

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

**SPECIFICKÉ PROSTŘEDKY VÝSTAVBY ODPOVĚDÍ DĚTSKÝCH
RESPONDENTŮ V MEDIÁLNÍM DIALOGU**

SPECIFIC MEANS OF CONSTRUCTION OF CHILDREN'S RESPONSES
IN THE MEDIA DIALOGUE

Bakalářská diplomová práce

Lucie Pitříková

3. ročník – prezenční studium

Česká filologie se zaměřením na editorskou práci ve sdělovacích prostředcích

Vedoucí práce: Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.

OLOMOUC 2013

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedenou literaturu.

V Olomouci dne 25. dubna 2013

.....

Ráda bych poděkovala Mgr. Jindřišce Svobodové, Ph.D. za vstřícné vedení mé bakalářské práce, za její poskytnuté rady, připomínky a zapůjčené materiály.

Obsah

Úvod	5
I. Rámec mediálního dialogu	8
1. Mediální prostředí	8
2. Asymetrie v mediálním dialogu s dětmi	12
2.1. Komunikační kompetence dětského komunikanta	17
2.2. Princip kooperace a konverzační maximy.....	19
II. Prostředky výstavby dětských odpovědí.....	23
1. Faktory ovlivňující jazykovou výstavbu odpovědí	23
2. Výrazové prostředky	26
2.1. Výplňková slova	26
2.2. Deiktické prostředky.....	29
3. Formulační způsoby výstavby odpovědí.....	39
3.1. Opravy a dvojí vyjádření jedné skutečnosti	39
3.2. Aditivní jevy	48
3.3. Opakování slov a částí výpovědí.....	50
3.4. Reprodukce promluvy vlastní, cizí nebo hypotetické osoby.....	54
Závěr.....	58
Anotace	61
Literatura	63
Příloha (CD).....	65

Úvod

Práce je zaměřena na autentickou mluvenou komunikaci dětí v mediálním prostředí. V současnosti je v oblasti mluvených projevů věnována řada lingvistických studií analýze dětské řeči ve školním a rodinném prostředí, pokud však jde o konverzaci dětí v médiích, jedná se o oblast dosud málo prozkoumanou. Důvod lze spatřovat v tom, že v současné době neexistuje mnoho rozhlasových nebo televizních pořadů, ve kterých by byl dětem poskytován dostatečný prostor pro jejich verbální vyjádření. Není tedy k dispozici dostatek materiálu, na němž by mohla být tato komunikační analýza provedena.

Materiál, z něhož jsme vycházeli v naší práci, jsme získali přepisem 20 relací pořadu Děti vám to řeknou, které byly odvysílány rozhlasovou stanicí Český rozhlas 1 – Radiožurnál v období let 2010 a 2011. Pořad je vysílán každou sobotu odpoledne, délka jednoho pořadu je v průměru 12 minut. Celkový korpus tedy představuje cca 240 minut odvysílaných a přepsaných rozhovorů. Moderátorka Pavlína Wolfová si do každého dílu pořadu zve většinou dva až čtyři hosty ve věkovém rozpětí 5–14 let, s nimiž diskutuje o aktuálních otázkách. Pro účely naší práce jsme vybrali pouze pořady, v nichž vystupovaly děti předškolního a mladšího školního věku (1.–4. třída základní školy), tedy děti ve věku 5–10 let, nebo pořady, v nichž počet těchto dětí převažoval. Dílčím cílem naší práce bylo také postihnout rozdíly ve vyjadřování dětí předškolního věku a dětí starších s ohledem na rozvoj jejich jazykových a komunikačních kompetencí.

Cílem práce bylo vysledovat a popsat specifika výstavby dětských nepřipravených mluvených projevů v prostředí rozhlasového studia. Práce je strukturovaná do dvou hlavních celků, přičemž druhý lze opět rozdělit na dvě části. Pozornost jsme zaměřili nejdříve na mediální rámec pořadu a na otázku asymetrií v komunikaci mezi moderátorkou a dětmi a pokusili jsme se charakterizovat specifickou povahu této asymetrické komunikace. Druhá část práce je pak věnována zkoumání a popisu vybraných charakteristických jazykových jevů a výrazových prostředků syntaxe mluveného projevu dětských odpovědí. Zaměřili jsme se především na ty jevy, které se v promluvách dětí vyskytovaly opakovaně, ale do analýzy jsme zahrnuly i ty, které se objevily v menší míře. Podle potřeby byly uplatněny některé metody textové lingvistiky, psycholingvistiky a sociolingvistiky.

Výsledky, k nimž jsme na základě analýzy zvukových záznamů a přepisů těchto dialogů dospěli, jsme vyhodnotili a demonstrovali je na konkrétních vybraných ukázkách z analyzovaných dialogů.

Při transkripci mluvených projevů dětí jsme vycházeli především z publikací *Mluvená čeština v autentických textech* (Hoffmannová, 1992, s. 2–8) a *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách* (Hoffmannová, 1999, s. 14–16). V transkriptech jsme zachytili pomocí speciálních značek ty vlastnosti zvukového a časového průběhu nahrávek, které čtenáři pomohou s orientací v textu, pokud nejsou jednoznačné hranice mezi syntaktickými konstrukcemi. Ze zvukových prostředků zaznamenáváme intonační průběh stoupavý nebo klesavý pomocí šipky směřující vzhůru nebo dolů (↑↓) umístěné na konci syntaktického celku či za slovy s výraznějšími intonačními odchylkami. Většinou jsou šipky umístěny tam, kde je signalizován určitý předěl, mají napovídat, jak mluvčí člení text na úseky. Melodický průběh textu nezachycujeme v úplnosti a ani nebereme v úvahu výškové intervaly. Otázková platnost je značena pomocí otazníku (?) a je signalizována tázací intonací, tázacími slovy nebo se pouze vyrozumívá z celkového významu textu nebo ze situace. Dále zaznamenáváme všechny slyšitelné pauzy, přičemž krátká pauza je značena lomítkem (/), výrazně delší pauzu či odmlčení označujeme značkou zdvojenou (//). Pauzy orientují čtenáře v textu, pomáhají mu představit si časový průběh, plynutí, tempo řeči mluvčího. Nápadné protažení výslovnosti (většinou koncové) samohlásky je označeno dvojtečkou umístěnou za samohláskou (např. a:). V projevech se vyskytuje množství hezitačních zvuků, např. *e, eh, ehm, hm*, které souhrnně označujeme @. Tento hezitační zvuk může být ve výslovnosti protažen podobně jako koncová samohláska (@:). Výrazem *hm* pak označujeme všechny zvukové varianty přitakání, které s ním mají společné rysy (např. *mhm*). Při kumulaci značek je zachováno jejich pořadí tak, že na prvním místě je šipka označující intonační průběh, za ní následuje označení pro otázku a nakonec značka pro pauzu. V záznamech se vyskytují slova či úseky textu, které i přes opakovaný poslech nebyly zcela srozumitelné (bylo to způsobeno tím, že mluvčí hovořili současně nebo se jedná o slova velmi tiše pronesená nebo překotně vyslovená), ty, jejichž přepisem jsme si nebyli jisti, jsou označeny podtržením, místa nesrozumitelná jsou pak označena podtržitkem umístěným v prázdné části řádku. Jevy, které nejsou patrné z pouhého zápisu verbální složky řeči ani ze značek znázorňujících zvukový průběh, jsou popisovány komentáři umístěnými do závorek za slovem či syntaktickým celkem, který provázejí

(např. smích). Replika každého mluvčího je odsazena na zvláštní řádek. Promluvy moderátorky jsou ještě pro přehlednost zvýrazněny tučně.

Texty nejsou přepisovány pomocí fonetické transkripce, která poněkud ztěžuje vnímání textu, ale běžným pravopisem. Tento ustálený způsob bylo však nutné pro zachování autenticity mluveného textu modifikovat. Do projevů dětí se výrazně promítl vliv jazykového okolí, které je obklopuje. Nespisovné (regionální, obecně české) varianty hláskové a tvaroslovné (*hezkej, bejt, ...*) jsou v textu ponechány, v některých výrazných případech jsou ponechány i výslovnostně pozměněné podoby slov (*lepčí, pude, ...*; kvantita samohlásek ve slovech jako *nevím, říkám, ...*). Při záznamu slov cizích a přejatých je většinou respektován původní pravopis, tam, kde však je velká vzdálenost mezi původním pravopisem a výslovností, promítáme výslovnost v zájmu autentického působení textu do transkriptu. Řešení sporných prepisů byla hledána případ od případu, většinou se pohybovala mezi původním pravopisem a zaznamenanou výslovností tak, aby bylo možné výraz identifikovat. Vlastní jména a názvy jsou v textu psány s velkým počátečním písmenem.

Transkripty, umístěné v příloze této práce, doprovázíme také zvukovými záznamy analyzovaných rozhovorů, které v relativní úplnosti zachycují jejich podobu.

I. Rámec mediálního dialogu

1. Mediální prostředí

Předmětem analýzy byly mediální rozhovory, které se odehrávají v prostředí rozhlasového studia. Pořad je pojat jako rozhovor v malé skupině tvořené moderátorkou a zpravidla 2–4 dětmi na aktuální témata současného domácího a světového dění, ale také na témata zcela běžná z každodenního života komunikantů. Tematika rozhovorů je tedy bohatá a různorodá.

Pro rozhlasové dialogy se postupem času vytvořily do jisté míry ustálené strategie: např. repertoár stereotypních formulí (různé pozdravy při začínání i ukončování rozhovoru), je obvyklé, že moderátorka klade otázky, prostřednictvím kterých požaduje informace, a dítě na ně odpovídá. Dále moderátorka usměrňuje průběh pořadu, řídí komunikaci partnerů, jako zástupce instituce volí témata rozhovoru a zastává tak roli řídicího účastníka komunikace, zatímco děti plní roli reagujícího komunikačního partnera. Přímá komunikace mezi dětmi navzájem se objevovala jen výjimečně. Právě moderátorka je „centrem“, přes které se v dialogu realizuje veškerá komunikace. Problematice řízeného mediálního rozhovoru a vztahu mluvčích v takové komunikační situaci se více věnuje Olga Müllerová v publikaci *Kapitoly o dialogu* (1994, s. 13, 16, 18, 55).

Naše zkoumané dialogy se ukázaly být specifickým typem komunikace, v níž se mluvčí pohybují mezi póly komunikace institucionální a fatické. Typické institucionální dialogy jsou zaměřeny na výměnu informací. V našem případě se jedná o to nadnesené problémy vyložit a popsat z pohledu dětí. Na druhé straně, fatická komunikace je oblastí společenské konverzace, jejímž cílem je hlavně udržet nebo rozvinout kontakt partnerů. Ve zkoumaných dialozích dominují obě tyto základní funkce komunikace. Při počátečním zdravení a představování dochází k uvolnění napětí mezi účastníky, moderátorka také během rozhovoru pokládá mimo jiné otázky s odlehčenou tematikou, stejně tak pauzy vyplněné hudbou bývají pravděpodobně vyplněny nezávazným hovorem – právě onou konverzací, která napomáhá rozvíjení vzájemných vztahů a kontaktu účastníků komunikace. Děti samy zasahují aktivně do tematické skladby pořadu a to s dílčími tématy, v nichž hlavní téma rozvíjejí.

Vyjadřování dětí je často nehledané, nekonvenční a mnohdy silně expresivní a dialogy tak lze ze strany dětí charakterizovat jako nepřipravené a spontánní. Ty nejlépe vystihují aktuální vyjadřovací schopnosti dětí, jejich komunikační pohotovost a slovní zásobu. Pořady tedy vykazují rysy institucionálnosti, ale kolísají mezi řízenou a spontánní komunikací, vytváří se tu prostor také ke spontánnímu reagování a variování témat.

Dále je důležité zmínit, že zkoumané dialogy mají podobnou strukturu jako zkoušení ve škole, převažuje schéma otázka – odpověď – zpětná vazba. Moderátorka v komunikaci plní roli učitelky a s dětmi jedná jako se svými žáky: určuje aktivního komunikačního partnera, dbá na dodržování pravidel v udělování slova, řídí rozhovor z hlediska střídání témat. Téma do komunikace zavádí tím, že položí svým komunikačním partnerům otázku, na kterou následuje odpověď nebo i více odpovědí od několika dětí, moderátorka na ni reaguje (poskytuje dítěti zpětnou vazbu, na niž dítě opět může reagovat) a případně ji rozvádí další otázkou nebo položí otázku novou:

co tě tenhle týden zaujalo↑?

zaujalo mě to jak zmizel jede:n / žák naší školy↓ / z pátý bé↓

zmizel↑?

zmizel protože šel sám ze školy a zmizel↓

to jste měli strach ne↑?

jo↓

a jak to dopadlo↑?

tak že ho naši večer někde v parku a: utek protože jeho rodiče byli rozvedlí a měl jít ten ten den k tátovi↓

to je hrozně smutná ale historka↓ co↑?

jo↓

bojíš se teď↑?

hm↓

Moderátorka mnohdy užívá stereotypních otázek:

kdo má například hezký život↑?

já↓

jak vypadá tvůj život když je hezký↑?

normálně↓ když je hezky↑

ty máš hezký život Matyldo↑?

@: nevím↓ / ale myslím si že jo↓

a jak ten tvůj život vypadá když je hezký↑?

prostě chodíme s králíkama do Havlíčkovy sadů↑ / jezdíme na různé chaty↑

co máš na svém životě nejradší↑?

nejradší↑? / kra králíky a maminku↓

Hlavním cílem pořadu je podnítit u dětí řečovou aktivitu a získat co nejoriginálnější a vtipné odpovědi, které by plnily kritéria zábavnosti. Souvisí to se samotnou mediální dialogu: „jeho důležitým konstitutivním rysem je jeho obrácenost

k publiku, orientace na posluchače či diváka, který je svědkem a ještě výstižněji řečeno pravým cílem, k němuž je dialog směřován“ (Čmejrková, 2003, s. 85). Posluchač je zde chápán jako další účastník komunikace, přestože se jedná o pasivního komunikačního partnera. Probíhá tak komunikace mezi přímými účastníky dialogu (moderátorka – děti), kteří se střídají v rolích aktivního a pasivního účastníka komunikace, a pasivním posluchačem. Témata rozhovorů rovněž odrážejí události a problémy, které jsou posluchači známé, a sám k nim pravděpodobně zaujímá stanovisko nebo si na ně vytváří osobitý názor. Způsob, jakým dítě reaguje na daný problém, upoutá posluchačovu pozornost a vůbec způsob formulace, při němž dítě uplatňuje svou fantazii a kreativitu, a originální obsah dětských výpovědí splňují zábavný rozměr pořadu. Přítomnost tohoto třetího komunikačního partnera dává moderátorka v textu explicitně najevo pasážemi, kterými se na posluchače přímo obrací. Děje se tak v úvodu pořadu, v jeho průběhu i na konci. Rozhovor je rámován na začátku a na konci krátkými sekvencemi replik, které mají ustálenou, stereotypní podobu (např. v závěru pořadu pozdrav – odpověď na pozdrav):

Úvod pořadu: je sobota posloucháte Radiožurnál a tedy pořad Děti vám to řeknou Pavlína Wolfová vám přeje pěkný den↓ / jsou tady se mnou tři sourozenci / Kája Gulliver a Teo↓ a jejich kamarád Matouš↓

Průběh pořadu:

- mluví k vám osmiletá Lujza sedmiletá Sofie a sedmiletá Tylda↓
- dnes nám přišli svět vysvětlit sedmiletá Matylda osmiletý Marek a Tobiáš kterému je šest a půl↓ posloucháte Radiožurnál a pořad Děti vám to řeknou↓

Závěr pořadu: slyšeli jste pořad Děti vám to řeknou a za to dnes patří dík jedenáctileté Klárce sedmileté Lujze a: sedmiletému Adamovi↓ ahoj↓
ahoj↓
ahoj↓
ahoj↓

Pavlína Wolfová vám přeje dobrý den↓

Pořad má svou ustálenou strukturu: moderátorka v úvodu pořadu, kterým se celý dialog otevírá, všechny účastníky komunikace přivítá a posluchačům představí své hosty, stejně tak činí i během pořadu, kdy se na posluchače v jednotlivých předělech

(ve chvílích „před písničkou“ a „po písničce“) obrací, obznamuje je s probíranými tématy a na závěr se s komunikanty i posluchači rozloučí (poděkování za účast a výměna pozdravů). Děti si existenci třetího pasivního partnera komunikace nepochybně uvědomují, obrací se k němu ale jen v samém závěru pořadu, kdy je k tomu při společném rozloučení vyzve moderátorka.

2. Asymetrie v mediálním dialogu s dětmi

Naše zkoumané dialogy nejsou klasickým prototypem institucionální komunikace, jak jsme naznačili už v předchozí kapitole. V této kapitole bychom chtěli charakterizovat jejich specifickou povahu, a to především prostřednictvím otázky asymetrií, tj. komunikačních nevyvážeností neboli bariér mezi moderátorkou a dětmi.

