

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra bohemistiky

**„KOMUNIKACE“ SOCIÁLNÍCH ROLÍ V DIALOGU
DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

(„Communication“ of social roles in dialogue preschool
children)

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

Martina Rzehulková

Česká filologie – navazující jednooborové magisterské studium

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

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 2. 1. 2012

.....

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Jindřišce Svobodové, Ph.D. za odborné vedení magisterské diplomové práce, za ochotu a trpělivost při vedení práce, cenné podněty, poskytnuté rady, připomínky, hodnocení a zapůjčené materiály.

Ráda bych touto cestou poděkovala učitelkám působícím v mateřské škole v Kravařích za ochotu a spolupráci na výzkumu, mé poděkování patří rovněž dětem navštěvujícím tuto mateřskou školu.

Dále děkuji doc. Mgr. Martinu Ološtiakovi, Ph.D. působícím na Prešovské univerzitě v Prešově za poskytnutí cenných materiálů.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1. KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
1.1 Výzkum řeči dětí.....	8
1.1.1 Výzkum řeči dětí v minulosti.....	8
1.1.2 Současný výzkum řeči dětí.....	11
1.1.3 Pojmy „dětská řeč“ a „řeč orientovaná na dítě“.....	13
1.2 Znaky komunikačního registru dětí imitujících role dospělých osob....	15
1.2.1 Registr jazykových prostředků.....	15
1.2.2 Východiska práce.....	18
1.2.3 Ovládnutí jednotlivých registrů dětmi předškolního věku.....	21
1.2.4 Metody práce.....	23
2. HRA NA ŠKOLU.....	25
2.1 Dialogická komunikace ve škole.....	25
2.1.1 Komunikace ve škole jako typ institucionální komunikace.....	29
2.2 Pragmatická charakteristika registru řeči dětí imitujících řeč učitele/ky orientované na dítě.....	38
2.2.1 Informační komunikační funkce postojová.....	42
2.2.1.1 Komunikační funkce vyjádření nesouhlasu/zamítnutí předchozí informace.....	42
2.2.1.2 Komunikační funkce vyjádření souhlasu/potvrzení/schválení informace.....	48
2.2.1.3 Hodnotící prostředky.....	55
2.2.2 Operační komunikační funkce.....	57
2.2.2.1 Kontaktní komunikační funkce – oslovení (vyjádření oslovení), kontakt.....	57
2.2.2.2 Výzvná komunikační funkce.....	60
2.2.2.3 Oslovení.....	61
2.2.2.4 Posuny v zájmené a slovesné osobě.....	63
2.2.2.5 Komunikační funkce napomenutí.....	65
2.2.2.6 Komunikační funkce potřeba informace a potřeba činnosti.....	67
2.2.3 Prostředky sounáležitosti – realizace pragmaticky motivovaného	

záměru empatie a ztotožnění s dítětem gramatickými prostředky...	69
2.2.4 Deiktické prostředky.....	74
3. HRA NA LÉKAŘE A PACIENTY	
– PROSTŘEDÍ LÉKAŘSKÉ ORDINACE.....	76
3.1 Dialogy v lékařské ordinaci.....	76
3.1.1 Otázka a odpověď.....	79
3.2 Projevy autority a distance.....	83
3.2.1 Prostředky „odbornosti“.....	83
3.2.2 Slovesné tvary, komunikační funkce.....	86
3.2.3 Vykání.....	88
3.3 Projevy empatie, vstřícnosti, sounáležitosti.....	90
3.3.1 Neverbální prostředky.....	91
3.3.2 Verbální prostředky.....	93
3.3.2.1 Deminutiva a eufemizmy.....	93
3.3.2.2 Posuny v zájmenné a slovesné osobě, užití plurálových forem.....	96
3.3.2.2.1 Symbiotický plurál.....	97
3.3.2.2.2 Posuny v zájmenné a slovesné osobě.....	98
3.3.2.3 Další specifické prostředky projevu empatie a vstřícnosti...99	
3.4 Deiktické prostředky.....	101
4. HRA NA RODINU.....	104
4.1 Komunikace v rodinné sféře.....	104
4.2 Expresivita.....	108
4.2.1 Onomatopoeie, eufemizmy, deminutiva.....	109
4.2.1.1 Střídání kódu.....	112
4.3 Pragmatické charakteristiky výpovědí.....	113
4.3.1 Slovesný způsob.....	113
4.3.2 Komunikační funkce.....	114
4.4 Gramatické prostředky sounáležitosti.....	116
4.5 Opakování.....	118
ZÁVĚR.....	120
ANOTACE.....	123
SEZNAM LITERATURY.....	125

Úvod

Předkládaná diplomová práce je zaměřena na problematiku komunikace dětí předškolního věku. Tématem dětské řeči částečně navazujeme na bakalářskou práci *Specifika dětské řeči v mediálním prostředí*¹, která byla obhájena v roce 2009. Tato bakalářská práce byla zaměřena na komunikaci dětí ve věku 4 až 17 let, přičemž výchozím materiálem byla transkripce záznamů televizního pořadu. Magisterská práce naproti tomu vychází z analýzy autentického materiálu, který jsme získali výzkumem realizovaným v prostředí mateřské školy, a to audiovizuálním záznamem autentických komunikačních událostí. Celkem jsme v mateřské škole prací s předškolními dětmi a záznamem jejich verbálních projevů strávili týden (5 pracovních dnů). Poté jsme zaznamenaný zvukový materiál převedli do písemného přepisu a provedli analýzu². Rovněž věková škála sledovaných komunikantů nebyla natolik široká jako v případě bakalářské práce, věk sledovaných dětí se pohybuje v rozmezí 4 až 7 let.

Základním východiskem práce byl předpoklad, že děti v předškolním věku disponují natolik rozvinutou komunikační kompetencí, aby byly schopny orientovat se v jednotlivých sociálních situacích. Záměrem výzkumu bylo zjistit, zda a nakolik děti v předškolním věku ovládají komunikační registry rolí s vyšším sociálním postavením – roli rodiče, pedagoga a lékaře. Analyzovali jsme řečový projev komunikanta realizovaný v okamžiku, kdy zastával určitou nadřazenou sociální roli a v rámci této role adresoval projev komunikačnímu partnerovi, který zastával sociální roli dítěte. V centru pozornosti tedy byla tzv. řeč orientovaná na dítě, kterou pronášelo dítě v rámci sociální role s vyšší autoritou. Výsledky analýzy jsme poté porovnali s poznatky uvedenými v teoretických pracích. Opírali jsme se zejména o práce D. Slančové³ a S. Zajacové⁴, v rámci analýzy komunikace vyznačující se silnou institucionální vazbou to byly zejména práce Müllerové – Hoffmannové⁵.

¹ Rzehulková, M.: *Specifika dětské řeči v mediálním prostředí*. Bakalářská práce, FF UP, Olomouc 2009.

² K dispozici nemáme vizuální záznam sledované komunikace dětí navštěvujících mateřskou školu, při analýze neverbálních projevů vycházíme zejména z poznámek pořízených v průběhu výzkumu.

³ srov. Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999.

Struktura práce se odvíjí od toho, jaké sociální role děti zastávaly, tedy jaký druh komunikace imitovaly. První kapitola je věnována nástinu situace v oblasti výzkumu dětské řeči, stručnému přehledu významných studií a publikací, následují pasáže věnované obecně komunikační kompetenci a sociálním rolím, v závěru uvádíme východiska a metody práce. Ve druhé kapitole se věnujeme rozboru komunikace ve škole, analyzujeme konkrétní řečové projevy dětí v roli učitelů, důraz klademe zejména na analýzu pragmatickou. Podobně postupujeme v kapitole třetí, věnované imitované komunikaci v lékařské ordinaci, v rámci pragmatické analýzy projevů dětí v roli lékaře jsme zvlášť věnovali pozornost prvkům signalizujícím autoritativní dimenzi řeči lékaře a prvkům signalizujícím naopak dimenzi vstřícnou, empatickou. Čtvrtá, poslední kapitola je zaměřena na rozbor nápodoby registru řeči rodiče. Jednotlivé kapitoly věnované analýzám třech typů imitované komunikace se nevyznačují stejnou délkou, rozsah kapitol koresponduje s objemem materiálu, který se k danému tématu podařilo získat. Obdobně tak se liší členění jednotlivých částí práce, kapitoly jsou strukturovány s ohledem na druh a vlastnosti analyzovaného materiálu, tedy s ohledem na dominantní, charakteristické prvky.

⁴ srov. Zajacová, S.: Registre detí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 306-349.

⁵ srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000.

1. Komunikační kompetence dětí předškolního věku

1.1 Výzkum řeči dětí

1.1.1 Výzkum řeči dětí v minulosti

Téma „dětské řeči“ lze bezesporu označit za téma, které již delší dobu přitahuje pozornost řady badatelů a je objektem výzkumu řady vědních oborů, jako jsou psychologie, pedagogika, sociologie, antropologie, filozofie, ale také medicína, zvláště pak logopedie, neurologie a pochopitelně se této problematice, což zdůrazňujeme s ohledem na charakter námi předkládané práce, věnuje také lingvistika. V centru pozornosti lingvistiky je zejména proces, jak si děti od narození do přibližně pěti let věku postupně osvojují jazyk a jeho pravidla, „přibližně v prvních pěti letech dětského věku lze pozorovat postupný vývoj od nulové znalosti až do ovládnutí všech základních pravidel mateřského jazyka. Proto byl tento vývoj mnohokrát sledován také lingvisty, kteří si od něho slibovali především objasnění vzniku lidské řeči“⁶. Schopnost komunikace, kterou by si děti nejpozději do konce předškolního věku měly osvojit, je základem pro rozvoj veškerých edukačních schopností. Děti by v tomto období měly dosáhnout uspokojivé komunikační kompetence, měly by být schopny dorozumívat se jak navzájem, tak s dospělými jedinci, měly by být schopny komunikovat nejen v neoficiální komunikační sféře (rodina, kamarádi apod.), ale měly by mít i znalost o tom, jak komunikovat ve sféře oficiální, osvojeny by měly být základy řečového chování v nejběžnějších institucionálních komunikačních situacích (škola, obchod, ordinace lékaře atd.). Z těchto důvodů lze tvrdit, že je předškolní věk zásadní a významná etapa v životě jedince a právem si tato oblast zasluhuje být stále studována a zkoumána, protože ačkoli se seriózní výzkumy dětské řeči datují již do druhé poloviny 19. století⁷, stále lze tuto oblast zařadit mezi nedostatečně prozkoumané.

⁶ Černý, J.: *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Olomouc, 1996, s. 26.

⁷ srov. Slančová, D (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 10-11.

Podle D. Slančové⁸ souvisí rozvoj výzkumu dětské řeči s postupným objevováním mluveného jazyka coby objektu výzkumu, problematika osvojování jazyka, řeči dětí, patří mezi předměty interdisciplinární, výzkum dětské řeči se tradičně pokládá za předmět psycholingvistického zájmu. Nebeská⁹ hovoří o vývojové psycholingvistice, a to jakožto o postupně zformovaném, relativně samostatném vědním oboru, který se zabývá studiem osvojování jazyka v dětském věku. Zájem o systematické pozorování a výzkum dětské řeči, o to, jak se děti učí mluvit, a jak svému mateřskému jazyku rozumí, se traduje déle než 200 let. Již koncem 19. století se objevují první studie, které byly založeny na deníkových záznamech řeči.¹⁰ V počátcích se studium dětské řeči soustředilo zejména na vývoj zvukové roviny, studium dětské řeči bylo již tehdy vnímáno jako prostředek, jímž na základě sledování rozvoje jazyka mohou badatelé odhalit zákonitosti fylogeneze jazyka. O rozmachu systematického a podrobného výzkumu dětské řeči lze hovořit zejména v období po druhé světové válce (v souvislosti s rozvojem možností kvalitních zvukových a audiovizuálních záznamů), objevila se celá řada studií, sborníků, encyklopedií, dokonce i odborně specializovaných časopisů, specializovaných pracovišť, zájemci o výzkum dětské řeči se začali sdružovat v nejrůznějších světových vědeckých organizacích, s nárůstem informační technologie pak hovoříme rovněž o internetových portálech specializujících se na tuto problematiku. Pozornost se věnovala řečovému vývoji narušenému i plynulému¹¹. Zahraniční prameny, které nabízejí značně širokou nabídku publikovaných prací věnujících se tématu dětské řeči, dokládají, že se této problematice věnovala a věnuje patřičná pozornost. *„Dětská řeč patřila a patří k intenzivně zkoumaným oblastem v psycholingvistice, sociolingvistice, lingvodidaktice, v etnografii komunikace a v dalších vědeckých oborech. Teorie řeči o komunikaci dětí předškolního věku dnes navazují na díla psychologů a lingvistů*

⁸ Slančová, D (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 10.

⁹ Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. H&H, Praha, 1992, s. 127.

¹⁰ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 14.

¹¹ srov. Slančová, D (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 11-13.

[...] Z těchto teoretických základů se odvíjejí i současné výzkumy.“¹². Mezi odborníky ve světě, kteří se věnovali dětské řeči, a mnohým z nich se podařilo řadu otázek osvětlit, patří např. z oblasti psychologie J. Piaget, L. S. Vygotskij, v lingvistice je svým přínosem neopomenutelný N. Chomsky, dále je to B. Bernstein, D. I. Slobin a další.

V českém prostředí můžeme rovněž hovořit o více než stoleté tradici výzkumu dětské řeči. V prostředí Pražské školy to byly zejména práce Romana Jakobsona, jednoho z nejvýznamnějších lingvistů 20. století (především jeho práce z roku 1941 *Dětská řeč, afázie a fonologické univerzálie*), a práce Karla Bühlera, který je považován za přímého předchůdce moderní psycholingvistiky. Jakobson se snažil zachytit základní pravidla zvukového vývoje dětské řeči, jeho teze shrnuje Černý¹³ jako princip maximálního kontrastu, postup od jednoduchého k složitému a postup od bezpříznakových členů k příznakovým. Za průkopníka výzkumu dětské řeči označuje Průcha¹⁴ Františka Čádu, profesora psychologie na Karlově univerzitě, zejména je to jeho dvousvazkové dílo *Studium dětské řeči* (1906 – 1908). Čádova pozornost se soustředila na výzkum vývoje slovní zásoby dětí, podobně pracoval Václav Příhoda, který se taktéž zaměřil na slovní zásobu dětí (*Měření zásoby slovní u dětí* z roku 1927). Průcha dále uvádí, že přímý výzkum řeči u dětí předškolního věku se prováděl i později, a jako příklad jmenuje práce brněnské pedagožky Lily Monatové.

