

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Autor práce: Radka Mačugová

**PSYCHOLINGVISTICKÝ A PRAGMALINGVISTICKÝ PŘÍSTUP KE  
KOMUNIKACI ŽÁKŮ 1. STUPNĚ**

**PSYCHOLINGUISTIC AND PRAGMALINGUISTIC ACCESSION TO  
COMMUNICATION OF PUPILS OF THE FIRST UP TO THE FIFTH  
CLASSROOM**

Mé poděkování patří těm, kteří mi pomohli bakalářskou prací zrealizovat v té podobě, jakou má. Děkuji své vedoucí práce PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za podnětné rady, trpělivost a ochotu vždy pomoci. Dále děkuji pí učitelkám Ludmile Mačugové a Mgr. Michaele Mačugové, které mi umožnily zrealizovat praktickou část bakalářské práce.

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

V Praze dne 20. 5. 2012

Podpis:

## **ABSTRAKT:**

V teoretické části se práce zaměřuje na charakteristiku pragmalingvistického a psycholingvistického přístupu ke komunikaci obecně, jsou zde představena specifika pragmalingvistické a psycholingvistické analýzy textu a jevy, kterých si budeme všímat v analýze psaného textu ve druhé části. Práce dále obsahuje charakteristické rysy kognitivního vývoje dětí mladšího školního věku, na základě nichž bude k analýze textů přistupováno.

Empirická část práce vychází z analýzy textů dané věkové skupiny. Porovnána a interpretována jsou data získaná pragmalingvistickou analýzou psaných textů a psycholingvistickou analýzou provedenou asociačním experimentem.

V závěru práce je uvedeno shrnutí obsahující srovnání obou zmiňovaných přístupů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

psycholingvistika, komunikace, pragmalingvistika, vývojová psychologie, asociační experiment, kognitivní vývoj

**ABSTRACT:**

In the theoretical part the work is focused on the characteristics of psycholinguistic and pragmalinguistic approach to communication in general, there are presented the specifics of pragmalinguistic and psycholinguistic analysis of text and phenomena, which we will observe in the analysis of written text in the second part. The work also includes characteristic features of cognitive development of pupils of the first up to the fifth classroom, upon which the analysis of text will be construct.

The research is based on the analysis of text that age group. The data obtained pragmalinguistic analysis of written text and psycholinguistic analysis of the association experiment are compared and interpreted.

The conclusion of the work contains a summary comparison of the two mentioned approaches.

**KEYWORDS:**

psycholinguistics, communication, pragmalinguistics, evolutionary psychology, association experiment, cognitive development

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
1 Psycholingvistický přístup ke komunikaci .....	9
1.1 Historické formování psycholingvistiky .....	9
1.2 Tematické vymezení psycholingvistiky.....	11
1.3 Psycholingvistika ve vztahu k dalším oborům.....	12
1.3.1 PSYCHOLINGVISTIKA A LINGVISTIKA.....	12
1.3.2 PSYCHOLINGVISTIKA A PSYCHOLOGIE.....	13
1.3.3 PSYCHOLINGVISTIKA A SOCIÁLNÍ VĚDY.....	13
1.4 Specifika psycholingvistické analýzy textu .....	14
1.4.1 Rozdíl textu psaného a mluveného .....	14
1.5 Vybrané metody a nástroje pro psycholingvistickou analýzu dětské komunikace .....	14
1.5.1 Psycholingvistické metody .....	15
1.5.1.1 EXPERIMENT .....	15
1.5.1.2 ANALÝZA VERBÁLNÍCH PRODUKTŮ.....	16
1.5.1.3 POZOROVÁNÍ.....	16
1.5.2 Psycholingvistické nástroje.....	17
1.5.2.1 SLOVNÍKY DĚTSKÉ ŘEČI.....	17
1.5.2.2 DATABÁZE CHILDES .....	17
1.5.2.3 INVENTÁŘ MCDI.....	17
1.6 Dílčí témata zájmu psycholingvistické analýzy psaného textu.....	17
1.6.1 Osvojování jazyka dítětem.....	18
2 Pragmalingvistický přístup ke komunikaci.....	19
2.1 Historické souvislosti formování pragmatické lingvistiky .....	19
2.2 Tematické vymezení pragmalingvistiky .....	21
2.3 Oblasti pragmalingvistického zájmu.....	23
2.4 Specifika pragmalingvistické analýzy textu .....	24
2.4.1 Charakteristika pragmalingvistické analýzy textu .....	24
2.4.2 Vybrané oblasti zájmu pragmalingvistické analýzy .....	25
2.4.2.1 PRESUPOZICE A IMPLIKATURY .....	26
2.4.2.2 TEORIE ŘEČOVÝCH AKTŮ .....	26
2.4.2.3 REFERENCE A DEIXE.....	27
2.4.2.4 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE A JEJÍ PRINCIPY .....	28
2.4.2.4.1 Kooperační princip.....	28
2.4.2.4.2 Manipulativní princip.....	29
2.4.2.4.3 Zdvořilostní princip.....	29
2.4.2.5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	30
2.4.2.5.1 Dělení neverbálních prostředků .....	30
2.4.2.6 KONVERZAČNÍ ANALÝZA .....	31
3 Charakteristické rysy kognitivního vývoje zkoumané skupiny (dětí mladšího školního věku).....	32
3.1 Schopnosti a dovednosti dítěte mladšího školního věku .....	33
3.1.1 ZMĚNA TĚLESNÉ HMOTNOSTI.....	33
3.1.2 ROZVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ .....	33
3.1.3 ROZVOJ ŘEČI.....	33
3.1.4 ROZVOJ PAMĚTI .....	34
3.1.5 POKROK V UČENÍ.....	34

3.2 Rozvoj poznávacích procesů žáků mladšího školního věku .....	35
3.3 Začleňování dětí do společnosti, emocionální vývoj .....	36
3.3.1 SPOLEČENSKÉ NORMY A HODNOTY .....	36
3.3.2 MORÁLKA A JEDNÁNÍ.....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
1 Psycholingvistická analýza .....	38
1.1 Metoda výzkumu.....	38
1.1.1 Metoda asociačního experimentu.....	38
1.1.2 Zásady prováděného asociačního experimentu.....	39
1.2 Předmět zájmu analýzy .....	40
1.3 Cíle výzkumu .....	40
1.4 Informace ke sběru dat .....	40
1.5 Postup při provádění výzkumu .....	41
1.6 Okolnosti provázející výzkum .....	42
1.7 Výsledky psycholingvistické analýzy asociačního experimentu .....	42
1.7.1 Klasifikace asociací.....	42
1.7.2 Frekvence asociací .....	43
1.7.3 Rozdíly mezi odpověďmi jednotlivých žáků .....	46
1.7.4 Sémantické okruhy užitých asociací .....	47
1.8 Závěr asociačního experimentu .....	48
2 Pragmalingvistická analýza.....	50
2.1 Metoda výzkumu.....	50
2.2 Předmět zájmu analýzy a její cíle .....	50
2.3 Charakteristika skupiny.....	51
2.4 Informace ke sběru dat .....	51
2.5 Okolnosti provázející výzkum .....	52
2.6 Výsledky pragmalingvistické analýzy textů .....	52
2.6.1 K první části analýzy.....	52
2.6.2 Ke druhé části analýzy .....	53
2.6.3 Ke třetí části analýzy .....	54
2.6.4 Ke čtvrté části analýzy .....	54
2.6.5 K páté části analýzy .....	55
2.7 Závěr pragmalingvistické analýzy textů .....	56
<b>Závěr .....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>60</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>64</b>
Příloha č. 1: Volné slovní asociace žáků páté třídy .....	64
Příloha č. 2: Texty napsané žáky páté třídy .....	76

## ÚVOD

Pragmalingvistika a psycholingvistika, mladé jazykovědné obory, mě zaujaly již při prvních přednáškách na univerzitě. Vidím v nich velký potenciál při řešení různých jazykovědných otázek, proto jsem těmto disciplínám chtěla věnovat pozornost ve své práci a zabývat se jimi podrobněji.

Cílem práce je nejprve představit obě disciplíny a charakterizovat dva přístupy ke komunikaci – pragmalingvistický a psycholingvistický. Při představování přístupů postupujeme v krocích, kdy uvádíme nejprve historický vývoj přístupu, jeho tematické vymezení a případně vztah k jiným oborům a na závěr teoretického úseku uvádíme specifika daného přístupu ke komunikaci.

Po teoretickém vymezení těchto přístupů a uvedení specifik přistupujeme k praktické části. Cílem praktické části je demonstrovat na analýze dat získaných od třiceti žáků páté třídy tyto dva přístupy, a tím ukázat rozdíl mezi nimi.

Psycholingvistický přístup ke komunikaci představujeme asociačním experimentem. Jedná se o jednu z typických psycholingvistických metod. Žákům jsou zadávána slova – substantiva, adjektiva a slovesa a na ně udávají své asociace. Zaměřujeme se na klasifikaci asociací a na rozdíly v asociacích mezi jednotlivými žáky. Asociace nám zároveň umožňují zjistit úroveň dětského mentálního slovníku. Touto analýzou se ukazuje, jaké významy si děti spojují s jednotlivými slovy a na základě čeho si tyto významy vytváří.

Pragmalingvistický přístup ke komunikaci představujeme na analýze textů žáků páté třídy, jedná se o krátké texty o rozsahu cca půl strany na téma návštěva lékaře, základem byla volba identifikace komunikačních strategií včetně konkrétních jazykových prostředků k dosažení záměru.

Z aplikace obou přístupů v praktickém užívání jazyka by měly být jasné rozdíly mezi těmito přístupy.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Psycholingvistický přístup ke komunikaci

Cílem této kapitoly je představit psycholingvistický přístup ke komunikaci obecně. Tento teoretický základ nám pak ve druhé části poslouží k samotné analýze textu. Nejprve pohlédneme do historie oboru, ukážeme, co předcházelo vzniku samotné disciplíny a poté se zaměříme na tematické vymezení a dílčí oblasti zájmu psycholingvistiky.

### 1.1 Historické formování psycholingvistiky

Pro ucelenější představu psycholingvistického přístupu ke komunikaci je třeba nastínit některé aspekty jeho historického vývoje.

K formování psycholingvistiky docházelo postupně, jako vědní obor s institucionálním zaštitěním vzniká v 50. letech v USA sloučením psychologie, teorie informace a lingvistiky. Ústřednímu tématu psycholingvistiky **užívání jazyka**, který se v lingvistice objevuje od založení Pražského lingvistického kroužku (od roku 1926), jak jazykový projev jedince souvisí s jeho myšlením, se již v minulosti věnovalo více oborů, nejen psychologie a lingvistika, ale také filosofie, proto jsou někteří filozofové (např. W. v. Humboldt) pokládáni spolu s psychology (např. W. Wundtem a J. S. Vygotským) za předchůdce psycholingvistiky.

V počátcích formování psycholingvistiky jako vědy v ní měla dominantní postavení psychologie, jelikož lingvistika 50. let ve Spojených státech amerických podléhala kritériím amerického deskriptivismu (u nás strukturalismu) a psychologickým faktorům užívání jazyka ve svém programovém prohlášení nepřikládala význam. Významným způsobem však psycholingvistiku ovlivnila.

Počátky psycholingvistiky jsou spjaty s teorií behaviorismu, která užívání jazyka chápe jako výsledek učení. Zároveň stála při zrodu psycholingvistiky právě se rodící teorie informace nebo též „teorie přenosu signálu“ (Nebeská 2005, s. 9), z níž pochází současný psycholingvistický model komunikace. Od roku 1954 má psycholingvistika svůj programový sborník **Psycholinguistics**, od autorů T. A. Sebeoka, CH. E. Osgooda a dalších, který se snažil funkčně vymezit jednotky přenosu informace, tzv. psycholingvistické jednotky.

Syntetické koncepci dnešní podoby psycholingvistiky předcházelo několik postupně se vyvíjejících teoretických koncepcí. Byly to: **behaviorismus, generativismus, kontextová či komunikační psycholingvistika a kognitivní psycholingvistika.**

Ve stručnosti si je charakterizujeme. **Behaviorismus** je postaven na předpokladu, že prostředky užívání jazyka jsou získané učením a že řeč je „řetězec asociovaných jevů“ (Nebeská 1992, s. 14). Teorie se rozvíjela mezi lety 30. – 50. Behaviorismus čerpal především z pozitivismu a psychologie. Za klasické dílo behavioristického přístupu je považováno **Verbal Behavior** od B. F. Skinnera, amerického psychologa (J. Průcha 2011, s. 17). Postupně sice docházelo k vývojovým posunům v teorii, ale pohled na užívání jazyka zůstával stále stejný. Největší přínos behavioristické teorie spočívá v obohacení oboru o experimentální metody (např. dodnes užívaný asociační experiment), (Nebeská 2005, s. 289).

**Generativismus** nastupující koncem 50. let a trvajícím až do let 60. naopak říká, že jedinec oplývá vrozenými předpoklady k užívání jazyka, což úzce souvisí se zavedením dvou pojmů jako aspektů, které je třeba brát při užívání jazyka v úvahu. Generativismus předpokládá, že každý dospělý člověk má **jazykovou kompetenci**, znalost jazykového systému, především gramatiky, díky níž je schopen *generovat nekonečné množství vět a rozumět jim* a **jazykovou performanci**, což je konkrétně realizovaná „řečová činnost a její produkty, tj. promluvy, texty“ (J. Průcha 2011, s. 18). Koncepce **generativní transformační gramatiky** a s ní i její hlavní teoretik N. Chomsky, se tak staví do opozice k behavioristické teorii. Koncepce byla přijímaná (D. McNeilem, E. Lennebergem, G. A. Millerem) i odmítána (jinými teoretiky než generativisty) (Průcha 2011, s. 18).

Na generativismus a jeho nedostatečnou koncepci z hlediska opomíjení komunikačního kontextu jazyka, reaguje koncem 60. let vznik **kontextové či komunikační psycholingvistiky** (Nebeská 1996, s. 19 – 20). Hlavním rozdílem mezi ní a generativismem je, že bere v potaz i kontext, na jehož pozadí komunikace probíhá.

**Kognitivní psycholingvistika** stavěla především na mentálních předpokladech užívání jazyka a brala v úvahu jak předpoklady vrozené, tak získané. Jasně proto navazuje na kognitivní psychologii, a částečně i na pozdější generativismus, který po neúspěšné verifikaci generativního modelu začal brát v úvahu i získané předpoklady užívání jazyka interakcí jedince s okolním prostředím. U kognitivní psycholingvistiky se začal brát oproti dosavadním teoretickým koncepcím větší zřetel nejen na produkci

řeči, ale hlavně na její recepci. Porozumění textu se tak stalo klíčovým tématem kognitivní lingvistiky 70. let (Nebeská 1992, s. 23).

## 1.2 Tematické vymezení psycholingvistiky

V této kapitole si objasníme, co je podstatou psycholingvistiky a čím se zabývá, což je pro nás důležité vzhledem k pozdějšímu empirickému výzkumu.

Největší vliv na současnou podobu psycholingvistiky má teorie **kontextové či komunikační psycholingvistiky** a **kognitivní psycholingvistiky** (vycházející z kognitivní psychologie). Berou se v úvahu jak předpoklady k užívání jazyka získané učením, tak vrozené předpoklady k užívání jazyka a rovněž se zohledňuje situační kontext. Neexistuje jedna správná teorie, zkoumají se různí komunikační činitelé. Koncepce současné psycholingvistiky je otevřená různým přístupům k užívání jazyka (Nebeská 1996, s. 31).

Za cíl si současná psycholingvistika klade propojit dílčí poznatky ze všech dosavadních teorií a zkoumat jejich vzájemné podmiňování v komunikačním procesu.

Psycholingvistiku zajímá především, jak člověk produkuje jazyk a jak mu rozumí. Podle G. T. M. Altmanna má psychologie zájem o mozek (G. T. M. Altmann 2005, s. 16). Jde o pochopení jazyka tak, jak ho používá naše mysl (G. T. M. Altmann 2005, s. 21).

Odpověď na otázku, co je předmětem psycholingvistiky, je značně obsáhlá. Tematické vymezení oboru je široké. Jak uvádí Nebeská, lze toto tematické pole pro lepší přehlednost různými způsoby uspořádat. Zmiňuje však, že žádné uspořádání není takové, abychom v něm nespatořovaly nedostatky. Uvádí vydělení témat, které považuje za klasické. Spíše jako psychologický přístup ke komunikaci je označována produkce a recepcí řeči jako individuálních mentálních procesů, jako psycholingvistický přístup řečová komunikace a její aspekty. Psycholingvistika se zabývá především činiteli řečové komunikace, kam patří činitelé jazykové, mentální nebo situační (Nebeská 1996, s. 5, 33). Nevýhodou tohoto způsobu dělení je podle Nebeské skutečnost, že dochází ke vzdalování výkladu produkce řeči od percepce. Řešení tohoto problému vidí ve výkladu produkce a recepce řeči na pozadí základního komunikačního schématu (Nebeská, 1992, s. 32–33). Za samostatné téma psycholingvistiky Nebeská považuje mentální struktury, jejich organizaci, povahu a fungování a za specifické téma osvojování jazyka dítětem.

John Field, jeden ze současných amerických představitelů psycholingvistiky, ve své knize *Psycholinguistics, The key* koncept vyděluje jako hlavní oblasti psycholingvistiky následující: **bilingualism (bilingvismus)**, **brain (mozek)**, **koncept formation (koncept tvorby)**, **dyslexia (dyslexie)**, **lexical access (lexikální přístup)**, **nativism (nativismus)**, **reading (čtení)**, **speech perception (řečová percepce)**, **syntactic parsing (větný rozbor)**, **working memory (pracovní paměť)**.

### 1.3 Psycholingvistika ve vztahu k dalším oborům

Psycholingvistika je disciplína s otevřenou koncepcí, lze ji proto chápat v různém interdisciplinárním kontextu. Lze hovořit o řadě dílčích témat, kterými se zabývá, a které jsou společné pro řadu jiných disciplín. Mezi jednotlivými disciplínami nejsou ostré hranice a navzájem se ovlivňují ve svých metodologiích a tematických zaměřeních. Vzhledem k nejednoznačnosti zařazení některých jevů pod psycholingvistiku je důležité tento vztah k jiným oborům zmínit. Hraniční disciplíny se později projeví i v naší konkrétní analýze textů.

#### 1.3.1 PSYCHOLINGVISTIKA A LINGVISTIKA

„Lingvistiku zajímá jazyk, kdežto psycholingvistiku mozek“ (G. T. M. Altmann 2005, s. 16). Některé problémy, kterými se zabývá psycholingvistika, lze ale najít i v lingvistice a v jejích dílčích disciplínách. Stejně jako psycholingvistika i pragmalingvistika se zabývá užíváním jazykových prostředků v komunikaci. Oproti lingvistice a jejímu strukturnímu přístupu však zohledňuje především hledisko „funkce“ jazykových prostředků.

Jedním ze zdrojů poznatků byla psycholingvistice **fonetika**.<sup>1</sup> Náplní psychofonetiky je „artikulační fáze produkce (mluvené) řeči a recepce zvukového signálu“ (Nebeská 1999, s. 34). V našem výzkumu pro nás bude klíčová především produkce textů žáků mladšího školního věku.

Psycholingvistika pro zkoumání mentálního slovníku a sémantické a lexikální paměti hojně čerpala z **lexikologie** a je tomu tak dodnes. **Syntax** je dnes v pojetí

---

<sup>1</sup> Psycholingvistika se navíc začala zabývat i produkcí a recepcí psaných textů, nejen mluvených. Výzkumy v této oblasti se zaměřují na psaní, čtení a na nové způsoby úspěšného učení těchto aktivit, realizují se tak jak na teoretické, tak na praktické bázi.

psycholingvistiky chápána jako součást komplexního modelu komunikačního procesu produkce a recepce řeči.

Psycholingvistika má rovněž podobná témata jako **funkční stylistika**. Podle Nebeské jsou tyto kontakty však stále neuspokojivé (Nebeská 1999, s. 35). Funkční stylistika reprezentuje funkční přístup k užívání jazyka. Zde se rovněž psycholingvistika blíží pragmatice, protože ve funkční stylistice se pracuje s termínem slohotvorní činitel, který je v pragmatice totožný s termínem pragmatické činitele řeči.

V psycholingvistice se rovněž studují **normy řečové komunikace**, proto se zabývá rozpracováním pojmu teorie normy. Dále dochází k překrývání psycholingvistiky s teorií textu a textovou lingvistikou. Je potřeba lišit textovou lingvistiku (text je chápán jako jazykový systém) a teorii textu (text je odvozen od komunikace). Textová lingvistika má s psycholingvistikou společný předmět zájmu, v současné době se zabývá produkcí a interpretací textu.

### ***1.3.2 PSYCHOLINGVISTIKA A PSYCHOLOGIE***

Jako důkaz o provázanosti psycholingvistiky a psychologie nám může posloužit mimo jiné kapitola o charakteristických rysech kognitivního vývoje žáků mladšího školního věku, na základě které budeme v našem výzkumu vysuzovat závěry psycholingvistické analýzy textu.

Jak již vyplývá z historického formování psycholingvistiky, psychologie stála nejen u zrodu disciplíny, ale podílí se na jejím formování dodnes. Co Nebeská označuje jako specifickou problematiku psycholingvistiky – osvojování jazyka dítětem, se dnes již většinou zahrnuje do nově zformované dílčí psycholingvistické disciplíny – vývojové psycholingvistiky, která má styčné body s vývojovou psychologií.

Z dalších psychologických odvětví, z kterých užívá informace pro svůj výzkum, jsou to například teorie osobnosti, činnosti, paměti nebo, a to především, kognitivní psychologie.

### ***1.3.3 PSYCHOLINGVISTIKA A SOCIÁLNÍ VĚDY***

Nelze užívat jazyka bez společenského kontextu, proto se psycholingvistika stýká se sociálními vědami – sociolingvistikou, sociologií a sociální psychologií. Dále má společná témata s literární vědou, protože i produkce a recepce uměleckých textů je

součástí komunikace, téma porozumění textu ji sbližuje s hermeneutikou. Psycholingvistika má blízko rovněž k rétorice, sémiotice či neurolingvistice.

#### **1.4 Specifika psycholingvistické analýzy textu**

Cílem následující kapitoly je představit konkrétní aspekty, které stojí jak v pozadí, tak v popředí psycholingvistické analýzy textu, a které jsou pro nás pro následující výzkum zásadní.

##### **1.4.1 Rozdíl textu psaného a mluveného**

Před začátkem psycholingvistické analýzy textu je potřeba ujasnit rozdíl mezi texty psanými a mluvenými. Naše analýza bude vycházet pouze z textů psaných.

