

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Anna Marklová

Koncové body v řeči orientované na dítě u českých rodilých mluvčích

Endpoints in child-directed speech by Czech native speakers

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 5. května 2017

.....

Anna Marklová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce, prof. Dr. Barbaře Mertins, a to nejen za ochotu a cenné rady, ale také za nesmírně zajímavé téma, které mě zcela pohltilo.

Chci také poděkovat Mgr. Anně Chromé za velkou pomoc při shánění participantů a Mgr. Janu Chromému, Ph.D. za to, že jsem se na něj kdykoliv mohla obrátit pro radu.

Speciální poděkování patří Bc. Marianně Borůvkové a kapele Radiohead, které mě v nejkrušnějších chvílích udržovaly na hraně přičetnosti.

Klíčová slova:

koncové body, holistická perspektiva, pohybové události, řeč orientovaná na dítě, jazykové tendence, osvojování jazyka, thinking for speaking

Keywords:

endpoints, holistic perspective, motion events, child-directed speech, language tendencies, language acquisition, thinking for speaking

Abstrakt

Tématem diplomové práce je výskyt koncových bodů v řeči orientované na dítě u českých rodilých mluvčích. Výzkumy, na které práce navazuje, prokázaly, že čeština preferuje holistickou perspektivu. Ta se projevuje například při popisu pohybové události; mluvčí má tendenci do něj zahrnout koncový bod. Čeština se svou holistickou perspektivou zaujímá výjimečné postavení v rámci ostatních slovanských jazyků, které preferují perspektivu fázovou. Ta se namísto na koncový bod soustředí na průběh pohybu. Důvodů pro zvláštní postavení češtiny je několik: nejčastěji se uvádí jazykový kontakt s němčinou, která také preferuje holistickou perspektivu, a specifické chování kategorie vidu.

Má práce zkoumá, zda si jeden z projevů holistické perspektivy, časté zmiňování koncových bodů v popisu pohybových událostí, mohou děti osvojovat během akvizice jazyka. Data pro výzkum tvoří přepisy nahrávek neformálních rozhovorů rodičů s dětmi nad výzkumnými podněty, vytvořenými pro tento účel. Je na nich zkoumán celkový počet koncových bodů a forma, jakou jsou vyjádřeny. Analýza dat potvrzuje vysoké zastoupení koncových bodů. Dále ukazuje, že rodič právě k nim směřuje pozornost dítěte.

Abstract

The subject of this thesis is presence of endpoints in child-directed speech of Czech native speakers. It is based on researches, which show that czech language prefers holistic perspective. This occur for exemple in description of the motion event; a speaker tends to include the endpoint. Thanks to its holistic perspective, Czech language is unique among other Slavic languages, which use a phasal perspective. The phasal perspective highlights the motion process instead of the endpoint. There are several reasons, why Czech language uses holistic perspective: the most common is the proximity to German langugae, which also uses holistic perspective, and specific category of aspect.

My thesis examines whether children can learn one of the feature of the holistic perspective, often referring to endpoints in the description of motion events. Research data consists in transcribing informal conversations between children and parents over incentives made for this purpose. I examine total amount od endpoints and how they are expressed. The analysis of the data proves high concentration of endpoints and also proves, that parents direct child's attention to them.

Obsah

Úvod.....	8
A: Teoretická část.....	10
1. Pohybové události.....	10
1.1. Slovesa pohybu - typologie.....	12
1.2. Česká slovesa pohybu.....	12
1.2.1. Dělení dle Saicové Římalové.....	13
1.2.2. Dělení dle Daneše a Hlavsy.....	15
1.2.3. Dělení dle Grepla a Karlíka a Filipce a Čermáka.....	17
1.2.4. Slovesa determinovaná a nedeterminovaná.....	17
1.3. Shrnutí.....	18
2. Thinking for speaking.....	20
3. Fázová a holistická perspektiva.....	22
3.1. Výzkumy L2.....	26
3.2. Shrnutí.....	28
4. Asymetrie východiska a cíle.....	29
4.1. Shrnutí.....	32
5. Komunikace rodiče a dítěte.....	34
5.1. Řeč orientovaná na dítě.....	34
5.2. Interakce rodiče a dítěte.....	34
5.2.1. Otázky a odpovědi.....	36
5.2.2. Opakování.....	37
5.3. Shrnutí.....	38
B: Praktická část.....	39
6. Design experimentu.....	39
6.1. Příprava materiálu.....	39
6.1.1. Průzkum existujících stimulů.....	40
6.1.2. Tvorba vlastních podnětů.....	41
6.2. Participanti.....	47
6.2.1. Děti.....	47
6.2.2. Dospělé osoby.....	48
7. Experiment.....	50
7.1. Průběh sběru dat.....	50
7.2. Participanti.....	50
8. Data.....	52
8.1. Přepis.....	52
8.2. Kódování.....	52
8.2.1. Prototypické případy.....	53
8.2.1.1. Adjunkty.....	53
8.2.1.2. Druhy vyjádření adjunktu.....	54
8.2.2. Řešení specifických či sporných případů.....	55
8.3. Analyzované výroky.....	56
9. Výzkumné otázky a hypotézy.....	59
9.1. Výzkumné otázky.....	59
9.2. Hypotézy.....	59
10. Analýza dat.....	60
10.1. Slovesa.....	60
10.2. Výzkumné otázky.....	66
10.2.1. První výzkumná otázka: Objevuje se v rozhovoru nad podnětem koncový bod?.....	66
10.2.1.1. První výzkumná otázka aplikovaná na první výrok rodiče.....	72

10.2.1.2. Shrnutí.....	76
10.2.2. Druhá výzkumná otázka: Pokud se v rozhovoru vyskytuje koncový bod, v jaké podobě?.....	77
10.2.3. Třetí výzkumná otázka: Pokud není v rozhovoru vyjádřen koncový bod, co jiného je vyjádřeno?.....	78
10.2.3.1. Třetí výzkumná otázka aplikovaná na první výrok rodiče o pohybové události.....	79
10.2.4. Čtvrtá výzkumná otázka: V jaké podobě se koncový bod vyskytuje v řeči dítěte?.....	81
10.2.4.1. Shrnutí.....	82
11. Diskuze.....	85
Závěr.....	90
Seznam použité a prostudované literatury.....	91
1. Prameny.....	91
2. Sekundární literatura.....	91
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	102
1. Obrázky.....	102
2. Tabulky.....	102
3. Grafy.....	103
Příloha 1: Informovaný souhlas.....	104
Příloha 2: Přesná instrukce.....	107
Příloha 3: Transkripční pravidla.....	108
Příloha 4: Obrazové podněty.....	109

Úvod

Diplomová práce sleduje tendenci českých mluvčích uplatňovat tzv. holistickou perspektivu. Tato perspektiva se projevuje např. při popisu pohybových událostí, a to častou přítomností koncového bodu. Dosavadní výzkumy (např. Schmiedtová, 2011; Schmiedtová, 2013; Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011) prokázaly, že preferovaná perspektiva je závislá na rodném jazyce, a nabídly několik vysvětlení, proč tomu tak je. Kromě toho, že našly jisté souvislosti mezi gramatikalizací vidu a uplatňovanou perspektivou, zdůraznily také roli jazykové akvizice. Právě na ni se má práce ve své praktické části zaměřuje a zkoumá roli inputu při osvojování preferované perspektivy.

Teoretická část práce nabízí úvod do problematiky preferované perspektivy. Klade přitom důraz na rysy českého jazyka. Každá kapitola (s výjimkou druhé) obsahuje v závěru stručné shrnutí nejdůležitějších poznatků. První kapitola představuje pohybové události, oblast, na níž je preference typicky zkoumána. Popisuje její rysy a jednotlivé komponenty. Dále podrobněji mapuje centrum pohybové události, slovesa pohybu, a to nejprve dle Talmyho typologie, a poté s ohledem na specifické rysy češtiny. K tomu využívá několika přístupů ke klasifikaci této kategorie.

V druhé kapitole práce představuje Slobinovu hypotézu „thinking for speaking“, která říká, že osvojený jazyk ovlivňuje to, jak jeho mluvčí přemýšlí o světě. Tato hypotéza je představena v souvislosti s pohybovými událostmi, jejichž konceptualizace je na jazyce skutečně závislá.

Následující třetí kapitola právě tuto závislost popisuje a je pro práci stěžejní. Kromě toho, že uvádí základní rozdíly mezi fázovou a holistickou perspektivou, předkládá také náhled do empirických experimentů, jež objevily vztahy mezi preferovanými perspektivami a strukturálními rysy zkoumaných jazyků - zdůrazňuje se především souvislost s kategorií vidu, které je také věnován větší prostor. Uváděné studie jsou voleny tak, aby ilustrovaly hlavní poznatky dosavadních výzkumů holistické a fázové perspektivy; je představena například studie, která potvrzuje vliv preferované perspektivy na percepci a paměť mluvčího. V kapitole jsou uváděny výsledky prací, jež se mimo jiné zaměřily na češtinu - popisují její strukturální rysy a výjimečnou pozici vzhledem k ostatním slovanským jazykům.

Čtvrtá kapitola popisuje asymetrii východiska a cíle, jev, který byl při popisu pohybových událostí vyzorován a ovlivňuje i množství verbalizovaných koncových bodů (především v porovnání s množstvím bodů výchozích). Jsou představeny empirické studie, zkoumající

tento jev, i studie, které se zaměřují na výzkum jiných asymetrií při vyjadřování pohybových událostí. Participanty většinou tvoří děti; studie se často soustředí na otázku, zda jsou asymetrie vrozené či naučené.

Pátá kapitola, poslední z teoretické části, obrací svou pozornost ke komunikaci rodiče a dítěte. Popisuje specifické rysy řeči orientované na dítě a charakter vzájemné komunikace dospělé osoby s dítětem. Zaměřuje se na komunikační strategie používané rodičem a jejich funkce; podrobněji rozebírá použití otázek a opakování a jejich roli při osvojování jazyka.

Další kapitoly již patří do praktické části diplomové práce a týkají se provedeního experimentu. V šesté kapitole je představena příprava jeho designu a poznatky získané z pilotáže. První část je věnovaná popisu obrazových podnětů a jejich typů, v druhé části jsou pak představeny a odůvodněny nároky na participanty. Sedmá kapitola představuje vlastní průběh sběru dat a informace o participantech, kteří se nakonec experimentu zúčastnili.

V osmé kapitole je vysvětlen způsob zpracování dat - jejich přepis a kódování. Je popsán způsob výběru výroků, které pak vstupují do analýzy, a závěr kapitoly přináší několik praktických ukázek přepisů.

Devátá kapitola obsahuje výzkumné otázky a hypotézy, desátá kapitola se pak věnuje výsledkům. Nejprve se zabývá užitými slovesy a aplikuje na ně poznatky z první kapitoly, poté se postupně zaměřuje na jednotlivé výzkumné otázky a hledá na ně odpovědi.

Jedenáctá kapitola přináší shrnutí všech výsledků a dává je do souvislosti s dosavadními poznatky z výzkumů o pohybových událostech a preferované perspektivě. Také věnuje prostor úvahám o možnostech dalších výzkumů.

Diplomová práce navazuje na výzkumy týmu prof. Dr. Mertins (TU Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Institut für deutsche Sprache und Literatur, psycholinguistics eyetracking laboratory; www.tu-dortmund.de).

A: Teoretická část

1. Pohybové události

Pohybové události jsou vhodnou oblastí pro lingvistické výzkumy - „because languages universally encode them in terms of a small but specific set of components, which can plausibly be viewed as corresponding to the nonlinguistic components that guide our perception and understanding of such events“ (Landau a Zukowski, 2003: 108). Pohyb v prostoru a jeho jazyková reprezentace představuje fundamentální kognitivní schopnost (Kysel'ová a Ivanová, 2013: 140).

Základní charakteristiku těchto událostí nabízí Talmy (1985): „Basic motion event consists of one object (the „Figure“) moving or located with respect to another object (the referent-object or „Ground““ (61). V této charakteristice je zahrnuta jak dynamická událost (pohyb) tak statická událost (lokace) - nadále budu popisovat pouze událost dynamickou.

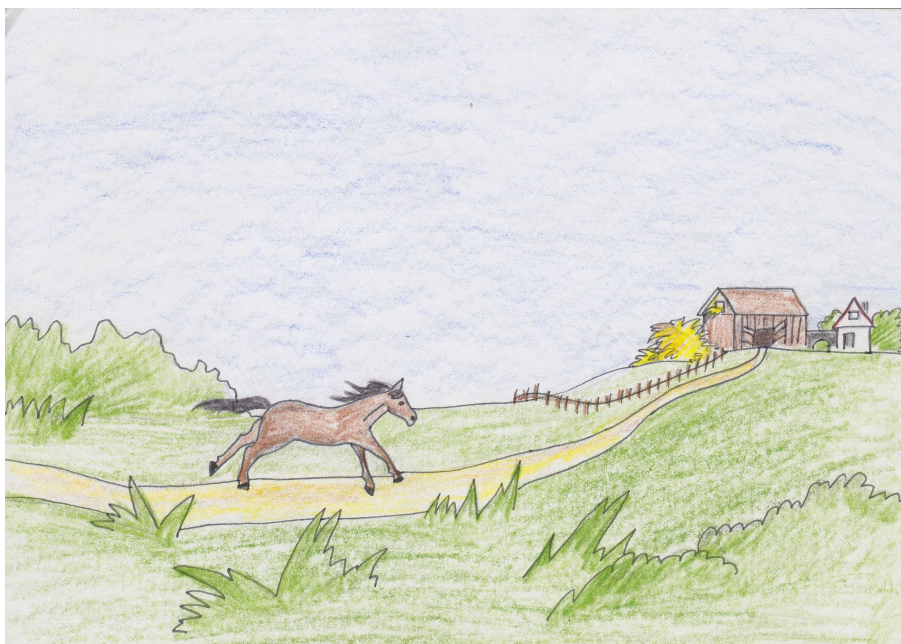
Základními komponenty jsou: Figura (Figure) = pohybující se objekt; Pozadí (Ground), vůči němuž je Figura lokalizovaná; dále Dráha (Path) = směr, který Figura následuje vzhledem k pozadí; a Pohyb (Motion) = komponent, který referuje o přítomnosti události pohybu samotné. Kromě těchto čtyřech základních komponentů může být přítomen ještě Způsob (Manner) či Příčina (Cause) (ibid.).

Ve větě „The pencil rolled off the table.“ tedy vyjadřuje *the pencil* Figuru, *the table* Pozadí, *off* Dráhu, v sémantice slovesa *rolled* je obsažen Pohyb a zároveň Způsob. Když větu změňme na „The pencil blew off the table.“, místo komponentu Způsobu bude ve slovese (*blew*) vyjádřena Příčina (ibid.).

Můžeme rozlišovat tři typy Dráhy, které vyjadřují různé prostorové vztahy: v angličtině jsou označeny dle předložek FROM Path - VIA Path - TO Path (Landau a Zukowski, 2003: 111). Tyto typy se rozlišují dle toho, jakou funkci má objekt Pozadí - zda je východiskem (FROM Path: „John ran from the house“), cílem (TO Path: „John ran to the house“), či zda leží mezi nimi (VIA Path: „John went by the house“) (ibid.).

Specifickým typem pohybových událostí, který budu zkoumat také ve své práci, jsou pohybové události orientované k cíli. Ty zachycují nepřerušovaný pohyb nějakého subjektu ke koncovému bodu (Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011: 69). S užitím výše uvedené terminologie se tedy jedná o Figuru, která se pohybuje směrem k TO Path. Ostatní části Dráhy mohou být zachyceny také, nezbytná je však přítomnost koncového bodu. Jako

příklad může posloužit jeden z podnětů užitých v mé práci: Kůň (Figura) běží po cestě ke statku (TO Path; koncový bod):



Obr. 1. Pohybová událost orientovaná k cíli.

Takovou událost může mluvčí popsat více způsoby: může do jejího popisu zahrnout koncový bod (TO Path), nebo se může zaměřit na jinou fázi Dráhy: VIA Path či FROM Path (která v tomto případě není zobrazena).

Výše uvedené názvosloví, vycházející z Talmyho (1985), ve své práci užívat nebudu¹; místo něj volím pro části pohybových událostí české ekvivalenty terminologie užívané ve studiích zaměřených na fázovou a holistickou perspektivu (Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011; Schmiedtová, 2011), které se budu věnovat i já:

FROM Path	source	výchozí bod
VIA Path	path	dráha
TO Path	endpoint	koncový bod

Tabulka 1. Terminologické ekvivalenty: terminologie vycházející z Talmyho (1. sloupec); terminologie užívaná ve studiích zaměřených na holistickou a fázovou perspektivu (2. sloupec); české ekvivalenty termínů z 2. sloupce (3. sloupec).

¹ pokud se odkaz na Talmyho a některý z jeho termínů objeví, bude vždy začínat kapitálkou (př. Způsob (dle Talmyho) vs. způsob)

1.1. Slovesa pohybu - typologie

Centrem pohybových událostí je sloveso pohybu. Miller a Johnson-Laird (1976) píší, že „verbs that describe how people and things change their places and their orientations in space are the most characteristically verbal of all the verbs“ (Miller a Johnson-Laird, 1976: 527).

Není možné nezmínit Talmyho typologii jazyků dle komponentu, který je ve slovese pohybu obsažen. Tzv. jazyky se satelitním rámcem (satellite-framed languages), do nichž patří i čeština, mají ve slovese zakódovaný komponent Způsobu, zatímco informace o Dráze je vyjádřena zvlášť; v jazycích se slovesným rámcem (verb-framed languages) je tomu přesně naopak: ve slovese je obsažena informace o Dráze a komponent Způsobu je vyjádřen zvlášť (zástupcem těchto jazyků je například španělština) (Talmy, 1985). Slobin (2006) s touto typologií dále pracoval a vyjádřil myšlenku, že typ jazyka má vliv na to, jak velká pozornost je věnovaná jednotlivým komponentům při popisu pohybových událostí: jazyky se satelitním rámcem kladou větší důraz na komponent Způsobu než jazyky se slovesným rámcem, v nichž je pozornost věnovaná Dráze. K těmto dvěma typům připojil ještě další typ, jazyky rovnovážné (equipollently-framed languages), kde je pozornost rovnoměrně věnovaná Dráze i Způsobu - oba jsou vyjádřeny ekvivalentní gramatickou formou (Slobin, 2006).

Čeština patří k jazykům se satelitním rámcem, je ovšem namístě poznamenat, že její zaměření na Způsob pohybu není tak výrazné jako např. v dalším z těchto jazyků, v angličtině. Zatímco angličtina disponuje velkým množstvím sloves pohybu, která jsou běžně používaná a způsobově specifická (ibid.), jiné jazyky se satelitním rámcem tak početný a diverzifikovaný lexikon mít nemusí. Kupříkladu polština, slovanský jazyk, jehož repertoár sloves pohybu se v mnohém podobá češtině (Kopecka, 2010), má v porovnání s angličtinou k dispozici výrazně méně sloves s komponentem Způsobu. Tato slovesa také nejsou tak významově specifická jako slovesa v angličtině (ibid.).² Soudím, že čeština má v tomto rysu více společného s polštinou než angličtinou.

1.2. Česká slovesa pohybu

V české lingvistice je kategorii sloves pohybu věnována velká pozornost, neboť vymezit a roztrždit tuto skupinu není triviální - je velice rozmanitá a může být pojímána v různé šíři.

2 „While English lexicalizes a great variety of fine-grained components of Manner in the verb, and has a large lexicon of several hundred manner-of-motion verbs (including about fifty verbs depicting different ways of walking), in Polish the process of lexicalization of fine nuances of Manner in the verb appears to be less productive, and the class of Manner verbs to be less diverse“ (Kopecka, 2010: 235).

Nejkomplexněji a způsobem, který nejvíc vyhovuje potřebám mé práce, tuto skupinu popsali Saicová Římalová (2010) a Daneš a Hlavsa (1981).

1.2.1. Dělení dle Saicové Římalové

Saicová Římalová (2010) píše, že kromě sloves s významem přemístování člověka z místa na místo mohou být do této skupiny řazena i slovesa popisující situace jako pád, kdy pohybující se subjekt nemá pohyb pod kontrolou, či dokonce pohyby uvnitř těla, jako je dýchání či trávení (Saicová Římalová, 2010: 20-22). Navrhuje dělení této kategorie, které má neostře hranice, do následujících podskupin: 1) „změna lokace celého pohybujícího se subjektu, přemístování se z místa na místo vlastní silou, záměrně, vědomě.“ (ibid.: 21) (např. chůze, let, ale i jízda vlakem, autem); 2) „nezáměrné přemístování živých pohybujících se subjektů, obvykle neřízené vlastní silou“ (ibid.) (př. pád z výšky); 3) „pohyb neživých entit, a to v situacích, které jsou ztvárněny jako pohyb určitých samostatných celků“ (ibid.) (př. list padá se stromu - list pojat jako samostatná entita); 4) „pohyb části živého pohybujícího se subjektu“ (ibid.) (př. pohyb ruky při psaní); 5) „nezáměrný pohyb částí těla“ (ibid.) (př. pohyb hrudníku při dýchání); 6) „pohyb částí neživých entit“ (ibid.) (př. pohyb větve stromu ve větru).

Má data obsahují především slovesa z první skupiny, jejíž členy jsou pro kategorii prototypické. Ty také Saicová Římalová dále třídí:

Za centrální zástupce sloves vyjadřujících pohyb z místa na místo pokládá takové, které představují pohyb horizontální. Jejich prototypičtejší postavení oproti slovesům vyjadřujícím pohyb vertikální odůvodňuje tím, že existují „horizontální“ slovesa, která se vhodným doplněním mohou stát „vertikálními“ (*jít nahoru*), avšak naopak to neplatí (nepravděpodobné spojení *sletět rovně*) (ibid.: 32-33).

Při popisu sloves vyjadřujících horizontální pohyb člověka Saicová Římalová píše, že uspořádání této skupiny je v souladu s představovým schématem pohybu po cestě, které obsahuje několik složek: 1) východisko; 2) cíl; 3) dráhu a prostředí; 4) způsob pohybu; 5) trajektor. Tyto složky mohou být vyjádřeny v sémantice sloves - nejčastěji to bývá způsob, mohou to být ale i jiné složky. Jejich distribuce se u prefigovaných a neprefigovaných sloves liší (ibid.: 35-36).

Neprefigovaná slovesa nejčastěji ve své sémantice vyjadřují způsob, dráhu a prostředí, kudy dráha vede. Složka cíl je často zastoupena v negativním významu - tedy že cíl neexistuje nebo ho subjekt ztratil (ibid.: 37-39).

Způsobová složka může odkazovat na obtížnost pohybu (*kulhat, belhat se*), na jeho rychlost (*běžet, pádit*), či na jeho specifický druh (*hopsat, skákat*)³ (ibid.).

Vyjádření prostředí a dráhy se může projevat ve slovesech typu *plavat* a *letět*, která vyjadřují základní pohyb určitým prostředím. V mých datech se vyskytují často, vzhledem k zobrazovaným zvířatům (např. motýl, různé ptáky), pro něž jsou takovými slovesy vyjádřeny základní pohyby jejich přirozeným prostředím (ibid.).

Složka cíle nebývá u neprefigovaných sloves obsažena tak často jako u sloves prefigovaných. Přesto se i zde objeví takové případy, kde však je cíl zahrnut velmi specificky. Jedná se o slovesa, která vyjadřují pohyb bez zřejmého cíle (*bloumat, toulat se*), taková, u nichž cíl obvykle nebývá vyjadřován (*frknout, mizet*), a ta, která vyjadřují perspektivu přibližování (*blížit se, mířit*) (ibid.).

Složka východisko je obsažena jen v několika slovesech typu *sypat/mazat* (v přeneseném významu) (ibid.).

U sloves prefigovaných jsou na rozdíl od neprefigovaných hojně zastoupeny případy, kdy je do jejich sémantiky začleněn cíl či východisko (ibid.: 39-42):

Složka cíle je spojena s takovými slovesy jako *přijít, přicházet, vejít, dojít, zajet, dorazit* apod. Slovesa s předponou *v-/ve-* obvykle značí vnikání do trojrozměrného prostoru (*vjet do garáže*); slovesa typu *probojovat se, probourat se, probít se* v sobě mají obsaženo překonání překážky, která bránila někam se dostat. Typickou předponou naznačující, že ve slovese bude obsaženo směřování k cíli, je předpona *při-* (*přijet, přiletět*). Horizontální pohyb k cíli je vyjádřen i v takových slovesech jako *namířit si* či *přestěhovat se* (ibid.).

Složka východisko je často obsažena ve slovesech s předponami *od-* (*odcházet, odletět*) či *vy-* (*vyjít, vyběhnout*), která však také mohou odkazovat na vertikální pohyb (rozdíl *vyjít z domu* x *vyjít na kopec*). Vzdalování se od výchozího bodu je obsaženo v takových slovesech jako *vzdalovat se, odvalit se, zdrhnout* apod. (ibid.).

Od sloves zahrnujících východisko musíme odlišit slovesa, která spíše než začátek cesty vyjadřují začátek pohybu. Příkladem může být sloveso *rozběhnout se*, které může také znamenat, že subjekt nějakou dobu pouze šel, tedy pohyboval se chůzí, a pak zrychlil do běhu (ibid.).

³ Toto jsou případy, kdy je způsob pohybu něčím specifický - tento komponent je samozřejmě obsažen i v prostém *jít* = pohyb chůzí (Saicová Římalová, 2010: 37-39).

Dráha je obsažena v takových slovesech jako *objet, podjet, přejet, obejít, projet*. Typickými předponami jsou ob-, pře- a pro-. Slovesa jako *odběhnout, odbíhat, odklonit se* vyjadřují ve své sémantice, že se subjekt nedrží plánované či očekávané dráhy (ibid.).

Jako další důležitá skupina sloves pohybu jsou uváděna slovesa tranzitivní. Ta vyjadřují „pohyb, při němž se přemísťuje pohybující se subjekt (obvykle člověk) a zároveň se něco nebo někdo pohybuje s ním, a to obvykle tak, že pohybující se subjekt tento pohyb způsobuje“ (ibid.: 42). Na tato slovesa se můžeme dívat z hlediska toho, zda vyjadřují pohyb: 1) chůzí (*nést, vést*); 2) pomocí stroje (*vézt*); 3) je to irelevantní (*hnát*). Také je můžeme dělit dle toho, zda: 1) subjekt a pohybující se entita jsou v kontaktu (*nést*); 2) nejsou v kontaktu (*hnát*); 3) je to irelevantní (*vést*) (ibid.).

Tato slovesa sice nejsou zahrnuta do rozboru složek významu v nich obsažených, avšak můžeme u nich předpokládat podobné chování (tedy př. *nést* - bezpříznakové, *přinést* - obsažen cíl, *odnést* - obsaženo východisko).

Pozornost je také věnována slovesům značícím vertikální pohyb. Ta jsou většinou prefigovaná, přičemž základním prefixem pro pohyb shora dolů je s-/se- (*sejít, sbíhat, sletět, ...*), pro pohyb zdola nahoru vy- (*vyletět, vyběhnout, ...*). Jak už bylo řečeno, dle kontextu se samozřejmě musí rozlišovat významy typu *vyjet z garáže* a *vyjet na kopec* (ibid.). V případě, že jsou tyto předpony signálem vertikálního pohybu, není na místě hledat v nich sémantickou složku východiska či cíle.

Samostatný prostor věnuje Saicová Římalová rozboru dvojic sloves determinovaných a nedeterminovaných. Těm se budu věnovat později.

1.2.2. Dělení dle Daneše a Hlavsy

Jiný způsob dělení navrhl Daneš a Hlavsa (1981), kteří výpovědi s pohybovými událostmi nazývají „větné vzorce se slovesy pohybu“ (Daneš a Hlavsa, 1981: 88). Podobně jako Saicová Římalová také oni píší, že u této skupiny sloves je problém s širší jejich vymezení. Ve slovesech jako *česat* nebo *míchat* je pohyb také obsažen, ale není považován za distinktivní rys. Proto se Daneš s Hlavsou rozhodli zahrnout do této skupiny taková slovesa, v jejichž intenčním poli se objevují participanty pro pohyb charakteristické, zejména východisko a cíl. Základním dělením je dělení na děje, které vykonavatel koná sám se sebou (*jít, běžet*), a na děje, které se týkají dvou či více účastníků (*nést, vést*) (Daneš a Hlavsa, 1981).

Kromě pohybové složky mohou být ve slovese obsaženy i složky jiné - především se jedná o druh pohybu. Ten u některých sloves obsažen je (*běžet* - rychlý pohyb chůzí), u některých není (*hnát se* - jen rychlý pohyb)⁴ (ibid.).

Mezi základní participanty pohybu autoři řadí: procesor (konatel, iniciátor či nositel pohybu; ptáme se: kdo?); východisko (ptáme se: odkud?); cíl (kam?); locus (kde?); způsob (jak?); časové určení (kdy? odkdy? dokdy? jak dlouho?); a prostředek pohybu (čím?). K nim se může ještě přiřadit participant účel (jde na lov, jde se koupat). „Na účel se však u predikátorů pohybu ptáme - stejně jako na nějakou lokalitu - otázkou kam?: Kam jde? Jde se koupat. Má tedy participant „účel“ mnoho společného s „cílem““ (ibid.: 92). Kromě infinitivu, resp. dějového jména realizují účel právě někdy i substantiva nedějového charakteru (*Jan jde na ryby. Jan jde na pivo. Jan jde pro doktora. Jan jde pro pivo.*) (ibid.).

Slovesa procesuální (např. *jít*) mohou doplnění alespoň jedním participantem vyžadovat. Autoři píší, že „nejčastěji realizovaným participantem je cíl, protože cíl má zpravidla největší význam“ (ibid.: 94).⁵

Na slovesa pohybu můžeme pohlížet dle toho, zda je v nich některá z těchto složek obsažena. To se stává především u sloves označujících události - tedy sloves, v nichž je, na rozdíl od sloves procesuálních, pohyb nahlížen např. z pohledu východiska či cíle. Tato složka potom může být součástí intencního pole slovesa (ibid.).

Můžeme tedy vydělit slovesa, která implikují východisko pohybu (*odejít, opustit, vyjít*). „Mluvčímu je denotát východiska nutně znám, i když není východisko explicitně vyjádřeno“ (ibid.: 98). To je důvod, proč můžeme říct *odešel neznámo kam*, ale nikoliv *odešel neznámo odkud* (toto pravidlo je analogicky aplikovatelné i na ostatní slovesa obsahující některou ze složek pohybu) (ibid.). Dále existují slovesa implikující cíl a dráhu pohybu, vymezená podobně jako u Saicové Římalové (2010).