Romportl¹⁵ však uvádí, že čistě filologické práce, které přinášejí hlubší rozbor a hodnocení některých jevů dětské řeči z jazykovědného hlediska, se v českém prostředí objevují až od třicátých let, jmenovitě uvádí za autory takovýchto prací F. Trávníčka, J. Janka, B. Hálu. Zásahu na soustavném bádání o jazykové stránce dětské řeči přiznává Romportl profesoru Karlu Ohnesorgovi. Karel Ohnesorg je označován jako vynikající znalec dětské řeči v mnoha odborných publikacích, za zmínku stojí např. jeho díla z roku 1948 *Fonetická studie o dětské řeči* nebo *O mluvním vývoji dítěte*. Dále musíme v oblasti výzkumu dětské řeči ještě zmínit

¹² Průcha, J.: Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 29.

¹³ Černý, J.: *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Olomouc, 1996, s. 356.

¹⁴ Průcha, J.: Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 26.

¹⁵ Romportl, M.: Český přínos k studiu dětské řeči. *Naše řeč*, roč. 43, č. 7-8, 1960.

Jaroslavu Pačesovou (např. *Vývoj dětské řeči v raném věku* z roku 1979). Z přehledových prací, které obsahují pojednání o dětské řeči, po vzoru D. Slančové¹⁶ uvádíme práce I. Nebeské¹⁷, V. Černého¹⁸ nebo K. Šebesty¹⁹, poslední jmenovaná práce „je zaměřena hlavně na didaktické problémy komunikační výchovy v základní škole, ale poskytuje také výklad o formování jazykové a komunikační kompetence v dětském věku vůbec“²⁰. Autorkami samostatných lingvistických studií dotýkajících se komunikace dětí jsou např. O. Müllerová²¹, L. Dostálová²² nebo E. Židová²³.

1.1.2 Současný výzkum řeči dětí

O současné situaci v oblasti výzkumu dětské řeči Nebeská²⁴ konstatuje, že odborné literatury vztahující se k tomuto tématu je v dnešní době již velké množství. Jak již bylo řečeno, zájem o dětskou řeč neoddělitelně souvisí se zájmem o mluvený jazyk vůbec. I v současné době je zájem o mluvenou podobu jazyka stále v popředí, avšak v oblasti výzkumu dětské řeči již narážíme na konstatování určitých nedostatků: „*ve sledovaném období 21. století se dále značné pozornosti bohemistů těšily gramatické výzkumy z oblasti pragmalinguistiky a textové lingvistiky [...] se dále rozvíjela analýza mluvených projevů a dialogu [...] Zatím češtině citelně chybí zvl. gramatické výzkumy spadající do lingvistiky zkoumající osvojování si mateřského jazyka dítětem, třebaže česká lingvistika se výzkumu dětské řeči věnovala mnohem dříve (Karel Ohnesorg a Jaroslava Pačesová), než se tak stalo v souvislosti s kognitivním pojmáním jazykovědy...*“²⁵. Pedagog Jan Průcha je k současné situaci

¹⁶ Slančová, D (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 13.

¹⁷ Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. H&H, Praha, 1992.

¹⁸ Černý, J.: *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Olomouc, 1996.

¹⁹ Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Karolinum, Praha, 2005.

²⁰ Průcha, J.: Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 27.

²¹ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 135-140.

²² Dostálová, L.: Komunikace dětí předškolního věku. *Češtinář*, roč. 19, č. 2, 2008/2009, s. 37-46.

²³ Židová, E.: Komunikace dětí předškolního věku. *Češtinář*, roč. 17, č. 2, 2006/2007, s. 37-48.

²⁴ Nebeská, I.: Slovenské studie o dětské řeči. *Naše řeč*, roč. 92, č. 9, 2009, s. 91-94.

²⁵ Pleskalová, J. – Krčmová, M. – Veřeka, R. – Karlík, P. (eds.): *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Academia, Praha, 2007, s. 109-110.

výzkumu dětské řeči, zvláště pak řeči dětí předškolního věku, ještě skeptičtější, současné české poznání o stavu dětské řeči a komunikaci hodnotí jako: „*chabé, nedostatečné vzhledem k závažnosti daného fenoménu. Na jedné straně existují obecné teoretické popisy vývoje řeči českých dětí od batolecího věku až po zahajování základní školy, ale na druhé straně chybějí výzkumné nálezy, jež by tento vývoj dokládaly konkrétními poznatky. [...] teoretické explanace jsou nepochybně užitečné, ale neposkytují faktická data, nálezy o řeči a komunikaci dětí předškolního věku*“²⁶.

Po pokusu o zmapování aktuální situace české lingvistiky v oblasti dětské komunikace/dětské řeči/osvojování jazyka dítětem souhlasíme s tím, že zde studie analyzující konkrétní verbální projevy dětských komunikantů chybí. Teoretické práce reflektující problematiku dětské řeči, problematiku osvojování řeči dítětem, jsou v českém kontextu zprostředkovány zejména pracemi psycholingvistickými, avšak systematický výzkum řečových a širše komunikačních aktivit dítěte založený na percepci, záznamu a analýze dětmi realizovaných řečových projevů zde chybí. Z těchto důvodů potom pochopitelně schází například zmíněné práce zaměřené na gramatické zkoumání dětské řeči.

Na jedné straně je tedy pravdivé konstatování D. Slančové²⁷ o tom, že výzkum dětské řeči v českém prostředí má ve srovnání s prostředím slovenským tradici o mnoho delší, protože se začal realizovat daleko dříve, ovšem na druhou stranu musíme konstatovat, že současná situace je daleko příznivější ve výzkumech slovenských. Na Slovensku se výzkum dětské řeči realizoval (a realizuje) zejména na Prešovské univerzitě v Prešově a na Univerzitě Komenského v Bratislavě, na těchto univerzitách se dokonce problematika dětské řeči zformovala v samostatný vyučovací předmět „*Vývin detskej reči*“. Zásluhy v této oblasti patří zejména volnému sdružení badatelek (D. Slančová, I. Bónová, J. Kesselová, S. Kapalková a další), převážně akademických pracovníků, jejichž prostřednictvím se zrealizovalo mnoho grantových projektů v oblasti výzkumu dětské řeči. Tyto badatelky jsou

²⁶ Průcha, J.: Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 27.

²⁷ Slančová, D (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 13.

autorkami několika sborníků, mnoha vynikajících studií a jejich počinem je mj. i zřízení „virtuální laboratoře dětské řeči“. Právě práce těchto autorek, zvláště sborník prací nazvaný „Štúdie o detskej reči“ z roku 2008, se nám staly pro tuto práci nejen inspirativní a podnětné, ale představují pro nás i obrovský a nehraditelný zdroj informací. Některé cenné poznatky, ke kterým autorky ve studiích došly, můžeme na základě analýzy pořízených nahrávek porovnat a vyhodnotit, zda se shodují s poznatky vyplývajícími z našeho výzkumu, či zda jsme došli k závěrům jiným.

Výzkum založený na systematickém pozorování dětského řečového vývoje je velmi náročný, vyžaduje obrovské množství péle, trpělivosti a zejména času. Avšak, překonají-li se všechny tyto obtíže, mohou být výsledky výzkumu hodnotné a v praxi využitelné, „výskum vývinu detskej reči by mal mať tak poznávaciu hodnotu, ako aj praktické vyústenie a mal by slúžiť ako vedecky podložené východisko diagnostiky stupňa rečového vývinu a stanovenia terapie v prípade narušeného vývinu“²⁸. Význam výzkumu osvojování jazyka je jednak v tom, že může přispět k pochopení fungování jazyka jako celku, jednak výsledky takového výzkumu mohou být aplikovány též v mnoha jiných vědeckých disciplínách²⁹.

1.1.3 Pojmy „dětská řeč“ a „řeč orientovaná na dítě“

Samotné chápání pojmů „dětská řeč“, či „dětská mluva“, „řeč dětí“, „dětská slova“, je do jisté míry problematické a stále neujasněné. Můžeme se sice v literatuře setkat s vymezením toho, co znamená „osvojování jazyka dítětem“, což např. Nebeská definuje jako „postupné formování jazykové kompetence v mysli dítěte. Osvojování jazyka dítětem je součástí kognitivního vývoje dítěte. Dítě si postupně osvojuje fonologický a gramatický systém mateřského jazyka, slovní zásobu a informace pragmatické“³⁰. Pokud jde ovšem o pojem „dětská řeč“, tak přesná, jednoznačná definice tohoto termínu zatím chybí.

²⁸ Slančová, D (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 8.

²⁹ srov. Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 14.

³⁰ Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové Noviny, Praha, 2002, s. 300.

Dětskou řeč³¹ můžeme chápat jednak jako řeč produkovanou výhradně samotnými dětmi, jednak lze tento pojem chápat ve smyslu řeči, která je produkována v komunikaci s dětmi. Je totiž nezbytné vzít v úvahu, že i komunikace dospělých jedinců s dětmi se vyznačuje jistými specifiky, resp. že dospělí hovoří jinak mezi sebou navzájem, jiné výrazové prostředky volí v komunikaci s dětmi. Tento fakt také vedl ke vzniku velkého množství materiálových studií, na jejichž základě pak byl vymezen speciální „registr“ (o tomto pojmu viz dále) řeči dospělých v komunikaci s dětmi. Původně byl termín „dětská řeč“ určen právě pro označení řeči adresované dítěti, avšak postupně se začal používat spíše ve významu řeči produkované dětmi³². O „dětské řeči“ se v současnosti hovoří převážně synonymně jako o procesu osvojování mateřského jazyka malými dětmi³³.

Také se můžeme setkat s tím, že je na jedné straně pracováno s pojmem „dětská řeč“ coby s pojmem označujícím řeč produkovanou dětmi, a na straně druhé je pak užit termín „komunikace dítěte předškolního věku“, který je vyhrazen speciálně pro komunikaci dítěte s dospělými jedinci, ať již jde třeba o rodiče, učitelky nebo jiné dospělé osoby, s nimiž přichází dítě do styku³⁴.

Pro řeč adresovanou dítěti se postupem času zaváděli jiné pojmy (mateřská řeč, rodičovská řeč, opatrovatelská řeč), ale soudíme, že výstižně zformulovaný termín „řeč orientovaná na dítě“ je nejvhodnější volbou: *„termín reč orientovaná na dieťa označuje spontánne, situované pohovory, v ktorých je dieťa individuálnym alebo kolektívnym adresátom. Tento termín sme si zvolili ako pracovný termín aj preto, že ho možno ľahko rozšíriť o potrebné diferenciačné atributy: reč matky orientovaná na dieťa (RMD), reč otca orientovaná na dieťa (ROD), reč učiteľky orientovaná na dieťa (RUD) atď.“*³⁵.

Termín „řeč orientovaná na dítě“ explicitně poukazuje na to, že se nejedná přímo o řečový projev dětí, ale o projev adresovaný dětem. Již samotný fakt, že se

³¹ V angloamerické literatuře se používá termín „baby talk“, v Německu „Kindersprache“.

³² srov. Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 23.

³³ srov. např. Černý, J.: *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Olomouc, 1996, s. 356.

³⁴ Průcha, J.: Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 22-37.

³⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 26.

hledal (a našel) termín, který by byl určen jen pro výzkum tohoto druhu komunikace, dokazuje, že i tato oblast je odborníky považována za výzkumu hodna a je jimi vyhledávána. Řeč adresovaná dětem je významným faktorem, který ovlivňuje proces osvojování řeči dítětem, dalo by se tedy říci, že řeč orientovaná na dítě v určitém ohledu formuje a podmiňuje samotnou dětskou řeč, tedy řeč produkovanou dětmi.

V této práci pracujeme jak s výsledky výzkumu dětské řeči, tak převážně s výsledky výzkumu řeči orientované na dítě, neboť sledujeme, zda a nakolik jsou předškolní děti schopny řeč orientovanou na dítě pasivně a aktivně ovládat.

1. 2 Znamky komunikačního registru dětí imitujících role dospělých osob

1.2.1 Registr jazykových prostředků

Každý člen společnosti je nucen přizpůsobovat veškeré své chování aktuální situaci, způsob chování se odvíjí od toho, kde se komunikace realizuje, kdy se tak děje a s kým se tak děje. Své chování přizpůsobujeme požadavkům, které jsou na nás společností kladeny, postupně se učíme ovládat dané normy chování, dá se říci, že imitujeme chování druhých, osvojujeme si zaběhané zvyky a učíme se „hrát role“, jejichž realizace se od nás v tom kterém typu situace očekává. K realizaci řečového chování vědomě vybíráme adekvátní verbální a neverbální nástroje. S určitými komunikačními sférami a určitými typy komunikačních situací jsou spjaty specifické způsoby projevu, cílevědomě volíme takové prostředky, které odpovídají tématu, obsahu, funkci, záměru komunikace. Na základě námi získané komunikační kompetence, což je „soubor vědomostí a zkušeností jedince, které se týkají prostředků, pravidel, norem a zvyklostí komunikace“³⁶, vybíráme jazykový kód adekvátní pro danou komunikační situaci, více či méně vědomě uzpůsobujeme náš řečový projev, jinými slovy modifikujeme naše řečové chování, danému prostředí, situaci. Učíme se komunikovat v různých prostředích a situacích, které můžeme dále typizovat. Tato komunikační kompetence není daná nebo neměnná, můžeme tvrdit,

³⁶ Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999, s. 132.