Kořenský uvádí, že tento rozdíl v osvojování schopnosti komunikace je zásadní. Psaný projev je v celospolečenském systému řízen poměrně přesnými pravidly. Tento proces písemné komunikace je řízený nejen po dobu školní docházky, ale i poté. Písemná komunikace *je předem stanovená, sjednocená, unifikována různými formuláři, ustáleným způsobem psaní obchodních, komerčních dopisů, administrativně-organizačních textů apod.* (Kořenský 1992, s. 42). Celoživotně je psaný projev jedince uvědomělý proces a jeho teoretické zázemí je vyšší než mluvená komunikace, která je zpravidla nepřipravená a spontánní.

Osvojování mluveného projevu je podle Kořenského zcela odlišné. Žák je totiž schopen mluvit již před tím, než se naučí psát. Ve školním prostředí je pak kladen větší důraz na výuku psaného projevu. Zásadním způsobem se mluvená komunikace od psané liší tím, že její zdokonalování je závislé na životních komunikačních vztazích a situacích a má k dispozici menší teoretickou základnu. Psaná komunikace je naproti tomu cílevědomou, soustavnou vzdělávací činností.

#### **1.5 Vybrané metody a nástroje pro psycholingvistickou analýzu dětské komunikace**

V následující podkapitole se zmíníme o nejčastěji užívaných metodách a existujících nástrojích pro psycholingvistickou analýzu. Sami budeme ve svém výzkumu užívat jen jedné metody, a to asociačního experimentu.

### 1.5.1 Psycholingvistické metody

Psycholingvistické metody jsou převzaté z velké části z psychologie, a to především z experimentálních věd behaviorismu a generativismu, z obecné psychologie nebo ze sociální psychologie (Nebeská 1992, s. 103, Průcha 2011).

Některé psycholingvistické jevy jsou snadno pozorovatelné a jiné jsou skryté, pozorovatelné skrze jevy zjevné. Přístupy a metody, jakých lze použít při zkoumání dětské komunikace je mnoho. Psycholingvistika využívá empirické postupy. Nebeská tyto postupy vyděluje mezi introspekci, strukturované a nestrukturované pozorování, experiment a analýzu verbálních produktů, kam řadí rozhovor a dotazník (Nebeská 1992, s. 105). Naproti tomu Průcha hovoří o pozorování v podobě deníku, pozorování audiozáznamem a videozáznamem o testu, dotazníku a experimentu (Průcha 2011, s. 179-182). K jednomu výzkumu je vhodné použít i více metod.

#### 1.5.1.1 EXPERIMENT

Experiment je poměrně častou výzkumnou metodou, která se praktikuje v laboratořích nebo v terénu tehdy, pokud se strukturovaným nebo nestrukturovaným pozorováním nashromáždí dostatečné množství dat. Na počátku experimentu stojí hypotéza, která je v jeho průběhu buď potvrzena, nebo zamítnuta.

Výhodou laboratorního experimentu je *vysoká míra kontroly ze strany experimentátora a optimální předpoklady pro dokumentaci průběhu a výsledků experimentu* (Nebeská 1992, s. 108). Nevýhodou je potlačení spontánnosti projevu zkoumaných.

Právě z tohoto důvodu je vhodné volit pro výzkum komunikace terénní experiment. Zde je zaručené spontánní chování zkoumaných osob, které neví, že jsou zkoumané. Kontrola experimentu není tak velká, avšak způsob sbírání materiálu tento nedostatek převáží.

Do metod experimentů patří specifická skupina nazvaná **psychosémantické metody**.

Patří sem **asociační experiment** (metoda slovních asociací). Tato metoda se v psycholingvistice užívá ke zjištění obsahu subjektivního slovníku prostřednictvím mapování jednotlivých asociací jedince. Metodu v 19. století poprvé použil F. Galton.

Dále se užívá např. k výzkumu vývoje lexiky, k poznání osvojování slovních druhů atp. (Nebeská 1992, s. 109–110, Průcha 2011, s. 181–182, Maršálová 1980, s. 12–24).

Do psychosémantických metod patří rovněž metoda sémantického diferenciálu, jejímž autorem je Ch. Osgood. Měří se jí emocionální a poznávací složky postojů, konotativní významy pojmů, které si jedinec vytváří. U tohoto typu experimentu jsou tři faktory, hodnocení, síly a aktivity, které se značí do sedmibodové škály.

### **1.5.1.2 ANALÝZA VERBÁLNÍCH PRODUKTŮ**

Do těchto typů psycholingvistických metod patří rozhovor, dotazník, či psaný text. Zde se stýká psycholingvistika s textovou lingvistikou, protože se jedná o analýzu psaných a mluvených textů. Z psycholingvistického hlediska nás zajímají psychologické předpoklady jedince, v našem případě žáka, jeho mentální slovník, úroveň mentálního vývoje atp.

Písemný dotazník pro výzkum vývoje dětské řeči užívají převážně zahraniční badatelé, např. Rondal (1985), Bauer, Goldfield, či Reznick, a to tak, že se výzkumu účastní rodiče a odpovídají za děti. V českém prostředí se dotazníků k výzkumu dětské řeči nepoužívá.

### **1.5.1.3 POZOROVÁNÍ**

Pozorování je v psycholingvistice užíváno ke zjišťování vnějších faktorů řečové komunikace, jedná se o metodu přímou, kdy pozorovatel sleduje konkrétního jedince. S ohledem na stanovení cílů badatele před výzkumem rozlišujeme pozorování nestrukturované (výzkumník nepozoruje předem stanovené kategorie) a strukturované (výzkumník si předem stanoví, na co se při pozorování zaměří). Pozorování může mít formu deníku, kdy si pozorovatel vede zápisky. Deníky jsou nejstarší metodou ve zkoumání vývoje dětské řeči. Takové pozorování má různou délku (dny, týdny, měsíce, roky). Dále může mít pozorování formu audio- či videozáznamu, což patří mezi metody nestrukturovaného pozorování.



### **1.5.2 Psycholingvistické nástroje**

O psycholingvistických nástrojích, pod kterými si lze představit databáze dětské řeči, inventáře k popisu řeči či jiné specifické způsoby zkoumání dětské řeči, se zmiňuje Průcha ve své knize *Dětská řeč a komunikace* (Průcha 2011, s. 182–184).

#### **1.5.2.1 SLOVNÍKY DĚTSKÉ ŘEČI**

Vzhledem k již provedeným výzkumům existuje několik slovníků obsahující dětskou řeč. Slovníky jsou dobrým zdrojem pro další práce a zkoumání v této oblasti. Charaktery slovníků se případ od případu liší, některé udávají frekvenci slov, některé jsou pouhými výčty.

#### **1.5.2.2 DATABÁZE CHILDES**

Databáze Childes (Child Language Data Exchange System) je často užívaným nástrojem, který slouží k dalším výzkumům na poli dětské komunikace. Autory jsou B. MacWhinney a C. Snow. Nalezneme zde záznamy dětské řeči v různých jazycích.

#### **1.5.2.3 INVENTÁŘ MCDI**

Tento inventář (MacArthur Communicative Development Inventories) je vytvářen rodiči, kteří ho doplňují podle stavu řeči svých dětí. V inventáři lze najít nejen seznam slov, ale i seznam gest a škálu na posouzení syntaktické úrovně dítěte. MCDI slouží primárně pro osvojování anglického jazyka, v současnosti probíhají snahy na vytvoření české verze (Votavová, Smolík, 2010).

## **1.6 Dílčí témata zájmu psycholingvistické analýzy psaného textu**

K analýze textu dětí mladšího školního věku nám jako východisko k určitým výsledkům poslouží vývojová psycholingvistika. Budeme se ji snažit aplikovat na závěry ze získaných dat, kterých se dobereme prostřednictvím asociačního experimentu.

Vývojová psycholingvistika zabývající se osvojováním jazyka dítětem nám ukáže, na jaké úrovni a stupni je dětská řeč žáků mladšího školního věku. Zjistíme díky ní, na jaké úrovni jsou poznávací procesy dětí ve věku 11–12 let, že se jedná o období konkrétních operací a jaký má toto období vliv na řeč. Ze stupně vývoje dětské morálky

v tomto věku lze rovněž vyzorovat typické řečové projevy. Zde se budeme opírat především o kognitivní charakteristiku dané skupiny, která bude vypracována podle současných publikací zabývajících se psychologickým vývojem žáků mladšího školního věku.

### 1.6.1 Osvojování jazyka dítětem

Uvedme si k vývojové psycholingvistice, která stojí v jádru psycholingvistické analýzy, něco málo ze současné teorie. V současné psycholingvistice existují tři směry/koncepce v osvojování jazyka dětmi. Racionalistický, empiristický a interakční přístup. Všechny tři definuje Průcha (2011, s. 25). Racionalistický neboli nativistický přístup vychází z teorie generativismu N. Chomského, že osvojování řeči je podmíněno dědičně. Empiristický přístup staví na učení a na zkušenostech, které dítě při osvojování jazyka získává a dalších faktorech, které ovlivňují komunikační situaci. Poslední přístup interakční je syntézou přístupů předchozích, ukazuje, že první dva přístupy se vzájemně nevyklučují, ale mohou být do jisté míry komplementární.

Budeme si v rámci psycholingvistické analýzy všimnout rovněž předpokladů řečové komunikace, kde nás v složitě organizované struktuře poznatků o světě uložených v dětské mysli bude zajímat především jejich **mentální slovník**. Nebeská (1996, s. 72) ho definuje jako *soustavu lexikálních prostředků*.

Dalším okruhem zájmu psycholingvistiky je modelování řečové komunikace. Těchto aspektů si v našem asociačním experimentu sice nebudeme všimnout, ale pro úplnost je uvádíme. Patří sem otázky, jak děti produkují své výpovědi či věty, zda je jejich produkce v souladu s jejich záměrem pronášené výpovědi, zda volí vhodné komunikační prostředky pro jejich realizaci. Dále jak dítě text (řeč) přijímá (recipuje) a jak je celý komunikační proces ovlivněn jeho mentálními předpoklady a společenskými aspekty.

## 2 Pragmalingvistický přístup ke komunikaci

Podobně jako v části psycholingvistického přístupu ke komunikaci i v této kapitole bude našim cílem nejprve obecně nastínit prvopočátky pragmalingvistiky a poté ji tematicky vymežit.

### 2.1 Historické souvislosti formování pragmatické lingvistiky

Ve své práci budu vycházet z různých teorií, které provázely historii oboru. Jejich formování je z historického hlediska složité, počáteční teorie jsou z dnešního pohledu již nevyhovující, avšak jako základní kámen a impuls k dalšímu bádání v tomto přístupu jsou neopominutelné, proto některé z nich zmíním.

Počátky pragmatiky lze spatřit už v antické rétorice. Řečníci kladli důraz na cíl své komunikace a už tehdy uměli pracovat s manipulativními technikami, které užívali k záměrnému ovlivňování adresátů (např. Cicero, Quintilianus).

Ve 20. letech 20. století lingvistika věnovala pozornost nově přijatým principům sémiotického přístupu k jazyku. První systematický popis sémiotiky pochází až od Ch. S. Pierce (1931–1933), který do pragmatiky vnesl pojem **sémiotický proces/sémióza**, tedy *kontextové zapojení znaku do nejrůznějších typů textů* (Machová, Švehlová 2001, s. 81). Pierce přichází s myšlenkou, že znak slouží i mimojazykovým účelům a že žije ve skutečné komunikaci.

Pierce je zároveň považován za zakladatele pragmatismu. Začíná o pragmatismu hovořit jako o myšlenkovém směru a metodě vědeckého výzkumu. Piercovo pojetí pragmatismu je vzhledem k současnému vymezení pragmalingvistiky však ještě příliš obecné. Své průkopnické myšlenky podává v práci **Grammatica Speculativa** (1972, s. 11–105).

Mezi první teoretiky zabývající se pragmatikou jako aspektu jazykového znaku patří Piercův žák Ch. Morris. Pragmatika je podle něj nástroj všech věd a sémantiku (nauku o teorii znaku) rozděluje na tři odvětví – syntaktiku (o znacích a jejich vzájemných vztazích), sémantiku (o vztazích znaků/textů k objektům, stavům, situacím) a pragmatiku. Pragmatiku definuje jako odvětví zabývající se vztahem znaků k jejich uživatelům.

Ne pro všechny Morrisovy následovníky je toto vymezení přijatelné. Hirschová (2006, s. 7) považuje toto vymezení vzhledem k současným teoriím o pragmalinguistice za příliš široké, protože na základě něj bychom do pragmalinguistiky řadili všechny *biotické aspekty sémiózy*, čímž míní aspekty biologické, psychologické i sociologické, a pragmatika by se tak musela zabývat všemi činnostmi člověka spojenými s užíváním jazyka. Tato skutečnost není na místě vzhledem k současnému vymezení oborů, jako je psycholinguistika, etnolinguistika, sociolinguistika a další. Hirschová ovšem nepopírá vliv těchto aspektů na pragmatiku (pragmalinguistiku), jelikož pragmatika je stejně jako psycholinguistika a další obory interdisciplinární.

Na rozdíl od širokého chápání Morrise, chápe pragmatiku v mnohem užším pohledu analytická filosofie. Předmětem zájmu analytické filosofie bylo pouze studium reference, a to především deiktických a indexových výrazů. O tomto pojetí Hirschová (2006, s. 7) uvažuje zase jako o příliš úzkém. Analytická filosofie je větev filosofů, která se začala formovat od 50. let 20. století, společnou pro tuto skupinu byla myšlenka, že pro řešení filozofických otázek je třeba zkoumat jazyk, jehož prostřednictvím se na tyto otázky odpoví. Často je označována jako filosofie obratu k jazyku. Za hlavního zakladatele tohoto proudu je považován G. Frege (Machová, Švehlová 2001, s. 68).

Na počátku 20. století měla v jazyce své zastoupení strukturní lingvistika. Její počáteční snahy vedly k tomu, aby byl jazyk chápán jen jako samostatný systém uzavřených jednotek. Lingvistika byla věda o jazyce, abstraktní a uzavřená. Opomíjelo se jakékoliv propojení jazyka se životem. Tato éra však byla následně prolomena a začal vzrůstat zájem nejprve o sémantiku a následně o pragmatiku. Již F. de Saussure rozlišoval dichotomii langue (jazyka) a parole (řeči), kam patřily i pragmalinguistické aspekty, ale více se tyto aspekty nebraly v úvahu.

Až se vznikem generativní sémantiky, navazující na generativní gramatiku, se do popředí dostává pragmatické hledisko. Přináší ho autoři J. L. Austin, J. R. Searl nebo již zmínění Ch. Morris a Ch. S. Pierce.

V 70. letech se v pragmatické lingvistice začíná hovořit o teorii řečového jednání. Impuls k tomuto rozvoji zadal především filosof L. Wittgenstein (Praha, 1993). J. L. Austin v práci *How to Do Things with Words* (1962) a J. R. Searl ve svých pracích navazují na názory Wittgensteina a pracují s tezí, že řeč je jednání s účelem.

## 2.2 Tematické vymezení pragmalingvistiky

Je třeba si nejprve vymežit samotnou pragmalingvistiku, abychom byli schopni provést pragmalingvistickou analýzu psaného textu.

**Pragmalingvistika, pragmatická lingvistika, lingvistická pragmatika** nebo jen **pragmatika**. - V některých publikacích jsou tyto termíny užívány jako synonyma, Encyklopedický slovník (s. 332) však říká, že termín pragmatika nemusí být totožný s termínem pragmalingvistika. Synonymem je tehdy, pokud termínem míníme popis vztahu *jaz. znaku a účastníků komunikace s ohledem na komunikační kontext* (s. 332). Je-li pragmatika chápána ve smyslu Morrisova pojetí jako jedna z disciplín sémiotiky, pak je význam termínu jiný.

Přesné vymezení termínu není možné, existuje celá řada definic. Jedny berou v potaz vzájemný vztah sémantiky a pragmatiky, další se přiklání ke zkoumání mimojazykových skutečností. Definice, kterou nám poskytuje současný univerzální slovník češtiny – Encyklopedický slovník češtiny – pracuje s definicí: *Pragmalingvistika se zaměřuje jednak na popis pragmalingvisticky aktivních jaz. prostředků (např. částic jako tzv. pragmalexémů), resp. na popis pragmalingvisticky aktivních užití jaz. prostředků v přirozeném jaz. (pragmatika v gramatice apod., jednak – obohacena teorií jednání – zkoumá obecná i kulturně a institucionálně vázaná pravidla jaz. interakce a jejich odraz v jazyce)* (s. 332).

Machová a Švehlová na základě kritického zkoumání předchozích definic sestavují definici následující, říkají, že pragmalingvistiku lze vymežit jako *lingvistický přístup (a pojmový systém) zabývající se působením řeči/textů na uživatele, tzn. vztahy mezi znaky, uživateli a mimojazykovou skutečností* (2001, s. 85).

Mluvčí tedy svou řečí působí na adresáta, řeč pronáší s jistým komunikačním záměrem a efektem prostřednictvím jazykových i jiných prostředků. Adresát pak reaguje na základě vztahu k produktorovi a situaci, záleží na tom, jak adresát text vnímá a následně, jak ho interpretuje.

Důležitá je již zmíněná pragmatická kompetence, kterou je vybaven každý mluvčí. Člověk je bytost individuální, proto záleží čistě na jedinci, s jakými znalostmi, zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi přichází do komunikace (Machová, Švehlová, 2001, s. 85).

Pokud je pragmatika a sémantika řazena do systémového popisu jazyka, pak jsou chápány jako speciální roviny jazyka nebo *dva samostatné komponenty gramatiky přirozeného jazyka* (Švehlová, Machová 2001, s. 86).

Jak může být chápána současná pragmalingvistika je vidět v práci J. Verschuerena *Understanding Pragmatics* (1999). Verschueren vymezuje koncept **pragmatické dimenze**. Domnívá se, že všechny hláskové, morfologické a syntaktické jazykové jednotky mají pragmatickou dimenzi, která vzniká při jejich užívání v řečové komunikaci. Důležitým předpokladem řečové komunikace je podle něj **jazyková kompetence a performance**.

Tyto pojmy klíčové pro oblast pragmalingvistiky pramení z generativistické teorie (viz kapitola Psycholingvistický přístup ke komunikaci). Jazykovou kompetencí je míněna znalost jazykových prostředků, jejich významů a pravidel, které slouží k vytváření gramaticky a sémanticky správných vět. Jazykovou performancí se pak myslí produkce a recepce řeči v konkrétní komunikační situaci. Oba jevy jsou si navzájem komplementární.

Pro komunikaci však nestačí mít jazykovou kompetenci, je zapotřebí mít i **pragmatickou kompetenci** (Hirschová 2006, s. 9). Nestačí tedy znát jazykové prostředky a jejich významy a na základě této skutečnosti tvořit nedefektivní věty, ale je potřeba oplývat schopností úspěšně komunikovat a užívat tyto nedefektivní věty v komunikaci - mít **pragmatickou kompetenci** – schopnost, která je klíčová pro celou současnou pragmatickou lingvistiku.

V rámci současného pojetí pragmalingvistiky je zajímavé zmínit názorové stanovisko G. Leecha, které zaujímá ve své práci **Principles of Pragmatics** (1983, s. 11). Obecnou pragmatiku dělí na dvě větve. Sociopragmatiku beroucí v potaz spíše sociologické hledisko řeči a pragmalingvistiku zdůrazňující jazykovou stránku řeči. Toto vymezení některým autorům, ač není úplně chybné a z určitého pohledu je i logické, nepřijde zrovna vhodné. M. Hirschová se domnívá, že toto vymezení se netýká *všech oblastí tradičně zkoumaných pragmatikou ve stejné míře* (2006, s. 9). Podle ní se jazykové a sociologické hledisko prolíná, a proto mezi nimi nelze určit jednoznačnou hranici.

Důležitým termínem lingvistické pragmatiky je **funkce jazyka**. Samotný termín je potřeba vymezit v rámci psycholingvistiky, protože v historii lingvistiky se užíval často a ne vždy je chápán stejně. Historický funkcionalistický přístup k jazyku není totožný s pojmem funkce v pragmalingvistice. Zde je funkce chápána jako *vztah existující mezi jevy v jazyce, vztah mezi prvkem jazyka a referentem, úkol, který může jazykový prostředek plnit a také záměr (účel), s nímž může být jazykového prostředku použito a v souvislosti s tím také jeho funkční potenciál* (Hirschová 2006, s. 13).

### 2.3 Oblasti pragmalingvistického zájmu

Jakých konkrétních jevů si při analýze textů můžeme všimnout, si představíme v následující podkapitole. Pro naši analýzu psaných textů budou důležité ale jen některé z nich, o kterých se zmíníme v podkapitole Vybrané oblasti zájmu pragmalingvistické analýzy.

V současnosti je pragmalingvistika interdisciplinární obor, který v sobě spojuje biologické, sociologické, psychologické či např. etnografické jevy. Podle S. Machové a M. Švehlové (2001, s. 87) je pragmalingvistika stejně tak jako psycholingvistika a další obory dílčí jazykovědnou disciplínou, mezi nimiž se stírají rozdíly.

S pragmalingvistickými aspekty se dnes již lze setkat v některých dalších disciplínách, jmenujme např. neurolingvistiku, antropolingvistiku, etnolingvistiku, teorii argumentace, vývojovou psychologii či dnešní filosofii. Na základě těchto skutečností dochází S. Machová s

M. Švehlovou (2001, s. 87) k závěru, že *Z tohoto pohledu představuje pragmatika syntetizující přístup k jazyku, ke komunikaci.*

Vymezení oblastí pragmalingvistického zájmu není jednoduché a od autora k autorovi se liší. V pracích, ze kterých budu vycházet především, se tyto oblasti překrývají a téměř shodují. Dle prací S. Machové a M. Švehlové (2001, s. 87) a M. Hirschové (2006, s. 3–4) mohou být předmětem psycholingvistického zkoumání následující okruhy.

Jako důležitou část všechny autorky zmiňují teorii mluvních aktů a řečová jednání. Pragmalingvistiku zajímají **přímé i nepřímé řečové akty**, jejich klasifikace, berou se v potaz **texty** jako produkty řeči a důležitou roli zde hraje **komunikační funkce výpovědi**.

Dalším předmětem zájmu pragmalingvistiky jsou **komunikační situace**, které se chápou jako *okolnosti, za nichž se komunikace (řečová činnost, řečové jednání) odehrává a všechny její složky, které jsou pro komunikaci relevantní* (Hirschová 2006, s. 8). Obě tyto složky se zkoumají z hlediska toho, jak ovlivňují funkci a formu výpovědi.