Autoři se také věnují slovesům typu *nést, vést*, která řadí do vzorců se slovesem manipulování, a to do skupiny predikátů s výraznou složkou pohybovou - konkrétně těch, která vyjadřují změnu lokace, transport. „[...] od vlastních sloves pohybu se tato slovesa liší tím, že vyjadřují pohyb objektu způsobený agentem, ovšem spojený zároveň s pohybem, který přitom koná agens sám se sebou“ (ibid.: 120). Taková slovesa můžeme dělit na ta vyjadřující

4 Autoři poukazují na velice zajímavý názor Gaka (1972), který vysvětluje tuto rozdílnost tak, že někdy je sém druhu pohybu vyjádřen už v subjektu, tedy není třeba vyjadřovat ho podruhé ve slovese. Tedy např. subjekt *člověk* v sobě již obsahuje sém chůze, což nám dovoluje rychlý pohyb vyjádřit i spojením *člověk se přihnál* nikoliv pouze *člověk přiběhl*, kde je sém chůze vyjádřen dvakrát (Daneš a Hlavsa, 1981: 89).

5 S oporou ve studiích zabývajících se holistickou a fázovou perspektivou („např. Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011; Schmiedtová, 2011) soudím, že toto tvrzení může být zkruseno preferovanou perspektivou českého jazyka, která je zaměřena na koncové body (cíle).

držení a zároveň pohyb (*nést, přinést, nosit*) a ta vyjadřující doprovod nebo držení a pohyb (*vést, dovést, táhnout, vodit*) (ibid.).

1.2.3. Dělení dle Grepla a Karlíka a Filipce a Čermáka

Pohybové události a slovesa pohybu popisují také Grepl a Karlík (1998). Jejich pojetí uvedu jen stručně, spolu s několika poznatky, v nichž se liší od předchozích přístupů (Saicová Římalová, 2010; Daneš a Hlavsa, 1981).

Autoři s událostmi a slovesy pohybu pracují v rámci konceptu elementárních větných struktur. Do rámce lokalizace v prostoru řadí mikrosituaci „někdo/něco se dostává/nedostává odněkud někam“ (Grepl a Karlík, 1998: 114).

Také oni popisují, že se v sémantice predikátorů může objevit některá ze složek schématu pohybu: východisko, dráha, místo, nebo cíl. Za zmínku stojí, že podobně jako Daneš a Hlavsa (1981) i Grepl a Karlík (1998) vidí blízkost složky cíle se složkou účelu, kterou ani nevydělují jako zvláštní participant, ale řadí ho do výkladu společně s výkladem o cíli. „Po některých predikátorech pohybu (*jít, jet, běžet, spěchat, utíkat, hnát se ...*) se často vedle směru⁶ pohybu vyjadřuje i účel, tj. zamýšlený děj/stav, který je motivem přemístování procesoru“ (Grepl a Karlík, 1998: 115). Jedná se o věty typu *Otec odjel na léčení, Spěchal ho navštívit* apod. (ibid.).

Poslední pojetí, které zde uvedu, nabízejí Filipec a Čermák (1985). Ti se na problematiku sloves pohybu a pohybových událostí dívají z pohledu monosémantických lexikálních polí, což jsou dle nich sémantická paradigmata, ve kterých význam dominanty integruje významy všech členů. Dominanta je lexikálně-sémantická kategorie (př. pohyb, místo, nástroj ...) (Filipec a Čermák, 1985: 150-153). Jedním z takových polí je pole sloves pohybu. „Slovesa pohybu, tj. změny polohy těles vzhledem k jiným tělesům v prostoru během jistého časového úseku tvoří důležitý a početný dílčí podsystém sloves, který souvisí s dílčími podsystémy prostoru a času, což jsou zároveň i základní kategorie gnozeologické“ (ibid.: 155).

1.2.4. Slovesa determinovaná a nedeterminovaná

V češtině, podobně jako v jiných slovanských jazycích, existuje skupina sloves, které se vyznačují tím, že ve své neprefigované formě vystupují ve zvláštních dvojicích. Tyto dvojice se neliší ve vidu: vždy se jedná o modifikovaný nedokonavý děj. Rozdíl mezi členy dvojic

6 V terminologii Grepla a Karlíka směr = cíl.

spočívá v „determinovanosti/nedeterminovanosti slovesného děje vzhledem k prostorovému a časovému určení“ (Mrháčová, 1993: 5). Jde o dvojice typu *jít-chodit, jet-jezdit, letět-létat*.

Determinovaná slovesa mají ve svém základním významu konkrétní časovou a směrovou zaměřenost (která ale nemusí být přímo lineární) (ibid.: 38). „Determinovaností rozumíme zaměřenost slovesa na bližší určení, na udání objektu nebo cíle slovesného děje“ (Kopečný, 1962: 12). S těmito charakteristikami však nesouhlasí Daneš a Hlavsa (1981), kteří upozorňují na to, že u determinovaných sloves není udání cíle nutné, a naopak jejich typickým rysem je pohyb v nepřerušované linii.

U nedeterminovaných sloves je situace následující: v případě, že jsou užitá ve větách typu *Chodím po lese, Včera jsem chodila po pokoji* je jejich význam nesměrový, nezaměřený. V případě, kdy ale mají vyjádřit iterativnost, jako například ve větě *Denně chodím do školy*, jsou směrově zaměřená (Mrháčová, 1993: 38-50). Dále mohou vyjadřovat elementární schopnost pohybu (*Ptáci létají*) (Daneš a Hlavsa, 1981).

Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že pojetí těchto dvojic na základě distinkce zaměřenost - nezaměřenost není jednoduché: směrová zaměřenost se může objevovat u obou členů (Daneš a Hlavsa, 1981). Podobně se některá svojí formou a základním významem determinovaná slovesa běžně užívají pro vyjádření směrově nezaměřeného pohybu: např. sloveso *létzt*, jehož nedeterminovaný partner *lozit* se téměř nepoužívá (Saicová Římalová, 2010).⁷

V češtině jsou výrazně frekventovanější determinovaná slovesa (např. Mrháčová, 1993: 7).⁸

1.3. Shrnutí

Pro mou práci jsou nejpodstatnější následující poznatky:

Pohybové události mají určité základní komponenty, které se vážou na schéma cesty: figura, pohybující se entita, je vnímána vzhledem k pozadí, kterým může být východisko, dráha a cíl.

Centrem pohybových událostí je sloveso pohybu, které má v češtině následující vlastnosti:

7 V mých datech se např. často objevují slovesa *letět* i *létat* ve smyslu prosté schopnosti zvířete vykonávat tento pohyb: *Podívej, ptáček letí/Podívej, ptáček lítá*. V takových případech se myslím také nedá říct, že se pod slovesem *letí* skrývá výrazná zaměřenost pohybu.)

8 V programu SyD (dostupný online: <http://syd.korpus.cz>) např.: lemma *jít*: 1285,68 ppm vs. *chodit*: 227,6 ppm; *běžet*: 78,88 ppm vs. *běhat*: 22,12 ppm (data se vztahují k 20.12.2016).

V jeho struktuře může být obsažena některá ze složek cesty, a to většinou pomocí předpony. Slovesa bývají kromě základních komponentů východisko-dráha-cíl doplňována také informací o účelu pohybu, který je významově velice blízký cíli. Dále se může objevovat doplnění prostředím, kde se pohyb odehrává, způsobem, časovým určením a také prostředkem, pomocí něhož je pohyb vykonáván.

Speciální případy sloves pohybu jsou ta, která tvoří dvojice na základě své determinovanosti/nedeterminovanosti. Taková slovesa jsou vždy nedokonavá a liší se pouze rysem zaměřenosti svého pohybu. Tento rys však nemůžeme u dvojic rozlišovat čistě binárně (jeden člen ho má, druhý ne) - (ne)zaměřenost je vázána na konkrétní sloveso, slovesnou formu i kontext.

Do kategorie pohybu patří i skupina sloves tranzitivních - takových, která vyjadřují nejen to, že se pohybuje agens, ale také, že se s ním pohybuje patiens, a to většinou přičiněním agenta (*nést, vézt, hnát...*).

2. Thinking for speaking

Verbalizace pohybových událostí je závislá na rodném jazyce. Rodilí mluvčí různých jazyků se zaměřují na různý aspekt pohybové události - na její chápání jako proces (fázová perspektiva - např. angličtina, ruština) či jako směřování k cíli (holistická perspektiva - např. čeština, němčina) (Schmiedtová, 2011; podrobněji níže v kap. 3.). Toto zjištění je v souladu se Slobinovou hypotézou „thinking for speaking“:

Slobin ve svém textu *From „thought and language“ to „thinking for speaking“* (1996) navázal na teorie, které zastávali mimo jiné Humboldt a Whorf - teorie, které říkají, že lidé jsou během přemýšlení o světě ovlivňováni svým jazykem a jeho obligatorními gramatickými kategoriemi. Slobin tuto ideu rozvádí. „Thinking for speaking involves picking those characteristics of objects and events that (a) fit some conceptualization of the event, and (b) are readily encodable in the language. I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking“ (Slobin, 1996: 76). Tyto „particular ways“ jsou viditelné například v rozdílném užívání časů, které je v souladu s gramatickými prostředky konkrétního jazyka, nebo ve vyjádření prostorových vztahů (ibid.: 82-84). Slobin porovnává vyjádření pohybových událostí v angličtině a španělštině a dochází k závěru, že jsou zde systematické rozdíly. „English tends to assert trajectories, leaving resultant locative states to be inferred; Spanish tends to assert locations and directions, leaving trajectories to be inferred“ (ibid.: 84).

Jazyky nabízí různé možnosti, jak schematizovat nějakou situaci z vnějšího světa pro účel verbalizace. Výpovědi jsou ovlivněny tím, co vidíme a zakoušíme, naším komunikačním záměrem i specifiky obsaženými v gramatice našeho jazyka. Například turečtina má při popisu nějaké scény obligatorní vyjádření toho, zda jsme jejími přímými svědky nebo nikoliv. Pokud tedy vidíme videoklip, v němž chlapec leze na strom a náhle z něj spadne, užijeme jiný slovesný tvar než v případě, že vidíme pouze statický obrázek, na němž je chlapec zachycen již za letu ze stromu. Je nepravděpodobné, že by se tato distinkce formovala v mysli např. mluvčího angličtiny, když má popsat stejnou scénu (ibid.).

Tomuto specifickému „rétorickému stylu“ se lidé učí během akvizice rodného jazyka: „children are guided by the set of grammaticized distinctions in the language to attend to such features of events while speaking“ (ibid.: 89). Jazyk, jímž se naučíme „myslet“ v dětství, není neutrální kódovací systém, jímž je možné objektivně znázornit realitu. „Rather, each one is

a subjective orientation to the world of human experience, and this orientation affects the ways in which we think while we are speaking“ (ibid.: 91).

Tendence držet se naučené struktury rodného jazyka se projevuje i při výuce L2; obligatorní kategorie cizího jazyka, které nejsou sdílené jazykem rodným, se osvojují obtížně, zvláště jde-li o kategorie, které nejsou postřehnutelné smysly (ibid.).

Na Slobinovu hypotézu navázaly (mimo jiné) studie, zkoumající pohybové události.

3. Fázová a holistická perspektiva

Při konceptualizaci a verbalizaci pohybové události, která je znázorněna na Obr. 1. (výše v kap. 1.), můžeme volit různé přístupy k tomu, na co se při popisu zaměřit. Na uvedeném příkladě (Obr. 1) vidíme koně, který běží po cestě, a v dálce před ním stojí statek. Výsledky dosavadních výzkumů (Schmiedtová, 2011; Schmiedtová, 2013; Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011; aj.) ukázaly, že mluvčí různých jazyků situace tohoto typu popisují rozdílně: mluvčí např. němčiny či češtiny by obrázek nejspíše popsali slovy „kůň běží na statek“, zatímco mluvčí např. angličtiny by ho popsali slovy „kůň běží po cestě“. Tyto dva jazyky soustavně vykazují rozdílné perspektivy při popisu takových událostí - perspektivu holistickou, soustředící se na koncový bod („kůň běží na statek“), a perspektivu fázovou, soustředící se na pohyb po cestě jako proces („kůň běží po cestě“). Ač uvedené jazyky nabízejí možnosti pro vyjádření obou dvou perspektiv, preference je zřejmá.

Na tento rys upozornila studie Stutterheim a Nüse (2002), která se zaměřila na konceptualizaci. V návaznosti na Leveltův model komunikace (Levelt, 1989), který rozlišuje v jazykové produkci fáze konceptualizace, formulace a artikulace, upozorňuje na neprobádanost první části procesu. „The conceptualizer, however, is still more or less terra incognita. It is not only that we are unable to specify the nature of the processes involved, we do not know what the format and units are in which to model a LANGUAGE OF THOUGHT“ (Stutterheim a Nüse, 2002: 852). Procesy probíhající během konceptualizace jsou těžko viditelné. Je nutné zvolit vhodnou oblast, která vytvoří „okno ke konceptualizaci“ (ibid.: 853), v němž bude možné procesy konceptualizace zkoumat. Potenciálními „okny“ jsou události.

Stutterheim a Nüse (2002) pomocí empirických studií, v nichž zkoumali rodilé mluvčí němčiny a angličtiny, odhalili několik zásadních rozdílů v procesu konceptualizace událostí těmito mluvčími. Jeden velmi specifický jev, kterému se budu ve své práci věnovat i já, byl následující: mluvčí němčiny se při popisu události zaměřují na její konečný stav, a to výrazně více než mluvčí angličtiny. V experimentu, v němž měli participantů za úkol vyprávět děj krátkého animovaného filmu s hlavní postavou vykonávající mnoho různých akcí, bylo zjištěno, že: „in these texts, there was, for example, a difference in the way FALLING and JUMPING events [...]. English speakers mainly use bare verbs, as in cases like *he runs and jumps* or *he slips and falls*. Only rarely (in 30% of the cases) do they mention the endpoint or the direction of “the falling” or “the jumping” (as, e.g., in *he falls down/he falls onto the*

ground or he jumps down/he jumps into the hole). This is exactly the opposite in German. In German one rarely finds bare verb constructions like *er fällt* or *er springt*, and speakers almost always specify the direction or the endpoint of the falling event“ (ibid.: 861). Toto (ne)zaměření na koncový bod se neprojevílo pouze u pohybových událostí, ale také u akcí znázorňujících změnu stavu. Např. situaci, kde postava kopala v písku díru, popisovali mluvčí angličtiny jako probíhající, neuzavřenou („he is digging in the sand“), zatímco mluvčí němčiny preferovali vyjádření výsledku, konečného stavu („er gräbt ein Loch im Sand“ = he digs a hole in the sand) (ibid.).

Rozdílnost perspektiv - perspektivy holistické, zaměřené na konečný stav, a fázové, zaměřené na proces - byla potvrzena i v dalších experimentech (ibid.: 861-870). Autoři také experimentem s jazykem z jiného kulturního okruhu (alžírskou arabštinou), ale s podobnými strukturálními rysy jako angličtina, vyslovili hypotézu o vlivu gramatikalizovaných kategorií, konkrétně kategorie vidu, na konceptualizaci událostí: „If a language marks the predicate for aspect, then speakers will parse event sequences into comparably small units, select different components for encoding (phasal structure), and prefer a global perspective under which event times are hooked up to a deictic center“ (ibid.: 874).

Další důležitý vliv vidí autoři v procesu akvizice jazyka - ač má např. angličtina možnosti vyjadřovat koncové body a stavy stejně dobře jako vyjadřovat procesy, ukazuje se, že průběhová forma (-ing) je jednou z prvních forem, které se děti vyrůstající v anglicky mluvícím prostředí naučí. Analogická situace je i v němčině: „The first functionally relevant opposition marked in the verbal system acquired by German children is the one between some unmarked form and the past participle“ (ibid.: 874).

Podobné závěry přináší i studie Carroll, von Stutterheim a Nuese (2004): „The existence of a preferred pattern of conceptualisation and a preferred set of coding options shows that a language community has developed a ‘consensus’ on the given set of coding options at their disposal and what they entail in carrying out specific communicative tasks (e.g. temporal shift in a narrative context). This development has proceeded on a diachronic basis and the learning process in first language development which results in the acquisition of those principles which guide conceptualisation continues well into our teenage years“ (Carroll, von Stutterheim a Nuese, 2004: 212-213). Děti jsou tedy od mala vedeny k určitému konvenčnímu způsobu konceptualizace. Poznatek o vlivu akvizice jazyka je pro mou diplomovou práci, která se věnuje podílu určité perspektivy v inputu rodičů, velice důležitý.

Téma gramatikalizovaného vidu jako hlavní příčiny rozdílných perspektiv rozvedly v sérii studií Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll (2011). V nich se autorky zaměřují na proces selekce a strukturace při konceptualizaci událostí orientovaných k cíli. Volí participanty z různých jazykových okruhů tak, aby byly zastoupeny jazyky s gramatikalizovaným videm (moderní standardní arabština, čeština, ruština, angličtina, španělština), které by měly vykazovat fázovou perspektivu, a jazyky „nevidové“ (němčina, norština), u nichž by se měla projevovat perspektiva holistická (Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011).

Gramatikalizovanými vidy lze referovat o událostech probíhajících (imperfektiv, progresiv) a dokončených (perfektiv). Dva slovanské jazyky zahrnuté do analýzy, čeština a ruština, mají gramatikalizován perfektiv a imperfektiv. Použití perfektivu v událostech orientovaných k cíli přitom může vykazovat rysy holistické perspektivy, neboť často vyžaduje doplnění koncového bodu. Např. v české větě „Někdo vešel do dveří“ je již prefigované sloveso *vejít* zatíženo významem „směřovat někam“ a koncový bod musí být vyjádřen (ibid.: 76).

Imperfektiv je dvojího druhu. Může se jednat o morfologicky neoznačenou formu, která je inherentně imperfektivní (např. *Auto jede*) - v češtině (na rozdíl od ruštiny) je tendence i tuto formu doplnit (např. *Auto jede rychle/po silnici/do vesnice*)⁹; nebo se jedná o tzv. sekundární imperfektiv, tj. formu, která byla utvořena od sloves původně perfektivních a stejně jako ona vyžaduje další argument (př. *vhodit/vhazovat + do koše*). Vzhledem k tomu, že tento sekundární imperfektiv nelze dobře kombinovat se slovesy pohybu, není mu dále věnována pozornost (ibid.).

Čeština a ruština tedy mají možnost vyjádřit událost orientovanou k cíli buď z pohledu holistické perspektivy, za použití perfektivní formy, nebo z perspektivy fázové, za použití formy imperfektivní (ibid.: 76-77).

Události orientované k cíli autorky zvolily z následujícího důvodu: „Characteristic of this event type is the continuing motion of entities (animate or inanimate objects) toward an endpoint. In situation of this type, speakers may refer to the motion event in holistic terms, thereby including the goal, or they may select a beginning, intermediate or final phase of the motion event“ (ibid.: 69).

Při experimentu, v němž participanty popisovali krátké videoklipy s takovými událostmi, se ukázalo, že ruština užívá fázovou perspektivu, zatímco čeština, navzdory očekáváním,

⁹ Pro řeč orientované na dítě, která bude předmětem mé analýzy, toto platit nemusí (viz kapitola Řeč orientovaná na dítě ((zde bude přesný odkaz na kapitolu))

vykazuje silnou tendenci k perspektivě holistické a velice často vyjadřuje koncový bod. Tyto výsledky by mohly vést k závěru, že kategorie vidu nemá na preferenci perspektivy vliv. Při analýze sloves užívaných v jiném typu událostí - takových, na jejichž konci je nějaký výsledný stav (např. někdo vyhazuje odpadky, někdo kácí strom) - však bylo zjištěno, že čeština se na rozdíl od ruštiny mnohem častěji uchyluje k užití perfektivní formy, tedy referuje událost jako dokončenou - např. „někdo vysype smetí do koše“. Užití perfektiva s koncovkou vyjadřující přítomný čas obvykle referuje dokončení akce v budoucnosti, ale „the perfective aspect in Czech can also have a here-and-now reading“ (ibid.: 88)¹⁰. Perfektiv tedy může být čten jako děj odehrávající se v přítomnosti. Ruština, která toto čtení perfektivu nemá, zase častěji sahá po sekundárním imperfektivu a událost vidí jako nedokončenou (někdo „vysypává“ smetí do koše) (ibid.).

Na videoklipech užitých ve studii byly také zobrazeny dynamické situace, kdy někdo směřuje k cíli, kterého však nedosahuje - nebylo možné použít perfektiv. Zároveň není u sloves pohybu možné použít formu sekundárního imperfektivu. Mluvčí češtiny a ruštiny tedy museli užít shodnou formu jednoduchého imperfektivu. Zatímco mluvčí ruštiny ji však použili bez doplnění, mluvčí češtiny vyjádřili i možný koncový bod. Autorky vidí hlavní příčinu tohoto jevu právě v sémantické změně perfektiva v češtině: „the differences in aspect use are caused by the change of the semantics of the perfective: unlike the Russian, the Czech perfective is no longer bound to the deictic now, as shown in the present task“ (ibid.: 90).

O tom, že čeština pracuje s videm jinak než například zmiňovaná ruština, referuje také práce Schmiedtové a Flecken (2015). V ní měli ruští a čeští rodilí mluvčí za úkol popsat krátké videoklipy, zobrazující jednoduché události typu: pes běží k domu, někdo pije sklenici vody. Tyto události byly dvou druhů: subjekt na videoklipu buď danou událost dokončil (pes doběhl do domu, člověk vypil obsah sklenice), nebo nedokončil. Analýza promluv ukázala, že čeští mluvčí užívali především perfektivní formu, nehledě na typ událostí, zatímco ruští mluvčí inklinovali k užití sekundárního imperfektivu a perfektivní formu užili pouze v případě, že byla událost dokončena. „In one and the same stimulus, Czech native speakers concentrate on the time interval at and after the right boundary whereas Russian native speakers are sensitive to the time interval preceding the right boundary“ (Schmiedtová a Flecken, 2015: 9).

10 K tomu podrobně Schmiedtová (2004): „Moreover, on the basis of this real world example, it becomes clear that depending on the context, perfective verbs in the present tense do not always need to have a future interpretation“ (42).

Důležitá je už zmiňovaná tolerance češtiny k užití perfektiva i pro vyjádření přítomnosti („here-and-now reading“), což je v ruštině vyloučené. „This shows that in Czech the prominence of the perfective perspective is extending the use of the perfective form, while in Russian the imperfective perspective broadens the distribution of the secondary imperfective“ (ibid.).

Jedním z důvodů změny užití vidu (a tedy i sílící preference holistické perspektivy) je dlouhodobý kontakt s němčinou (Schmiedtová, 2013). Ten měl dopad na gramatický systém a zejména na perfektiv: „A re-analysis of the perfective form allows for the integration of resultant states and endpoints under the perspective of the deictic now that is expressed as the combination of the perfective aspect (event marked as complete) and the present tense under a present tense reading“ (ibid.: 92). Tím se čeština odtrhla od ostatních slovanských jazyků, které typicky preferují perspektivu fázovou¹¹, a přiblížila se němčině, která preferuje perspektivu holistickou (ibid.).

Z těchto poznatků vyplývá, že gramatické kategorie a konceptuální struktura daného jazyka jsou ve vzájemném kontaktu a ovlivňují se, avšak není možné pouze z přítomnosti jistých gramatikalizovaných forem dělat závěry o preferovaných perspektivách nějakého jazyka. „Even speakers of typologically related languages display different conceptually driven perspectives (preferential patterns) when selecting information for event construal“ (ibid.: 9).

3.1. Výzkumy L2

Holistická a fázová perspektiva byla také předmětem výzkumu, který hledal odpověď na otázku, zda při pokročilé znalosti cizího jazyka (L2) přebírá mluvčí i perspektivu daného jazyka, jinak řečeno, zda dokáže v daném jazyce i „myslet“ jako rodilý mluvčí (Schmiedtová, 2013). Participanty výzkumu byli rodilí mluvčí češtiny, kteří byli zároveň pokročilými mluvčími angličtiny, a rodilí mluvčí angličtiny. Čeština preferuje holistickou perspektivu, angličtina perspektivu fázovou - porovnáním množství verbalizovaných koncových bodů tedy bylo možné zjistit, zda se mluvčí drží perspektivy svého původního jazyka, či zda přebírají rysy jazyka naučeného. Hypotéza předpokládala, že mluvčí budou následovat perspektivu svého rodného jazyka (ibid.).

11 O polštině, slovenštině a ruštině např. Schmiedtová a Sahonenko (2008)

Participantů měli za úkol popsat krátká videa, mezi nimiž byla i taková, která zobrazovala pohybové události orientované k cíli. Hlavním kritériem pro potvrzení či vyvrácení hypotézy bylo množství vyjádřených koncových bodů. Ukázalo se, že mluvčí češtiny se i při užívání druhého jazyka, angličtiny, drží holistické perspektivy - množství vyjádřených koncových bodů bylo výrazně vyšší než u anglických rodilých mluvčích (ibid.: 100-110).

Dále bylo zjištěno, že v datech od českých mluvčích byl mnohem častěji užívaný jednoduchý přítomný čas, který je v češtině často spojený s perfektiem, např. „Pán vjede do vesnice“ - „So we see here another parallelism between the Czech L2 pattern in English and the Czech L1 pattern“ (ibid.: 107).

Problematiku vlivu L1 na L2 rozpracovala Schmiedtová také ve studii (2011), v níž zkoumala české a ruské rodilé mluvčí s pokročilou znalostí němčiny. Jak již bylo popsáno výše, čeština a ruština sdílejí stejné kategorie vidu, avšak užívají ho různě - jednoduchý imperfektiv musí být v češtině něčím doplněn (Auto jede do vesnice/po cestě/ rychle), zatímco v ruštině nemusí; perfekti je v češtině užíván i ve významu „here-and-now“, tedy pro vyjádření přítomnosti, zatímco pro ruštinu takto být použit nemůže (Schmiedtová, 2011).

Němčina na rozdíl od těchto jazyků vidy gramatikalizovány nemá (ibid.).

Ve studii byla zkoumána jazyková produkce, množství pozornosti věnované koncovému bodu (pomocí eye trackingu) a schopnost paměti. Jako podněty byly použity krátké videoklipy, mezi nimiž byly také takové, které obsahovaly pohybové události orientované k cíli. Úkolem participantů bylo tyto klipy popsat (v německém jazyce) (ibid.).

Výsledky analýzy jazykové produkce ukázaly, že rodilí mluvčí němčiny a čeští pokročilí mluvčí němčiny produkují podobné množství koncových bodů, zatímco ruští pokročilí mluvčí němčiny jich produkují výrazně méně. Ruští pokročilí mluvčí němčiny naproti tomu produkují signifikantně více vět s holým slovesem než ostatní dvě skupiny (ibid: 19-21).

Pomocí eye trackingu bylo zkoumáno, jak dlouho participantů sledují oblast videoklipu, v níž je koncový bod¹²: „In summary, the eye-tracking data point in the same direction: German native speakers and Czech learners of German cluster in one group whereas Russian learners of German differ in all three measures: fixation counts, the overall probability for speakers to look at least one time in the AoI, and the probability for speakers to look in the AoI during the first pass“ (ibid. 27). Tedy se zjistilo, že mluvčí se neliší pouze při verbalizaci pohybových událostí, ale už při jejich percepci (ibid.).

12 V citaci tato oblast označena zkratkou AoI = Area of Interest

Tento rozdíl mezi jazyky se projevilo i při experimentu zaměřeném na paměť. Zjistilo se, že čeští pokročilí mluvčí němčiny a němečtí rodilí mluvčí si koncový bod pamatují lépe než ruští pokročilí mluvčí němčiny. Můžeme z toho tedy vyvodit závěr, že rozdílný způsob konceptualizace těchto událostí má vliv i na to, kam směřujeme při daných situacích svou pozornost (ibid.: 28).

3.2. Shrnutí

Výzkumy zaměřené na preferenci fázové a holistické perspektivy navazují na Slobinovu hypotézu „thinking for speaking“ (1996) a potvrzují, že na to, jak lidé přemýšlejí o světě, má vliv jejich rodný jazyk.

Rozdíl holistické a fázové perspektivy je dobře viditelný na popisu pohybových událostí orientovaných k cíli - mluvčí jazyka s holistickou perspektivou do jejich popisu začleňuje koncový bod, zatímco mluvčí jazyka s perspektivou fázovou koncový bod do popisu nezařazuje a na událost nahlíží jako na neukončený proces. Možnost vyjádřit koncový bod mají přitom jazyky nezávisle na své perspektivě.

Na výběr perspektivy mají vliv gramatikalizované kategorie, především kategorie vidu. Jazyky, které mají gramatikalizovaný perfekтив a imperfektiv, vykazují tendenci k fázové perspektivě. Není to však pravidlem - čeština tyto kategorie gramatikalizovány má, ale její zaměření na holistickou perspektivu je zřejmé. Je to vysvětlováno posunem významu a expanzí užívání perfekтива, kterého je, na rozdíl např. od ruštiny, možné užít i pro přítomný čas („here-and-now reading“). Jedním z důvodů tohoto posunu významu je dlouhodobý jazykový kontakt s němčinou, jazykem, který preferuje holistickou perspektivu.

Preferovaná perspektiva se neprojevuje pouze při produkci jazyka, ale také při percepci situací z reálného světa - mluvčí preferující holistickou perspektivu se na oblast koncového bodu dívají déle než mluvčí preferující perspektivu fázovou. Byl zaznamenán i vliv na paměť - koncový bod si lépe pamatují mluvčí jazyka s holistickou perspektivou.

Osvojení dané perspektivy jde ruku v ruce s osvojováním rodného jazyka. Tato perspektiva se neztrácí ani při výuce L2 - výzkumy ukázaly, že i při jeho pokročilé znalosti se mluvčí řídí charakteristikami svého rodného jazyka.

4. Asymetrie východiska a cíle

Zaměříme-li se na pohybové události, nemůžeme opomenout jistý specifický rys, který se objevuje ve všech zatím zkoumaných jazycích - na asymetrii východiska a cíle („goal-over-source asymetry“) (Dirven a Verspoor, 2004). Můj výzkum se touto asymetrií přímo nezabývá, přesto její přítomnost musíme mít na paměti, když analyzujeme pohybové události, protože na to, jak je mluvčí konceptualizují, má vliv.