že se vyvíjí a rozrůstá po celý náš život. Od dětství participujeme na velkém množství situací ve společnosti, resp. komunikačních situacích, jinak se vyjadřujeme ve sféře soukromé, kde je dán prostor pro větší míru spontánnosti, jiný kód používáme v komunikaci institucionální, pro niž jsou charakteristickými znaky vázanost na konkrétní daný typ komunikace a oficiální ráz. Budování komunikační kompetence nenastává až v okamžiku, kdy si osvojíme určitý mateřský jazyk, tj. kdy už „umíme mluvit“, komunikační kompetence se vytváří u dětí souběžně s osvojováním jazyka. Výběr správného jazykového kódu v závislosti na druhu komunikační situace, schopnost takovéto jazykové kódy střídat, to vše je právě součástí komunikační kompetence. Namísto pojmu jazykového kódu můžeme rovněž pracovat s pojmem registr, resp. registr jazykových prostředků používaných v dané komunikační situaci. V naší práci budeme dále používat, ve shodě se Slančovou, termín „komunikační registr“, tedy „*situacne podmienený spôsob jazykového prejavu, spätý s konkrétnym druhom spoločnej činnosti ľudí. Registr je druhom sociolektu (v širšom chápaní). Chápeme ho teda ako spôsob fungovania istého jazyka v závislosti od charakteru činnosti a sociálneho prostredia. Ide teda o jav, vyznačujúci sa vyššou alebo nižšou mierou štruktúrovanosťou, nie o púhy inventár (lexikálnych) prostriedkov*“³⁷. Slančová v dalších pracích dále pojem „komunikační registr“ rozpracovávala a začala rozlišovat makrosociální a mikrosociální komunikační registr. Makrosociální registr pojímá jako konvencionalizovaný jazykový a parajazykový projev vázaný na určitou komunikační sféru, mikrosociální registr jako takovýto projev vázaný na sociální status, sociální roli a sociální vzdálenost³⁸,

Děti jsou od mala vedeny k tomu, aby se jejich řečový projev utvářel v závislosti na tom, v jakém prostředí se pohybují. Od počátku osvojování jazyka jsou dětem vštěpovány normy řečového chování, dítě podvědomě začíná odlišovat komunikaci ve sféře soukromé od sféry veřejné. Škála komunikačních situací, jichž se dítě v raném věku účastní, není ve většině případů široká. Nejběžnější komunikační sféra je pro dítě pochopitelně, vyrůstá-li v ní, prostředí rodiny, může se však běžně účastnit i dalších standardizovaných situací, například nakupování v obchodě, návštěva u lékaře, cestování dopravním prostředkem, návštěva pošty

³⁷ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 61.

³⁸ srov. Zajacová, S.: Registre detí imitujúcich rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 308.

s rodičem atd., později je to u velkého počtu dětí navštěvování mateřské školy. S postupujícím věkem dítěte se v rámci procesu socializace rozšiřuje jak okruh osob, s nimiž děti přicházejí do styku, tak okruh komunikačních situací, paralelně se tedy rozrůstá počet různých typů registrů, s kterými je dítě obeznámeno. Interakční partneři dítěte již nejsou jen rodiče a další členové rodiny, ale také například sousedi, známí rodičů, prodavačky, lékaři, děti na dětském hřišti, děti ve školce, učitelé atd., tito řečovní partneři dítěte jsou nositeli rozličných sociálních rolí, což je „*pozice subjektu v sociální skupině, která vyplývá z vlastností této skupiny a s níž je spojeno očekávání, předpoklad určitého chování subjektu*“³⁹. Člověk se v procesu vývoje obeznámuje s nejrůznějšími sociálními rolemi, některé z nich jsou trvalého charakteru (např. syn/dcera), některé jsou pouze příležitostné, mohou se však opakovat (např. cestující v letadle), naopak jiné jsou dočasné, vážou se pouze k určité životní etapě a nemohou se opakovat (např. žák v mateřské škole).

Jako demonstrativní ukázkou utváření komunikační kompetence u dítěte uvedme například pozdrav, děti se v rámci osvojování řeči jednak naučí slovo „ahoj“, „dobrý den“, „čau“, „papa“ atd., jednak je jim časem vštěpeno, že pozdravit slovem „ahoj“ mohou například otce nebo děti na hřišti, ale přijdou-li k lékaři nebo do obchodu, pak musí říci „dobrý den“. Dítě se tedy neučí jen gramaticky správně vytvářet slova a věty, ale učí se též vhodnosti jejich užití. „*Komunikačná kompetencia dieťaťa sa utvára tak, že dieťa sa učí, kedy má hovoriť a kedy nie, o čom hovoriť, s kým, kde a akým spôsobom*“⁴⁰. Musíme brát v potaz, že osvojování jazyka dítětem není izolovaný proces, ale probíhá prostřednictvím socializace, v rámci určité kultury a prostřednictvím vztahu mezi dítětem a jeho komunikačními partnery, svou roli mohou hrát také média. Rovněž Nebeská⁴¹, při definování procesu osvojování jazyka dítětem, uvádí, že se na tomto procesu podílejí jak vrozené předpoklady, tak prostředí. Dítě si neosvojí jazyk izolovaně, nezávisle na sociálních vztazích, dítě se učí jazyk prostřednictvím řečových projevů těch, kteří ho odmala obklopují, řečové chování je tedy formováno prostřednictvím interakce s okolním

³⁹ Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999, s. 141.

⁴⁰ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 20.

⁴¹ Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové Noviny, Praha, 2002, s. 300.

světem. Dítě se pak pasivně nabyté vědomosti o řečovém chování svého okolí učí postupně realizovat ve vlastních promluvách. Rozezná-li dítě druh komunikační situace, pak si musí osvojit komunikační strategii, čili „*uspořádání a postupné uskutečňování komunikačních záměrů partnerů v průběhu komunikační události, směřující k naplnění cíle*“⁴², aby dosáhlo záměru, který v komunikaci sleduje. Období předškolního věku je důležité v životě dítěte, je to proces prudkého rozvoje komunikační kompetence, ta se zdokonaluje jak v obsahu, tak ve formě. Podle Vágnerové⁴³ se v předškolním věku děti učí novým sociálním dovednostem, komunikaci a způsobům interakce s jinými lidmi, než jsou rodiče, jsou vyzrálejší, většina dětí tohoto věku by již měla být schopna samostatně se zařadit do jiných sociálních skupin a navázat zde vztahy.

1.2.2 Východiska práce

Na počátku výzkumu byla otázka, zda jsou již děti v předškolním věku, resp. v době, kdy navštěvují mateřskou školu, schopny orientovat se v sociálních vztazích v rozdílných sférách komunikace natolik dobře, aby byly schopny adekvátně přizpůsobit svůj řečový projev jiné sociální roli, než je ta, kterou jim okolní svět přisuzuje. Vycházíme z předpokladu, že děti „*rády napodobují řeč dospělých, tímto způsobem se rozvíjí sémantická i syntaktická složka. Obvykle nejde o doslovnou nápodobu, imitace slouží jako základ pro konstrukci vlastního projevu. Často dochází k modifikaci sdělení dospělého*“⁴⁴. Zajímá nás tedy, zda jsou děti předškolního věku schopny vcítit se do role jiných, nakolik jsou děti tohoto věku schopny řečově napodobit chování dospělých, kteří sami komunikují s dětmi, zda tedy ovládají nejen pasivně, ale i aktivně specifické druhy komunikačních registrů. Nejsou pro nás, s ohledem na charakter našich cílů, zajímavé symetrické dialogy, tedy dialogy mezi komunikačními partnery stejné sociální role (např. dítě – dítě, matka – otec), jedná se nám o dialogy mezi komunikačními partnery, jejichž sociální vztah je vzájemně asymetrický (např. dítě – rodič).

⁴² Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999, s. 133.

⁴³ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 202.

⁴⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 205.

Pochopitelně jsme museli zvolit takové role, které jsou pro děti blízké, protože s nimi často přicházejí do styku. Primárně sledujeme, zda se v takovéto imitaci ze strany dětí projevují prvky typické pro řeč orientovanou na dítě. Podle Zajacové⁴⁵ dokáže dítě jiné role spontánně zastávat, napodobovat, právě tehdy, když již intuitivně chápe svou vlastní roli. Vágnerová⁴⁶ uvádí, že děti mají sklony k napodobování rolí dospělých, je to pro ně žádoucí, protože pro ně dospělí představují autoritu a jsou přesvědčené o tom, že nositelé takových rolí se vyznačují značnými osobnostními kvalitami.

Konkrétně jsme soustředili pozornost na tři typy komunikačních situací, zajímalo nás ovládání trojího druhu komunikačních registrů. Jednalo se nám zejména o projevy dětí imitujících řeč pedagogů orientovanou na dítě, dále jsme sledovali, zda se v situaci, kdy dítě napodobuje lékaře, projevují v jeho řečovém chování prvky vlastní řeči lékaře adresované (dětskému) pacientovi, třetím typem sledované komunikace byla komunikace v prostředí rodiny, zde jsme zaměřili pozornost na imitaci řeči rodiče orientovanou na dítě.

Abychom získali potřebné nahrávky dětí předvádějících řeč orientovanou na dítě, museli jsme vybrat způsob, jak děti k takovýmto řečovým projevům přimět. Zvolili jsme formu hry, konkrétně se jednalo o hraní tzv. rolových her. Hra zaujímá v životě předškolního dítěte nezastupitelnou roli, v literatuře je často předškolní období označováno jako věk hry. Hra umožňuje dítěti demonstrovat jeho vlastní chápání reality, postoj ke světu, prostřednictvím hry lze zjistit, jak dítě vnímá své okolí, role osob v jeho blízkosti, a můžeme se tak právě dopátrat i toho, zda dítě již intuitivně chápe svou roli, zda má zažité řečové chování jiných osob, než je ono samo tak, že dokáže samostatně takovéto řečové chování ztvárnit. Vágnerová⁴⁷ rozlišuje dva typy her, a to „symbolické hry“, které podle ní slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se se zatěžující realitou, a „hry tematické na něco“. Právě hraní druhého typu her jsme využívali při získání materiálu, tyto hry „slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodných řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (např. agresora), které děti lákají a v jiné podobě

⁴⁵ Zajacová, S.: Formovanie komunikačného registra v rolových hrách detí. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská: 2. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov). Prešovská univerzity, Prešov, 2006, s. 379.

⁴⁶ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 126.

⁴⁷ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 186.

by jim nebyly dovoleny atd. Příkladem může být hra na školu, na maminku a tatínka, na válčení atd. Ve hře může být dítě samo dobré i zlé, naučí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti, ať už jsou pozitivní nebo negativní.“⁴⁸

Předpokladem práce byla skutečnost, že hraní rolových her, ve kterých děti zastávají rozličné sociální role, v našem případě role dospělých, by předškolním dětem větší problémy činit nemělo. Vycházeli jsme zejména z toho, co uvádí El'konin⁴⁹, totiž že rolová hra vzniká již na hranici raného dětství a předškolního období, dále se intenzivně vyvíjí a v druhé polovině předškolního období dosahuje nejvyšší úrovně. El'konin dále také uvádí, že v průběhu předškolního věku se výrazně mění samotná struktura her, z původních her bez námětů, sestávajících z malých epizod, které spolu často ani vzájemně nesouvisejí, se stanou hry s určitým, stále složitějším, plánovitě vyvíjejícím se námětem. Tato proměna se dle výše zmíněného autora má projevovat již u dětí ve věku tří až čtyř let, což jsou v našem případě nejmladší děti, s nimiž jsme pracovali.

Právě hru na rodinu, na lékaře a na školu považujeme v repertoáru dětí předškolního věku za nejběžnější. Vycházeli jsme z předpokladu, že všem dětem, s nimiž jsme pracovali, jsou tyto komunikační situace nejen známé, ale že již mají také zkušenosti s hraním si „na ně“. Po konzultaci s učitelkami a ředitelkou mateřské školy, kde jsme nahrávání realizovali, jsme usoudili, že tomu tak skutečně je, že je tedy možné s dětmi pracovat. Aby si děti totiž mohly takto hrát, musí mít znalost „scénářů“⁵⁰ takových situací, tedy znalost typu situace, a ty mohou získat jen prostřednictvím zkušeností. Tyto „scénáře“ pomáhají dětem orientovat se v dané situaci, mají povědomí o daných souvislostech, vztazích, ví, co se od nich očekává a co ony samy očekávat mohou, jak danou situaci řešit, vytváření scénářů usnadňuje dětem komunikaci. El'konin⁵¹ uvádí, že aby se vůbec rozvinul námět hry, to závisí na více nezbytných podmínkách, na prvním místě záleží na tom, zda je téma hry blízké zkušenosti dítěte, neexistence zkušeností a z nich vyplývajících představ je překážkou, která brání rozvíjení námětu hry.

Jak vyplývá z výše uvedeného, tak předpokladem části této práce je skutečnost, že děti předškolního věku jsou schopny aspoň určitým způsobem

⁴⁸ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 186.

⁴⁹ El'konin, D. B.: *Psychológia hry*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1983, s. 187.

⁵⁰ srov. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 181.

⁵¹ El'konin, D. B.: *Psychológia hry*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1983, s. 183.

napodobovat prvky řeči orientované na dítě. Vycházeli jsme z předpokladu, že dospělí, zpočátku pouze rodiče, později i jiní, například představitelé různých institucí jako jsou právě učitelky ve školce nebo lékaři, představují pro dítě neochvějnou autoritu, vzor, jemuž se děti chtějí přizpůsobit, podobat se mu a kterým se chtějí jednou stát. Děti jsou přesvědčeny o jejich dokonalosti, nekriticky přijímají jejich stanoviska, názory, řečové projevy dospělých považují děti za něco nadřazeného, hodného imitace, děti mají přirozený sklon chovat se a stát se dospělým, kterého vnímají jako všeobecně respektovaného a respektování hodného. Vágnerová uvádí, že děti: „*chtějí být přesně takoví jako oni. Ztotožnění se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a snižuje obavy, ať už vycházejí z čehokoli. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení, dítě si tímto způsobem kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje [...] Předškolní děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře, kde mohou získat roli dospělého, jinak zatím nedostupnou, a procvičit si ji.*“⁵².

