzovali s ohledem na celkovou komunikační situaci a v některých případech jsme považovali spojovací výraz za elidovaný, např.:

*OTE2: tak mi to zopakuj já sem tomu nerozuměl.

Do tohoto souvětí by se daly vhodně vložit spojovací výrazy typu *neboť* či *vždyť*, proto jsme danou repliku vyhodnotili jako souvětí v poměru *příčinném/vysvětlovacím*.³⁴⁸

Pro ilustraci uvádíme vybrané ukázky souřadně spojených souvětí:

*OTE1: a příští týden budem dělat grilovačku a přijede k nám celá rodina.

*OTE2: ty si říkala sestřenice a to je něco jinýho.

*OTE3: dobře takže nikam nepojedeme a kdy chceš teda tam jet?

*OTE4: pod' a lehni si do postele.

*OTE5: tak jo tak tamtu jsem vyhrál já tu finálovou výzvu a ted' bude nová výzva finálová na jednu ránu jo?

*OTE6: přišli jsme tam a co se dělo.

*OTE7: počkej to prohlídne a pak to přečtu jo?

*OTE8: dobře dyť sem hrál a mám dámu.

*OTE8: tak pane strojvedoucí už jedete a kam vezete ten náklad?

Nejčastěji se vyskytující paratakticky spojené souvětí³⁴⁹ bylo souvětí v poměru slučovacím, a to spojené pomocí spojky *a*. Takto spojené souvětí se objevilo v každé z nahrávek.

³⁴⁸ Provedení syntaktické analýzy komplikovala skutečnost, že v odborné literatuře nenalezneme jednotné vymezení jednotlivých poměrů mezi hlavními větami, např. v *Stručné mluvnici české* nalezneme vymezení souvětí *příčinného* a v *Příruční mluvnici češtiny* nalezneme uvedený poměr nazván jako *vysvětlovací*. Více in: Havránek, B.; Jedlička, A.: *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002, s. 174.
Grepl, M.; Karlík, P.; Nekula M. a Rusínová, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 567.

*OTE8: no jo ta jede ňák pomalinku no ale trošičku jede.

Uvedená replika prezentuje poměr odporovací. Do odporovacího poměru jsme zařadili rovněž tuto repliku:

*OTE8: tahle nejezdí taky vždyť jsme ji zpravovali vid'?

Podle *Příruční mluvnice češtiny* by se tento odporovací poměr mohl dále ještě rozčlenit na tzv. *korekturu očekávání*,³⁵⁰ ale toto detailnější členění jsme v našich nahrávkách vzhledem k rozsáhlosti materiálu neprováděli.

*OTE8: to Dáša ti přidělila vlka nebo sis ho vybrala?

Poměr vylučovací byl ztvárněn vždy pomocí spojky *nebo*.

*OTE5: prohráls tak já začínám.

Tuto repliku jsme vyhodnotili jako souvětí v poměru důsledkovém.

Ani jednou se v našich nahrávkách nevyskytl poměr stupňovací.

Do souvětí souřadného jsme započítali i ty věty, jež obsahují elidovaný predikát, jenž si dítě může doplnit z předchozí promluvy (do zápisu doplňujeme interpunkční znaménka pro přehlednost), např.:

*OTE2: co je to tvoje? Holčička, ale co je to tvoje?

Ke slovu *holčička* by se dalo doplnit: *Je to holčička, ale co je to tvoje?* Tuto repliku jsme tedy vyhodnotili tak, že představuje souvětí v poměru odporovacím. Jelikož se však jedná o mluvené projevy, bylo provedení syntaktické analýzy velmi náročné a v určitých případech nejednoznačné. Jako kontrolní pomůcka, zda se jedná o věty (souřadně spojené, nebo o věty jednoduché prostě řazené za sebou) nám ještě posloužilo zpětné vyslechnutí nahrávek, kde nám mohla napovědět užitá intonace otců, s níž dané repliky pronášeli.

Pro ilustraci uvádíme rovněž vybrané repliky reprezentující jednotlivé druhy vedlejších vět:

*OTE3: jo a tobě nevadilo že si nemohla spát celou noc?

Věta vedlejší podmětná.

*OTE7: ne to jsou ty knedlíky co zblajznul.

Věta vedlejší přívlastková.

*OTE5: ne myslím že jsme říkali ne říkali jsme kdo prohraje začíná ne?

Věty vedlejší předmětné.

*OTE5: tam bysme měli něco dát aby to nebouchalo když to spadne na zem ne?

³⁴⁹ Obvykle se mezi souřadně spojenými větami rozlišují tyto poměry: a) poměr slučovací, b) poměr stupňovací, c) poměr odporovací, d) poměr vylučovací a e) poměr důsledkový a příčinný. Více např. in: Havránek, B.; Jedlička, A.: *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002, s. 173-175.