Zjednodušeně se jedná o to, že při verbalizování pohybových (ale i jiných) událostí mají mluvčí tendenci preferovat vyjádření cíle/výsledku děje než jeho východiska/počátku. „[...] we tend to be far more interested in the goal of the action than in the source of the action, at least if this is mere starting-point with form. Therefore, when human action is involved, goal is far more salient than such a starting-point“ (Dirven a Verspoor, 2004: 84).

Dirven a Verspoor, kteří na tuto tendenci upozornili, ji zdůrazňují u výpovědí, které obsahují „moving schema“ - jedno ze základních schémat, jimiž můžeme jako mluvčí pojímat nějakou scénu. Vydělují ještě dva jeho podtypy. Za prvé situace, kdy je „moving schema“ kombinováno s „happening schema“ - např. při popisu situace, kdy jablko padá ze stromu do trávy. V takovém případě je dle autorů ekvivalentní potenciál vyjádření cíle i počátku akce. Za druhé vydělují situace, kdy je „moving schema“ kombinováno s „doing schema“ - situace, kdy je vyjadřován dobrovolný pohyb, iniciovaný vůlí pohybujícího se subjektu (typicky tedy takové, které zahrnují pohyb člověka). V takovém případě platí následující: „For human actions, the goal is usually more important than the source and the source and goal are usually more important than the path“ (ibid.: 85).

Na toto téma cílí také empirické studie:

Papafragou (2010) provedla sérii experimentů zaměřených na projev asymetrie východiska a cíle při paměťových testech a úlohách na produkci jazyka. Porovnávala mezi sebou skupinu dospělých a skupinu dětí ve věku 4-6 let (všichni účastníci byli z anglicky mluvícího prostředí). V paměťové úloze účastníci sledovali set krátkých videoklipů s živým agentem, který se pohyboval od nějakého (neživého) objektu = východiska k jinému (neživému) objektu = cíli. Set byl poté účastníkům přehrán ještě jednou, avšak v některých klipech bylo obměněno východisko či cíl - účastníci měli za úkol identifikovat, který klip je rozdílný. U skupiny dětí i dospělých bylo zjištěno, že změny v cíli jsou identifikovány častěji než změny ve východisku (Papafragou, 2010: 1062-1072).

V úloze na produkci jazyka byly klipy skupině dětí a dospělých (s jinými participanty než v prvním experimentu) předloženy také, avšak úkolem participantů bylo je popsat. Výsledky ukázaly, že obě skupiny častěji do popisu zahrnují cíl než východisko - u dětí byl tento rys ještě zřetelnější než u dospělých. „There is a marked asymmetry in the encoding of Sources (from the flower) and Goals (to the tree) in adults' utterances [...]; in children's speech, Source marking is extremely rare“ (ibid.: 1073). Asymetrie se projevila i v detailnosti popisu: tentýž objekt byl popisován podrobněji, když byl představen jako cíl než jako východisko (ibid.).

Jedna z možných příčin této asymetrie může dle autorky ležet v charakteru prostorového jazykového systému jako takového: „it seems that, typically, when languages have an expression that marks a Source (e.g., *out*). They also have a separate expression marking the corresponding Goal (*in*) - but the reverse is not necessarily true (e.g., English *under* or *behind* lack corresponding Source expressions)“ (ibid.: 1067).

Asymetrie byla zkoumána i na jiných jazycích než na angličtině; Johanson, Selimis a Papafragou (2009) porovnávají mluvčí angličtiny s mluvčími řečtiny. Řečtina má jiný způsob kódování dráhy než angličtina - stejně jako ona může dráhu vyjádřit předložkovou frází, ale na rozdíl od ní také může dráhu kódovat do slovesa (dle Talmyho typologie tedy spadá do jazyků se slovesným rámcem (Talmy, 1985)). Autorky si kladou otázku, zda i přes tuto typologickou rozdílnost vykazují oba jazyky stejnou tendenci k asymetrii východiska a cíle. V experimentu zaměřeném na popis pohybových událostí porovnávají skupiny čtyřletých dětí, dětí starých pět až šest let a dospělých (vždy se jedná o stejně početné skupiny mluvčích angličtiny a řečtiny). Pohybové události jsou představeny v podobě krátkých videoklipů, na nichž jsou zobrazeny jednoduché objekty (např. míč), které vykonávají jednoduchý pohyb buď odněkud (např. míč se vykutálí zpod stolu) nebo někam (např. míč spadne do krabice). Úkolem participantů bylo tyto události popsat (Johanson, Selimis a Papafragou, 2009).

Výsledky potvrdily existenci asymetrie východiska a cíle u obou skupin čtyřletých dětí a u anglicky mluvících dětí starých pět až šest let - cíl byl v produkci zmiňován významně častěji než východisko. U zbylých skupin asymetrie potvrzena nebyla - autorky to připisují charakteru videoklipů, které zobrazovaly velice jednoduché situace, a tedy pro dospělé participanty nebyl problém je vyčerpávajícím způsobem popsat. (Myslím, že s tímto vysvětlením se dá souhlasit). Autorky tedy docházejí k závěru, že „both languages appear to follow the same pattern regarding the source-goal asymmetry even though they are typologically different“ (ibid.: 261).

Lakusta a Landau (2005) se zaměřily na asymetrii východiska a cíle při verbalizaci událostí dospělými, dětmi a dětmi s Williamsovým syndromem¹³. Participantů měli za úkol popsat obrazové podněty, v nichž bylo znázorněno východisko či cíl pohybu. Bylo zjištěno, že východisko je při verbalizaci vynecháváno častěji než cíl, a to nejvíce u dětí s Williamsovým syndromem a nejméně u dospělých (Lakusta a Landau, 2005). Autorky vidí možnou příčinu v prelingvistickém původu této asymetrie, kterou by měl podporovat fakt, že při akvizici jazyka děti ovládají východisko i cíl, produkují ale především cíl (ibid.: 25-31). Odvolávají se také na studii, v níž bylo zjištěno, že děti snáze odpovídají na otázky po cíli než na otázky po východisku. Tato studie (Freeman, Sinha a Stedmon, 1981) však byla prováděna na 3 - 4letých dětech, u nichž již mohla být tato asymetrie naučená.

Také byly prováděny studie na mladších dětech různých jazykových okruhů, zaměřené především na percepci a porozumění. Některé se netýkají přímo pohybových událostí, ale vždy zkoumají preferenci konečného stavu nebo děje - tedy mohou objasnit důvod pro asymetrii východiska a cíle.

Woodward (1998) v sérii studií zkoumá reakce 9měsíčních dětí (vyrůstajících v anglicky mluvícím prostředí) na akce, při nichž nějaká osoba bere do ruky jednu ze dvou hraček, k nimž přichází po určité dráze. Místo asymetrie východiska a cíle se zde zkoumá preference cíle před dráhou. Každému dítěti je představena výše popsaná scéna. Následně je zopakována, ale s jistou obměnou - buď osoba jde po stejné dráze, ale bere do ruky jinou hračku (= stará dráha, nový cíl), nebo volí jinou dráhu, ale bere do ruky tutéž hračku (= nová dráha, starý cíl). Woodward zjišťuje, že se děti déle dívají na situaci, kdy je volen jiný cíl: „When they saw a person reach for and grasp an object, babies attended to the object that was grasped rather than to the path of motion taken by the actor's arm“ (Woodward, 1998: 13).

Tentýž experiment Woodward provádí s dětmi starými pět měsíců, u nichž se toto zaujetí novým cílem neobjevuje (resp. rozdíl není signifikantní). Naopak, když je osoba, která hračku bere do ruky, nahrazena tyčí, jež se některé z hraček dotýká, děti déle pozorují scénu, v níž tyč míří k hračkám jinou dráhou, než tu, kde se tyč dotkne jiné hračky (ibid.: 18). Tyto výsledky tedy mohou podporovat hypotézu, že je preference cíle a účelu akce naučená (ve velice nízkém věku).

Po sérii dalších experimentů dochází autorka k několika obecnějším závěrům:

13 K asymetrii východiska a cíle u participantů s Williamsovým syndromem také Landau a Zukowski (2003)

Okolo šesti měsíců dle ní dochází k tomu, že děti začínají rozlišovat mezi akcemi prováděnými lidmi a těmi, do nichž vstupují pouze neživé objekty. Také se v tomto věku může objevovat pochopení akcí směřujících k cíli, jako např. sahání po něčem (ibid.: 28).

Na rozdíl v percepci akcí prováděných lidmi a akcí, do nichž vstupují pouze neživé objekty, upozornil také Meltzoff (1995). V experimentech prováděných na 18měsíčních dětech z anglicky mluvícího prostředí zjistil, že děti v tomto věku přisuzují akcím prováděným lidmi nějaký cíl či účel, zatímco akcím, které živého agenta postrádají, účel nepřipisují (Meltzoff, 1995).

Tyto studie (Woodward, 1998; Meltzoff 1995) tedy ukazují, že zaměření pozornosti na cíl či účel by se mohlo vztahovat pouze na akce s živými subjekty, kterým děti připisují volní jednání. Tutéž úvahu prezentuje i Papafragou (2010).

Gergeley et al. (1995) pracuje s akcemi směřujícími k cíli a zkoumá, jak je vnímají 12měsíční děti. Dochází k závěru, že „12-month-old babies could identify the agent's goal and analyze its actions causally in relation to it“ (Gergeley et al, 1995: 190). Spíš než o vrozenou preferenci cíle se zde jedná o možnou brzy osvojenou schopnost přisuzovat akcím agenta zamýšlený racionální účel. Tato schopnost je dána do souvislosti s naivní teorií fyziky a agentivnosti (naive theories of physic and agency), která říká, že děti mají ke konci prvního roku života vyvinuté porozumění základním fyzikálním, gravitačním a biochemickým omezením, které ovlivňují pohyb předmětů a agentů. „If the infant represents agents and other objects in space as obeying the principles and constraints of his naive theories of the world, she will be able to compute what spatial pathway would correspond to the most rational approach route towards a goal in a given situation“ (ibid.: 173).

4.1. Shrnutí

Studie potvrzují, že zaměřování pozornosti na cíl či účel akce je osvojováno už v raných stádiích vývoje, což může být jedna z příčin výše zmíněné asymetrie východiska a cíle. To, že je asymetrie přítomna ve všech zatím zkoumaných jazycích, je dle mého názoru zapříčiněno spíše široce sdílenou zkušeností člověka se světem než vrozeností. Tato zkušenost je pak zakódována v jazyce a (nejen) spolu s ním i osvojována.

Asymetrie východiska a cíle je jistě jeden z faktorů, které ovlivňují vysokou frekvenci výskytu koncových bodů při popisu pohybových událostí. Jak je ale popsáno výše (kap. 3.),

i přes tuto asymetrii není preference koncových bodů v porovnání s ostatními fázemi schématu cesty ve všech jazycích stejně silná - vliv na ni má právě perspektiva daného jazyka.

5. Komunikace rodiče a dítěte

Komunikace rodiče a dítěte má specifické rysy, neboť jeden z účastníků (dítě) ještě nemá dokonale osvojeny komunikační strategie. S ohledem na to rodič svou výpověď modifikuje. Následující kapitola popisuje, o jaké modifikace se jedná.

5.1. Řeč orientovaná na dítě

Předmětem mé analýzy je specifický druh řeči, pro níž se vžil název *řeč orientovaná na dítě*. Jedná se o „způsob, jakým okolí dítěte (typicky dospělí, ale jev je možné pozorovat i u starších dětí [...]) komunikují s dětmi“ (Saicová Římalová, 2013: 19); „spontánní, situačně zakotvené komunikáty, jejichž adresátem je dítě“ (Sekerová a Sekera, 2016: 31). Dalším používaným termínem, především v zahraničních pracích, je *input*, který označuje „souhrn projevů, jimž je dítě vystavěno“ (ibid.: 18). Ve své práci budu používat oba termíny.

Řeč orientovaná na dítě se vyznačuje specifickými rysy na všech jazykových rovinách: na zvukové rovině např. výše položeným hlasem, výraznějšími pauzami a intonací; na rovině lexikální omezenou slovní zásobou a speciálními „dětskými slovy“; na syntaktické rovině se objevuje preference kratších a jednodušších výpovědí a častá parataxe (ibid.: 19); na pragmatické rovině převažuje informativní funkce; na sémantické rovině méně typů větných sémantických struktur s nižší mírou náročnosti (Sekerová a Sekera, 2016: 31-32). Zmiňována je vysoká míra redundance (ibid.). Na obdobné rysy poukazuje Ervin-Tripp (1970), která píše, že řeč orientovaná na dítě „is rich in questions, very repetitive, and consists of short utterances with few errors and false starts“ (Ervin-Tripp, 1970: 81).

5.2. Interakce rodiče a dítěte

Jazyková interakce dospělého člověka (nejčastěji rodiče) a dítěte je jednou z hlavních podmínek úspěšné akvizice jazyka. „Conversation is [...] the all-important context of language development“ (Wells, 1981: 17). Dítě se při ní učí všechny zásadní schopnosti pro ovládnutí jazyka a komunikace v něm. Interakční přístupy k osvojování jazyka tuto myšlenku zdůrazňují: „obsah, forma a funkcia jazykového/komunikačného znaku sa formuje len v interakcii dieťaťa a jeho komunikačných partnerov. V akejkol'vek aktuálnej aj zovšeobecnenej verbálnej interakcii komunikační partneri negociujú obsah, formu aj funkciu jazykového/komunikačného znaku; v interakcii s dieťaťom je tento proces

prítomný viac ako kdekoľvek inde; je nevyhnutným predpokladom toho, aby si dieťa osvojilo jazyk“ (Slančová, 2008: 16). Saicová Římalová (2013) označuje komunikaci dítěte a blízké dospělé osoby pro správné osvojení jazyka za klíčovou - především ve věku, kdy dítě ještě nenavštěvuje žádné institucionální zařízení, v němž by se setkávalo s jinými lidmi. Tomasello (2000) např. také zdůrazňuje důležitost interakce pro učení novým slovům: „They learn new words not just when adults stop and name objects for them, but also in the ongoing flow of social interaction in which both they and the adult are trying to do things“ (Tomasello, 2000: 407).

Jednou z ústředních forem interakce je dialog, tedy komunikace, do níž je zapojeno více komunikantů (v tomto případě především dva: rodič a dítě), kteří se při komunikaci střídají a reagují na sebe (Saicová Římalová, 2013: 17). Dialog malého dítěte a dospělého má specifické rysy; dítě ještě nemá, na rozdíl od svého komunikačního partnera, osvojené všechny potřebné komunikační strategie (střídání mluvčích, porozumění záměru druhého, zdvořilostní strategie) - je tedy na dospělé osobě, aby mu tyto dovednosti pomohla ovládnout. K tomu pomáhají „různé typy strategií podporujících dítě v komunikaci a v užívání jazyka [...], různé typy opakování a rozvíjení dětských výpovědí, užívání výpovědí, které vybízejí dítě, aby je doplnilo či dokončilo (např. typu *A tohle je ...*) [...] aj“ (ibid.: 19).

Jako typické komunikační strategie (užívané při rozhovoru s dítětem starým přibližně 2 - 3 roky) jsou uváděny následující: časté kladení otázek, které napomáhají ve střídání replik; vyladění na řečovou úroveň dítěte (tedy již zmiňované kratší a jednodušší výpovědi); napovídání pomocí prvních slabik požadovaného slova či jeho opisem; trpělivé čekání na reakci dítěte (Horňáková, Kapalková a Mikulajová, 2005: 90-98); uplatnění zpětné vazby - vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tím, co řeklo dítě; doplnění či rozšíření toho, co řeklo dítě (Sekarová a Sekera, 2016).

Také Wells (1981) zdůrazňuje důležitost interakce dítěte s okolím, především s rodičem: upozorňuje na fakt, že děti už od útlého věku věnují více pozornosti živým osobám - tedy „objektům“, které na ně reagují (Wells, 1981: 90-98). Úkolem rodiče je vytvářet kolem dítěte reciproční prostředí komunikace - synchronizovat svou aktivitu s dítětem tak, aby si mohlo osvojit konvenční pravidla konverzace. Musí se naučit, že se účastníci konverzace střídají v řeči, čekají a poslouchají, když mluví ten druhý; že replika navazuje na dříve řečené; a také, že celá konverzace sestává ze vzájemně propojených replik. Tyto repliky tvoří strukturu, v níž jsou vysledovatelné základní páry - tzv. párové sekvence¹⁴. Jedná se například o páry

14 O párových sekvencích a konverzační analýze více např. Atkinson a Heritage (1984); Goodwin a Heritage (1990); Schegloff (2007).

otázka-odpověď, nabídka-přijetí/odmítnutí nabídky, pozdrav-odpověď na pozdrav apod. Neuskutečnění druhé části sekvence je většinou pocíťováno negativně, resp. vyvolá to určitou reakci. V obecnější rovině můžeme konverzaci rozdělit i do méně specifických párů: do dvojic „tahů“ (moves), z nichž první je iniciační a druhý responzní (Wells, 1981).

Tato mechanika je pro úspěšnou komunikaci velmi důležitá - děti se potřebují naučit nejen princip, že předchozí akce vyžadují reakce, ale i že tyto reakce musí logicky navazovat na to, co se odehrávalo předtím (Filipi, 2014).

5.2.1. Otázky a odpovědi

Na častý výskyt otázek v řeči orientované na dítě poukazují například Sekerová a Sekera (2016), kteří analyzují 67 audionahrávek rozhovorů rodičů a dětí (3-15 let) během každodenních situací. Častý výskyt interogativní formy (napříč věkovými skupinami) dávají do souvislosti s typickým komunikačním záměrem řeči orientované na dítě: potřebou informace. „Frekvenčně nejvíce využívaným způsobem pro vyjádření potřeby informace byla bezesporu forma interogativní. V 52% jsme zaznamenali výskyt otázek doplňovacích a ve 40% reprezentovaly popisovanou komunikační funkci otázky zjišťovací“ (Sekerová a Sekera, 2016: 84). Specifickým a významně zastoupeným typem otázek jsou takové, které Sekerová a Sekera (2016) nazývají školské (didaktické), v nichž se „rodič z pozice nadřazeného komunikanta nedotazuje na skutečnost, kterou nezná, popř. potřebuje objasnit (např. Jaká je to barva?; Kolik je tam teček?; Kolik je to Valinko jeden prstík?). [...] Zaznamenané dotazování tedy nemá funkci skutečné otázky. Ve skutečnosti se tak setkáváme s jakýmsi pseudodialogem, v jehož centru nestojí potřeba získat novou informaci, nýbrž snaha zjistit, co dítě ve skutečnosti ví“ (ibid.: 83).

Také Casillas (2014) upozorňuje na klíčovost otázek v řeči orientované na dítě, ale i pro komunikaci (a střídání replik, kterému se v textu věnuje) obecně: „Questions [...] (a) clearly allocate the next turn (to the answerer), (b) are used pervasively in child-adult interaction to gain joint attention and (c) often drive topics of conversation“ (Casillas, 2014: 58). Dle autorky jsou otázky pro interakci nezbytné. V komunikaci dítěte a rodiče poukazuje na vysokou frekvenci nevětného typu otázky (ibid.).

Snow (1977) píše, že snaha rodiče udržet konverzaci s mluvčím s nedostatečně osvojenými konverzačními mechanismy (tedy s dítětem) může být důvodem pro specifické rysy řeči orientované na dítě, „such as the redundancy and the high frequency of questions“

(Snow, 1977: 37). Jako jeden z centrálních typů vypovědi v řeči orientované na dítě autorka označuje „wh-question“ (tedy doplňovací otázky) (ibid.: 42).

Ervin-Tripp (1970) se věnuje interogativní formě v inputu z hlediska percepce dítěte. Pro porozumění procesu tázání-odpovídání se dítě musí naučit rozlišit otázku od ostatních druhů výpovědí, protože tato forma od něj vyžaduje rozdílný typ reakce. Tomu dle autorky může napomáhat fakt, že dítě po své reakci většinou dostane zpětnou vazbu od rodiče, která ho upozorní na to, že zareagovalo chybně (ať už nějakým výrokem či tím, že mlčelo) (Ervin-Tripp, 1970).

Ginzburg a Kolliakou (2009) upozorňují na asymetrii nevětných otázek a odpovědí v mluvě dítěte: na korpusové studii zjistili, že anglicky mluvící děti mnohem dříve a častěji užívají nevětné odpovědi než otázky, ač se v řeči orientované na dítě právě nevětné otázky hojně vyskytují. „At a stage when the child has productive use of sentential queries, and has mastered elliptical declaratives and the polar lexemes 'yes' and 'no', non-sentential questions are virtually absent“ (Ginzburg a Koliakou, 2009: 641). Může to být dalším důkazem časté podoby komunikace rodiče a dítěte, v níž se rodič ptá a dítě odpovídá.

5.2.2. Opakování

Opakování je označováno za jednu z typických komunikačních strategií dospělého, která vede k rozvíjení řečových schopností - dítě se lépe naučí nové slovo či pravidlo, které se před ním často opakuje (Horňáková, Kapalková a Mikulajová, 2005: 19).

Typ opakování, kdy jeden mluvčí opakuje po druhém, se v řeči rodiče a dítěte objevuje velmi často, a to u obou komunikantů, u každého ale za jiným primárním účelem - „adults use them to check on intentions and to correct errors, while children use them to ratify what the adult said“ (Clark a Bernicot, 2008: 3). Pro děti i dospělé je pak opakování signálem, že jim druhý mluvčí věnuje pozornost.

Clark a Bernicot (2008) se zaměřily na opakování (po druhém mluvčím) v komunikaci matek a dětí ve věku 2.3-3.6 let¹⁵. Pro tento účel analyzovaly rozhovory 41 francouzsky mluvících dětí s jejich matkami při běžných domácích situacích. Jedním z poznatků je, že matky používají opakování dvakrát až třikrát častěji než děti a také se frekventovaněji vyskytuje v rozhovorech s mladšími dětmi (2.3 let). Opakování má nejčastěji funkci ověření toho, zda matka správně rozumí, co je komunikačním záměrem dítěte, popřípadě jaké slovo

15 V případě, že se objeví zápis věku tímto způsobem, čteme: číslo před tečkou = roky; číslo za tečkou ; měsíce. Tedy 2.3 = dítě staré 2 roky a 3 měsíce.

dítě řekl. Dále se často objevuje opakování s nějakou nově připojenou informací. Hojně jsou také případy reformulace, kdy rodič repliku dítěte zopakuje bez chyb, popř. s konvenčním slovosledem apod. (6-9) V takových situacích může po replice rodiče následovat replika dítěte, v níž dítě opět zopakuje, co řekl rodič - především novou informací či opravené slovo (Clark a Bernicot, 2008).

Sekerová a Sekera (2016) v těchto typech opakování vidí specifický rys řeči orientované na dítě - uplatňování zpětné vazby.

5.3. Shrnutí

Interakce dítěte s dospělou osobou je zcela klíčová pro správnou akvizici jazyka. Dítě si musí osvojit nejen gramatiku či slovní zásobu daného jazyka, ale také pragmatické rysy komunikace - mechaniku střídání mluvčích, různé zdvořilostní strategie apod. Dialog rodiče a dítěte je specifický právě tím, že jeden z komunikačních partnerů (dítě) tyto rysy plně neovládá - dospělá osoba tedy musí svou řeč modifikovat tak, aby dítěti napomohla v jejich osvojení. Soubor specifických rysů a strategií, které při tom dospělá osoba typicky používá, se nazývá řeč orientovaná na dítě. Všechny jazykové podněty, kterým je dítě vystaveno, se pak nazývají input.

Pro řeč orientovanou na dítě je typická interogativní forma - dialog rodiče a dítěte tedy často obsahuje sekvence, v nichž se rodič ptá a dítě odpovídá. Otázky napomáhají udržet téma konverzace, neboť pozornost dítěte soustředí žadáným směrem. Neslouží tedy předně k tomu, aby se rodič dozvěděl informaci, kterou nezná. Tzv. didaktické otázky slouží spíše k tomu, aby ověřily, co dítě již umí, popř. mu pomohly připomenout již nabyté znalosti. Podobnou funkci mají výpovědi, které rodič záměrně nedokončí a očekává, že je dokončí dítě (výpovědi typu „A tohle je...“).

V dialogu rodiče a dítěte také můžeme objevit velké množství opakování po druhém mluvčím. Slouží např. jako signál toho, že komunikant věnuje svému komunikačnímu partnerovi pozornost, či ověření, že si komunikanti správně rozumějí. U rodiče se opakování objevuje až třikrát častěji než u dítěte a je častější při komunikaci s mladšími dětmi. Jednou s hlavních motivací může být fakt, že si dítě lépe osvojí nové slovo či pravidlo, když se před ním často opakuje.

B: Praktická část

6. Design experimentu

Na základě poznatků prezentovaných v teoretické části jsem vytvořila vlastní experiment. Jeho přípravu představuje následující kapitola.

6.1. Příprava materiálu

V první fázi výzkumu bylo nutné zvolit vhodné stimuly, nad nimiž by rozhovor rodiče s dítětem probíhal. V úvahu připadala forma videosekvencí nebo statických obrazovaných podnětů.

V experimentech na výzkum fázové a holistické perspektivy, stejně jako v experimentech zaměřených na asymetrii východiska a cíle, jsou obvykle užívány videosekvence zachycující pohybové události (např. Lakusta a Landau, 2005; Landau a Zukowski, 2003; Schmiedtová, 2013). Ty jsem nezvolila z několika důvodů. Prvním byla technická náročnost takového postupu, který by byl obtížný především pro participanty. Dále také nepřirozenost tohoto typu podnětů pro rozhovor rodiče a dítěte - předpokládala jsem spontánnější rozhovor nad statickými obrázky, které připomínají běžnou činnost rodiče a dítěte (společné prohlížení knížek). A nakonec samotný potenciál statického obrázku pokládám za větší - aktant¹⁶ je zachycen v určitém okamžiku, který může participant vyložit několika způsoby - právě s ohledem na preferenci holistické či fázové perspektivy. Statický obraz také vylučuje zkreslení, které je možné při užití videosekvencí - že je totiž koncový bod preferován také z toho důvodu, že se objeví na konci videosekvence, tedy časově blíže okamžiku, kdy má participant událost popisovat, zatímco výchozí bod může být pozapomenut, protože je časově vzdálenější.

Přiklonila jsem se tedy k variantě statických obrazových stimulů.

V dalším kroku jsem zjišťovala, postačí-li jako obrazové podněty již existující dětské obrázkové knížky, nebo zda bude nutné stimuly vytvořit. Využití existujících knížek by mělo několik kladů - dala by se očekávat větší přirozenost komunikace nad nimi, také by se zcela zabránilo nebezpečí, že by participanti odhalili cíl výzkumu. Tvorba vlastních stimulů by byla

16 Odpovídá Talmyho pojmu „Figure“: „the Figure is a moving or conceptually movable object whose path or site is at issue“ (Talmy, 1985: 61); „The basic motion event consists of one object (the „Figure“) moving or located with respect to another object (the referent-object or „Ground““ (ibid.).

také časově výrazně náročnější. Rozhodla jsem se proto, že nejprve vyzkouším již existující materiál.

6.1.1. Průzkum existujících stimulů

Zvolila jsem následující knihy: Rotraut Susanne Berner: *Zima* (2013); Vendula Hegerová: *Auta, letadla, lodě* (2014); Zdeněk Miler: *Narozeniny* (2010); Zdeněk Miler: *Na zahrádce* (2014); Zdeněk Miler: *Krtkovy Velikonoce* (2015).

Knihy od Zdeňka Milera byly obrázková leporela. Na každé stránce byla postava krtka či jiného zvířete (např. myši, zajíce), které vykonávalo různé činnosti (např. vozilo ve vozíku ovoce, sázelo květiny). Mezi zobrazenými situacemi byly také ty, které by se daly označit jako pohybové události.

Obrázkovým leporelem byla i kniha *Auta, letadla, lodě* (Hegerová, 2014). Ta na každé straně zobrazovala postavu psa, který cestoval různými dopravními prostředky - byly to tedy potenciální pohybové události.

Zima (Berner, 2013) byla velkoformátová obrázková kniha, která zobrazovala detailně prokreslené výjevy z městského prostředí. I zde byl potenciál verbalizování pohybových událostí.

Dále bylo třeba zjistit, jaké věkové rozmezí bude u dětí nejvhodnější. Pro pilotáž jsem tedy vybrala pět rodičů s dětmi ve věku 1.5, 2.3, 3.3, 3.5 a 3.8 let.

Rodiči byl odevzdán diktafon, knihy *Zima*, *Auta, letadla, lodě* a jedno z leporel o Krtkovi. Nahrávání probíhalo v domácím prostředí za nepřítomnosti examinátora. Rodič byl instruován, aby si s dítětem knihy prohlédl tak, jak je zvyklý, a rozhovor nad nimi nahrál na diktafon.

Po přepisu a analýze prvních rozhovorů jsem zjistila, že žádané situace, tedy pohybové události, nebyly v dostatečném množství verbalizovány. Rozhovor se často omezil na statický popis obrázků (viz Příklad 1.), popřípadě byly verbalizovány jiné než pohybové události (viz Příklad 2.).

Příklad 1. Statický popis; rozhovor nad knihou *Na zahrádce* (Miler, 2014); dítě 1.5 let¹⁷:

M: tady je krtka a má jahůdku . jahůdku červenou dobrou sladkou . vid' ? no pak je tady co je tohle ?

¹⁷ Transkripční pravidla jsou připojena na konci práce (Příloha 3.); všechny příklady přepisů uváděné jako celé repliky (tj. ve formě M: ...) budou od textu práce odlišeny bezpatkovou verzí zvoleného písmového fontu.

D: teje

M: zajíc . a ten má kedluben . pak je tady zase kdo je tady ?

D: kajík

M: králík . zajíc je tady . a ten má víno . má hodně kuliček tady

Příklad 2. Popis jiných než pohybových událostí; rozhovor nad knihou *Zima* (Berner, 2013); dítě 3.5 let:

M: jé teď tady pán na co asi přišel když se drží takhle za kapsu ? na to sme koukali na začátku co se tomu pánovi stalo ? hele tady sme to viděli . koukej . co se mu stalo ?

D: vypadl vypadla se mu kapesník

M: no a tady na to přišel . a podívej se jak byla holčička hodná . ona mu to přinesla

Také jsem zjistila, že se rozhovory jednotlivých rodičů nad stejnými obrázky velice liší. Existující knihy tedy neumožňovaly uspokojivou kontrolu toho, co má potenciál být verbalizováno.

Na základě těchto výsledků jsem se přiklonila k tvorbě vlastních podnětů.