Dalším okruhem je **deixe a reference**, přičemž deixe se dále dělí na jednotlivé typy jako deixe prostorová, časová, personální, sociální, či textová. V popředí zájmu pragmalingvistiky stojí rovněž jevy jako presupozice (předpoklady mluvčího

vstupujícího do komunikace), implikatury (procedury k zjištění významu výpovědi) nebo problematika psaného a mluveného jazyka.

Větším dílčím tématem pragmalinguistiky je okruh aspektů struktury diskurzu. Spadají sem témata jako konverzační analýza, její formy a metody, problematika dialogu a monologu, pragmatická analýza textu (projevu), či diskurz a jeho analýza.

Za podstatnou je považována oblast principů (strategií) verbální komunikace. Zde si pragmalinguistika všímá komunikačních principů – kooperačního, manipulačního a zdvořilostního a rozebírá konverzační maximy. Do této oblasti patří rovněž např. ironie.

Hirschová (2006, s. 231–233) navíc v poslední kapitole své práce zmiňuje metapragmatiku a Machová se Švehlovou zmiňují na rozdíl od Hirschové jako důležitou součást pragmalinguistiky oddíl o neverbální komunikaci (2001, s. 130–136).

## **2.4 Specifika pragmalinguistické analýzy textu**

Cílem této kapitoly je obrátit pozornost k samotné pragmalinguistické analýze textu. Zaměříme se na využití pragmalinguistických metod, co je hlavním předmětem zájmu pragmalinguistické analýzy, jak interpretujeme závěry analýzy a jak vypadá její hodnocení a k jakým účelům lze v praxi tuto analýzu využívat.

### **2.4.1 Charakteristika pragmalinguistické analýzy textu**

V následující podkapitole se zmíníme o širším pohledu na problematiku pragmalinguistické analýzy textu, seznámíme se s jejími různými podobami, se závěry a cíli, které může přinášet.

Z metod, které byly podrobněji popsány v kapitole Specifika psycholinguistické analýzy textu, lze pro pragmatickou analýzu využít některé z nich. Nejčastěji je to pozorování či analýza verbálních produktů, z ní pak rozhovor, psaný text či dotazník.

Hlavním předmětem zájmu pragmalinguistické analýzy textu jsou vztahy mezi účastníky komunikace a textem fungujícím v konkrétní komunikační situaci. Jak říkají Machová a Švehlová: *Předmětem pragmatické analýzy nejsou slova, ale výpovědi (jejich konfigurace a jejich významy náleží syntaxi a sémantice); patří do ní také analýza neverbálních prostředků dané situace* (2001, s. 136).

Jedním z účelů, kterým pragmalinguistická analýza textu slouží, je stanovit určitou podobu, jaké jazykové prostředky vybírat v případě konkrétního záměru mluvčího a to tak, aby byl jeho záměr správně pochopen a přijat adresátem.



Při pragmalingvistické analýze si všímáme, jakými prostředky produktor textu plní svůj záměr a jakým způsobem záměru dosahuje, tedy jak s dostupnými jazykovými prostředky nakládá. Na druhé straně pozorujeme, jak text vnímá a přijímá adresát (zda-li pochopil záměr mluvčího, pokud ne, proč, či zda je to, co mluvčí produkuje shodné s tím, co míní) a co dalšího „mimojazykového“ celý proces ovlivňuje. Konkrétní dílčí témata, kterých si budeme při pragmalingvistické analýze všímat budou podrobněji popsána v následujícím oddíle. Spolu s nimi je navíc třeba si všímat sociálně-psychologické charakteristiky jak autora, tak adresáta (osobností účastníků, jejich komunikačních předpokladů, institucionálních vazeb, vzájemných vztahů) a jazykových prostředků užitých v komunikaci (např. spisovnosti, nespisovnosti, dialogu, monologu, lexikálních prostředků z hlediska příznakovosti, slovesného způsobu, vykání vs. tykání apod.).

Závěry a hodnocení, kterých se pragmalingvistickou analýzou dobíráme, jsou podobné při hodnocení kvality slohu, proto nemůžeme říci, co je správné a co je špatné. Pragmatickým kritériem je nám např. protiklad mezi vhodným/funkčním a nevhodným/nefunkčním (Machová, Švehlová, 2001, s. 137).

Příklady, k čemu v praxi může dobře sloužit právě pragmalingvistická analýza textu, uvádí ve své práci Machová a Švehlová. Analýza prováděná studentem, může pomoci určit jeho faktické schopnosti a dovednosti. A to tím, že v textu vyhledají např. názory autora, fakta, pochybná místa v projevu mluvčího, nebo určí použité strategie, způsob, jakým je vyjádřena komunikační funkce.

Dále může pragmalingvistická analýza sloužit k rozboru textů z mediální oblasti a zjišťování užití manipulativního principu, k rozboru různých forem argumentace, nebo k analýze hybridních textů a těch, ve kterých je užito víceznačných či dvojznačných prostředků jako např. „chatování“, „esemesky“ apod. (Machová, Švehlová, 2001, s. 138).

#### ***2.4.2 Vybrané oblasti zájmu pragmalingvistické analýzy***

Při analýze textu si lze všímat následujících dílčích oblastí pragmalingvistického zájmu. V našem výzkumu psaných textů žáků mladšího školního věku pro nás bude důležité především téma **principy verbální komunikace**, uvedeme pro úplnost i témata, kterými se nebudeme bezprostředně zabývat.

### 2.4.2.1 PRESUPOZICE A IMPLIKATURY

Jedním z dílčích témat pragmalinguistiky, které si představíme, jsou presupozice a implikatury.

Úspěšná komunikace je mimo jiné založena na správném porozumění obou komunikačních partnerů. S tím souvisí pojem **presupozice**, nelingvisticky vykládán jako **předpoklad**, pojem s dlouhou a složitě formovanou historií.

Termín **presupozice** je spjat především s komunikací, ale je předmětem zájmu jak v lingvistice, tak i v logice a filosofii. Ve všech těchto oborech se můžeme setkat s dvojitým pojetím termínu, a to vymezením z hlediska pragmatického, tak logicko-sémantického (Hirschová 2006, s. 84–94).

Zaměříme se na výklad beroucí v potaz pragmatické hledisko, který formuloval R. C. Stalnaker (1991, s. 473). Ten na rozdíl od pohledu logicko-sémantického upřednostňuje výpověď před větou a říká, že mluvčí a jeho výpověď presuponuje, tedy předpokládá, že adresát sdílí podobné znalosti o vyjadřované skutečnosti a že výpověď pro něj bude přijatelná. Do jaké míry adresát skutečně předpoklady mluvčího sdílí, či nesdílí, jsou další témata patřící do této oblasti pragmatiky.

Levinson (1983) rozlišuje dva typy pragmatické inference (vysuzování) - presupozice a implikatury. Implikatury jsou skutečnosti, které ve výpovědi nejsou explicitně vyjádřeny, ale které je možné vyrozumět z interpretačního kontextu.

Machová a Švehlová (2001, s. 92) hovoří o dvojích implikaturách, o konvenčních, které se do promluv promítají na základě toho, že jsou „součástí konvencionalizovaného významu jazykových výrazů“, a konverzačních (Grice 1975), které jsou naopak založeny na porušování konverzačních maxim.

### 2.4.2.2 TEORIE ŘEČOVÝCH AKTŮ

Řečové akty jsou jedním z nejdůležitějších témat pragmalinguistiky. Její počátky spadají do sémiotiky a filozofie. Jedni z prvních teoretiků byli Ch. Peirce, K. Bühler či L. Wittgenstein, jejichž myšlenky inspirovali později J. L. Austina k důkladnému rozpracování teorie řečových aktů a po něm J. R. Searla, který teorii mluvních aktů přidal k teoriím jednání. U nás se teorií řečových aktů zabýval M. Grepl v práci Skladba češtiny (1998).

Řečové akty se obecně zabývají tím, jak jazyková výpověď funguje v komunikaci. Podle teorie řečových aktů mluvčí nejen pronáší výpověď, ale často zároveň i jedná a jeho řečové jednání má mnohdy stejné důsledky jako činy. V jazykovém jednání plní každá výpověď speciální funkci. V teorii řečových aktů chápeme jazyk jako komunikativní jednání a stanovujeme propoziční obsah, tedy co se říká, a záměr, s kterým byla propozice vytvořena (ilokuční funkci).

J. L. Austin (2000, s. 19–161) přichází s teorií vymezení všech výpovědí na performativní a konstativní. Performativní výpovědi jsou takové, jejichž vyslovením zároveň vykonáváme jisté činy, dále je dělí na úspěšné a neúspěšné (např. *Ted to zamíchám.* – Nejen pronáším, ale zároveň vykonávám nějakou akci). Konstativní výpovědi jsou jen popisné (např. *Dnes je krásně.*), mohou být buď pravdivé, anebo nepravdivé.

Podle J. L. Austina je řečový akt – ilokuční akt, přičemž se skládá z několika dílčích řečových aktů. Z aktu lokučního, který je definován jako pronesení/napsání výpovědi, která má propoziční obsah (význam), referenci a je pronesena/napsána v souladu s gramatickými pravidly jazyka (je nedefektivní). Lokuční akt se dále dělí na složky fonetickou, fatickou a thetickou.

Další složkou řečového aktu je akt ilokuční, kdy je výpovědi přiřazena síla, kterou je smysl vyplývající z komunikačního záměru mluvčího. Zmíněný záměr se realizuje až pronesením výpovědi (např. záměr mluvčího je pronést souhlas, výtku). Mluvčí ilokucí uskutečňuje konkrétní druh jednání (Hirschová, 2006, s. 96).

Poslední složkou řečového aktu je perlokuční akt, který bere v úvahu účinek řeči na adresáta, jímž mohou být změny jeho citů, myšlení, mínění. (Např. ilokuce výpovědi **Elektrické napětí** je upozornění, perlokuce bude znamenat např., že adresát na daný předmět nebude sahat.) Perlokuční akty na rozdíl od ilokučních nejsou konvencionalizované.

#### 2.4.2.3 REFERENCE A DEIXE

Reference a deixe stojí na pomezí pragmatiky a sémantiky. Deixí míníme zjednodušeně ukazování a referencí odkazování k nějaké entitě v komunikační situaci. Reference je *vztah (vztažení) jazykového výrazu k pojmenovávanému obsahu (mentální reprezentaci) a jeho prostřednictvím k objektu mimojazykové reality, přičemž referencí v užším smyslu se míní ty případy, kdy se k realitě vztahuje vlastní jméno nebo plnovýznamový výraz* (Hirschová, 2006, s. 28).

Reference má dále mnoho podob, lze při ní užít jak jednoho výrazu, tak např. jmennou skupinu či frázi, referování může probíhat prostřednictvím plnovýznamových lexikálních jednotek, pak jde o deskripci (např. moje babička – šťastná to žena, moudrá osoba), nebo prostřednictvím deiktických výrazů (např. vpředu je můj hrad).

Deixe je jak ukazování a odkazování, tak i výrazová funkce (Hirschová 2006, s. 35). Deiktické prostředky slouží k navazování a k reflektování svých výpovědí. Za takové prostředky lze považovat tzv. *indexy já, ty, zde a teď, dále demonstrativa, zájmena, prostředky vyjádření času, časová a lokální adverbia, prostředky identifikující účastníky nebo neúčastníky komunikace aj.* (Hirschová 2006, s. 35)

Podle charakteru užitých prostředků pak hovoříme o různých typech deixe, rozlišujeme deixi prostorovou (zde – tam, vlevo – vpravo, nahoře – dole, vpředu – vzadu, sem – tam, nahoru – dolů), deixi časovou (teď, dnes, včera, zítra), deixi personální (jak zájmena osobní, tak i jiná) a deixi sociální a textovou (odkazování v rámci textu – endofora), kde deiktické prostředky nejsou tak jednoznačné.

#### 2.4.2.4 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE A JEJÍ PRINCIPY

Na základě vztahů mezi komunikačními partnery hovoříme o komunikačních principech. Ty se rovněž budeme snažit při analýze našich textů vyzorovat. Pokud je komunikace postavena na shodě mezi komunikačními partnery a na vzájemné spolupráci, hovoříme o **kooperativním principu**. V případě, že spolupráce mezi partnery nefunguje a jde jim v komunikaci pouze o vlastní prospěch, jde o **manipulativní princip**. Pod kooperativní komunikaci rovněž řadíme **zdvořilost** (zdvořilostní princip).

##### 2.4.2.4.1 Kooperační princip

Důležitou podmínkou úspěšné komunikace mezi partnery je vzájemná spolupráce. Právě na kooperaci je založen **kooperativní princip**. Každý jedinec má určitou míru společenských věcných znalostí o předmětu komunikace a o postojích partnera. Společným cílem interakce je vzájemné porozumění a dorozumění se.

Kooperační princip je založen na **Griceových konverzačních maximách** (1975), které se týkají především informační stránky rozhovoru. Tyto zásady, pravidla či normy Grice formuloval pro představu, jakým způsobem bychom měli komunikovat, aby naše komunikace byla plynulá a bezkonfliktně pokračovala. Zásady jsou v současnosti spíše

orientační, v běžné každodenní komunikaci jsou porušovány. Děje se tak převážně z hlediska upřednostnění zdvořilostního principu.

Mezi Griceovy konverzační maximy, které se v komunikaci běžně kombinují, patří **maxima kvality** (uvádět jen pravdivé informace), **maxima kvantity** (uvádět jen nezbytně nutné informace), **maxima relevance** (uvádět informace, které jsou důležité a v daném okamžiku „k věci“) a **maxima způsobu** (pro jasné, srozumitelné a jednoznačné vyjádření) (Machová, Švehlová 2001, s. 93, Hirschová 2006, s. 139–141).

#### 2.4.2.4.2 Manipulativní princip

Protipólem kooperativního principu je **princip manipulativní**. Přesto se však jedná o druh spolupráce, i když nedobrovolné. Manipulace je ve většině případů skrytá, a proto adresátem těžko rozpoznatelná. Jejím cílem je skrze předstíraný zájem mluvčího o adresáta přimět adresáta k vykonání něčeho, co by jinak nevykonal, či přimět ho změnit názor a zaujmout konkrétní postoj.

Nejsilnější manipulaci je člověk vystaven prostřednictvím masových médií (televize, rozhlas, noviny, časopisy), kde se ukrývá reklama, rovněž s jedincem manipuluje publicistika či politika.

Manipulace nemusí být rozpoznatelná hned, často může být dlouhodobá a nenápadná. Manipulátor užívá sugestivní otázky, snaží se získat důvěru komunikačního partnera předstíraným zájmem o vše, co se ho týká.

Není snadné se manipulaci ubránit, v první řadě je třeba ji rozpoznat a poté je třeba být schopný asertivní komunikace, umět převzít iniciativu v rozhovoru a být schopný kritické recepce (Machová, Švehlová 2001, s. 104–110).

#### 2.4.2.4.3 Zdvořilostní princip

Zdvořilostní princip je *sociálně podmíněný, univerzální jev interakce; reguluje psychosociální vztahy mezi lidmi (vytváří vztahovou rovinu interakce), projevuje se stereotypně fungujícími řečovými modely [...]* (Machová, Švehlová 2001, s. 99).

Zdvořilostní komunikace je postavena na užívání řečové etikety s cílem posílit vzájemné vztahy komunikačních partnerů. Pravidla, kterými se posílení dosahuje, označujeme termínem zdvořilost.

Specifickým projevem zdvořilosti je kompliment (ocenění kvalit komunikačního partnera), jehož používání v komunikaci má určitá pravidla.

Zdvořilosti se podrobněji věnoval Leech (1983) a rozpracoval model **maxim zdvořilostního principu**. Mezi nejdůležitější řadí – **maximu taktu, šlechtnosti a velkorysosti, maximu ocenění a uznání, maximu skromnosti, maximu shody, vzájemné sympatie a účasti a maximu fatickou** (jejím cílem je udržet rozhovor a zamezit mlčení).

#### 2.4.2.5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Předmětem zájmu pragmalingvistické analýzy je i neverbální komunikace. Prostředky neverbální komunikace mohou plnit nejen pragmatickou a sémantickou funkci, ale vždy vypovídají i o psychických vlastnostech člověka a jeho sociálních stavech. Z tohoto hlediska se podle mého nevyklučuje zařazení tématu neverbální komunikace do psycholingvistiky.

Neverbální prostředky jsou funkční složkou lidské řeči. Podstatné je, v jaké kultuře člověk tyto prostředky užívá, jelikož se jejich význam teritoriálně liší. V rámci jedné kultury jsou však konvenční a jejich užívání je důležité z hlediska působení na adresáta a jeho reakce (vytváření zpětné vazby). Neverbální prostředky mohou stát v řeči jak zvlášť, tak mohou zároveň doplňovat komunikaci verbální. Jsou impulzivní a často nevědomé (Machová, Švehlová 2001, s. 130., Macurová - Mareš 1992).

##### 2.4.2.5.1 Dělení neverbálních prostředků

Neverbální prostředky se dělí buď na dvě podskupiny, na prostředky **neverbálně vokální (suprasegmentální)** a prostředky **neverbálně nevokální**, které se dále větví na dílčí oddíly, nebo se k těmto dvěma skupinám někdy přidává i třetí – **pauzy**.

Prostředky neverbálně vokální jsou jakýmsi přechodem mezi vokálními a nevokálními, patří mezi ně prostředky zvukové (prozodické). Pomáhají zvukově organizovat mluvený projev a zároveň vypovídají něco o postoji mluvčího (jeho psychice) a obsahu sdělení. Většinou jsou přítomné zároveň s prostředky verbálními. Řadíme sem **intenzitu hlasového projevu, barvu hlasu, délku a rychlost projevu, tónovou výšku hlasu, přestávky v projevu a jejich náplň či přesnost projevu a způsob změny směru komunikace**.

Neverbální prostředky nevokální jsou takové, které se již bezprostředně netýkají přirozeného jazyka, ale tvoří samostatný znakový systém. Autorky Machová a Švehlová (2001, s. 131–135) jako hlavní podskupinu prostředků neverbálně nevokálních vymezují kineziku (popisující význam všech tělesných pohybů) a její subdisciplíny – gestiku (zabývající se posunky, užívání gest), mimiku (popisující výrazy obličeje), proxémiku (všímající si vzdálenosti mluvčího od posluchačů, polohy očí komunikačních partnerů), haptiku (o dotyku), posturiku (popisující držení těla mluvčího) a pohledy (Machová, Švehlová 2001, s. 130-135, Macurová - Mareš 1992).

#### **2.4.2.6 KONVERZAČNÍ ANALÝZA**

Tématem pragmalinguistiky je i konverzační analýza, tedy zkoumání jednotlivých složek konverzace (rozhovoru). Konverzační analýzou se zkoumá zahajování konverzace, její udržování a následně ukončování, pozornost se věnuje střídání jednotlivých mluvčích a způsobu navazování jednotlivých replik na sebe.

Konverzační analýza se formuje od poloviny 20. století, její počátky spadají do sociologie a za zakladatele jsou považováni sociologové E. Goffman a H. Garfinkel.

Podoblastí konverzační analýzy je analýza diskurzu, která se už zaměřuje na sociální, kulturní a institucionální podmíněnost jednotlivých promluv, tedy na zkoumání mluvy různých věkových skupin, etnik, různých kultur, mužů a žen atd. (Hirschová 2006, s. 199–200).

Levinson (1983) vidí rozdíl v konverzační analýze a v analýze diskurzu především v odlišné metodologii.

### **3 Charakteristické rysy kognitivního vývoje zkoumané skupiny (dětí mladšího školního věku)**

Výzkumy zahrnuté v empirické části práce byly všechny prováděny na žácích páté třídy ve věku 10–11 let. Pro popis charakteristických rysů jejich kognitivního vývoje proto využijeme psychologickou charakteristiku skupiny **žáků mladšího školního věku**.

Vyvozování závěrů vyplývajících z dat pragmalingvistické a především psycholingvistické analýzy textů je pro nás klíčové představení charakteristických kognitivních rysů dětí mladšího školního věku. Jen na základě této charakteristiky lze stanovit „normu“ či odchylky v psaných projevech dětí.

**Období mladšího školního věku** se v odborné literatuře vymezuje různě. Například Matějček (1987) vymezuje dvě skupiny, děti mladšího školního věku (6–8 let) a děti středního školního věku (9–12 let). Vágnerová (2008, s. 237) podobně hovoří o raném školním věku (od 6, 7 let do 8, 9 let) a středním školním věku (od 8, 9 let do 11, 12 let).

Pracujme s vymezením mladšího školního věku Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (1998, s. 115), kteří ho ohraničují vstupem dítěte do školy v 6–7 letech a završují jej obdobím, kdy se u dítěte objevují počáteční projevy pohlavního dospívání, věkem 11–12 let.

Charakteristickým rysem dítěte mladšího školního věku je, že přestává být závislé na vlastních přáních a fantaziích. Je pro něj důležitější pochopit skutečný svět se všemi jeho náležitostmi, svět takový, jaký je. K tomu mu dopomáhá seznamování se s knihami, volí nový způsob realistických her, v jeho kresbách, mluvě i v písemných projevech je již patrné realistické uvažování, které je v počáteční fázi nazýváno realismem naivním, řízeným autoritami jako učitelem, rodičem či knihou, v pozdější fázi se u dítěte objevuje realismus kritický, kdy už je samo schopno vlastního kritického myšlení.

Období mladšího školního věku je sice vymezeno jako jedna perioda, ale je třeba brát v úvahu rozdíly mezi dětmi první etapy, na začátku školní docházky, ve věku cca 6



(7) – 8 (9) let a druhé etapy, kam patří vyspělejší žáci do 10–11 let. Zatímco na začátku školní docházky se dítě vyrovnává s přechodem z volného režimu na školní režim a adaptuje se na školní prostředí a nové podmínky, vyspělejší žáci již třídí své zájmy a jejich poznání se dostává na vyšší úroveň.

### **3.1 Schopnosti a dovednosti dítěte mladšího školního věku**

#### **3.1.1 ZMĚNA TĚLESNÉ HMOTNOSTI**

Dítě v období mladšího školního věku stále roste a jeho tělesná hmotnost má značný vliv na jeho rozvoj schopností a dovedností. S rostoucí vahou se vylepšuje jak hrubá, tak jemná motorika. Motoriku ovlivňuje nejen věk a tělesná hmotnost, ale i vnější podmínky, jako je například podpora dítěte při sportovních aktivitách ze strany rodičů či jiných autorit. Dále se u dítěte zlepšuje jemná motorika, pravidelným trénováním prstů a zápěstí získává lepší koordinaci a dochází u něj k zlepšení v kreslení a psaní.