³⁵⁰ Více in: Grepl, M.; Karlík, P.; Nekula M. a Rusínová, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 560.

Druhá věta vedlejší příslovečná účelová a třetí věta vedlejší příslovečná časová.

*OTE6: no a když budeš hodná tak ti přinese to cos říkala.

Vedlejší věta příslovečná podmínková.

*OTE8: někam do města kde se asi staví tam budou potřebovat tenhle náklad.

Věta vedlejší příslovečná místní.

Jak je patrné z uvedených ukázek, určované věty vedlejší nelze považovat za příkladné prototypy jednotlivých vedlejších vět, což lze předpokládat s ohledem na mluvenost dialogu. Všechny věty jsme určovali pouze s ohledem na danou komunikační situaci. V odborných publikacích se zatím nikdo příliš nevěnoval syntaktické analýze mluvených rozhovorů a v některých souhrnných publikacích se dočteme jen letmé informace o syntaktické stránce, např. v *Komplexní analýze komunikačního procesu a textu* jsou předloženy tyto poněkud vágní závěry z provedené analýzy mluveného dialogického komunikátu: „*Specifické rysy syntaktických struktur. V analyzovaném textu jsou patrné tyto typické rysy syntaktické výstavby spontánního dialogického textu: eliptické konstrukce: ustálenost elipsy [...] opravy v širokém smyslu: na takový letní na léto (dvoji vyjádření téhož) [...] kladení konstrukcí větného typu za sebou bez vyjádření vztahu mezi nimi: tady máme modrotisk ten je teďko moderní [...]*.“³⁵¹ Autoři publikace *Konverzace v češtině* sepsali kapitolu *Tematická struktura dialogu*, v níž by se dala očekávat např. návaznost vět na sebe v rámci dialogu, avšak i zde se autoři syntaktické analýze vyhýbají: „*Tematická výstavba textu – zvláště pak spontánního dialogu – je jev složitý a není zde možno podrobně rozebrat veškeré jeho aspekty*.“³⁵² Jak již bylo uvedeno, Slančová předkládá rovněž omezenou syntaktickou analýzu řeči učitelek mateřských škol orientovanou na dítě. Ani v českém jazykovém prostředí jsme nenalezli informace o bližší syntaktické analýze řeči matek orientované na dítě. Z tohoto důvodu považujeme naše předložené výsledky za čistě orientační a opět je nemůže porovnat s obdobnými výsledky.

Před samotnými výsledky vybraných jevů syntaktické analýzy doplňujeme, že výskyt replik, v nichž by se kombinovala složitá souvětí, jež by obsahovala věty souřadně spojené společně s větami vedlejšími, byl minimální. Tyto složitější případy vždy započítáváme do souřadně i podřadně spojených souvětí, např.

*OTE7: pírkó pěkný tak si ho tady polož a pod' se kouknout co tam dneska je všechno v tom Čtyřlístku pod' lehni si tady.

³⁵¹ Kořenský, J., Hoffmannová, J.; Jaklová, A. a Müllerová, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice, Pedagogická fakulta, 1987, s. 109.

³⁵² Hoffmannová, J.; Müllerová, J. a Zeman, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999, s. 37.

Tato replika byla tedy vyhodnocena následovně: *tak si ho tady polož a pod' se kouknout* jako souvětí souřadné spojené ve slučovacím poměru pomocí spojovacího výrazu *a*. *Pod' se kouknout* (na koho co), *co tam dneska je všechno v tom Čtyřlístku* považujeme za větu vedlejší předmětnou. Poslední dvě verba finita *pod'* a *lehni si* pak považujeme za samostatné věty jednoduché. Problémem je, že ne ve všech případech je hranice mezi jednotlivými druhy vět dostatečně zřetelná.

Celkem otcové ve všech devíti nahrávkách pronesli 754 vět jednoduchých, eliptická vyjádření jsme vyčíslili na 97. Mírně převažují souvětí podřadná s 90 výskyty nad souvětími souřadnými, která mají 73 výskytů.