1.2.3 Ovládání jednotlivých registrů dětmi předškolního věku

Je třeba říci, že se nám skutečně potvrdilo, že hrát roli dospělého je pro děti žádoucí, atraktivní. Ačkoli, pochopitelně, nebylo možné, a z naší strany ani žádoucí, aby si všechny děti role dospělých vyzkoušely. Naším původním záměrem bylo děti rozdělit do skupin podle věku, to znamená vytvořit jednu skupinu tříletých, čtyřletých, maximálně pětiletých dětí a druhou skupinu, kterou by tvořili předškoláci, to znamená děti šestileté, sedmileté, případně pětileté, plánovali jsme tedy točit zvlášť v každé skupině a získané výsledky poté případně porovnat. Nicméně tento záměr se záhy ukázal neopodstatněný a nevyhovující. Prvním důvodem byla skutečnost, že děti nebyly ve školce zařazené do oddělení podle věkové kategorie, oddělení byla smíšená, jednotlivá oddělení byla sestavena z dětí ve věku 3 – 7 let. Vzhledem k tomu, že děti byly na sebe takto již zvyklé, jejich rozdělením bychom mohli zpřetrhat přátelské vztahy, narušit zaběhaný pořádek, vyvést děti z koncentrace a potřebná spolupráce s nimi by pak byla daleko obtížnější, vyžadovalo by hodně času, než by se děti znovu zadaptovaly.

⁵² Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000, s. 205.

Druhým, pro nás velice překvapivým a nečekaným důvodem, proč jsme nakonec upustili od rozdělení dětí do skupin a do společného hraní jsme zapojili děti různého věku, byla ta skutečnost, že děti různě staré převedly srovnatelné schopnosti a dovednosti. Pracovat s úplně nejmenšími, převážně tříletými dětmi, postrádalo význam, protože tyto děti si mimo jiné teprve zvykají na prostředí mateřské školky a hraní v kolektivu, nehledě na to, že ani jejich řečové chování ještě není na takové úrovni, abychom vůbec mohli očekávat, že by prokázaly kýžené ovládní registru řeči dospělých orientované na dítě. Po konzultaci s učitelkami jsme vybírali děti, od nichž se dalo očekávat, že spolupracovat budou, zatímco tiché, stydlivé, plaché, komunikačně nekooperativní děti, jsme do hry sice zapojili, ale k zastávání rolí s vyšším sociálním statutem jsme je nenutili.

K našemu překvapení, i mnohé čtyřleté a pětileté děti dokázaly role dospělých zvládnout a prokázaly schopnost ovládní registru řeči dospělého orientovanou na dítě srovnatelnou s dětmi staršími – šestiletými nebo dokonce téměř sedmiletými, které čeká příští rok nástup do školy základní.

Globálně vzato musíme konstatovat, samozřejmě s výjimkou dětí plachých a stydlivých, že se atraktivnost hraní rolí dospělých u předškolních dětí skutečně prokázala. Pro děti byly tyto role lákavé, směly se chovat jako dospělí, symetrické dialogy s dětmi vyměnit alespoň na chvíli za dialogy asymetrické, směly být v pozici autority, nadřadit se nad ostatní děti, mohly jim poroučet, poučovat je a korigovat jejich chování. Děti při obsazování rolí inklinovaly k rolím dospělých, autoritativním rolím, dokonce se o to, kdo bude zastávat roli dospělého, vzájemně přely.

Pokud jde o hru „na lékaře a pacienty“, zde se o místo s vyšším sociálním statutem (lékař/lékařka) ucházeli jak chlapci, tak děvčata. Komplikovanější situace nastala ovšem při hře „na rodinu“. Dětem sice byla ve většině případů role rodiče blízká, projevíly se zde však rodové rozdíly, bylo by zcela nereálné požadovat od dětí, aby se prostřídaly ve všech rolích. Dívky si automaticky vybíraly role maminek, pouze v jednom případě se dívka sama od sebe ucházela o roli tatínka, pro chlapce bylo ztotožnění se s rolí maminky naprosto neakceptovatelné. Celkově musíme říci, že bylo při hře „na rodinu“ velice obtížné přimět děti k verbální komunikaci se „svými dětmi“ (viz dále), u chlapců to bylo takřka nemožné, neboť se spíše stylizovali do role otce rodiny, který po příchodu z práce čte noviny, ovšem starost o dítě a komunikaci s ním přenechává matce dítěte (více viz kap. 4.1).

1.2.4 Metody práce

Než přistoupíme k rozboru konkrétních komunikačních situací, nastíníme ještě metody postupu práce s dětmi. S ohledem na charakter výzkumu nebylo přínosné pouhé pozorování, odposlouchávání, zaznamenávání komunikačních aktivit dětí v jejich přirozeném prostředí. Materiál vycházející pouze ze spontánních projevů dětí, do kterých bychom nikterak nezasahovali, by byl pro naše účely nedostačující, ačkoli bychom takto nepochybně mohli dosáhnout autentičtějších a přirozenějších projevů, ve kterých by nebyl znát zásah ze strany další, korigující osoby, ať již učitelky či nahrávajícího. Bez zásahu dospělého bychom na druhou stranu kýžených souvislých projevů, resp. toho, aby se děti alespoň po nějakou dobu plně koncentrovaly na hru, dosáhli jen stěží. Metodu, kterou jsme nakonec zvolili, lze tedy označit jako poloexperimentální. Úkolem nahrávajícího či učitelky mateřské školy bylo navodit hru, rozdělit role nebo navést děti k tomu, aby si role rozdělily samy, v některých momentech musel nahrávající (případně učitelka mateřské školy) hru korigovat, nicméně primárně jsme po celou dobu usilovali o co nejmenší zásahy do promluv dětí tak, aby se děti v rámci dané hry mohly projevovat co možná nejspontánněji, děti měly projevit svou kreativitu, nediktovali jsme dětem, jak si mají hrát, co mají dělat, zda mají např. jakožto rodiče dítě krmit nebo je ukládat ke spánku atd., pouze jsme dětem dali námět k tomu, na co si mají hrát.

Ne ve všech případech jsme postupovali stejně, někdy se hraní rolových her realizovalo prostřednictvím maňásků, jindy se rolí děti ujaly samy za sebe. To se odvíjelo v závislosti na typu role a také na individualitě dítěte. Naší snahou bylo to, aby se dítě cítilo přirozeně a nemělo pocit, že je na něj vyvíjen určitý tlak. Zvláště v počátku však působila přítomnost nahrávajícího pro děti rušivě, nahrávající nabourával dětem zaběhlý stereotyp, nicméně za poměrně krátkou dobu si na přítomnost nového člena kolektivu děti zvykly.

Děti jsme motivovali k projevům kreativity, fantazie, schopnosti imaginace, je třeba říci, že k nápodobě jednotlivých druhů komunikace výrazně přispělo i vybavení školky, které evokovalo dané prostředí (lékařskou ordinaci, školní třídu apod.). Děti se tak dokázaly do jednotlivých rolí lépe vcítit, rekvizity a prostředí, kde se hraní odehrávalo, přispěly nemalou měrou k tomu, že se dětem lépe vybavily ustálené komunikační registry, vzorce chování, které měly s takovými okolními podmínkami spjaty.

Celkově musíme říci, že práce na nahrávání nebyla jednoduchá, bylo to jednak velice náročné z hlediska časového, jednak to vyžadovalo velkou dávku trpělivosti. Největší problém představovalo udržet si pozornost dětí a přimět je koncentrovat se na hru. Velkou dávku času vyžadoval i zpětný odposlech a transkripce pořizovaných nahrávek. Celkově jsme pořídili korpus trvající více než 5 hodin nahrávání, tento materiál jsme však museli protřídit a vybrat jen takové projevy, jejichž analýza je pro účely naší práce přínosná.

2. Hra na školu

2.1 Dialogická komunikace ve škole

První typ analyzované rolové hry, „hraní si“ na školu, se realizovala dialogickou formou. Ačkoli se nám jednalo primárně o projev dítěte v roli autority, zástupce instituce, vedli jsme děti ke vzájemné komunikaci. Vycházeli jsme z toho, že „*souvislá řeč dítěte se vytváří a rozvíjí především při rozhovorech s jinými mluvčími [...] k projevu s rysy monologu se dítě nutně dostává prostřednictvím dialogu*“⁵³. Předpokladem toho, že dítě se bude po určitou dobu soustředit na roli učitele a bude cílevědomě volit pro svůj řečový projev znaky charakterizující řeč orientovanou na dítě, bylo střídání se v roli mluvčího a posluchače, tedy střídání role aktivního a pasivního komunikačního partnera, které je příznačné pro dialog coby „*nejdůležitější formu mezilidského kontaktu*“⁵⁴. Monolog, to znamená souvislý a nepřetržitý projev jednoho komunikačního partnera, se stejně jako dialog vyznačuje určitou mírou adresnosti, „obrácenosti“ na komunikačního partnera, v případě (nejen) školní komunikace hovoříme o tzv. dialogizovaném monologu⁵⁵, kdy se učitel obrací na děti jako na skupinu, bere zřetel k jejich komunikační kompetenci, předjímá možnosti zpětné vazby. Ovšem nasměrovat hru tak, abychom přiměli dítě v roli učitele k vedení monologu určeného dětem, například formou přednášky, kdy by dítě v roli učitele ukazovalo ostatním dětem obrázky zvířátek, popisovalo a charakterizovalo zvířátko na obrázku atd., jsme nepovažovali za efektivní. Jednak jsme byli omezeni předpokladem, že komunikační kompetence dětí je pro takovýto úkol nedostatečná, jednak bychom takto nedosáhli dlouhodobější koncentrace na hru jak ze strany mluvčího, tak ze strany posluchačů. Dále bychom touto formou hry nedocílili toho, že by dítě v roli učitele zapojilo v projevu takový počet prvků charakterizujících řeč orientovanou na dítě, jako ve vzájemné interakci s komunikačními partnery, kdy dítě-učitel řídilo a organizovalo komunikaci, to

⁵³ Svobodová, J. et al: *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava, 2002, s. 1.

⁵⁴ Svobodová, J. et al: *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava, 2002, s. 3.

⁵⁵ srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 14.

znamená, vyvolávalo (kontaktovalo děti, oslovovalo), vybízelo děti k odpovědím, registrovalo odpovědi, usměrňovalo komunikaci, hodnotilo apod. Bereme v úvahu ovšem také možnost, že by se monolog v průběhu hry i tak dialogizoval, tedy děti v neměnné pozici pasivních komunikačních partnerů by se pravděpodobně do hry postupně stejně aktivně zapojily. Tak by však mohla nastat situace, že by autoritativní pozice dítěte-učitele byla degradována, komunikace by ztratila rys asymetričnosti a hra by se stala chaotická a nepřehledná.

Děti předškolního věku by již měly mít názornou představu o vedení dialogu, resp. řízeného dialogu, který je nedílnou složkou procesu osvojování jazyka dítětem, přičemž u dětí navštěvujících mateřskou školu by představa řízeného dialogu měla být ještě umocněna s ohledem na zkušenosti získané v komunikaci s učitelem⁵⁶. Zvolená forma dialogu, kdy „*nejde jen o prostý pohyb informací, ale o aktivní výměnu, kdy se závažnost informace pro příjemce předává při ujetí se slova*“⁵⁷ se skutečně prokázala být vzhledem k charakteru cíle výzkumu vhodná. Netvrdíme ovšem, že se dialog, v němž se jednotliví mluvčí v roli aktivního a pasivního komunikačního partnera pravidelně střídali, uplatnil ve všech třech typech rolového hraní. Naopak při hře „na rodinu“ se daleko lépe osvědčila dialogizovaná forma, v níž roli aktivního komunikačního partnera zastával pouze jeden účastník komunikace, resp. se jednalo o dialogizovaný monolog dítěte v roli rodiče při imitaci registru řeči rodiče orientované na dítě.

Realizované školní dialogy se řadí k dialogům mluveným, přímým, bezprostředním, komunikační partneři jsou přítomní současně na témže místě, v témže čase, jejich vzájemné reakce na sebe bezprostředně navazují. Rozdělení na dialogy řízené a spontánní, tedy rozlišení dle existence/neexistence záměrného a vědomého usměrňování jejich průběhu a trvání, lze pojmout dvojím způsobem. Z hlediska toho, že šlo o hru na školu, tedy o imitaci školní komunikace, se dialogy jednoznačně řadily k řízeným, připraveným dialogům, zástupce instituce (učitel) „*kteřý má v rozhovoru dominantní úlohu, ten většinou vzhledem ke své sociální pozici usměrňuje a řídí komunikaci a vůbec jednání ostatních partnerů, často v této*

⁵⁶srov. Svobodová, J. et al: *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava, 2002, s. 1.

⁵⁷ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, 58.

*pozici řídí rozhovor tak, aby odpovídal jistým ustáleným pravidlům, konvencím a postupům některých komunikačních situací*⁵⁸. Na druhou stranu sledovaná komunikace dětí nebyla řízena a připravena v tom smyslu, že by ji organizoval, řídil či korigoval někdo zvenčí, ani učitelky mateřské školy, ani nahrávající se do hry v jejím průběhu nevměšovali, neregulovali ji. Zároveň nebyl pro hru připraven předem daný přesný scénář, ten si děti postupně v rámci hry samostatně vytvořily, „napsaly“. V tomto smyslu byl hře ponechán přirozený průběh, byl dán prostor pro improvizaci a spontánnost.