6.1.2. Tvorba vlastních podnětů

Vytvořila jsem dvanáct obrazových podnětů velikosti A5, na nichž bylo zobrazeno zvíře (nebo zvířata) v pohybu (např. srnky jdoucí ke studánce, motýl letící nad květinami). Při předání jsem také zpřesnila instrukci: rodič byl požádán, aby se snažil všimnout si toho, co se na obrázcích děje. Tím jsem chtěla předejít tomu, aby rodiče popisovali podněty staticky, jak bylo ilustrováno výše v Příkladě 1 (v kap. 6.1.1.).

Při analýze nahrávek jsem zjistila, že taková kombinace podnětů a instrukce zcela vyhovuje požadovanému cíli - pohybové události byly uspokojivě verbalizovány. Jak je demonstrováno v Příkladu 3., v komunikaci se objevuje statický popis (počet srnek a stromů), popis jiných událostí (srnky jí trávu) a popis pohybových událostí (kam srnky jdou).

Příklad 3. Komunikace nad obrazovým podnětem „srnky jdou ke studánce“; dítě 1.5 let:

M: copak tam je ? srnky . kolik jich je ?

D: šest

M: šest ? kolik jich je ? přepočítej je
D: jedna dva či
M: výborně . jeden dva tři . a kam dou ?
D: za babi
M: myslíš že dou za babičkou ? a nejdou se spíš napít ?
D: napít
M: asi pít . tady je taková lesní studánka a do tý se dou asi napít . vid' ?
D: pít
M: co je tam ještě na tom obrázku ?
D: stomy
M: stromy . a shodou okolností taky jeden dva tři . jako ty srnky . vid' ? ty jsou taky tři . a podívej ještě tady maj travičku a tu papaj vid' ?
D: patě

Pro výzkum bylo vytvořeno dohromady 30 obrazových podnětů, rozčlenitelných do šesti kategorií po pěti kusech. Na všech bylo zachyceno zvíře (či zvířata) v pohybu. V první kategorii zvíře mířilo k nějakému, poměrně jasnému cíli (viz Obr. 2.¹⁸) - této kategorii jsem dala zjednodušený název „jasný cíl“.



Obr. 2. Příklad kategorie „jasný cíl“ - Podnět PLabuť.

¹⁸ Názvy podnětů, které byly součástí výzkumu, budu zjednodušeně zapisovat tímto způsobem; první, kapitálkou psané písmeno značí orientaci podnětu (P = zvíře směřuje doprava; L = zvíře směřuje doleva).

V druhé kategorii se zjednodušeným názvem „nejasný cíl“ bylo zachyceno zvíře, které se pohybuje, není však jasné, odkud a kam - k určení cíle pohybu je třeba větší interpretace (viz Obr. 3.).



Obr. 3. Příklad kategorie „nejasný cíl“ - podnět PMotýl.

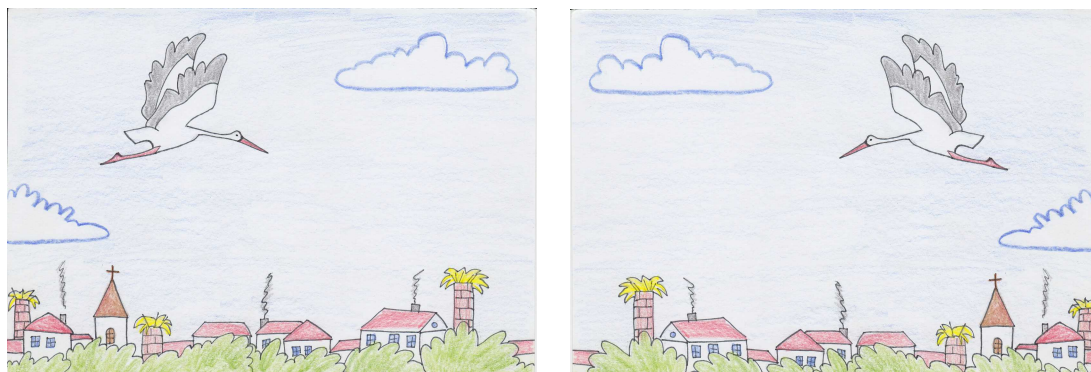
Ve třetí kategorii, kterou dále zjednodušeně nazývám „start-cíl“, bylo zvíře, u něž byl rozeznatelný pohyb od nějakého bodu, který byl na obrázku zachycen, k nějakému cíli (viz Obr. 4.).



Obr. 4. Příklad kategorie „start-cíl“ - podnět PVeverka.

Tyto kategorie jsem zvolila proto, abych mohla ověřit, zda bude holistická perspektiva zřejmá nejen v případě, že je koncový bod zřetelně znázorněn, ale i v případě, že zřetelný není, či v případě, že je mluvčímu nabídnuto víc prvků schématu cesty.

Další tři kategorie obsahovaly identické situace, avšak stranově převrácené (viz Obr. 5.).



Obr. 5. Příklad nalevo orientované a napravo orientované varianty podnětu Čáp.

Důvodem pro vytvoření zrcadlově převrácených variant byla snaha zabránit odchylkám, které by mohly být způsobeny rozdílným vnímáním situace na podnětu dle toho, jakým směrem se pohybuje zvíře na něm zobrazené - zda doleva či doprava. Dosavadní (lingvistické i nelingvistické) výzkumy ukazují, že by k takové odchylce mohlo dojít. Např. Kress a Van Leeuwen (2006) upozorňují na zvyklost „západní“ kultury umisťovat na pravou stranu obrazů klíčovou nebo novou informaci (Kress and Van Leeuwen, 2006: 187). Tuto zvyklost nazývají „left-right structure“ a tvrdí, že je přítomna v celé tradici „západního“ umění (ibid.: 198). Podobnou asymetrii popisuje Gaffron (1950), která preferenci umístění objektu zájmu napravo od centra obrazu přisuzuje tendenci prohlížet obrazy ve směru od levé dolní části k horní pravé části (Gaffron, 1950).

Chokron a De Agostini (2000) se zaměřily na tuto asymetrii v závislosti na směru čtení písma. V experimentu zkoumaly estetické působení obrazů, na nichž byly zachyceny pohyblivé objekty, statické objekty a krajina. Participantům nabídly dva totožné, avšak stranově převrácené obrazy a otázaly se, který z nich je esteticky působivější. Vysledovaly, že u statických objektů (např. socha ukazující rukou doprava/socha ukazující rukou doleva) a pohyblivých objektů (např. auto orientované kapotou doprava/auto orientované kapotou doleva) estetická preference koreluje se směrem čtení písma - tedy mluvčí, kteří ve svém rodném jazyce čtou zleva doprava, preferovali auto obrácené kapotou doprava, zatímco mluvčí jazyka, který má grafický systém čtený zprava doleva, preferovali auto obrácené kapotou doleva (Chokron and De Agostini, 2000: 45-49).

Také studie zaměřené na výzkum asymetrie východiska a cíle volily stimuly s vyváženou stranovou orientací (např. Papafragou, 2010).

Tyto výzkumy mě přiměly domnívat se, že stranové umístění objektů na podnětech může hrát při jejich percepci a následné verbalizaci roli.

Další otázkou bylo, zda vytvořit v každé kategorii podobný typ událostí, nebo zda se pokusit o co největší různorodost. Tedy zda například v kategorii „start-cíl“ modifikovat stále tutéž situaci, např. „zvíře si nese v tlamě jídlo od zdroje potravy ke svému obydlí“ (viz příklad podnětu v Obr. 4.), nebo zda zařadit více typů (tedy např. i „zvíře se přemísťuje z jednoho místa na druhé“ (viz druhý podnět v Obr. 7.)). Nevýhod prvního způsobu bylo několik: předně to, že by se v souboru určeném pro jednoho rodiče vyskytovaly podněty stejného typu. Hrozilo by tedy riziko, že by rodič mohl užít stejnou větnou strukturu, kterou popisoval některý z předchozích podnětů. Dále by také hrozilo zkreslení vzniklé možnou specifičností vybraného typu situace.

Přiklonila jsem se tedy k různorodosti obrazových podnětů.

Podněty (jejich napravo orientovaná varianta) byly předloženy nezávislým pozorovatelům, kteří byli požádáni, aby je rozřídili do výše popsaných kategorií a své rozhodování komentovali. Motivací bylo zajistit největší možnou objektivitu podnětů. Na základě jejich zařazení bylo několik obrazových podnětů vyřazeno a několik přepracováno. Například situace na obrazovém podnětu zachycujícím bobra, který plave ve vodě směrem k hrázi a za ním je na břehu vidět okousaný strom (viz Obr. 6.), vůbec nebyla jako zástupce kategorie „start-cíl“ pochopena. Tento podnět byl tedy úplně vyřazen.

Obrazový podnět, na němž byla zachycena žába, která skáče do rybníku, byl zase ve stejné míře zařazován do kategorie „jasný cíl“ i do kategorie „start-cíl“. Byl tedy přepracován, aby více vyhovoval skupině „start-cíl“, a nahradil tak podnět s bobrem (viz Obr. 7.).



Obr. 6. Příklad vyřazeného podnětu „bobl plave od stromu k hrázi“.



Obr. 7. Příklad přepracovaného podnětu „žába skáče do rybníka“ na PŽába („žába skáče z kamene do rybníka“).

Přepracované i nově vytvořené podněty byly opět předloženy dalším pozorovatelům. Tento proces se opakoval, dokud se nedosáhlo co největší shody v zařazování.

Největší shody dosáhly podněty z kategorie „jasný cíl“. Velice jasné bylo také zařazení podnětů do kategorie „start-cíl“, ač se ojediněle objevovaly i případy jejich zařazení do kategorie „jasný cíl“. Největší variability v rozčleňování dosáhly podněty ze skupiny „nejasný cíl“, které byly také zařazovány do kategorie „jasný cíl“. Domnívám se, že i zde mohla mít vliv preference holistické perspektivy vysledovaná u českých rodilých mluvčích (viz kap. 3.) a obecná tendence upřednostňovat cíl před východiskem (viz kap. 4.). Důležitým ukazatelem byly komentáře pozorovatelů nad zařazováním. U podnětů ze skupiny „start-cíl“

například několikrát došlo k zařazení do kategorie „jasný cíl“ a následné sebeopravě, když pozorovatel zaznamenal i možné východisko pohybu.

Z podnětů bylo vytvořeno pět různých sad po dvanácti kusech. Každý podnět byl obsažen ve dvou sadách. Tyto sady byly koncipovány tak, aby se v žádné neobjevil obrazový podnět a jeho zrcadlový protějšek, a zároveň aby každá obsahovala 2 podněty z napravo orientovaných a nalevo orientovaných skupin „jasný cíl“, „nejasný cíl“ a „start-cíl“. Při požadovaném minimálním počtu patnácti participantů a rovnoměrné distribuci sad by tedy byly nad jednou sadou podnětů provedeny tři rozhovory. Komunikace nad jedním konkrétním podnětem by pak byla obsažena v šesti nahrávkách.

Každý podnět byl na samostatném papíru velikosti A5. Pořadí prohlížení nebylo určeno.

Výplňové podněty, tedy např. takové, na nichž by byla znázorněna jiná než pohybová událost, nebyly začleněny z několika důvodů. Jedním byla časová náročnost - jak ukázala pilotáž, hovor nad dvanácti podněty trval přibližně čtrnáct minut, při jejich větším počtu by stouplо riziko, že dítě ztratí pozornost. Také ochota rodičů účastnit se výzkumu by pravděpodobně byla menší.

Při zachování počtu dvanácti podnětů na participanta, mezi nimiž by bylo několik podnětů výplňových, by hrozilo přílišné omezení kvantity dat. Dalším důvodem pro nezačlenění výplňových podnětů byla různorodost obrázků - podněty byly sice jednotné přítomností zvířete coby aktanta, zároveň se však odehrávaly v natolik různorodých prostředích a počet obrázků z každé kategorie byl natolik nízký, že bylo eliminováno riziko opakování popisu i nebezpečí, že by participanté odhalili účel výzkumu. Pro potvrzení této domněnky byly soubory podnětů nejprve předloženy deseti nezávislým pozorovatelům. Těm byla vysvětlena procedura sběru dat a popsána cílová skupina (tedy rodiče s dětmi). Následně byli požádáni, aby se pokusili odhadnout, o co se v daném výzkumu jedná. Žádný z pozorovatelů se ve svém odhadu nepřiblížil skutečnému cíli výzkumu.¹⁹

6.2. Participanti

6.2.1. Děti

Z pilotáže bylo možné posoudit charakter rozhovoru nad obrazovými podněty dle věku dítěte. Zjistila jsem, že komunikace se staršími dětmi (3.3, 3.5 a 3.8 let.) má dialogičtější charakter,

¹⁹ Častým (čtyři respondenti) a pro mě překvapivým odhadem bylo, že se výzkum zabývá tím, jak rodiče s dětmi hovoří o domově - respondenti interpretovali okolí obklopující zvířata na obrazových podnětech jako jejich přirozené prostředí a domnívali se, že zvířata „se vrací domů“.

rodič často klade otázky a dítě reaguje často dlouhými výpověďmi (viz Příklad 4.). Naproti tomu při komunikaci s mladšími dětmi (1.5, 2.3) hovoří především rodič a na jeho (také velice frekventované) otázky odpovídá dítě často jednoslovně (viz výše uvedený Příklad 3.).

Příklad 4. Komunikace se starším dítětem (3.5 let):

M: a co to asi dělá s tím kornoutkem ?

D: vysypává to takle aby z to byl dortík

M: nevysypává to ale dává tam šlehačku . tady ho už asi nese krtečkovi . a co dělá krteček ?

D: zvedá luce

M: a co to asi znamená ?

D: ze je oslava

Lechta a kol. (2003) určuje fázi mezi druhým a třetím rokem života jako „období lexemizace“, kdy dítě začíná plně chápat svou roli komunikačního partnera a upřednostňuje verbální komunikaci (Lechta a kol., 2003: 33). Saicová Římalová (2016) hovoří o tomto období následovně: „Pro období mezi 2. a 3. rokem jsou typické víceslovné výpovědi a budování gramatického systému. - Přibližně po 2. roce dítě začíná vyprávět o minulém, postupně se objevují předpony, přípony, předložky, dítě začíná skloňovat a časovat“ (Saicová Římalová, 2016: 64).

Změna charakteru komunikace se tedy zdá být vázána na věk přibližně dvou let. S přihlédnutím k očekávanému menšímu počtu participantů a tedy s ohledem na žádanou homogenitu dat jsem se rozhodla zaměřit se na děti buď mladší, nebo starší než dva roky. Přiklonila jsem se k tomu určit tento věk jako spodní hranici.

6.2.2. Dospělé osoby

Jako participanty byli určeni rodiče s dětmi ve věku 2.0 až 4.5 let. Otázkou bylo, zda začlenit ženy i muže. Dosavadní výzkumy jednoznačně neprokázaly, že by jazykový input produkovaný otci a matkami vykazoval významné rozdíly (Průcha, 2011). Také nebyl důvod domnívat se, že by mělo pohlaví mluvčího vliv na preferenci holistické a fázové perspektivy. V dosavadních studiích na toto téma se pracovalo také se skupinami genderově nevyváženými (např. v. Stutterheim, 2003; v. Stutterheim and Carroll, 2006). Rozhodla jsem se však raději,

opět s přihlédnutím na žádanou homogenitu v případě menšího počtu účastníků, začít participanty-muže do výzkumu začleňovat až po překročení hranice patnácti osob. To byl požadovaný minimální počet.

Očekávala jsem, že skupina participantů bude sestávat především z matek, které se účastnily nahrávání dětské řeči pro projekty Laboratoře psycholingvistických a behaviorálních studií Psychologického ústavu AV ČR. Jednalo se tedy o osoby, které již měly zkušenosti s výzkumným experimentem i s nahráváním na diktafon.

7. Experiment

7.1. Průběh sběru dat

Pro participanty byl připraven informovaný souhlas (viz Příloha 1.) s účastí na výzkumu, do něhož byl zahrnut dotazník na základní informace o dospělé osobě i o dítěti. U dítěte i dospělé osoby byl požadován údaj o datu narození a o pohlaví, u dospělé osoby dále také informace o roli v rodině (otec, matka), nejvyšším dosaženém vzdělání, rodném jazyce a jazyce, kterým mluví s dítětem. Informace o věku, roli a dosaženém vzdělání byly potřebné, aby bylo možné skupinu participantů obecně charakterizovat.

Informace o rodném jazyce byla u dospělé osoby klíčová - jak ukázaly dosavadní studie, pro preferenci holistické či fázové perspektivy je zásadní vliv mateřského jazyka (podrobněji výše v kap. 3.). Do výzkumu byli tedy zahrnuti pouze monolingvní rodilí mluvčí češtiny. U bilingvních mluvčích bychom nemohli jednoduše předpokládat sklon k holistické perspektivě. Stejně tak bylo žádoucí, aby na nahrávce dospělá osoba mluvila česky. U dítěte tyto rysy nebyly striktně vyžadovány, neboť výzkum se soustředil předně na rysy inputu.

Nahrávání na diktafon probíhalo v domácím prostředí za nepřítomnosti examinátora. Rodiče obdrželi přesnou instrukci (viz Příloha 2.), v níž bylo zdůrazněno, aby se zaměřili na popis dějů na obrázcích. V reakci na zkušenosti z pilotáže jsem se také rozhodla zahrnout informaci o tom, že není nutné, aby se rodič snažil dítě „rozmlouvat“. Během pilotážních nahrávání jsem se s tímto jevem setkala. Dvě účastnice také projevíly obavu, aby nahrávka nebyla zbytečná, protože jejich dítě ještě příliš mluvit neumí.

7.2. Participanti

Přehled participantů, kteří se studie zúčastnili, je znázorněn v Tabulce 2. V prvním sloupci jsou uvedeny kódy participantů, pod nimiž budou v této práci vystupovat. Mezi dospělými bylo 21 matek a 4 otcové; převažovalo vysokoškolské vzdělání (21 participantů) - všichni účastníci byli minimálně středoškolsky vzdělání. Průměrný věk byl 35 let. Mezi dětmi bylo 15 dívek a 10 chlapců a měly průměrný věk 3.9 (věkové rozpětí: 2.6 - 5.8; modus: 3.8; median: 3.8). Dvě z dětí byly vychovávány bilingvně (na nahrávce komunikovaly pouze česky).

participant	rodič-role	rodič-ročník	rodič-vzdělání	dítě-pohlaví	dítě-věk (rok.měsíc)	rodný jazyk	soubor
ONDVAC	matka	1981	VŠ	M	3.8	čeština	1
ZABROD	otec	1980	VŠ	M	3.10	čeština	1
MARBUB	otec	1980	VŠ	M	4.3	čeština, italština	1
LUKENG	matka	1986	VŠ	M	4	čeština	1
JOLSKU	matka	1979	VŠ	Ž	2.6	čeština	1
MICZAL	matka	1983	VŠ	Ž	2.7	čeština	2
MARKNO	matka	1976	SŠ	Ž	3.7	čeština	2
MARVOL	otec	1977	VŠ	Ž	3.7	čeština	2
JOSVAN	otec	1974	SŠ	M	4.1	čeština	2
HELOZO	matka	1985	VŠ	Ž	3.3	čeština, turečtina	2
NERWIN	matka	1984	VŠ	Ž	3.8	čeština	3
NELKOU	matka	1984	VOŠ	Ž	3.7	čeština	3
LENTAJ	matka	1986	VŠ	M	3.8	čeština	3
CHRIST	matka	1983	VŠ	Ž	3.10	čeština	3
HELVOL	matka	1987	VŠ	Ž	3.8	čeština	3
SNOBLO	matka	1979	VOŠ	M	4	čeština	4
HAMRLO	matka	1978	VŠ	Ž	5.8	čeština	4
EMMKED	matka	1982	VŠ	Ž	3.7	čeština	4
ELESTE	matka	1976	VŠ	Ž	3.10	čeština	4
ADENEM	matka	1981	VŠ	Ž	3.10	čeština	4
VANDAS	matka	1980	VŠ	M	3.8	čeština	5
PROCHA	matka	1982	VŠ	M	4.6	čeština	5
NELPOL	matka	1980	VŠ	Ž	3.8	čeština	5
KATHUB	matka	1981	VŠ	M	3.7	čeština	5
CERNOS	matka	1976	VŠ	Ž	3.8	čeština	5

Tabulka 2. Údaje o participantech. Ve sloupci „dítě-pohlaví“: M = muž, Ž = žena; ve sloupci „soubor“: údaje o tom, který z 5 různých souborů podnětů participant obdržel.

Celkový čas nahraných rozhovorů byl 05:31:32 (průměrný čas nahrávky 00:13:16; rozpětí 00:04:21-00:24:11; median 00:13:59). Ve třech případech museli rodiče konverzaci přerušit a vrátit se k ní později - tyto konverzace jsou ve dvou případech na třech nahrávkách, v jednom případě na dvou (do statistických údajů je použit součet délek segmentů). V každé nahrávce je zachycen rozhovor nad každým z dvanácti podnětů, které rodič obdržel.

8. Data

8.1. Přepis

Ke každé nahrávce byl zhotoven její přepis, a to dle transkripčních pravidel, která jsou připojena v Příloze 3. Jsou podřízena účelu přepisu, tedy se zaměřují předně na obsahovou přesnost a znázornění střídání mluvčích. Přepsány byly repliky rodiče i dítěte.

Nahrávky nebyly přepsány celé, neboť některé jejich části nebyly pro výzkum relevantní. Jednalo se např. o situace, v nichž rodič a dítě mluvili o věcech na podnětu nezobrazených - např. nad podnětem s veverkou začali hovořit o tom, kde všude veverky viděli. Dítě také mohlo ztratit pozornost a rozhovořit se o svém okolí - o hračkách, dětech za oknem apod. Také nebyly přepisovány statické pasáže - např. popis, jakou barvu mají květiny na podnětu s motýlem, či kolik je na podnětu se srnkami stromů.

8.2. Kódování

Přepis každé nahrávky byl zakódován dle pravidel, jimž se věnuje tato kapitola. V kódování jsem chtěla zaznamenat výskyt slovesných adjunktů a způsoby, jakým byly vyjádřeny. Dosavadní výzkumy (Schmiedtová, 2011; Schmiedtová, 2013; Schmiedtová, von Stutterheim a Carroll, 2011; aj.) zjistily, že holistická perspektiva se mimo jiné projevuje častým výskytem koncového bodu v popisu pohybové události. Informace o množství koncových bodů byla tedy velmi důležitá, stejně jako informace o počtu ostatních adjunktů, které jsem chtěla s četností koncových bodů porovnat.

Zakódovány nebyly veškeré výroky²⁰, které přepis obsahoval, ale jen ty, které splňovaly následující kritéria:

1) obsahovaly vyjádřené či elipsou vypuštěné sloveso pohybu (elipsa se objevovala především v odpovědích či opakováních). Objevil se jeden případ s použitím slovesného adjektiva („koza letící přes propast“), který jsem se rozhodla také započítat (smysl adjunktů „přes propast“, který značí dráhu, se použitým slovesným adjektivem nemění).

2) týkaly se přímo děje zobrazeného na podnětu, popřípadě se jednalo o zobecnění, které s dějem úzce souviselo. Zakódován tedy byl například následující výrok (vyznačen podtržením):

M: to bude nákej kamzík nebo něco takovýho . ty hrozně vysoko a daleko skáčou

²⁰ Výrokem rozumím část promluvy, v níž spolu všechny členy významově souvisejí; v prepisech jsou výroky zakončeny tečkou či otazníkem („koukni na další obrázek . ta veverka někam běží . kampak asi běží?“)

Zobecnění, které s dějem na obrázku přímo nesouviselo, započítáno nebylo, například:

M: a víš kdy ty vlaštovky hodně létají nízko ? když má pršet

Při tvorbě pravidel jsem vycházela z práce Schmiedtové (2013: 96-100). Stejně jako v této práci jsem kódovala slovesné adjunkty, typické pro pohybovou událost: koncový bod (endpoint: do stáje; ke studánce), způsob (manner: letí rychle; vesele skáče), lokaci (location: běží po poli; letí nad květinami), dráhu (path: běží přes pole; skáče přes propast) a výchozí bod (source: utíká z lesa; skáče z kamene) (ibid.: 97). Na rozdíl od Schmiedtové jsem zakódovala i účel pohybu (purpose: letí za kamarádama; běží se schovat). Důvodem byly poznatky načerpané z prací o českých slovesech pohybu (Daneš a Hlavsa, 1981; Grepl a Karlík, 1998), které účel uváděly jako důležitý adjunkt, často se s těmito slovesy pojící²¹.

U každého výskytu některého z adjunktů bylo zakódováno, o jaký jde druh: zda se jedná o konstatování, opakování, (doplňovací) otázku, odpověď, vyžadování doplnění či doplnění. Důvodem pro rozlišení těchto druhů byl charakter interakce dítěte a rodiče, který vytváří typické párové sekvence (otázka-odpověď; vyžadování doplnění-doplnění), které jsem chtěla v kódování reflektovat (podrobně viz kap. 5.).

8.2.1. Prototypické případy

8.2.1.1. Adjunkty

V následujícím přehledu ilustruji na konkrétních ukázkách z dat prototypické vyjádření každého adjunktu:

Koncový bod je typicky vyjádřen pomocí předložkové fráze s předložkami *do*, *k*, *na*.

M: ptáčci se takle připravili a teď letí do těch teplých krajin

M: tak běží domů do stáje dát si seno

Na koncový bod se mluvčí ptají pomocí zájmena *kam*.

M: a kam ten čáp letí ?

Způsob je vyznačen, je-li vyjádřen příslovečným určením či přirovnáním (tedy nikoliv, jedná-li se například o způsob vyjádřený v sémantice slovesa).

M: a letí všichni pohromadě

M: létá jako pták

21 Zmiňovaná studie (Schmiedtová, 2013) také výskyt adjunktu neumožňovala tolik jako můj experiment. V této studii měli dospělí participanti za úkol popsat krátké videoklipy. V mém experimentu rodič a dítě konverzovali nad obrázky se zvířaty. Domnívám se, že v takové konverzaci je větší pravděpodobnost, že mluvčí budou vyjadřovat nejen to, co je na podnětu skutečně zobrazeno, ale také své domněnky, odhady toho, co se na něm děje (pták si letí nazobat zmrázka; čáp letí za kamarádama).

Mluvčí se něj ptají pomocí zájmena *jak*.

M: utíká ? a věděla bys jak utíká takový zajíc ?

Lokace je nejčastěji vyjádřena předložkovou frází s typickými předložkami *po*, *nad*.

D: husa letí nad lybníkem

M: skáče po louce vid' ?

Na lokaci se mluvčí ptají pomocí slovesa *kde*.

M: a kde myslíš že skáče ?

Dráha je vyjadřována předložkovou frází s typickou předložkou *přes*, popřípadě doplněním slovesa objektem v akuzativu.

M: a ten motýlek letí přes louku

M: tady ňákej útes přeskočil

Otázka je tvořena pomocí zájmena *kudy*.

M: a kudy ten koník běží ?

Výchozí bod je nejčastěji vyjadřován předložkovou frází s typickými předložkami *od*, *z*.

D: tady skáče z tohodle kamenu

Otázka je tvořena zájmenem *odkud*.

M: a odkud běží ?

Účel je nejčastěji vyjádřen předložkovou frází či doplněním slovesa infinitivem.

T: to je čáp který letí za kamarádama

M: a chodí si takhle nazobat zrníčka

V otázce je použito zájmeno *proč*.

M: a proč myslíš že utíká ?

Holá slovesná fráze je označení výroku, v němž se objevuje pouze sloveso pohybu a vyjádřený/nevyjádřený podmět.

D: ptáčci letí

D: skáče

8.2.1.2. Druhy vyjádření adjunktů

U každého adjunktů bylo zakódováno, jaký druh vyjádření mluvčí použil. Následující přehled nabízí prototypické příklady těchto druhů:

Konstatování:

M: takže ty ptáčci asi letěj z toho lesa

Do konstatování jsou započítány i tázací otázky.

M: de ulovit nějaký dobroty k jídlu vid' ?

M: asi taky někam utíká co ?

Opakování:

D: a tady letí tenhlecten do do do klmítka M: do krmítka

Jako opakování jsou započítány i případy, kdy je adjunkt lehce modifikován.

D: a běží za mámou M: za maminkou běží ?

Započítány jsou také případy, kdy je druhým mluvčím namísto substantiva použito ukazovací zájmeno.

D: dolů letí M: proto tam letí protože to je ten jeho komín

Otázka - odpověď

M: kam letí ten motýl ? D: do kytičky

Vyžadování doplnění - doplnění:

Do vyžadování doplnění jsou započítány případy, v nichž se rodič odmlčí se zjevným úmyslem, aby dítě dokončilo výrok za něj, přičemž musí být jasné, jaký adjunkt má dítě doplnit.

M: tam letí do toho +... D: hnízda

Případy, kdy není jasné, který adjunkt je vyžadován, nejsou započítány a doplnění dítěte²² je vyhodnoceno jako konstatování.

M: no a tady právě letěj ty ptáčci +... D: do teplejch krajin

8.2.2. Řešení specifických či sporných případů

V datech se opakovaně vyskytovaly jisté problematické případy, jejichž kódování bylo nutno sjednotit.

Rozlišení dráhy a lokace při použití předložkové fráze s předložkou *po*:

Případy jako "zajíc běží po poli", "skáče po louce" byly vyhodnoceny jako informace o lokaci, případy typu "kůň běží po cestě", "kůň běží po pěšině" naproti tomu jako informace o dráze. Louka a pole mají charakter plochy, "běžet" po nich může znamenat jak přímočarý pohyb z jedné strany na druhou, tak blíže neurčený pohyb po této ploše. Také existuje alternativa, jak vyjádřit přímočarý pohyb jasněji - použitím předložky "přes" (běží přes louku). Cesta a pěšina mají naproti tomu charakter linie, "běžet po cestě" tedy s největší

22 Situace, kde by doplnění vyžadovalo dítě a rodič informaci doplnil, se v datech nevyskytla.

pravděpodobností znamená tuto linii kopírovat. Také není možné vyjádřit tento pohyb jinak - použitím předložky "přes" se význam nezpřesní, ale změní (běží přes cestu).