#### **3.1.2 ROZVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ**

U dítěte mladšího školního věku se smyslové vnímání stále vyvíjí, Langmeier a Krejčířová ho definují jako *složité psychický akt, na němž jsou zúčastněny již všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i již rozvinuté schopnosti* (1998, s. 118).

Dítě v tomto věku už není závislé na okamžitých potřebách, jako tomu bylo doposud, pěstuje v sobě kritické myšlení, věci začíná prozkoumávat až do nejmenších detailů. Dětské vnímání se postupně mění na pozorování, kdy se dítě začíná na něco záměrně soustředit. Dítě začíná pojímat jinak čas a prostor, již dokáže vnímat nejen situaci *tady a teď*, ale i minulost a budoucnost.

#### **3.1.3 ROZVOJ ŘEČI**

Na základě učení se postupně formuje a zdokonaluje řeč žáka mladšího školního věku. Základním činitelem úrovně řeči dítěte je věk a stimulace prostředím (Nebeská, 1992, s. 98-99). Věk určuje motorický, kognitivní, sociální i verbální vývoj. Prostředím

jsou myšleny osoby vyskytující se v blízkosti dítěte při osvojování řeči, tedy především rodiče.

Řeč navíc dítěti umožňuje i rozvoj v oblasti prožívání a chování. Slovní zásoba dítěte se v tomto věku mnohonásobně rozšiřuje.

Určit velikost slovní zásoby žáka mladšího školního věku není snadné, protože se jedná o individuální proces. Z dostupných zdrojů se můžeme dozvědět přibližné odhady velikosti slovní zásoby, která byla zjištěna mnohými výzkumy konkrétních vzorků dětí. Odhady se výrazně liší, z čehož plyne již zmíněná skutečnost, že záleží na mnoha faktorech konkrétního dítěte. Obecně lze však z tabulek vyzorovat, že od nástupu dítěte do školy (6, 7 let) až do věku 11, 12 let, se slovní zásoba zvýší zhruba dvojnásobně.

S učením řeči jsou spjaté i komunikační normy, jak správně hovořit, které děti přebírají od svého okolí působícího na ně jak záměrně, tak nezáměrně. Dítě si osvojuje způsoby děkování, oslovování, různých žádostí a další zdvořilostní formy komunikace.

Osvojováním jazyka dítětem se zabývá poměrně nový vědní obor vývojová psycholinguistika (viz kapitola Psycholinguistický přístup ke komunikaci).

### **3.1.4 ROZVOJ PAMĚTI**

Formování řeči dítěte probíhá souvisle s formováním jeho paměti. Lepší pamatování umožňuje zároveň zvýšení úrovně řeči, nárůst slovní zásoby, tvoření složitějších větných konstrukcí. Paměť si dítě mladšího školního věku zlepšuje jak učením, postupně se jeho krátkodobá i dlouhodobá paměť stává stabilnější, tak i záměrným používáním stále většího množství různých „paměťových strategií“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 121). Zpočátku se vstupem dítěte do školy se jedná o strategii opakování, kdy si dítě poznatky pro lepší zapamatování opakuje, v pozdějším věku již volí náročnější techniky, kdy si lépe pamatuje díky logickému uspořádání poznatků nebo užitím mnemotechnických pomůcek.

### **3.1.5 POKROK V UČENÍ**

Nahodilý proces učení u dětí předškolního věku se vstupem do školy získává nový rozměr a stává se cíleným. Učení nabývá vyšších hodnot, začíná být nezbytnou součástí trávení času žáka ve škole, zabírá stále více času, dítě se začíná soustředit na stále větší množství informací, roste tak náročnost učení.

### 3.2 Rozvoj poznávacích procesů žáků mladšího školního věku

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 121–128) se vstupem do školy dochází u šestiletého dítěte ke změně z dosavadního názorového myšlení (dítě si ještě neuvědomuje logické souvislosti, snadno se nechá oklamat tím, co vidí) na stadium konkrétních operací (zde je už vše postaveno na zákonech logiky). Toto logické usuzování je u dítěte mladšího školního věku možné jen ve vazbě k věcem, které si dokáže reálně představit. Vyšší úroveň formování logického úsudku nastává až později, kolem věku 15 let. Zásadní podíl na tomto přechodu od názorného myšlení ke stadiu logických operací má rodina a škola, které dětem poskytují potřebnou motivaci k podávání lepších výkonů.

Úroveň dětského myšlení se v současné psychologické praxi zjišťuje prostřednictvím inteligenčních testů.

Jean Piaget se podrobně zabývá vývojovými změnami v dětském myšlení, ne všechny jsou však podle nejnovějších výzkumů považovány za univerzální. Uveďme si aspoň některé Piagetovy teze (Piaget, Inhelderová, 1970, s. 74–82).

Období konkrétních operací dosahuje podle Piageta vrcholu u dětí ve věku od 7–8 let do 11–12 let, pozdější období okolo 14 let nazývá obdobím pubescence, kdy se nové operační období dítěte dostane do rovnováhy a dovrší se operace dosud omezené.

Do konkrétních operací Piaget řadí:

„pojmy a zachování“ – v případě, že deformujeme modelínovou kuličku, dítě ve věku 7, 8 let pozná, že je zde zachována hmota, ve věku 9, 10 letech určí zachování váhy a stejnost objemu je schopno určit v 11, 12 letech

„konkrétní operace“ – patří sem třídění, řazení, korespondence, tabulky; dochází k vytváření postupných vazeb, které obsahují sjednocené přímé operace nebo částečně asociativní

„číslo“ – dítě chápe čísla, až jejich konstruováním ve spojitosti s řazením a s inkluzemi tříd (např.  $1+1$  je menší než  $1+1+1$ )

„prostor“ – příkladem prostorové operace je měření, dítě si osvojuje základy geometrie

„čas a rychlost“ – rychlost vnímá dítě v počátku konkrétních operací jako řadovou (něco je rychlejší než něco), čas vnímá podle Piageta ve třech druzích operacích: řazení událostí, spolu zahrnování intervalů mezi bodovými událostmi, měření času

### **3.3 Začleňování dětí do společnosti, emocionální vývoj**

Od vstupu do školy u dítěte naplno propuká socializace. Vlastní způsoby chování dítěte jsou ovlivňovány nejen rodiči, ale i učiteli, ostatními dospělými autoritami a hlavně spolužáky.

Podle kapitoly Emoční vývoj a socializace (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 128–137) u dítěte mladšího školního věku stále narůstá schopnost seberegulace. Žák je tak schopen udržet pozornost při učení. Tato seberegulace je s rostoucím věkem silnější. Dochází tak k emočnímu vývoji a dítě je již schopno svou vlastní vůlí regulovat vyjadřování svých pocitů. Pro žáky patřící do jakékoliv skupiny je typické, že se jejich projevy emocí řídí reakcí okolí. Čekají, co na některou skutečnost říkají druzí a až poté se samostatně projevují.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 128-137) říkají, že u dětí mladšího školního věku dochází k výraznému vývoji emočního porozumění, dítě už si uvědomuje, že může své city skrývat před ostatními či je záměrně potlačovat, že je nemusí dávat bezprostředně najevo. S vývojem emočního porozumění rovněž souvisí schopnost dětí chápat prožitky současně, tedy mít smíšené pocity, které mohou být často i protikladné. Tato schopnost se nejčastěji projevuje u dětí od 10 let. Mladší dítě je schopno vnímat pocity pouze jako následné, za sebou.

#### **3.3.1 SPOLEČENSKÉ NORMY A HODNOTY**

Již dítě předškolního věku má v sobě zažité společenské normy typu, co se sluší a patří, a hodnoty, co je dobré a špatné. Až se vstupem do školy ale dochází k upevnování sociálních kontrol a hodnot. Dopomáhá k tomu rozvoj logického myšlení a uvědomění si času v plné šíři. Některé abstraktní hodnoty jsou dítětem pochopeny až na základě dalšího vývoje a poznání světa, jsou to např. spravedlnost, ctižádostivost.

#### **3.3.2 MORÁLKA A JEDNÁNÍ**

Morální vědomí a jednání dítěte mladšího školního věku závisí na jeho kognitivním vývoji. Jean Piaget ve své teorii pracuje se třemi etapami vývoje morálky. Jeho následovník Kohlberg tato tři stadia morálního vývoje potvrdil a ještě podrobněji rozpracoval, každé ještě rozděluje do dvou podskupin.

Piagetova teorie (1970, s. 91–95):

1) heteronomní morálka – u dětí předškolního věku a v začátcích školy, do 7–8 let, morálka je nastavena autoritou, je to rodič, učitel nebo jiný dospělý, který dítěti říká, co je správně a co špatně

2) autonomní morálka – u dětí ve věku 7–8 let, dítě se stává autoritou samo sobě a podle sebe hodnotí správnost a nesprávnost chování a jednání, jedná se o velmi pevné zásady, které platí pro všechny stejně za všech okolností

3) „mrvní realismus“ - morálka ovlivněná motivy jednání – u dětí věku 11, 12 let, dítě si již uvědomuje, že za určité jednání nemusí být někdo trestán, je schopno si uvědomovat motivy jednání, proniká více do podstaty vzetím v úvahu i vnější a vnitřní okolnosti

Dítě mladšího školního věku si v rámci procesu socializace osvojuje některé sociální role. Nově si osvojuje roli žáka a ve skupině roli spolužáka. V tomto věku dochází rovněž k upevňování sexuálních rolí, formují se rozdíly v chování muže a ženy.

Dítě si buduje sebepojetí a sebehodnocení, na počátku školní docházky si je vědomé nejen vnější charakteristiky sebe sama, ale už dokáže rozeznávat i některé své vlastnosti

a schopnosti. Nemění se psychologické charakteristiky své osobnosti zná již od 7 let. Sebehodnocení se stává stabilním u dětí od 8. roku, do té doby je závislé na okamžité situaci. Mezi 11. a 12. rokem s nastupující pubertou jeho úroveň dočasně klesá.

Při vstupu do školy dítě a jeho spolužáci vytváří spíše vztahy nahodilé, přátelství založené na osobních hodnotách se formují až od 10 let věku.

U dětí mladšího školního věku se dostává do popředí jako nejdůležitější činnost pro poznávání světa **práce**, která vytěsňuje z hlavní pozice dosavadní **hru**. Dítě je již schopné plnit úkoly, které nejsou tak zábavné jako hra, což je hlavní znak zralosti pro školní docházku. Hra je ale stále důležitou součástí vývoje dítěte mladšího školního věku a její různé složité podoby doplňují práci a napomáhají tak správnému mentálnímu vývoji dítěte.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 1 Psycholingvistická analýza

#### 1.1 Metoda výzkumu

Pro psycholingvistickou analýzu komunikace žáků mladšího školního věku zvolíme konkrétní psycholingvistickou metodu – metodu asociačního experimentu. K této metodě se uchylujeme proto, že máme dostupné experimentální nástroje a výsledky bývají validní.

##### 1.1.1 Metoda asociačního experimentu

Před samotnou analýzou si blíže představíme podobu a možnosti asociačního experimentu.

Hlavním cílem, ke kterému vede metoda asociačního experimentu, je výzkum sémantické lexikální paměti (Maršálová, 1982, s. 12).

Počátky asociačního experimentu jsou koncem 19. století spjaty s Francisem Galtonem. Jako první se věnoval studiu přirozených asociací, kdy si vytvořil seznam slov a asociace zkoušel sám na sobě. Asociační experiment ke zjišťování mentálního stavu však začali používat až kliničtí psychologové o něco později, např. Jung či Roklin, kteří se tímto výzkumem snažili zjišťovat patologické jevy konkrétních jedinců.

Z asociačních experimentů lze zjišťovat nejen podobu mentálního slovníku konkrétního jedince, ale i druhy asociací a rozdíly mezi asociacemi konkrétních jedinců. V našem výzkumu se budeme zabývat jen některými, které nám umožní sebraná data.

Lze se například zaměřit na činitele, které ovlivňují asociované odpovědi (tuto skutečnost v našem výzkumu opomineme, jelikož neznáme např. vzdělání rodičů dětí, které by do této skupiny ovlivňujících činitelů asociací patřilo), dále se v mnohých pracích výzkumníci zabývají zjišťováním kvantitativních ukazatelů síly asociace, kam patří frekvence asociací a čas (v našem výzkumu se pokusíme zaměřit na frekvenci odpovědí, tedy uvedeme počet žáků, které na dané základní slovo odpovídají stejně, asociace s největší frekvencí je asociace primární). Podle Rosenzeiga (1961) je asociační souvislost stabilnější, čím více stejných odpovědí je v nějaké skupině asociací.

### 1.1.2 Zásady prováděného asociačního experimentu

Jelikož budeme provádět asociační experiment, je třeba si ho teoreticky vymezit. V naší práci budeme vycházet z teorie Maršálové (1982) a použijeme volno-asociační kontinuální experiment.

Maršálová vymezuje dva základní druhy asociačních experimentů, z nichž se každý dále dělí na dva podtypy. Mezi základní druhy patří **volno-asociační experiment** a **kontrolovaný asociační experiment**. Pro oba platí stejné pravidlo, že výzkumník zkoumanému pokládá jedno základní slovo za druhým (asociační seznam/soubor základních slov) a zkoumaný udává své odpovědi.

U volno-asociačního experimentu může zkoumaný odpovídat jakkoliv. Myšleno tak, že lze odpovídat slovem stejného slovního druhu, či jiného. (Např. lev – zvíře, jé, nebezpečný.) Pokud však výzkumník zadá požadavek odpovídat jedním slovem, jedná se o **direktivní volno-asociační experiment** (v psychologii považovaný za nejčastější typ asociačního experimentu), pokud má zkoumaný odpovídat více slovy (více myšlenkami), pak hovoříme o **kontinuálním volno-asociačním experimentu**. Nevýhodou tohoto typu je skutečnost, že zkoumaný je ovlivněn předchozími odpověďmi a své další myšlenky může řetězit na již zapsané asociace.

Pro **kontrolovaný asociační experiment** je charakteristické omezení odpovědi, kdy si výzkumník klade požadavek, jaký druh odpovědi mají zkoumané osoby zaznamenat. Tento druh může být rovněž jak direktivní, tak kontinuální.

V našem výzkumu se budeme řídit klasifikací asociací, které nejprve podrobněji oproti dosavadním výzkumům vymezila ve své analýze vývoje lexika L. Maršálová a později ji ve svých pracích upraveně užívá i Z. Novák (1988).

***Řídíme se rozdělením asociací podle gramatické struktury na:***

*paradigmatické/schematické* - takové, které mají stejný slovní druh jako základní slovo, ale nevytvářejí spolu jako skupina syntaktické souvislosti (např. křičet – řvát)

*paradigmatico-syntaktické* – takové, které mají stejný slovní druh jako základní slovo a vytvářejí syntaktické souvislosti (tvoří možný sled v plynulé řeči, např. kapsa - bundy)

*hrubé syntagmatické* – slovní druh asociací se od základního slova liší a skupina netvoří možný sled v plynulé řeči (např. maminka – prát)

*syntagmaticko-syntaktické* – slovní druh se od základního slova liší a skupina tvoří možný sled v plynulé řeči (např. vařit - polévku)

## 1.2 Předmět zájmu analýzy

Co nás ve výzkumu asociací žáků páté třídy bude zajímat především, je klasifikace asociací a rozdíly odpovědí mezi žáky. Jaká různá slova se vážou k jednomu základnímu slovu a v jakém vztahu k němu jsou. Zde rozlišujeme vztahy z hlediska gramatického a lexikálního významu.

Metoda asociačního experimentu běžně funguje ve výzkumu psychologů. Jak říká J. Linhart (1972, s. 45): *Bez pojmu asociácie nemožno vysvětlit' genezu psychických štruktur.*

Z asociací tak poznáme psychické struktury jedinců, jak říká Maršálová (1982), asociace nám ukazují, jak se konkrétní jedinec vyvíjí, jaké má předchozí získané zkušenosti z interakce v prostředí, ve kterém žije a z komunikace s ostatními.

## 1.3 Cíle výzkumu

Cílem našeho výzkumu je jednak **ukázat jednu z nejčastějších psycholingvistických metod** na datech pocházejících od žáků páté třídy, jednak se zaměřit na **klasifikaci jejich asociací a na rozdíly v asociacích mezi jednotlivými žáky** (jaké různé asociace napadaly děti stejné věkové skupiny v rámci jednoho základového slova).

Z hlediska užitých výrazů můžeme zároveň zjistit úroveň dětského mentálního slovníku, a jaké významy si děti vážou k jednotlivým slovům, na základě čeho si tyto významy vytváří (např. u slova léto jsou to pozitivní významy, které si děti vytvářejí na základě osobních zkušeností - co v létě dělají).

## 1.4 Informace ke sběru dat

Asociační experiment by měl obsahovat alespoň 100 základních slov daných 1000 osob, aby se mohlo dojít k obecně platným a reprezentativním závěrům. V naší analýze využijeme vzorku od 30 dětí. Tento počet jsme zvolili proto, že nám přišel optimální



k demonstraci námi stanovených cílů, a rovněž proto, že jsme k realizaci tohoto výzkumu měli k dispozici právě 30 žáků.

Zkoumaná skupina se skládala ze 30 žáků základní školy, kteří byli vybráni z pátých tříd. Skupina zahrnovala 19 chlapců a 11 dívek, všechny děti byly ve věku 10 a 11 let. Žáci seděli v lavicích školní třídy, kde probíhalo i následné testování. Každému z dětí byl rozdán prázdný papír, na který měli zapisovat požadované odpovědi.

### 1.5 Postup při provádění výzkumu

V našem psycholingvistickém výzkumu budeme provádět asociační experiment, při jehož realizaci vyjdeme především z teorie L. Maršálové (1982). Provádíme volno-asociační experiment, který je charakterizován tím, že je založen na základních slovech, které jedno po druhém předkládáme zkoumaným osobám. Zkoumaní mohou odpovídat více slovy, což je v našem případě i požadavkem - uvádět tři slova, proto se jedná o volnou asociaci kontinuální.

Výzkumník zadal následující požadavky: *Ted' vám budu diktovat postupně za sebou slova. Až řeknu slovo, na papír za příslušnou číslici napíšete tři slova, které vás napadnou, když slovo uslyšíte. Můžete napsat svou myšlenku jakýmkoliv slovním druhem. Na odpověď budete mít nějaký čas, ale snažte se odpovědět co možná nejrychleji.*

Celkem bylo žákům zadáno 14 základních slov, které byly rozděleny na tři skupiny. Jako první skupina jim byla diktována substantiva, která zahrnovala základní slova: **moudrost, maminka, čokoláda, pelyněk, léto a moře**. U této skupiny děti psaly své odpovědi bez problémů a neměly žádné otázky.

Jako druhá skupina následovala adjektiva: **jasná, slunečná, geniální, větrné a cukrová**. Zde byla ze strany dětí nejčastější otázka, zda mohou napsat *odpověď nejen na cukrová, ale třeba i cukrové*. Bylo jim vysvětleno, že adjektivum si mohou v hlavě přetvořit podle rodu substantiva, které je napadá.

Jako poslední byla diktována slovesa. Vzhledem k tomu, že se pozornost dětí zhoršovala a jejich reakce na slovesa nebyly úplně pozitivní, základová slova jim byla nakonec položena jen tři: **kácet, větrat a nadávat**.

## 1.6 Okolnosti provázející výzkum

Po vyslovení zadání přibližně 10 dětí neporozumělo instrukcím a začalo se hlásit. Zadání jim tedy bylo znovu o něco jednodušeji vysvětleno a byly udány i příklady. Až poté žáci pochopili, co se po nich žádá.

Testování počalo prvním slovem. Jelikož žáci nebyli schopni okamžitých odpovědí, nakonec se čas na zpracování jedné odpovědi na jedno slovo pohyboval kolem 2 minut.

## 1.7 Výsledky psycholingvistické analýzy asociačního experimentu

### 1.7.1 Klasifikace asociací

Jako první jsme analyzovali asociace dětí z hlediska klasifikace na asociace:

- ◆ **paradigmatické**
- ◆ **paradigmaticko–syntaktické**
- ◆ **syntagmatické**
- ◆ **syntagmaticko–syntaktické**

Pokud se podíváme jako první na skupinu základních slov substantiv (**moudrost, maminka, čokoláda, pelyněk, léto**), vidíme, že všichni žáci odpovídají paradigmatickými asociacemi a to buď výhradně, nebo v kombinaci s jinými asociacemi.

Žáci, kteří užívají výhradně paradigmatických odpovědí je 8 ze 30. U konkrétních žáků se ale objevují i kombinace asociací paradigmatických a hrubě syntagmatických. Např. na základní slovo **moudrost** se objevují nejen asociace **rozum**, ale i adjektiva, která charakterizují někoho, kdo je moudrý (např. **moudrost – šikovný, chytrý**). 5 žáků zde užívá odpovědí napůl paradigmatických a napůl hrubě syntagmatických.

U 11 dětí se projevuje tendence užití jak paradigmatických, tak hrubě syntagmatických odpovědí, přičemž převažují odpovědi paradigmatické.

U 4 dětí naopak převažuje užívání hrubě syntagmatických odpovědí nad paradigmatickými a dvě děti užívají kombinaci paradigmatických asociací (**čokoláda – Orion**), hrubě syntagmatických (**čokoláda – hnědá**) a syntagmaticko–syntaktických (**maminka – vaří**).

Analýzou asociací na základní slovo – substantivum jsme zjistili, že žáci mají tendenci odpovídat převážně paradigmatickými asociacemi. Tato skutečnost je v souladu i s dřívějším výzkumem vývinu lexiky žáků, který prováděla L. Maršálová (1982).

Analyzujeme odpovědi na základní slova – adjektiva (**jasná, slunečná, geniální, větrný, cukrová**). Zde už není taková heterogenost odpovědí. Lze konstatovat, že převažují odpovědi v podobě syntagmaticko–syntaktických asociací (např. **větrný – mlýn, geniální – žák**). Žáci mají tendenci odpovídat celým souvislým řečovým úsekem, a to buď prostřednictvím ustálených spojení, která jsou v češtině frekventovaná, nebo volných spojení. Čisté syntagmaticko–syntaktické asociace užívá 22 žáků. 2 žáci užívají jen odpovědi hrubě syntagmatických, což je ojedinělý stav (např. **slunečná – hezky**). 1 žák užívá kombinaci hrubě syntagmatických a syntagmaticko–syntaktických asociací, další 1 žák jen paradigmatické odpovědi a 3 žáci kombinují všechny 3 již zmíněné druhy asociačních odpovědí.