Řečové projevy, resp. odpovědi komunikantů zastávajících role s nižším sociálním statutem, tedy dětí v roli žáčků, se jednoznačně (ve smyslu nulového zásahu dospělých) vyznačovaly nepřipraveností a spontánností. V případě dětí-učitelů lze o částečné připravenosti hovořit v tom smyslu, že dříve, než se děti ujaly role učitele, učitelka v mateřské škole je na roli navedla, „nadhodila“ téma, nasměrovala otázky, například:

ty dostaneš taky takový podobný úkol, že budeš paní učitelka, ale ty jim třeba...zase těch dětí se budeš ptát, jestli to zvířátko třeba bydlí v lese nebo ne, a když tam bude třeba nějaké zvířátko, které ani u nás nežije, tak se jich zeptáš, proč u nás nežije...

Na druhou stranu však dětem, jak již bylo řečeno, dále do hry již vůbec nezasahujeme, dítě v roli učitele v průběhu hry formuluje otázky samostatně, aniž by si je předem připravilo, je spontánní, aktuálně reaguje na repliky komunikačních partnerů, mezi replikami komunikačních partnerů jsme nezaznamenali žádné prodlevy. Lze tedy konstatovat, že v případě replik komunikantů v autoritativním postavení, resp. v případě celého průběhu komunikace, jsme kladli důraz na samostatnost, na vlastní samostatné schopnosti dětí, hru jsme sice navodili, děti jsme uvedli do kontextu, ovšem pak jsme jim již ponechali „volnou ruku“. To považujeme za důležité i vzhledem k projevům znaků typických pro registr řeči orientované na dítě, nepřipravenost a spontánnost jednotlivých replik, řečových projevů, totiž ukazuje na to, že ani použití těchto znaků nebylo předem připravené, plánované, nešlo ani o zopakování formulace, kterou bezprostředně předtím dospělý (učitelka či nahrávající) dítěti „nabídl“, protože, jak jsme uvedli, během hry dětem nikdo „nenapovídal“, nezasahoval do hry, hraní byl v podstatě ponechán volný průběh.

⁵⁸ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 55.

Použily-li děti zmíněné znaky, pak proto, že měly povědomí o adekvátnosti užití prvků daného registru v dané komunikační situaci.

Situační zakotvenost realizovaných dialogů sebou nese prostor i pro komunikaci neverbální⁵⁹, děti si v komunikaci vypomáhaly i prostředky nonverbálními (gestikulací, mimikou, přibližováním a oddalováním atd.). Vzhledem k tomu, že se dále v práci neverbální komunikaci již věnovat nebudeme, krátce se o ní zmíníme na tomto místě. Odhlédneme od neverbálních projevů komunikantů v roli žáčků, u těchto rolí se nabízí, že s jejich ztvárněním děti problém mít nebudou. Komunikanti v roli učitelů nonverbální prostředky používali na jedné straně k upevnění pozice autority, na druhé straně, pravděpodobně po vzoru učitelky, je použili tehdy, když chtěli ostatním dětem vyjádřit pocit sounáležitosti, kolegiality. Komunikant-učitel na rozdíl od ostatních dětí stál, přičemž si udržoval od ostatních patřičnou vzdálenost (odstup), velmi časté byly rozmanité formy gestikulace, např. když někoho vyvolal, tak na něj často ukázal prstem, nebo pokývl hlavou směrem k vyvolanému dítěti. Gesta doprovázela zejména situaci, kdy mluvčí dával najevo zvýšené emoce, např. když dítě odpovědělo špatně, nebo se zdálo, že děti přestávají spolupracovat a nesoustředí se na hru. Setkali jsme se i s tím, že čistě za pomoci neverbálního dorozumívání děti-učitelé daly najevo souhlas, ohodnotily odpověď jako správnou kývnutím hlavy, úsměvem apod. Za správné odpovědi občas následovalo pohlazení, či dokonce potlesk. Svou roli sehrála i mimika, která vyjadřovalo radost, nespokojenost nebo dokonce (když děti nespolupracovaly) i pohoršení. Děti-učitelé komunikovaly rovněž prostřednictvím proxemiky, byl to již zmíněný základní postoj - odstup, často se však ke konkrétnímu jednomu dítěti, s nímž v daný okamžik hovořily, přiblížily na velmi malou vzdálenost. Tento posun chápeme jako projev vstřícnosti, neboť ve většině případů se přiblížení ke kontaktovanému jedinci týkalo dítěte, které na adresovanou repliku nezareagovalo, šlo zejména o děti, u nichž bylo patrné, že jsou ostýchavější a méně komunikativní. Děti v roli učitelů dále využívaly nejrůznější pomůcky, které měly k dispozici, zejména ukazovaly dětem obrázky, rozdávaly lístečky, věšely obrázky na tabuli apod.

⁵⁹ neverbální komunikace srov. např. Křivohlavý, J.: *Neverbální komunikace, řeč pohledů, úsměvů a gest.* SPN, Praha, 1988.

2.1.1 Komunikace ve škole jako typ institucionální komunikace

Komunikace ve škole a komunikace v prostředí lékařské ordinace se řadí mezi jednoznačné institucionální typy komunikace, institucionální typy dialogů. Pokud děti naplňovaly komunikační vzorce, pro které je konstitutivní asymetrie mezi zástupcem instituce a „laikem“, zákonitě se v jejich hrách projeví mechanismy příznačné pro tyto dva druhy institucionální komunikace, „za institucionální dialogy jsou považovány dialogy bezprostředně spjaté s výkonem určité instituce“⁶⁰. Institucionální dialogy jsou vázaný na konvencionalizované rituály, mají svůj řád, pravidla, opakovaně užívané techniky, zákonitosti, pevné uspořádání, jsou nedílně spjaty s fungováním určité instituce, protože „na plnění jejího společenského poslání se nevyhnutelně, zásadním způsobem podílí komunikace“⁶¹. Mechanismy institucionálních dialogů se projeví ve výběru lexika, v gramatice, ve formulaci replik v závislosti na jejich komunikační funkci, ve výstavbě sekvencí a v celkové organizaci (struktuře) dialogu⁶².

Institucionální dialogy jsou „v rukou“ zástupce instituce, ten řídí jejich průběh tak, aby naplňovaly určitý model, posloupnost jednotlivých fází. Také „naše“ děti v rolích zástupců instituce (jak učitelů, tak lékařů) korigovaly komunikaci tak, aby byl tento standardizovaný model zachován, v průběhu komunikace inklinovaly k držení se ustálených vzorců chování vyplývajících z jejich sociálních rolí, pokud možno eliminovaly modifikace těchto vzorců, organizovaly dialog, určovaly mluvčího, orientovaly dialog směrem k zavedenému tématu, aplikovaly osvědčené komunikační strategie, standardizované vzorce, rutinní postupy tak, aby naplnily cíl komunikace spjatý s fungováním instituce (školy, lékařské ordinace), usilovaly o to mít situaci „pod kontrolou“. V tomto ohledu se děti připodobňovaly spíše extrémnímu pólu podoby zástupce instituce, projevovaly se autoritativně, nadřazeně, s dominancí profesionála, suveréna, na druhou stranu však nebyly neosobní, odtážiti nebo dokonce zlí ke svým komunikačním partnerům. Hoffmannová a Müllerová⁶³ uvádí, že bývá obvyklé pro zástupce instituce striktně a úzkostlivě zachovávat neutralitu, to se ovšem u dětí v roli autorit v žádném případě nepotvrdilo, naopak

⁶⁰ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 9.

⁶¹ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 9.

⁶² srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000.

⁶³ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 16.

jsme zaznamenali silně empatický charakter replik autorů s nadřazenou pozicí. Děti v roli autorit byly na straně jedné ve svém chování ovlivněny vědomím, že jsou představiteli instituce, že jejich sociální role je v rámci daného kontextu privilegovaná, aspirovaly na dominantního partnera v komunikaci, budovaly svou neochvějnou autoritativní pozici, dbaly na to, aby byly ze strany ostatních účastníků komunikace zastávajících nižší sociální roli respektovány, nesmlouvavě řídily komunikaci, měly hlavní slovo, rozhodovaly a upřednostňovaly zaběhnutá, standardizovaná schémata, zjednodušeně lze říci, že plnily úlohy vyplývající z jejich postavení v rámci instituce. Na straně druhé se u nich, soudíme po vzoru učitelů, objevila tzv. orientace na komunikačního partnera. To znamená, že i přes plnění funkce zástupce instituce a z tohoto postu plynoucích úkolů, tedy i přes prvek ztotožnění se s institucí, braly děti v autoritativních pozicích na své komunikační partnery ohledy, nebyl zde problém spočívající v tom, že „*představitelé instituce a veřejnosti mnohdy vstupují do jednání s rozdílnými, přímo protikladnými záměry, nedokážou se ani minimálně vcítit do pozice a potřeb toho druhého, snaha o porozumění je malá*“⁶⁴, naopak jsme zaznamenali intenzivní snahu o překonání výchozích asymetrických sociálních pozic v tom smyslu, že děti zastávající sociálně nadřazené role projevíly vůči kamarádům v rolích s nižším sociálním statutem prvky vstřícnosti, souznění, empatie. Rolové hry dětí „na školu“ a „na doktory“ odráží protiklad příznačný pro jejich reálné předlohy, totiž protiklad autoritativnosti a vstřícnosti, dvou protikladných pólů komunikace – snahy pracovníka instituce distancovat se od komunikačního partnera z řad veřejnosti, a snahy minimalizovat komunikační bariéry, tedy snahy naopak se mu přiblížit.

Vztaženo na realizovanou hru „na školu“, zde jsme v rámci pedagogicky motivovaných dialogů zaznamenali četný výskyt prostředků, s jejichž pomocí se děti s dominantnější sociální rolí snažily přiblížit ostatním dětem, zdůvěrnit atmosféru komunikace, minimalizovat nesoulad sociálních rolí. Souhrnně jsme tyto prostředky nazvaly jako tzv. prostředky sounáležitosti a budeme se jim podrobně věnovat v dalších kapitolách. Na tomto místě uvádíme obě protikladné tendence, vysledované na základě analýzy materiálu, jako projev dokládající institucionální a asymetrický charakter dialogů. Svou roli sehrál v realizovaných školních dialozích i fakt, že děti

⁶⁴ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 8.

předškolního věku již sice teoreticky chápou, že komunikace ve škole je ovládána určitými mechanismy, přesnými pravidly, za jejichž nedodržení může následovat i trest, nicméně nedovedou si tento systém ještě představit v reálném fungování, protože se s ním ve svém životě dosud autenticky neseťkaly. Jejich představa školního vyučování je analogická k prostředí mateřské školky, zde se již sice setkávají s odlehčenou formou výuky, ale vše se zatím odehrává v rámci hry, není na ně vyvíjen nátlak, neseťkají se s příkrým negativním hodnocením, učení se odehrává „jen jako“. Učitelky mateřské školky primárně uplatňují mateřský přístup před výchovným či pedagogickým. To se u dětí projevuje i v rámci hry na školu, děti mají teoretickou představu o „skutečném“ učiteli, o jeho autoritativním postavení (z televize, předčítaných knih, vyprávění dospělých, hry se staršími sourozenci atd.), o pravidlech, která musí ve škole dodržovat, v praxi však podvědomě uplatňují přístup, který vůči nim projevují učitelky mateřské školky – vstřícnost, laskavost, empatii, vyhýbají se příkrému negativnímu hodnocení, dochází tak k prolínání těchto dvou přístupů (autority a lásky) v rolové hře na školu.

Institucionální charakter komunikace ve škole určuje podobu výstavby sekvencí a s tím spojený mechanismus střídání komunikačních partnerů, „repliky se v dialogu sdružují do skupin, především do elementárních dvojic [...] první replika podmiňuje, určuje funkci i „design“ repliky následující, a účastníci také určitý „formát“ druhé repliky očekávají“⁶⁵. Tato elementární dvojice replik, z nichž první je iniciační, druhá reaktivní, byly základním stavebním konstruktem realizovaných školních dialogů, z hlediska toho, jaké komunikační záměry vyřčením replik děti sledovaly, to byla, zobecněně, žádost o informaci a podání informace, komunikační funkce v institucionálních dialozích převládající, jinak řečeno otázka a odpověď, tedy pár nejčastější a nepříznačnější pro institucionální dialogy⁶⁶. Ačkoli otázka není zcela přesný termín, v případě školní komunikace hovoříme spíše o tzv. nepravých otázkách než o otázkách v pravém slova smyslu, mluvčí požadovanou informací disponuje, ale prověřuje znalost informace u komunikačního partnera, aktivizuje jeho paměť. Odpověď dotázaného, nejlépe s podáním vyžádané informace, se označuje

⁶⁵ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 15.

⁶⁶ srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 14.

jako preferovaná reakce⁶⁷, není v souladu se záměrem mluvčího (dítěte-učitele), aby reaktivní replika komunikačního partnera obsahovala např. rovněž otázku, výzvu, informaci nevztahující se k tématu apod., reaktivní replika je tak závislá na replice iniciační, zvláště v případě dvojice otázka-odpověď je reaktivní replika po obsahové a formální stránce nesamostatná. Jak v této práci dále ukážeme, převážně bylo ustálené uskupení replik trojčlenné, elementární funkčně propojenou replikovou dvojici doplňovala „*třetí replika*“, *totiž zpětná vazba ze strany autora iniciační repliky, tedy dítěte v roli učitele, právě tato „trojice je charakteristická pro školní vyučování (po otázce učitele a odpovědi žáka závazně následuje ještě učitelovo hodnocení)*“⁶⁸. U dětí zastávajících role učitelů se tedy projevila tendence napodobovat řízením průběhu komunikace strategie vlastní práci „skutečných“ pedagogů, když výstavba realizovaných hraných školních dialogů byla založena na sekvencích sestávajících ze tří členů (tří replik), tedy na vyšších jednotkách dialogického textu sestavených z replik „*v nichž na sebe účastníci dialogu vzájemně reagují a řeší jejich prostřednictvím určitý komunikační úkol*“⁶⁹. V pořadí první replika sekvence, po obsahové a formální stránce samostatná, jednoznačně určovala preferovanou podobu repliky druhé, společně s druhou replikou pak podmiňovaly existenci repliky třetí a určovaly její podobu. Pochopitelně v průběhu komunikace docházelo, i přes snahu dítěte řídicího průběh komunikace zachovávat tento model, k jistým modifikacím uvedeného výchozího replikového schématu, objevovaly se vložené sekvence (opravy, doplnění, nezodpovězení otázky atd.), okrajově také postranní sekvence (odbočky z hlavní linie).