Ukazovací zájmena:

Adjunktivy byly často vyjádřeny zájmenem (co se stane až tam žabka skočí?; odsud si to nosí apod.). Takové případy nebyly nijak speciálně značeny a byly počítány dohromady s konkrétně vyjádřenými adjunktivy. Nebylo možné spolehlivě rozlišit, zda ukazovací zájmena v některých případech nemají význam „na obrázku“ - zda tedy ve větě „a koníček tu běží“ znamená „tu“ = „po cestě/na cestě“, či „tu“ = na obrázku. V zájmu neoslabování kvantity dat jsou tyto případy započítány vždy k lokaci. Podobná situace byla se zájmenem „tam“ - např. ve výroku, který proneslo dítě - „on tam běží“ - nebylo jasné, zda „tam“ odkazuje na koncový bod, či zda odkazuje k obrázku (naproti tomu ve výše uvedeném příkladu, co se stane až tam žabka skočí?, je poměrně zřejmé (i s ohledem na kontext), že se jedná o odkaz ke koncovému bodu). V případě, že byla situace skutečně nejasná, jsem výrok do analýzy nezahrnovala.

8.3. Analyzované výroky

Přepisy byly rozčleněny do 12 segmentů, v každém z nich byl rozhovor nad jedním z podnětů.

Pro první tři výzkumné otázky (viz níže v kap. 9.1.) byly voleny k analýze výroky, v nichž se poprvé objevil slovesný adjunkt, který stojí nejvýše v následující hierarchii. Tu ve své práci použila Schmiedtová (2013: 99): Endpoint > Path > Location > Source > Manner > Bare verbal phrase. Koncový bod stojí v čele této hierarchie, po něm následuje dráha coby dynamická kvalita pohybu, následovaná lokací - statickou kvalitou pohybu. Do hierarchie pro komunikaci rodiče a dítěte ještě zapracovávám adjunkt účelu a upřednostnění informace obsažené v inputu, tedy je řetězec následující: koncový bod vyjádřený rodičem > koncový bod vyjádřený dítětem > účel vyjádřený rodičem > účel vyjádřený dítětem > dráha vyjádřená rodičem > dráha vyjádřená dítětem > lokace vyjádřená rodičem > lokace vyjádřená dítětem > výchozí bod vyjádřený rodičem > výchozí bod vyjádřený dítětem > způsob vyjádřený rodičem > způsob vyjádřený dítětem > holá fráze vyjádřená rodičem > holá fráze vyjádřená dítětem.

Příklady 5. - 8. ilustrují, které výroky byly vybírány do analýzy. Obsahují vždy celý rozhovor nad jedním podnětem. Výroky zahrnuté do analýzy jsou podtrženy, za nimi v závorce je druh adjunktu a typ jeho vyjádření.

Příklad 5. LZajíc - VANDAS:

D: ne . zajíc

M: ty seš rychlej v těch vobrázkách . zajíček

D: zajíček

M: ušáček

D: ušáček

M: no a co dělá ten zajíček ?

D: zajíček de do lesa

M: hm . utíká do lesa (koncový bod, opakování) . utíká přes pole vidiš . přes pole s obilím . dělá hopky hopky . dyž jedem na chaloupku tak taky vidíme ty zajíce dycky takle hopkat v lese . že jo ? přes pole a do lesa . hopky hopky

D: ((smích))

M: jé hele a co je tady eště ? vidíš to ? co je na tom obrázku eště ?

D: houbičky

M: ňáký hříbečky . vid' ?

D: hříbečky . tady je děda houba

M: a tady ?

D: taky houbička

M: a tady ?

D: taky houbička

M: tak to už sou tři houby že ?

D: no

M: je to houbička

D: no

M: tři houbičky . a ten zajíček skáče za maminkou aby jí našel

D: no . hopky hopky hopky do robotky

Příklad 6. PKůň - PROCHA:

D: to je koník

M: to je koník no . asi taky někam utíká co ? (koncový bod, konstatování)

D: čeba někam běží . takle takle tak až tam

M: to je stáj asi Vašíku stáj

D: a tam běží

M: hm tam se běží taky schovat asi . a co je to tady na tý budce ?

D: to je +/-.

M: sláma

Příklad 7. PKamzík - LENTAJ:

D: já to ci otočit

M: jé myš . a kdo je todle ? znáš ho ?

D: srnka

M: to neni srnka to je +/-.

D: kamzík

M: kamzík . podivej jak skáče přes ty skály (dráha, konstatování)

D: ale de sou ty skály ?

M: no tady máš kus skály a tady máš kus skály a to je kamzík . ty žijou ve skalách .
a takle tam skáčou

Příklad 8. LČáp - SNOBLO:

D: čáp

M: jo tady letí čáp . a kam letí ? (koncový bod, otázka) co myslíš ?

D: do trávy

M: do trávy ? já myslim že možná letí na něký tady hnízdo na komíně . tady vidím tři
hnízda na komíně . vidíš je taky ?

D: na tohle

M: myslíš že letí na tohle ? to vypadá ano . na tohleto asi letí

D: jo to je jeho asi

M: možná tam má čápátka asi (...)

9. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky a hypotézy byly formulovány následovně:

9.1. Výzkumné otázky

- 1) Objevuje se v rozhovoru nad podnětem koncový bod?
- 2) Pokud ano, v jaké podobě?
- 3) Pokud není v rozhovoru obsažen koncový bod, co jiného je vyjádřeno?

Vedlejší výzkumné otázky:

- 4) V jaké podobě se koncový bod vyskytuje v řeči dítěte?

9.2. Hypotézy

- 1) Koncový bod se ve velké míře vyskytuje v rozhovorech nad všemi druhy podnětů.
- 2) V interakci rodič směřuje pozornost dítěte ke koncovému bodu (otázky a opakování v inputu, odpovědi v řeči dítěte).

10. Analýza dat

10.1. Slovesa

Předtím, než začnu odpovídat na výzkumné otázky, věnuji pozornost slovesům pohybu. U nich mě zajímalo mě především hledisko variability, resp. homogenity. Očekávala jsem, že slovesa, která mluvčí (především rodiče) užívali, budou málo variabilní, tedy že celkový počet různých lexémů nebude velký, a stejně tak charakteristiky sloves (kategorie času, způsobu, dokonavosti apod.) budou podobné.²³ Také jsem chtěla prozkoumat, nakolik budou užívána slovesa, která mají ve své sémantice obsaženu nějakou část schématu cesty (podrobně výše v kap. 1.2.), popř. jakou část schématu cesty obsahují nejčastěji. Pokud by se zjistilo, že některá část výrazně převažuje nad ostatními, mohl by to být důležitý údaj pro interpretaci výsledků či námět pro další výzkumy. Zaměřila jsem se především na slovesa vyjádřená rodičem, tedy osobou, která by již měla projevovat holistickou perspektivu. Slovesa, která vyjádřily děti, uvádím v závěru kapitoly.

Slovesa, jež jsem zkoumala, pocházela z 267 výroků analyzovaných v první výzkumné otázce (kap. 10.2.1.)²⁴, resp. objevila se buď přímo ve výroku započítaném do analýzy pohybové události, nebo ve výroku předcházejícím a ve výroku analyzovaném byla elipsou vypuštěna. První případ je ilustrován na níže uvedeném rozhovoru nad podnětem PČáp (Příklad 9.). Výrok, který je podtržen, byl započítán do analýzy pohybové události (dle hierarchie v kapitole 8.3.) - a tedy i „lítnou“ bylo zahrnuto do analýzy sloves (viz Tabulka 5.):

Příklad 9. PČáp - ONDVAC:

M: můžem jo ? teď to - teď to nech a už to bude nahrávat jo ? tak . hele tak co máme na prvnim obrázku ?

D: čápa

M: hm . a co tam eště je ?

D: ješto

M: hnízdo ? výborně . a na komíně vid' ?

D: hm

M: a je tam eště +/-

D: a ješto to čápi maj ládi i . a potom tam lítnou . to maj čápi ládi jak tam je maj to maji mekkoučký

23 K předpokladu o nízké variabilitě lexémů mě vedla studie Kopecké (2010) (viz podrobněji v kap. 1.).

24 Druhá a třetí výzkumná otázka se zabývaly vždy částí těchto výroků (viz kap. 10.2.2. a 10.2.3).

M: hm . to maj měkkoučký ano . a je tam ještě někde ?
D: tady.
M: někde ? výborně . a kolik tam máme těch hnízd ? spočítej to
D: pět šest sedm -
M: od začátku . jeden dva tři . výborně
D: +< dva tři
M: a co dělá ten čáp ?
D: ten čápi &šku sem hačne.
M: mysíš že si hačne ?
D: +< hm
M: ale teďkon na tý obloze dělá co ?
D: +< maky maky
M: hm .ten čáp po tý obloze +...
D: mele mává
M: ((smích)) letí . mele křídly . letí vid' ? hm výborně . tak deme na další obrázek ?

Ač je v uvedeném rozhovoru více sloves pohybu vyjádřených rodičem (letí, mele křídly), nejsou vyjádřeny ve výroku zahrnutém do analýzy.

V následujícím Příkladu 10. je ilustrován druhý případ, tedy že sloveso je ve výroku zahrnutém do analýzy vypuštěno elipsou (sloveso i výrok jsou podtrženy):

Příklad 10. PSrnky - NELPOL:

T: kdo tam je na tom obrázku ?
D: slnky
T: srnky . a co dou dělat ?
D: napít se
T: kam ?
D: do lody
T: do studánky ?
D: jo
T: hm . a myslíš že sou v lese ? nebo na poli ?
D: já se du napít
T: tak se běž napít

Objevily se také situace, kdy dítě sloveso řeklo jako první a rodič ho po něm zopakoval. V tom případě bylo sloveso připočteno rodiči. Opakování v tomto případě plnilo funkci jakési ratifikace, že sloveso bylo použito správně, tedy jsem ho započítala do inputu. Tuto situaci vidíme na následujícím příkladu (Příklad 11.):

Příklad 11. LPes - KATHUB:

M: a kdo je tady ?

D: koše kukíkává domečku

M: a kdo že to je ?

D: kosa

M: koza ? myslíš že je to koza ?

D: jo . kukíkává do domečku

M: Ondří ale to není koza . to je přece +...

D: abka

M: hafka je to ?

D: jo . kukíkává do domečku

M: ale hafka hafka je méno koho z té pohádky ?

D: domeč

M: to je přece pejsek

D: pejsek utíká domečku

M: ano utíká do domečku . a proč myslíš že tak rychle utíká ?

Vedle těchto situací se objevovaly i takové, v nichž dítě vyslovilo sloveso jako první, ale rodič ho v následující replice změnil (Příklad 12.), místo ratifikace tedy dítětem užitá slovesa opravil:

Příklad 12. LKůň - NERWIN:

M: a co tam je za zvířátko ?

D: koníček

M: koníček . a co ten koníček dělá ?

D: běhá

M: někam běží . a kam ten koníček běží ? poznáš kam *běží ?

Tabulka 3. ukazuje slovesa, která byla vyjádřena rodičem:

lemma	freq	typ	freq
letět	68	letíSg	49
		letíPl	17
		poletíSg	1
		poletíPl	1
běžet	41	běžíSg	41
jít	21	jde	12
		jdou	9
skákat	21	skáče	20
		skáčou	1
utíkat	16	utíká	16
nést	11	nese	4
		nese si	7
přeskočit	5	přeskočil	1
		přeskočíSg	3
		umí přeskočitSg	1
lítat	5	lítá	1
		lítají	3
		musí lítatSg	1
přeskakovat	2	přeskakuje	2
vyskočit	3	vyskočíSg	1
		vyskočí siSg	1
		ráda by vyskočila	1
přistávat	3	bude přistávat	1
		přistává	1
		nebude přistávat	1
pelášit	1	pelášíSg	1
nosit	1	nosíSg	1
přiletět	1	přiletíSg	1
sednout si	1	sedne si	1
zaběhnout	1	zaběhly	1
doběhnout	1	doběhnou	1
přijít	1	přišly	1
chodit	1	chodíPl	1
hopsat	1	hopsá	1
hopkat	1	hopká	1
vracet se	1	vrací seSg	1
dělat hop hop	1	dělá hop hop	1
vykračovat	1	vykračuje	1
udělat hop	1	udělá hop	1
přistát	1	chce přistát	1
vzít	1	chce vzít	1
	212		212

Tabulka 3. Slovesa vyjádřená rodičem. „Pl“ a „Sg“ těsně za slovesem značí, zda je sloveso v plurálu či singuláru - v tabulce je připojeno v případě, že jsou tvary singulárové a plurálové homonymní.

V inputu nacházíme slovesa s následujícími charakteristikami²⁵:

Osoba: třetí (100%)

²⁵ Procenta jsou zaokrouhlena na jedno desetinné místo.

Čas: přítomný (92,5%); budoucí (6,1%); minulý (1,4%)

Způsob: oznamovací (99,5%); podmiňovací (0,5%)

Determinovanost: determinovaná sl. (66,5%); sl. nevstupuje do těchto dvojic (29,7%); nedeterminovaná sl. (3,3%)

Vid: nedokonavý (93,4%); dokonavý (6,7%)

Předpona: ne (90,6%); ano (9,4%)

Tranzitivnost: ne (94,3%); ano (5,7%)

Kategorie čísla není uvedena, neboť byla zcela závislá na podnětu (bylo-li znázorněno jedno zvíře, byl užit singulár, bylo-li znázorněno zvířat více, byl užit plurál) - tato kategorie tedy nemohla říct nic o volném rozhodnutí mluvčího.

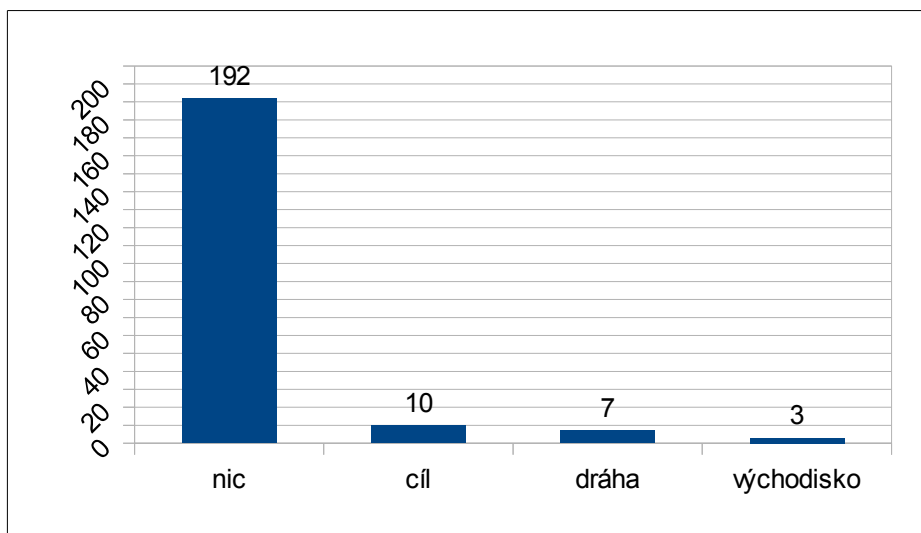
Prototypickým slovesem pro analyzované pohybové události je tedy determinované, nedokonavé, netranzitivní, neprefigované sloveso ve třetí osobě, přítomném čase a oznamovacím způsobu. Šest nejpočetnějších sloves tvoří 84% všech tokenů. Slovesa užívaná rodiči tedy dle předpokladu příliš nevariují.

V Tabulce 4. jsou znázorněna lemmata sloves použitých v analyzovaných výročích s informací o tom, zda dané sloveso obsahuje ve své sémantice nějakou část ze schématu cesty (při vyhodnocování byly použity rozbory sloves pohybu od Saicové Římalové (2010), Daneše a Hlavsy (1981) a Grepla a Karlíka (1998)). Graf 1. pak ukazuje situaci přehledněji.

Ve většině případů (90,6% sloves) se v sémantice slovesa žádná část schématu cesty neobjevuje. Nejpočetněji je zastoupeno vyjádření cíle (4,7%), následované vyjádřením dráhy (3,3%). Objevuje se i vyjádření východiska (1,4%). Nedá se ovšem říct, že by mluvčí výrazně inklinovali k vyjadřování nějaké části schématu cesty pomocí sémantiky slovesa pohybu. Volí spíše základní slovesa pro pohyb daného zvířete.

lemma	freq	schéma cesty
letět	68	ne
běžet	41	ne
jít	21	ne
skákat	21	ne
utíkat	16	ne
nést	11	ne
přeskočit	5	dráha
lítat	5	ne
přeskakovat	2	dráha
vyskočit	3	východisko
přistávat	3	cíl
pelášit	1	ne
nosit	1	ne
přiletět	1	cíl
sednout si	1	cíl
zaběhnout	1	cíl
doběhnout	1	cíl
přijít	1	cíl
chodit	1	ne
hopsat	1	ne
hopkat	1	ne
vracet se	1	cíl
dělat hop hop	1	ne
vykračovat	1	ne
udělat hop	1	ne
přistát	1	cíl
vzít	1	ne

Tabulka 4. Části schématu cesty ve slovesech vyjádřených rodičem.



Graf 1. Části schématu cesty ve slovesech vyjádřených rodičem.

V 55 případech vyjádřilo sloveso, které vystupovalo v analyzovaném výroku, dítě. Počítají se sem tedy i případy, kdy výrok zahrnutý do analýzy vyslovil rodič, avšak sloveso

vyjádřilo v nějaké z předchozích replik dítě a on ho vypustil. Tabulka 5. ukazuje slovesa, která se u dětí objevovala. Vyskytl se mezi nimi jeden novotvar (lítnou) a jedno vymyšlené sloveso (plší). Tato slovesa podrobněji nerozebírám, neboť mě zajímalo předně to, jak tento slovní druh užívají dospělé osoby. Obecně však soudím, že slovesa užitá dětmi jsou variabilnější. To si vysvětluji tak, že děti ještě nemají pro daný pohyb pevně osvojený základní výraz. Pomáhají si tedy slovy s různými podobnými významy, čímž vznikají výroky jako „husa spadla do vody“.

lemma	freq	typ	freq
letět	14	letíSg	13
		poletíPl	1
běžet	9	běžíSg	8
		běžíPl	1
jít	12	jde	7
		jdou	2
		jde si	1
		jdu	1
		šel	1
skákat	8	skáče	7
		skákala	1
nést	3	nese	3
přeskakovat	1	přeskakuje	1
letící	1	letící	1
utíkat	1	utíká	1
pelášit	1	pelášíSg	1
plšet	1	plšíSg	1
lítnout	1	lítnou	1
běhat	1	běhá si	1
spadnout	1	spadla	1
lézt	1	leze	1
	55		55

Tabulka 5. Slovesa vyjádřená dítětem.

10.2. Výzkumné otázky

10.2.1. První výzkumná otázka: Objevuje se v rozhovoru nad podnětem koncový bod?

Tato výzkumná otázka byla směřována na interakci rodiče a dítěte - předpokládala jsem, že pokud např. dítě vyčerpávajícím způsobem popíše nějaký obrázek, nebude rodič vše opakovat, popř. popisovat vlastními slovy ještě jednou - výskyt koncového bodu je tedy v tomto případě hledán v celé interakci, tj. u rodiče i dítěte.

Postup hledání odpovědi na tuto otázku se řídil hierarchií, popsanou v kap. 8.2., a byl následující: v každé jednotlivém rozhovoru (tj. rozhovoru nad jedním podnětem) byl analyzován ten výrok rodiče, v němž se koncových bod objevil poprvé. V případě, že rodič koncový bod neverbalizoval, byl k analýze vybrán ten výrok, v němž koncový bod vyjádřilo dítě. Pokud se v rozhovoru nevyskytl koncový bod, hledala jsem stejným způsobem výroky obsahující adjunkt účelu. Důvodem byla jeho významová blízkost s adjunktem cíle (viz kap. 1.2.). Situace, kdy se v rozhovoru koncový bod (resp. účel) nevyskytl vůbec, se rozdělily na ty, kdy se v rozhovoru namísto koncového bodu (resp. účelu) objevila jiná část schématu cesty, a na ty, kdy se hovor o pohybové události nevyskytuje vůbec (podrobněji níže).

Výsledky pro jednotlivé rozhovory participantů nad podněty byly zaneseny do tabulky, jejíž část pro ilustraci přikládám (Tabulka 6.).

	LMotýl	PMotýl	LČáp	PČáp	LPtácci	PPtácci
ZABROD	x				1	1
ONDVAC		1			1	1
MARBUB	x			1pur	x	
LUKENG		1			1	1
JOLSKU		1			1	1
MICZAL			1			1
MARKNO			0			1
MARVOL		x				1
JOSVAN		x			1pur	
HELOZO			1			1
NERWIN			1	1		1
NELKOU			1	1		0
LENTAJ			1	1		1
CHRIST			0	1		0
HELVOL			1	1		1
SNOBLO				1		1
HAMRLO				1		1
EMMKED			x			1
ELESTE				1		1
ADENEM			1pur			1
VANDAS		1			1	
PROCHA		1			1	
NELPOL	x				1	
KATHUB		1			1	
CERNOS	x				1	

Tabulka 6. Výskyt koncových bodů v jednotlivých rozhovorech nad podněty.

V horním řádku Tabulky 6. jsou názvy podnětů, v levém sloupci kódy participantů. Údaje v tabulce čteme takto:

1 = v rozhovoru je vyjádřen koncový bod

1pur = v rozhovoru není vyjádřen koncový bod, ale účel pohybu

0 = v rozhovoru se nevyskytuje koncový bod, ale jiná část schématu cesty

x = v rozhovoru se nevyskytuje hovor o pohybové události

Pokud je pole v tabulce prázdné, znamená no, že daný participant neobdržel daný podnět (tedy např. participant ZABROD neobdržel podněty PMotýl, LČáp a PPtáčci).

Jako "x" jsou označeny ty rozhovory:

1)v nichž se rodič s dítětem omezují na statický popis podnětu, resp. není použito sloveso pohybu (Příklad 13.).

Příklad 13. LČáp - EMMKED:

M: můžeme se podívat na další . á tadyto je +/.

D: čáp

M: zvířátko je další ptáček vid' ? ten je moc hezky nakreslenej vid' ? a víš jak poznáme čápa ? že má dlouhý zobák a dlouhé nohy a většinou má ten čáp to hnízdo na +/.

D: na komíně

M: na komíně vid' ? a my tady máme v Zbraslavi taky dva komíny veliký vid' ? víš který ?

D: ale ale tam nejsou ale tam není ale tam nemáme ptáky

M: tam žádnýho čápa nemáme . to je pravda . ale třeba tam někdy tam ňákej čáp si hnízdo udělá tak to musíme hlídat vid' ? no . no a ty čápi teda takle maj hnízdečko vždycky na komíně +/.

D: jo ale ten – jo . ale to musí mít hnízdo na komíně kde nehozí komín

M: kde nehoří komín přesně tak . to musí být komín kterej už nefunguje vid' ?

D: no

M: aby tam moh mít to hnízdečko . dobře no . tak jo . tak

2)v nichž dojde k přílišnému zobecnění/hovor se nedá přímo vztáhnout k situaci na obrázku (Příklad 14.).

Příklad 14. PZajíc - ZABROD:

T: jo . ten králík . jenomže ta další zvířata ty měli +/.

D: nejj

T: ty měli co ?

D: ti měji nevýhodu

T: ty měli nevýhodu, přesně tak . třeba tendle králík jo . ten měl velkou nevýhodu v zimě v tom že on neměl právě žádné lidi u kterých by bydlel . tak bydlí na poli . jenže jak tady vidíme to pole bylo nejdřív plné obilí a ono ho chodil baštit . jenomže +/.

D: ho pude tady kombajn

T: přesně tak . ho posekal na podzim kombajn a králíkovi nezbylo nic

D: jo

T: co si jenom počne ? co bude dělat ? napadlo by tě ?

D: xxx

T: dobře tak ten králík on tam on to nějak zvládne . to je docela šikovný a statečný králík ten to ten to zvládne . on si on si někde nanosil zásoby

Situace vyhodnocené jako "1" znamenají: v tomto rozhovoru se vyskytuje koncový bod. (Neznamená to však, že se v něm nemůže vyskytovat žádný jiný prvek schématu cesty).

První hypotéza (viz kap. 9.2.) zněla: Koncový bod se ve velké míře vyskytuje v rozhovorech nad všemi druhy podnětů. Součet koncových bodů (endpoint), situací, kdy byl vyjádřen jiný adjunkt (other), a situací, v nichž nebylo vyjádřeno nic (nothing), je znázorněn v Tabulce 7. Situace, kdy nebyl vyjádřen koncový bod, ale byl vyjádřen účel, jsem připočítala ke koncovým bodům. Řídila jsem se studii o českých slovesech pohybu, v nichž byla často zdůrazňována podobnost adjunktu účelu s adjunktem cíle (viz podrobněji v kap. 1.2.).

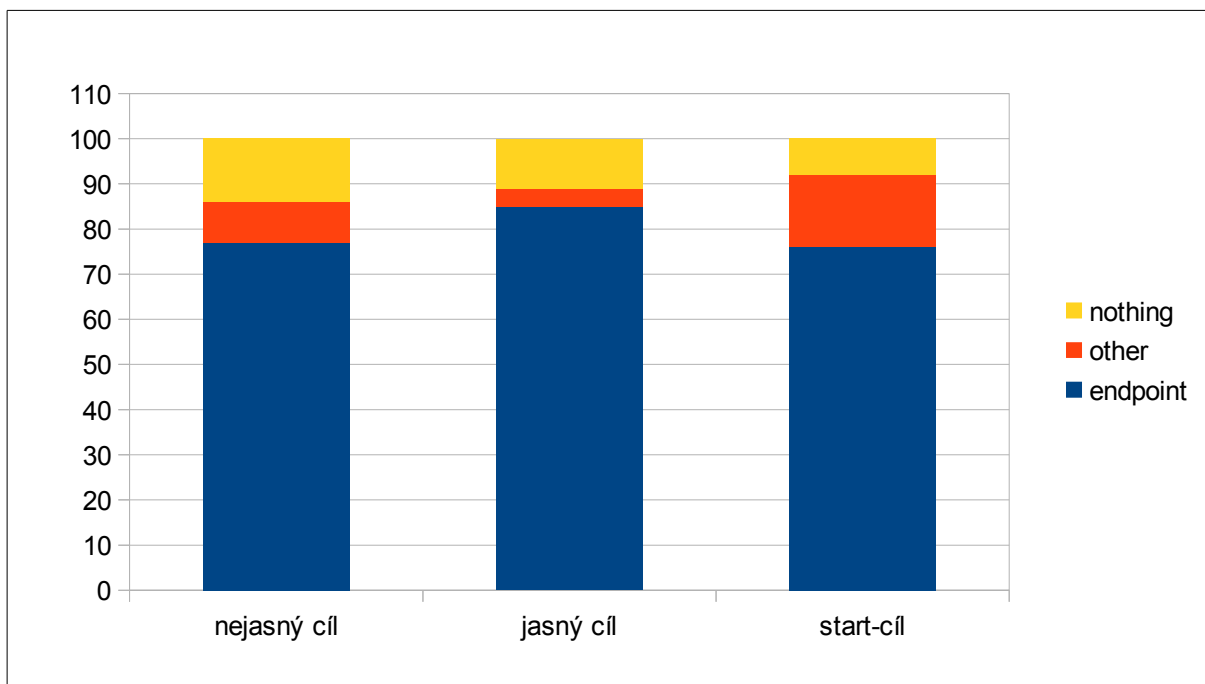
endpoint	238	79,33 %
other	29	9,66 %
nothing	33	11,00 %
celkem	300	100,00 %

Tabulka 7. Celkový počet a podíl druhů analyzovaných situacích v rozhovorech nad podněty.

Následující Tabulka 8. a Graf 2. ukazují, jaký byl podíl druhů analyzovaných situací v rozhovorech nad jednotlivými typy podnětů:

	nejasný cíl	jasný cíl	start-cíl
endpoint	77	85	76
other	9	4	16
nothing	14	11	8

Tabulka 8. Celkový počet druhů analyzovaných situací u jednotlivých typů podnětů.

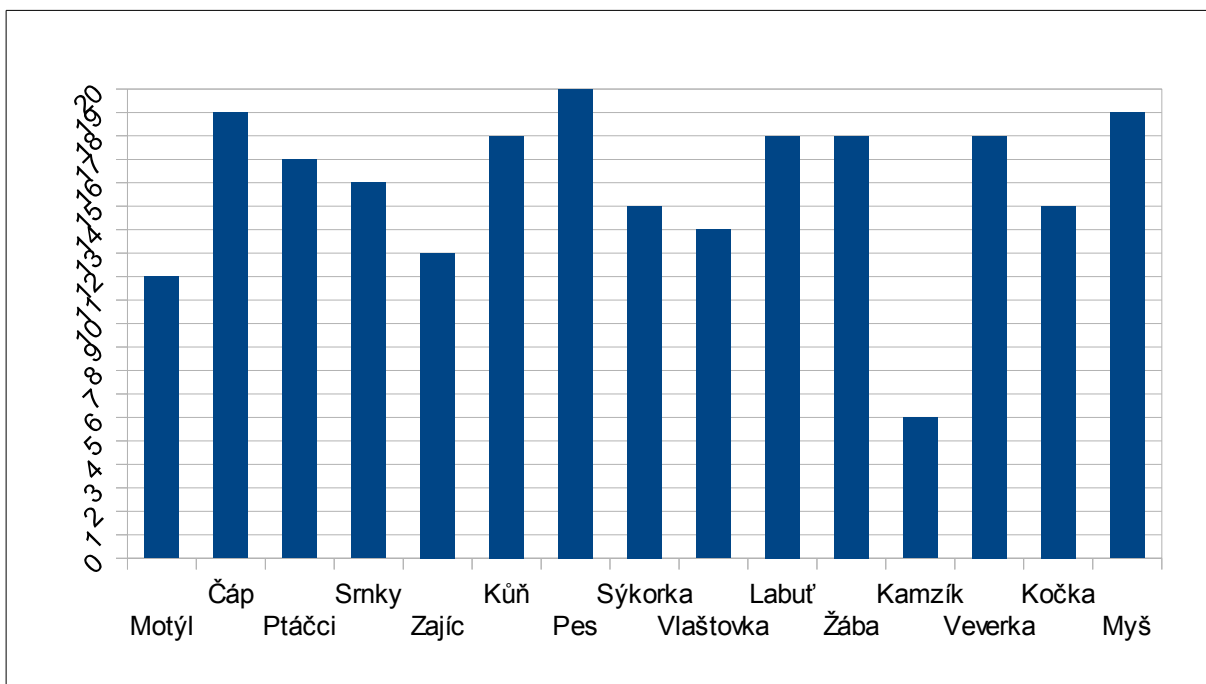


Graf 2. Podíl různých druhů situací u různých typů podnětů.