Řízené institucionální rozhovory „nejsou typicky spontánní, nepřipravené, projevuje se v nich stabilní jednoznačný vztah mezi partnery, určený jejich výrazně protikladnými sociálními rolemi“ (Müllerová, 1979, s. 12). Z těchto hledisek jsou ale zkoumané řízené rozhovory poněkud modifikovány. Pro průběh a celkovou podobu dialogické komunikace je důležité všechno, co je spjato s osobami komunikantů: jejich vlastnosti, temperament, vzdělání, zkušenosti, věk, pohlaví atp. Rozdíly v těchto faktorech mezi účastníky komunikace způsobují komunikační nevyváženost. Z odlišného sociálního postavení, které je způsobeno generační rozdílností a mírou vzdělání mluvčích, mohou mezi dětmi a moderátorkou vyvstávat potenciální komunikační potíže na straně dětských komunikantů. Ty jsou způsobeny převážně omezenými komunikačními schopnostmi dětí pramenícími právě z jejich nízkého věku. Věk je jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují jazykový vývoj dítěte. Je nezbytné vzít v úvahu, že jakákoli „řečová komunikace je složitě strukturovaný soubor jevů a k nejdůležitějším jeho částem patří mentální předpoklady řečové komunikace, tj. zejména mentální struktura, o kterou se procesy produkce a recepce řeči opírají, její povaha, fungování a organizace“ (Nebeská, 1992, s. 40). V souvislosti s mentální strukturou Nebeská dále pracuje s termínem předpokladová báze. „Předpokladová báze je specifickým způsobem organizovaná mentální struktura zakotvená v osobnostní struktuře jedince, která se vytváří na základě dispozičních vlastností jedince v průběhu jeho interakce s okolním světem. Obsahuje výsledky veškerých jeho komunikačních zkušeností uspořádané na různých stupních obecnosti“ (Nebeská, 1992, s. 82). Na základě těchto faktů je zřejmé, že mezi předpokladovou bází dětského a dospělého komunikačního partnera je velká propast. Jak uvádí Nebeská dále, „Individuální povaha produkce a recepce řeči je dána tím, že předpokladové báze komunikantů obsahují výsledky různých předchozích zkušeností; v průběhu komunikačního procesu se aktivují nejen ty obsahy předpokladových bází, které jsou pro produktora a recipienta společné (sdí-

lené zkušenosti a znalosti), ale také ty obsahy, které společně nejsou (zcela konkrétní individuální zkušenosti a prožitky)“ (Nebeská, 1992, s. 66). Věcné znalosti dítěte tedy v rámci některých otázek nemusí korespondovat s nadneseným tématem a dítě má také omezenou znalost adekvátních vyjadřovacích prostředků. Zde uvádíme některé konkrétní projevy asymetrie v dialogu způsobené omezenými věcnými znalostmi:

kdo to je fakír↑?

fakír↑? / kdo to má být↓?

co by tak mohl být fakír↑? kdo by to mohl být fakír↑?

ňákej / pán / nebo paní↓

fakír dělá že dělá kouzla↓

co je to diplomacie↑? slyšela jsi o tom někdy↑?

co↑?

diplomacie↓

když se dávají diplomy↑?

no mohlo by to tak být ale diplomacie / nevíš↑? / no tak @ řekněme mezinárodní politika↑ co by mohla být mezinárodní politika↑?

volby↑?

co je mezinárodní↑?

mezinárodní volby↓

dneska bude světová premiéra té hry pro děti / toho muzikálu na Kladně / řekněte mi↑ / co to je světová premiéra↑?

třeba něco podobného jako světová válka↓

Dále se chceme zabývat specifickým vyrovnáváním asymetrií způsobeným nestandardním chováním představitelky instituce, tedy moderátorky, díky kterému se protiklady sociálních rolí mluvčích oslabují nebo úplně stírají.

Moderátorka jako zástupce instituce zastává určitou komunikační/sociální roli, která jí „předepisují více či méně striktně určité způsoby chování, do nichž patří často především i způsob řeči a to, jak vést dialog se svými partnery, jejichž role mohou být naší roli protikladné“ (Nebeská, 1992, s. 58). Jak už jsme uvedli, moderátorka se v tomto ohledu chová nestandardně, například pro svůj mluvený projev neužívá prestižní formu spisovného jazyka, která je typická pro veřejnou oficiální/polooficiální komunikaci, jakou je rozhlasový dialog a která pramení z charakteru instituce, ale spíše inklinuje k neformálnímu vyjadřování a užívá substandardní formy. Při klasifikaci mluvených projevů můžeme vycházet z hlediska spontánnosti a vázanosti na komunikační situaci. Naše dialogy se tak ocitají na pomezí oficiálnosti (spíše polooficiálnosti) a blíží se dialogům neoficiálním, přirozeným. V tomto kontextu bude však lepší uvažovat spíše o dichotomii soukromost – veřejnost vzhledem k tomu, že oficiálnost komunikace je tu spojena spíše s projednáváním nějakého závažného tématu, které přesahuje soukro-

mou sféru a je společensky důležité. Pokud moderátorka do komunikace takové téma zavedla, většinou šlo o téma problémové, na něž mohli mít dětští mluvčí odlišné názory (přesto že se v něm vzhledem k jejich omezeným věcným znalostem a zkušenostem nemuseli orientovat), a docházelo tak k žádoucí vzájemné výměně informací.

Moderátorka se tedy snaží asymetrie částečně vyrovnávat, pro pořad je totiž důležité, aby děti při formulaci svých odpovědí dostatečně kooperovaly, nenechaly se ovlivnit kontaktem s neznámým prostředím a rozhovorem s cizí dospělou osobou, aby jejich projev byl co nejvíce spontánní, uvolněný. K tomu moderátorka volí odpovídající komunikační strategie. Výpovědi dětí a moderátorky by se na základě jejich odlišných sociálních rolí měly lišit co do obsahu i formy. Součástí moderátorčiny strategie je i snaha přibližovat se dětem po jazykové stránce tak, že různé jazykové prostředky typické pro běžný mluvený projev vyskytující se hojně v replikách dětí užívá i ve svých vlastních replikách: „... v komunikaci různých mluvčích, kteří mají individuální komunikační návyky, užívají různé jazykové prostředky, různé strategie a způsoby prezentování toho, co chtějí sdělit, působí často jejich vzájemná kooperace, společné jednání a společná činnost, nutnost domluvit se atd. jako princip jednotící. Ten se projevuje i v jazykové stránce a ve směřování k jisté jednotě stylové“ (Müllerová, 1987, s. 100). V některých případech tak moderátorka činí záměrně, domníváme se však, že většinou se tak z její strany děje spíše podvědomě v souvislosti s uvolněným plynutím rozhovoru.

Jako zástupce instituce a řídicí člen dialogu má nad dětmi převahu, vztah nadřízenosti (vyplývající především z vyšší míry komunikačních kompetencí), vyzorovali jsme však, že na své hosty bere jistý ohled. Jak jsme uvedli v úvodu této kapitoly, pro komunikaci je významný především vztah mezi komunikanty. Moderátorka se tedy snaží navázat s nimi kontakt, přátelskou atmosférou získat jejich důvěru a vytvořit u nich pocit rovnocenných komunikačních partnerů.

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, naše zkoumané dialogy v malé skupině mluvčích s moderátorkou jako řídicím účastníkem komunikace připomínají svým charakterem zkoušení ve škole. To má v pořadu svůj účel. Dialog je u dětí nejčastější forma komunikace, se kterou se ve svém životě setkávají. Seznamují se s ním už v předškolním věku v každodenní komunikaci doma, mezi vrstevníky a dalšími lidmi. Při komunikaci s rodiči a později učitelkou nejprve v mateřské škole a později ve škole získávají děti názornou představu o vedení dialogu mezi dvěma komunikanty a o tom, jak

se chovat v rozhovoru s jinou osobou. Prostředí školy a školky je pro děti známé a přirozené a při rozhovoru s moderátorkou jako cizí autoritou tak napodobují získané komunikační vzory a uplatňují je v této pro ně nové, neznámé komunikační situaci. Stejně jako ve školním prostředí, i zde je žádoucí to, že dítě: „má ztratit ostych z komunikování, má se sám projevit, formulovat své myšlenky, vyjádřit se k danému tématu“ (Svobodová, 2002, s. 1).

V pořadu je cílem hlavně motivovat děti k hovoru. Moderátorka tedy poskytuje dětem dostatečný prostor k co nejobsáhlejšímu vyjádření vlastních zážitků, pocitů a dojmů. Při diskuzích o nějakém problému dochází k dialogu volnějšímu, s rozsáhlejšími replikami, děti tak produkují otevřenější a bohatší odpovědi. Mluví ten, kdo chce cokoliv sdělit, a ostatní se mohou zapojovat do diskuze. Tím jsou zčásti porušeny metody řízeného rozhovoru. Přesto že to mnohdy může znamenat odbočku od stanoveného tématu, přizpůsobuje se moderátorka svým komunikačním partnerům a otázky a témata mění podle jejich aktuálních výpovědí. Děti samy prostřednictvím asociačního připojování rozvíjejí témata nebo dokonce zavádějí témata nová, neostýchají se argumentovat, improvizují, bezprostředně, živě reagují, mají chuť se k danému tématu vyjádřit. Do projevu moderátorka zasahuje podle potřeb, například ve chvílích, kdy pozoruje formulační a jiné potíže dítěte.

Analyzovaný institucionální dialog se tak v některých rysech blíží běžnému dialogu, který bývá častěji nepřipravený, spontánní. Moderátorka nezvýrazňuje rozdíly mezi partnery dialogu, minimalizuje sociální distanci mezi nimi, její chování není autoritativní, snaží se odstranit pocity negativní a brzdící komunikaci. Komunikační bariéry odstraňuje také tím, že se snaží dětem různými způsoby ve formulování jejich odpovědí pomoci, překonat jejich nesnáze například napovídáním potřebného výrazu, dítěti, které neví, jak dále pokračovat, pokládáním pomocných otázek. Svě sdělení se snaží „dovysvětlit“ či přeformulovat tak, aby mu děti snáze porozuměly:

byl svátek osmadvacátého října↓ / teď ve čtvrtek↓ proto jste měli prázdniny↓ / víš co se slavilo↑?
svátek Český republiky↓ / něco takového↓
co to znamená↑?
jako že Česká republika / v tu dobu přestala válčit↑? nebo↑ / nevím↓
co když vznikla↑?

a maj takový barvy nebo je tady třeba si něco můžou namalova:t
na obličej když jdou do boje vid↑?
sí tam udělaj proužky:
a co ještě víš o indiánech↑?

tak proto aha↓ a myslíš že ti kteří vědí jaké bude počasí ti / jak se jim mimochodem říká↓? víš jak se jim říká odborně↑? me

ne↓

mete

meteorology↓

meteorologové↓

no to jsem chtěla říct jenomže mě / to je tak dlouhý že si to ani nepamatuju↓ / a toho l a r tam je moc↓

aha↓ a na co ty plány mají vlastně↓?

na to jako voni se chtěj stát strašný těma / jak se tomu říká↓?

nejmocnějšími↑?

Její postoj je povzbuzující, k podnícení dětí k dalšímu odpovídání a pokračování rozhovoru jí slouží i následné hodnocení jejich úspěšných pokusů odpovědět, které posiluje zpětnou vazbou, nejčastěji pochvalou nebo souhlasem, děti povzbuzuje, ztožňuje se s jejich názorem.

to je základ odposlouchávání↓?

hm↓

no to si taky vlastně myslím↓

jak to tam vypadá↑?

oni se tam mají dobře↓

@: voni se maj stejně↓

jako my se mají stejně↓

Karel Gott↑? a jaké by to bylo kdyby se ženíl Karel Gott↑?

strašný↓ bylo by tam jako všude lidi samý // a tak↓ // on už se ale vzal jednou↑?

on už se oženil no↓

prý se bojuje o Prahu↓ co to znamená↑?

že jsou vol / volby a že: prostě: // se: / že jsou různý značky jako už nejsou takový jako na reklamy / auto a takový↑ teď už jsou spíš jako ó dé es Věci veřejné Strana zelená čé es es dé top nula devět

no hezky↑ víš co já jsem nevěděla / že budeš tušit co to znamená bojovat o Prahu↓

a ty a ty co mu pomáhají / ti se jmenujou jak↑?

@: zastupitelé nebo nějak tak↑?

no zastupitelé se jmenujou↓

Těmito všemi uvedenými komunikačními strategiemi lze vzbudit v dětech motivaci a zanechat v nich příjemné pocity ze sdělování a vyjadřování svých zážitků a dojmů.

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že pořad postupují témata z veřejného života, politiky, kultury apod. Pro podnícení dětí ke komunikaci je ale nutné přicházet i s tématy, která překlenují určitou sociální distancí mezi komunikačními partnery a která zmírňují napětí. Jedná se o témata dětem obsahově blízká, nenáročná na znalosti, pro děti známá, např. rodinný život, škola, sport, zvířata apod.. Některá témata v rozhovoru nebyla dětem až tak blízká, neodpovídala úrovni jejich znalostí, přesto se

ale týkala toho, co by děti mohlo zajímat. Podněcovala jejich představivost, uspokojovala potřebu dozvědět se něco nového a děti na otázky ochotně odpovídaly.

2.1. Komunikační kompetence dětského komunikanta

Osvojování, zdokonalování a rozvíjení schopnosti řečové komunikace dítěte je komplexní proces, na kterém se podílí řada procesů dílčích: „vývoj jazyka je součástí kognitivního vývoje dítěte. Důležitými podmínkami tohoto vývoje jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak přiměřená stimulace prostředím.“ (Nebeská, 1992, s. 96). Jedinec tedy rozvíjí své komunikační schopnosti především působením nejrůznějších komunikačních situací, v nichž se v průběhu svého života ocitá, a ve styku s lidmi a s okolním světem. Úroveň mluveného vyjadřování dítěte je do značné míry ovlivňována rodinným jazykovým prostředím, jazykovou vybaveností rodičů a přístupem rodičů v komunikaci s ním, ale i kontaktem s dalšími lidmi (dospělými nebo vrstevníky). Ti všichni stimulují jeho kognitivní a verbální vývoj, obohacují jeho slovní zásobu a rozvíjejí stavbu vět.

Kromě interakcí s dospělými a vrstevníky je základním činitelem vývoje řeči věk dítěte. Právě „věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního, sociálního i verbálního vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují“ (Nebeská, 1992, s. 98). Proces rozvoje řečových schopností začíná již v předškolním věku působením prostředí výchovných zařízení (jesle, mateřské školy). „Ve 4–5 letech dítě již umí tvořit věty, jejichž struktura se příliš neliší od vět dospělých. Po pátém roce si dítě nejen dále rozšiřuje slovní zásobu, ale zdokonaluje také své komunikační dovednosti, aby jeho komunikace byla co nejefektivnější. Je schopno přizpůsobit obsah a formu svých odpovědí adresátovi“ (Nebeská, 1992, s. 99) Dítě, které opouští mateřskou školu, by tedy mělo být schopno se souvisle a srozumitelně vyjadřovat především ve společenství vrstevníků, ale i při styku s dospělými o svých zájmech a potřebách. V těchto komunikačních situacích „jde o situace běžně mluvené spontánní komunikace uskutečňované územně, teritoriálně konkrétním způsobem (obecná čeština, interdialekt, dialekt)“ (Kořenský, 1992, s. 46). Dítě tedy ovládá základy hovorové podoby spisovného jazyka v mluvené formě.

„Zatímco obsahová stránka řečových schopností se rozvíjí v souladu a pod vlivem rozvoje poznávacích schopností, rozvoje souboru znalostí o světě, schopnost užívat různých vyjadřovacích řečových forem je závislá na prohloubeném osvojení rozmanitých sociálních vztahů“ (Kořenský, 1992, s. 13). Na rozvoj řečových předpokladů dítěte má tedy vliv společenská komunikace. Prostřednictvím situačního zakotvení vlastních komunikačních aktivit si dítě postupně osvojuje, zatím alespoň pasívně, také společenské komunikační normy: „Jazykové formy, pravidla jejich užívání, normy řečového chování si dítě osvojuje v jednotě s osvojováním pravidel a norem sociálního styku, s rozvojem poznání a porozumění okolnímu světu“ (Kořenský, 1992, s. 12). Nelze v této souvislosti opomenout ani působení sdělovacích prostředků, zejména televize, které také spolu s rozmanitými sociálními interakcemi dítěte postupně „vytváří vědomí různosti řečových forem, utváření vědomí jejich vhodnosti a nevhodnosti v jednotlivých komunikačních situacích“ (Kořenský, 1992, s. 46).

Do školy pak dítě přichází již se značně rozvinutou schopností mluvit. „Raný vývoj dětské řeči spočívá výhradně v osvojování prostředků mluveného jazyka, později – zpravidla kolem 6. roku – přistupují u většiny dětí prostředky jazyka psaného“ (Nebeská, 1992, s. 101). S příchodem do školy nastupuje komplexní institucionální péče o rozvoj schopností užívání jazyka: „Součástí předpokladů řečové komunikace jsou i znalosti o tom, jak komunikační prostředky užívat, jak vystavět text (mluvený i psaný), aby byl společensky přijatelný a pro recipienta snadno pochopitelný“ (Nebeská, 1992, s. 67). Vyjadřování, slovní zásoba a kultura řeči se dále rozvíjí a zdokonalují a dítě jazykové i komunikační kompetence nabývá až do počátku adolescence.

Ve sledovaných mluvených projevech jsme vyzorovali individuální rozdíly v úrovni verbální řeči, ale i kognitivní mezi jednotlivými dětmi, které jsou dané jejich osobnostními charakteristikami, vrozenými dispozicemi, značnou roli hrají také jejich individuální komunikační zkušenosti. Ve sledovaných záznamech byly na „první poslech“ patrné odlišnosti mezi promluvami jednotlivých dětí. Mnohé děti se nové komunikační situace nezalekly a plynule se rozhovořily k danému tématu, byly schopny o čemkoliv souvisle mluvit. Nepocítily strach či ostych a mluvit před svými vrstevníky ani před moderátorkou jim nečinilo problém. Děti využívaly osvojených komunikačních modelů. Některé děti se však potýkaly s problémy, nebyly schopny se samostatně souvisle vyjadřovat. To však mohlo být způsobeno také prostředím, ve kterém komunikace probíhala, kdy na ně dolehla tréma způsobená vystoupením před ostatními dětmi. Bylo

snadno rozpoznatelné, které dítě vyrůstalo v komunikačně příznivém prostředí, tedy v prostředí, kde mělo dostatek podnětů, bylo s ním často rozmlouváno na nejrůznější témata. Šlo také vypořádat, které dítě bylo o tuto možnost ochuzeno, takové dítě nedokázalo samostatně vyprávět, něco popsat, mělo problémy s komunikací. Nedostatky ve vyjadřovacích schopnostech bývají dále často způsobeny malou formulační a stylizační zkušeností dětí danou jejich věkem a u školních dětí stupněm vzdělání, kdy ještě nedisponují množstvím různých vyjadřovacích prostředků a také soubor jejich věcných znalostí o světě zatím není příliš prohlouben. Dalšími faktory, které ovlivňují řečovou komunikaci a které mají vliv na konkrétní formu mluveného projevu se budeme zabývat v další části práce věnované specifickým prostředkům výstavby dětským promluv.