Otázky formulované dětmi-učiteli vyžadovaly jasné, přesné odpovědi, z hlediska typologie se položené otázky řadily k uzavřeným, na něž se očekává odpověď stručná a úzce vymezená, autor iniciační repliky již při formulaci otázky může s velkou pravděpodobností odhadnout podobu očekávané odpovědi, dále se položené otázky řadí k tzv. otázkám věcným⁷⁰, příznačným pro komunikaci učitele s žáky, kterými se mluvčí ptají na objektivní skutečnost, předem daný fakt, nikoli na

⁶⁷ srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 14.

⁶⁸ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 21.

⁶⁹ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 23.

⁷⁰ srov. Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995.

subjektivní názor či postoj. Přirozeně, v reakci na takto formulované otázky byly odpovědi dětí maximálně redukováné (*spí*) nebo redukováné alespoň částečně (*on nespí*). Běžně byly možnosti odpovědi obsaženy již v samotné otázce, děti si pouze vybraly jednu z možných nabídnutých alternativ (*spí nebo nespí?*). Uzavřené otázky jsou pro školní komunikaci charakteristické, učitelé prověřují faktické znalosti dětí a žádají si přesné, jednoznačné, věcné odpovědi. Na druhou stranu uzavřené otázky nepodněcují rozhovor, nepříspívají k rozvoji komunikačních schopností, „*oblastí, kde je tato problematika aktuální, je např. školní komunikace, při níž třeba upřednostňování uzavřených otázek, směřujících k tomu, aby žák přesně věděl, co má říci, a také to tak řekl, je sice ekonomické a může dávat průběhu hodiny rychlý spád, avšak tlumí vyjadřovací a komunikační aktivitu dětí a ani je to nepodněcuje přemýšlet, sled těchto otázek se stává často stereotypem...*“⁷¹.

Institucionální dialogy jsou vázány na předem daný mechanismus střídání partnerů. Tak také pro školní komunikaci je určující mechanismus střídání partnerů, to znamená, jakým způsobem dochází k výměně mluvčích, kdy se kdo „ujme slova“. Na rozdíl od běžných dialogů, kdy může k vzájemné výměně rolí aktivního a pasivního komunikačního partnera dojít prakticky kdykoliv, v případě školních dialogů existují přesná pravidla, kdy se komunikant ujme role mluvčího a za jakých okolností, „*veřejné, řízené dialogy [...] mají často ustálená pravidla a vzorce, fixované ve vazbě k určité instituci*“⁷². Na tomto místě je třeba upozornit, že obsah pojmu „pasivní komunikační partner“ musíme chápat s určitou rezervou, účastník dialogu by neměl být pasivní v absolutním slova smyslu, v dialogu „*v určitém okamžiku jeden z účastníků mluví, druhý však není pasivní (naslouchá, aby dobře rozuměl), snaží se interpretovat smysl sdělení, připravuje si svůj vstup do komunikace*“⁷³. V této práci užíváme pojmu „pasivní komunikační partner“ ve smyslu partnera, který se v daném okamžiku verbálně neprojevuje, nemá slovo, ačkoli naslouchá, tedy z psychologického hlediska se komunikace stále aktivně účastní a „*věnuje mluvčímu svůj čas, věnuje mu pozornost, respektuje jej jako partnera, otevírá mu svou mysl a city, věnuje mu důvěru*“⁷⁴.

⁷¹ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 80.

⁷² Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 30.

⁷³ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 58.

⁷⁴ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 68.

Primárně má slovo učitel, který v průběhu realizace repliky může udělit slovo dalšímu mluvčímu, kterého buď konkrétně určí, nebo předá slovo tzv. kolektivnímu komunikačnímu partnerovi (*víte to někdo?*). Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že děti se při hře na školu v roli aktivního a pasivního komunikačního partnera pravidelně střídaly. Pochopitelně, vzhledem k tomu, že se dialogů účastnil větší počet komunikačních partnerů, nešlo o pravidelné střídání dvou komunikantů, ale o pravidelné střídání sociální role s vyšším společenským statutem se sociální rolí se statutem nižším, tedy střídání mluvčího v roli učitele s mluvčím v roli žáka. Analýzou nahraných řečových projevů jsme se dobrali závěru, že ve hře všech čtyř dětí, které po určitou dobu zastávaly roli učitele, byl poměr mezi replikami učitele a replikami žáka (ve smyslu všech dětí zastávajících roli žáka) přibližně shodný. Repliku chápeme jako „základní jednotku členění (*segmentace*) dialogického textu...souvislý úsek textu, který pronese jeden z účastníků rozhovoru, aniž by ho vystřídal nebo přerušil mluvčí jiný“⁷⁵. Dítě v roli učitele, napodobujíc roli pedagoga, realizovalo repliky iniciační, řídilo dialog, udělovalo jednotlivým dětem slovo (vyvolávalo), korigovalo jejich odpovědi. U dětí-učitelů jsme vyzorovali nejenom tendenci pravidelně střídat své vlastní repliky s replikami žáčků, ale také řídit dialog tak, aby se v roli aktivního komunikačního partnera prostřídaly i děti-žáčci navzájem (např. *kdo tu byl tak zvedne ruku*). Tendenci zapojit aktivně do komunikace všechny účastníky, charakteristickou pro chování učitelů, považujeme za příznačnou pro snahu připodobnit se roli učitele. Dítě zastávající roli učitele předává slovo svému komunikačnímu partnerovi prostřednictvím vyvolání, které realizuje oslovením, pohledem, gestem. Ve všech zaznamenaných případech se navázání kontaktu, to znamená vyvolání a předání slova jinému účastníkovi komunikace, uskutečnilo formou oslovení konkrétního mluvčího křestním jménem. Pouze v případě dvou dětí jsme celkem čtyřikrát zaznamenali situaci, že by dítě v roli učitele nezvolilo dalšího konkrétního mluvčího:

Případ 1:

Pavlinka (učitelka): tak tohle dáme...(větší obrázek na tabuli), děti je to, je to pravda?↑

Případ 2:

Pavlinka (učitelka): řekněte spinká to nebo nespí?↑

⁷⁵ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 21.

Případ 3:

Pavlinka: Maruška už byla?↑

Případ 4:

Adélka: no tak Lei!↓

tak někdo jiný...↓

Můžeme tedy konstatovat, že až na výjimku se neobjevily ani neadresné iniciační repliky, ani iniciační repliky adresované tzv. kolektivního recipientovi typu *víte to děti?*. Předpokládali jsme, že výběr komunikačního partnera prostřednictvím vyvolání by u dětí předškolního věku ještě neměl vyvolávat negativní pocity, s nimiž může být vyvolání u mnoha dětí spojeno ve školním zařízení, „*samo vyvolání vytváří pro většinu žáků zátěžovou situaci, prožívají napětí, někteří i úzkost, jejich psychický stav se může projevit i v kvalitě odpovědi*“⁷⁶. Děti navštěvující mateřskou školu nejsou nuceny projevovat při vyvolání patřičnou úroveň vědomostí, která se od nich vyžaduje později ve škole, není na ně vyvíjen tlak, nemusí se obávat neúspěchu, naopak se u nich projevuje spíše touha po sebezprezentaci, touha zviditelnit se, kterou jim vyvolání umožňuje, ještě více to umocňuje fakt, že se vyvolávalo v rámci hry, které se navíc účastnili pouze jejich vrstevníci. Nicméně i mezi předškolními dětmi se našli jedinci, kteří se zdráhali odpovídat, byli očividně stydliví, evidentně cítili úzkost, když byli vybídnuti ke slovu, neodpověděli nebo byla v jejich projevu patrná váhavost, snížená hlasitost řeči, menší plynulost odpovědí. Takové děti byly ale spíše výjimkou, obvykle se jednalo o jedince, u nichž se již předtím projevila nekomunikativnost a introvertní sklony.

V zaznamenaném fiktivním školním „vyučování“, hře na školu, dominoval, ve shodě s běžnou školní výukou, verbální projev dítěte-učitele porovnáme-li objem času, po který dítě mluvilo, s časem, po který mluvily ostatní děti. Pokud jde o délku jednotlivých replik, byly repliky málo variabilní, jednotlivé repliky dítěte-učitele výrazným způsobem nepřesáhly průměrnou délku, stejně tak veškeré repliky realizované dětmi-žáčky byly přibližně stejně dlouhé. Repliky všech dětí vztahující se ke hře se v podstatě omezovaly svým obsahem a funkcí na komentář průběhu hry (*každému dám jeden lísteček, ale nebude to pro všechny, to nevadí, zítra vám dáme další*), otázku, odpověď (případně opravu jiné odpovědi) a zpětnou reakci (zhodnocení odpovědi).

⁷⁶ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 83.

Za zajímavé zjištění považujeme poměr mezi sociální řečí a soukromou řečí zaznamenaný u dětí předškolního věku zastávajících roli reprezentující vyšší sociální postavení, roli učitele. Kyjonková – Lacinová⁷⁷ uvádí rozdíl mezi sociální a soukromou řečí v tom, že zatímco první uvedená je orientována na komunikačního partnera, řeč soukromou (private speech), tzv. „mluvení si pro sebe“ adresuje dítě sobě samému, její funkce je zejména seberegulační a je významnou a přirozenou součástí vývoje dítěte, zvláště dítěte předškolního věku. V případě rolových her, jakožto her, které řadí k hrám otevřeným, spadajícím pod kategorii *fantazijně-herní řeč: hraní rolí*, je podle autorek běžná vyšší produkce soukromé řeči. Autorky uvádí, že 20 – 60 % řečového projevu při běžných aktivitách předškolních dětí pokrývá právě soukromá řeč⁷⁸. V případě hry na školu se však tato teze, totiž že „s herním předstíráním dochází k nárůstu soukromé řeči“⁷⁹, u dětí v roli učitelů nepotvrdila. Pozorovaní jedinci se plně soustředili na zadanou sociální roli a veškeré řečové projevy byly adresovány komunikačním partnerům. Ačkoli při jiných aktivitách dětí v jejich přirozených sociálních rolích jsme produkci „řeči pro sebe“ zaznamenali, ve sledovaných případech imitace chování učitele při hře na školu byla soukromá řeč zcela potlačena. Považujeme tuto cílenou soustavnou orientaci na ostatní účastníky komunikace a s ní spojenou eliminaci soukromé řeči za projev nápodoby řečového chování učitele.

Zhodnotíme-li celkový průběh komunikace, můžeme tvrdit, že děti v roli žáčků pravidla hry, pravidla dialogu byly schopny akceptovat, tzn. převážně odpovídaly pouze tehdy, když jim byla otázka konkrétně adresována. V průběhu hry však, což je u dětí předškolního věku předvídatelné, v některých okamžicích docházelo k prohřeškům proti pravidlům úspěšného dialogu, totiž k tzv. přesahům a přerušením. Obzvláště přesahům, tedy situaci, kdy mluví více účastníků komunikace najednou, se hra na školu nevyhnula. Počet přesahů a přerušení se navyšoval paralelně s délkou hry. Výsledky analýzy odhalily, že děti jsou schopny plně se koncentrovat na hru, ve které zastávalo po celou dobu roli učitele stejné dítě a

⁷⁷ Kyjonková, H. – Lacinová, L.: Soukromá řeč a typ aktivity u dětí předškolního věku. *Československá psychologie*, roč. 54, č. 4, 2010, s. 342.

⁷⁸ Kyjonková, H. – Lacinová, L.: Soukromá řeč a typ aktivity u dětí předškolního věku. *Československá psychologie*, roč. 54, č. 4, 2010, s. 343.

⁷⁹ Kyjonková, H. – Lacinová, L.: Soukromá řeč a typ aktivity u dětí předškolního věku. *Československá psychologie*, roč. 54, č. 4, 2010, s. 353.

„výuka“ byla orientována k identickému tématu, přibližně 7 až 8 minut. Poté se děti soustředit přestávají, začínají komunikovat vzájemně mezi sebou, snadno se nechají rozptýlit okolním děním, přestávají akceptovat pravidla hry a respektovat své kamarády coby učitele, tedy autoritu. V tomto momentě rovněž vrcholí počet přesahů a přerušování, kterých se děti dopouštějí směrem k ostatním komunikačním partnerům, ať již zastávajícím roli učitele nebo role spolužá(č)ků. Na místě je ještě poznamenat, že rozptýlení pozornosti a úbytek snahy dětí spolupracovat na hře, s sebou nutně nepřináší automaticky konec „hraní si na školu“, tedy zároveň konec nahrávání. Postačilo děti vystřídat, obsadit do role učitele jiné dítě a navrhnout dětem nové téma v rámci hry na školu, aby byly děti opět ochotny při hře na školu spolupracovat, soustředit se a plně se hře věnovat. Dítě zastávající roli učitele se přesahům a přerušování vyvarovalo, v tomto ohledu své komunikační partnery plně respektovalo, pokud svému komunikačnímu partnerovi udělilo slovo, pak do jeho odpovědi nezasahovalo. Pouze pokud některé dítě nebo více dětí společně mluvily, aniž by byly ke slovu vyzvány, pak dítě-učitel, ve snaze nastolit zpět organizovaný dialog a upevnit svou dominantní pozici, do jejich projevů vstoupilo v kterémkoli momentě. Děti-žáci mluvily současně například v případech, kdy iniciační repliky nebyly realizovány se záměrem někoho vyvolat, pouze dítě-učitel replikami komentovalo svou činnost, nebo předjímal další průběh hry (*takže vám dáme ještě jiné lístečky teď.../uděláme si takovou znělku, jo?*). K situaci, že více dětí-žáků mluvilo ve stejném okamžiku, docházelo rovněž v momentě, kdy děti měly určité výhrady k replice dítěte-učitele, například nesouhlasily s volbou další mluvčího:

Příklad 1:

Pavlinka (učitelka): ted' si vyberu...Anežku! ↓

děti (žáci) – přesahy: ona už byla Pavli! /ona byla/nebyla/byla/ona nebyla...