Údaje v Tabulce 8. můžeme číst i jako procenta - pro každý typ podnětu bylo analyzováno 100 rozhovorů, tedy např. u typu „nejasný cíl“ byl v 77% případů vyjádřen koncový bod, v 9% jiný adjunkt schématu cesty a ve 14% nebylo vyjádřeno nic.

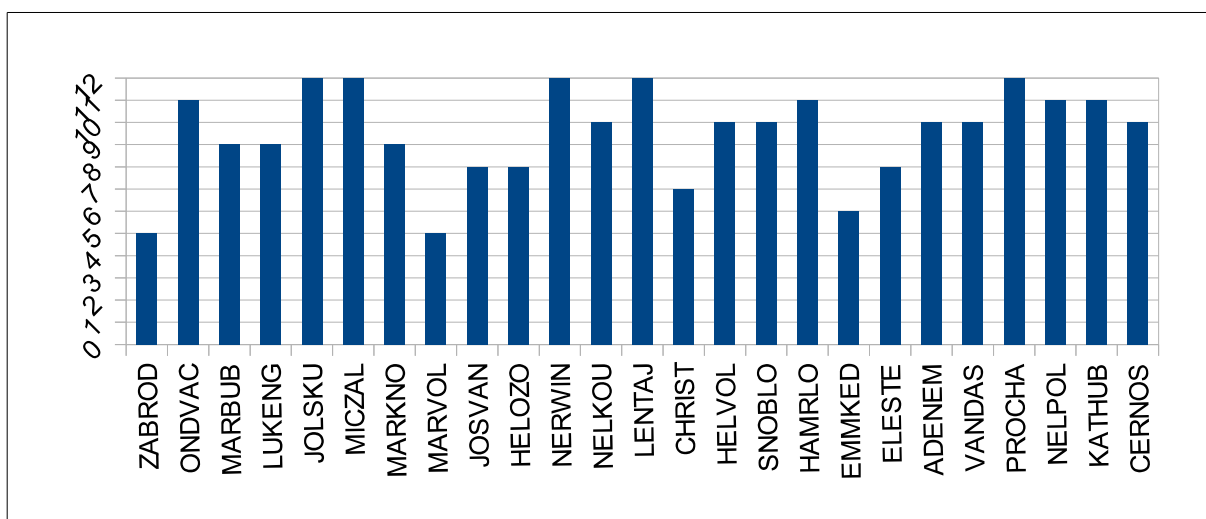
Následující Graf 3. ukazuje, jak se lišilo množství vyjádřených koncových bodů mezi jednotlivými podněty (resp. jejich napravo i nalevo orientovaná varianta jsou započteny společně).

Nejméně koncových bodů mluvčí verbalizovali nad podnětem Kamzík (vyjádřili ho pouze v šesti případech). V porovnání s ostatními tento podnět výrazně vybočuje (podrobněji v kap. 10.2.3.).



Graf 3. Množství koncových bodů u jednotlivých podnětů.

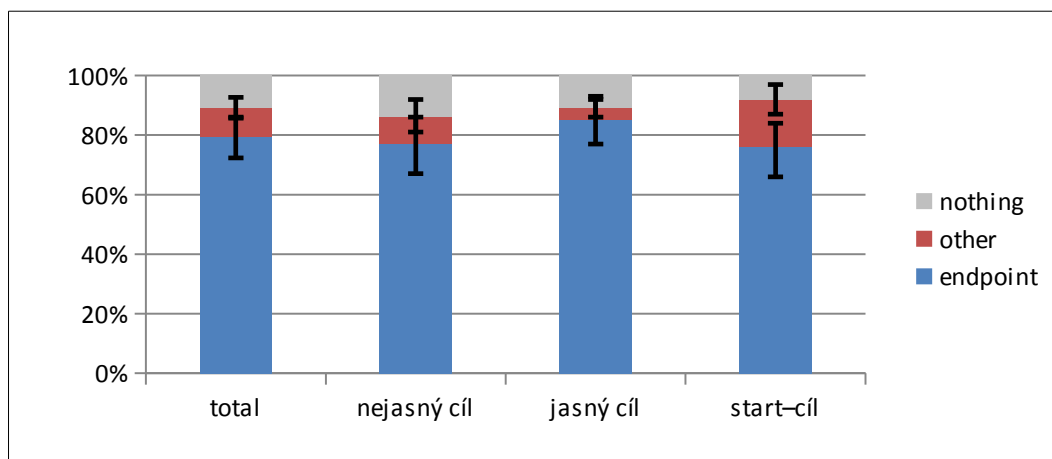
Graf 4. ukazuje variabilitu počtu vyjádření koncových bodů v rozhovorech od jednotlivých participantů (resp. páru rodič - dítě). Je poměrně vysoká: od vyjádření koncového bodu pouze nad pěti podněty po jeho vyjádření nad všemi dvanácti podněty (průměr: 9,52; modus: 10; median: 10).



Graf 4. Počet vyjádřených koncových bodů v rozhovorech od jednotlivých dvojic participantů.

Bylo zjištěno, že množství vyjádřených koncových bodů na typu podnětu závislé není ($\chi^2=2,968$, což odpovídá $p=0,22669$, tedy výsledek není statisticky významný na hladině 0,05). V Grafu 5 a Tabulce 9. jsou vidět výsledky použití metody bootstrapping, které také

ukazují, že mezi jednotlivými typy podnětů není signifikantní rozdíl (konfidenční interval rozdílu mezi hodnotami koncových bodů pro „start-cíl“ a koncových bodů pro „jasný cíl“ se pohybuje mezi -2,6 procentními body a 21 procentními body; konfidenční interval rozdílu mezi hodnotami koncových bodů pro „nejasný cíl“ a koncových bodů pro „jasný cíl“ se pohybuje mezi -19,6 procentními body a 4 procentními body).



Graf 5. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

	total	nejasný cíl	jasný cíl	start-cíl
endpoint	0,79 (0,72–0,86)	0,77 (0,67–0,86)	0,85 (0,77–0,92)	0,76 (0,66–0,84)
other	0,10 (0,06–0,13)	0,09 (0,04–0,15)	0,04 (0,01–0,08)	0,16 (0,11–0,21)
nothing	0,11 (0,06–0,17)	0,14 (0,07–0,22)	0,11 (0,04–0,19)	0,08 (0,02–0,17)

Tabulka 9. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

Další dvě kategorie - vyjádření jiného adjunktu či nevyjádření žádné části schématu cesty - nejsou příliš hojně zastoupeny. Není proto možné spočítat, zda jsou na typu podnětu závislé či nikoliv (těmto úvahám se budu podrobněji věnovat v kap. 10.2.3.).

V této kapitole jsem hledala koncový bod v celém rozhovoru. V následující kapitole aplikuji první výzkumnou otázku (viz kap. 9.1.) na první výrok rodiče. Závěr (kap. 10.2.1.2.) pak bude obsahovat konečný soud o první hypotéze (viz kap. 9.2.).

10.2.1.1. První výzkumná otázka aplikovaná na první výrok rodiče

Rozhodla jsem se aplikovat první výzkumnou otázku (viz kap. 9.1.) také na první výrok, v němž rodič hovoří o pohybové události. Tyto výroky mohly ukázat, jaké části schématu cesty věnuje rodič pozornost jako první, jinak řečeno, co považuje za důležité zmínit jako první.

V níže uvedeném příkladu (Příklad 15.) byl tedy v prvním souboru analyzovaných výroků (v kapitole 10.2.1.) vybrán výrok dítěte "škákala škákala škákala žába tam do lybníku" (dle hierarchie je tento výrok nejvýše: koncový bod vyjádřený dítětem), nyní byl ale vybrán první výrok rodiče o pohybové události, tedy "a odkad' to skáče ?".

Příklad 15. PŽába - NELKOU:

D: a tady . škákala škákala škákala žába tam do lybníku

M: ano . a odkad' to skáče ?

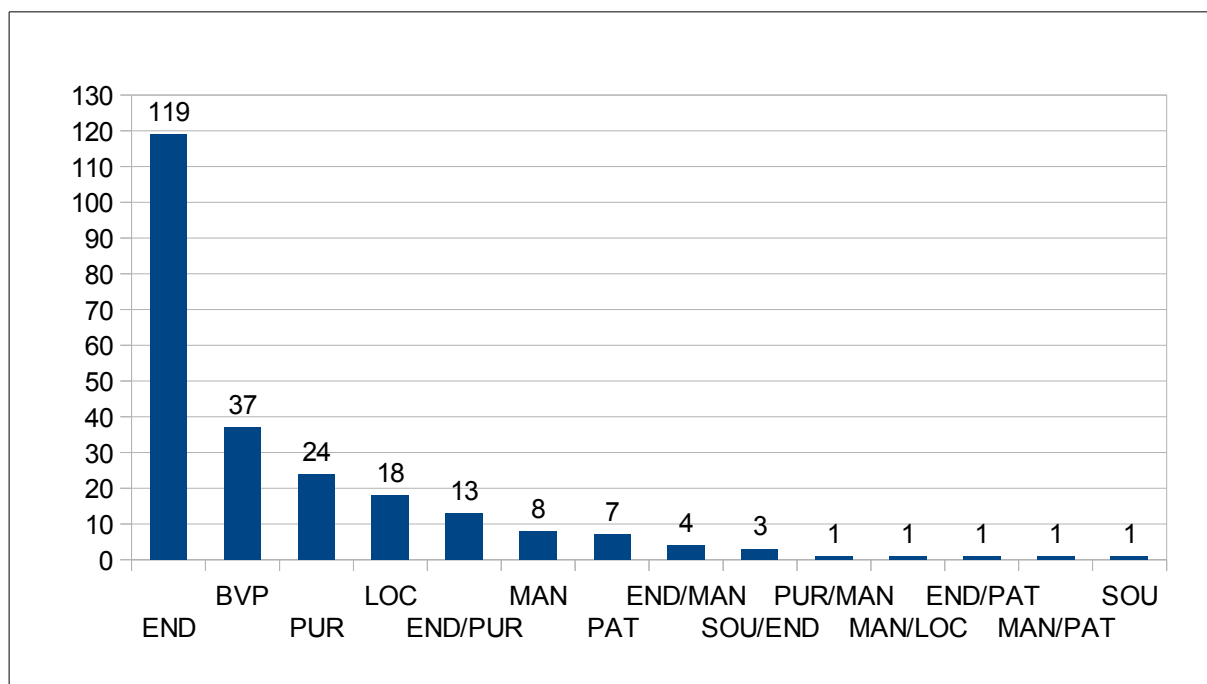
D: tady . tam

M: co to je ? to je nějaký kámen ?

D: ano . ale kámy

M: hm.

Graf 6. ukazuje, jaké adjunktivy se v těchto výrocích objevují (graf se týká všech typů podnětů).



Graf 6. Adjunktivy schématu cesty v prvním výroku rodiče.²⁶

²⁶ Zkratky vycházejí z anglických termínů pro části schématu cesty: END = endpoint (koncový bod); BVP = bare verbal phrase (holá slovesná fráze); PUR = purpose (účel); LOC = location (lokace); MAN = manner (způsob); PAT = path (dráha); SOU = source (výchozí bod).

Celkový počet těchto výroků je 238 (62 rozhovorů neobsahovalo žádný výrok se schématem cesty, který by vyslovil rodič). Početně nad ostatními adjunkty zcela převažuje vyjádření koncového bodu - vyskytlo se ve 119 výrocích, tj. v 50%²⁷ případů. Druhé nejtypičtější je vyjádření pohybové události holou slovesnou frází (počet 37 - tj. 15,55%). K tomu poznamenávám, že tato holá slovesná fráze má nejčastěji podobu opakování po dítěti (24 případů - tj. 64,86% ze všech vyjádření holé slovesné fráze). Jedná se např. o následující situaci (Příklad 16.):

Příklad 16. PVlaštovka - MICZAL:

M: co tady máme za vobrázek ? no kdo to tam je prosim tě na tom obrázku ?
vlaštovečka ?

D: hm

M: a co dělá ta vlaštovečka ?

D: ((zvuky, asi imituje létání))

M: ((smích))

D: lítá

M: lítá . vid' ? a kam vona letí ?

D: na domeček

M: na domeček . a to je její to hnízdečko . myslíš že tam na ní někdo čeká ?

D: nevim

M: co ?

D: třeba ptáček

Jako třetí nejčastěji vyjadřovaný adjunkt v těchto replikách je adjunkt účelu (22 případů - tj. 10,08%). Připočteme-li je, stejně jako výše, ke koncovým bodům, tvoří dohromady 60,08% všech případů.

Případy, kdy je v jednom výroku kombinace více adjunktů (př. "dělá hop hop tady z jednoho kraje skály na druhý"), jsou počítány zvlášť. Nejčastěji se objevuje kombinace adjunktů účelu a cíle (13 případů - tj. 5,46%).

V součtu se tedy v prvních výrocích rodiče vyskytuje 119 koncových bodů, 95 jiných adjunktů (resp. adjunktů či případů holé slovesné fráze) a 24 kombinací. Přičteme-li, stejně

27 Procenta v této kapitole jsou zaokrouhlována na dvě desetinná místa.

jako v kap. 10.2.1., adjunktů účelu k adjunktům cíle, dostáváme výsledek, který je znázorněn v Tabulce 10.

endpoint	143	60,08 %
other	71	29,83 %
combination	24	10,08 %

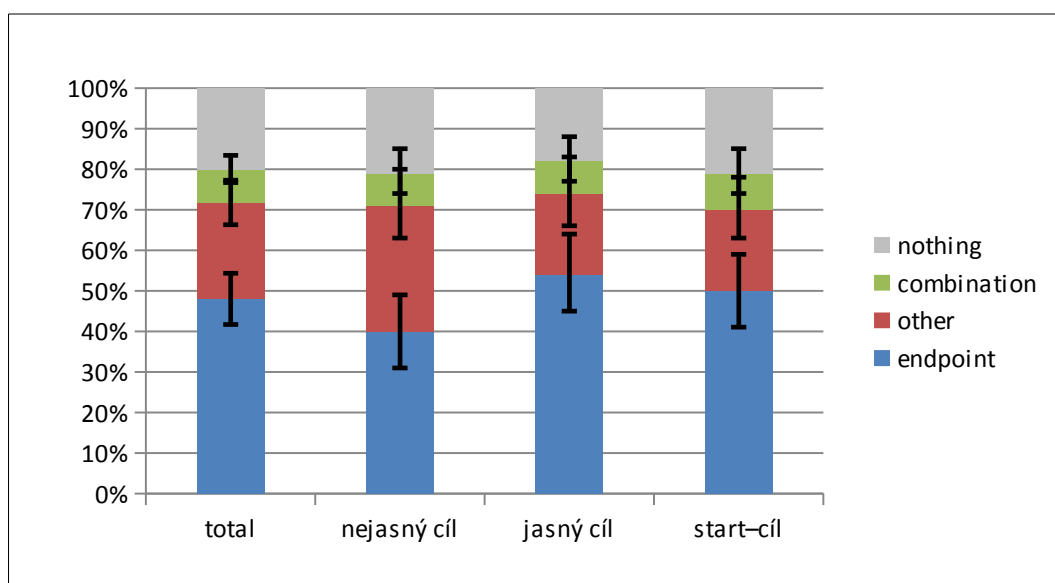
Tabulka 10. Druhy vyjádřených adjunktů v prvním výroku rodiče (celkový počet a procentuální podíl).

Pro jednotlivé typy podniků vypadá situace následovně (Tabulka 11.):

	endpoint	other	combination
nejasný cíl	39	31	7
jasný cíl	54	20	8
start-cíl	50	20	9

Tabulka 11. Celkový počet druhů vyjádřených adjunktů pro jednotlivé typy podniků.

Výpočet pomocí chi square neprokázal mezi skupinami rozdíl ($\chi^2=4,837$, což odpovídá $p=0,089046$, tedy výsledek není statisticky významný na hladině 0,05). Následující Graf 7. a Tabulka 12 ukazují výsledky použití metody bootstrapping.



Graf 7. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

	total	nejasný cíl	jasný cíl	start-cíl
endpoint	0,48 (0,42–0,54)	0,40 (0,31–0,49)	0,54 (0,45–0,64)	0,50 (0,41–0,59)
other	0,24 (0,18–0,29)	0,31 (0,23–0,40)	0,20 (0,12–0,29)	0,20 (0,13–0,28)
combination	0,08 (0,05–0,12)	0,08 (0,03–0,14)	0,08 (0,03–0,14)	0,09 (0,04–0,15)
nothing	0,20 (0,12–0,28)	0,21 (0,12–0,31)	0,18 (0,10–0,27)	0,21 (0,10–0,33)

Tabulka 12. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

Analýza dat pomocí této metody našla signifikantní rozdíl mezi skupinami „nejasný cíl“ a „jasný cíl“ (rozdíl je 14 procentních bodů s konfidenčními intervaly 0.8 procentního bodu až 26.6 proc. bodů). Mezi skupinou „jasný cíl“ a „start-cíl“ rozdíl nalezen nebyl. Vysvětlení, proč tomu tak je, nabízí následující kapitola.

10.2.1.2. Shrnutí

Analýza výskytu koncového bodu v celých rozhovorech (kap. 10.2.1.) ukázala, že zaměření na něj není závislé na typu podnětu - mluvčí ho zmiňovali stejně početně v případech, kdy byl jasně zobrazen, v případech, kdy byla pozornost mluvčího „zmatena“ přítomností výchozího bodu, i v případech, kdy byla k jeho vyjádření nutná jistá interpretace. Analýza prvních výroků rodiče, které obsahují pohybovou událost, naproti tomu ukazuje rozdíl mezi skupinami „jasný cíl“ a „start-cíl“ na jedné straně a skupinou „nejasný cíl“ na straně druhé. Nad podněty ze skupiny „nejasný cíl“ rodiče verbalizovali koncový bod signifikantně méně často.

Vysvětlení by mohlo být následující: v situacích, kdy je koncový bod poměrně jasně zobrazen (skupiny „jasný cíl“, „start-cíl“), se pozornost mluvčího upře prvotně na něj, a to i přesto, že je přítomný poměrně jasný výchozí bod. Může to být ovlivněno jednak preferovanou holistickou perspektivou, jednak asymetrií východiska a cíle, která se osvojuje v brzkých stádiích vývoje (viz kap. 4.). V případě, že koncový bod jasně zobrazen není, ale je vyjádřen, se interpretace toho, kde by mohl ležet, často objeví později v konverzaci (vysloví ji dítě nebo rodič). Jak ukazuje Tabulka 13., je tomu tak přibližně v polovině případů. U ostatních typů podnětů je vyjádření koncového bodu v prvním výroku rodiče typičtější.

endpoint	v prvním výroku	jinde v konverzaci	celkem
nejasný cíl	39	38	77
jasný cíl	54	31	85
start-cíl	50	26	76

Tabulka 13. Výskyt informace o koncovém bodu.

Výsledky prezentované v kapitolách 10.2.1. a 10.2.1.1. ukázaly, že koncový bod se vyskytuje ve velké míře nejen v rozhovorech nad všemi typy podnětů, ale v porovnání s ostatními adjunkty naprosto převažuje také v prvních výrocích rodiče o pohybové události. První hypotéza, Koncový bod se ve velké míře vyskytuje v rozhovorech nad všemi druhy podnětů (viz kap. 9.2.), se tedy potvrdila.

10.2.2. Druhá výzkumná otázka: Pokud se v rozhovoru vyskytuje koncový bod, v jaké podobě?

Do analýzy byly zahrnuty stejné výroky jako při odpovídání na otázku předchozí, resp. v první popisované sadě výroků (v kap. 10.2.1.), a to ta jejich část, v níž byl vyjádřen koncový bod. V Tabulce 6. (v kap. 10.2.1.) se jedná o situace označené „1“. Nyní však byl větší důraz kladen na charakter inputu - výroky dítěte budou analyzovány podrobněji v rámci čtvrté výzkumné otázky. Výrok rodiče byl samozřejmě pojímán z hlediska interakce s dítětem, neboť podoba vyjádření koncového bodu se odvíjela právě od ní (aby mohl být výrok vyhodnocen jako "opakování", musela být do vyhodnocovacího procesu zahrnuta i předcházející replika dítěte).

Výsledky jsou znázorněny v Tabulce 14. Čteme ji takto:

D = koncový bod verbalizovalo pouze dítě

KON = rodič vyjádřil koncový bod formou konstatování

OTA = rodič vyjádřil koncový bod formou otázky

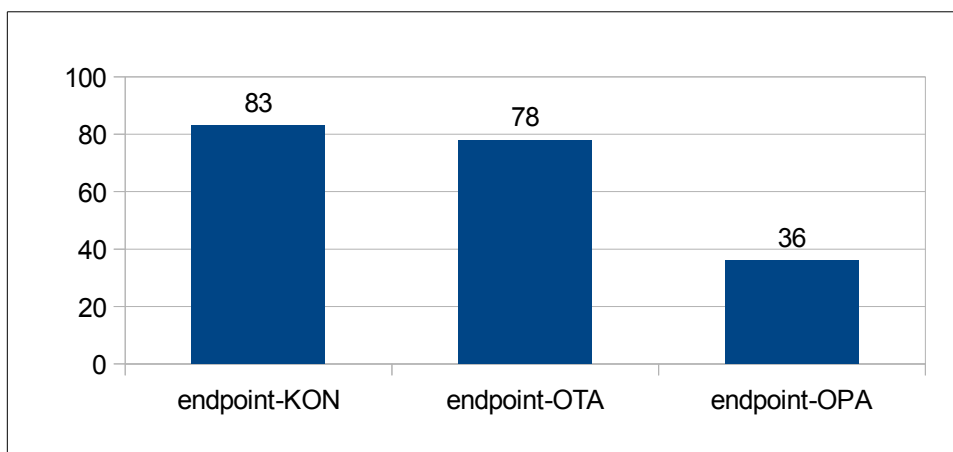
OPA = rodič koncový bod zopakoval po dítěti

Při kódování rozhovorů byly rozlišovány i situace, kdy jeden z mluvčích vyžaduje po druhém doplnění, ty se ale nakonec v analyzovaných výrociích neobjevily. Stejně tak se ve výrociích rodičů neobjevilo vyjádření koncového bodu formou odpovědi.

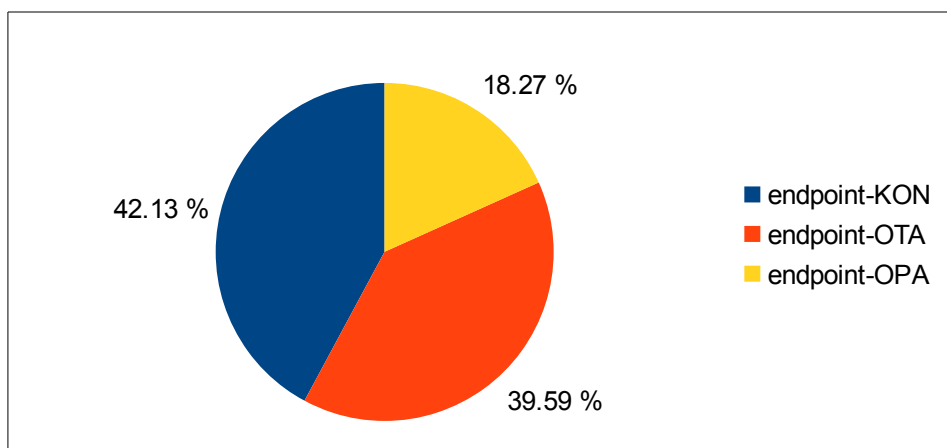
KON	83
OTA	78
OPA	36
D	41

Tabulka 14. Druhy vyjádření koncového bodu.

Zaměříme-li se pouze na input (tedy nebudeme-li započítávat koncový bod, který vyjádřilo pouze dítě), získáme následující podíl (Graf 8.; Graf 9.):



Graf 8. Druhy vyjádření koncového bodu v inputu.



Graf 9. Procentuální podíl druhů vyjádření koncového bodu v inputu.²⁸

Na druhou výzkumnou otázku (viz kap. 9.1.) tedy můžeme odpovědět takto: rodič obvykle vyjadřuje koncový bod formou konstatování či otázky. Jako další velmi častý způsob je užití formy opakování po dítěti.

Druhá hypotéza (viz kap. 9.2.), která se k této otázce váže, bude posouzena až v kap. 10.5., neboť k posouzení její pravdivosti je třeba znát odpověď i na čtvrtou, vedlejší výzkumnou otázku: v jaké podobě se koncový bod vyskytuje v řeči dítěte (viz kap. 9.1.).

10.2.3. Třetí výzkumná otázka: Pokud není v rozhovoru vyjádřen koncový bod, co jiného je vyjádřeno?

Tato otázka se zaměřuje na ty situace, které jsou Tabulce 6. (v kap. 10.2.1.) označeny jako "0" - tedy situace, kdy je v rámci pohybové události verbalizována jiná část schématu cesty.

Při volení výroků pro odpověď na tuto otázku jsem se opět řídila hierarchií, která je uvedena v kapitole 8.3. Výroků bylo analyzováno 29. Tabulka 15. ukazuje, jak jsou zastoupeny jednotlivé části schématu cesty, Tabulka 16. pak znázorňuje použité druhy výroků.

PAT	13
LOC	8
MAN	4
BVP	4

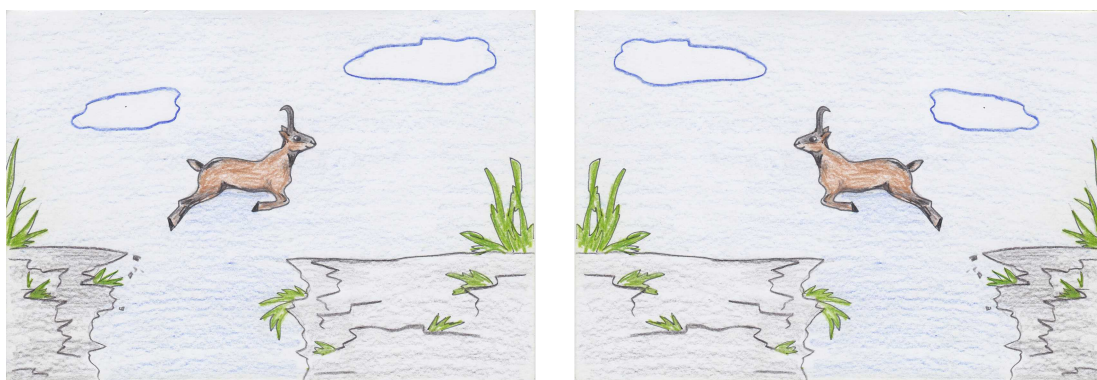
Tabulka 15. Zastoupení jednotlivých částí schématu cesty.

R-KON	18
D-KON	8
R-OTA	2
R-OPA	1

²⁸ Procenta jsou zaokrouhlena na druhé desetinné místo.

Tabulka 16. Druhy výroků. R = vysloveno rodičem; D = vysloveno dítětem.

Vzhledem k nízkému počtu rozhovorů, v nichž by byla vyjádřena jiná část schématu cesty a nebyl vyjádřen koncový bod, není možné dělat obecnější závěry o tendencích mluvčích. Nezobecnitelnost je také podpořena faktem, že významná část situací (13 z 29) se týká pouze dvou podnětů - LKamzík a PKamzík (viz Obr. 8.).



Obr. 8. Podněty PKamzík a LKamzík.

V Tabulce 7. (v kap. 10.2.1.) můžeme vidět, že podíl situací, v nichž je vyjádřen jiný adjunkt než koncový bod, a situací, kdy není vyjádřeno nic, je srovnatelný (9,67% vs. 11%). Z těchto dat by tedy mohlo vyplývat, že pokud není v rozhovoru vyjádřen koncový bod, je podobná šance, že bude vyjádřena jiná část schématu cesty, jako že nebude situace popsána jako pohybová událost.

V Tabulce 16. je znázorněno, jakou formou byly adjunktivy vyjádřeny. Formy opakování a otázky, jimž jsou připisovány funkce směřování pozornosti dítěte a fixování určitého pravidla (viz kap. 5.), tvoří jen minimální podíl. Mohlo by to naznačovat, že k jiným adjunktům než ke koncovému bodu rodiče pozornost dítěte nijak výrazně nesměřují. Jak jsem však již zmínila, vzorek je příliš malý na to, aby se takový závěr mohl spolehlivě vyslovit.

10.2.3.1. Třetí výzkumná otázka aplikovaná na první výrok rodiče o pohybové události

Pokud bychom třetí výzkumnou otázku aplikovali na první výrok rodiče, v němž zmiňuje pohybovou událost (tedy stejný soubor výroků jako v kap. 10.2.1.1.), dostaneme výsledky, které jsou naznačené v kap. 10.2.1.1. - tedy že druhá nejčtenější varianta (po vyjádření události i s koncovým bodem) je vyjádření pohybové události pomocí holé slovesné fráze. Jak bylo ukázáno v Tabulce 10. (v kap. 10.2.1.1.), situací, kdy bylo v tomto výroku rodiče

vyjádřeno něco jiného než koncový bod, je 95. Následující Tabulka 17. ukazuje, jaké adjunktivy (či jejich kombinace) se v těchto situacích vyskytovaly.

BVP	37	38,95 %
LOC	18	18,95 %
END/PUR	13	13,68 %
MAN	8	8,42 %
PAT	7	7,37 %
END/MAN	4	4,21 %
SOU/END	3	3,16 %
PUR/MAN	1	1,05 %
MAN/LOC	1	1,05 %
END/PAT	1	1,05 %
MAN/PAT	1	1,05 %
SOU	1	1,05 %
celkem	95	100,00 %

Tabulka 17. Podíl adjunktív v prvních výročí rodiče²⁹.

Po již zmiňovaném způsobu vyjádřit pohybovou událost pomocí holé slovesné fráze se v 18,95% případů vyskytuje vyjádření lokace. Za ním následuje vyjádření kombinace adjunktív účelu a koncového bodu (jedná se o výroky typu „srnky se jdou napít ke studánce“). Tato kombinace adjunktív je přibližně trojnásobně častější než další početně nejvýše položená kombinace - kombinace adjunktiva koncového bodu a způsobu. Podíváme-li se detailněji na všechny uvedené kombinace, zjistíme, že ze všech 24 jejich výskytů pouze ve dvou případech není obsažen adjunktiv koncového bodu či účelu.