V závěru klasifikace asociací jsme se zaměřili na odpovědi na základní slovo – sloveso (kácet, větrat, nadávat). Zde se opět objevuje jasně převažující tendence tvořit asociace syntagmaticko–syntaktické. Děti, které užily výhradně těchto asociací, bylo 13 (např. **kácet – les**). Nabízí se zde vysvětlení, že ve spojení s infinitivem žáky rychleji napadá zažitý řečový úsek. Poměrně velký počet žáků – 11, užívalo asociace v kombinaci hrubě syntagmatických a syntagmaticko–syntaktických. 2 děti užívaly výhradně odpovědi hrubě syntagmatických, jen 1 žák pak užívá jako odpovědi celé věty, což považujeme za chybné asociace (Novák, 1988).

Závěrem ke klasifikaci asociací můžeme říci, že se naše výsledky shodují s výsledky L. Maršálové z roku 1982. Na substantivní základní slovo převažují odpovědi paradigmatické, na adjektivní odpovědi syntagmaticko–syntaktické a na slovesa rovněž odpovědi syntagmaticko–syntaktické.

### 1.7.2 Frekvence asociací

V další části analýzy asociačního experimentu se zaměříme na **frekvenci asociací**, tedy jaká slova můžeme na základě naší analýzy považovat za **primární asociace** (slova s největší frekvencí, objevující se u největšího počtu žáků).

Výsledky analýzy jsou poznačené v následující části. Asociace uvádíme podle počtu výskytu. V závorce za slovem je vždy uveden počet, u kolika žáků se asociace vyskytla. Pokud není číslo v závorce, znamená to, že se asociace objevila jen jednou.

**MOUDROST** – chytrost (8), moudrý (6), sova (5), mozek (3), kniha (3), škola (3), rozum (2), stařec, znalosti, inteligence, veverka, kakadu, brácha, opice, delfín, Einstein, hodný, poctivý, člověk, strom, šikovný, matematika, jablko, spravedlivý, moudrost, zodpovědnost, Athény, čaroděj, žák, učitel, vědec, vševědný, nadvláda, rozumný, prezident, bůh, veselý člověk, spolehlivý, stáří, encyklopedie, hlava, oči

**MAMINKA** – hodná (12), láska (6), uklízí (4), vaří (3), zlá (3), rodina (3), milá (3), radost (3), dítě (2), chytrá (2), ochota (2), manžel, nespokojenost, slyší, moje, babička, vychovává, zlatá, mléko, starostlivá, pěkná, opora, žena, jídlo, spolehlivá, dobrosrdečná, divná, otrokyně, moudrá, milující, rozumná, domov, s kočárkem, dobrý vztah, šikovná, pomáhá, rodiče, rozkazování, paní, kuchyň, smutek, vlasy, nenávist

**ČOKOLÁDA** – mňam (8), sladká (8), dobrá (7), nezdravá věc (6), obezita (6), hnědá (6), sladkost (5), kazy (4), výborná (4), chutě (3), chutná (3), na nervy (3), oříšky (3), dobrota (2), mlsání, dort, mlíko, poleva, tlustý, špinavý, lahodná, švýcarská, sedmdesátiprocentní, vanilková, potravina, tabulka, čokoládový, uklidňující, Figaro, Orion, drahá, hořká, vynikající, energie

**PELYNĚK** – bylina/bylinka (16), čaj (9), hořkost (9), kytka (6), vyjmenovaná slova (5), léky (4), zdravé (2), rostlina (2), šklebení (2), ošklivá (2), nemoc, lékárna, ošklivost, nejíst, nechutnat, léčivost, zelená, plevel, sirup, znechucení, žlutý, chleba, dráždivá, stůl, provaz, hnusná, smrdí, vůně, antibiotika, teplá

**LÉTO** – koupaliště (12), teplo (8), slunce (7), koupání (7), opalování (6), prázdniny (5), plavání (3), zmrzlina (3), koupání (3), květiny (3), voda (2), horko (2), dovolená (2), potím se (2), letní tábory, brusle, kolo, skateboard, volno, školní hřiště, studený pití, konec školy, zábava, užívání, vedro, papír, záclona, dveře

**JASNÁ** – obloha (10), slunce (8), nebe (6), den (5), zpráva (4), barvy (4), odpověď (4), hvězda (4), princezna (2), otázka (2), dny (2), noc (2), světlo (2), cvičení, SMS, máma,

úloha, příkaz, smrt, situace, rodiče, jednička, slovo, obraz, moře, úkol, počasí, pravda, smůla, teplo, ryba, záře, věc, voda, déšť, hádanka, láska, běhání venku, včely, šaty, radost

**SLUNEČNÁ** – počasí (17), léto (9), slunce (5), teplo (5), den (4), obloha (4), jaro (4), dny (3), horko (3), ráno (3), podnebí, nebe, termojaderná reakce, západ, jít ven, hodiny, opalování, maminka, období, víkend, Chorvatsko, škola, vítr, jasné, prázdniny, tráva, bazén, zvířata, žlutá, hezký den, hezky, úsměv, odpoledne

**GENIÁLNÍ** – nápad (12), člověk (7), chytrý (4), Lédl (3), vědec (3), mozek (2), Einstein (2), dítě (2), zvířata (2), génius (2), hloupý (2), učitelka (2), žák (2), myšlenka, Newton, stroj, šikovný, moudrý, mysl, brácha, Kuba Jančík, chytrý, Péťa, úžasný, převrat, objev, věc, pes, lidé, příklad, řešení, IQ, debil, počítač, dutoš, strom, kámošky, vítěz, mistr, nejlepší, obraz, umělec, mamka, plán, úkol, klub

**VĚTRNÁ** – počasí (10), mlýn (7), vítr (7), podzim (5), větrák (5), den (4), větrník (4), zima (4), atmosféra (2), elektrárna (2), prdy (2), chcete bundu (2), moře (2), podnebí, vrtulník, bouře, ventilátor, rychlost, ráno, vichřice, kolo, obloha, člun, letadlo, vánek, zima, léto, ovzduší, chlad

**CUKROVÁ** – vata (22), lízátko (8), bonbón (5), cukr (4), čokoláda (4), řepa (3), cukroví (3), holka/dívka (2), sladký (2), med (2), cukrovka (2), chuť, dobrý, zkažený zuby, sladkost, jahoda, zmrzlina, cukroví, jablko, jídlo, mrkev, mňam, poleva, pochoutka, buchta, kobliha, čaj, krystal, posyp, výhra, víla, třtina

**KÁCET** – strom (20), les, (16), dřevo (5), dřevorubec (4), mýtina (3), ničit (3), prales (2), lidi (2), louky, kameny, Greenpeace, park, dříví, nábytek, hlavy, palouk, domy křoví, prasata, krávu, zdi, příroda, na zem, sekera, pilina, škody, vichřice, myšlenky, zahrada, tyčinka, žvejka

**VĚTRAT** – okno (11), vzduch (5), vítr (5), pokoj (3), větrák (3), průvan (2), doma (2), dům (2), otevřít okno (2), teplota, podpaží, prdy, prales, chalupu, ventilačkou, auto, letadlo, vrtulník, ovzduší, škola, prostor, venku, větrník, chladit, mlýn, místnost, klíště, vánek, zima, srdce, vše, byt

**NADÁVAT** – sprostý (5), urážka (4), táta (4), sprostý slova (4), zlost (2), paní učitelka (2), lidem (2), počítačům (2), nadávky (2), hrubý slovník, nerozum, rodině, kamarádům, tetě, Eržíkovi, mizerný výkon, špatný návyk, mamka, nesmím, šikana, debilům, hádka, zlým, špatným, nespolehlivým, hrubost, sestře, dítěti, manželce, psovi, do rodiny, žák, člověku, zvířeti, grr, skříň, žába, bonbón, vztek, rodiče, křičet, hloupost

### 1.7.3 Rozdíly mezi odpověďmi jednotlivých žáků

Všichni žáci psali víceméně asociace, které mohou být považovány za logicky odůvodnitelné. Výjimku tvoří žák č. 19, který na každé základní slovo odpovídal slovy významově, ani vztahově nesouvisejícími se slovem základním. Můžeme se ptát, zda se jednalo o záměr ze strany žáka nespolupracovat s námi, nebo zda je jeho mentální uvažování narušené. Tento žák ve škole patří mezi podprůměrné žáky s horším prospěchem.

Pokud bychom měli v celku posoudit, zda kontinuální forma odpovědí ovlivnila jednotlivé konkrétní odpovědi žáků, zda se odpovědi na sebe řetězily podle předchozích odpovědí, můžeme konstatovat, že nikoliv. Většina žáků se držela základního slova a na něj odpovídala. Tyto výsledky nelze důkladněji analyzovat vzhledem k tomu, že ne všechny děti uváděly požadovaný počet 3 odpovědí. Náš materiál tak není dostatečně objektivní.

Pouze 9 dětí dodrželo požadavek odpovědět třemi asociacemi.

Jak se liší asociace mezi jednotlivými žáky. Vesměs můžeme říci, že slova, které děti napadaly, souvisí s jejich zkušeností se světem. Jde o aktivity, pocity, podobné věci vzhledově či vlastností, se slovesem si žáci pojí i osoby, které činnosti vykonávají.

Zvláštní asociace vykazuje žák č. 9. Uvádí spojení jako např. kácet – hlavy, nadávat – debilům. Z odpovědí je cítit agrese, zřejmě jeho myšlenkové pochody souvisí s prostředím, ve kterém vyrůstá.

Vymykající jsou i asociace žáka č. 7, který, jak již bylo zmíněno, odpovídá z hlediska významu naprosto nesouvisejícími slovy, např. léto – papír, záclona, dveře.

#### 1.7.4 Sémantické okruhy užitých asociací

Sémantické okruhy užitých asociací vypovídají o hodnotách a jazykovém obrazu světa dětí.

##### Odpovědi na substantiva

- Na slovo **moudrost** se vyskytovaly asociace, které popisují buď osobu, která je podle dětí moudrá, nebo vlastnosti, kterými se moudrá osoba vyznačuje, či předměty, které žákům symbolizují moudrost.
- Ke slovu **maminka** se vyskytují jednak adjektiva, která maminku charakterizují, jednak symboly, které připomínají jistou souvislost s maminkou (např. dítě), ale také činnosti, které podle dětí maminka pravděpodobně často vykonává (vaří, uklízí). Zajímavé je, že 1 žák napsal jako asociaci k mamince slovo nenávist. Sem tam se sice ještě vyskytlo adjektivum zlá, ale u všech žáků, co tuto odpověď užíli, stálo ještě těsně vedle adjektivum hodná.
- K **čokoládě** má většina žáků pozitivní vztah. Asociace vyjadřují konkrétní sladkosti, které jsou z čokolády, barvu čokolády, pocity, které vyvolává její konzumace. V ojedinělých případech žákům asociuje zkažené zuby nebo něco nezdravého.
- **Pelyněk** na rozdíl od čokolády vykazuje spíše negativní vztah dětí k této bylině, často ho charakterizují slovy hnusný, ošklivý, nechutná, mají ho spojený s nemocí pro jeho léčebné účinky. Žáci uvádějí podle zkušenosti konkrétní podobu, v jaké pelyněk znají (čaj, bylina) a popisují jeho chuť různými negativními přívlastky.
- U slova **léto** se neobjevilo ani jedno záporné hodnocení, takže je vidět, že ho mají děti oblíbené. Nejčastěji jim asociuje charakteristiky krásného letního počasí a činnosti, které jsou děti zvyklé v létě provozovat.

##### Odpovědi na adjektiva

- ✓ Adjektivum **slunečná** má jednoznačné asociace, které jsou spojené převážně s meteorologickou oblastí.

- ✓ Adjektivum **geniální** žákům asociuje jednak další charakteristiky někoho, kdo oplývá moudrostí, jednak osoby či věci, kterým přisuzují tento přívlastek. Zajímavý je pro nás výskyt vlastních jmen Lédl (u čtyř dětí) a Pěťa (u jednoho). Jedná se o spolužáky. V tomto případě to ale vyjadřuje spíše neoblíbenost těchto žáků.
- ✓ U adjektiva **větrná** jednoznačně převažují asociace spojené s meteorologickou oblastí a adjektivum **cukrová** je často spojováno s jídlem - s konkrétní potravinou či jejími vlastnostmi.

### Odpovědi na slovesa

- U sloves **kácet**, **větrat** a **nadávat**, nepozorujeme větší zvláštnosti. Jak bylo zmíněno, převažují zde syntagmaticko–syntaktické odpovědi. Především u prvních 2 žáci odpovídají kácet KOHO CO, větrat KOHO CO. U slova nadávat je vidět, že ho mají žáci spojené s něčím negativním. Uvádějí často osoby, které nadávají a komu nadávají. U slovesa kácet některé děti uvádějí odpovědi - hlavy, lidi, prasata, což může naznačovat jistou agresivitu v chování.

### 1.8 Závěr asociačního experimentu

Podarilo se nám splnit vytčené cíle, které jsme si stanovili v úvodu experimentu. Ukázali jsme jednu z nejčastějších psycholingvistických metod na datech pocházejících od žáků páté třídy. Při analýze klasifikací jsme došli ke stejným závěrům, kterých se ve svém výzkumu dobrala Maršálová. Na substantivní základní slovo převažovaly odpovědi paradigmatické, na adjektivní odpovědi syntagmaticko–syntaktické a na slovesa odpovědi syntagmaticko–syntaktické.

Zjistili jsme, které asociace na dané základní slovo mají největší frekvenci, a rozebrali jsme dílčí rozdíly v sémantických okruzích, které mají žáci s konkrétními slovy spojené. Vesměs se jedná o slova vžitá, často v daném sémantickém okruhu opakovaná. Výjimky tvořilo jen pár jedinců, přičemž nevíme, zda tak odpovídali přirozeně, či záměrně.

Asociace nás informují o rozvoji poznávacích procesů žáků – zde se dětská řeč propojuje s vývojovou psycholingvistikou. Potvrdila se nám Piagetova teorie, že děti ve věku od 7–8 let do 11–12 let dosahují vrcholu „konkrétních operací“, kam patří právě



stadium „konkrétních operací“ charakterizované jako třídění, řazení, korespondence, tabulky; u dětí dochází k vytváření postupných vazeb, které obsahují sjednocené přímé operace nebo částečně asociativní.

## **2 Pragmalingvistická analýza**

### **2.1 Metoda výzkumu**

Pro pragmalingvistickou analýzu jsme zvolili metodu analýzy textu založenou na analýze psaných textů dětí páté třídy. Texty jsou rozsahu cca půl strany a jedná se o popis situace u lékaře. Základem pro napsání textu byla volba identifikace komunikačních strategií včetně užití konkrétních jazykových prostředků k dosažení hlavního autorova záměru. Rozhodli jsme se analyzovat písemné projevy ve školním prostředí, protože úspěšná realizace záměru má ve školní komunikaci mimořádný význam; a psaný projev se vyznačuje propracovanější strukturou, je trvale fixován.

Cílem výzkumu bylo jednak ukázat, jakým způsobem se může pragmalingvistická analýza v praxi realizovat a odhalit, jaké prostředky volí žáci pro realizaci komunikačních záměrů.

### **2.2 Předmět zájmu analýzy a její cíle**

Při analýze textů se zaměříme především na několik následujících pragmalingvistických problémů.

- ◆ Budeme si všimnout, jak se žáci chopili zpracování určeného tématu. Zda ze zadání všichni pochopili záměr zadavatele, jakým způsobem má být text zpracován, co má být v textu obsaženo a jaký má mít smysl.
- ◆ Zaměříme se na to, jak žáci pracují s kooperativním principem, resp. do jaké míry dodržují maximy kooperace. Nepůjde sice o reálné dialogy mezi jednotlivými dětmi, ale konverzační maximy lze vypožorovat i z vyjadřování jedince samotného. V našich textech tedy z fiktivních rozhovorů psaných dítětem, probíhajících mezi dítětem (rodičem) a lékařem. Zde se budeme opírat o Griceovy konverzační maximy (1975) – o maximu kvality, kvantity, relevance a způsobu.
- ◆ Dále se zaměříme na zdvořilost. Zjistíme, na jaké úrovni je u žáků tento soubor řečových strategií a způsobů užívání jazyka. Z textů zdvořilostní zásady nejlépe vypožorujeme z komunikace mezi dítětem a lékařem. Z textů poznáme, jak jsou děti vybaveny schopností navazování a ukončování kontaktu: Všimneme si jednak, zda mají

děti osvojené návyky slušného zdravení, jak oslovují, zda je u nich automatické vykání lékaři jako dospělé osobě, ke které by měly mít úctu, a zda a do jaké míry se u nich projevuje užívání dalších zdvořilostních forem (uplatnění kondicionálu, modálních sloves a negace).

◆ V zadání k napsání textu byl požadavek, aby žáci v textu zachytili situaci, kdy lékař pacientovi neodbytně nabízí velmi drahé léky, které pacient nechce. Zde se nám možná podaří vyzkoumat přístup žáků k zjevné manipulaci. Jak žáci zpracovávají problematiku manipulace, můžeme považovat za relevantní vzhledem k tomu, že text píšou sami a vycházejí z velké části z představy, jak by se oni zachovali v dané situaci.

◆ Na závěr si povšimneme ještě dalších jevů: Jaké jazykové prostředky žáci užívají k dosažení záměru, s kterým text píšou (příznakové lexikální prostředky, spisovnost – nespisovnost).

### 2.3 Charakteristika skupiny

Výzkum probíhal v terénu ve školním prostředí na základní škole. Testování probíhalo nadvakrát. Zkoumání byli žáci 5. tříd ve věku 10 a 11 let. Celkem bylo testováno 30 dětí, z toho 18 chlapců a 12 dívek. První skupina zahrnovala 19 dětí a druhá 11 dětí.

### 2.4 Informace ke sběru dat

Budeme vycházet z analýzy psaných textů. Jako první se shromáždili žáci z 5. B. Usedli k počítačům v audio učebně a požadované texty psali na počítačích v programu MS Word. Dětem byl zadán úkol, aby v čase do 25 minut napsaly text o rozsahu cca půl strany A<sub>4</sub>. Téma bylo následující: *Představ si, že jdeš k lékaři na preventivní prohlídku. Lékař tě vyšetří a doporučí ti velmi drahé léky, abys byl zdravý a předcházel nemocím. Ve své nabídce je poněkud neodbytný. Ty nabízené léky ale nechceš, tudíž se snažíš odmítnout a ukončit prohlídku. Ve svém textu můžete užívat formu rozhovoru, ale nemusíte.*

## 2.5 Okolnosti provázející výzkum

Po vyslovení zadání bylo ještě dětem na základě několika jejich dotazů dovoleno psát o sobě, ale i o někom jiném, mohly užívat vymyšlených názvů léků a celou předchozí situaci si mohly vymyslet podle svého. Základem bylo dodržet body vyřčené v zadání. Po celou dobu psaní bylo ve třídě naprosté ticho a žáci se plně soustředili na psaní.

Způsob psaní na počítači byl zvolen z několika důvodů. Vzhledem k tomu, že žáci pátých tříd již mají ve svém rozvrhu zahrnutou výuku počítačů, psaní jim šlo velmi rychle, možná rychleji, než psaní rukou. Jak je známo, žáci mají počítače rádi, a tak bylo jejich přistupování k psaní o něco pozitivnější, než kdyby psali sloh ve školních lavicích ručně. Dalším důvodem byla skutečnost jednoduššího zpracování textů.

Po dvaceti minutách se žáci z 5. B v učebně vystřídali s žáky 5. A a celý výzkum se opakoval.

## 2.6 Výsledky pragmalingvistické analýzy textů

### 2.6.1 K první části analýzy

Analyzujeme, jak žáci zpracovali uložené téma, zda pochopili záměr, jakým způsobem má být text zpracován, co v něm má být obsaženo a jakou má mít funkci. 25 žáků téma dodrželo se vším všudy. Děti píšou o situaci, jak přijdou k lékaři, vedou s ním rozhovor, on jim nabízí léky, a přestože působí přesvědčivě, 25 žáků ve svých textech léky odmítá.

V zadání byl požadavek, že lékař přesvědčuje pacienta o koupi **léků**, ale mnoho dětí místo slova léky užívá slova vitamíny, což můžeme považovat za pojem, který v daném kontextu plní stejný účel.

5 textů požadavky kladené v zadání nesplňuje. Žák č. 22 text z nějakého důvodu nedopsal, čímž se nedozvídáme pointu, zda léky přijme či odmítne. Další 3 žáci se nějakým způsobem odklání od tématu. Žák č. 7 se ujal tématu poněkud zvláštně. Popisuje situaci u zubaře, kde je spolu s rodiči. Paní zubařka nabízí mamince mezizubní kartáček, ale ta ho odmítá, protože je moc drahý. Žák sice nedodržuje požadavek na léky, ale účel textu je přesto splněn. Naproti tomu žák č. 26 píše naprosto jiný text. Léky odmítá proto, že jsou moc velké a on je nespokojen. Zde se vůbec nemluví o lécích a text navíc končí neurčitě. Poslední výjimka je žák č. 25. Ten zřejmě vůbec

nepochopil, co se po něm žádá, protože popisuje situaci, kdy přijde k lékaři na očkování a po injekci s pozdravem odchází.

K užívání formy rozhovoru v textu lze říci, že všechny děti využily dialog. Z textů je vidět, že ale neumí dobře užívat formálního značení přímé a nepřímé řeči.

Závěrem analýzy prvního bodu můžeme konstatovat, že většina dětí z ústního zadání tématu pochopila záměr, co se po nich žádá. 2 žáci téma nedodrželi. Přisuzujeme to buď jejich nesoustředěnosti a nedostatečnému věnování pozornosti úkolu nebo specifickým poruchám učení.

### 2.6.2 Ke druhé části analýzy

Ve druhém bodu jsme si vytyčili cíl zaměřit se na **kooperativní princip** a zjistit, jak s ním žáci v komunikaci pracují. Nemáme sice k dispozici reálné záznamy komunikace, avšak v tomto případě můžeme některé rysy konverzace zjistit z dialogů. V textech všech žáků je totiž veden dialog mezi lékařem a dítětem, proto můžeme předpokládat, že tak, jak žák hovoří v textech, by hovořil i v reálné situaci. Předpokládáme tak hlavně proto, že při zadání zněl požadavek: *Představ si, že jdeš k lékaři na preventivní prohlídku.*

Všímalí jsme si, jak žáci v rozhovoru dodržují **princip kooperace – maximu kvantity, relevance a způsobu**. Maximu kvality v našem případě opomineme vzhledem ke skutečnosti, že si žáci mohli v některé skutečnosti vymýšlet, jako např. v názvy léků/vitamínů, proto nelze zjišťovat, do jaké míry mluví pravdu.

Po analýze všech textů lze konstatovat, že všichni žáci s lékařem vedou dialog adekvátní k situaci. Vyjadřují se jasně a k danému tématu. Je zde možné jisté zkreslení, jelikož jde o psané texty, které jsou více kontrolované než běžná spontánní komunikace.