Nejvyšší počet přesahů jsme zaznamenali zejména v případě špatné či žádné odpovědi vyvolaného účastníka komunikace, kdy ostatní děti cítily potřebu odpovědět za spolužáka, nebo jeho odpověď opravit, upřesnit, případně doplnit:

Příklad 2:

Adélka (učitelka): nevíš? ↑

dítě (žáček): srnka? ↑

děti (žáci) - přesahy: nebo ježek/nebo medvěd/ježek né:

Příklad 3:

Kubíček (učitel): Aničko, co je to za ptáček?↑

Anička (žáček): mlčí

děti (žáčci) – přesahy: to je čáp/je to čáp/čáp/

2.2 Pragmatická charakteristika registru řeči dětí imitujících řeč učitele/ky orientované na dítě

V této kapitole se budeme věnovat především pragmatické analýze realizovaných řečových projevů dětí v roli učitelů. Pozornost jsme věnovali tomu, jaké komunikační záměry, resp. elementární komunikační záměry vědomě či nevědomě realizovali účastníci komunikace, tedy účastníci hry na školu, v jednotlivých replikách, protože „každá replika dialogu, totiž to, co proneseme, dokud nás náš partner nevystřídá v řeči, skrývá v sobě náš určitý záměr, i když si to třeba ani jasně neuvědomujeme“⁸⁰. Realizací dílčích komunikačních záměrů postupně naplňujeme cíl, s nímž do dialogu vstupujeme. Kořenský⁸¹ a kol. chápou cíl, s ohledem na celkovou společenskou situaci a komunikační kontext, jako globální aspekt komunikační události, aplikujeme-li jejich terminologii na námi sledovanou oblast, pak cílem komunikační události bylo simulovat školní vyučování, cíl komunikační události je právě to, čemu má sloužit a kterou složku skutečnosti má změnit nebo jinak zasáhnout. V rámci globálního cíle se pak realizuje komunikační záměr, tedy to, jak se „jednotliví komunikanti v průběhu komunikační události snaží ovlivnit partnery, utvářet jejich postoje, city, psychický stav, způsobit změnu vlastní informovanosti nebo v informovanosti partnerů“⁸². Ke komunikačnímu záměru jsou vztaženy vzájemně uspořádané dílčí komunikační záměry. Dílčí, elementární, komunikační záměr se dle Kořenského a kol. realizuje u funkčně neroztříštěných segmentů s obvykle jedinou pragmatickou funkcí, „elementární komunikační záměr lze explicitně označit výrazy jako např. sdělení, hodnocení, kritizování, v dialogické komunikační události např. rada, prosba, slib, nabídka

⁸⁰ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 45.

⁸¹ srov. Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999, s. 30.

⁸² Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999, s. 30.

apod.“⁸³. Elementární komunikační záměr mluvčího chápou Kořenský a kol. synonymně s komunikační funkcí, jakožto verbálně vyjádřenou specifickou pragmatickou funkcí. Vztaženo k případu námi analyzované hry na školu, zaznamenané elementární komunikační záměry byly např. pochvala, schválení, výzva apod. Kořenský a kol. nazvali každý takový funkčně ucelený segment, který již nelze obvykle dále pragmaticky diferenciovat, a který plní konkrétní komunikační funkci, obsahově pragmatickou jednotkou. *„Obsahově-pragmatickou jednotku vymezujeme jako takový úsek textu, jímž mluvčí sděluje nějakou syntakticky a významově relativně ucelenou část obsahově-pragmatického celku a jeho vyslovením sleduje nějaký elementární komunikační záměr, jde o jednotku srovnatelnou s funkční jednotkou ilokucí [...] a s jednotkou označovanou jako... řečové jednání [...] obsahově-pragmatické jednotky jsou také zároveň výsledkem realizace komunikační strategie ve vztahu mluvčí-posluchač, tzn. úmyslu setrvat v roli mluvčího nebo dát partnerovi možnost vzít si slovo“*⁸⁴. Müllerová uvádí, že je mnohdy obtížné striktně rozlišit samostatné obsahově-pragmatické jednotky, jejichž hranice bývá nejasná, pro stanovení předělů mezi jednotlivými obsahově-pragmatickými jednotkami bývá v přirozeném průběhu komunikace do jisté míry určující syntaktické a intonační členění textu⁸⁵. V našem případě bylo stanovení jednotlivých obsahově-pragmatických jednotek, u nichž jsme pak určovali jejich komunikační funkce (elementární komunikační záměry) o to jednodušší, že jsme analyzovali dialogy. Vyšší jednotky, na něž lze dialogy členit, tedy obsahově-pragmatické celky (tvořené jednou nebo několika obsahově-pragmatickými jednotkami) a tematické bloky (tvořené jedním nebo několika obsahově-pragmatickými celky), jsme při analýze ponechali stranou, jejich určení není pro naši práci relevantní. Realizované dialogy se vyznačovaly pravidelným střídáním mluvčích a posluchačů, dialogické texty obecně se vyznačují členěním na jednotlivé repliky, přičemž členění replikové do značné míry obvykle koresponduje s členěním na jednotlivé obsahově-pragmatické jednotky, je třeba *„uvést do souvislosti členění na obsahově-pragmatické jednotky s členěním replikovým, členění dialogického textu na repliky jednotlivých mluvčích je*

⁸³ Kořenský, J. et al: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999, s. 32.

⁸⁴ Müllerová, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia, Praha, 1994, s. 45.

⁸⁵ Müllerová, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia, Praha, 1994, s. 46.

*samostatné a je dáno mechanismem dialogu*⁸⁶. Podle Müllerové mohou nastat tyto tři možnosti:

- 1. obsahově- pragmatická jednotka = replika jednoho komunikačního partnera;**
- 2. replika jednoho komunikačního partnera = více obsahově-pragmatických jednotek;**
- 3. obsahově-pragmatická jednotka = více replik různých komunikačních partnerů.**

Primárně dominovala v zaznamenaných dialozích situace první, totiž, že jedna replika dítěte v roli učitele stejně jako jedna replika dítěte v roli žáka představovala samostatnou, uzavřenou obsahově-pragmatickou jednotku. V některých případech je však situace nejednoznačná. Například repliky, ve kterých dítě vyjádří souhlas s odpovědí komunikačního partnera, avšak zároveň tuto odpověď rozšíří, doplní, se dají chápat jednak jako samostatné obsahově-pragmatické jednotky s komunikační funkcí souhlasu, jednak je možné interpretovat obě dvě repliky (odpověď dítěte a zpětnou reakci „učitele“) jako jeden celek obsahově a pragmaticky jednotný s komunikační funkcí informační, tedy jako případ třetí. Můžeme zobecněně říci, že ve valné většině analyzovaných replik dětí v roli učitelů nelze tuto repliku striktně vázat na jedinou komunikační funkci neboli jediný realizovaný elementární komunikační záměr, lze však v rámci jednotlivých replik hovořit o některých komunikačních funkcích jako o hlavních, o dalších jako o doprovodných.

Výběrem typu klasifikace mluvních aktů jsme se inspirovali Slančovou, a to z toho důvodu, že cíl naší analýzy je v podstatě obdobný, jak Slančovou, tak nás zajímají, komunikační funkce charakterizující řeč učitele/ky orientovanou na dítě, ačkoli nám jde o to, jak se tyto komunikační funkce promítají v imitaci této řeči dětmi. Slančová⁸⁷, vycházejíc z typologie Horeckého⁸⁸, rozlišovala u řeči učitelky mateřské školky komunikační funkce v rámci dvou skupin - operačních a informačních - a jejich podskupin – v rámci operačních výpovědních aktů jsou to:

⁸⁶ Müllerová, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia, Praha, 1994, s. 46.

⁸⁷ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky mateřské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 74.

⁸⁸ Horecký, J.: *Naratívne výpovedné akty. Slovo a slovesnosť*, roč. 53, č. 2, 1992, s. 105-110.

kontaktové (fatické), reaktivní (ty se dále dělí na fyzické a verbální), pod informační výpovědní akty spadají: postojové (argumentační), prvkové (ty se člení na poznatkové a faktové).

I my tedy v této práci určujeme elementární komunikační záměry (komunikační funkce) jednotlivých replik v řeči dětí imitujících řeč dospělého orientovanou na dítě v rámci těchto dvou skupin funkcí a jejich podskupin. Z operačních komunikačních funkcí se po vyhodnocení analýzy pro řeč dětí imitujících roli učitele/ky orientovanou na dítě ukázaly příznačné zejména repliky s kontaktovou komunikační funkcí a repliky s komunikační funkcí výzvy, která spadá do podskupiny reaktivních komunikačních funkcí. Z informačních komunikačních funkcí to byla zvláště podskupina postojových komunikačních funkcí (schválení/neschválení, pochvala, oprava...), která byla pro řeč dětí charakteristická. Na tomto místě je vhodné podotknout, že se v práci nevěnujeme celkovému rozboru všech komunikačních funkcí (elementárních komunikačních záměrů) a jejich zastoupení či nezastoupení. Předkládáme přehled těch elementárních komunikačních záměrů, které byly co do počtu nejčetnější, a které pokládáme u dětí imitujících registr řeči učitele/ky orientované na dítě za znak schopnosti dětí tento registr pasivně i aktivně ovládat.

Při členění následujícího textu se opíráme především o pragmatickou charakteristiku, pragmatické vlastnosti zkoumaného materiálu. Cílem pragmatické analýzy je zjistit, jaké komunikační funkce, jaké záměry realizují děti v roli učitelů směřem ke svým komunikačním partnerům nižší sociální role, tedy, co se od dětí zastávajících roli s nižším sociálním statutem, roli žáků, požaduje v průběhu komunikace, a jak se to od nich požaduje, jaké komunikační strategie volí děti v roli učitelů, aby dosáhly kýženého cíle komunikační události.

Pochopitelně nelze striktně oddělit stránku pragmatickou od stránky jazykové, neboť obě jsou úzce propojené. Lze tvrdit, že prostřednictvím prvků jazyka se utváří vlastnosti pragmatické. V následujících pasážích se tedy prolínají pragmatická rovina analyzované komunikační situace s rovinou jazykovou, to znamená s výběrem lexika, gramatickými vlastnostmi. Například komunikační funkce postojové, vyjádření souhlasu či nesouhlasu jsou neoddělitelně spjaty s výběrem příslušných lexikálních hodnotících prostředků, stejně tak se kontaktové komunikační funkce realizují výběrem adekvátního lexika, tedy konkrétních forem oslovení apod.

2.2.1 Informační komunikační funkce postojové

2.2.1.1 Komunikační funkce vyjádření nesouhlasu/zamítnutí předchozí informace

Zpětná vazba hraje v sociální komunikaci nezastupitelnou roli, Křivohlavý⁸⁹ rozlišuje čtyři stránky zpětné vazby, stránku regulativní, sociální, poznávací a rozvojovou. Funkce zpětné vazby v analyzovaném materiálu byla zejména regulativní, umožnila dítěti-učiteli řídit průběh hry, činnost „žáků“, a poznávací, dítě v roli učitele po vzoru „opravdových“ učitelů prověřovalo znalosti a vědomosti dětí v roli žáčků.

O kladném hodnocení odpovědí, vyjadřování souhlasu, bude řeč dále, nyní se zaměříme čistě na způsoby, jakými děti-učitelé reagovaly na chybné odpovědi, jak vyjadřovaly nesouhlas, realizovaly opravy, resp. „*seskupení replik, jejichž vzájemná soudržnost je dána společnou funkcí opravy*“⁹⁰. Veškeré zaznamenané repliky s komunikační funkcí nesouhlasu, zamítnutí informace, lze zároveň hodnotit jako opravy replik, s jejichž obsahem byl nesouhlas vyjádřen. Jak lze dovodit z výše uvedených příkladů (příklady 1 - 3), děti-žáci inklinovaly ke korigování, opravování chyb v odpovědích svých spolužáků, případně doplnění částečně či zcela scházející odpovědi. Nicméně snaha hodnotit, korigovat, opravovat, vyjadřovat souhlas či nesouhlas s odpověďmi se ukázala příznačná především pro děti v roli učitelů. Projev těchto zpětných vazeb, které spadají do registru řeči učitele orientované na dítě, ze strany dětí v roli učitelů považujeme za známku svědčící o způsobilosti tento registr ovládat. Z hlediska toho, kdo je iniciátorem opravy a kdo ji realizuje, jsme zaznamenali tři nejvíce frekventované druhy oprav, v nichž figurovalo dítě v roli učitele. Ve všech třech případech byly iniciátory opravných replik právě děti v roli učitelů. V prvním případě byly děti-učitelé iniciátoři oprav, ale opravu provedlo samo dítě-žáček:

⁸⁹ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 94.

⁹⁰ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 30.

Příklad 4:

Dítě (žáček): ona spí ↓

Pavlinka (učitelka): spí nebo nespí? ↑

(ještě jednou ukazuje dítěti obrázek zvířete, zvuková vlastnosti repliky, zejména důraz na slově *nespí* signalizují, že předchozí odpověď byla špatná)

Dítě (žáček): ona nespí ↑

(dítě napravilo svou předchozí chybu)

Ve druhém případě je dítě v roli učitele iniciátorem opravy a samo také opravu provede:

Příklad 5:

Dítě (žáček): žije to tam, žije ↓

Natálka (učitelka): to je špatně ↓

Dokonce jsme zaznamenali i situaci, kdy dítě na opravnou repliku dítěte v roli učitele následně znovu zareagovalo, když bránilo svou odpověď jakožto pravdivou:

Příklad 6:

Dítě (žáček): orel to je, to..ten nežije v lese ↓

Kubíček (učitel): žije tam, orel žije v lese ↓

Dítě (žáček): ale ten orel žije na nebi přece ↓

V mnoha případech byla oprava realizována tak, že dítě-učitel proneslo správnou odpověď namísto vyvolaného (viz příklad 6), aniž by verbálně vyjádřilo nesouhlas s odpovědí, která zazněla, jen zřídka se v replikách dětí-učitelů objevily explicitně negativní hodnotící prostředky typu Natálčina *to je špatně* či záporná hodnotící částice *ne*, zatímco v případě souhlasu s odpovědí dítěte se děti prostředkům s pozitivní hodnotící funkcí typu *správně, dobře* nebránily. Podle Slančové⁹¹ je výrazně menší míra explicitního záporného hodnocení v řeči učitelky orientované na dítě dána jejím pedagogickým působením a celkově pozitivním zaměřením na dítě. Komunikační funkce nepřijetí informace se dále dle Slančové⁹² v řeči orientované na dítě vyskytuje spíše ojediněle, pokud se však vyskytuje, pak je

⁹¹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 128.