Na výzkumnou otázku tedy můžeme zodpovědět takto: Pokud není v prvním výroku rodiče o pohybové události obsažen koncový bod, je v 38,95% případů pohybová událost vyjádřena pomocí holé slovesné fráze, a to nejčastěji formou opakování po dítěti (viz kap. 10.2.1.1.). V 25,26% případů je užito kombinace více adjunktív - v 88% z těchto případů je minimálně jedním z adjunktív koncový bod či účel pohybu. V ostatních případech se vyskytuje vyjádření jiných adjunktív schématu cesty, přičemž nejčastější je vyjádření lokace (18,95%) a nejméně časté vyjádření výchozího bodu (1,05%).

Jak můžeme vidět v Grafu 6. (v kap. 10.2.1.1.), ve všech prvních výročí rodiče je vyjádření koncového bodu výrazně nejčastější. Žádný jiný adjunktiv (připočteme-li adjunktiv účelu ke koncovému bodu) nemá tak početné zastoupení - výroky, kdy koncový bod vyjádřen není, jsou „rozmělněny“ mezi jednotlivé adjunktivy a jejich kombinace tak, že i množství

²⁹ Procenta jsou zaokrouhlena na druhé desetinné místo; významy zkratk jsou stejné jako v Grafu 6.).

nejpočetněji zastoupené kategorie holé slovesné fráze je v porovnání s množstvím koncových bodů jen přibližně čtvrtinové.

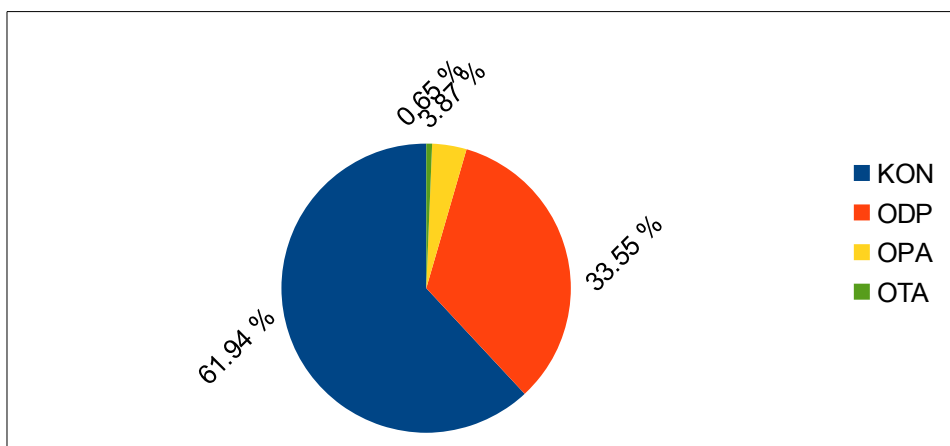
10.2.4. Čtvrtá výzkumná otázka: V jaké podobě se koncový bod vyskytuje v řeči dítěte?

Čtvrtá, vedlejší výzkumná otázka je zaměřena předně na mluvu dítěte, opět pojímanou v interakci s rodičem. Do analýzy jsou tedy zahrnuty výroky, v nichž dítě poprvé vysloví informaci o koncovém bodě. Tabulka 18. ukazuje, jakou formu tyto informace mají:

KON	96
ODP	52
OPA	6
OTA	1
R	83

Tabulka 18. Druhy vyjádření koncového bodu dětmi.³⁰

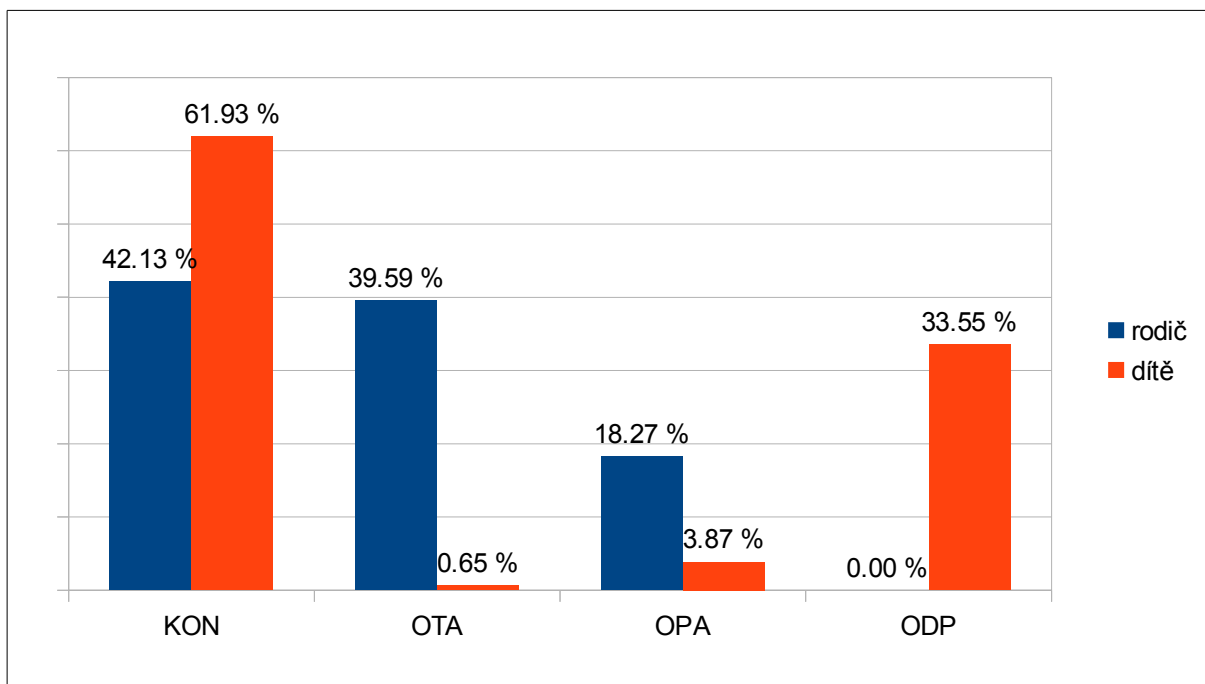
V 83 případech z 238 rozhovorů, v nichž byl vyjádřen koncový bod (viz Tabulka 7. v kap. 10.2.1.), ho vyslovil jen rodič. Podíváme-li se pouze na to, co řeklo dítě, získáme následující podíl (Graf 10.):



Graf 10. Podíl druhů vyjádření koncového bodu dětmi.

Tato zjištění můžeme porovnat s dříve uvedenými informacemi o tom, v jaké podobě se koncový bod nejčastěji objevuje v mluvě rodičů (viz kap. 10.2.2.).

³⁰ Významy zkratk jsou stejné jako v Tabulce 14., zde navíc: R = koncový bod vyjádřil pouze rodič; ODP = odpověď.



Graf 11. Podíl různých druhů vyjádření koncového bodu v mluvě rodiče a dítěte.³¹

Nejčastější formou vyjádření koncového bodu je u rodiče i dítěte forma konstatování. U rodiče je však v těsném závěsu forma otázky (konstatování: 42,13%; otázka: 39,59%). U dítěte je druhou nejčastější formou vyjádření koncového bodu forma odpovědi na otázku rodiče (33,55%). Otázka na koncový bod se u dítěte objevuje pouze v jenom případě, koncový bod vyjádřený formou odpovědi se u rodiče nevyskytuje ani jednou³². Třetí forma, kterou rodiče vyjadřují koncový bod, je opakování po dítěti (18,27%). U dětí se opakování koncového bodu po rodiči objevuje jen zřídka (3,87%).

10.2.4.1. Shrnutí

Druhá hypotéza (viz kap. 9.2.) zněla: V interakci rodič směřuje pozornost dítěte ke koncovému bodu (otázky v inputu, odpovědi v řeči dítěte).

Jedna z hlavních funkcí otázky v řeči orientované na dítě je navádění pozornosti dítěte požadovaným směrem (viz kap. 5.). Vysoké procento doplňovacích otázek, které se ptají

31 Procenta v grafu jsou zaokrouhlena na druhé desetinné místo. Jeden celek (100%) tvoří modré sloupce příslušící rodiči, druhý celek (100%) tvoří oranžové sloupce příslušící dítěti.

32 Po zmíněné ojedinelé otázce dítěte na koncový bod následuje zopakování otázky:

D: ptáčky letí

M: hm.

D: kam letí ?

M: kam asi vid' ?

D: cvičí létání

M: možná cvičí létání . ano

na koncový bod, by tedy mohlo ukazovat na pravdivost druhé hypotézy. Podobně forma opakování je označována za komunikační strategii dospělého, která napomáhá dítěti lépe si zapamatovat nějaké pravidlo či slovo (viz kap. 5.). Domnívám se, že i vysoké procento opakování v inputu může potvrzovat, že tlak na to, aby si dítě osvojilo vyjadřování koncového bodu, skutečně ze strany rodiče je.

V mých datech se objevil jeden případ komunikace rodiče a dítěte, který nebyl příliš interakční, tj. matka na dítě příliš nereagovala. Jednalo se o dvojici participantů s kódem CHRIST. Jejich komunikace nad podněty většinou probíhaly tak, že se matka zeptala, co je na obrázku, dítě to stručně popsalo a matka přitakala. Jeho výpověď většinou nijak nerozvíjela, neptala se na detaily, nesměřovala jeho pozornost. Důvodem pravděpodobně bylo, že matka chtěla mít rozhovor rychle nahraný, a proto spěchala (celá nahrávka začíná větou matky „tak pojd' rychle“). V následujícím Příkladě 17. představuji úryvek konverzace této dvojice participantů, na němž je nedostatečná interakce patrná.

Příklad 17. CHRIST; začátek hovoru o novém podnětu je vyznačen názvem daného podnětu v závorce, př. (PPtáčci):

(LVEverka)

M: ted'kon můžeš to červený zase zmáčkout . tak . co dělá ta veverka ?

D: má ozíšek a někam s nim peláší . asi do svojeho domečku

M: hm . tady ?

(PPtáčci)

D: suníčko z na na na domečkama svítí

M: výborně . a ty ptáci ?

D: letěj

M: no jo

D: můžu ?

M: hm

D: něco zmáčkout

M: hm něco zmáčkni

D: tak co ?

(LLabut')

M: červený . ták co tady děláme ? co to je ?

D: kusa letí cez libník

M: hm

(PMotýl)

D: motýlek letí cez květiny

M: hm

V Příkladu 17. vidíme rozhovory nad čtyřmi podněty, přičemž všechny výroky obsahující pohybovou událost vyslovilo dítě. Koncový bod se objevuje pouze v rozhovoru nad podnětem LVeverka, kde dítě odhaduje, že veverka běží „asi do svojeho domečku“. Ze strany matky se mu dostane prostého přitakání „hm“. V rozhovoru nad podnětem PPtáči nejprve dítě popíše scénu staticky. Na otázku matky „a ty ptáci?“ odpoví holou slovesnou frází „letěj“. Matka tuto výpověď již nijak nerozvíjí. Podnět, na němž je znázorněna labuť letící na jezero, dítě popisuje slovy „kusa letí cez libník“. Ani v tomto případě matka výrazněji nereaguje, a pravděpodobně z toho důvodu dítě stejnou konstrukci používá i v následujícím popise podnětu PMotýl: „motýlek letí cez květiny“.

Uvědomuji si, že se jedná pouze o jeden příklad, jež se nedá jednoduše zobecnit. Vzhledem k již prezentovaným výsledkům výzkumu si však dovolím tvrdit, že právě interakce hraje v osvojování perspektivy jazyka zásadní úlohu. Pasivita matky v Příkladě 17. potvrzuje, že dítě se samo od sebe, bez pobízení a směřování pozornosti ze strany rodiče, na koncový bod soustředit nezačne³³.

Všechny výše uvedené poznatky mě vedou k závěru, že předpoklad prezentovaný ve druhé hypotéze (V interakci rodič směřuje pozornost dítěte ke koncovému bodu - viz kap. 9.2.) je pravdivý.

³³ Příklad 17. můžeme např. porovnat s Příkladem 16. (v kap. 10.2.1.1.), v němž je interakce nenarušená a rodič pozornost dítěte ke koncovému bodu směřuje.

11. Diskuze

Čeština byla označena za jazyk se silnou preferencí holistické perspektivy. Tato preference se projevuje mimo jiné častým zahrnováním koncového bodu do popisu pohybové události (např. Schmiedtová, 2011; Schmiedtová, Von Stutterheim a Carroll, 2011; podrobně v kap. 3.). Tato teze se potvrdila i v mém výzkumu - mluvčí ve velké míře zahrnovali do popisu pohybové události koncový bod. Jeho naprostá převaha nad ostatními adjunktami schématu cesty se projevila jak při analýze celých rozhovorů nad podněty (viz kap. 10.2.1.), tak při analýze prvního výroku rodiče, v němž hovoří o pohybové události (viz kap. 10.2.1.1.), a to nezávisle na typu podnětu.

Při analýze způsobů, jakým rodič a dítě o koncovém bodu hovoří, se potvrdila další teorie, kterou navrhly studie zaměřené na fázovou a holistickou perspektiv (např. Carroll, von Stutterheim a Nüse, 2004; Stutterheim a Nüse, 2002; podrobněji v kap. 3.): preferencím našeho jazyka se učíme v průběhu jeho osvojování. Rodič často volí pro vyjádření koncového bodu formy opakování a otázek, jejichž důležitou funkcí je fixace nového pravidla a usměrnění pozornosti dítěte požadovaným směrem.

I další jevy, které se vyskytovaly v rozhovorech nad podněty, by bylo zajímavé rozpracovat důkladněji. Jedná se například o tendenci mluvčích konstruovat popis události na obrázku jako sled událostí orientovaných k cíli³⁴. Domnívám se, že tato tendence mohla přispět k natolik nízkému zastoupení adjunktů výchozího bodu v datech. Konverzace nad podněty totiž často objekt, který měl na podnětu zastupovat výchozí bod, obsahovala, avšak mluvčí ho dali do pozice bodu koncového. Můžeme to vidět na rozhovoru v Příkladě 18. Ten se týkal podnětu LMyš (Obr. 9.).

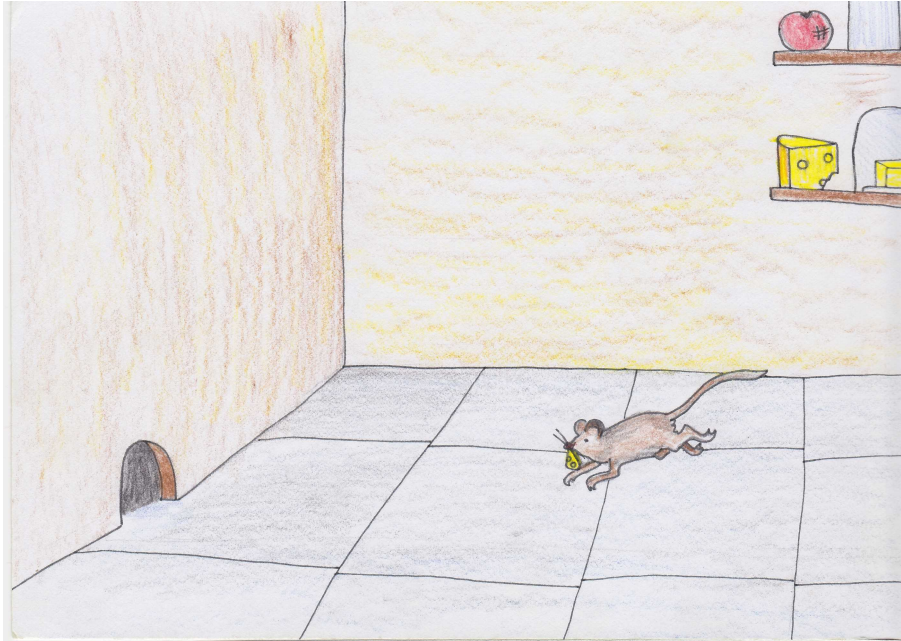
Příklad 18. LMyš - ELESTE:

M: mně to připadá že ta myška . jestli to tobě taky tak připadá . že vylezla nahoru na polici ukousla si kousek sýra a peláší s nim kam ?

D: do své kulíšky

M: do své dírky . do svého domečku

34 To na příkladu angličtiny popisují Stutterheim a Nüse (2002) (o jejich výzkumu více v kap. 3.).



Obr. 9. Podnět LMyš.

Na tomto podnětu ze skupiny „start-cíl“ je myš, která běží od police se sýrem do díry. Jak ale vidíme v Příkladu 18., matka scénu konstruovala jako dvě události orientované k cíli: myš vylezla nahoru na polici (koncový bod) a s ukousnutým sýrem peláší do domečku (koncový bod). V následujících ukázkách rozhovorů (Příklad 19., Příklad 20.) vidíme stejný přístup (Příklad 20. se týká stejného podnětu, avšak orientovaného napravo):

Příklad 19. LMyš - NERWIN:

D: pápá myška tode sýl

M: asi tady . vid' ? tys to uhodla . tay vyskočila asi nahoru ukousla kousek toho sýru skočila zpátky . a kam s tím běží ? honem honem honem běží s nim tady do tý dirky . tam má asi domeček svůj

Příklad 20. PMyš - CERNOS:

M: běží do komůrky . vid' ? a nemá náhodou něco v pusince ? (...)

D: sýr

M: ta myška je tak šikovná že vyskočila nahoru na polici a ted s tím běží do komůrky

Výchozí bod byl také často popsán staticky, na rozdíl od koncového bodu či jiných částí schématu cesty, které více vystupovaly jako adjunktivy u slovesa pohybu (Příklad 21.):

Příklad 21. PVeverka - PROCHA:

M: co papaj veverky ?

D: jablík

M: oříšky . podívej tady na tom keři . tam sou taky oříšky . a ona si jeden vzala - kam ho nese ?

D: tam do hnízda

V datech se také hojně objevoval detailní popis koncového bodu, jako to vidíme na Příkladu 22. Mluvčí v tomto příkladu hovoří o podnětu PKočka, na němž byla zobrazena kočka, která jde od kočičí hračky a pravděpodobně chce vyskočit na okno. Rozhovor je prezentován nezkrácený. Můžeme si všimnout, že o hračce nepadne ani zmínka, celý hovor se týká pouze vyjednávání o koncovém bodě a jeho podobě:

Příklad 22. PKočka - MICZAL:

D: kočka

M: kočka na dalším vobrázku . kam de ?

D: asi ven

M: myslíš že de ven ? a co to tady má ?

D: xxx

M: polštářek . tam asi bude odpočívát . na tom polštáři

D: až se vyjde dokola venku tak si lehne sem

M: jasně . až se venku projde a tady vyskočí nahoru a bude tady u okýnka vid' ? tam asi svítí sluníčko na ní . tak tam bude odpočívát a vyhřívát se na sluníčku . hm

Také se často objevovala specifikace koncového bodu. Ta je ilustrována na Příkladu 23:

Příklad 23. PPtáčci - NERWIN:

M:M: a tady co tadyto je ?

D: ptáček !

M: to sou ptáci . někam spolu letí

D: hm

M: vid' ?

D: asi na výlet

M: asi na výlet ? a nebo někam do teplíčka . tady za tím sluníčkem

V tomto tomto rozhovoru nejprve rodič vyjádřil koncový bod formou konstatování, a to použitím poměrně neurčitěho „někam letí“. Dítě poté odhadlo cíl, koncový bod pohybu ptáčků, a konstatovalo, že letí „asi na výlet“. Tento výrok po něm rodič zopakoval, přičemž stoupenutí jeho hlasu naznačilo, že se jedná o tázací otázku (tedy jako by se ptal: skutečně letí na výlet? jsi si jistý?). Poté navrhl jiný možný koncový bod, „někam do teplíčka“, a tuto domněnku odůvodnil tím, že zdůraznil zcela konkrétní, na podnětu zobrazený objekt, který ale také vyjádřil jako koncový bod (neřekl tedy např. „a nebo někam do teplíčka . podívej tady je sluníčko“, ale popis konstruoval tak, že veškeré objekty vyjadřoval jako adjunktivy dříve zmíněného slovesa „letí“ - „na výlet“, „někam do teplíčka“, „za tím sluníčkem“).

Diplomová práce však nebyla na detailnost popisu ani specifikaci prvotně zaměřena a design experimentu nebyl vytvořen tak, aby se pak mohla z dat snadno vyčíst přesná čísla (nakolik je koncový bod detailněji popisován než ostatní části schématu cesty, jak často se objevuje specifikace).

Kromě těchto jevů mě také zaujalo, jak silné zaměření na koncový bod dospělí mluvčí vykazovali. Jistě by bylo zajímavé vytvořit takové podněty, v nichž by byl koncový bod ještě méně zřetelný než na podnětech v této práci, popřípadě by obrázky byly celkově složitější (více prokreslené pozadí, více potenciálních možností, jak scénu interpretovat). Už při tvorbě některých z těchto podnětů jsem se domnívala, že u nich bude koncových bodů vyjádřeno relativně málo (např. u podnětů Ptáčci či Kočka), což se nepotvrdilo (u podnětu Ptáčci byl koncový bod vyjádřen v 17 případech z 20, u podnětu Kočka v 15 případech z 20). Také bych ráda uvedla příklad z pilotáže, do níž jsem zpočátku zahrнула i několik obrázků, na nichž se zvíře evidentně pohybuje od nějakého objektu směrem pryč (viz Obr. 10.). Rodiče však i děje na těchto podnětech často interpretovali jako pohyb ke koncovému bodu (Příklad 24.).

Příklad 24. Popis Obr. 10.:

M: je a todle je krásný . copak to tady máme ?

D: motý

M: ano motýl . taky jde domů jo ? a nejde se spíš napapat tady do tý kytičky ? nejde tam spíš spatat pyl?

D: a pyl ?

M: asi jo



Obr. 10. Podnět, na němž motýl letí směrem od květiny.

Popis scény mluvčí také často konstruovali podobně jako v Příkladu 21., tedy že výchozí bod popsali staticky a následující děj vyjádřili jako pohybovou událost orientovanou k cíli (např. „motýl se tady napapal a teď letí domů“).

Bylo by jistě zajímavé prozkoumat, nakolik je zaměření na koncový bod silné v tomto směru, tedy kdy jsou mluvčí ještě schopni zahrnout ho do interpretace děje na obrazovém podnětu. Jeden podnět by např. mohl mít více variant, které by se od sebe lišily pouze výrazností koncového bodu, případně šíří zobrazené scény. Porovnáním hovorů nad takovými podněty by se mohlo zjistit, jaké zpodobnění pohybové události mluvčího „donutí“ přestat koncový bod vyhledávat. „Donutit“ je dle mého názoru výstižný výraz, neboť výzkum prezentovaný v této práci dokazuje, že u českých rodilých mluvčích je tendence vyjadřovat koncový bod velice silná.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala výskytem koncových bodů v řeči orientované na dítě. V teoretické části jsem se pokusila zmapovat nejdůležitější oblasti, které s koncovými body souvisejí: pohybové události, hypotézu „thinking for speaking“, fázovou a holistickou perspektivu a asymetrii východiska a cíle. Také jsem věnovala pozornost interakci rodiče a dítěte a specifickým rysům řeči orientované na dítě. Poznatky z teoretické části práce jsem pak aplikovala na vlastní experiment.

V praktické části jsem nejprve představila přípravu experimentu a pilotáž, která pro mě byla velice cenná a pomohla mi vytvořit finální podobu experimentu. Ten byl popsán v další části. Následně jsem se věnovala nahranému materiálu (způsobu jeho přepisu, principům kódování), a poté jsem již zaměřila na výzkumné otázky a odpovědi na ně. Kapitola s výsledky nejprve nabízí rozbor sloves, která se v datech vyskytovala, a pak postupnou analýzu všech výzkumných otázek. U každé otázky je rozebrán postup hledání odpovědi na ni a prezentován závěr.

Poslední kapitola (kap. 11. Diskuze) shrnuje všechny výsledky a dává je do souvislosti s předchozími výzkumy. Výzkum provedený v rámci diplomové práce potvrdil silné zaměření českých mluvčích na koncový bod. V porovnání s ostatními adjunkty, objevujícími se v popisu pohybových událostí, je užíván výrazně častěji. Práce se také zaměřila na interakci rodiče a dítěte a zjistila, že její úloha v osvojování perspektivy daného jazyka je klíčová. Koncové body jsou na straně rodiče často vyjadřovány formou otázek a opakování, jejichž důležitou funkcí je pomoci dítěti lépe si osvojit nějaké pravidlo. Klíčovou úlohu interakce potvrzuje také kvalitativní rozbor některých rozhovorů. Jedenáctá kapitola také poukazuje na některé jevy, jež by bylo zajímavé prozkoumat blíže.

Seznam použité a prostudované literatury

1. Prameny

BERNER, Rotraut Susanne, 2013. *Zima: obrázkové příběhy*. V Praze: Paseka. Paseka pro děti. ISBN 978-807-4323-119.

HEGEROVÁ, Vendula, 2014. *Auta, letadla, lodě*. Praha: Axióma. ISBN 978-80-7292-181-2.

MILER, Zdeněk a Irena TATÍČKOVÁ, 2015. *Krtkovy Velikonoce*. Praha: Albatros. ISBN 978-800-0038-469.

MILER, Zdeněk, 2008. *Na zahrádce*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group - Knižní klub. ISBN 978-802-4221-403.

MILER, Zdeněk, 2010. *Narozeniny*. 2. vyd. Praha: Knižní klub. ISBN 978-802-4227-108.

2. Sekundární literatura

ATHANASOPOULOS, Panos a Emanuel BYLUND, 2013. Does Grammatical Aspect Affect Motion Event Cognition? A Cross-Linguistic Comparison of English and Swedish Speakers. *Cognitive Science*. **37**(2), 286-309. DOI: 10.1111/cogs.12006. ISSN 03640213. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/cogs.12006>

ATKINSON, J. Maxwell a John. HERITAGE, 1984. *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme. ISBN 05-213-1862-9.

BOHNEMEYER, Jürgen et al., 2007. Principles of event segmentation in language: The case of motion events. *Language*. **83**(3), 495-532. DOI: 10.1353/lan.2007.0116. ISSN 1535-0665. Dostupné také z: <http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/language/v083/83.3bohnemeyer.pdf>

BROWN, Penelope, 1998. Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal. *Journal of Linguistic Anthropology*. **8**(2), 197-221. DOI: 10.1525/jlin.1998.8.2.197. ISSN 1055-1360. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1525/jlin.1998.8.2.197>

CARROLL, Mary et al., c2008. Subordination in narratives and macro-structural planning: A comparative point of view. 'Subordination' versus 'coordination' in sentence and text: a cross-linguistic perspective. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., s. 161-187. ISBN 9027231095.

CARROLL, Mary, Christiane VON STUTTERHEIM a Ralf NUESE, c2004. The language and thought debate: A psycholinguistic approach. *Multidisciplinary approaches to language production*. Hawthorne, N.Y.: Mouton de Gruyter, s. 212-213. ISBN 3-11-017840-0.

CASILLAS, Marisa, 2014. Turn-taking. MATTHEWS, Danielle. *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, s. 53-70. ISBN 9789027234803.

CLARK, Eve V. a Josie BERNICOT, 2008. Repetition as ratification: How parents and children place information in common ground*. *Journal of Child Language*. **35**(02), -. DOI: 10.1017/S0305000907008537. ISSN 0305-0009. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0305000907008537

CVRČEK, Václav a Pavel VONDŘIČKA, 2011. SyD: *Korpusový průzkum variant*. Praha: FF UK. Dostupné také z: <http://syd.korpus.cz>.

DANEŠ, František a Zdeněk HLAVSA, 1981. *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia. Studie a práce lingvistické.

DANHIER, Renate a Barbara MERTINS, 2016. Language-specific information structure in German and Spanish route directions. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. **13**, 55-91.

DIRVEN, René. a Marjolyn. VERSPOOR, 2004. *Cognitive exploration of language and linguistics*. 2nd rev. ed. Philadelphia, PA: J. Benjamins. Cognitive linguistics in practice, v. 1. ISBN 90-272-11906-0.

ERVIN-TRIPP, Susan, 1970. Discourse agreement: How children answer questions. HAYES, John R. *Cognition and the Development of Language*. New York: NY: Wiley, s. 79-107.

ERVIN-TRIPP, Susan, 1970. Discourse agreement: How children answer questions. LENNEBERG, Eric H. *Cognition and the development of language*. New York: John Wiley, s. 163-189.

FILIPEC, Josef a František ČERMÁK, 1985. *Česká lexikologie*. Praha: Academia. Studie a práce lingvistické.

FILIPI, Anna, 2014. Conversation Analysis and pragmatic development. *Pragmatic development in first language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins B.V., s. 71-86. ISBN 9789027270443.

FISHER, Cynthia et al., 1994. When it is better to receive than to give: Syntactic and conceptual constraints on vocabulary growth. *Lingua*. **92**, 333-375.

FLECKEN, Monique et al., 2015. Driving Along the Road or Heading for the Village? Conceptual Differences Underlying Motion Event Encoding in French, German, and French-German L2 Users. *The Modern Language Journal*. **99**(S1), 100-122. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2015.12181.x. ISSN 00267902. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-4781.2015.12181.x>

FLECKEN, Monique et al., 2015. On the road to somewhere: Brain potentials reflect language effects on motion event perception. *Cognition*. **141**, 41-51. DOI: 10.1016/j.cognition.2015.04.006. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027715000773>

FREEMAN, N. H., C. G. SINHA a J. A. STEDMON, 1981. The allative bias in three-year-olds is almost proof against task naturalness. *Journal of Child Language*. **8**(02), -. DOI: 10.1017/S0305000900003196. ISSN 0305-0009. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0305000900003196

GAFFRON, Mercedes, 1950. Left and right in pictures. *Art Quart.* **13**, 312-321.

GAK, V.G., 1972. K probleme semantičeskoj sintagmatiki. *Problemy strukturnoj lingvistiki*. Moskva: Nauka, s. 367-395.

GINZBURG, Jonathan a Dimitra KOLLIAKOU, 2009. Answers without questions: The emergence of fragments in child language. *Journal of Linguistics*. **45**(03), 641-. DOI: 10.1017/S0022226709990053. ISSN 0022-2267. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0022226709990053

GOODWIN, Charles a John HERITAGE, 1990. Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*. **19**, 283-307.

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK, 1998. *Skladba češtiny: cvičení a výklad*. Olomouc: Votobia. Velká řada (Votobia). ISBN 80-719-8281-4.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.

CHOI, Soonja et al., 1999. Early Sensitivity to Language-Specific Spatial Categories in English and Korean. *Cognitive Development*. **14**(2), 241-268. DOI: 10.1016/S0885-2014(99)00004-0. ISSN 08852014. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885201499000040>

CHOKRON, Sylvie a Maria DE AGOSTINI, 2000. Reading habits influence aesthetic preference. *Cognitive Brain Research*. **10**, 45-49.