Souvětí *souřadná* pak představují nejčastěji se vyskytující souvětí, jehož věty bývají spojeny zejména pomocí spojky *a*.³⁵³ Ke spojce *a* dodejme ještě, že ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny*³⁵⁴ zaujímá druhé místo z 200 nejčastějších *syntémantických slov*.³⁵⁵

Uvedené počty druhů souvětí považujeme za vyrovnané. Vliv na volbu dané syntaktické struktury má zcela jistě komunikační situace, v níž se nahrávka uskutečnila. Ve vymezené cílové skupině komunikace otců s dětmi, tj. s dětmi ve věku 4-7 let, je poměr počtu souvětí souřadných k podřadným souvětím poměrně vyrovnaný. Největší rozdíl lze nalézt v kontrolních nahrávkách. V nahrávce s jedenáctiletou dívkou využil otec číslo tři 15 souřadných souvětí, a to v poměrech: slučovací, vylučovací, příčinný/vysvětlovací a důsledkový. Podřadně spojených souvětí bylo v nahrávce zaznamenáno celkem 16. Naproti tomu v nahrávce s tříletou holčičkou využil otec číslo 6 pouze čtyři souvětí souřadná a všechna byla spojena pouze pomocí spojovacího výrazu *a*. Podřadně spojených souvětí pronesl otec číslo šest celkem 9. Otázkou zůstává, zda tento nepoměr lze skutečně považovat za ukázkou toho, že i otcové nejprve v rámci řeči orientované na dítě hovoří v jednoduchých větách, jež posléze doplňují souřadně spojenými souvětími, a teprve postupem času do své mluvy začleňují další složitější syntaktické konstrukce. Průcha v rámci osvojování souvětých konstrukcí shrnuje dosavadní poznatky takto: „*Vyvrcholením dětského osvojování syntaxe je produkování souvětí, tedy kombinací vět do různě složitých celků. [...] Nepochybně se prokázalo, že užívání souvětí (jak souřadných, tak podřadných) v mluvených projevech*

³⁵³ Spojka *a* se však může pojit ještě s dalšími spojovacími výrazy, např. *a pak* atd.

³⁵⁴ Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007, s. 507.

³⁵⁵ „*Syntémantikum (slovo neplnovýznamové, slovo gramatické) Podle vágně vymezeného kritéria významové autonomie se slova (popř. slovní druhy) tradičně dělí na autosémantika a syntémantika. Syntémantika jsou slova významově závislá, tzn. jejich význam se plně rozvíjí až ve spojení s autosémantikou [...].*“ In: Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 473. Heslo: *Syntémantikum*. Autorka hesla: Zdeňka Hladká.

vzrůstá s jejich věkem. To dokládá, že ještě ve věku 12 let a výše není osvojování souvětné syntaxe u dětí ukončeno.“³⁵⁶

V této souvislosti je však nutné připomenout, že dítě není v rámci řeči orientované na dítě zcela izolované od složitějších větných konstrukcí, neboť otcové občas „nevydrží“ být ve své roli, aby vše vykládali převážně v jednoduchých větách, a v nahrávkách se můžeme setkat i s takto poměrně dlouhými replikami:

*OTE1: ne hamat hamat hamat ho budem až potom ale nejdřív ho vopečeme a pak sh... ty si nepamatuješ jak jsi si to pekli maso jak jsme si pekli kuřátka s dědou jak jsme si tam dali ty dvě kuřátka jak se točily a jak jsme tam na to dali to kolečko aby na to nepršelo no když přišla bouřka bojíš se bouřky?

Avšak uvedená replika představuje v našich nahrávkách výjimku.

Závěrem můžeme shrnout, že otcové dávají prokazatelně přednost jednoduchým větám, o nichž patrně intuitivně tuší, že jim děti lépe rozumí. Poměr mezi podřadně a souřadně spojenými souvětími se v našich nahrávkách jeví vyrovnaně.

V této kapitole jsme tedy mohli představit pouze určité tendence typické pro řeč otců orientovanou na dítě projevenou v našich nahrávkách. Ostatně i samostatná problematika osvojování syntaxe dětmi je doposud nevyřešenou problematikou. Průcha k tomuto tématu dodává: „Jednou z klíčových otázek je to, jakým způsobem se různé syntaktické struktury, jejichž složitost se zvyšuje až k různým typům větných souvětí, stávají součástí komunikační kompetence dětí.“³⁵⁷ V souvislosti s touto problematikou Průcha odkazuje na Eve Clarkovou, která předkládá své tvrzení: „*There is growing evidence that they (children) attend closely to lexical usage in adult speech and to the range of constructions used with individual words in parental speech. And they appear to extend their own uses only to ones they have heard and not beyond.*“³⁵⁸ Clarková zastává stanovisko, že: „*Zdrojem osvojování syntaktických konstrukcí dětmi je imitační učení, nikoliv prioritně vrozené dispozice.*“³⁵⁹ Jak však vzápětí připomíná Průcha,³⁶⁰ jedná se jen o teoretická tvrzení, jež prozatím nejsou podložena empirickými důkazy. V této souvislosti nelze prozatím formulovat vypovídající tvrzení o tom, do jaké míry děti napodobují své otce a jejich užívané syntaktické struktury.

³⁵⁶ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 66.

³⁵⁷ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 64.

³⁵⁸ Clark, E. V.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003, s. 215.

³⁵⁹ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 64.