2.2. Princip kooperace a konverzační maximy

V souvislosti s problematikou této kapitoly se ještě zmíníme o principu kooperace a z něj vycházejících konverzačních maximách. Pro každou komunikaci je důležité, aby komunikační partneři vzájemně spolupracovali. „Tzv. princip kooperace (spolupráce) zformuloval jako obecné pravidlo pro vedení dialogu H. P. Grice“ (Müllerová – Hofmannová, 1994, s. 37). Podstatou kooperačního principu je požadavek na každého účastníka komunikace, aby svou odpověď vždy formuloval v souladu se záměrem a účelem dialogu.

Konverzační maximy jsou rozlišeny do čtyř skupin: maxima kvality vyžadující pravdivost příspěvku; maxima kvantity, jejímž požadavkem je podávat adekvátní množství informací, které je potřebné pro daný účel v komunikaci; maxima relevance s požadavkem „Mluv k věci“; maxima způsobu požadující mluvit v komunikaci jasně, „Buď srozumitelný“. „Je nutno zdůraznit, že konverzační maximy nepředstavují „pravidla“ nebo „návod“ úspěšné komunikace“ (Hirschová, 2006, s. 140). V některých typech dialogů není úspornost a stručnost pramenící z výše uvedených zásad žádoucí. Často tak dochází k porušování těchto komunikačních pravidel, zvláště v těch typech dialogů, jejichž záměrem je rozvést konverzaci a podnítit komunikační partnery k tomu, aby svůj vzájemný kontakt učinili delší, rozvinutější, nesměřovali pozornost pouze k hlav-

ním bodům předmětu hovoru, ale o problematice obšírněji debatovali. To je vlastní zejména společenské konverzaci a samozřejmě každodenní běžné komunikaci. Porušování komunikačních zásad bylo charakteristické také pro komunikaci v námi zkoumaných dialozích.

Moderátorka dětem v souvislosti s hlavním cílem pořadu záměrně pokládala převážně otázky otevřené. Zvolením takového typu otázky tedy neregulovala délku a podrobnost partnerovi odpovědi. Vysledovali jsme však, že děti reagovaly obdobně – vyjadřovaly se obšírně i v případech, kdy jim moderátorka položila typ otázky zavřené. Děti tak porušovaly konverzační maximu relevance, když ve svých odpovědích poskytovaly více informací, než na které byly dotazovány, např. vyslovovaly i svá stanoviska k nim nebo svou odpověď zdůvodňovaly, podávaly vysvětlení. Důvody pro to mohou být různé: dětský mluvčí chce něco zdůraznit nebo má obavu, že mu partner neporozuměl, informaci proto přeformuluje. Někdy se děti rozhovořily k danému tématu o svých zážitcích s ním spojených a měly potřebu sdělit značné množství informací. Tím byla zároveň porušena i maxima kvantity. Příkladem takového porušování mohou být následující odpovědi dětských komunikantů:

a holdujete spíš lyžování anebo snoubordingu↓?

lyžování↓ / to je lehčí mi to přijde↓

lyžování↓ protože já vůbec neumím snoubordovat jsem ještě na to malá↓ / taková velikost nohou není na snoubordu↓

lyže líp zatáčejí líp se udržím v rovnováze je to na nich lepší↓

učitelku ve třídě nebo učitelku národů máte↓?

(smích) ve škole↓ / prostě jako ve třídě máme↓ / že nás učí↓ / má hnědý vlasy / a: je / trochu přísná↓

mě by zajímalo jestli jsi někdy byla v Národním muzeu↓

byla↑ a tam / jsem viděla mamuta↓ / další tam jsou šelmy: / a eště tam jsou třeba i kosti↑ / tam jsou dokonce kosti který se můžou skládat:t↑ / nebo puclé který se můžou skládat↑

to znamená že vás asi nepřekvapí že: ajped má od tohoto týdne zlepšenou verzi ajped dvě↓? víte to↓?

@ jo já to vím↓

ten ajped dvě bude určitě jako takovej že bude vlastně třeba jako jako kdybysme dali dva ajpedy dohromady:↑ / von je teďka i ajfoun čtyři:↑ a bude taky ajpod dvě↓

Moderátorka dbá na dodržování maximy relevance jen do té míry, aby nedocházelo k přílišnému rozbíhání tématu nebo k úplnému vzdálení se od tématu. Vyskytovala se i opačná tendence, kdy dítě dostatečně nereagovalo na položenou otázku a odpovídalo jedním nebo dvěma slovy. Moderátorka se pak pokouší dítě přimět k dalšímu odpovídání rozvíjejícími otázkami:

ty jsi byl na svatbě Marku↑?

jednou↓

a líbí se ti svatby↑?

ne↓

a co se ti na nich nelíbí↑?

nic↓

vůbec nic↑? / nic na tom nenacházíš co na tom ty lidi baví↑?

nic↓

Takových případů nedostatečné kooperace dětského komunikačního partnera však bylo ve sledovaných dialozích minimum.

Děti také ve svých odpovědích uváděly nepravdivé nebo neověřené skutečnosti, říkaly, co je zrovna napadlo, hádaly správnou odpověď, a tím porušovaly maximu kvality. Jelikož děti využívali při odpovídání na otázky svou kreativitu, porušování této komunikační zásady vnášelo do pořadu zábavný rozměr:

řekněte mi / co je to raketoplán↑?

tak já si myslím @ že / je to raketa: která má hodně plánů↓

co myslíš že má za plány v tom vesmíru↓?

no protože si mysleli že politika je mužská záležitost↓ co se myslíš stalo před těmi čtyřiceti lety že se to změnilo↓? tento týden to bylo čtyřicet let↓

ty ženy jako se určitě jako nějak zhroutily z toho / a jako těm manželům začly vynadávat a vyhazovat je z domu↑ / a prostě jim už neb nevařily tak voní to změnili↓

no vážně↓ / kde myslíš že bydlí takový fakír v Česku↑?

v Praze:

Myslíš, že bydlí v Praze↑?

V Česku↓ / v babyboxu↓

ministr dopravy je bez řidičáku↓ jak se to stane že někdo / kdo v zemi řídí dopravu / najednou nemá řidičský průkaz↑?

@: já myslím že to znamená to že prostě asi ňák jezdil autem↑ a: a udělal hrozně těch že mu že mu smažali všechny body a pak pak von eště jezdil ale pak ještě něco proved tak mu ten řidičák roztrhali nebo mu ho vzali↑ a: ten teďka: / aby si vydělal na novej řidičák tak tak teďka řídí dopravu↓

proto je ministr dopravy↓ ahá↑

a víte kde ta Čína je vůbec↑?

skoro vedle: / @ Česka↓

na Divokém západě se kradli↓ víš co je divoký západ↑?

jo↑ někde kde žijou indiáni a něco takovýho↓ Indian Džouns↑

a tady to je co↑? / my jsme co↑? / když tam je Divoký západ tak my jsme co↑?

klidnej sever↓ (smích)

Protože děti ještě nedisponují velkou slovní zásobou, v některých situacích se nedovedou patřičně vyjádřit, pro obsahy ve svém vědomí zatím neznají ta správná pojmenování, používají proto různých opisů. Některá sdělení se jim z uvedených důvodů mnohdy ani nepodaří zformulovat:

jak to vypadá ten raketoplán↑?

může tam mět / že tam jsou hodně tlačítek a že se tam něco: hodně dá uděla:t / a: / těch pánů je tam // docela hodně↓

**kdo tam bude↑? podle čeho se to bude vybírat kdo se odstěhuje na Mars a kdo bude moct zůstat ta-
dy↓?**

no podle toho asi že / ňáký lidi už budou starý: tak jako asi jako ty mladý děti né vůbec protože ty sou mladý a mohli by umřít jako když sou mladý jenže tam už starý lidi ty brzy umřou tak prostě oni je tam prostě daj protože oni třeba už brzy umřou tak jako prostě budou už tam dřív↓

no: a proč myslíš že lidi mají děti vůbec↓?

jesli maj hodně malou práci tak třeba proto jestli chtějí eště pracovat jestli je to baví tak asi proto:
jako aby se nenudili mají děti↓?

Zde a především v posledních uvedených příkladech se jedná o porušení maxi-
my způsobu. Mluví se vyjadřuje nejasně, dvojznačně, recipient může mít problémy
s porozuměním obsahu jeho výpovědi.

Tendence k nadbytečnosti se projevuje také v užívání výplňkových slov a celých
konstrukcí při hledání vhodnějšího výrazu a při snaze udržet plynulost řeči. Vyjadřování
na první pohled redundantní je tak v případě dětí často jediným efektivním prostřed-
kem pro dosažení žádoucího komunikačního záměru, tedy odpovědi na položenou
otázku.

Pro úspěšnou komunikaci mezi moderátorkou a dětmi a především pro splnění
záměru pořadu, totiž aby děti poskytovaly co nejpestřejší odpovědi a vyjadřovaly se
způsobem, který je pro jejich věk typický, nebylo porušování konverzačních maxim na
závadu, spíše naopak. Tedy i zdánlivě nedůležité, podružné informace nesouvisející
s tématem a příznačný a mnohdy osobitý způsob vyjadřování dětského komunikanta
přinášejí požadovaný efekt, mohou být pro posluchače zajímavé.

II. Prostředky výstavby dětských odpovědí

1. Faktory ovlivňující jazykovou výstavbu odpovědí

Charakterem komunikace dětí v mediálním prostředí jsou dána určitá specifika jejich mluveného projevu. Dialogický text má řadu výrazných jazykových rysů, které jsou vlastní všem spontánním mluveným projevům. Pro jejich zkoumání je nejprve třeba vymezit základní rysy mluvnosti.

V promluvách dětí jsme vysledovali nejcharakterističtější rysy syntaktické výstavby spontánních mluvených projevů, jejichž vznik a povaha jsou vyvolány podmínkami, za kterých se dialogická komunikace realizuje. Produkci textu ovlivňuje celý komplex mimojazykových činitelů: „... při zkoumání běžně mluveného jazyka, zvl. projevů dialogických (jazyk běžně mluvený je převážně dialogický), je třeba mimojazykovou skutečnost nejen brát úvahu, ale je třeba vycházet z ní ... Každý rozhovor je celkem, jehož jednotlivé složky jsou ve vzájemných vztazích. Tyto vztahy se přímo nebo nepřímo odrážejí v jazykové výstavbě textu“ (Morávek – Müllerová, 1976, str. 195). Mají tedy vliv na výběr a uspořádání jazykových prostředků mluveného projevu.

Pokud se týká faktorů, které se vážou na osobu samotného dětského komunikanta, jedním z nejdůležitějších je jeho věk. „Řeč dítěte představuje z komunikačního hlediska specifický jev spojený s mentálním a sociálním vývojem mladého člověka“ (Martinec, 1991, s. 295). Jak už jsme uvedli v úvodu práce, věkové rozmezí komunikantů bylo 5–10 let. V tomto věku zatím děti nemají mnoho komunikačních zkušeností, jejich komunikační kompetence se ještě stále rozvíjejí – doplňuje se slovní zásoba, komunikační dovednosti se zdokonalují. Jejich vyjadřovací schopnosti tedy nejsou příliš rozvinuté.

V analyzovaných komunikátech jsou odpovědi dětí nepřipravené, improvizované a spontánní, děti dopředu neví, na co se jich moderátorka bude ptát. Nutnost reagovat na její otázky tedy představuje poměrně náročný soubor myšlenkových operací, což má za následek časté formulační obtíže. „Z podmínek produkce jako jednu z nejdůležitějších uvádíme plynutí textu v čase. U mluveného textu plynutí v čase determinuje produktorovu řečovou aktivitu ... Dalším důležitým činitelem je krátkodobá (ale i dlouhodobá) paměť produktora. U mluveného textu produktor obtížně udržuje

v paměti to, co vyslovil, i způsob formulace“ (Müllerová, 1994, s. 31). Sdělování obsahů ve vědomí dětí je tedy postupné. Jazykové ztvárňování myšlenek zahrnuje především výběr jazykových prostředků, posléze dochází k jejich realizaci. Nebeská tyto procesy označuje jako plánovací a realizační fáze procesu vznikání textu: „Jde samozřejmě o fáze spíše teoretické; obecně se připouští, že mluvčí začíná mluvit a pisatel psát dříve, než plán daného úseku textu dokončí“ (Nebeská, 1992, s. 56). Dochází tedy k překrývání plánovací a realizační fáze procesu produkce výpovědi. Při tomto procesu jsou často narušována syntaktická pravidla strukturace řeči, a dochází tak k uvolnění syntaktické stavby výpovědi.

Podle Müllerové (1994, s. 71–72) je podoba mluveného textu ovlivňována také interakčními vztahy mezi komunikanty. Naše dialogy, jak už jsme je charakterizovali v předchozích částech této práce, mají sice velkou míru neformálnosti, spontánnosti, a je tedy umožněno uvolněné, přirozené reagování účastníků komunikace, přesto může mít na děti vliv to, že v institucionálním rozhovoru k moderátorce jako k dospělému komunikantovi pociťují respekt. Děti si promyšlejší nejen obsah, ale také formu verbálního ztvárnění myšlenek. Chtějí své výpovědi formulovat náležitě vzhledem ke komunikační situaci, která je veřejná: „U veřejných rozhovorů mluvčí hovoří s vědomím, že jejich výroky jsou sledovány nějakým publikem, a to je nutí k promyšlené volbě slov i zvukových prostředků“ (Müllerová – Hoffmannová, 1994, str. 58). Dětské mluvčí tedy regulují své řečové chování, většinou ale nedochází k potlačování expresivních výrazů a emocí a z toho důvodu se v jejich replikách vyskytují i různé zvukové výrazové prostředky a jiné expresivní výrazy, kterým věnujeme pozornost v samém závěru práce.

Na osobnost komunikanta totiž působí řada psychologických faktorů, které mohou komunikaci podstatným způsobem ovlivňovat a modifikovat výběr komunikačních prostředků. Máme na mysli především momentální nálady a citové stavy mluvčích a také jejich okamžitý fyzický stav (např. únava) a emocionální vyladění (např. radost, hněv). Osobnostmi dětí, jejich individuálními vlastnostmi, a přirozeností celé komunikační situace je dáno, že dialogy jsou živé, dynamické. Velký podíl na vzájemném dorozumívání zde mají prostředky mimojazykové. Jedná se o „jevy, které nemají s jazykovým systémem nic společného, ale přesto komunikační proces doprovázejí a často jej doplňují, usnadňují nebo i korigují“ (Černý, 1998, s. 209). Mluvený projev umožňuje využít hlasu pro celkovou zřetelnost projevu. Zahrnujeme sem prostředky prajazykové jako intonace, frázování, tempo a sílu hlasu: „Mluvčí upravuje tempo,

s ohledem na posluchače frázuje, přiměřeně zdůrazňuje to, co má být zdůrazněno, odstiňuje intonačně i silou hlasu projev tak, aby nebyl monotónní“ (Čechová, 2000, str. 382). Řečovou činnost dětí často doprovázejí také prostředky mimojazykové: mimika a gesta. Mluvčí si prostřednictvím mimojazykových výrazových prostředků sdělují některé informace. „Jde např. o samostatné významy vyjadřované intonací, o významy sdělované jen gesty atp.“ (Müllerová, 1994, s. 31). Zvukovou stránkou mluveného projevu se v této práci primárně nezabýváme, pokusily jsme se ji spolu s chováním a různými dalšími projevy komunikantů jen do určité míry popsat prostřednictvím doplňujících komentářů ve výkladových pasážích u sledovaných jazykových jevů.

Některé aspekty jazykového projevu dětí zůstávají pod prahem jejich vědomí, v oblasti nezáměrnosti, mimo oblast vědomé kontroly a regulace. Hoffmannová (1995, str. 29) hovoří v této souvislosti o vysoké neurčitosti výrazu, která zasahuje jak lexikální, tak i syntaktickou stránku spontánního mluveného vyjadřování. Projevuje se například vysokou frekvencí významově neurčitých výrazů typu *ňákej, ňák, takovej*, výplňkových slov nebo nefunkčním deiktickým poukazováním, a to především v situacích, kdy si dítě nemůže na něco vzpomenout nebo kde má formulační potíže.

V následujících dílčích kapitolách se budeme podrobněji zabývat jazykovou realizací dětských mluvených projevů a vybranými jevy, u kterých jsme v odpovědích dětí zaznamenaly nejčastější zastoupení. Pozornost budeme věnovat i těm jevům, které se vyskytovaly spíše ojediněle. V rámci jednotlivých kapitol je budeme na konkrétních ukázkách z analyzovaného materiálu charakterizovat.

2. Výrazové prostředky

2.1. Výplňková slova

V mluveném projevu dětí jsme vyzorovali velkou míru výskytu významově vyprázdněných výrazů, jejichž užití může být hodnoceno jako návykové. Jsou označovány jako tzv. slovní výplňky (Kolářová, 1994–1995, s. 165), tedy opěrné či pomocné výrazy, které se vyskytují různě roztroušené v promluvě mluvčího převážně jako důsledky formulačních potíží. Pro potřeby porozumění jsou nadbytečné a na celkovou úroveň vyjadřování působí spíše negativně ve smyslu odvedení pozornosti recipienta od toho, co produktor říká, tedy od obsahové stránky jeho sdělení. Mluvčímu zaplňují prostor váhání, vzpomínání, hledání vhodného výrazu. Pozornost jsme věnovali zejména těm výplňkovým výrazům, které byly dětmi užívány ve velké míře a ukázaly se tak být jejich vyjadřování vlastní. Jedná se o výrazy *jako*, *třeba*, *prostě* a *vlastně* a frekvenci jejich užití v rámci jednotlivých pořadů jsme přehledně zaznamenali do následující tabulky.