Žáci 1, 3, 6, 8 a 9 porušují maximu kvantity, kdy při rozhovoru s lékařem sdělují více informací, než je nutné. Tato skutečnost na celkovou plynulost konverzace nemá zvlášť velký vliv. Může to být rys špatného komunikačního návyku, nebo vliv toho, že se jedná o psaný text a žák má potřebu se v textu projevit více a dát průchod své fantazii a myšlenkám.

### 2.6.3 Ke třetí části analýzy

V další části naší analýzy se pokusíme zjistit úroveň **zdvořilosti** testovaných žáků. Jak již bylo poznamenáno, tento soubor řečových strategií budeme sledovat v dialogu mezi žákem a doktorem.

Nejprve nás zajímalo, jak děti zdraví dospělou osobu (v našich textech lékaře). Někteří žáci ve svých textech pozdravů vůbec neužívali, což není znakem jejich nezdvořilosti, ale způsobem strukturace jejich textů. Z těch, kteří pozdravů užíli: Všechny děti lékaře při vstupu do ordinace pozdravili jako první a až poté následoval pozdrav lékaře. Jak je vidět, dodržují tedy zásadu, že osoba s nižším společenským statutem pronáší pozdrav první. Pro počáteční pozdrav by všichni užíli formálního pozdravu *dobrý den*. Na rozloučenou by skoro všichni žáci užíli pozdravu *nashledanou*, jen žáci 15 a 19 by odpověděli *nashle*.

Dále jsme se zaměřili na oslovení. Z našich textů oslovení pozorujeme opět ve vztahu k lékaři. Podle zdvořilostních zásad se má lékař oslovovat pomocí honorifika *pán* a akademického titulu *doktor*. Tedy *pane doktore*. Z textů, kde se oslovení užívá, 22 žáků důsledně užívá tohoto oslovení, když o lékaři hovoří, též ho nazývají *panem doktorem*. U 4 dětí se objevuje jen samotný *doktor*. Jediný žák č. 19 ve svém textu užívá oslovení *pane lékaři*.

Dále jsme naší analýzou zjistili, že vykání lékaři jako dospělé osobě mají žáci v rámci společenských norem automaticky zažité.

S dalšími zdvořilostními formami komunikace žáci pracují zcela individuálně. Za nejzdvořilejší text snad můžeme považovat text žáka č. 20. Vyjadřuje se nanejvýš slušně a užívá zdvořilých obrátů. K textu připojil i nadpis – Vypravování o tom, jak nechci drahé léky.

Někteří žáci v textu na posílení zdvořilosti užívají kondicionál a někteří i modální slovesa, spíše se však objevují ojedinele.

K otázce nezdvořilosti se vyjádříme v následující části, v našich textech je totiž často spojena se snahou odmítnout lékařem nabízené léky (se zjevnou manipulací).

### 2.6.4 Ke čtvrté části analýzy

V další části naší analýzy se podíváme, jak jsou žáci schopni odolávat manipulaci a jakých jazykových prostředků k dosažení tohoto účelu užívají. Již jsme

zmínili u bodu č. 1, že záměr odmítnout léky dodrželo 24 žáků a ostatní se nějakých způsobem odklonili od tématu.

V textech dětí můžeme rozlišit tři postupy. Jsou zde děti, které odmítají zdvořile<sup>2</sup>: *Je mi líto pane doktore, ale já si ty vitamíny koupit prostě nemůžu* (žák č. 8), *Ne opravdu moc nemám zájem* (žák č. 11), *Paní doktorko já se omlouvám ale nemám na úhradu těchto léků* (žák č. 20), *ne děkuji a nashledanou* (žák č. 21), *Věřte mi já žádné vitamíny nepotřebuji* (žák č. 27).

Druhé stanovisko je neutrální. Někteří žáci se navíc vyhýbají odpovědi a vymlouvají se na něco jiného, místo aby odpověděli přímo. Např. žák č. 30 tvrdí, že je na léky alergický, žák č. 3 zase začíná rozebírat své sociální podmínky.

Třetí stanovisko přechází v agresivní komunikaci a v textech převažuje. Žáci odpovídají nezdvořile a pro zdůraznění svého odmítnutí neváhají užít vykřičníky: *ne, ne, ne* (žák č. 2), *tak to nechci* (žák č. 4), *říkám že na to nemám!* (žák č. 5), *Ani jsem ho nenechal domluvit prostě ne je to moc drahé a já na to nemám peníze a odešel jsem od lékaře* (žák č. 6), *Ne a stejně chci jít ven tak nashledanou!!!!!!!!!!!!* (žák č. 9), *Ne!* (žák č. 12), *No to mě nezajímá jsou moc drahé nemám na to* (žák č. 16), *Tak to tedy ne!* (žák č. 18), *Já je prostě nechci* (žák č. 29).

Jak je vidět z analýzy textů, u žáků při odmítnutí pokusu o manipulaci převažuje agrese. Je otázkou, do jaké míry se může psaný text shodovat s reálnou situací, ve které by se děti ocitly. Texty nám neposlouží ke zhodnocení skutečnosti, avšak alespoň upozorňují na to, jak žáci danou situaci vnímají.

### 2.6.5 K páté části analýzy

V úplném závěru naší pragmalingvistické analýzy si ještě všimneme dalších jazykových prostředků, které žáci ve svých textech užívají. Zjišťujeme zajímavou věc, a to striktní dodržování spisovnosti. 24 žáků užívá jen čistě spisovného jazyka (především formy s morfémy – é – dobré, zdravé). Co to vypovídá pragmalingvistického? Užívání jazykových prostředků žáků je podmíněno komunikační situací – situací u lékaře, kde žáci komunikují s osobou společensky vyššího postavení a nachází se ve veřejném prostředí.

Není žáka, jehož vyjadřování by bylo kompletně nespisovné, zbytek dětí kombinuje spisovnost s nespisovností, většinou při dialogu, doktor hovoří spisovnou

---

<sup>2</sup> U citovaných pasáží je v celé práci zachována podoba původního pravopisu žáků.

češtinou a děti či rodiče hovorovou češtinou. Jasnou převahu spisovného jazyka v textech lze přisuzovat tomu, že se jedná o psané texty, a jak jsme zmínili v předchozí kapitole v charakteristice psaných textů, jedná se o uvědomělé a promyšlené procesy.

Z hlediska užití zvláštních jazykových prostředků zde vzhledem k tématu nelze pozorovat nic neobvyklého. Většina žáků se uchyluje k lékařské terminologii, kterou zná z vlastní zkušenosti návštěvy u lékaře, užívají tedy slova jako např. antibiotika, organismus, vitamíny, imunita (v souvislosti s imunitou se často objevuje oslabená imunita), očkování, žaludek, zápal plic, očkovací průkaz, kartička pojištěnce, preventivní prohlídka či alergie.

Fantazii žáci uplatňují u názvů léků/vitamínů a názvů nemocí. V textech se objevují léky jako Auritebleso, Panadol – hlavohojič, Viaderex, Anixanweris nebo nemoci, např. Radioaktivýznus, Zápalus plicus.

## **2.7 Závěr pragmalingvistické analýzy textů**

Pragmalingvistickou analýzou textů jsme zjistili, že žáci mají velmi dobře osvojenou komunikační schopnost pro dosažení záměru. Bez větších problémů zvládají kooperativní princip a užívají i zdvořilostních strategií. V psaných textech navíc až na výjimky užívají spisovného jazyka.

Většina žáků ze zadání pochopila záměr zadavatele a dobře ho zpracovala. Téměř všichni dodržují správně všechny zásady kooperačního principu. Výjimkou je porušení maximy kvantity, kdy žáci lékaři často sdělují více informací, než je nutné.

Žáci rovněž správně užívají zdvořilosti. Mají správné návyky v oslovování neznámé osoby výše postavené, stejně jako mají správné návyky pozdravení. Všichni užívají vykání a některých dalších zmíněných zdvořilostních způsobů.

Při zkoumání reakce dětí na manipulaci jsme zjistili, že při odmítnutí pokusu o manipulaci u nich převažuje nezdvořilost.



## Závěr

V teoretické části práce jsme se pokusili popsat shody a rozdíly pragmlingvistického a psycholingvistického přístupu k textu. Nejprve jsme se zaměřili na tematický popis a historický vývoj obou disciplín. Rovněž jsme si uvedli oblasti jejich zájmu. Z teoretického základu je tedy zřejmé, že obě disciplíny se odlišují v přístupu k jazyku a ke komunikaci.

Pragmlingvistika je jazykovědná disciplína, která se zabývá působením textů na uživatele, vztahy mezi znaky, uživateli a mimojazykovou skutečností. Sleduje, zda se mluvčí snaží působit na adresáta, vyvolat v něm nálady a pocity, případně ho ovlivnit v názoru. Produktor se snaží dosáhnout komunikačního záměru volbou příslušných jazykových prostředků. Důležitou roli zde hraje pragmatická kompetence, která je u každého jedince individuální. Jde o znalosti, zkušenosti, dovednosti a schopnosti komunikantů, které jsou ovlivněné jejich kognitivním vývojem – rozvojem poznávacích schopností, začleňováním do společnosti, emocionálním vývojem. V pragmlingvistice hraje zásadní roli vázanost komunikace na komunikační situaci a ke komunikačním partnerům.

Psycholingvistika je jazykovědná disciplína, která klade naopak důraz na individuální užívání jazyka, které je ovlivněné činiteli řečové komunikace, kam patří činitelé jazykové, mentální nebo situační. Berou se v úvahu jak předpoklady k užívání jazyka získané učením, tak vrozené předpoklady k užívání jazyka a rovněž se zohledňuje situační kontext. Psycholingvistická analýza komunikace zkoumá řeč konkrétních jedinců a snaží se vysvětlit, jak komunikují. Zajímá ji jedinec sám, jak si osvojuje komunikační schopnost a co ho při tomto osvojování ovlivňuje.

Rozdíly těchto dvou přístupů k jazyku jsme se snažili demonstrovat na výzkumu, který jsme realizovali na žácích mladšího školního věku. Psycholingvistický přístup ke komunikaci jsme ukázali na asociačním experimentu a pragmlingvistický přístup ke komunikaci jsme aplikovali na analýzu kratších psaných textů.

Asociačním experimentem jako zástupnou metodou psycholingvistiky jsme se zaměřili především na subjektivní slovník jedince. Zjistili jsme, jakým způsobem si žáci utvářejí subjektivní slovník, který reprezentuje slovní zásobu v mysli jedince, jako odraz jejich fungování ve světě. Analyzovali jsme konkrétní asociace, které je napadají při vyřčení různých základních slov.

Došli jsme k závěru, že druhy asociací, které žáci užívají, se shodují s druhy, které převažovaly u dětí z výzkumu vývoje lexika L. Maršálové z roku 1982. Na

základě této skutečnosti lze usuzovat, že při užívání asociací existuje ustálená tendence v dětském myšlení. Ustálenost užívání slov je vidět i z frekvence asociací, kde se potvrdily shodné asociace u více žáků. Dále jsme se zabývali sémantickými okruhy užitých asociací, a tím jsme zjistili, jak si děti utvářejí hodnoty a jazykový obraz světa. Opět se nám zde objevují shodné tendence, rovněž je zde vidět individualita dětského myšlení.

Potvrdila se nám Piagetova teorie, že děti ve věku od 7–8 let do 11–12 let dosahují vrcholu „konkrétních operací“, kdy u dětí dochází k vytváření postupných vazeb, které obsahují sjednocené přímé operace nebo částečně asociativní operace.

Při pragmalingvistické analýze textů jsme si všimli, jakými prostředky žáci dosahují svého záměru, aby byla jejich komunikace úspěšná a jak žáci používají řeč ve vztahu k dalším komunikantům a komunikační situaci.

Téměř všichni žáci dodrželi záměr zadavatele. Zjistili jsme, že mají dobře osvojené kooperační maximy a že komunikují zdvořile v situaci, ve které se to vyžaduje. Mají vžitě zdvořilostní návyky v oslovování neznámé osoby vyššího postavení, stejně jako mají správné návyky pozdravení. Všichni užívají vykání a některých dalších zmíněných zdvořilostních způsobů. Někteří žáci se neostýchají při odmítnutí manipulace využít i agresivnějších forem chování.

Oba přístupy, kterými jsme se zabývali, mají k dispozici své výzkumné metody, díky nimž jsme mohli provést náš výzkum a zjistili tak zmíněné skutečnosti. Právě možnost terénního výzkumu shledáváme jako největší výhodu těchto přístupů. Nevýhodu můžeme spatřovat ve skutečnosti, že se jedná o hraniční disciplíny, proto nikdy nebudeme mít k dispozici „čisté“ metody výzkumu. Například námi prováděná psycholingvistická metoda asociačního experimentu rovněž patří do psychologie.

Při srovnání pragmalingvistického a psycholingvistického přístupu ke komunikaci vztaženého na výzkum analýzou textu a asociačním experimentem, nám přišel vhodnější asociační experiment, který byl spontánní, přestože žáci věděli, že jsou zkoumaní. Oproti tomu psané texty žáci nevytvářeli spontánně. S vědomím, že byli testováni, pak přistupovali i k psaní textu. Právě psaný text, jak jsme zmínili už v rozdílech psaných a mluvených textů, je více promyšlený a méně odpovídá skutečnosti. Tento fakt spatřujeme jako největší nevýhodu pragmalingvistické analýzy textu.

Přestože se jedná o dva odlišné přístupy k jazyku, zároveň jsme v naší práci došli k závěru, že mají mnoho styčných bodů. Oba přístupy, jak jsme si ukázali na popisu

jejich historického formování, vychází ze stejných základů. Jedná se o hraniční disciplíny. Není mezi nimi ostrá hranice. V psycholingvistice můžeme nalézt jevy pragmalingvistické (např.: metodu sémantického diferenciálu, jazykovou kompetenci a performaci, normy řečové komunikace), stejně jako v pragmalingvistice některé jevy psycholingvistické (např. neverbální komunikaci, řečovou etiketu, či zdvořilost). Stejně jako psycholingvistika i pragmalingvistika se zabývá užíváním jazykových prostředků v komunikaci.

Cílem naší práce bylo představit oba přístupy a poté se je pokusit aplikovat v praxi. Práce nás přivedla k zamyšlení nad specifiky transdisciplinárních oborů a současně nám ukázala, jaké další možné cesty se otevírají pro mezioborové porovnávací analýzy textu.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANN, G., T., M.: *Výstup na Babylonskou věž: Otázky jazyka, mysli a porozumění*. Vyd. 1. Praha: Triáda, 2005, 308 s. ISBN 80-86138-70-4.

BATES, E.: *Language and Kontext. The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press, 1976.

FIELD, J.: *Psycholinguistics: the key concepts*. London: Routledge, 2004, 366 s. ISBN 0-415-25891-x.

FREUD, S.: *Vybrané spisy* [Sigmunda Freuda]. Sv. 1, Přednášky k úvodu do psychoanalýzy: Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 464 s. ISBN 80-201-0225-6.

GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GREPL, M., KARLÍK, P.: *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998, 503 s. ISBN 80-7198-281-4.

GRICE, H. P.: *Logic and conversation*. In: Cole, P., Morgan, J. L. (eds.): *Syntax and Sémantice*, New York: Academic Press, 1975, s. 41–58.

GRICE, H. P.: *Utterer's meaning, sentence-meaning and word-meaning*. In: Davis, S. (eds.): *Pragmatic. A leader*, OUP: New York, Oxford, 1991, s. 65–76.

HIRSCHOVÁ, M.: *Interpersonální komunikace ve stabilizovaných malých skupinách*. In: *Slovo a slovesnost* 48, 1987, s. 81–97. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

HIRSCHOVÁ, M.: *Pragmatika v češtině*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2006, 243 s. ISBN 80-244-1283-7.

HIRSCHOVÁ, M.: *Obecná pragmatika a pragmatika češtiny*, SaS 65, 2004, s. 3–15. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

HOFFMANNOVÁ, J.: *Typy a vzájemné vztahy interpretačních činností produktora a recipienta v komunikačních procesech*. SaS 49, 1988, s. 134–139. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

CHOMSKY, N.: *Language and mind*. 1st publ. 2006., repr. 2007. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, 190 s. ISBN 978-0-521-67493-5.

KOŘENSKÝ, J. a kol.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu: učební text pro výběrové semináře filologických oborů*. Vyd. 3. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999, 149 s. ISBN 80-7040-363-2.

KOŘENSKÝ, J.: *Komunikace a čeština*. Vyd. 1. Praha: H&H, 1992, 89 s. ISBN 80-85467-92-5.

KOŘENSKÝ, J.: *Obecná teorie interpretačních procesů a řečová komunikace*. In. Slovo a slovesnost 49, 1988, s. 131–134. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

KOŘENSKÝ, J.: *Teoretická jazykověda a komunikačně orientovaný výzkum řeči*. In. Slovo a slovesnost 53, 1992, s. 97–103. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

KOŤÁTKO, P.: *Význam a komunikace*, Vyd. 1. Praha: Filozofický ústav (AV ČR), 1998, 294 s. ISBN 80-7007-117-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-x.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Emoční vývoj a socializace*. In: *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 128–137. 343 s. ISBN 80-7169-195-x.

LEECH, G.: *Principles of Pragmatics*. 1st pub. London and New York: Longman, 1983. 241 s. ISBN 0-582-55110-2.

LEVINSON, S.: *Pragmatics*. repr. vyd. z r. 1983. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 420 s. ISBN 0-521-29414-2.

MACUROVÁ, A., MAREŠ, P.: *Text a komunikace: jazyk v literárním díle a ve filmu*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1993, 173 s.

MACHOVÁ, S., ŠVEHLOVÁ, M.: *Sémantika & pragmatická lingvistika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. 159 s. ISBN 80-7290-061-7.

MARŠÁLOVÁ, L.: *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky: asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982, 207 s.

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. Jinočany: H & H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-x.

MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

MULLEROVÁ, O., NEKVAPIL, J.: *Pauzy v mluveném textu*. SaS 47, 1986, s. 105–113. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

NEBESKÁ, I.: *Faktory vývoje dětské řeči*. In: Úvod do psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: H&H, 1992, s. 98–99. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

NEBESKÁ, I.: *Některé psycholingvistické přístupy k textu*. SaS 43, 1982, s. 221–229. ISSN 0037-7031. 4x ročně.

NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: H&H, 1992, 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

NEBESKÁ, I.: *Vývojové tendence v psycholingvistice*. Časopis pro moderní filologii 73, 1991, s. 2–16. ISSN 0862-8459. 2x ročně.

NOVÁK, Z.: *Normy volných slovních párových asociací*, Praha: Idea Servis, 1996, 552 s. ISBN 80-85970-17-1.

NOVÁK, Z.: *Volné slovní párové asociace v češtině*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1988. 175 s.

PEIRCE, CH., S.: *Grammatica Speculativa*. In: Palek, B., Short, D. (eds.): *Lingvistické čítanky. Sémiotika 1*. Praha: SPN, 1972. 136 s.

PIAGET, J.: *Sentimenty a mravní soudy*. In: *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 1970. s. 91–95. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Vznik „konkrétních operací“*. In: *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 1970, s. 74–82. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J.: *Problémy teorie psycholingvistiky*, Čs. psychologie 14, 1970, s. 459–472. ISSN 0009-062.

STALNAKER, R., C.: *Pragmatics Presuppositions*. In: Davis, S. (eds.): *Pragmatics. A leader*. OUP: New York, Oxford, 1991, s. 471–482.

TRPIŠOVSKÁ, D.: *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1998.

VERSCHUEREN, J.: *Understanding Pragmatics. 1st published*. London: Arnold, 1999. 295 s. ISBN 0-340-64623-3.

VOTAVOVÁ, K., SMOLÍK, F.: *Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: přehled a pilotní studie*. Československá psychologie, 54, 2010, 3, s. 301-313. ISSN 0009-062x. 6x ročně.

VYGOTSKIJ, L., S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7.

WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*. Vyd. 2. Praha: Filosofický ústav AVČR, 1998, 294 s. ISBN 80-7007-103-6.

## Přílohy<sup>3</sup>

Příloha č. 1: Volné slovní kontinuální asociace žáků pátých tříd

Příloha č. 2: Texty napsané žáky pátých tříd

### Příloha č. 1: Volné slovní asociace žáků páté třídy

#### Základová slova:

SUBSTANTIVA- 1. moudrost, 2. maminka, 3. čokoláda, 4. pelyněk, 5. léto, 6. moře

ADJEKTIVA – 1. jasná, 2. slunečná, 3. geniální, 4. větrné, 5. cukrová

VERBA – 1. kácet, 2. větrat, 3. nadávat

#### Žák 1

1. znalosti, rozum, inteligence
2. dítě, manžel, nespokojenost
3. energie, nezdravé, Spoustu cukru
4. bylina, vyjmenované slovo, čaj
5. teplo, koupaliště, letní tábory
6. sůl, rekreace, žraloci

1. hvězda, odpověď, cvičení
2. léto, podnebí, obloha
3. nápad, myšlenka, Newton
4. Atmosféra, podnebí, počasí
5. třtina, řepa, lízátko

1. les, strom, dřevorubec
  2. okno, teplota, průvan
  3. hrubý slovník, urážka, nerozum
- 

#### Žák 2

1. VEVERKA, SOVA, KAKADŮ
2. VAŘÍ, UKLÍZÍ, SLIŠÍ
3. KAZÍ, CHUTNÁ, MŇAM
4. HOŘKÁ, TEPLÁ, OŠKLIVÁ
5. BRUSLE, KOLO, SKITEBOR
6. VODA, RYBI, PÍSEK

1. NEBE SMS, MAMA
2. POČASÍ, DEN, DNY

---

<sup>3</sup> Všechny texty jsou zachovány v původní podobě bez úpravy pravopisu a grafiky.