³⁶⁰ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 64.

4. Závěr

Cílem práce bylo přispět k problematice výzkumu řeči orientované na dítě v českém jazykovém prostředí. Vzhledem k nastíněným otázkám pokládaným v odborné literatuře jsme zaměřili naši pozornost na řeč otce orientovanou na dítě, neboť výzkumy zabývající se řečí orientovanou na dítě doposud neobjasnily otázku, jakým způsobem se odlišuje řeč matky od řeči otce. Zahraniční výzkumy jsou nejednoznačné: „*V mezinárodní literatuře se setkáváme jak s nálezy o shodách těchto dvou inputů, tak o jejich odlišnostech.*“³⁶¹ V průběhu psaní práce se však ukázalo, že v českém jazykovém prostředí nejsou zatím k dispozici ani analýzy řeči matek orientované na dítě, proto se naším hlavním zdrojem pro porovnání získaných výsledků stala publikace slovenské badatelky. Jako další zdroje diplomové práce byly využity také populárně naučné publikace, jež jsou primárně určeny pro rodiče. Naše výsledky jsme porovnávali též s vybranými výzkumy frekvence slov a tvarů v češtině a provedenými výzkumy mluvené češtiny.

Pro účely naší práce jsme shromáždili celkem devět nahrávek přirozené, každodenní komunikace mezi otcem a jeho dítětem. Jsme si plně vědomi toho, že shromážděný materiál umožňuje jen omezené poznání nastíněné problematiky, např. máme k dispozici jen jevy vyskytující se v daný okamžik promluvy, otcové si byli vědomi skutečnosti, že jsou nahráváni na audiozařízení, a mohli tudíž vědomě kontrolovat své chování, aby nebyli kupříkladu považováni za přísné rodiče. Nahrávky byly transkribovány podle standardizovaných pravidel systému CHAT. Všechny rodiny byly obeznámeny s účelem výzkumu a podepsaly informovaný souhlas.

V teoretické části práce jsme vymezili klíčové pojmy a základní teorie spojené s osvojováním jazyka dítětem, jež jsou nutným východiskem pro definování řeči orientované na dítě, neboť rodiče se intuitivním způsobem přizpůsobují danému vývojovému stupni svého dítěte a podle toho volí i vhodné jazykové prostředky. V této souvislosti se uvádí, že: „*Matky přizpůsobují citlivěji složitost své mluvy řečovým schopnostem dítěte.*“³⁶²

V rámci jednotlivých případových studií jsme popisovali, jakým způsobem komunikují čeští otcové se svými potomky. Podle prvotních předpokladů se u všech otců objevují typické rysy pro řeč orientovanou na dítě, avšak vzhledem k nedostatku obdobných

³⁶¹ Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011, s. 98.

³⁶² Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 285.

dat a závěrů o řeči matky orientované na dítě v českém jazykovém prostředí nemůžeme naše závěry srovnávat s výsledky jiných analýz.

Nejprve jsme se zaměřili na komunikační strategie otců v komunikaci s dítětem, kde jsme doložili, že ve většině případů otcové intuitivně využívají dané strategie při společné komunikaci. Pro další výzkum by bylo vhodné mít k dispozici rozsáhlejší soubor nahrávek jak matky, tak otce, aby se mohlo určit, zda jsou matky skutečně více senzitivnější ke svým dětem.

Pragmatická analýza se zabývala kontaktovalými prostředky, jež slouží pro udržení rozhovoru. Dále byla sledována potřeba informace/činnosti ze strany otce a jako poslední byly analyzovány typy otázek. Ukázalo se, že otcové využívají více zjišťovacích otázek, na než dítěti stačí odpovědět pouze ano/ne. Pro další výzkum by bylo účelné mít k porovnání obdobná data od matek, aby se mohlo potvrdit, nebo vyvrátit tvrzení, že otec: „*nepřijímá takovou zodpovědnost za udržení rozhovoru s dítětem jako matka*.“³⁶³

Další kapitola se zabývala vybranými jevy z lexikální stránky řeči otce orientované na dítě, v níž jsme se soustředili na podrobnější analýzu podstatných a přídavných jmen, zájmen, sloves a příslovčí.

Jako poslední problematice jsme se věnovali syntaktické stránce řeči otce orientované na dítě. Jelikož výchozí materiál představují mluvené syntaktické struktury, je nutné počítat s jistými „komplikacemi,“ jako jsou kupříkladu nedokončené výpovědi či eliptická vyjádření. V mluvě otců pak výrazně převládají věty jednoduché nad souvětími, což potvrzuje předpoklad o tom, že: „*Jsou užívány krátké, srozumitelné a gramaticky správné věty*.“³⁶⁴

Zvolená problematika jistě nabízí mnohé další náměty ke zpracování. V první řadě by bylo vhodné shromáždit nahrávky matek a mít rovněž k dispozici i rozsáhlejší počet nahrávek od otců, aby se mohly podat uspokojivé odpovědi na stále otevřené otázky.