1. Výplňková slova				
	jako	třeba	prostě	vlastně
1. díl	0	0	0	0
2. díl	0	15	2	1
3. díl	15	4	9	0
4. díl	9	4	5	0
5. díl	14	4	2	0
6. díl	1	5	4	0
7. díl	44	33	5	3
8. díl	23	4	13	0
9. díl	42	4	8	0
10. díl	31	4	14	0
11. díl	38	29	2	5
12. díl	4	8	1	0
13. díl	23	4	8	0
14. díl	20	4	13	1
15. díl	11	1	0	0
16. díl	14	4	4	0
17. díl	5	7	8	0
18. díl	11	11	6	0
19. díl	0	4	1	0
20. díl	24	10	9	3
celkem	329	159	114	13
Příklad: to ti vadí↓ / a jak se to stane že se někdo do někoho zakouká↑? no stane se to třeba tak že / když <i>prostě</i> / se / <i>třeba jako</i> na sebe zakoukaj hezky <i>jako</i> ↓				

to znamená že vás asi nepřekvapí že: ajped má od tohoto týdne zlepšenou verzi ajped dvě↓? víte to↓?

@ jo já to vim↓

ten ajped dvě bude určitě *jako* takovej že bude *vlastně třeba jako* jako kdybysme dali dva ajpedy dohromady:↑ / von je teďka i ajfoun čtyři:↑ a bude taky ajpod dvě↓

to je třeba kdo bohyně národa prosím tě↓?

no bohyně národa může bejt *třeba jako* ně někdo *jako třeba* kdo velí: tak *jako třeba* vůdce tý smečky↓
třeba tak↓

nemůže jet rychleji↑? ... ten nemá co kam spěchat↑? ... co ty myslíš↓?

no: *jako* já myslím že / von *třeba* když *jako* musí ject *třeba* něco *jakoby* křtít důležitýho↑ / tak že *třeba jako* může může trochu přidat ale *jako* ne o moc↓

Nyní se pokusíme blíže charakterizovat důvody jejich častého výskytu ve výpovědích dětských mluvčích. Z výsledků v tabulce a uvedených příkladů je patrné, že děti tato slova používají nápadně často a stereotypně. Bývají hodnocena (Kolářová, 1994–1995, s. 167) jako mluvní návyk mluvčího, kdy je mluvčí užívají nemotivovaně, a většinou jsou charakteristická pro individuální vyjadřovací úzus mluvčího. Na což můžeme usuzovat také z toho, že míra výskytu konkrétních výplňkových slov byla v jednotlivých pořadech různá. Často následovala za sebou v bezprostřední blízkosti, v ojedinělých případech se seskupovala do celých řetězců. Mnohdy také spolu s dalšími výrazovými prostředky neurčitosti, kterými se budeme zabývat v následující podkapitole věnované deiktických prostředkům. Nejvyšší – a velmi značnou – frekvenci užití měl výraz *jako*, následovaný výrazy *třeba* a *prostě*. Ukázalo se, že dětské mluvčí tato slova nejčastěji užívali jako částici, která uvozovala výroky, jež vysvětlovaly nebo zpřesňovaly obsah výroku předchozího, že tedy dětem pomáhaly při postupném verbálním ztvárnění jejich myšlenek:

v důsledku to znamená to že dnes žije v Číně mnohem více chlapců než děvčat↓ / vlastně už i mužů protože to nařízení začlo platit před třiceti lety↓ / jaké problémy to podle vás přináší↑?

no↑ že *vlastně* pak ty muži musí zastávat i *jako* některý práce těch žen↓ / a to se jim asi ne vždycky *jako* líbí↓ / a: taky pak *prostě: jako* nemůžou *třeba jako* se tam množit nebo (smích)

dovedete si představit jaké to je když ten geng to dítě unese jaké je to třeba pro to dítě které to vlastně když je hodně malinké možná ani nevnímá a jaké je to pro ty rodiče↑?

(...)

vlastně to dítě není *jako* nějak vychovaný↓ má takovej hrozně *jako* zběsilej život bych řekla↓

Výrazy *jako* a *prostě* se několikrát vyskytly také ve spojení se zájmeným adjektivem:

a špehují↓?

děti spí↓ / protože oni sou *takový jako* menčí a ještě neví ty / pravidla↓

aha:↓ jak si ještě představují ženy ideálního manžela↑?

no já bych si *jako* představovala *třeba* ideálního manžela tak↑ že / že *třeba* je silnej a a hezkej a / ne *jako takovej* že *prostě takovej*

Pokud se týká výplňkového výrazu *prostě*, děti jej užívaly specificky v koncové fázi repliky v platnosti výrazu, který signalizuje nebo podporuje vysvětlení. Müllerová (1994, s. 60) jej také označuje jako retardační, zpomalující. Vzhledem ke koncové pozici mělo *prostě* uzavírací platnost a dodatkový charakter:

a o čem si tak můžou povídat↑?

třeba: to jsou / kamarádi který se hrozně dlouho neviděli↑ / a: povídaj si *prostě*↓

co bys dělala kdyby jsi zjistila že ses spletla↓? že bys někoho volila↓ / vsadila bys na to že nikdy třeba nic neukradl↓ že se chová skvěle↓

já bych udělala to že bych ho příště už nevolila *prostě*↓

Vyskytovaly se pochopitelně i případy užití tohoto výrazu v rámci repliky nebo v její počáteční fázi:

a proč vám to připadá jako lepší zábava↑?

můžeš tam dělat cokoliv↓ / *prostě* v těch hrách↓

jak to teda vypadá když chtějí někomu vzít řidičák jak to probíhá↑? jenom mi řekni↓

prostě tam přijedou↑ řeknou dejte mi / papíry↑ vyhoděj mu ten řidičák a je to↓

bojí se táta třeba dopravních policistů↑?

moc ne protože táta nedělá moc chyb↑ / *prostě* žádnou chybu nedělá↑ / a nikdy nedostal pokutu↑

kde se to ten člověk ten agent nebo ten špion může naučit↑?

prostě von to sám vod sebe umí↓

Děti do svých promluv zasazovaly často výplňkové slovo *třeba*, kterým vyjadřovaly jakousi „libovolnost“ a užívaly je ve významu „například“:

byli jste někdy na svatbě↑?

(...)

já jsem byla na svatbě protože když jako moji rodiče fotěj tak voni se *třeba* znaj se spoustou lidma↑ a když se žení tak nás *třeba* pozvou↓ *třeba* když jsem byla malá↑ tak jsem byla jako oblečená jako víla a šla jsem na osla na na svatbu / @ naší bývalý stajlistky

... že když jako někdo jede moc rychle↑ tak že jako tak že von *třeba* na dálnici se *třeba* má jet / sto↑ / a von jede *třeba* jako *třeba* / sto dvacet↓

takže takovým bys to zabavovala to auto↑?

Na konci výpovědního úseku se pak vyskytoval sledovaný výraz *třeba* jako slovo se zpochybňujícím, omezujícím odstínem. Ve výpovědích dětí měl charakter jakéhosi stereotypního ukončení. Děti tímto způsobem dávaly najevo určitou míru nejistoty, kdy si zřejmě nebyly správností své odpovědi jisté. Zároveň takové jeho užití v závěru promluvy mohlo signalizovat, že dítě už neví, jak má v projevu dále pokračovat. Děti tímto

způsobem dávaly najevo, že jejich sdělení je u konce. V této funkci zde vystupoval i další výraz, a to částice *asi*. Doplníme, že v této platnosti zde byla v několika případech dosazována také neurčitá zájmenná příslovce.

k čemu je dobré rádio↑? / co myslíš↓? / Filipe↓

no: k tomu: / aby někdo něco věděl *třeba*↓

a jak jinak to dřív bylo↓?

prostě že to bylo stejný jako v tom Švýcarsku *asi*↓

proč k tomu: Valentýnovi a vůbec k oslavám lásky / těch zamilovaných patří ta červená srdce↓?

protože / těm zamilovaným jako se to strašně líbí↓ / ta červená *asi*↓

Z výsledků analýzy odpovědí dětí tedy jasně vyplývá, že výplňková slova jsou frekventovaným prostředkem výstavby jejich řečových projevů. Děti je využívají při formulování výpovědí k tomu, aby získaly více času pro promyšlení a vyjádření svého sdělení, a to naprosto automaticky. Vyslovovaly je buď v rychlém sledu s ostatními jazykovými výrazy promluvy, nebo byly výplňkové výrazy navíc doprovázeny formulačnickými pauzami váhání. Docházelo i k protažení výslovnosti koncové samohlásky výrazu, což plnilo funkci zaplněné pauzy váhání. V dětských promluvách se objevoval také doprovodný hezitační zvuk, jenž byl užit bezprostředně před nebo za výplňkovým výrazem, a to s pauzou nebo bez pauzy:

a proč to je↑?

no protože jakoby: oni je utrácej ty svoje peníze a *třeba: / prostě: /* třeba peníze státu↑

co myslíte jak to vypadá taková věc↓?

můžou tam bejt *třeba: @: //* ňáký ňácí králové / anebo tam můžou bejt bitvy↓

2.2. Deiktické prostředky

Jedním z charakteristických jevů, který se objevoval v odpovědích dětí, bylo nadměrné užívání deiktických prostředků, především ukazovacích zájmen, zájmenných příslovcí a adjektiv. Příčiny lze spatřovat v tom, že text rozhovoru je silně vázán na konkrétní situaci a na společné znalosti a zkušenosti partnerů komunikace: „Odrzem vázanosti mluvených textů na podmínky konkrétní komunikační situace, zejména na přítomnost či nepřítomnost skutečností, o kterých se komunikuje, a na společné zkušenosti (tzv. společný zkušenostní komplex) je tendence mluvčích často odkazovat na jevy pojmenované v předchozích promluvách, nebo na nepojmenované skutečnosti,

které mohou být součástí zmíněného společného zkušenostního komplexu“ (Kolářová, 1996-1997, s. 166). Mluvčí tak některé skutečnosti, o kterých hovořili už v předchozích replikách, přímo nepojmenovávají, ale pouze k nim odkazují.

Opakované až nadměrné užívání ukazovacích zájmen ve výstavbě odpovědí, zvláště jejich několikeré užití v rámci jedné výpovědi, pak již nefunguje jako výrazový prostředek určitosti, deiktického poukazování, ale spíše tato slova přijímají platnost opěrných, výplňkových slov, jež mají překlenout určitou mezeru vzniklou nejistotou nebo hledáním vhodného výrazu, tedy vystupují jako výrazy formulačních potíží mluvčího. Znalosti dětí jsou často jen kusé a nepřesné nebo si dítě na přesný název nemůže vzpomenout, což je spojeno s jeho teprve se rozvíjejícími vyjadřovacími schopnostmi.

Ve zkoumaném materiálu se vyskytovala samostatně užitá ukazovací zájmena, která zastupovala plnovýznamová slova. Vysoký byl ale také výskyt ukazovacího zájmena *ten* v nesamostatné (přívlastkové) pozici. Výraz *ten* (a jeho rodové podoby *ta*, *to*) zde fungoval především v kontextové deixi při odkazování k tomu, co si mluvčí pamatují z předchozích replik, nebo k tomu, o čem se mluvilo v rozhovoru dříve. Právě na výskyt deiktického *ten* v přívlastkové pozici jsme s v této části kapitoly zaměřili. Poměrně značný výskyt těchto deiktických prvků zřejmě souvisí s tím, že vystupují ve více významech a funkcích, jež od sebe mnohdy nelze přesně odlišit. Uvádíme zde různé funkce přívlastkového *ten* tak, jak je vymezil Mathesius (viz Schneiderová, 1993, s. 32):

1. Rozlišovací – přívlastkové *ten* odlišuje jednu skutečnost od jiné; často se vyskytuje ve spojení s pouhým adjektivním určením, k němuž si je třeba vynechané substantivum doplnit z kontextu (většinou z předcházející repliky).
2. Připomínací – dítě tímto způsobem připomíná, upozorňuje na to, že uváděná věc je již známá, a to buď objektivně, tedy i ostatním komunikantům, z předchozích replik, nebo pouze subjektivně, tedy jemu samotnému.
3. Expresivní (emocionální) – *ten* se klade u jména věci nebo situace subjektivně nebo objektivně známé, kdy jeho užitím dítě vyjadřuje určité své citové zaujetí, může mít též význam zesilující, zdůrazňovací.

Různou frekvenci užití přívlastkového *ten* z hlediska jeho výskytu ve výše vymezených funkcích jsme zaznamenali do tabulky:

2. Frekvence užití přívlastkového <i>ten</i> v různých významech			
funkce	připomínací	rozlišovací	expresivní (emocionální)
1. díl	2	0	0
2. díl	5	0	0
3. díl	18	0	0
4. díl	12	0	0
5. díl	13	3	0
6. díl	13	2	0
7. díl	18	0	0
8. díl	21	3	1
9. díl	28	2	0
10. díl	29	1	0
11. díl	13	1	0
12. díl	9	0	0
13. díl	6	3	0
14. díl	23	2	0
15. díl	21	0	0
16. díl	19	0	0
17. díl	21	1	0
18. díl	17	1	0
19. díl	10	4	1
20. díl	62	0	1
celkem	360	23	3

Příklady:
Ve funkci připomínací
a víš co je to plat↓?
 jo↓ placení↓ / *těm* lidem↓ / *těm* poslancům↓

proč k tomu: Valentýnovi a vůbec k oslavám lásky / těch zamilovaných patří ta červená srdce↓?
 protože / *těm* zamilovaným jako se to strašně líbí↓ / *ta* červená asi↓

no ale tady sehrál roli stát který to určil↓ takže jaké třeba důvody k tomu ten stát měl↓?
 tak to nevím jaký měl stát↓ ale já bych fakt řek že *těch* Číňanů tak je v *tý* Číně hodně / a: že *to* dítě pak žejo bude převezeno / do jiný země↓

- rozlišovací
tak kde se veme nějaký další když věříš v toho jednoho jediného↓?
 no: oni zase třeba věří věří v *toho* svýho / *ten* jejich bůh bůh třeba zažil něco jinýho↓

jak se pozná pravý Mikuláš od nepravého Mikuláše↑?
 (...) / a *ten* nepravěj třeba říká že sem rozbila autíčko: tendle rok a já sem přitom žádný autíčko nerozbila↓

aha↓ / a ty by si změnil co↑?
 aby žili dinosauři↓
to bys chtěl↑? aby zůstali žít a nebál by ses / na planetě↑?
 jenom *ty* hodný↓

- expresivní (emocionální)
a kdyby jsi něco mohl změnit v minulosti / před tím než co je teď↓ / co by to bylo↑?
 (...) / aby: / moji babičku nebolely furt *ty* záda↓

představte si to že jeden španělský obchod s oblečením dokonce oblékl sto lidí zdarma / teď v období slev↓ když do krámu přišli jen ve spodním prádle↓ / šel bys↑? / ve slipech do krámu aby tě oblékli zdarma↑?

to není *ta* poctivost↓ ňáký lidi za to musej platit hodně peněz / a jako ty vostatní lidi jako třeba se tam přijdou jako jenom v kalhotkách nebo jenom ve slipech a normálně jim tam daj co si vyberou prostě a to není vůbec férový↓

Z výsledků vyplývá, že míra užití přívlastkového *ten* byla velmi vysoká, a to zvláště v připomínacím významu, kdy jím dítě odkazovalo na kontext předcházejících replik rozhovoru a zároveň tímto způsobem již jednou zmíněnou skutečnost připomínalo. V textu jsme vyzorovali několik výskytů tohoto zájmena v rámci jedné repliky. To bylo zejména rysem individuálních komunikačních zvyklostí některých mluvčích. Podle Schneiderové (1993, s. 32) je nadměrné užívání přívlastkového *ten* ve funkci připomínání nějaké dříve zmíněné skutečnosti pro mluvený projev dětí typické, což se potvrdilo i u zkoumaných promluv. V dalších dvou funkcích, tedy rozlišovací a expresivní, se výraz *ten* vyskytoval minimálně.

Již jsme se zmínily o tom, že deiktické prostředky se mohou stát mluvním návykem mluvčího a jsou využívána jako slova výplňková. Vzhledem k tomu, že docházelo k jejich nakumulování za sebou nebo bylo jejich užití spojováno s výraznějšími pauzami, příp. hezitačními zvuky, je evidentní, že dětské mluvčí se k jejich užití uchylují v momentu hledání vhodného výrazu nebo promyšlení formulace, slouží jim tedy jako pomocný výraz při formulačních potížích.

americký fotbal↓ jak se to hraje↑?

no: hraje se to tak že jedni hráči jsou na druhý straně a *ten ten* druhý hráč musí někomu sebrat míč a musí doběhnout na druhou stranu↓ / mně se to líbí protože tam jako maj ty lidi velký ty ramena↓

proč lžou dospělí co myslíte↓?

když v práci někdo lže tak třeba / aby mu pr *@ ten @*: ředite:!
/ ho třeba nevyhodil↓

Děti tak také mohou dávat najevo, že potřebují s formulací pomoci. Ze strany moderátorky pak přichází pomoc ve formě doplnění hledaného výrazu:

jo↓ luk a šíp↓ hm↓

no:↓ / tak střílej do *toho*:

terče↓

no↓ do terče↓

Formulační potíže dětského mluvčího souvisí v tomto případě se ztrátou větné perspektivy. Vyzorovali jsme, že dítě se v případě, kdy ještě neví, co chce vlastně říci, jak svou myšlenku vyjádřit obsahem a jakou formu tomuto obsahu dát, uchyluje k užití

deiktického *ten*, konkrétněji jeho tvarové podoby *to*, nikoli ale už v přívláskové pozici. Důvodem, proč dítě užije neutrální tvar *to*, je pravděpodobně fakt, že se jedná o univerzální zástupný výraz. Výslovnost koncové samohlásky výrazu byla poměrně často protažena.