JOHANSON, Megan, Stathis SELIMIS a Anna PAPAFRAGOU, 2009. Cross-Linguistic Biases in the Semantics and Acquisition of Spatial Language. *Proceedings of the 33rd Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, Mass: Cascadilla Press, s. 256-265. ISBN 9781574730944.

KONISHI, Haruka et al., 2016. Categorization of dynamic realistic motion events: Infants form categories of path before manner. *Journal of Experimental Child Psychology*. **152**, 54-70. DOI: 10.1016/j.jecp.2016.07.002. ISSN 00220965. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022096516300741>

KONVALINKOVÁ, Ruth, 2011. *Vyjadřování prostorových vztahů v češtině (valenčně-kognitivní analýza)*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita.

KOPECKA, Anetta, 2010. Motion events in Polish: Lexicalization patterns and the description of Manner. HASKO, Victoria a Renee PERELMUTTER, ed. *New approaches to Slavic verbs of motion*. Philadelphia: John Benjamins Pub., s. 225-246. Studies in language companion series, v. 115. ISBN 9789027205827.

KOPEČNÝ, František, 1962. *Slovesný vid v češtině*. Praha: ČSAV.

KRESS, Gunther R. a Theo VAN LEEUWEN, 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge. ISBN 978-041-5106-009.

KYSELOVÁ, Miroslava a Martina IVANOVÁ, 2013. *Sloveso vo svetle kognitívnej gramatiky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0957-0.

LAKUSTA, Laura a Barbara LANDAU, 2005. Starting at the end: the importance of goals in spatial language. *Cognition*. **96**(1), 1-33. DOI: 10.1016/j.cognition.2004.03.009. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027704001519>

LAKUSTA, Laura a Barbara LANDAU, 2012. Language and Memory for Motion Events: Origins of the Asymmetry Between Source and Goal Paths. *Cognitive Science*. **36**(3), 517-544. DOI: 10.1111/j.1551-6709.2011.01220.x. ISSN 03640213. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1551-6709.2011.01220.x>

LAKUSTA, Laura a Susan CAREY, 2014. Twelve-Month-Old Infants' Encoding of Goal and Source Paths in Agentive and Non-Agentive Motion Events. *Language Learning and Development*. **11**(2), 152-175. DOI: 10.1080/15475441.2014.896168. ISSN 1547-5441. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15475441.2014.896168>

LAKUSTA, Laura et al., 2007. Conceptual Foundations of Spatial Language: Evidence for a Goal Bias in Infants. *Language Learning and Development*. **3**(3), 179-197. DOI: 10.1080/15475440701360168. ISSN 1547-5441. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15475440701360168>

LAKUSTA, Laura et al., 2016. Does Making Something Move Matter? Representations of Goals and Sources in Motion Events With Causal Sources. *Cognitive Science*. **41**(3), -. DOI: 10.1111/cogs.12376. ISSN 03640213. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/cogs.12376>

LANDAU, Barbara a Andrea ZUKOWSKI, 2003. Objects, Motions, and Paths: Spatial Language in Children With Williams Syndrome. *Developmental Neuropsychology*. **23**(1-2), 105-137. DOI: 10.1080/87565641.2003.9651889. ISSN 8756-5641. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87565641.2003.9651889>

LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8801-5.

LEVELT, W. J. M., c1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press. ISBN 02-621-2137-9.

MELTZOFF, Andrew N., 1995. Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*. **31**(5), 838-850. DOI: 10.1037/0012-1649.31.5.838. ISSN 1939-0599. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0012-1649.31.5.838>

MILLER, George A. a Philip N. JOHNSON-LAIRD, 1976. *Language and Perception*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. ISBN 9780674421288.

MINTZ, Toben H, 2003. Frequent frames as a cue for grammatical categories in child directed speech. *Cognition*. **90**(1), 91-117. DOI: 10.1016/S0010-0277(03)00140-9. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027703001409>

MRHAČOVÁ, Eva, 1993. *Korelativní slovesa pohybu ve slovanských jazycích, zvláště v ruštině*. Ostrava: Sfinga. ISBN 80-704-2399-4.

NIKITINA, Tatiana, c2010. Variation in the encoding of endpoints of motion in Russian. HASKO, Victoria a Renee PERELMUTTER, ed. *New approaches to Slavic verbs of motion*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Studies in language companion series, v. 115. ISBN 9789027205827.

PAPAFRAGOU, Anna, 2010. Source-Goal Asymmetries in Motion Representation: Implications for Language Production and Comprehension. *Cognitive Science*. **34**(6), 1064-1092. DOI: 10.1111/j.1551-6709.2010.01107.x. ISSN 03640213. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1551-6709.2010.01107.x>

PAPAFRAGOU, Anna, Christine MASSEY a Lila GLEITMAN, 2004. Motion event conflation and clause structure. *Proceedings to appear in the 39th annual meeting of the Chicago Linguistics Society*.

PAPAFRAGOU, Anna, Justin HULBERT a John TRUESWELL, 2008. Does language guide event perception? Evidence from eye movements. *Cognition*. **108**(1), 155-184. DOI: 10.1016/j.cognition.2008.02.007. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027708000371>

PHILLIPS, Ann T. a Henry M. WELLMAN, 2005. Infants' understanding of object-directed action. *Cognition*. **98**(2), 137-155. DOI: 10.1016/j.cognition.2004.11.005. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027704002240>

POKORNÝ, Jan a Juraj HANULIAK, 2010. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2843-8.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* [online]. Praha: Grada [cit. 2017-04-17]. Psyché (Grada). ISBN 80-247-3603-9.

PULVERMAN, Rachel et al., 2008. Infants discriminate manners and paths in non-linguistic dynamic events. *Cognition*. **108**(3), 825-830. DOI: 10.1016/j.cognition.2008.04.009. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027708001054>

REGIER, Terry a Mingyu ZHENG, 2007. Attention to Endpoints: A Cross-Linguistic Constraint on Spatial Meaning. *Cognitive Science*. **31**(4), 705-719. DOI: 10.1080/15326900701399954. ISSN 03640213. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1080/15326900701399954>

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie, 2010. *Vybraná slovesa pohybu v češtině: studie z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1813-5.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie, 2013. *Když začínáme mluvit--: lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-482-0.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie, 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.

SEKEROVÁ, Kamila a Ondřej SEKERA, 2016. *Řeč orientovaná na dítě - rodičovské perspektivy a limity: (sebezáchovné komunikační pozice v praxi)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-819-9.

SCHEGLOFF, Emanuel A., 2007. *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-82572-6.

SCHMIEDTOVÁ, Barbara a Natalya SAHONENKO, 2008. Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung: Ein Vergleich zwischen Tschechischen und Russischen Lernern des Deutschen. *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, s. 45-71. ISBN 9783484305205.

SCHMIEDTOVÁ, Barbara, 2004. *At the same time .: the expression of simultaneity in learner varieties*. Berlin [u.a.]: De Gruyter. ISBN 31-101-8286-6.

SCHMIEDTOVÁ, Barbara, 2011. Do L2 speakers think in the L1 when speaking in the L2? *VIAL: International Journal of Applied Linguistics*. **8**, 138-179.

SCHMIEDTOVÁ, Barbara, 2013. Traces of L1 patterns in the event construal of Czech advanced speakers of L2 English and L2 German. *IRAL*. **51**, 87-116. DOI: 10.1515.

SCHMIEDTOVÁ, Barbara, Christiane VON STUTTERHEIM a Mary CARROLL, 2011. Language-specific Patterns in Event Construal of Advanced Second Language Speakers. PAVLENKO, Aneta. *Thinking and speaking in two languages*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, s. 66-107. Bilingual education and bilingualism. ISBN 9781847693365.

SLANČOVÁ, Dana, 2008. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-8068-701-4.

SLOBIN, Dan I., 1996. Two ways to travel: Verbs of Motion in English and Spanish. *Grammatical constructions: their form and meaning*. New York: Oxford University Press, s. 195-219. ISBN 9780198235392.

SLOBIN, Dan, 1996. From “thought to language” to “thinking for speaking”. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 70-96. Studies in the social and cultural foundations of language, no. 17. ISBN 0-521-44890-5.

SLOBIN, Dan, c2006. What makes manner of motion salient?: Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. HICKMANN, Maya a Stéphane ROBERT. *Space in languages: linguistic systems and cognitive categories*. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., s. 55-81. ISBN 9789027229779.

SNOW, Catherine E., 1977. Mothers' speech research: from input to interaction. SNOW, Catherine E. a Charles A. FERGUSON. *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 31-49.

TALMY, Leonard, 1985. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. SHOPEN, Timothy. *Language Typology and Syntactic Descriptions, Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: CUP, s. 57-149.

TARALDSEN, Tarald a Lucie MEDOVÁ, 2007. The Czech Locative Chameleon. *Nordlyd*. **34**(2), -. DOI: 10.7557/12.111. ISSN 1503-8599. Dostupné také z: <https://www.ub.uit.no/baser/septentrio/index.php/nordlyd/article/view/111>
The Sapir-Whorf hypothesis, 1954. HOIJER, Harry. *Language in culture: conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. 7. Chicago: University of Chicago Press, s. 92-105.

TOMASELLO, Michael, 2000. The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*. **10**(4), 401-413. DOI: 10.1075/prag.10.4.01tom. ISSN 1018-2101. Dostupné také z: <https://benjamins.com/online/prag/articles/prag.10.4.01tom>

TOMLIN, Russell S., 1997. Mapping conceptual representations into linguistic representations: the role of attention in grammar. NUYTS, Jan a Eric PEDERSON, ed. *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 162. DOI: 10.1017/CBO9781139086677.007. ISBN 9781139086677. Dostupné také z: <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9781139086677A012>

VON STUTTERHEIM, Christiane a Mary CARROLL, 2006. The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. *Educating for advanced foreign language capacities: constructs, curriculum, instruction, assessment*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, s. 40-53. ISBN 978-1-58901-118-2.

VON STUTTERHEIM, Christiane a Ralf NÜSE, 2003. Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*. **41**(5), 851-881.

VON STUTTERHEIM, Christiane et al., 2012. How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production. *Linguistics*. **50**(4), 833-867. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling-2012-0026>.

VON STUTTERHEIM, Christiane, 2003. Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners. *EUROSLA Yearbook*. **3**, 183-206. DOI: 10.1075/eurosla.3.11stu. ISSN 1568-1491. Dostupné také z: <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/eurosla.3.11stu>

WELLS, C. Gordon., 1981. *Learning through interaction: the study of language development*. New York: Cambridge University Press. ISBN 05-212-8219-5.

WOODWARD, A, 1998. Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*. **69**(1), 1-34. DOI: 10.1016/S0010-0277(98)00058-4. ISSN 00100277. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0010027798000584>

Seznam obrázků, tabulek a grafů

1. Obrázky

Obr. 1. Pohybová událost orientovaná k cíli.

Obr. 2. Příklad kategorie „jasný cíl“ - Podnět PLabuť.

Obr. 3. Příklad kategorie „nejasný cíl“ - podnět PMotýl.

Obr. 4. Příklad kategorie „start-cíl“ - podnět PVeverka.

Obr. 5. Příklad nalevo orientované a napravo orientované varianty podnětu Čáp.

Obr. 6. Příklad vyřazeného podnětu „bobr plave od stromu k hrázi“.

Obr. 7. Příklad přepracovaného podnětu „žába skáče do rybníka“ na PŽába („žába skáče z kamene do rybníka“).

Obr. 8. Podněty PKamzík a LKamzík.

Obr. 9. Podnět LMyš.

Obr. 10. Podnět, na němž motýl letí směrem od květiny.

2. Tabulky

Tabulka 1. Terminologické ekvivalenty: terminologie vycházející z Talmyho (1. sloupec); terminologie užívaná ve studiích zaměřených na holistickou a fázovou perspektivu (2. sloupec); české ekvivalenty termínů z 2. sloupce (3. sloupec).

Tabulka 2. Údaje o participantech. Ve sloupci „dítě-pohlaví“: M = muž, Ž = žena; ve sloupci „soubor“: údaje o tom, který z 5 různých souborů podnětů participant obdržel.

Tabulka 3. Slovesa vyjádřená rodičem. „Pl“ a „Sg“ těsně za slovesem značí, zda je sloveso v plurálu či singuláru - v tabulce je připojeno v případě, že jsou tvary singulárové a plurálové homonymní.

Tabulka 4. Části schématu cesty ve slovesech vyjádřených rodičem.

Tabulka 5. Slovesa vyjádřená dítětem.

Tabulka 6. Výskyt koncových bodů v jednotlivých rozhovorech nad podněty.

Tabulka 7. Celkový počet a podíl druhů analyzovaných situací v rozhovorech nad podněty.

Tabulka 8. Celkový počet druhů analyzovaných situací u jednotlivých typů podnětů.

Tabulka 9. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

Tabulka 10. Druhy vyjádřených adjunktů v prvním výroku rodiče (celkový počet a procentuální podíl).

Tabulka 11. Celkový počet druhů vyjádřených adjunktů pro jednotlivé typy podnětů.

Tabulka 12. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

Tabulka 13. Výskyt informace o koncovém bodu.

Tabulka 14. Druhy vyjádření koncového bodu.

Tabulka 15. Zastoupení jednotlivých částí schématu cesty.

Tabulka 16. Druhy výroků. R = vysloveno rodičem; D = vysloveno dítětem.

Tabulka 17. Podíl adjunktů v prvních výrocích rodiče.

Tabulka 18. Druhy vyjádření koncového bodu dětmi. R = koncový bod v rozhovoru vyjádřil pouze rodič.

3. Grafy

Graf 1. Části schématu cesty ve slovesech vyjádřených rodičem.

Graf 2. Podíl různých druhů situací u různých typů podnětů.

Graf 3. Množství koncových bodů u jednotlivých podnětů.

Graf 4. Počet vyjádřených koncových bodů v rozhovorech od jednotlivých dvojic participantů.

Graf 5. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

Graf 6. Adjunkty schématu cesty v prvním výroku rodiče.

Graf 7. Přehled výsledků – relativní hodnoty s konfidenčními intervaly.

Graf 8. Druhy vyjádření koncového bodu v inputu.

Graf 9. Procentuální podíl druhů vyjádření koncového bodu v inputu.

Graf 10. Podíl druhů vyjádření koncového bodu dětmi.

Graf 11. Podíl různých druhů vyjádření koncového bodu v mluvě rodiče a dítěte.

Příloha 1: Informovaný souhlas

Přihláška k účasti ve výzkumu

Řeč orientovaná na dítě

A. Informace o cílech a průběhu

Diplomová práce se zabývá řečí orientovanou na dítě. Jsou do ní zahrnuty audionahrávky hovoru rodiče a dítěte nad obrázky. Hovor by měl být spontánní, nenucený, vedený v přirozeném prostředí. Jeho odhadovaná délka je 5 - 20 minut.

Originální nahrávky nebudou zveřejněny ani jinak šířeny, budou použity pouze pro účel mé diplomové práce. Z audionahrávek vyhotovím přepis, který bude anonymizovaný. Anonymizace bude spočívat v odstranění všech osobních či citlivých údajů, které se v nahrávkách případně objeví, jako jsou jména, adresy a jakékoliv další údaje, které by mohly vést k identifikaci zúčastněných jednotlivců. Anonymizované přepisy (či jen jejich části) se pak objeví v mé diplomové práci.

Účast ve studii je dobrovolná a souhlas s účastí může být do okamžiku odevzdání nahrávek kdykoli odvolán. O tom, které nahrávky budou či nebudou předány ke zpracování, rozhodují všechny zúčastněné dospělé osoby.

Děkuji za spolupráci!

Anna Marklová

a.marklova@gmail.com

+420 732 167 248

B. Identifikační údaje

Zde uvedené osobní údaje o zúčastněných osobách jsou v diplomové práci nutné především pro správnou interpretaci výsledků studie. Data narození poslouží pouze k výpočtu přesného věku v době nahrávání. Tyto údaje budou uchovávány zcela neveřejně.

1. Dítě

Jméno a příjmení:.....

Datum narození:.....

Pohlaví:.....

2. Dospělá osoba, která je na nahrávce s dítětem

Jméno a příjmení:.....

Datum narození:.....

Role (otec, matka, ...):.....

Nejvyšší dosažené vzdělání:.....

Rodný jazyk:.....

Jakým jazykem/jakými jazyky mluví s dítětem:.....

C. Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Potvrzuji, že jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výzkumu na straně 1 této *Přihlášky*, že souhlasím s účastí svého dítěte a své osoby v tomto výzkumu a že souhlasím

- se zpracováním a uchováním osobních údajů v rozsahu v této *Přihlášce* uvedených
- se zveřejněním anonymizovaných přepisů audionahrávek pořízených v rámci výzkumu doplněných o věk a další údaje z *Identifikačních údajů* pro účely diplomové práce.

Dále také

- souhlasím/nesouhlasím (nehodící se škrtněte), aby byl anonymizovaný přepis této nahrávky zařazen do veřejné databáze, kde bude online k dispozici všem zájemcům o zkoumání různých otázek o dětském jazyce.

Jsem si vědom/-a, že mám právo rozhodnout, které audionahrávky budou v diplomové práci použity.

Prohlašuji, že jsem seznámen s právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Jméno a příjmení :

Dne:

Podpis:

Příloha 2: Přesná instrukce

Přesná instrukce:

Prosím, abyste si přiložené obrázky s dítětem v klidu prohlédli, povídali si nad nimi a rozhovor nahráli na přiložený diktafon. Stane-li se například, že dítě během nahrávání ztratí pozornost, odběhne, či nastane jiné překážka bránící dokončení nahrávání, nic se neděje, přestaňte nahrávat a prosím, pokuste se dokončit nahrávání později. Důležité je, aby vám prošlo rukama všech 12 obrázků.

Výzkum je zaměřen především na řeč orientovanou na dítě, tedy na mluvu dospělé osoby, není proto nutné dítě do hovoru nějak nutit či pobízet (zároveň však samozřejmě vůbec nevádí, když bude mluvit hodně). Důležitá je co největší autentičnost, tedy rozhovor tak, jak by probíhal, kdyby nebyl zaznamenáván.

Jediná specifikace ohledně debaty nad obrázky by byla ta, abyste se snažili všimnout si dějů/událostí na nich, aby se popis neomezil jen na statický výčet věcí, které na obrázku jsou („tady je včela, tady je úl,....“ apod.).

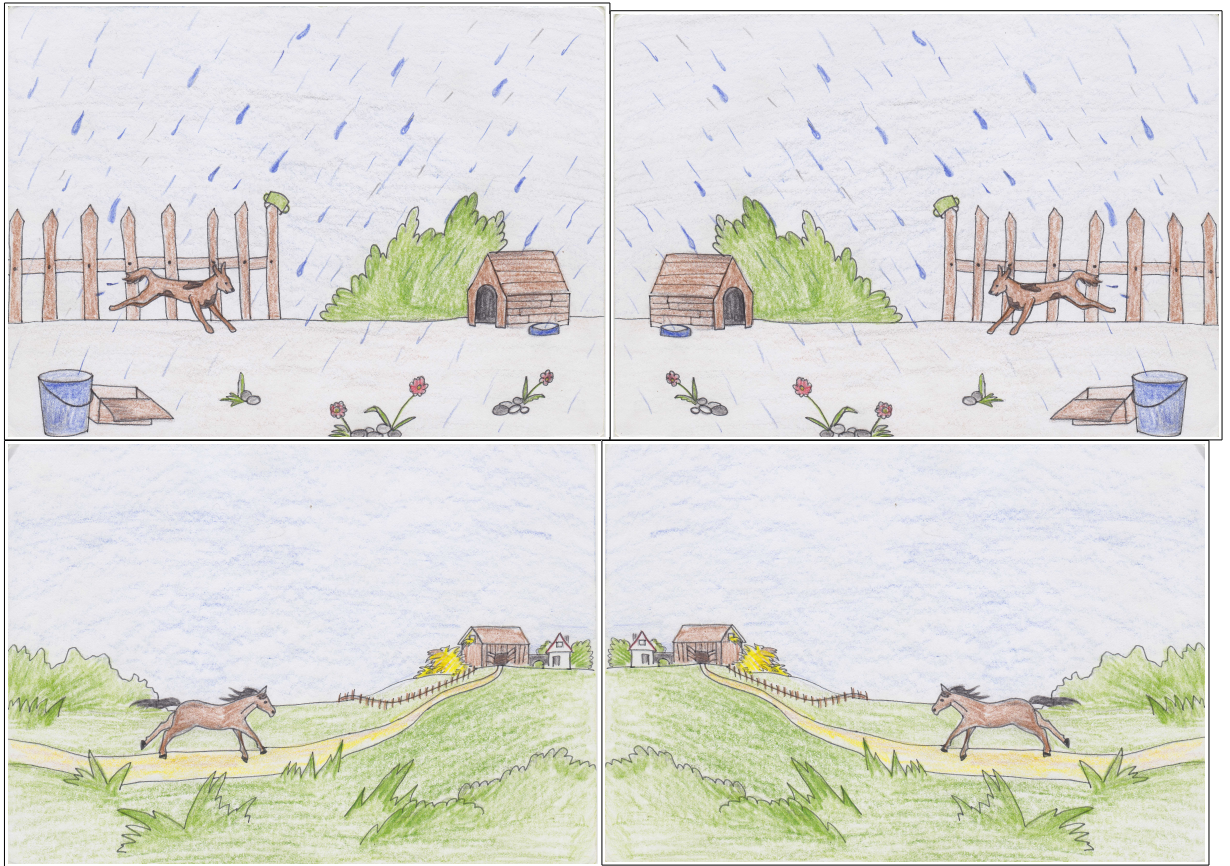
Příloha 3: Transkripční pravidla

M:	replika matky
T:	replika otce
D:	replika dítěte
?	stoupnutí hlasu (otázka)
.	oddělení dvou výpovědních celků
+/.	přerušeni mluvčího druhým
+...	nedokončení výpovědi
+<	mluvčí začal mluvit dřív, než předcházející mluvčí skončil
((smích))	zachycení neverbálních projevů či vysvětlivky
(...)	nepřepsaná část
xxx	nesrozumitelná část

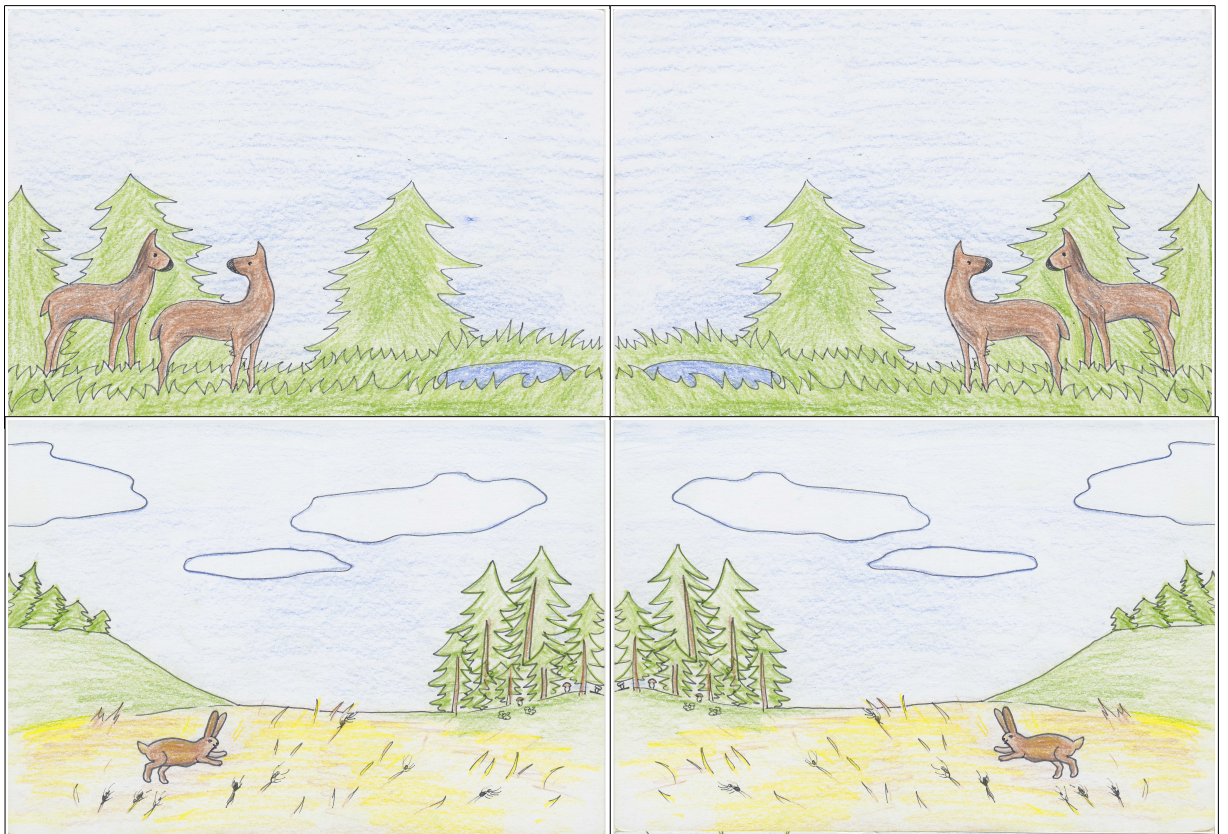
Příloha 4: Obrazové podněty

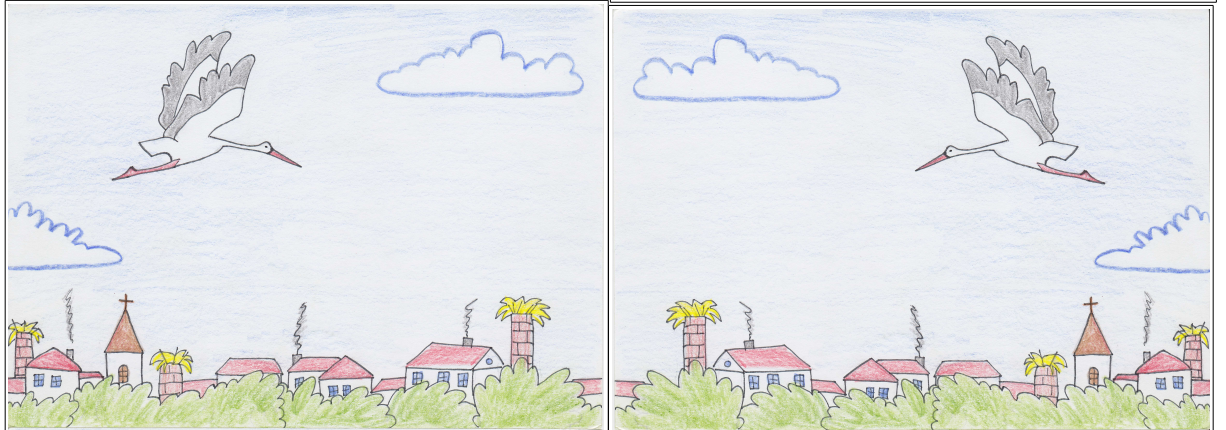
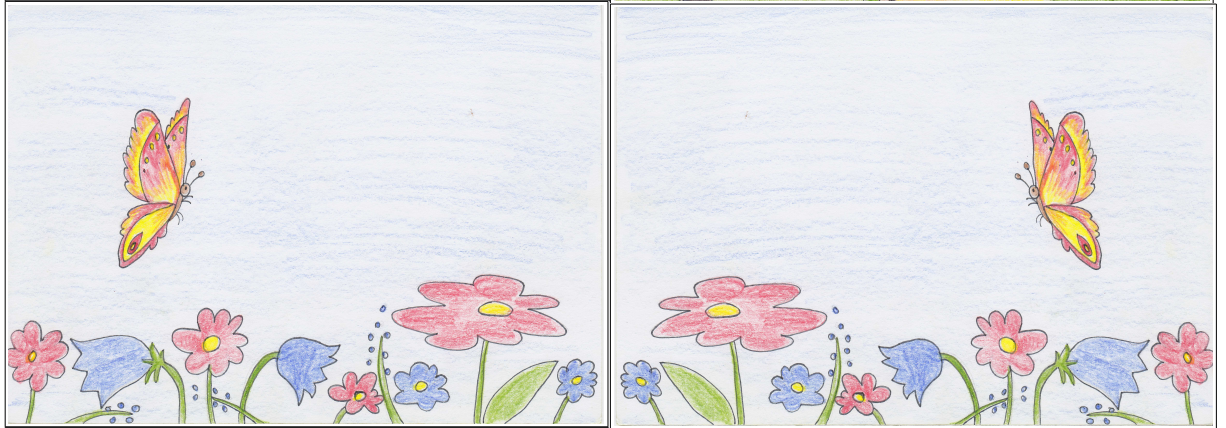
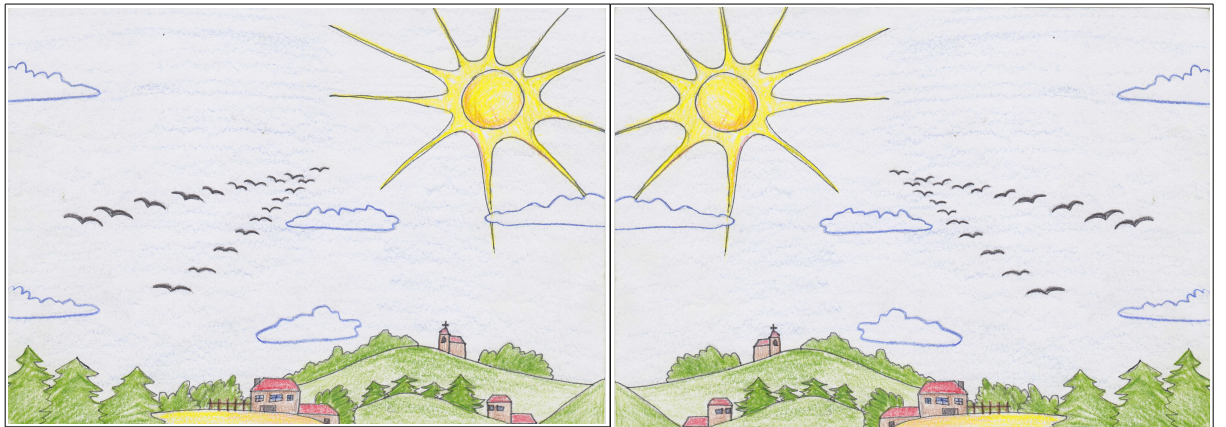
1. jasný cíl





2. nejasný cíl





3. start-cíl