³⁶³ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 283.

³⁶⁴ Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003, s. 280.

5. Seznam použité a prostudované literatury

Austin, J. L.: *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia, 2000.

Ballnik, P.: *Kniha pro tatínky dětí od tří let*. Praha: Grada, 2010.

Ballnik, P.: *Otcem i po rozvodu*. Praha: Portál, 2012.

Clark, E. V.: *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003.(vybrané části)

Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.

Čáp, J.; Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.

Čermák, F.: *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum, 2007.

Čermák, F.; Křen, M. a Blatná, R.: *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004.

Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1994.

Gardner, H.; Forrester, M.: *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010. Dostupné též online. (vybrané části)

Grepl, M.; Karlík, P.; Nekula M. a Rusínová, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

Havránek, B.; Jedlička, A.: *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002.

Hoffmannová, J.; Müllerová, J. a Zeman, J.: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha: Trizonia, 1999.

Hornáková, K.; Kapalková, S. a Mikulajová, M.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.

Houžvičková, M.; Hoffmannová, J.: *Čeština pro překladatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012.

<http://childes.psy.cmu.edu/> [Datum posledního přístupu 20. duben 2015]

Chromý, J.: *Základy sociolingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014.

Karlík, P.; Nekula M. a Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

Kesselová, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka, 2001.

Kesselová, J.: *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová, 2003.

Komárek, M. a kol.: *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986.

Kopřiva, P. kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2012.

Kořenský, J.: *Komunikace a čeština*. Jinočany: H&H, 1992.

Kořenský, J.; Hoffmannová, J.; Jaklová, A. a Müllerová, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1987.

<http://laboratorium.detskarec.sk/> [Datum posledního přístupu 30. leden 2015]

Langmeier, J.; Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

Mareš, J.; Krívohlavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990.

Mareš, P.: *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Karolinum, 2014.

Mistrík, J.: *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1989.

<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> Bílá kniha: [Datum posledního přístupu 31. leden 2015]

Müllerová, O.: *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. In. Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008.

Nebeská, I.: *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Karolinum, 1996.

Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992.

Novák, T.: *Vztah otce a dcery*. Praha: Grada, 2009.

Novák, T.: *Vztah otce a syna*. Praha: Grada, 2008.

Pačesová, J.: *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1979.

Piaget, J.; Inhelderová, I.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.

Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011.

<http://prirucka.ujc.cas.cz/> [Datum posledního přístupu 20. duben 2015]

Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia> [Datum posledního přístupu 31. leden 2015]

Saussure, de F.: *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 2007.

Schneiderová, E.; Hoffmannová, J. a Müllerová, O.: *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H, 1992.

Schrimpfová, J. M.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008.

Slámová-Cazacová: *Dialog u dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

Slančová, D.: *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.

Slančová, D.: *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008.

Smolík, F.; Málková, G.: *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

Šonková, J.: *Morfologie mluvené češtiny: Frekvenční analýza*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

Špaňhelová, I.: *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada, 2009.

Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003.

Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010.

Šulová, L.: *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014.

Tannenová, D.: *Ty mi prostě nerozumíš: Jak spolu mluví ženy a muži*. Praha: Mladá fronta, 1995.

Tejkalová, L.: *Postavte žákům lešení aneb jak na scaffolding v hodinách ČJL a nejen tam*. In: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA->

SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/ [Datum posledního přístupu 1. únor 2015]

Trapková, L.; Chvála, V.: *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Praha: Portál, 2004.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012.

Valenta, J.: *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis, 2005.

Vybíral, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.

Vygotskij, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. (Komentovaný výbor). Praha: Portál, 2004.

Příloha 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas k diplomové práci Komunikace otce s dětmi

Výzkumné pracoviště: FF UK

Výzkumná pracovnice: Bc. Milena Mráčková

Prosím o Váš souhlas s využitím nahrávek Vašeho dítěte při psaní mé diplomové práce. Nahrávky budou uloženy u mne a nebudou dále šířeny. V práci bude vždy zachována anonymita Vaše i dítěte.

Souhlasím, aby nahrávky řeči mého syna/dcery (doplňte prosím křestní jméno), narozeného/narozené (doplňte prosím datum narození; datum poslouží pouze pro výpočet přesného věku dítěte v době pořízení nahrávky, nebude v práci dále zveřejňováno) byly využity při psaní výše uvedené diplomové práce.

Datum a Váš podpis:

Příloha 2: Vybrané ukázky přepisů nahrávek

@Language: ces

@Participants: OTE_x , DIT_x

@Location: Czech Republic

@Coder: Milena Mráčková

[...]