3.		
Ukazovací zájmena ve funkci výplňkových slov		
	zájmeno <i>to</i>	ukazovací zájmena v přívláskové pozici
1. díl	0	0
2. díl	7	0
3. díl	4	1
4. díl	2	1
5. díl	6	1
6. díl	1	0
7. díl	5	3
8. díl	6	2
9. díl	10	3
10. díl	2	0
11. díl	11	3
12. díl	0	0
13. díl	0	2
14. díl	7	2
15. díl	3	0
16. díl	7	1
17. díl	6	9
18. díl	1	1
19. díl	0	0
20. díl	1	0
Celkem	79	29

Příklady:
Ukazovací zájmena v přívláskové pozici
jak to spočítají ti demografové↓? jak to odhadnou dopředu kolik se těch dětí narodí↓?
 že jim to lidé řeknou↑? asi / jako kolik u nich bylo / jako @ *těch těch* / že:
těch co čekají miminko↓?

staví iglú↑?
 ne:↓ při tom @: / eště třeba *tim* takovym (mluvčí názorně ukazuje)
prak↑?
 no↓ / ne / tim šípem tak stří
jo↓ luk a šíp↓ hm↓
 no:↓ / tak střílej do *toho* takovýho
terče↓
 no↓ do terče↓

Zájmeno *to*
co to je náledí↑?
 náledí je kluzk / *to*: led / na chodníku:

nenapadlo vás třeba někdy nějaký komiks nakreslit na nějaké téma↑?
 to dělaj asi spíš kluci *to* vod nás ze třídy hodně si kreslí do díáře nějaký komiksy↓

proč lidi lžou Sofi↑?
 třeba: / aby: *to* aby byli jakože nevinný↓ // i když přitom nejsou↓

tak to byla divná svatba vid'↑?

a měli to u *to* / u nějaký *to* / prostě tam byla stodola / stará a tam byly zvířata prasata a tak↓ // u toho měli svatbu↓

jarní hry↑? / a při těch dělají co↓?

při těch třeba házej oštěpy↑ / a: *to*: a eště třeba i

V některých konkrétních případech výraz *to* s protažením koncové samohlásky uvozoval nedokončenou výpověď:

víš co to je úplatek↑?

(...)

to: úplatek je třeba když / prostě deš do školy a: někdo a: vozíkáři jak jezďej tím výtahem↑ tak voni tě nechaj svíst a ty jim za to dáš peníze↓

Dále jsme se zaměřili na výskyt ukazovacích zájmen, která zastupovala plnovýznamová slova, ale přitom skutečnost, ke které odkazovala, nebyla z kontextu známa. Ostatním komunikantům tedy nemuselo být jasné, co má jejich komunikační partner na mysli. Jejich výskyt v textu je problematický, zvláště pokud tyto výrazy mluvčí užívají v rámci jedné repliky: „Je však zřejmé úskalí opakovaného výskytu tohoto slova: není vždy zcela jasné, na jakou skutečnost vlastně odkazuje“ (Kolářová, 1996–1997, s. 168). Do tabulky jsme opět zahrnuli nejčastěji užívané výrazy.

	příslovce		ukazovací zájmena
	místa	způsobu	
1.	1	0	2
2.	1	2	3
3.	2	3	4
4.	3	1	1
5.	5	5	2
6.	1	2	2
7.	1	3	0
8.	1	2	2
9.	4	0	2
10.	3	1	5
11.	2	0	0
12.	0	2	2
13.	4	1	3
14.	6	1	1
15.	3	0	2
16.	3	0	3
17.	4	4	4
18.	4	0	3
19.	1	0	0
20.	0	0	2
celkem	49	27	43

Příklady:

Ukazovací zájmena

kluci co vy si o tom myslíte je správné zabíjet koně↑?

ne není↓ ale třeba asi chtěli z *toho* ušít nějaký trička nebo kalhoty↓

a za co se jim platí↑?

za to jak *to* vymejšle↓

a jak si myslíš že knížka elektronická která není z papíru / vypadá jak funguje podle tebe↓?

že má zelenou↑ takový to jak maj ty knihy že se *to* zavře tak že *to* má zelený↑ / a v tom takle jako probíhají písmenka že se vždycky jedno písmenko rozsvítí druhý třetí čtvrtý pátý↓

Příslovce místa

náledí je na chodníku ledovka je na silnicích↑? / jak to vznikne↑?

začne sněžit *tam* to spadne a najednou začne pa najednou začne pršet↓ / a pak je mrazivá noc↑ / ono to zmrzne↑ a tak se to stane↓

na co je třeba / nintendo↑?

(...)

pé es pé je takovej / to je něco jako ajpod jenomže trochu zvětšenýho↑ / a *tady* jsou různé třeba á / iks / křížek a takový / a tím běháš a různý takový↓

jak je velký ten Ježíšek↑?

asi // *odtamud*↑ až *tam*↓ (mluvčí názorně ukazuje)

Příslovce způsobu

a že ten pán třeba tu paní zvedá nahoru↓?

no:↓ třeba *takhle* (mluvčí názorně předvádí se zvukovým doprovodem) / že se votočej↓ / nebo udělaj piruetu *takhle* na ten bo:k↓

tak Matouši co ještě dělají piráti silnic?

ja nevím jako že by stáli na jednom místě a *takhle* by furt jeli dozadu a dopředu a *takhle* by nabourali auta aby měli víc místa↓

a jedli jste někdy krocana↑ když jsme mluvili o tom Děkuvzdání?

(...)

ve školce↓ / jo↑ je tam trošinku takový štárek↑ / to je jeho / to / krev↓ / a já jsem tam měl / kost a byla asi / *takhle* velká nebo *takhle* velká nebo takhle úzká↑?

Již výše jsme se zmínili o univerzálnosti deiktického *to*, je tedy pochopitelné, že v případě, kdy vůbec neznaly pojmenování nějakého jevu, uchýlily se děti právě k této neutrální tvarové podobě. Největší výskyt jsme zaznamenali u zájmenných příslovcí s místním významem. Zájmenné příslovce *takhle* se způsobovým významem se vyskytovalo v menší míře a zvláště nejmenší děti je užívaly také v kombinaci s neverbálními prostředky vyjadřování. Jejich vyslovení pak bylo většinou spojeno s názorným předváděním: „... mluvený dialog, který vedou partneři přítomní současně na témže místě; bezprostředně na sebe reagují a jejich rozhovor je zakotven v situaci, tj. mohou ukazovat na osoby a předměty kolem sebe ... mohou si při dorozumívání pomáhat gesty, pohyby atd.“ (Müllerová – Hoffmannová, 1994, s. 16). Děti obvykle svůj verbální projev

výrazně doprovázejí mimikou a gestikulací. Přestože se jedná o dialog realizovaný v rozhlasovém studiu, a nemůžeme tedy sledovat vizuální stránku komunikace, v některých případech bylo zřetelně slyšet, že se dítě například vzdálilo od mikrofonu, a proto můžeme na užívání neverbálních výrazových prostředků usuzovat. Deiktické prostředky tedy mají i povahu zobrazovací a pro komunikační partnery ve studiu mají sdělnou hodnotu. Doplnění a zdůrazňování verbálního projevu různými gesty se objevovalo nejvíce opět v replikách nejmenších dětí. Vysledovali jsme několik případů, kdy děti kompenzovaly nedostatečnost a sníženou určitost verbální složky vyjadřování tím, že předváděly, napodobovaly nějaké chování, a názorně tak demonstrovaly, co mají na mysli. Do textu by pak bylo možné doplnit příslušný vypuštěný výraz, v námi vysledovaných případech se jednalo o nějaký příznak slovesa:

tys to viděl↑? a jak to vypadá prosím tě↑?

normálně↓ v nějaký pohádce kde byl kde byl bobřík a tygří:k↑ / a jeden pán mu ukazoval jak umí *takhle* sedět a *takhle* dělat↑ / a sedět na těch hřebí↓

Verbální složka takových vyjádření je pak poněkud zredukována. Redukované výpovědi jsou projevem tendence k ekonomii vyjadřování. Dětské mluvčí mnohdy chtějí rychle něco sdělit, zvláště když je dané téma zajímavé a mají k němu co říci, a proto, aby v co možná nejkratším čase vyjádřili svou myšlenku a neztráceli čas hledáním potřebných výrazů, uchýlí se k neverbálním prostředkům. V pauzách váhání by je pak totiž mohl přerušit a ujmout se slova jiný mluvčí. Děti je využívaly i v emocionálním pohnutí, kdy by se dal jejich projev celkově hodnotit jako „překotný“. Ze strany recipientů je pak nutné vyvozování, domýšlení se, co měl komunikační partner na mysli. Účastníci dialogu ale počítají se svou vzájemnou informovaností o předmětu řeči: „...soubor společných znalostí partnerů komunikace o světě i o konkrétním předmětu rozhovoru dává možnost vypouštět a redukovat v širokém slova smyslu“ (Müllerová, 1994, s. 106).

V promluvách pronášených dětmi se často objevovala slovní spojení s výrazem *takový*. Na tomto místě v práci se budeme zabývat zvláštními případy, kdy výraz *takový* nepoukazuje ani k prvkům mimojazykové skutečnosti, ani k předcházejícímu kontextu, kdy tedy ve výpovědích neplní deiktickou funkci. „Výraz *takový* je sám o sobě sémanticky prázdný, nemění význam, nespecifikuje adjektivum, k němuž se váže jako zdánlivý rozvíjející člen“ (Hirschová, 1988, s. 58). Kromě výskytu *takový* ve funkci atributu adjektiva jsme v analyzovaných výpovědích vysledovali i jeho výskyt u substantiva

v pozici, která bývá obsazena právě rozvíjícím členem vyjadřujícím příznak tohoto substantiva. Důvodem užití *takový* „je pravděpodobně ta okolnost, že mluvčí identifikaci provést nemůže nebo nechce, zároveň však hodlá vzbudit dojem, že identifikace byla nebo mohla by být provedena“ (Hirschová, 1988, s. 59). Jedná se tedy pouze o formální napodobení skutečné identifikace založené na deixi, o jakousi pseudoidentifikaci, jak dále uvádí autorka. Zájmené adjektivum *takový* plnilo tedy zčásti odkazovací funkci, vyskytovalo se ve formulacích, kde se dětský mluvčí snažil ostatním partnerům komunikace přiblížit neurčitou, nepřiliš jasnou představu poukazem k něčemu, co druhý partner zná. Hirschová (1988, s. 59) uvádí, že výraz *takový* bývá připojován téměř mechanicky v každém projevu vyznačujícím se subjektivním zaujetím mluvčího, má tedy funkci emocionální. Děti užitím tohoto zájmena spolu s pojmenováním objektu, o němž hovořily, vyjadřovaly své subjektivní zaujetí sdělovaným obsahem.

V podobném významu se v promluvách dětí objevoval také výraz *nějaký*, neurčité zájmené adjektivum. Ve spojeních s tímto výrazem se pak jedná analogicky o jakousi neurčitou identifikaci.

5. Zájmená adjektiva ve významu pseudoidentifikace/neurčité identifikace		
	takový/takovej	nějaký/ňáký/ňákej
1.	0	3
2.	2	4
3.	4	2
4.	2	5
5.	4	4
6.	0	1
7.	5	4
8.	4	4
9.	1	10
10.	4	3
11.	12	1
12.	3	2
13.	2	13
14.	12	11
15.	1	2
16.	6	2
17.	13	0
18.	2	10
19.	5	1
20.	11	9
celkem	93	91

Příklady:

Takový/takovej

jaké to asi je být ve vězení zavřený co myslíš↓?

asi jako *takovej* divnej pocit jako že / tam je všude studeno: a / takhle↓

jaký je rozdíl mezi: mám rád / a miluji↑?

mám rád je jako *takový* poloviční↑ / a miluji je velký↓

teď jste ho viděly↓ / a jak vypadalo↑?

bylo velký a mělo tam *takový* ty sochy↑

nějaký/ňáký/ňákej

co když se: na tu planetu jednou nevejdem↓?

no potom se asi bude muset někdo odstěhovat nebo / já jako slyšel / že *ňáký* tři Američani v Americe / vyšlou *ňáký* lidi na Mars↓ / a prej že tam budou budovat *ňáký* nové domy

co myslíš že má za plány v tom vesmíru↓?

@: třeba prozkoumat *ňáký* ty planety↓

Jak je patrné ze zjištěných údajů, byl výskyt obou výrazů v textu rovnoměrný a uplatňovaly se prakticky stejně. Vypozorovali jsme, že některé děti nápadně preferovaly jeden z obou výrazů. Na ukázkách níže můžeme pozorovat, že se výrazy *takový* a *nějaký* vyskytovaly i v kombinaci ukazovacím zájmenem *ten*:

dospělí překvapivě řeší tuhle otázku špehování a odposlouchávání velmi často / proč si myslíš Sofi že: / dospělí špehují jeden druhého jaké k tomu mívají důvody↑?

většinou jako maj *takový ty* problémy jako že třeba se nemaj rádi navzájem↓

co myslíš že má za plány v tom vesmíru↓?

@: třeba prozkoumat *ňáký ty* planety↓

Někdy byly užívány společně ve spojení *nějaký takový* nebo i *takový nějaký*, tj. v kombinaci určitého a neurčitého identifikátoru.

Při nadměrném užívání tyto výrazy získávaly platnost výrazů výplňkových. Děti je užívaly při jazykovém ztvárňování svých představ, pokud neznaly nebo si nemohly vzpomenout na vhodné pojmenování. Stejně jako v případě výplňkových slov se v jejich okolí vyskytovaly pauzy a doprovodné hezitační zvuky.

a jaký↓? / co by na něm mělo být aby ti to udělalo radost↓?

// *ňáký* hustý↓ @ ty / třeba *ňáký* / @: hustý no: prostě↓

3. Formulační způsoby výstavby odpovědi

V následujících dílčích podkapitolách budeme podrobněji charakterizovat jednotlivé jevy, které jsme zmínili v úvodu této části práce, v němž jsme popsali příčiny jejich výskytu v textu. Opět jsme se zaměřili především na ty jevy, které se na základě rozboru materiálu ukázaly být pro děti typické.

Při třídění a klasifikaci jednotlivých syntaktických rysů mluvených projevů byla využívána kniha Olgy Müllerové *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba* (1994). V uváděných ukázkách označujeme výpustkou místo v textu promluvy, které je v ní vynecháno, protože není důležité pro ilustrovaný jev (jeho vynecháním se nijak nemění význam ukázky).

3.1. Opravy a dvojí vyjádření jedné skutečnosti

V následující kapitole se budeme zabývat povahou a funkcí oprav v procesu komunikace, a to opravami vlastními, tedy případy, kdy se mluvčí opraví sám. Jedná se o rozmanité jevy, které v textu plní různé komunikační funkce: „V některých případech jde skutečně o opravy nebo reformulace, v jiných momenty korekce nejsou tak výrazné a vztah obou formulací může mít ráz významových modifikací“ (Müllerová, 1994, s. 95). Sdělování informací v dialogické komunikaci má procesuální charakter. S jeho plynutím v čase souvisí linearita, se kterou se uplatňuje zpětnost a návaznost. U mluvčího se „uplatňuje zpětná vazba, tj. průběžná kontrola už vyslovené části výpovědi a v případě potřeby její oprava nebo doplnění“ (Černý, 1998, s. 208). Příčinou vlastních oprav v mluvených projevech je skutečnost, že: „... mluvčí nemá v určitém okamžiku pevnou představu o tom, jak bude text pokračovat, zjišťuje, že způsob, jakým začal formulaci, nevyhovuje (z hlediska syntaktického nebo významového nebo obojího, někdy také i z důvodů společenských), a musí původní formulaci opravit, pozměnit, modifikovat“ (Müllerová, 1994, s. 94). Děti tak postupným rozvíjením svých myšlenek a snahou o přesné vyjadřování svá sdělení v proudu řeči různě mění, než se jim podaří zamýšlený obsah sdělit.

Některé opravy jsou vyvolány obtížemi s formulováním a správnou výslovností (různé přeřky, opravy tvarů slov), jindy dětští komunikanti chtějí dát svým výpovědím explicitnější nebo i „oficiálnější“ podobu. Příčinou takového typu oprav bývá to, že se mluvčímu předchozí sdělení zdá neúplné, vzpomene si na vhodnější slovo nebo použije výstižnější, přesnější formulaci či význam původně užitá formulace zužuje, rozšiřuje atp. Tyto jevy přispívají k postupnému dobrému pochopení toho, co mluvčí sděluje.

Tápání při hledání vhodného způsobu vyjádření může být doprovázeno někdy přerušením řeči prostřednictvím delších či kratších formulačních pauz, někdy tyto pauzy bývají zaplněny hezitačními zvuky nebo se v promluvách dětí objevují výplňková slova a další opěrné výrazy.

V následujících tabulkách jsme zaznamenali jednotlivé druhy oprav a roztřídili jsme je z hlediska významového i formálního vztahu mezi původním výrazem a výrazem opraveným, tak jak je ve své monografii vymezila Olga Müllerová (1994).

6. Opravy				
	Výslovnost	Gramatické kategorie zájmen/adektiv (rod, číslo)	Větná perspektiva	
			se změnou předložky	s opakováním slova (zpravidla spojky)
1.	1	0	0	0
2.	3	0	1	2
3.	6	1	0	4
4.	1	1	2	0
5.	9	0	0	0
6.	0	0	0	1
7.	3	0	1	1
8.	3	0	0	1
9.	1	1	0	4
10.	6	1	0	1
11.	2	1	1	5
12.	5	1	0	0
13.	3	0	0	0
14.	1	2	0	2
15.	1	0	0	1
16.	4	0	0	0
17.	1	1	1	1
18.	4	2	0	1
19.	5	1	2	1
20.	0	1	0	0
celkem	59	13	8	25

Příklady:

Opravy

- výslovnostní

co máš na svém životě nejradší↑?

nejradší↑? / *kra králiky* a maminku↓

na co se těšíš nejvíc Matyldo až budeš dospělá↑?

na to že si koupím psa↓ / bílýho *lar labradora* kterej kterej se bude jmenovat Matýsek↓

to jsou elektrárny:↑

elektrárny / a: voní se je hrozně snaží zachránit ty jako všichni třeba *Ama Američani*:

bud' Mozart nebo Bob Márlý myslíš↓?

no něco tak *B Baj Bítls* ňáký ty klasic ňáká ta klasická hudba prostě↓

- gramatických kategorií zájmen/adektiv (rod, číslo)

proč jsou peníze důležitá věc↓?

... když máte hodně peněz tak si můžete toho víc dovolit↓ / a když ne tak / @: třeba chodíte v *chudších* jakoby v *chudším* oblečení a tak↓

když řeknu že jsou to veliké obrazy↓ / sada obrovských obrazů / které ukazují dějiny Čechů a ostatních slovanských národů↓ / co myslíte jak to vypadá taková věc↓?

můžou tam bejt třeba: @: // *ňáký ňácí* králové / anebo tam můžou bejt bitvy↓

ale ta představa / rok na moři / bez možnosti vstoupit na tu pevnou zem↑?

já teda *mně* by vadilo: třeba tam jezdit dlouho protože neudržím se v klidu tak půl hodiny

- větná perspektiva

- změna předložky

aha a kam ho vyhodí↓?

do koše↑

do koše↓

nebo *na pods pod* auto↑ to se taky bude hodit↓

a v čem je to fajn↑?