3. JÁ,MOZEK,MYSL
  4. VĚTRÁK,VRTULNÍK,DEN
  5. VATA,VÍHRA,VÍLA
- 
1. LES,DŘEVO,PRALES
  2. POTPAŽDÍ,PRDY,PRALES
  3. ERŽIKOVI,TETĚ,TÁTOVI
- 

#### Žák 3

1. Einstein, brácha,
  2. moje maminka, matka mojí matky(babička)
  3. oříšková, velká, Orion
  4. léky, byliny, antibiotika
  5. koupaliště v Prunéřově, školní hřiště
  6. Bulharsko, ryby u korálových útesů
- 
1. lehká úloha, příkaz,
  2. Slunce, termojaderné reakce, teplo
  3. Einstein, brácha, Lédl
  4. bouře, Atmosféra,
  5. cukrovka, cukr, řepa
- 
1. mýtina, les, Greenpeace
  2. vítr, otevřené okno,
  3. špatná známka, mizerný výkon, nadávky
- 

#### Žák 4

1. hodný poctivý moudrý
  2. hodná, má nás ráda vychovává nás
  3. dobrá, sladká oříšková
  4. bylina, zdravá. Vyjmenovaný slovo
  5. voda, slunce, plavání
  6. voda, léto, plavání
- 
1. princezna, slunce, otázka
  2. počasí, léto, západ
  3. člověk, Martin Lédl, Kuba Jančík
  4. počasí, elektrárna, mlýn
  5. lízátka, vata, posyp
- 
1. stromy, lesy, pralesy
  2. okno, doma, chalupu
  3. mamka, taťka, pani učitelka
- 

#### Žák 5

1. Opice delfín mozek
2. Hodná zlatá hodná
3. Sladká výborná chutná
4. Kytka bylina
5. Teplo opalování koupaliště
6. Horký písek slaná voda

1. Obloho
2. Horko počasí
3. Mozek nápad
4. Vítr větráček
5. Lízátko cukr

1. Stromy louky
  2. Ventilačkou oknem
  3. Rodině kamarádům
- 

#### Žák 6

1. Strom , Člověk , Sova
2. Láska , Dítě , Mléko
3. Nezdaví , Na nervy , Sladká
4. Kytka , Bylina , Hořká
5. Koupaliště , Voda , Studený pití
6. Koupání , Živočichové , potápěči

1. Nebe , otázka , odpověď
2. Počasí , Počasí , Den
3. Dítě , Stroj , Ainstain
4. větrák , větrník , ventilátor
5. vata , tyčinka , žvejka

1. Stromy , Kameny , park
  2. auto, letadlo, vrtulník
  3. Urážka
- 

#### Žák 7

1. moudrý, šikovný
2. hodná, pěkná, zlá
3. mňam, chuť
4. vůně, čaj
5. horko, koupák, opalování, prázdniny
6. sůl, pláž

1. něco mi je jasné, obloha
2. počasí, jít ven
3. chytrý, Pět'a, užasný
4. elektrárna, zima
5. kristal, cukrovka

1. dříví, ničít
  2. okno
  3. nesmím, táta
- 

#### Žák 8

1. Albert Eienstien, jablko, Matematika
2. rodina, opora, jídlo
3. sladká, drahá, nezdravá
4. Bylina, čaj, lék
5. Chození ven s kamarády, koupaliště, prázdniny
6. slané, drahá záležitost, rekreace

1. jde dobře vidět, mělo by mi to hned dojít, že je to dobře.
2. počasí, léto, opalování.
3. chytrý člověk, velký objev, převrat
4. počasí, rychlost, zklamaný
5. vata, čaj, med

1. ničení přírody, dřevo, nábytek
  2. ovzduší, otevřít okno, škola
  3. vulgárně se vyjadřovat, komunikace s kamarády, šikana
- 

#### Žák 9

1. chytrý, spravedlivý, moudrý .
2. hodná, pečuje o nás, je zlá.
3. sladká, dobrá, hořká.
4. léčivá, hnusná, smrdí.
5. teplo, bazén, opalování.
6. modré, krásné, nebespečný

1. hvězda, smrt, obloha
2. počasí. Dni, obloha
3. nápady, lidi, zvířata,
4. počasí, prdy, krasi
5. vata, kobliha, cukrový

1. stromy, lidi, hlavy
  2. dum, prostor
  3. debilům, lidem, počítačům
- 

#### Žák 10

1. chytrý moudrý mozek
1. žena
2. výborná sladká mňam
3. bylina vyjmenované slovo lék
4. prázdniny koupání dovolená
5. slané studené

1. obloha den situace
2. počasí den teplo
3. vědec věc nápad
4. mlýn počasí větrák
5. vata buchta cukr

1. strom les palouk
  2. vzduch otevřené okno
  3. nadávky sprostý slova
- 

#### Žák 11

1. moudrost, chytrost, zodpovednost
2. milá, spolehlivá, dobrosrdečná
3. vinikajici, dobra, sladka
4. zdraví, čaj, byliny
5. koupaliště, slunicko, konec školy
6. plavani, dovolena, odpocinek

1. obloha, slunicko, rodice
2. počasí, maminka, léto
3. ucitelka, pes, lide
4. počasí, zima, vítr
5. vata, bonbony, lízátko

1. stromy, domy, lesy
  2. dům, venku, pokoj
  3. zlím, spatným, nespolehlivim
- 

#### Žák 12

1. Athény, stařec, kniha
2. hodná, vaření, rodina
3. Figaro, oříšky, hnědá
4. hořký, lék, kašel
5. bazén, zmrzlina, slunce
6. delfíni, pláž, písek

1. obloha, zpráva, jednička
2. léto, den, obloha
3. příklad, řešení, vědec
4. den, větrník, podzim
5. vata, nádoba, sladké

1. les, strom, dřevo
  2. větrník, větrák, chladit
  3. hádka, sprostý, urážky
- 

#### Žák 13

1. Rozum, nic, nic
2. Hodná, milá, divná
3. VÝBORNÁ, DOBRÁ, MňAM
4. nic
5. Koupališti, Opalování, Potím se
6. plavání, hm.....

1. obloha, slovo, den
2. dny, počasí, nic
3. chytrý, hloupý, debil
4. počasí, mlýn, chcete bundu
5. nic

1. les, stromy, se na zem
  2. oknem
  3. sestře
-

### Žák 13

1. Sova, Čaroděj, Kniha
2. Hodná, Starostlivá, Otrkyně
3. Sladká, Uklidňující, Nezdravá
4. bylina, Dráždivá, vyjmenované slovo
5. koupaliště, Tepló, Slunce
6. Daleké, Slané, Hluboké

1. Hvězda, Nebe, odpověď
2. Jaro, období, ráno
3. Lédl, člověk, nápad
4. mlýn, ráno, den
5. vata, lízátko, bonbon

1. les, strom, křoví
  2. okno, vzduch, doma
  3. dítěti, manželce, psovi
- 

### Žák 14

1. Sova, Mozek, Delfín
2. Milá, Hodná, uklízí
3. Mňam, Chutná, Kazí zuby
4. Bylina, Kytka,
5. Slunce, Koupaliště, Zmrzlina
6. Pláž, Skály, Lehátko

1. Zpráva, Slunce, Obloha
2. Počasí, Víkend, Chorvatsko
3. IQ, Géníus,
4. Větruše, Větrák, Větrník
5. Vata, Lízátko, Med

1. Stromy, Lesy, Prasata
  2. j
  3. Lidem, Do rodiny,
- 

### Žák 15

1. žák, učitel, vědec
2. hodná, chytrá, moudrá
3. sladká, mňam, dobrá
4. žlutý, chleba
5. horko, zábava, užívání
6. dovolená, koupání, horko

1. noc, světlo, obraz
2. počasí, slunce, škola
3. žák, géníus, vědec
4. mlýn, větrník, kolo
5. vata, cukroví

1. stromy,
2. vítr, větrák, mlýn

### 3. žák

---

#### Žák 16

1. chytrý , moudrý , vševědný
2. vaření , starání se o děti , úklid
3. na nervy , sladkost , dobrota
4. bylina , čaje , léky
5. koupaliště , prázdniny , zmrzlina
6. mořské ryby , řasy , slunce

1. obloha , moře , úkol
2. počasí , obloha , hodiny
3. člověk , nápad , počítač
4. počasí , mlýn , obloha
5. poleva , vata , pochoutka

1. stromy , les , dřevo
  2. pokoj , místnost ,
  3. člověku , zvířeti , elektronice
- 

#### Žák 17

- 1) Bohužel, ale nic.
- 2) Hodná, rozumná, milující
- 3) Mňam, čokoládový
- 4) Čaj, bylinka
- 5) Vedro, pot, koupání
- 6) Hezké, modré, plné ryb, hmmm

- 1) Sluníčko, nebe, jako že ano, blik cvak příjem
- 2) Počasí, nebe, chce to brýle
- 3) chytrý, úplně hloupý, Dutoš
- 4) vítr, chce to bundu
- 5) Cukrová vata, mňam, by šlo

- 1) Stromy, mýtina
  - 2) okno
  - 3) Grr
- 

#### Žák 18

1. hodinky,myš,auto
2. kanál,kostka,kočka
3. tričko,hranolky,topení
4. stůl, provaz,kytka
5. papír,záclona,dveře,klika,
6. stolička,klávesnice,mravenec

1. počasí,pravda,smůla
2. zima,horko,vítr
3. nápad děti strom
4. člun,moře,letadlo

5. mrkev, vata, cukroví

1. strom krávu zdi
  2. okno, vzduch, klíště
  3. skřín, žába, bonbon
- 

#### Žák 19

1. chytrost, nadvláda
2. láska, starost,
3. sladkost, hnědá barva
4. hořká chuť, plevel, znechucení
5. plavání, květiny, slunce
6. sůl, voda, vodní hry

1. čistost,
2. jasné, teplé, hravé
3. chytré, odpovědi
4. vítr, zima, vánek
5. bonbóny, cukrová vata

1. stromy, dřevo
  2. vánek
  3. zlost, vztek,
- 

#### Žák 20

1. škola, prezident, bůh
2. láska, domov, rodina
3. tabulka čokolády, perníková chaloupka, Karlík a továrna na čokoládu
4. sirup, kytky, bylinky
5. prázdniny, bazén, teplo
6. pláž, prázdniny, voda

1. princezna, slunce, nebe
2. počasí, prázdniny, ráno
3. nápad, kámošky
4. mlýny, dny
5. vata, bonbon, řepa

1. stromy, lesy, dřevorubec
  2. okno
  3. rodiče, p.učitel/ka
- 

#### Žák 21

1. veselý člověk, chytrost, hodný
2. s kočárkem, moje, dobrý vztah
3. sladkost, nezdravá věc, potravina
4. rostlina, zelená, hořkost
5. kytky, slunce, ptáčky
6. mušle, písek, slaná voda

1. světlo, teplo nebe bez mraků
2. tráva, bazén, zvířata
3. mistr, vítěz, nejlepší

4. zima, vichřice, vítr
5. vata, lízátko, jídlo

1. strom, ničení, příroda
  2. průvan
  3. sprosté slova, křičet
- 

#### Žák 22

1. spolehlivý, spravedlivý, chytrý
2. hodná, zlá, šikovná
3. 70 procentní, švýcarská, vanilková
4. Hořkost, léčivost,
5. prázdniny, koupání se v bazéně, déšť
6. sladké, slané, mrtvé

1. slunce, ryba, ploštěnka
2. počasí, jaro, léto
3. chytrý, šikovný, moudrý
4. počasí, podzim, léto
5. vata, lízátko, jablko

1. lesy, se na zem,
  2. otevřu okno,
  3. sprostě, slušně, špatně
- 

#### Žák 23

1. chytrý, rozumný
2. hodná, pomáhavá, chytrá
3. dobrá, hnědá, lahodná
4. hořký, bylina, ošklivá na chuť
5. teplo, slunce, opalování
6. rozbouřený, úžasný, studené

1. slunce, barvy, záře
2. slunce, léto, žlutá barva
3. obraz, umělec, mamka
4. vítr, ovzduší
5. zmrzlina, čokoláda, cukrový

1. lesy, sekera,
  2. okno, vítr, čerství vzduch
  3. zlost, hrubost,
- 

#### Žák 24

- 1) být moudrý-ustoupit slabšímu
- 2) láska-radost-ochota
- 3) sladký-tlustý-špinavý
- 4) nejíst-nechutnat-šklebit se
- 5) koupání-opalování-běhání venku
- 6) slaný-delfíni-kraby



- 1) barva-obloha-správa
- 2) počasí-teplo-jaro
- 3) žák-učitel-(Roman)
- 4) počasí-podzim-počasí
- 5) jahoda-čokoláda-holka

- 1) lesy-stromy-dřevorubec
  - 2) větrák-vítr
  - 3) urážka-(Dominik)-být sprostý
- 

#### Žák 25

1. škola, chytrost
2. rodiče, rozkazování
3. sladkosti, kazy zubů, poleva
4. bylina
5. koupání, kytky, slunce
6. koupání, relaxování, voda

1. barva, věc
2. horko, hezký den
3. nápad
4. chlad, prdy
5. vata, cukr, sladkost

1. mýtina, pilina
- 

#### Žák 26

1. chytrý,
2. Domácí úkol, praní, uklízení
3. sladká, mléko, chutě
4. hořkost, ošklivost, šklebení
5. slunce, teplo, včely
6. slanost, studená, hezká

1. svítí slunce, není oblačno voda
2. hezky, teplo, svítí sluníčko
3. chytrý, dobrý nápad,
4. fouká vítr, zima, podzim
5. sladký, dobrý, zkažené zuby

1. škody, vichřice
  2. zima, vítr
  3. sprostě, je něco blbě
- 

#### Žák 27

- 1) škola, stáří, kniha
- 2) smutek, vlasy, nenávisť
- 3) hnědá, obezita, dort
- 4) vyjm. slova, hořkost, čaj
- 5) šaty, radost, plavání, konec
- 6) sůl, vlny, plavání, prázdniny, opatrnost

- 1) hádanka, odpověď, láska
- 2) léto, usměv, počasí

- 3) plán, člověk, tvor
- 4) pocity, běhání, moře
- 5) dívka, chut, vata

- 1) lidi, stromy, myšlenky
  - 2) srdce, vzduch, vše
  - 3) já, my, hloupost
- 

#### Žák 28

1. chytrý, spravedlivý, moudrý .
2. hodná, pečuje o nás, je zlá.
3. sladká, dobrá, hořká.
4. léčivá, hnusná, smrdí.
5. teplo, bazén, opalování.
6. modré, krásné, nebespečný

1. hvězda, smrt, obloha
2. počasí. Dni, obloha
3. nápady, lidi, zvířata,
4. počasí, prdy, krasi
5. vata, kobliha, cukrový

1. stromy, lidi, hlavy
  2. dum, prostor
  3. debilům, lidem, počítacům
- 

#### Žák 29

1. chytrost, encyklopedie,
2. láska, ochota, radost
3. sladkost, hnědám, dobrota
4. bylinka, čaj, rostlina
5. teplo, koupání, volno
6. sůl, koupání, ryby

1. barva, správa, věc
2. slunce, léto, jaro
3. nápad, člověk, zvíře
4. podzim,
5. vata, bonbón, čokoláda

1. dřevorubec,
  2. oknem, peřiny,
  3. sprostě, táta, kluk
- 

#### Žák 30

1. hlava, sova, oči
2. kuchyň, radost, láska k ní
3. Hnědá barva, mlsání,
4. čaj, nemoc, lékárna
5. koupaliště, dovolená, koupání
6. ryby, plavání, potápění

1. hvězda, noc, zpráva
2. ráno, slunce, odpoledne
3. nápad, úkol, klub

4. počasí
5. vata, čokoláda

1. les, zahrada,
2. pokoj, byt,
3. sprostá slova

## **Příloha č. 2: Texty napsané žáky páté třídy**

### **Žák 1**

„Dobrý den“ pozdravil jsem u lékaře. „Dobrý den“ odpověděl pan doktor. „Co vás trápí“ zeptal se mně. „Bolí mě za ušima a mám to zvětšené“ odpověděl jsem. Pan doktor ke mně přišel šáhl si na místo, které jsem mu ukázal a poté řekl „Máte zánět uzliny. Předepíšu vám antibiotika a vitamíny, protože bakterie, které toto onemocnění způsobují se živí uskladněnými v uzlinách“. „A kolik to bude stát“? „Antibiotika 45 Kč. a vitamíny jedno balení 100 Kč.“ „Ale pane doktore já takhle drahý vitamíny nechci“. „Buď rád že stojí 100Kč. a ne 10 000Kč na měsíc a tyhle by jsi běl jen na 2 týdny“. „Ale stejně je nechci ,protože vím že organismus si ty vitamíny sežene sám“. „Víš že kdyby se ti něco stalo odpovídal bych za to já a proto si ty vitamíny vezmeš“. „Nevezmu, protože žijeme v kapitalismu a jsme svobodní“. Poté jsem odešel z místnosti s receptem na antibiotika a vitamíny jsem si nevezl.

---

### **Žák 2**

Já dobrý den pane doktore já mám zase problémy s krkem  
Doktor tak se tady u nás posad' a udělej áááááááááá  
Já áááááááááá  
Doktor no,no, no to je podrážděný krk to je na rybí tuk  
Já a kolik  
Doktor 500 Kč ♥se slevou ?  
Já ne,ne,ne to sem dostal před měsícem  
Doktor ten rybí tuk je na týden!!!!kam zmizel!!!!

---

### **Žák 3**

Po vyšetření mi pan doktor řekl:  
Tak pane X máte virózu. Doporučuji vám tyto vitamíny na posílení imunity jelikož na tento případ není očkování a ani něco jiného. Stojí 1 250Kč jsou na týden a bral byste je 2krát denně. A já nato: To si nemůžu dovolit s mim platem 28 000Kč vycházím jen tak tak a navíc mám doma 6 činčil. To byste udělal chyba nemoc by se vám protáhla na 2 místo 1 týdne a však jsou tu lidi kterým to hodně pomohlo vážně nechcete??? Ne já nemůžu odpověděl sem a hlavou se mi honilo ,že mi to doktor vnucuje protože to bude špatné. Nejspíš by to stálo podle mě tak 2 500Kč a stejně si je nemůžu dovolit. Pane doktore zrovna sem si vzpomněl ,že mám schůzku se šéchem doufám ,že chápete ,že už musím jít víte on je takový nervní a tak by asi nebylo dobré kdybych přišel pozdě tak nashledanou.  
Řekl sem a odcházel ,ale ještě než sem odešel opět se mi je pokoušel vnutit a tak sem opět byl nucen odmítl.

---

### **Žák 4**

Já: Jednoho dne jsem šla k doktorovi protože my nebylo dobře od žaludku.  
V čekárně: Sestřička zavolala PANÍ pojd'te dál.  
Pan doktor: dobrý den co vás trápí slečno.  
Já: Víte mně nějak bolí břicho a už docela dlouho.  
Pan doktor: No tak se na to podíváme. Lehnete si sem a vyhrňte si tričko prosím.  
Já: Dobře. Vyhrnula jsem si tričko a lehla si na lehátko pro pacienty. Doktor mě prohlédl a říká jó to budou potřeba prášky jménem Auritebleso za 5 349 Kč o 90 haléřů.  
Já: No to si nemůžu dovolit nemáte něco do tisícovky.  
Pan doktor: Ne nemáme tyto jsou nejlevnější

Já: tak to nechci ještě k tomu kamarádka mi říkala že nejsou vůbec dobrý a nepomáhají  
Doktor: to není pravda tyto léky jsou moc dobré a pomáhají  
Já: no já si je nekoupím a hotovo nashledanou.

---

### Žák 5

Jednoho dne sem vstal z postele a bolelo mně v krku a tak sem šel doktorovi . V čekárně byla paní tak sem čekal a najednou paní sestřička říká další prosím tak sem šel a paní doktorka se ptá co tě trápí a já bolí mně v krku od té doby co sem vstal z postele no tak na to ti doporučuji Martánky novum, ale přeci to stojí 4000 já vím ale pomohou ti lépe než nějaký jiné tablety ale já nemám tolik peněz ale pomohou ti ale, říkám že na to nemám !

---

### Žák 6

Jednou jsem byl nemocný a čekal jsem v čekárně po chvíli se ozve „přijďte sem“ Doktor se mě zeptal tak pane co vás bolí odpověděl jsem že už delší dobou trpím bolení hlavy a břicha. A kdy vás to začalo bolet pane no bylo to časně z rána šel jsem do práce a najednou zpoza rohu na mě vyskočil pes kousl mě do nohy a do ruky když jsem ho odehnal šel jsem na autobus a jel do práce nic mě nebolelo ale další den ráno mě to začalo bolet jak čert. A tak jsem přišel za vámi pane Játro.No to by mohla být Radioaktivizmus. O tom jsem ještě neslyšel popište mi to prosím. Je to takový červík který se živí buňkami ve vašem těle. To jsem nevěděl . Nechcete si koupit naše léky pane ?? Možná jo ale kolik budou stát .15 000 na měsíc. Tolik tak to ne musím ještě pracovat. Ale pak se to nevil...

Ani sem ho nenechal domluvit. prostě ne je to moc drahé a já nato nemám peníze a odešel jsem od lékaře

---

### Žák 7

Přijdem do čekárny a počkáme s mamkou a tátou až nás sestřička zavolá. Půjdem do ordinace a první jdu vždy já, tak si lehnu na lehátko a zubařka se mě zeptá: „Tak co tě bolí?“ a já na to: „Tady ten zub“ ukážu jí ho a ona se mi na něj koukne. Pak řekne, že tam mám kaz a prej udělá , že mi udělá blombu. Začne mi dělat blombu a až jí dodělá tak řekne: „Tak a je to hotovo a ani to nebolelo“. Teď vyšetří tátou a mamku a až budem platit zeptá se nás: „Paní Hájková vy by jste mohla používat mezizubní kartáček“ a mamka řekne: „Ukažte“. Paní zubařka ho mamce ukáže a mamka řekne: „Kolik stojí?“ a paní zubařka odpoví: „100 Kč“ a mamka řekne: „Tak to ne“ a paní zubařka odpoví: „Ale tento mezizubní kartáček je tu u nás velmi levný, jinde ho seženete za 140 Kč“ a mamka řekne: „ne dobrý já ho nechci a teď vám zaplatím“. Mamka zaplatí a odejdem domů.“

---

### Žák 8

Dnes jdu na kontrolu k doktorovi, protože mi poslední den nebylo dobře. Po půl hodině na mě došla řada. Když se na mě konečně dostala řada, tak mě pan doktor zavolal.