*OTE1: a příští týden budeme dělat grilovačku a přijede k nám celá rodina budeme vopékat ryby a budeme vopékat na čem na vohýnku?

*DIT1: jo.

*OTE1: kde budeme dělat vohýnek?

*DIT1: kde?

*OTE1: kde kde budeme dělat.

*DIT1: kde?

*OTE1: no já se ptám tebe kde budeme dělat vohýnek.

*DIT1: ty ty říkáš.

*OTE1: já to říkám?

*DIT1: jo.

*OTE1: na zahradě?

*DIT1: jo.

*OTE1: v čem budeme topit?

*DIT1: dřevem.

*OTE1: dřevem kde se najde dřevo?

%com: ticho, domníváme se, že dítě něco ukazuje.

*OTE1: co to znamená to budem sekat?

*DIT1: jo.

*OTE1: kdo to bude sekat děda nebo já?

*DIT1: ty.

*OTE1: zase já aha a to dřevo co s tím dřevem uděláme?

[...]

[...]

*OTE2: jaký to je nutella?

*DIT2: dobrá.

*OTE2: dobrá a teď mi řekni jak se ti stýská po mamince jestli se už těšíš domů.

*DIT2: hodně těším.

*OTE2: hodně se těšíš a po kom ještě?

*DIT2: po Ávence.

*OTE2: po Ávence a kdo je Áven?

*DIT2: pejsek.

*OTE2: náš pejsek vid'.

*DIT2: ehm.

*OTE2: a po kom se ještě těšíš?

*DIT2: po Mařence.

*OTE2: a kdo je Mařenka?

*DIT2: holčička hm.

*OTE2: co je to tvoje holčička ale co je to tvoje?

*DIT2: sestřenice.

*OTE2: sestřenice to není přece ty nevíš?

*DIT2: hihi.

*OTE2: nedělej si srandu.

*DIT2: hm nnn.

*OTE2: ty to nechceš říct?

*DIT2: ne jenom nevím.

*OTE2: ty nevíš?

*DIT2: ehm.

*OTE2: sestřička ne?

*DIT2: to sem říkala.

*OTE2: ty si říkala sestřenice a to je něco jinýho.

*DIT2: hm.

[...]

[...]

*OTE3: dobře a co se ti nejvíc líbilo v Mostaru proč tam chceš jet znova?

*DIT3: ten most.

*OTE3: a co je na mostě zajímavýho?

*DIT3: jak je velkej.

*OTE3: on je velkej?

*DIT3: a pěkněj a to město je pěkný.

*OTE3: a co je v tom městě?

*DIT3: je to tam prostě pěkný.

*OTE3: jo a víš že tam byla válka?

*DIT3: to nevim.

*OTE3: že ten most byl zničenej ve válce?

*DIT3: tak jak to že tam stojí?

*OTE3: protože ho znovu postavili oni vylovili ty kameny co sou všechny dole v co tam spadly ten most postavili znovu.

*DIT3: jo?

*OTE3: ehm.

*DIT3: to muselo dát velkou práci jak.

*OTE3: no to dalo a víš proč ten most je tam postaveněj znovu že to má být jako symbol mezi muslimama a křesťanama že ta jedna část byla muslimská druhá byla asi křesťanská a proto to ve válce vyhodili.

*DIT3: jo.

*OTE3: takže teďka ten most vypadá nově.

*DIT3: jako znovu se postavil.

*OTE3: no von sám asi ne že?

*DIT3: hihi ale lidi ho znovu postavili.

[...]

[...]

*OTE4: ptakopysk proč myslíš že ptakopysk?

*DIT4: protože může si pod vodou eh vyhrabat díru.

*OTE4: pod vodou?

*DIT4: ehm.

*OTE4: kde?

*DIT4: nemusí se nade a nemusí se nadechnout.

*OTE4: a ještě nějaký zvíře?

*DIT4: ne.

*OTE4: a.

*DIT4: myslím že jo ale teď nevím o žádném už.

*OTE4: já vím že se to říká o jednom zvířeti který je tady taky v moři vo něm se říká že je takový chytrý nemá asi velkej mozek ale je chytrý co myslíš že je to za zvíře žije v moři.

*DIT4: no nevím.

*OTE4: je to ryba nějaká.

*DIT4: a jaká ryba?

*OTE4: no tak jaká myslíš jaký znáš ryby?

*DIT4: znam jenom nějaký.

*OTE4: jaký?

*DIT4: neznam žádný.

*OTE4: neznáš žádný ryby?

*DIT4: nnn.

*OTE4: znáš.

*DIT4: já znam langustu jenom.

*OTE4: tak langusta není ryba ale tak znáš přeci ryby nějaký?