že si s ní můžeme aspoň / s někym hrát↓ ne furt *ze s / s* námi↓

- s opakováním slova (zpravidla spojky)

čím nejvíc rozčílíš řidiče↓?

(...)

nebo: *kdybysme vyhodili↑ / kdybysme udělali* lumpárnu a jeli bysme↓

a k čemu jim to bude až to zjistí co tam je↓?

aby se vědělo co v tom vesmíru je↑? / třeba tam může bejt nějaká nová planeta *která / na který* je vzduch / voda↓ // možná tam můžou bejt i ňá / ňácí tvorové↓

Největší četnost výskytu měly v odpovědích dětí opravy výslovnosti, „jsou většinou spjaty s technikou mluvení, s obtížemi různého druhu, jako je např. přeřeknutí, potřeba nadechnutí, náhlá nejistota, vyslovování některých hůře vyslovitelných slov atp.“ (Müllerová, 1994, s. 97). Mluvčí v takových případech většinou slovo přerušili a znovu je vyslovili celé. Někdy však dítě zopakovalo část výpovědi před opravou a teprve potom chybně artikulovaný výraz opravilo:

@: tam je to hodně jiný než v Česku↓

v čem↑?

já nevím je to daleko víc udržovaný nejsou tam vůbec grafity *nejsou tam vangly nejsou tam vajgly* po zemi

Opravování gramatických kategorií zájmen a adjektiv vyplývají z toho, že: „Mluvčí v okamžiku pronesení zájmena není ještě rozhodnut pro konkrétní substantivum. Podle jeho rodu je pak eventuálně nucen opravit rod závislého přívlastkového zájmena tak, aby jeho tvar vyjadřoval shodu se substantivem“ (Müllerová, 1994, s. 98). Podobně docházelo i ke změnám osobního zájmena. V rámci těchto oprav tedy docházelo k nahrazení chybného tvaru tvarem správným.

Oprava ve smyslu změny předložky plyne z nedostatečné větné perspektivy dětského mluvčího. Dítě začne výpověď s užitím určité předložky, ale pak si uvědomí, že ta se nehodí k navázání toho, co chce dále sdělit, a původní předložku nahradí jinou.

V dalším případě oprav uvedeném v tabulce dítě zopakovalo spojovací výraz, jenž bezprostředně předcházel výrazu, který se rozhodlo opravit, a v nově formulované části výpovědi již s dosazením vhodného výrazu za opakovaný spojovací výraz dále pokračovalo ve sdělení.

V opravách výslovnosti a gramatických šlo vždy o náhradu výrazu formálně, gramaticky nevyhovujícího výrazem, který dětskému mluvčímu umožňoval pokračovat ve vytváření projevu. Děti se opravovaly spontánně, tyto druhy oprav tedy nijak nesouvisí s komunikačním záměrem mluvčích, „jedinou snahou mluvčího je sdělit obsahy vědomí a při tom je nutno překonávat základní obtíže spojené s jejich jazykovým vyjádřením“ (Müllerová, 1994, s. 98).

V rámci vlastních oprav je možné uplatnit hledisko záměrnost/nezáměrnost opravy. Záměrné neboli vědomé opravy jsou opravy významu. Nemusí se jednat jen o prosté nahrazení věcně nesprávného údaje správným, ale mluvčí jimi také může sledovat nějaký zvláštní komunikační cíl. Snaží se vyjádřit svou myšlenku přesněji, výstižněji, postihnout nějaký významový aspekt sdělovaného slova. Tyto opravy bývají také prováděny s ohledem na komunikačního partnera: „Jejich základní interakční platností je – obecně řečeno – zajistit co nejlepší vzájemné porozumění komunikantů“ (Müllerová, 1994, s. 99).

Jednotlivé druhy oprav z hlediska významu jsme opět roztřídili podle jejich charakteru a jejich výskyt v jednotlivých pořadech zaznamenali do tabulky.

7. Opravy významu			
	Slovesný zp./os.	Změna kladu v zápor	Nesprávný údaj nahrazen správným
1.	0	0	1
2.	0	0	0
3.	1	0	1
4.	1	1	0
5.	1	2	4
6.	0	1	0
7.	3	0	1
8.	0	0	2
9.	2	1	1
10.	1	0	1
11.	1	1	0
12.	0	0	0
13.	0	1	1
14.	2	0	1
15.	0	1	1
16.	0	0	1
17.	0	0	1
18.	0	0	0
19.	2	0	0
20.	0	0	0
celkem	14	8	16

Příklady:
Opravy významu
- slovesný zp./os.
co se ti v Praze nelíbí↓?
... že se čmárá po zdech↑ to taky↓ po hřbitovních zdech někdy↑ a to právěže *chci* to *bych chtěla* změnit↓
a jak by to měl řešit správně↑?
... jenom jenom trochu jenom vtevěře vokno↑ / a řekne prosim mohl *mohl bys moh byste* zrychlit↑? já bych / do toho pruhu moc nutně potřeboval↓
a proč myslíte že to není správné↑?
protože ten člověk / třeba von ho zastaví na dálnici / a: ten člověk pak musí šlapat↓ / a takhle / vezme si nákej list↑ tam napíše *prosim tě prosim vás* svezte mě↓
- změna kladu v zápor
proč se to slaví zrovna čtyři neděle ten advent↑?
ježiš já jsem si ještě *napsala / nenapsala* přáníčko↓
mimochodem ty si myslíš že mimozemšťané jsou nebo nejsou nebo↓?
jsou↓ / ne nejsou nejsou nejsou↓
jak jste správně řekli ten Usáma Bin Ládin @ byl terorista / a to je povolání nebo co to je vlastně↑? / být terorista↓
no: / *je to jako / vůbec to není* povolání je to takový rozhodnutí že asi chceš někoho zabít @ že se nim chceš stát protože...
- nesprávný údaj nahrazen správným
třeba tahle která bude teď následovat // jako že zítra / tak to je neděle železná↓ / proč se jmenuje železná↑?
jako že železná je jako *čtvr / první↑*
hm↑ / pak je druhá↑

ne / jako *čtvrtá* třeba↑ jako kdyby to bylo v závodech↑ tak železná je čtvrtá↑ / pak je bronzová je / *druhá*↑ ne *třetí*↑ //

a jaký je rozdíl mezi Bohem a Ježíškem↑?

tak že Bůh / se: ce celou dobu celej rok kouká↓ a / *Ježíš* a *Bůh* pak Ježíškovi říká jestli má ty dárky nosit↑ a to je už stejný u Mikuláše↓

myslíš že máš málo pohybu Matouši↑? / a co všechno děláš↑? jak sportuješ↑?

@: / dneska mám ____ sporty mám tam / můžu: třeba: / venku běha:t / hrát tam tenis hrát tam hokej↓ / a my tam / máme vevnitř / takov my my máme *vevnitř* / *teda venku* takový / takový brusle na to / na hokej na ten ledovej

doplň větu Matyldo↓ čím je člověk starší tím je

hloupější↓ / @ *chytřejší*↓

Ve zkoumaných rozhovorech jsme objevili několik příkladů oprav slovesné osoby nebo způsobu. Tyto opravy už vyžadují rozvinutější vyjadřovací schopnosti mluvčích a v souladu s tím byly také prováděny staršími dětmi – školního věku. Při opravách se dětští mluvčí snažili vyjádřit jinak, protože si uvědomovali jednak významový rozdíl mezi vyjádřeními, jednak vhodnost vzhledem k situaci. V uvedených ukázkách můžeme pozorovat např. změnu tykání ve vykání nebo využití tvaru kondicionálu.

Při změně kladu v zápor docházelo k tomu, že dítě zahájilo formulaci výpovědi, ale náhle zjistilo, že kladný tvar slova se nehodí pro způsob, jakým chce ve výpovědi pokračovat, resp. že nedokáže na takto započatou výpověď navázat. V takovém okamžiku se mluvčí odmlčel a použil záporného tvaru slova. Mezi ukázky v tabulce jsme zařadili i prostou změnu významu, kdy dítě pouze změnilo své stanovisko.

Jednoduché případy oprav, kdy dítě nahrazovalo věcně nesprávný údaj údajem opraveným, prováděly i nejmenší děti. Komunikantův záměr byl často nejdříve signalizován lexikálními prostředky, které naznačovaly, že bude provedena oprava. Bývaly umístěny vždy bezprostředně před druhým, opraveným slovem. V analyzovaném materiálu jsme zaznamenali např. zápornou částici *ne*, výrazy *teda*, *vlastně*. Užití těchto prostředků neslo různé významové odstíny. Společně s nimi se uplatňovala i zvuková signalizace, především důraz, a to většinou v promluvách temperamentnějších mluvčích. Dále se v platnosti zvukového signálu opravy místy vyskytoval i hezitační zvuk. Nejčastěji a také nejvýrazněji opravám předcházela částice *ne*:

hm↑ / pak je druhá↑

ne / jako čtvrtá třeba↑ jako kdyby to bylo v závodech↑ tak železná je čtvrtá↑ / pak je bronzová je / *druhá*↑ *ne* *třetí*↑ //

mimochodem ty si myslíš že mimozemšťané jsou nebo nejsou nebo?

jsou↓ / *ne* nejsou nejsou nejsou↓

a varujete je↑?

no já jo↓ / *teda* někdy↓

V další skupině oprav dětští mluvčí různě varují a parafrázuji svá sdělení, aby docílili záměru vyjádřit se co nejpřesněji s ohledem na komunikačního partnera a co nejadekvátněji komunikační situaci. V rámci těchto oprav docházelo k zpřesňování významu proneseného sdělení s častým rozlišením i jemných významových odstínů.

8. Opravy významu – zpřesnění			
	Dvojí vyjádření téhož	Ve druhém vyjádření se opakuje první formulace rozšířená o dílčí informace	První vyjádření zájmené/příslůvečné, druhé je konkretizováno
1.	0	1	1
2.	1	2	0
3.	1	3	1
4.	4	2	0
5.	4	1	2
6.	1	1	2
7.	3	1	0
8.	1	1	1
9.	2	2	0
10.	6	1	2
11.	6	2	2
12.	3	0	3
13.	1	0	2
14.	4	4	2
15.	2	2	1
16.	3	0	0
17.	1	3	1
18.	7	0	1
19.	4	2	0
20.	8	0	6
celkem	62	28	27
Příklady: <u>Opravy významu – zpřesnění</u> <u>- dvojí vyjádření téhož</u> a kdo jim to platí těm poslancům↑? <i>zem↓ Čes Česká republika↓</i> jaktože nejsme moderní dost↑? / jak se to pozná na nás↑? vlastně ty děti co teď sou tak ty už to maj jako vlastně odmalička↑ a <i>ty co byly / ty co co sou teďka dospělí</i> tak ty to neměli↓ neměli by Číňané zrušit tohle nařízení úplně↑? pak by zase ale třeba spoustu lidí po tomhle zrušení v podstatě pak jako všichni chtěli mít děti pak by byl takovej <i>bejbybům / bylo by prostě děsně moc dětí</i> / takže taky bych to jako omezila právé na náákej vyšší počet než jedna↓ <u>- ve druhém vyjádření se opakuje první formulace rozšířená o dílčí informace</u> co se ti v Praze nelíbí↓? to že tam že se kradou děti to je za prvý↑ za druhý že se maluje po domech to se mi taky nelíbí↑ nebo			

že se čmárá po *zdech*↑ to taky↓ po *hřbitovních zdech* někdy↑

můžeš být kýmkoli že jo↑?

no↑ může být právěže *kýmkoliv*↑ *můžeš bejt holkou klukem*↓

co myslíš že lidé dělali po večerech místo toho aby seděli na fejsbuku nebo něco hledali na internetu↓?

seděli a povídali *dětem jejich dětem* pohádky↓ / a četli si Malého prince↓

a jak je podle tebe velká taková elektronická knížka↓?

no je ve *velká středně velká*↓

- první vyjádření zájmené/přísluvečné, druhé je konkretizováno

já bysem si čistil *až potom / až ho sním*↓

aha ale zuby bys↑?

jak je velký ten Ježíšek↑?

Ježíšek je↓ // je / prostě / dítě a: ono to je jako miminko↑ protože voni ho ukřížili a von se von se von pak vstal z mrtvých a stalo se z něj zase miminko↓ / takže von nosí dárky jako *takhle jako malej*↑ / a: ...

stojí to za to myslíš↑?

hm↓ / třeba do těch kojeneckých ústavů *my* přispíváme peníze *naše škola*↓

bavilo by vás nechodit do školy↓?

@ já bych taky radši aby mě učili ve škole protože tam mam svoje kamarády a od učitelů je *to lepší to učení*↓

do té doby se o tom ještě uvažovalo že není↑?

uvažovalo↓ protože třeba ně @: někdo třeba byl i / @: jako / že: ho mučili za to / že říkal že třeba Země je kulatá a ono se *nejdřív* eště *v dávných dobách* myslelo že Zem je hranatá↓ / jako že je to kostka↓

a jaktože jemu se to nemůže stát↑?

protože von kdyby slít dolů tak tak je prozrazenej↓ von *to* nechce *aby ho někdo / viděl*↓

Nejvýrazněji se tato tendence projevovala v případech, kdy děti svá sdělení formulovaly dvojím pokusem, ve druhém vyjádření říkaly sice v podstatě totéž, ale bylo možné v něm pozorovat zpřesnění nějakého (mnohdy i dosti těžko postižitelného) aspektu faktu, který byl vysloven v první formulaci. Dětské mluvčí zpřesňovali význam první formulace a někdy tento význam zužovaly nebo naopak rozšiřovaly, tzn. první vyjádření bylo obecnější, druhé speciálnější a naopak:

jak si někdo může snížit plat omylem↑? / co myslíš↓?

tak že von něco vymyslí↓ a von a pak jako tam *řeknou* ještě *ňákej / poslanec* jako *řekne* ňákej návrh a ...

a třeba myslíš že se zajímají i o to jak je oblečený kdo nebo tak↑?

jo třeba tak / že: *pan náš pan prezident*↓ si třeba můžou myslet že ty brejle jsou pitomý a že je vůbec nepotřebuje↑

no teď jsem četla Marku to jsi se úplně trefil↑ že se může klidně stát že českou dálnici budou stavět Číňané↓ / to je dobře nebo špatně↑?

oni by to stavěli třeba ňáký / křehký aby se to rozpadalo↑ třeba by *ty z Číny hračky to zboží z Číny* by třeba drtili a pak by z toho stavěli

V následujícím příkladě si dítě např. uvědomilo vhodnost užití citově neutrálního výrazu:

kdo myslíte že ty neděle pojmenoval↑?

Ježíšek↓ nebo jeho *tá otec* / Josef↓ nebo máma Marie↓

Patří sem také případy vyjadřování téhož děje pomocí dvou významově blízkých, popř. synonymních sloves, první sloveso má zpravidla obecný význam a druhé tento obecně naznačený děj prvním slovesem specifikuje, konkretizuje. Někdy druhé sloveso poukazuje na další z aspektů děje vyjádřeného prvním slovesem. Mluvčí v těchto případech nepovažuje první sloveso za přesné, výstižné, a proto charakter sdělovaného děje vyjadřuje pomocí obou těchto sloves:

co jsou lepší lidi↑? podle vás↓ existuje něco jako lepší lidi↑?

který se *koukaj* na značky *vnímaj* ty značky a třeba @ nejezděj na červenou a / prostě dodržujou dopravní předpisy↓

co víte o Američanech↑? kdo jsou to Američané↑?

(...)

a: o Americe vim že tam *je / vládne* Obama↓

Dalším typem zpřesnění významu jsou takové formulace, eventuálně reformulace, ve kterých dětští mluvčí ve druhém vyjádření opakují první formulaci rozšířenou o dílčí zpřesňující informace. Děti nejčastěji doplňovaly substantiva v původních sděleních rozvíjejícími, zpřesňujícími členy a význam sdělení tak konkretizovaly (viz příklady v tabulce).

Posledním případem oprav, o kterém se v této kapitole ještě zmíníme, jsou situace, kdy dochází k nahrazení zájmena nebo příslovce konkrétním pojmenováním. Dětský mluvčí tak činí s ohledem na recipienta, zřejmě si uvědomuje, že by se ve sdělení nemusel orientovat. Dobře tento jev ilustrují příslušné ukázky v tabulce.

3.2. Aditivní jevy

Podobně jako případy dvojího formulování, které jsme charakterizovali v předchozí kapitole, také „Aditivnost v textu je jedním z výrazných indikátorů jeho postupného vznikání, procesu jeho narůstání“ (Müllerová, 1994, s. 79). Je dalším odrazem nedostatečné výpovědní perspektivy mluvčího a projevuje se jako dodatečné volné připojování slov nebo výpovědních konstrukcí k již proneseným úsekům promluvy. Tato doplněná sdělení významově zpřesňují – specifikují nebo doplňují – předcházející výpověď. Dětské mluvčí informace dodávali tak, jak si je postupně vybavovali (např. v rámci asociačního připojování), nebo k již proneseným sdělením podávali vysvětlení. Dodatečně připojené výpovědní konstrukce byly většinou od předcházejícího výpovědního celku zvukově odděleny a samy tak byly intonačně uzavřenými jednotkami. Mnohdy měly povahu samostatných eliptických výpovědí:

ty máš lásku↑?