Vešel jsem dovnitř a pozdravil jsem „Dobrý den.“

Pan doktor na to „Dobrý den, tak co pak nás trápí?“

A tak sem mu začal popisovat kde mě, co bolí a tak. „Včera mě strašně bolela hlava a měl jsem horečku 39 stupňů. Po hodině horečka klesla na 38 stupňů, ale začal jsem mít velkou bolest břicha a průjem, když pominula bolest břicha, tak mi začala být strašná zima a měl jsem opět teplotu.“

A pan doktor mi doporučil léky, které jsem si ale nemohl dovolit. „To vypadá na chřipku, to máte velké štěstí, protože nám přišli nové vitamíny až z Německa, ale stojí 2 499,-“

Á jsme si, ale takové drahé vitamíny nemohl dovolit a tak sem ho odmítnul „Promiňte, ale já nemám tolik peněz na to, abych si mohl dovolit tyto vitamíny.“

Ale pan doktor mě stále nabádal ke koupi „Ale tohle je úplně nový 100% fungující vitamíny na chřipku, které ti určitě pomůžou.“

Pan doktor to zřejmě nechápal, že si to prostě dovolit nemůžu. „Je mi líto pane doktore, ale já si tyto vitamíny koupit prostě nemůžu a pokud to nehodláte pochopit, tak si zajdu k jinému doktorovi, který to jistě pochopí.“

---

### Žák 9

Dobrý den pane doktore. „Ahoj Jiříku tak co ti je“ bolímě v krku a nemohu dýchat“ Á to je známá nemoc jménem Ganga“ Co to je pane doktore“ Leze na vás chřipka, angína, horečka a když se to všechno spojí, vznikne nemoc Ganga“ Aha musím jíst nějaké léky? “ Ano rybí tuk“ Fúj to nebudu jíst“ Obávám se že jo jinak můžete být i 3 roky v Nemocnici“ Nevěřím vám už minule jste mi řekl že budu v Nemocnici ale jsme tu a sem zdravý a ty léky nezaberou lžete aby si je lidé kupovaly třeba jsou takové které pomůžou ale tich je na světě málo 35% ze 100“ To není pravda vymlouváš se aby si nemusel jíst ty léky“ Ne a stejně chci jít ven tak nashledanou!!!!!!!!!!!!

---

### Žák 10

Jednou jsem se probudil a cítil jsem, že mi není dobře.  
A tak jsem šel k doktorovi. V čekárně jsem chvíli počkal a šel jsem do ordinace. Pan doktor mě přivítal a zeptal se: „ Tak co nás trápí.“ A tak jsem mu všechno pověděl. Pan doktor mi řekl, že mě prohlédne. Prohlédl a řekl: „ Vypadá to na zápal plic a proto ti předepíšu léky jménem Zápalus plicus.“ Ale já, protože jsem věděl, že ty léky nezabírají, tak jsem řekl: „ Já ty léky nechci!“ „ A proč je nechceš?“ „Protože nezabírají.“ „Zabírají.“ „Nezabírají.“ takhle jsme se dohadovali asi půl hodiny. Až jsem to nemohl vydržet, tak jsem se zvedl a řekl: „Nashledanou“, a odešel. Když jsem odešel řekl jsem si: „Doma si dám ovoce a bude mi dobře

---

### Žák 11

Dobrý den pane doktore dobrý den odpoví. Tak co vás trápí milá slečno? Mě strašně bolí břicho a nevím jak to zastavit doporučil byste mi něco? No nejlepší by bylo kdybyste měli zdravý jídelníček například ovoce zeleninu a hlavně hodně pití. Asi by bylo nejlepší používat tyto vitamíny, mám je tu takže nemusíte chodit do lékárny stojí 500 Kč. Ale pane doktore tyto užívá moje sestra a platila za ně jen 100 Kč a její doktor jí dal předpis takže to asi odmítnu. No tak jsou to nejlepší vitamíny, které můžou být. Ne děkuji nemám zájem. Paní vaše sestra má určitě jinací tyto jsou nové mají sice stejnou krabičku ale úplně jiné účinky. Dal bych vám slevu 25 Kč. Ne opravdu moc nemám zájem. Lepší už nenajdete. Lepší možná ne ale levnější ano! Nashledanou řekla jsem. A doktor ani neodpověděl.

---

### Žák 12

„Dobrý den, pane doktore.“  
„Dobrý den... tak co se děje?“  
„Je mi trochu nevolno.“  
„A bolí tě něco?“  
„Trochu hlava a taky v krku“  
„Tak se na to podíváme. Řekni á.“  
„á...“  
„Polkni.“  
„V pořádku. Ale máš horké čelo! Sestřičko?“  
„Ano, pane doktore?“  
„Změřte mu teplotu, prosím.“  
„Jistě“  
„40! Hm, to je vážné. Takže doporučuji ti nějaké léky, napíšu ti je na tenhle papír a potom to ukaž mamince.“  
„Promiňte, pane doktore, ale ty jsou moc drahé a navíc já žádné léky nechci!“

„Opravdu žádné nechceš?“

„Ne!“

„Hm... tak dobře! Takže si lehni doma do postele a odpočívej, hodně pij třeba ovocné džusy, žádné bublinky! A hodně vitamínů, dej si nějaké ovoce.“

„Dobře. Děkuji, pane doktore, nashledanou!“

„Nashledanou!“

---

### Žák 13

Přišla jsem do čekárny a zjistila jsem že jsem až 20 v pořadí. Tak tam čekám a koukám na hodiny a najednou vyšla zdravotní sestra a řekla „další“.

Tak jsem šla dál. Pozdravila jsem „dobrý den“.

A teď se mě ptá

Paní doktorka: Bolí tě něco? ☺

Já: Ano, bolí mě všechno. ☺

Paní doktorka: Tak to mám pro tebe ty správný léky. ☺

Já: Opravdu? ☺

Paní doktorka: Ano to mám, jenomže že stojí hodně peněz. ☹

Já: A kolik?

Paní doktorka: Stojí 1000 Kč. ☹

Já: tak to nechci!

Paní doktorka: Ale oni jsou pravý dokonce z Afriky z toho nejlepšího ovoce. ☺

Já: Stejnak je nechci. ☺

Paní doktorka: A proč? ☺

Já: Neřeknu vám to ☹

Já: Nashledanou. ☹

---

### Žák 14

V pátek 30. března jsem se rozhodla jít k doktorovi, protože mě strašně začalo bolet koleno.

V čekárně: Paní pojd'te dál.

V ordinaci: Dobrý den paní Sladká co pak vás trápí?

Paní Sladká: Ále z ničeho nic mě najednou začalo bolet koleno.

Doktor: Ukažte kde vás to bolí? No tak to budou křížové vazy.

Doktor: Můžu vám doporučit léky Wobenzym 300 za 10 000 Kč. Všichni pacienti co je užívaly, byli spokojeni a dokonce si je vychvalovali, že nic lepšího nikdy neměly.

Sladká: No a můžu se zeptat, jestli by nešlo to trochu slevit?

Doktor: Ne na kvalitu těchto léků si nemůžeme dovolit je prodávat se slevou.

Sladká: Jenomže já sem momentálně ve finanční krizi tak si nemohu dovolit tak drahé léky.

Doktor: No buď si je koupíte a nebo si zajděte za jiným lékařem.

Sladká: Tak dobře děkuji vám a nashledanou.

---

### Žák 15

Já : Dobrý den.

Doktorka : Dobrý den.

Doktorka : Co vás bolí ?

Já : Hlava. Mám tam díru

Doktorka : O ano čistý průstřel brokem.

Doktorka : Tak na to vám můžu doporučit jenom Panadol – hlavohojič.

Já : Ale ten přece stojí 3 tisíce.

Doktorka : Ano na 3 dny.

Já : Cože ? 3 dny ?

Já : A jak dlouho to musím brát ?

Doktorka : 2 měsíce.

Já: Ale to to na to nemám. To je 180 tisíc !!!!

Doktorka : Tak to budete mít v hlavě pořád díru.

Já : No ale aspoň nezkrachuju.

Já : Nashle !!

Doktor : Nashledanou

---

### Žák 16

Dobrý den, paní doktorko. Dobrý den paní co vás bolí.

Bolí mě v krku co mi na to předepíšete. Předepíšu vám na to preventan každý den si dáte jeden večer a jeden ráno. Ano a kolik stojí. Stojí 8 800kč. No tak to je moc drahé léky ty si nemůžu koupit. Ale ty léky vás uzdraví. Ale já ty léky nechci nemůžu si je dovolit. Ale už nikdy nebudete mít bolesti v krku. No to mě nezajímá jsou moc drahé nemám na to. Ale když si je koupíte dostanete o 300Kč slevu. Jenom o 300Kč kdyby to bylo o 1000Kč i to by bylo lepší než jen o 300Kč.

---

### Žák 17

Když jsem přišla do čekárny u svého lékaře netrvalo ani tak dlouho a přišla jsem na řadu . ,, Dobrý den ´´ pozdravila jsem ,, ahoj ´´ odpověděl mi pan doktor .

Poté co jsem odevzdala očkovací průkaz a kartičku pojištěnce začal mě pan doktor prohlížet a najednou zjistil že jsem nemocná a doporučil mi moc drahé vitamíny o které jsem ani trochu nestála . Začal , mi vykládat jak jsou zdravé a že mě vyléčí . A já na to že ne protože jsou na mě moc drahé a také proto že mi takové vitamíny stejně moc nechutnají . Ale on pořád nechtěl polevit a povídal že mají blahodárné účinky . A když jsem mu řekla že tomu nevěřím tak se s tím nakonec smířil . Tak jsme se rozloučili a já odešla konečně domů.

---

### Žák 18

Právě sedím v čekárně a rozmýšlím se, co mám říct paní doktorce, protože moje problémy s končetinami nejsou normální! V tom hlubokém přemýšlení, se otevřely dveře a sestra zvolala: „Další, prosím!“ vstoupila jsem dovnitř a nesměle jsem pozdravila, doktorka mi pozdrav příjemně odpověděla. „Tak mi povězte, co Vás trápí.“ poptala se a já odpověděla: „Mám neustále bolavé nohy a při každém kroku mě ostře zabolí v kolenech. „Tak, si sundejte kalhoty a já Vám ty kolena trochu prokouknu.“ dořekla a já udělala to, co mi nařídila. Po prohlídce jsem se jí zeptala, jestli na to nejsou nějaké léky nebo něco co by mi mohlo pomoci od bolesti. „No, mohl by fungovat Bromexin.“ řekla. „A mohu se zeptat, kolik by stál?“ optala jsem se a po její odpovědi jsem přestala dýchat. „Cože? 6550 Kč? Tak to tedy ne!“ vyhrkla jsem! „Ale proč ne? Určitě by vám pomohli. Moji ostatní pacienti je mají také a pomáhají!“ řekla doktorka. „Tak to musejí být hodně bohatí pacienti, když si můžou dovolit, tak drahé léky, promiňte, ale na tyto léky opravdu nemám finance! dořekla jsem, a odešla. KONEC

---

### Žák 19

Dobrý den pane lékaři mě trápí často klouby. Dobře ukažte mi to, místo kde vás to trápí já se na to kouknu tak bolí ano tak jo já vás pošlu na rengen dobře pane lékaři.

Tak ukažte mi ten snímek hm to máte naražený tak mi vám dáme sádru to vám pomůže. Tak dobře pane lékaři, a chtěl by sem se vás zeptat jestli by jsme mohli nabídnout vitamíny pomůže vám to na klouby a na kosti a kolik to stojí 4500kč. To

Je dobrý pane lékaři mě pomůže ta sádra opravdu nechcete já na vaším místě by sem si to vzal. já to opravdu nechci mě pomůže ta sádra. Tak dobře no jak chcete

Naschle nashledanou.

---

### Žák 20

Vypravování o tom jak vysvětlím že nechci drahé léky.



Jdu do nemocnice na preventivní prohlídku otevírám dveře a vcházím do čekárny ozve se DALŠÍ a já už poznám že je to znamení k tomu abych vešel do dveří vstoupím a řeknu „dobrý den“ paní doktorka odpoví taktéž. Řekne mi abych se posadil na židli a vyšetří mě po chvílce pozorování řekne „tak Matěji máš sníženou imunitu můžeš si ale koupit tyto léky“ léky si ale nemůžu dovolit protože sály asi tři sta korun a maminka je nechce koupit. Prý proto že to je moc peněz a že se to hned vyplývá, já bych je koupil ale nemám zrovna moc peněz tak odmítnu. Paní doktorce řeknu „paní doktorko já se omlouvám ale nemám na úhradu těchto léků“ paní doktorka je ale neodbytná a pořád mi ty drahé léky vnucuje tak já jdu domů s tím že mám mojí maminku přesvědčit k tomu aby je koupila. Maminka jde spolu se mnou spět do ordinace a já mám prý zůstat v čekárně maminka si to vyřídí s paní doktorkou a přijde ke mně a řekne že si to pěkně vyřídili a potom mě poučí řekne „když tě někdo nechce nechat tak si to s ním musím umět vyřídit“.

---

### Žák 21

Mamka mě brzo ráno vzbudila a řekla mi, že jdeme na preventivní prohlídku. Tak jsme se připravili a šli k doktorovi. Vešli jsme do čekárny a tam byla sestřička my jsme ji pozdravily: „dobrý den“ sestřička odpověděla: „dobrý den hned vás zapíšu támhle se posaďte a počkejte si“. Asi tak po 15 minutách nás doktor zavolal a pozdravil nás a my jeho, pak se zeptal „nebylo ti v poslední době špatně“ a já odpověděla, že ne potom mi sestřička naočkovala proti chřipce, zkoušela mi zrak a sluch zjistila, že špatně vidím.

Doktor nám řekl, že si máme koupit: „Vidarex“ a že stojí 2000Kč a není prý na předpis a používat 2krát denně. Já jsem mu řekla že si myslím že vidím dobře a když už tak si koupím brýle a on řekl „jak myslíš ale být sebou tak si ty vitamíny koupím“ já jsem řekla: „ne děkuji a nashledanou“ „nashledanou“ odpověděl doktor a my odešli.

---

### Žák 22

Půjdeme s maminkou k doktorovy musíme počkat v čekárně než sestřička nás zavolá zaklepeme na dveře a pozdravíme

„dobrý den“

doktor mi řekl že se mám posadit na židli a zeptal se co mě trápí „tak co vás trápí“. Já řekla že mě bolí břicho v dolní části jako kdybych nejedla. Doktor mi řekl ať si lehnu na lehátko, lehla jsem si a doktor mi prohmatl břicho řekl nám že si musíme koupit tablety „Anixanweris a používat je 3x denně. Mamka se zeptala „jestli je nám napíše na recept“ doktor řekl že si je musíme koupit „kolik stojí“ mamka řekla. Doktor řekl cenu 520 Kč.

mamka řekla že za takovou cenu

---

### Žák 23

„Dobrý den“

„Ahoj Romane tak co ti je“

„Bolí mě noha“

„Dobrá a kdy si začal cítit bolení nohy“

„Dneska ráno pane doktore když jsem stával“

„Pojď sem Romane kouknu se na to“

„Ano pane doktore“

„Jo to máš určitě máš odkrvenou nohu vrať se sem v 14:00 a řekneš mi jestli to přestalo“

„Dobrá pane doktore nashledanou“

„Ahoj“

Po 6. hodinách

„Dobrý den pane doktore“

„Ahoj Romane už tě ta noha nebolí“

„Pane doktore bolí mě pořád mě to bolí“

„Hm čím to může být co jsi dělal včera“

„Hrál jsem florbal s kamarádama“

„A upadl jsi nějak?“  
„Ne“  
„No tak to máš naražený dám ti radu kup si nějaké drahé vitamíny na tu nohy“  
„Ne já drahý vitamíny nechci“  
„Ale to by jsi měl“  
„Ne já opravdu nechci“  
„Jak chceš tak ahoj“  
„Nashledanou“

---

### Žák 24

Jdu k doktorovi na prohlídku a hezky pozdravím „Dobrý den pane doktore“. A pan doktor odpoví „Dobrý den, posad' se tu u mě“. Nejdříve si tě poslechnu jak dobře dýcháš. Po prohlídce pan doktor řekne: Máš slabou imunitu předepíšu ti recept na vitamíny Vibovit který stojí 210Korun. Ale pane doktore není to moc drahý, no to je ale pokud se chceš uzdravit? A začal vyprávět co by se mi stalo kdybych si to nekoupila. Hrozně mě zdržuje říkala jsem si v duchu potřebuji jít na kroužek. Tak jsem ho přerušila a řekla jsem mu: jéje to je ale hodin už budu muset jít. Máš něco naléhavého? Zeptal se doktor. Ano, mám kroužek. No a to je snad důležitější než toto? Smutně jsem odpověděla: NE. No vidíš a kroužek může i počkat. Tak mi ještě půl hodiny povídal nějaké pitomosti a pak konečně jsem se dostala ven.

---

### Žák 25

#### Když jdu na očkování

Když přijdu k doktorovi tak ho slušně pozdravím: „Dobrý den,“ pak mi sestřička řekne abych se posadila na židli. Tak chvilku čekám, až si sestřička připraví iněkční stříkačku. Když si už všechno připraví tak se mě zeptá jakou rukou píšu. Já jí řeknu že píšu pravou. Tak mi vezme levou ruku očistí ji a píchne mi iněkci. A zalepí mi to.

A potom mě doktor prohlídne. A když mě doktor prohlídne tak mi řekne že jsem v pořádku. A sestřička mi nabídne bonbón. Tak se obléknu a řeknu nashledanou a jdu domu.

---

### Žák 26

Dobrý den. Dobrý dej jak se máš. Dobrý, Tak si tě prohlédneme.

Počkej si v čekárně.

Za chvilku nám přijdou výsledky. Pak si tě zavoláme jo.

Tak jo. Po dvaceti minutách si mě zavolali.

A já vešel do ordinace. A pan doktor povídá. Tak všechna vyšetření byla v naprostém pořádku. Ale tvoje imunita je velmi oslabená.

Měl bys brát tyto prášky a hodně spát. Ale pane doktore tyto prášky jsou moc velké.

Já je nespoknu. Budeš muset. A pane doktore dají se alespoň rozpůlit?

Ne nedají. Je pane doktore já mám ještě trénink tak nashledanou. Nashledanou.

---

### Žák 27

Ne! všem musím říct ne! Proboha proč zrovna dnes nemůžu jít ven a musím k lékaři.

Pro nikoho je doktor Hrůza! Pro nikoho utrpení a pro mě ztráta času. Nesnáším ten pocit stát tam a nechat na sebe šahat, nesnáším tu vůni nemocnice a nemám ráda tu špinavě bílou barvu.

A ne čekárna se blíží. Co? kolik lidí tu je? To bude na takové 3 hodiny. Všude jsou mal děti řvou, vřískají, běhají a berčí. Po dlouhé chvíli si mě zavolá sestřička. KONEČNĚ!!!

Já: Dobrý den

Doktor : ahoj, tak na co dete?

Matka : bolí jí kolena a klouby byli jsme na vyšetření před měsícem a vy jste řekl že jestli to nepřejde tak že máme přijít. Tak jsme tu.

Doktor: dobrá, dobrá posad se

No super teď to začne.

Doktor: ukaz mi místa kde tě to bolí  
Ja: kolena, páteř a hlavně klouby  
Doktor: a jak dlouho ?  
Já : 2-3 měsíce  
Doktor : to vypadá na růstové bolesti!  
Já : co? To určitě ne před pár měsíci jsem ošklivě upadla na tělocviku tím to asi bude.  
Doktor : věř mi klouby tě bolí protože nemáš dost vitamínu A, a K předepíšu ti léky  
Matka : dobrá a jaké ?  
Doktor: Gimpolím dva prášky deně jedna krabička na měsíc bude 2 599  
Já : co? Věřte mi já žádné vitamíny nepotřebuji. Vím to a nebolí to tak moc.  
Doktor : ale moc by ti pomahli, neškod svému zdraví  
Tohle nesnáším jak do toho všichni mluví a přitom je to mé tělo , moje volba a moje zdraví.  
Neříkám že ten doktor neví o čem mluví a určitě má zkušenosti a praxe ale já znám své tělo  
Matka : Mi si je tedy nevezmeme bude to problém?  
Doktor : né jen si myslím že by to mohlo pomoci  
Když jsme šly z nemocnice tak mě napadlo co když měl pravdu a já se zmínila a teď budu  
vřískat bolestí Ale co když jsem udělala dobře a ušetřila jsem nám spoustu peněz.To bohužel  
nemůžu vědět a taky si myslím že on to nemohl vědět. Uvidím rozhodne osud

---

### Žák 28

Dobrý den pane doktore, dobrý den. Něco mě bolí. Tak ukaž. Ano, jsi nemocný. Tak ti předepíšu léky. Budeš je užívat třikrát denně. Ano? Stojí 1500 Kč.  
Ale pane doktore, ty jsi moc drahé, to si nemůžu dovolit. No ale musíš. Ale pane doktore, já je vážně nechci, víte. Dobře tak tedy ne. Tak nashledanou pane doktore. Nashledanou.

---

### Žák 29

#### Návštěva pana doktora

Přijdu k panu doktorovi pozdravím „Dobrý den“. On mě vyšetří a začne mi nabízet drahé vitamíny. A povídá „měla byste si koupit tyto vitamíny jsou velmi dobré a zdravé“ a já mu povídám „Já tyto vitamíny nepotřebuji protože jsem zdravá a určitě jsou moc drahé“ a on na to „ale vůbec nejsou tolik drahé jsou velmi zdravé“ale já mu odpovím „ já prostě tyto vitamíny nepotřebuji protože jsem proto že jsem úplně zdravá“ ale on pořád říká abych si to koupila a prostě pořád mi to nabízel tak jsem mu řekla „já je prostě nechci „ a potom jsem odešla a povídám „NASCHLEDANOU PANE DOKTORE“.

---

### Žák 30

Přijdu do dveří a pozdravím pana doktora., Dobrý den pane doktore“.,Dobrý den vy jste slečna X jestli se nemýlím“. „ Ano,, „ Tak se tu posad' a otevři ústa“. „ ÁÁÁ“. „ No vše je v pořádku, ale rád bych vám doporučil vitamíny“. „Jaké“. „ No jsou drahé, ale účinné pomohly by vám, aby jste nebyla pořád nastydlá“. „Aha no nevím opravdu myslíte že by mi pomohly“. „No jistě jsem přeci lékař a vím co pomůže a co ne“ „ Ano jistě ale třeba by mi mohly více škodit“. „Prosím vás jak mohou vitamíny škodit tělu to jsem nikdy neslyšel“. „ Pane doktore já nevím já tomu hle někdy nevěřím promiňte“. „Ale bez obav já tu mám ve své skřínce plno vitamínů i ty co vám nabízím můžete si přečíst co ty vitamíny obsahují pokud chcete“. „Dobře tak já si to přečtu“. „Aha je tu vše v pořádku“., Tak vidíte co jsem vám říkal“. Pane doktore ale přeci minulí rok jste říkal, že jsem na nějaké vitamíny alergická“. Ano to jsem říkal, ale na tyhle ne“.,, opravdu pane doktore“.,, Myslíte že vám lžu“.,, To ne pane doktore vy nikdy nelžete“.,, No dobrá, ale se podívám do vaší složky pro jistotu“. Pan doktor hledá složku., Kratochvílová, Kratochvílová, Kratochvílová je tady tak se podíváme Alergie: vitamíny oliformy tak se omlouvám opravdu jste měla pravdu jste alergická na tyto vitamíny tak můžete jít“. Odcházím a povídám „Nashledanou pane doktore“. Pan doktor „Nashledanou“.