*DIT4: neznam.

*OTE4: velký malý ty který.

*DIT4: jo znam.

*OTE4: sou třeba dravci nějaký znáš.

*DIT4: jo tak znam třeba o velryba.

*OTE4: velryba no tak ta zas tolik chytrá není ale pak třeba jiná ryba.

*DIT4: hlemýžď.

*OTE4: ale.

*DIT4: šnek.

*OTE4: no to není to je ryba?

[...]

[...]

*DIT5: dej si sem kuličku vedle mě.

*OTE5: tak.

*DIT5: takže nejdřív cvrnkám já kdo to trefí první do dírky tak a dám pryč míč.

*OTE5: tam bysme měli něco dát aby to nebouchalo když to spadne na zem ne nemáme
ňákej takovej.

*DIT5: já už vím co já už vím co!

*OTE5: ne to ne Jirko to bude stejně bouchat ňákej ten ňákej pošťárek malej.

*DIT5: já už vím co!

*OTE5: nemáš v kuchyni na to sezení ten malej ne tenhlenc to ten ne ten je velkej.

*DIT5: jo.

*OTE5: máš ho?

*DIT5: jo mám.

*OTE5: jo a nedáme ho kousek od tý zdi?

*DIT5: no dáme radši.

*OTE5: dáme si ho tady doprostřed jo?

*DIT5: počkej zvedni tu židli!

*OTE5: tak.

*DIT5: takže.

*OTE5: no.

*DIT5: takže cvrnkám já teď ty!

*OTE5: to je dobrý jak to jezdí v tom že?

*DIT5: ehm.

*OTE5: hihi hezky!

*DIT5: to víš.

*OTE5: a to nepropadne?

*DIT5: asi ne.

*OTE5: asi ne tak mam si ji vyndat seš vítěz.

*DIT5: hihi tak.

*OTE5: tak znova a budeme to budeme začínat tady od kraje jo?

*DIT5: jo teď to letělo.

*OTE5: je taková delší.

*DIT5: a teď je to.

[...]

[...]

*OTE6: a chtěla bys dyby ti Ježíšek přinesl lyže?

*DIT6: néé ale jenom do pátku.

*OTE6: ty nechceš lyže?

*DIT6: tak lyše ale jenom holčičí lyše!

*OTE6: no holčičí lyže samozřejmě seš holčička a chtěla bys umět lyžovat?

*DIT6: jo ale ale víc budu lyžovat jak vy.

*OTE6: ty budeš lyžovat jako my?

*DIT6: jo.

*OTE6: tak to je super.

*DIT6: ale pak se tam naobědvám.

*OTE6: kde?

*DIT6: pak se tam naobědvám nasvačíme a naobědvám doma se nasvačím a ale tam se ale tam se naobědvám.

*OTE6: kde?

*DIT6: u lyších se naobědvám.

*OTE6: u lyží?

*DIT6: jo.

*OTE6: aha.

*DIT6: u lyších ne u lší u lyších.

*OTE6: ehm u lyžích ano.

*DIT6: já já si dam holčičí pan pan řekne že maj holčičí.

*OTE6: ale Karolínko to právě si nevybereš to ti Ježíšek vybere sám za tebe víš?

*DIT6: jo.

*OTE6: takže budeš mu muset důvěřovat.

*DIT6: no jo.

*OTE6: že to vybere dobře.

*DIT6: já teda mám moc ráda hele hele to sou hodinky jako mám já.

*OTE6: ty máš hodinky?

*DIT6: jo.

[...]

[...]

*OTE7: hm tak to jsme přečetli tak co je tam dál tady je Veverka v Praze tu sme tam neviděli ještě snad.

*DIT7: ne tu by sem chtěla.

*OTE7: Veverku?

*DIT7: jo.

*OTE7: tak to ještě prohlídneš co tam ještě je ááá tohle je anglicky umíš už něco anglicky Alenko?

*DIT7: ne.

*OTE7: ještě ne vid' tak si to pak přečtem Metloděj.

*DIT7: to by sem chtěla.

*OTE7: co bys chtěla?

*DIT7: no ty piráty.

*OTE7: piráty.

*DIT7: hele tohle má přece Kubík!

*OTE7: co to je?

*DIT7: protifňukací bonbóny.

*OTE7: jo protifňukající bonbonky no ty zrovna potřebuje.

*DIT7: tohleto má.

*OTE7: a dobře.

*DIT7: ale on je má ty bonbonky.

*OTE7: má vid'.

*DIT7: ale zrovna tydle.

*OTE7: no přesně tydlety a to vypadá jak ten čtyřlístek ne?

*DIT7: no.

*OTE7: že jo?

*DIT7: no tam je čtyřlístek.

*OTE7: aha.