@ jo↓ mám↓ / já nemám jen jednu↑ já mám dvě lásky↓ // je to Jakub a Hynek↓ / moji spolužáci↓ / ale radši mám↑ / vlastně nevím jakýho mám radši↓

Z následujících příkladů je zřejmé, že děti při postupném rozvíjení svých sdělení postupovaly podobně jako v případech charakterizovaných v předchozí kapitole, kdy v rámci doplnění sdělovaly v podstatě totéž, ale vyjádření se snažily specifikovat:

kde se ti líbí nejvíc na světě↓?

doma↓ / v Praze↓ v Český republice se mi nejvíc líbí↓

líbilo se ti tam↑?

jo líbilo↓ / hodně↓ / moc↓

V dalších příkladech je patrná snaha dětských mluvčích zdůvodnit či objasnit svá tvrzení, tak aby na straně recipienta došlo k porozumění:

když přijede k tvému tátovi třeba policista nebo k mámě a řekne dva tisíce s bločkem nebo pět set korun do mojí kapsy↓ co udělá↑?

to moje máma by dala dva tisíce i těch pět set↓ // by dala voboje↓ / protože je poctivá↓

učitelku ve třídě nebo učitelku národů máte↓?

(smích) ve škole↓ / prostě jako ve třídě máme↓ / že nás učí↓ / má hnědý vlasy / a: je / trošku přísná↓

Několikeré dodatečné připojení výrazů nebo výpovědních konstrukcí zapříčinilo, že sdělení mělo charakter výčtu:

a proč myslíš že je to hodně↓?

no protože seš stare:j / a pomalu chodí:š // bolejí tě záda:

kdo je ideální manžel↑? jak co jak si představují ženy ideálního manžela↑?

tak že s nima zůstane napořád↑ / že budou mít sex↑ a že budou mít děti↓ / a že se budou líbat↓

jak by jsi chtěla aby tě ten sochař spodobnil↓?

tak / jako že tam jsem s králí s ňá se zvířátkama↓ / třeba bych jednomu voperovala nožičku↓ pejskovi nebo králíčkově nebo kočičce↓

co to jsou volby↓?

volby↓ tam kde se volejí různý strany↓ třeba ó dé es čé es es dé / Strana zelených / Věci veřejné:

Děti měly při podávání vysvětlení ke svým sdělením sklon při uvádění příkladů k dlouhým výčtovým konstrukcím, kdy měly tendenci pokračovat, až dokud je moderátorka nepřerušila. Snažily se např. vyjmenovat všechny možné kombinace:

a jsou ještě jiné lásky↑?

mateřská láska to je vod mámy k dítěti vod rodičů k dítěti↑ / pak je / babička k vnukovi a dědeček k vnučce a: / teta / k

k neteři↑

no↓

jak se domlouvají mezi sebou státy↑?

prezident s prezidentem↑

třeba↑

prezidentka s prezidentem↑ prezident s prezidentkou↑ prezidentka s prezidentkou↑

V souvislosti s postupným přidáváním doplňujících a rozvíjejících informací bychom chtěli upozornit ještě na jiný jev, který se týká subjektivního slovosledu: „Celému komplexu faktorů a okolností produkce textu lze připisovat poměrně velkou slovoslednou volnost v mluveném textu, různé nezáměrné, významově ani nijak jinak nemotivované slovosledné modifikace“ (Müllerová, 1994, s. 75). Pozorovali jsme, že v důsledku postupného vybavování myšlenek dětských mluvčích připojovali rozvíjející člen až za substantivum. Toto doplnění nebylo provázeno pauzou.

tak to byla divná svatba vid'↑?

a měli to u to / u ňáký to / prostě tam byla stodola *stará* a tam byly zvířata prasata a tak↓ // u toho měli svatbu↓

a co bylo dřív místo ajpodů ajpedů nintendo a počítače↓?

(...)

vy jste měli takový hračky *plyšový*:

vy už jste se učili něco o dopravní výchově↑? chodíte do první a do třetí třídy

když jsme chodili do první třídy tak @ jsme si povídali vo: značkách↓ *dopravních*↓

možná tenisky↓

takový tenisky: a: / ještě maj na na sobě takový tričko *krátký*:

3.3. Opakování slov a částí výpovědí

V souvislých jazykových projevech dětí také často docházelo k opakování slov i celých slovních spojení a rozsáhlejších úseků výpovědí. Následovala většinou bezprostředně za sebou, vyskytly se ale i případy, kdy druhý výraz z dvojice opakovaných slov byl ve výpovědi vzdálený. K opakování docházelo z nejrůznějších důvodů. Objevovalo se nezáměrné opakování slov nebo delších úseků, které je typickým projevem techniky mluveného vyjadřování. Dětský mluvčí „ztrácí přehled o syntaktické výstavbě nebo lexikálním obsazení věty“ (Hubáček, 1998, s. 68) a při formulování svých odpovědí v důsledku toho provází své vyjádření určitým váháním, zastavováním se v řeči s úmyslem ještě si ji podržet a získat čas potřebný na zformulování, resp. přesnější vyjádření obsahově náročnější myšlenky. Opakování někdy také bývá důsledkem zbytečného spěchu, při rychlém až „překotném“ mluvení děti svůj projev přerušují, protože náhle nemohou najít vhodný výraz nebo si neví rady s formulací. Dítě v takových případech přerušilo svou řeč, zařadilo téměř neslyšitelnou pauzu, znovu vyslovilo slovo, které právě řeklo, a za tímto zopakováním potom navázalo s pokračováním promluvy. Zopakování výrazu provázely i delší pauzy váhání nebo také různé opěrné výrazy, které signalizovaly potřebu dítěte udržet si řeč.

to je taková služba↑ / říká se jí **hodinový manžel**↑ / a když mámě třeba doma kape kohoutek / nebo táta nemá čas něco / přibít nebo vyvrtat↑ tak zavolá na tu službu které se říká **hodinový manžel**↓
no: / *to je: něco* vlastně / *to je něco* jako manžel ale↑ akorát *že že* vlastně není napořád ale je jenom na hodinu↑ třeba dokuď se ten muž nevrátí z *tý z tý* třeba práce↑

měsíčně↑?

to ne↓ / *měsíčně* // *měsíčně* bych jí dávala↑ / dva tisíce↓

Dětský mluvčí při postupné kontrole pronášeného sdělení často přerušil právě pronášené slovo a v pauze, která nastala po přerušení slova, se pravděpodobně přesvědčoval o věcné správnosti použitého výrazu. V rámci tohoto procesu dítě vybíralo nejvhodnější jazykový prostředek k vyjádření zamýšleného obsahu. Před jeho uplatněním v textu ale nejprve zopakovalo výraz, který předcházel opravnému kroku.

mluvili jsme o těch mýtech↓ / **myslíte si třeba** / **že platí že: po alkoholu** / **když někdo pije moc alkoholu tak že blbne**↑?

ano↓ / ale musí pít hodně hodně toho alkoholu a *pak / pak je takovej* pře / *pak je: takovej* přepi / opilej a: / nevnímá úplně:

náledí je na chodníku ledovka je na silnicích↑? / jak to vznikne↑?

začne sněžit tam to spadne a *najednou začne* pa *najednou začne* pršet↓ / a pak je mrazivá noc↑ / ono to zmrzne↑ a tak se to stane↓

Zde uvádíme příklad opakování rozsáhlejšího výpovědního úseku, v němž mluvčí své vyjádření poněkud modifikuje:

ty bys chtěl dělat policistu↑?

ne↓

a proč↑?

pak mě třeba bude otravovat někdo v noci že mu někdo třeba ukradnul něco↑ / to bysem *pořád někam musel jet↑* / *musel bysem jet pořád někde všude↑* / a neměl bysem pořád nic co dělat dobrýho↓

Docházelo také k tomu, že opakované výrazy nenásledovaly bezprostředně za sebou, ale dítě se rozhodlo své sdělení během jazykové realizace znenadání doplnit o další obsahový prvek. Dítě v takovém případě bez jakékoli pauzy proneslo doplňující text, na jehož konci zopakovalo výraz nebo část výpovědi, které doplnění předcházely. Doplnění může mít i rozsah věty. Tento typ opakování spadá do oblasti obsahové kompozice.

vejdeme se na planetu Zemi potom↑?

je tu určitě dost místa protože nějaký lidi zase umřou / a / tím pád / a další lidi se narodí takže *určitě je tu dost místa* a pořád protože i nějaký zlí lidi mu zabíjejí lidi tak to není dobrý ale / jako máme místo / jako víc↓

9. Nezáměrné opakování slov při formulačních potížích mluvčího	
1.	2
2.	2
3.	10
4.	14
5.	12
6.	8
7.	26
8.	11
9.	6
10.	13
11.	18
12.	7
13.	7
14.	19
15.	1
16.	6
17.	5
18.	4
19.	19
20.	1
celkem	191
Příklady: tys to viděl↑? a jak to vypadá prosím tě↑? normálně↓ v nějaký pohádce <i>kde byl kde byl</i> bobřík a tygří:k↑ / a jeden pán mu ukazoval jak umí takhle sedět a takhle dělat↑ / a sedět na těch hřebí↓	

myslíš že jim to dělá radost↑? / sedat si na hřebíky a chodit po střepech↑?

nevím *ale↑ / ale* můžou mít vod toho krvavej zadek↓

co tě potkalo příjemného tenhle týden↑?

@ mě potkalo to hezkýho↑ to že: / to *že máme že máme* pět dní volno↓ (smích)

anebo že jim spíš nechutná ne↑?

ne↓ / protože *vona vona* je asi ráda↑ protože pořád vaří tak vodporný jídlo↓

chodíte rádi na svatby↑? byli jste někdy na svatbě↑?

(...)

... tak jsem byla jako oblečená jako víla a šla jsem na osla *na na* svatbu / @ naší bývalý stajlistky↓

a co ses třeba od nich dozvěděla zajímavého v životě od svých bratrů↓?

no: *třeba: / třeba: co: / co* si myslí *že: / že:* je nejrychlejší z aut

tak kde se veme nějaký další když věříš v toho jednoho jediného↓?

no: oni zase třeba *věří věří* v toho svýho / ten jejich *bůh bůh* třeba zažil něco jinýho↓

jsou Japonci stejní jako jsme my tady↑?

(...)

ne: / *sou černý* a

pěkně černí↓

sou černý a / to je asi všechno↓

V pozadí tohoto typu opakování je snaha dítěte formulovat své sdělení co nejlépe nebo obsahově co nejpodrobněji. Hubáček (1998, s. 69) nazývá tyto druhy opakování výstižně „průvodními“. Lze předpokládat, že děti mladšího školního věku už mají určitý stupeň stylizační zkušenosti, a proto se snaží svůj verbální projev upravovat s ohledem na komunikační situaci. Veškerá uvedená opakování by se dala označit jako nemotivovaná v tom smyslu, že jejich příčinou bývá improvizovanost nepřipraveného mluveného projevu a z toho vyplývající nedostatek výpovědní perspektivy u dětského mluvčího.

Dále se v rozhovorech objevovalo opakování záměrné, které bylo vedeno potřebou zdůraznění, intenzifikace výrazu. Opakování tu bylo využito jako zesilujícího prostředku: „Záměrné opakování je však svou podstatou primárně jev roviny významové výstavby odpovědi“ (Grepl, 1967, s. 78). Miroslav Grepl rozlišuje podle funkce ve výstavbě promluvy dva základní funkční typy záměrného opakování: intenzifikační a emocionálně-empatické. V rámci intenzifikačního opakování pak vyděluje jeho formu asyndetickou bez přerušení opakovaných výrazů pauzou, která se v analyzovaném materiálu hojně vyskytovala. Opakování nebylo doprovázeno pauzami, děti slovo opakovaly bezprostředně za sebou v rychlém sledu. Nejčastěji se vyskytovalo v projevech

dětí, které měly sklon k rychlejšímu tempu řeči. Uvádíme příklady, v nichž opakování výrazu vyjadřuje významový odstín velké vzdálenosti (první případ) a velkého množství:

co víte o Američanech↑? kdo jsou to Američané↑?

(...)

v Americe jsou třeba / indiáni↓ / byli hrozně hladoví a byla tam zima a tak / šli na jeji lo na jejich lod↑ a plavali *hrozně hrozně* daleko až potkali indiáni a ty je naučili chytit ryby↑ jak střílet ptáky↑

a jak to udělal↑?

normálně si řek že že mu je smutno↑ že si musí udělat nějaký / kamarády↓ tak nejdřív udělal Adama a Evu a: pak pa:k voni se jim začli rodit další *další další další další* / a:ž sme vznikli my↓

Další typ záměrného opakování je již výše zmíněné emocionálně-emfatické opakování, které je podmíněno okamžitým emocionálním pohnutím mluvčího. V uvedených příkladech můžeme v odpovědích dětí spatřit například jistou naléhavost při vyjádření nesouhlasného stanoviska:

mimochodem ty si myslíš že mimozemšťané jsou nebo nejsou nebo↓?

jsou↓ / ne *nejsou nejsou nejsou*↓

... šel bys↑? / ve slipech do krámu aby tě oblékli zdarma↑?

ježiš tak *to ne to ne to ne*↓

Pokud chtěl dětský mluvčí určitou skutečnost z nějakého důvodu zdůraznit, využil k tomuto účelu výraznější pauzu předcházející zopakovanému výrazu:

znáte nějakého hasiče vojáka policistu↓? takového hrdinu který pomáhal↓

hm↑ / můj táta je voják↓

no Františku:

byl / byl voják↓

Vyskytly se také případy, kdy si mluvčí „skákali do řeči“, hovořili současně, v takové chvíli se jeden z nich se záměrem podržet si slovo a pokračovat ve sdělení rozhodl opakovat počáteční fázi své promluvy:

ale na druhou stranu zase nemáme ty dinosaur↑ / nebylo by to fajn kdyby byli↑?

no↑ / ne protože: třeba

no ty hodný↓ (mluvčí hovoří současně)

Tý Rex / Tý Rex byl masožravec a mohli by nás sníst↓

Další ukázky záměrného opakování s různými významy:

10.	celkem: 24
Opakování záměrné	
Vzory:	
a za panenku míň štěstí↑? <i>ne↓ ne↓</i> / všude nechá stejně↓	
ty sis vymyslela úplně novou legendu <i>ne ne</i>	
o Valentýnovi↓ <i>tak to tak to tak to</i> je ve Španělsku↑ (mluvčí hovoří současně)	
a proč myslíš že jenom do sedumdesáti↑? protože potom ten člověk je třeba už fakt <i>hodně hodně</i> starej a on je taky tím pádem pomalej / a třeba něco zapomene co má dělat ...	
za necelý měsíc začínají prázdniny jak se na ně těšíte↑? <i>moc moc moc moc↓</i> / hodně↓	

3.4. Reprodukce promluvy vlastní, cizí nebo hypotetické osoby

V této kapitole se budeme věnovat velmi zajímavému jevu, který se ve zkoumaných odpovědích dětí objevoval. V rozsáhlejších odpověďových replikách, které nabývají na monologičnosti, tzn. že se prodlužují a významově i formálně osamostatňují, děti použily formu vyprávění, prostřednictvím níž popisovaly ostatním komunikantům situace, které byly tématem rozhovoru. Přitom mnohdy využívaly vlastní zkušenost. Součástí vyprávění byl jev, který Hoffmannová (1999, s. 100) označuje jako „reprodukce“ řeči. Dětské mluvčí simulovali, imitovali fiktivní řeč, ať už svou vlastní, kterou by v jiném kontextu sami pronesli, nebo cizí řeč, předpokládanou promluvu hypotetické osoby. Nedá se hovořit o reprodukci jako takové, protože předpokládané své i cizí repliky děti ve skutečnosti vlastně (re)konstruovaly. Značný podíl na jejich ztvárnění mělo vlastní stylizační úsilí dětí. Pracovaly s vlastním hlasem a sugestivně tyto výpovědi oživovaly pomocí odstínění a síly hlasu, tempa řeči a také využitím pauz je výrazně oddělovaly od ostatní řeči.

Vyozorovali jsme, že dětské mluvčí napodobovali skutečné situace, v nichž se již dříve octli. Můžeme se domnívat, že si tímto způsobem vypomáhali při popisu nějaké situace nebo jevu, který nedokázali ztvárnit pomocí jiných formulačních postupů. Využili proto „reprodukováné“ řeči, o níž v daný okamžik usoudili, že vzhledem k její

názornosti bude vhodné jejím prostřednictvím sdělit ostatním komunikantům svou konkrétní představu.

Tyto „reprodukové“ výpovědi děti zaváděly do svých výpovědí formou přímé řeči s uvozovacím slovesem mluvení *řekl, řekne*. Tato forma uvození přímé řeči v našem materiálu převažovala. Vyzorovali jsme ale i případy, kdy dítě „reprodukové“ řeč do výpovědi vložilo ve formě řeči nepřímé s pomocí uvozovací částice *že*:

a teď to muzeum bude totiž zavřené na pět let↓ / na dlouho↓ / tak jesi / ti to nebude třeba líto že by ses tam chtěla jít zase podívat mamut tam už možná nebude↓?

@: mně to bude líto protože já jsem chtěla už jednou s tátou být v muzeju a: le táta prostě *že / to ně pujdeme někdy příště↓* a prostě teď tam byla...

Někdy byly uvozovací věty potlačeny a šlo pouze o jejich zautomatizované náznaky, kdy bylo sloveso mluvení vynecháno:

jak to vypadá když jsi líný↑?

(...)

a lenost taky znamená to třeba že se někdo kouká na televizi má dom / má doma psa a třeba nějaké dítě a máma řekne ať ho de vyvenčit / *a vono / mámi já já jsem ho byl venčit včera↓*

Vyskytly se i případy, kdy děti formou fiktivní přímé řeči formulovaly celou odpověď na otázku:

a jaké otázky se tam nesmějí klást↑?

a kdy už tam bude:m↑?

Jindy se dítě uchýlilo k zinscenování jakéhosi modelového rozhovoru:

jak to vypadá když se holka do kluka zamiluje↓?

se na něj chvíli kouká / pak si s ním začne povídat / ten kluk / ten kluk jí jako začne *řikat jako / nechceš jít se mnou někam do hospody↑? na večer↑?* / a vona ta holka buďto při přikývne:↑ nebo *řekne ne: / já teď nemám čas tak třeba příští sobotu↑?* domluvějí si to a vznikne z toho rande↑ pak se zamiluju:u↑ / a bude svatba↓

Jak už jsme se v této kapitole zmínili, prostřednictvím odpovědí s využitím přímé řeči se děti snažily o názorné demonstrování své konkrétní představy. Repliky byly subjektivně zbarvené a byla pro ně charakteristická živost, byly vlastně expresivním sebevyjádřením mluvčího. V následujícím příkladě dítě dokonce doprovází přímou řeč názornými zvuky:

co je k tomu fandění potřeba co myslíš↓? co k tomu ti lidé potřebují↓?

(...)

a třeba takový ty malý trumpety / *(jiné dítě napodobuje hru na trumpetu)* anebo / si tam *řeknou třeba: / Ovečkin do boje (mluvčí tleská po vzoru skandování fanoušků)*

Tento specifický jev dětských odpovědí přispívá k živosti celého dialogu, dodává mu na dynamičnosti, jak je patrné i z následujících příkladů v tabulce.

11. Reprodukce promluv vlastních, cizích nebo hypotetické osoby	
1. díl	0
2. díl	3
3. díl	4
4. díl	2
5. díl	7
6. díl	5
7. díl	2
8. díl	6
9. díl	3
10. díl	10
11. díl	0
12. díl	2
13. díl	0
14. díl	3
15. díl	1
16. díl	0
17. díl	2
18. díl	0
19. díl	2
20. díl	0
celkem	52
<p>Příklady:</p> <p>šla by sis sednout↑ / na takový detektor lži↑? (...) tak já bych třeba <i>řekla jo / jo jo jo podle jsem udělala ale podle zase ne</i> / a voni by mě třeba posadili k tomu já bych jim řekla ale prav / pravdu↓ // rovnou↓</p> <p>jsi na tom internetu lepší než rodiče↑? jo↓ to jo↓ / máma s tím moc neumí máma asi půl hodiny hledá třeba nákou věc↑ / a já prostě <i>řeknu mamí pusť mě tam</i>↓ a já jí to já jí to tam hned spustím↓</p> <p>a co byste s takovým řidičem udělali který tohle dělá↓? ja já bych ho zastavila / a <i>řekla mu / @ pane řidiči vy jste udělal podle a podle podle budete se těm lidem vomluvit a: to budete jim platit všechny škody který jste udělal↓ / a dáváme vám poslední šanci na to abyste jinak zavoláme policii a budete mít problém</i>↓</p> <p>... umíte si představit že by vaší mámě nebo tátovi / zabavili auto↑? / když pojedou rychle↑ hm: jo↓ prostě máma si šlápne na pedál pojedou příšerně rychle↑ a najednou ji zastaví policajt a <i>řekne / vystupte / dejte mi auto / a mazejte domu</i>↓</p> <p>a ti se zabývají diplomacií↓ a jak to vypadá když dva státy něco spolu řeší↑? vtipně protože / protože takhle ti dva prezidenti↑ / <i>my chceme podle↑ / ale my zase podle↑ my podle nechceme co vy ale my chceme my to taky nechceme</i> a blablablabla a takový↓</p> <p>mohlo by se stát že i Mikuláš by byl opilý↑? jo↓ / prostě si dojde do hospody↑ / <i>řekne dejte mi / pivo s rumem</i>↑ / a bylo by to↓</p> <p>co je to lenost↑? že někdo si lehne do postele a: jako někdo ho / ten druhý třeba: ho poprosí vo to aby došel na nákup a von <i>řekne jó dojdu</i>↓ / pak si lehne a začne spát↓</p>	

Na závěr této kapitoly připojíme některé další zajímavé příklady nekonvenčního vyjadřování temperamentnějších mluvčích. Řada zvláštností dětské řeči má výrazně individuální charakter a souvisí s osobnostní charakteristikou dítěte samotného. Především na projev sebejistých a temperamentních mluvčích mají vliv jejich aktuální emoce. Lze soudit, že dítě napodobuje situace, které se v jeho přítomnosti skutečně odehrály, jako v následujícím příkladě:

podle zpráv jeden ruský kočovný cirkus měl opilé artistry↓ umíš si představit jak to asi vypadalo↑?
 ___*dej mi todle*___↓ (dítě „mumlá“ stejně jako opilý člověk)

Některé děti doprovázely své odpovědi i zpěvem:

proč bývají dospělí častěji unavení než děti↑?
 protože dospělí pracu*jo:u houhouhou*↓

chodíš ráda do cirkusu↑?
jo:hoho: / hlavně do Berouska↓ / ale dlouho sem v něm už nebyla↓

Dalším prostředkem, kterým si děti vypomáhaly při formulování myšlenek a zjednodušovaly si tak vyjádření, bylo využívání různých citoslovečných výrazů, kdy převáděly zvuky z vnějšího světa do artikulované podoby. Přiřazovaly je volně k výpovědi, v jednom případě, který v tabulce uvádíme, tvořilo citoslovce celou samostatnou výpověď (zde pomocí něj dítě vyjádřilo náladu, pocit). Tento jev se vyskytoval výhradně v projevech nejmladších dětí. Příčinou je nižší stupeň jejich schopnosti verbálního vyjadřování.

12.	celkem: 10
Onomatopoické citoslovce	
Vzory:	
víš proč se říká opilým namol↑? protože pořád padalí↑? / <i>bzzzzz bác</i> ↓ <i>vzzzzz bác</i> ↓	
aha↓ a jak se u toho tvářil ten policista↑? <i>vrrr</i> ↓	
jé a jak se hraje na leoparda↓? / to bych se chtěla naučit↓ leopard to je takový že třeba / někdo je vza:du se to může jako že třeba někdo přemýšlí na něčem a ten / vzádu ten z na něm takhle se přiblíží a udělá <i>hhhhh</i> ↓	

Závěr

Cílem této práce bylo charakterizovat specifické prostředky výstavby dětských odpovědí v rámci komunikace, která se odehrávala v mediálním prostředí.

V úvodních kapitolách práce jsme popsali charakter komunikace moderátorky a dětí v rozhlasovém studiu. Zabývali jsme se vyrovnáváním komunikačních asymetrií ze strany moderátorky, všimli jsme si, jakých komunikačních strategií využívá, aby děti motivovala k rozhovoru. Následně jsme charakterizovali komunikační kompetence dětského komunikanta. V rámci této části práce jsme se také dotkli principu kooperace a z něj vycházejících konverzačních maxim a porušování těchto komunikačních pravidel ze strany dětí. Dospěli jsme k závěru, že děti všechny tyto zásady porušovaly, to však nebylo na závadu vzájemné kooperace mezi nimi a moderátorkou. Odpovědi dětí tak byly rozsáhlejší, podrobnější, což bylo záměrem samotného pořadu, totiž aby dětské komunikanti produkovali zajímavé a osobité odpovědi, které by splňovaly jeho zábavný rozměr.

V další části práce jsme nejdříve pojednali o faktorech ovlivňujících produkci řeči. Nejvýrazněji se v promluvách dětí odrážel jednak jejich nízký věk, z něhož pramení mentální schopnosti a osobnostní vlastnosti dětí, jednak mimojazyková situace, která byla veřejná. Pozornost jsme dále zaměřili na způsob, jakým děti volily a užívaly ve svých promluvách nejrůznější výrazové prostředky. Nejfrekventovanějším jevem se ukázalo být užívání výplňkových slov a dalších opěrných výrazů, které dětem zaplňovaly prostor váhání, vzpomínání nebo hledání vhodného pojmenování. U některých dětí se nadměrné užívání výplňkových slov dalo považovat za mluvní návyk. Jednalo se o slova *jako*, *třeba*, *prostě*, které děti užívaly stereotypně a ve výpovědích docházelo k jejich kumulování za sebou, přičemž nejvyšší frekvenci užití jsme zaznamenali u výrazu *jako*. Dětské mluvčí v odpovědích specificky uplatňovali výraz *prostě* v platnosti výrazu, který podporuje vysvětlení a dává sdělení ráz jakési definitivnosti. Výraz *třeba* měl v koncové fázi replik dětí charakter jakéhosi stereotypního ukončení. Dětské mluvčí tímto způsobem dávali najevo určitou míru nejistoty ohledně správnosti odpovědi.

Dále bylo pro projev dětí charakteristické nadměrné užívání deiktických prostředků, především tvarů ukazovacího zájmena *ten*, zájmených příslovcí a adjektiv. Nejvyšší četnost výskytu mělo ve výpovědích zájmeno *to* užívané univerzálně

v platnosti výplňkového výrazu. Děti také nadužívaly deiktického *ten* v přívlastkové pozici, kdy tímto způsobem odkazovaly na skutečnosti zmíněné v předcházejících částech dialogu nebo ke zkušenostem společně sdíleným ve vědomí komunikačních partnerů. Dále jsme se věnovali také užívání deiktických prostředků zastupujících plnovýznamová slova. Vypozorovali jsme, že děti těchto prostředků užívají i v případech, kdy nezastupují jev nebo skutečnost známou z kontextu dialogu nebo objektivně známou ostatním komunikantům. Přesto jsme nezaznamenaly problémy s porozuměním na straně recipientů. V souvislosti s tím jsme pojednali o využití prostředků deixe v kombinaci s neverbálními výrazovými prostředky, a to gesty a názorným předváděním, kterými nejmenší děti doprovázely zejména užití zájmeného příslovce *takhle* v situacích, kdy nedokázaly vzhledem k omezené schopnosti verbálního vyjadřování ztvárnit své sdělení prostřednictvím jazykových prostředků. Ve velké míře pak byly dětmi využívány výrazy *takový* a *nějaký* v přívlastkové pozici ve významu jakési pseudo-identifikace nebo neurčité identifikace, kdy se dětský mluvčí snažil ostatním partnerům komunikace přiblížit neurčitou, nepřiliš jasnou představu poukazem k něčemu, co druhý partner zná.

Dále jsme se v práci soustředili na způsoby formulování dětských odpovědí. Zabývali jsme se různými druhy oprav a dvojího vyjádření jedné skutečnosti. Nejfrekventovanějšími se ukázaly být opravy výslovnosti. Tyto opravy děti prováděly v proudu řeči zcela spontánně. Častými dále byly opravy významu, a to především různá zpřesnění vedená potřebou dítěte vyjádřit se co nejpřesněji s ohledem na komunikačního partnera a co nejadektivněji komunikační situaci. Dětský mluvčí různě parafrázovali svá sdělení, formulovali je dvojnásobkem, kdy ve druhém vyjádření zpřesňovali význam první formulace. Na tuto problematiku jsme navázali pojednáním o aditivních jevech. Zjistili jsme, že děti měly výraznou tendenci dodatečně volně připojovat k již proneseným úsekům promluvy další informace, které pokládaly za důležité nebo jejich prostřednictvím ke svému sdělení podávaly vysvětlení.

V odpovědích dětí se dále objevovalo ve velké míře opakování slov a částí výpovědí. Nejvyšší výskyt jsme zaznamenali u nezáměrného opakování slov způsobeného formulačními potížemi, které jsou odrazem nedostatečné výpovědní perspektivy dětského mluvčího. V menší míře se vyskytovalo opakování záměrné, jehož prostřednictvím děti vyjadřovaly důraz, různé významové odstíny nebo si s jeho pomocí chtěly podržet řeč v situaci, kdy současně hovořilo více mluvčích.

Zabývali jsme se rovněž zajímavým jevem, tzv. „reprodukcí“ řeči, kdy dětští mluvčí simulovali, imitovali fiktivní řeč, buď svou vlastní, kterou by v jiném kontextu samy pronesly, nebo cizí, předpokládanou promluvu hypotetické osoby. Tyto výpovědi děti do svých sdělení zaváděly nejčastěji formou přímé řeči s uvozovacím slovesem mluvení *řekl* nebo *řekne*. Tímto způsobem si vypomáhaly při popisu nějaké situace nebo jevu, který nedokázaly ztvárnit pomocí jiných formulačních postupů, a ostatním komunikantům tak názorně sdělovaly svou konkrétní představu. V rámci názornosti jsem si také povšiml užívání citoslovečných výrazů, které připojovaly ke svým promluvám zejména nejmenší děti.

Na závěr lze konstatovat, že pořad Děti vám to řeknou, ze kterého jsme čerpali materiál k analýze, se pro potřeby naší práce osvědčil. Pokud bylo v úvodu práce řečeno, že snahou moderátorky bylo vytvořit příjemnou, přátelskou atmosféru, aby dětští komunikanti ztratili ostych z komunikace v neznámém prostředí rozhlasového studia a z rozhovoru s neznámou osobou, pak v závěru práce můžeme potvrdit, že se jí tento záměr podařilo naplnit. U dětí jsme nepozorovali žádné patrné známky nervozity ani tlaku, který by na ně v mediálním prostředí mohl být vyvíjen. Jejich vyjadřování bylo spontánní, své výpovědi rozváděly, a poskytly nám tak bohatý zdroj jazykového materiálu, kterého je v současnosti nedostatek a na němž lze sledovat specifické rysy mluveného projevu dětí v mediálním prostředí.

Anotace

Příjmení a jméno autora:	Pitříková Lucie
Název katedry a fakulty:	katedra bohemistiky, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Název bakalářské práce:	Specifické prostředky výstavby odpovědí dětských respondentů v mediálním dialogu
Vedoucí bakalářské práce:	Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
Počet znaků:	113 963
Počet příloh:	1
Počet titulů použité literatury:	29

Klíčová slova: mediální dialog – děti – moderátorka – asymetrie v komunikaci – komunikační kompetence – předpokladová báze – odpověď – syntaktické rysy – deiktické prostředky – opravy – opakování – reprodukce řeči

media dialogue – children – moderator – asymmetry in communication – communicative competence – prerequisite basis – response – syntactic features – deictic expressions – rectifications – reiterations – reproducing of speech

Resumé

Cílem práce bylo vysledovat specifické prostředky výstavby odpovědí dětských respondentů v mediálním dialogu. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první části se zabýváme celkovým rámcem mediálního prostředí, sledujeme specifickou povahu asymetrie v mediálním dialogu s dětmi. Dále charakterizujeme komunikační kompetence dětského komunikanta, věnujeme pozornost principu kooperace a konverzač-

ním maximám, sledujeme, jak děti odpovídají na otázky. Ve druhé části se pak zabýváme výrazovými prostředky a způsoby formulace dětských odpovědí, které jsme v pořadech vysledovali, a také charakterizujeme faktory ovlivňující produkci promluvy. Materiál, který jsme pořídili přepisem pořadů, jsme zpracovali metodou excerptce a tříděním. Na základě analýzy jazykového materiálu jsme se dobrali výsledků, které jsme zhodnotili, a vyvodili závěry.

Summary

The aim of this work is observation of the specific means of construction of children's responses in the media dialogue. The work is divided into two main parts. The first part deals with the overall framework of the media environment, we observe the specific character of asymmetry in media dialogue with children and characterize their communicative competence, further on in this part we pay attention to the cooperative principle and the conversational maxims, we focus on how children answer questions. In the second part we deal with means of expression and ways of formulation of children's answers which we observed in radio programmes. We also characterise the factors that influence the production of speech. Transcription of the radio programmes was processed by excerption and sorting method. Based on the analysis of linguistics material we came to conclusions which were evaluated and we drew conclusions based on this research.

Literatura

Čechová, M. et al: *Čeština – řeč a jazyk*. ISV, Praha, 2000.

Černý, J.: *Úvod do studia jazyka*. Rubico, Olomouc, 1998.

Čmejková, S. – Hoffmannová, J.: *Jazyk, média, politika*. Academia, Praha, 2003.

Dostálová, L.: Komunikace dětí předškolního věku. *Češtinář 2*, 19/2008–2009, s. 37–46.

Grepl, M.: *Emocionálně motivované aktualizace v syntaktické struktuře výpovědi*.

Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1967.

Hirschová, M.: Netypické případy užití ukazovacích výrazů takový, tak. *NŘ 2*, 71, 1988, s. 57–61.

Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. UP, Praha, 2006.

Hirschová, M.: *Úvod do teorie textu*. UP, Olomouc, 2006.

Hoffmannová, J. – Müllerová, O.: Čeština v dialogu věkově rozdílných mluvčích. *SaS*, 63, 2002, s. 1–13.

Hoffmannová, J. et al: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*.

Trizonia, Praha, 1999.

Hoffmannová, J. et al: *Mluvená čeština v autentických textech*. H&H, Praha, 1992.

Hubáček, J.: Nefunkční opakování slov v jazykovém projevu žáků. *Komenský*, 123, 1998–1999, s. 68– 69.

Kolářová, I.: Opakovaný výskyt slova to v mluvených projevech. *Český jazyk a literatura*, 47, 1996–1997, s. 166–170.

Kolářová, I.: Výskyt a úloha výrazů nevím/já nevím a jako v mluvených projevech budoucích učitelů. *Český jazyk a literatura*, 45, 1994–1995, s. 165–169.

Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. PF, České Budějovice, 1987.

Kořenský, J.: *Komunikace a čeština*. H&H, Jinočany, 1992.

Křivohlavý, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Svoboda, Praha, 1988.

Křivohlavý, J. – Mareš, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. SPN, Praha, 1990.

Martinec, I.: Některé specifčnosti dětské řeči v běžné komunikaci a umění. In: Odaloš, P. – Patráš, V. (eds.): *Všeobecné a specifické otázky jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1991, s. 290–295.

Morávek, M. – Müllerová, O.: Dyadická komunikace (Pokus o komplexní charakteristiku situace dialogu). *SaS*, 37, 1976, s. 195–201.

Müllerová, O.: K syntaxi nepřipravených souvislých mluvených projevů (Přidatné výrazy a konstrukce). *SaS*, 27, 1966, s. 118–126.

Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994.

Müllerová, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia, Praha, 1994.

Müllerová, O.: O jazykovém přizpůsobování partnerů v dialogu. *NŘ*, 61, 1978, s. 57–68.

Müllerová, O.: Otázka a odpověď v dialogu. *SaS*, 43, 1982, s. 200–212.

Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. H&H, Praha, 1992.

Schneiderová, E.: K užívání zájmena ten v přívlastkové pozici. *NŘ*, 76, 1993, s. 31–37.

Svobodová, J. et al: *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2002.

Svobodová, J.: Konstrukce odpovědí dětských respondentů v mediálním dialogu.

In: *Čeština – jazyk slovanský 3*, KCD PdF OU, Ostrava, 2009.

Příloha (CD)

V příloze jsou uvedeny veškeré záznamy analyzovaných mluvených projevů dětí. Jedná se o 20 zvukových záznamů a přepisů pořadů odvysílaných v období od srpna 2010 do prosince 2011.