*DIT7: a tati přečti to.

*OTE7: to je Izabelu?

*DIT7: jo hele on nemá nohu.

*OTE7: má dřevěnou.

*DIT7: no nemá nohu ale má jenom dřevěnou.

[...]

[...]

*OTE8: třikrát?

*DIT8: jestli nemáš šestku tak.

*OTE8: nějaký nový pravidla?

*DIT8: ty neznáš?

*OTE8: no to tady budem tři dny jenom házet šestku se mi zdá.

*DIT8: ne protože.

*OTE8: cože?

*DIT8: já už nastupuju víš.

*OTE8: hm to mě teda vopravdu šetříš.

*DIT8: hihi že jo?

*OTE8: jasně jó.

*DIT8: né to nastoupil!

*OTE8: to potřebuju no to je rychlejš postup to je super.

*DIT8: jojó nastoupím si.

*OTE8: ehm teď se vyhodíš znova další šestkou.

*DIT8: jedna tak.

*OTE8: to jako skáčeš šestky nebo trojky?

*DIT8: tři raz dva tři.

*OTE8: raz dva tři.

*DIT8: raz dva.

*OTE8: raz dva tři čtyři.

*DIT8: ne.

*OTE8: a uděláme závodní šestku.

*DIT8: šest raz dva tři čtyři pět šest.

*OTE8: závodní člověče nezlob se hmm doufám že si nasadím.

*DIT8: raz dva tři čtyři pět šest.

*OTE8: hů to stačí.

*DIT8: to stačí.

OTE8: to si sebe zazdila cože skoč se skoč sebe.

*DIT8: haha nechci!

[...]

[...]

*OTE8: a kam to teda vezeš?

*DIT9: do depa.

*OTE8: jo do depa takže vy jste už asi po práci a jedete si odpočinout.

*DIT9: jo.

*OTE8: protože v depu tam odpočívaj ne?

*DIT9: jo.

*OTE8: to já jsem si to taky myslel.

*DIT9: já vim co máme hodně vagónů!

*OTE8: ehm.

*DIT9: musíš je tlačit.

*OTE8: no jo ta jede nějak pomalinku no ale trošičku jede.

*DIT9: hele ale co tu mám hele co tu mám hele co tu mám!

*OTE8: proč máš tady sušenky uprostřed mašin kdyby pan strojvedoucí dostal hlad tak aby si mohl dát sušenku pozor blíží se vlak džžžžž tohle je problém vypadá to jako bouračka.

*DIT9: tam tam tam!

*OTE8: tam je předeck?

*DIT9: ehm.

*OTE8: já teď zavinil havárii podívej se.

*DIT9: áááááá sem!

*OTE8: turudů!

*DIT9: červená červená!

*OTE8: červená stát!

*DIT9: zelená!

*OTE8: zelená můžeme jet.

*DIT9: červená.

*OTE8: trmdů.

*DIT9: zelená!

*OTE8: trmd trmd trmd ou rozpojil se vlak co budeme dělat?

*DIT9: já vím co nemůže tam tendle Tomášek!

*OTE8: Tomáš tam nemůže?

*DIT9: nn.

*OTE8: jak to?

*DIT9: protože má tohle víš.

*OTE8: se sem nevejde.

*DIT9: nn.

[...]

Příloha 3: Zadání diplomové práce

Zásady pro vypracování (anotace)

Cílem práce je prozkoumat, jakým způsobem komunikují v češtině otcové s dětmi, a určit případná specifika této komunikace. Pozornost bude soustředěna na děti ve věku přibližně 4–7 let. Základem práce bude několik případových studií založených na analýze vzorků běžné každodenní komunikace v přirozeném prostředí.

Postup práce:

- 1) Prostudovat dostupnou odbornou literaturu o tzv. řeči orientované na dítě a o komunikaci rodičů s dětmi, a to s důrazem na literaturu věnovanou danému věkovému období dětí a komunikaci otců.
- 2) Navázat kontakt s rodinami, v nichž bude výzkum probíhat a získat informovaný souhlas rodičů.
- 4) Shromáždit soubor nahrávek přirozené komunikace otců s dětmi. Nahrávky přepsat.
- 6) Materiál nahrávek komplexně analyzovat: zkoumat užití jazykové prostředky různých rovin a porovnat je s popisy v odborné literatuře, zabývat se též komunikačními strategiemi, které analyzovaní otcové užívají; pokud to materiál umožní, věnovat též pozornost případným rozdílům při komunikaci se syny a s dcerami.
- 5) Na základě provedené analýzy a s oporou o poznatky odborné literatury se pokusit formulovat, které rysy by mohly být specifické pro komunikaci otců; případně prodiskutovat též výhody a nevýhody zvolené metody výzkumu.