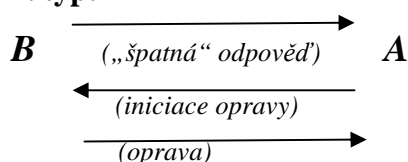
⁹² Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 124.

jen v malé míře vyjádřena pomocí záporné částice *ne*. Po analýze získaného materiálu usuzujeme, že absence frekventovaného výskytu explicitních negativních hodnotících prostředků v řeči dětí v roli učitelů orientované na dítě je odrazem skutečné řeči učitelů orientované na dítě, tedy je projevem ovládnutí příslušného registru.

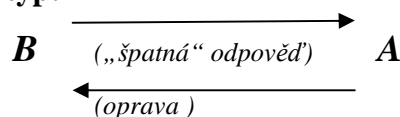
Vrátíme-li se ještě k rozlišování oprav v návaznosti na to, kdo ji inicioval a kdo ji provedl, tak ve třetím případě, z avizovaných tří nejběžnějších typů oprav, bylo iniciátorem opravy sice opět dítě v roli učitele, k opravě však bylo vyzváno a opravu provedlo jiné dítě v roli žáčka než to, které proneslo předchozí odpověď, na niž bylo dítětem-učitelem nahlíženo jako na špatnou. Pro ilustraci přikládáme schéma znázorňující všechny tři typy nejfrekventovanějších korekcí:

(A – dítě v roli učitele, B – dítě v roli žáčka, autor „špatné“ odpovědi, C – dítě v roli žáčka vyzváno k nápravě odpovědi B)

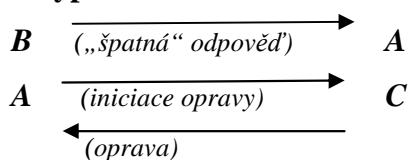
1. typ:



2. typ:



3. typ:



Všechny tři druhy uskutečněných komunikačních situací chápeme jako vyjádřený nesouhlas formou opravy, a nikoli jako prosté vyjádření nesouhlasu, odmítnutí ztotožnit se s obsahem repliky, a to z toho důvodu, že záměrem dítěte v roli učitele je dobrat se za každou cenu odpovědi správné. Je zde tedy patrná snaha po nápravě, po tom, aby „správná“ odpověď zazněla. Po vyhodnocení jsme nakonec dospěli k závěru, že jednoznačně nejfrekventovanějším způsobem opravy, nesouhlasu ze strany dítěte v roli učitele s replikou komunikačního partnera, nepřijetí jeho informace, byl třetí typ opravy, čili absence další reaktivní repliky směřující ke stejnému dítěti, které proneslo špatnou odpověď. Dítě-učitel tedy vyjádřilo nesouhlas ignorací špatné odpovědi, a obrátilo pozornost na dalšího komunikačního partnera:

Příklad 7:

Pavlinka (učitelka): Sofinko! pojd'...Jak se jmenuje ten ptáček? ↑ (ukazuje dítěti obrázek s ptáčkem)

Sofinka (žáček): no to je orel ↑ tam na tom.. ↓

Pavlinka (učitel): Adélko, co to je? ↑(Sofinka odpověděla špatně, tak se Pavlinka ihned jmenovitě obrátila na dalšího komunikačního partnera)

Příklad 8:

Kubíček (učitel): Jano, vyber si obrázek.... spí to tady nebo ne? ↑

Jana (žáček): spí... spí tady ↓

Kubíček (učitel): Viktoro, spí? ↑ (předchozí odpověď interpretuje za špatnou, předává slovo jinému dítěti)

Příklad 9:

Natálka (učitel): Ted' přijde Adélka..co je to za zvířátko?↑

Adélka (žáček): žába ↓

Natálka (učitel): aaaa...a spí? nebo nespí? ↑

Adélka (žáček): ona spí ↓

ostatní děti (žáčci): nespí (napovídají šeptem)

Natálka (učitel): spí nebo nespí Pavlíčku? ↑ (ignoruje repliku Adélky a zkusí nalézt správnou odpověď u jiného komunikačního partnera)

Příklad 10:

Janička (žáček): nespí? ↑

Adélka (učitel): Terezko? spí nebo ne? ↑ (v reakci na špatnou odpověď vyvolá jiné dítě)

Terezka (žáček): spí asi... ↓

Co se týče oprav a korigování, dále jsme u dětí v roli učitelů zaznamenali snahu dobrat se přesných odpovědí na otázku, například:

Příklad 11:

Natálka (učitelka): Pro obrázek si přijde....Viktorek ↓

A žije to v lese nebo nežije to v lese? ↑

Viktorek (žák): žije to v noci...v noci to lítá ↓

Natálka (učitelka): a v tom lese:....a žije to v lese? ↑ a co to je? ↑

sklon k expanzi (rozšíření) předchozí odpovědi, zde je možno hovořit o tzv. nepřímé zpětné vazbě, například:

Příklad 12:

Kubíček (učitel): co to je za zvířátko Amálko? ↑

Natálka (žáček): já..eee...to je medvěd ↓

Kubíček (učitel): medvěd, a medvěd v zimě spí ↓

a sklon k pobídce dítěte, aby svou odpověď samo rozšířilo:

Příklad 13:

Pavlinka (učitelka): Amálka?! ↑ Spí ten čáp? ↑

Amálka (žáček): ne ↓

Pavlinka (učitelka): a kde létá? ↑ ...ne tady... ↓

Amálka (žáček): a létá do teplých krajin ↓

Zaznamenali jsme dokonce dvakrát případ, kdy dítě-učitel zpochybnilo odpověď, avšak dítě-žák na svém tvrzení setrvalo, a dítě-učitel v další replice nakonec souhlas vyjádřilo:

Příklad 14:

Viktorek (žáček): motýl? ↑

Adélka (učitelka): motýl? ↑ (nesouhlasně, pochybovačně)

Viktorek (žáček): ehm...Motýl tam polétává přece ↓

Adélka (učitelka): Nó:....to může ↓ (souhlasné stanovisko)

Příklad 15:

dítě (žáček): ježek ↓

Adélka (učitelka): ježek?! ↑ (nesouhlasně, pochybovačně)

dítě (žáček): nó...↓

Adélka (učitelka): no ten...v zimě spí, anó! ↓ (souhlasné stanovisko)

Uvedené příklady 14 a 15 by mohly být bez znalosti kontextu interpretovatelné nikoli jako repliky s funkcí opravy, ale pouze jako repliky, jejichž funkcí je pro autora repliky ověřit si, zda porozuměl replice předcházející (odpovědi vyvolaného dítěte), tedy repliky s funkcí ujišťování se a potřeby informace o předcházející replice, které spadají pod operační komunikační funkce reaktivní. Bereme v úvahu, že „*chtějí-li se účastníci rozhovoru dobrat společného smyslu, musejí se dotazovat, zda správně pochopili to, co bylo řečeno.*“⁹³. I takové repliky, které se po obsahové stránce shodovaly s příklady 14 a 15, avšak jejich funkci jsme interpretovali jako omezenou na ověření porozumění, v nahrávkách místy zazněly. Důvodem rozlišení dvou různých funkcí obsahově shodných replik jsou tzv. paralingvistické aspekty řeči, funkci řečového projevu neutváří pouze stránka

⁹³ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 58.

obsahová (*co se říká*), ale rovněž stránka formální (*jak se to říká*), svou roli tedy hraje např. intenzita hlasového projevu, tónová výška hlasu, barva hlasu, délka a rychlost projevu atd.⁹⁴ Zvuková rovina projevu se však při písemném přepisu mluvené řeči ztrácí, přisuzujeme příkladům 14 a 15 funkci opravy, protože jsme měli možnost daný řečový projev zaznamenat vizuálně i akusticky, mohli jsme tedy určit, že repliky byly proneseny s negativním nádechem, byly zde patrné pochyby a nesouhlas s odpovědí.

Opravy/korigování replik s funkcí odpovědi ze strany dětí v roli učitelů				
	pronesení správné odpovědi bez explicitního negativního hodnotícího prostředku/	explicitní negativní hodnotící prostředek (samostatně či v kombinaci se správnou odpovědí)	oprava formou ignorace, reakce na špatnou odpověď	ostatní formy korekce (rozšíření odpovědi, pobídky k rozšíření odpovědi atd.)
Adélka	3 <i>ježek tam nemůže být...↓</i>	1 <i>ne....↓</i>	3 <i>viz př. 10</i>	2 <i>viz př. 14</i>
Pavlinka	2 <i>nespí...↓</i>	0	8 <i>viz př. 7</i>	2 <i>viz př. 13</i>
Natálka	4 <i>žije to v lese↓</i>	1 <i>to je špatně...↓</i>	7 <i>viz př. 9</i>	2 <i>viz př. 11</i>
Kubíček	2 <i>žije tam, orel žije v lese..↓</i>	2 <i>říkáš to špatně.. ne..↓</i>	4 <i>viz př. 8</i>	1 <i>viz př. 12</i>
celkem	11	4	22	6

Vycházíme-li z toho, že, jak tvrdí Slančová⁹⁵, nejčastější reakcí učitelky na nesprávnou odpověď, tedy nejčastější formou zamítnutí informace předložené v replice dítěte, je právě ignorace, můžeme říci, že se v imitované hře na školu děti touto formou reagování, resp. nereagování na špatné odpovědi respondentů přiblížily

⁹⁴ srov. Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 59.

⁹⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 125.

řeči učitelky orientované na dítě. Stejně tak Slančová na témže místě tvrdí, že v případě, kdy na iniciační repliku zareagovalo, odpovědělo více dětí současně, zvolí a schválí učitelka z alternativních replik takovou repliku, která je v souladu s jejím očekáváním a komunikačním záměrem, ostatní repliky zamítne ignorací. Jak jsme již uvedli, nebylo sice pravidlem, že by děti odpovídaly současně, ale pokud se tak v uvedených specifických případech stalo, pak dítě v roli učitele skutečně zareagovalo tak, že zvolilo a schválilo tu repliku, tu odpověď, kterou interpretovalo jako správnou, a ostatní repliky ignorovalo, ponechalo je bez zpětné vazby:

Příklad 16:

Pavlinka (učitelka): řekněte spinká to nebo nespí? ↑

Děti (žáci) - přesahy: spí/ne nespí/nespinká/spí to/atd.

Pavlinka (učitelka): spí:... ↓ (zvolila z nabízených odpovědí alternativu, kterou považuje za správnou)

Děti (žáci) - přesahy: spí/spí/tak spí (souhlasí s volbou Pavlinky, učitelky)

Příklad 17:

Pavlinka (učitelka): tak tohle dáme... ↓ (větší obrázek na tabuli), děti je to, je to pravda? ↑ (ptá se, zda je obrázek pověšen na správné straně tabule)

Děti (žáci) – přesahy: jo/jo/ne/je to pravda/ne/jo ..

Pavlinka (učitelka): je to pravda, tak..žije tam ↓ (souhlasí s kladnými odpověďmi)

2.2.1.2 Komunikační funkce vyjádření souhlasu/potvrzení/schválení informace

Úloha verbálního zhodnocení, potvrzení přijetí informace, schválení, případně pochvaly je ve školní komunikaci nezastupitelná. Ujištěním dítěte o správnosti jeho názoru, znalosti nebo postoje se utvrzuje přesvědčení dítěte o jejich správnosti v něm samém. Zvláště pokud jde o dialog, jehož cílem je prověřit vědomosti dítěti, neměla by být odpověď dítěte ponechána bez zpětné vazby, dítě by nikdy nemělo zůstat na pochybách, zda byla jeho odpověď správná či nikoli. Tzv. sociální posilování, tedy zaujetí souhlasného nebo nesouhlasného stanoviska k určité činnosti nebo verbálnímu projevu jiné osoby patří „*k nejjednodušším formám ovlivňování postojů jiné osoby, [...] vyjádření souhlasu je při formování postoje účinnější než vyjádření [...] nepřehánět vyjádření souhlasu s určitým názorem, současně nevynechat žádnou příležitost k tomu, abychom pochválili, co je*

*chvályhodné*⁹⁶. Vyjádří-li učitel/ka souhlasné stanovisko s replikou dítěte, jednak tím potvrdí, že repliku přijala a porozuměla jí, dá tedy najevo, že po formální stránce splnila replika svou funkci, jednak repliku potvrdí po stránce obsahové, pokládá za správnou informaci, kterou replika přináší. Komunikační funkce potvrzení a schválení úzce souvisí také se záměrem pochválit, který signalizují zejména explicitní hodnotící prostředky typu *správně, výborně*. Hranice mezi těmito komunikačními funkcemi jsou však mnohdy nejasné, i v případě analýzy námi pořízeného materiálu by bylo obtížné a zavádějící striktně rozlišovat mezi komunikačními funkcemi potvrzení, schválení a pochvalou, používáme pro tyto elementární komunikační záměry souhrnného pojmu komunikační funkce souhlasu.

Výsledky analýzy prokázaly, že děti v roli učitelů mnohem více inklinují k explicitnímu vyjadřování souhlasu ve srovnání s explicitním vyjadřováním nesouhlasu. Tuto tendenci pokládáme za projev nápodoby chování učitelů, kteří jsou si vědomi toho, že, jak bylo již výše naznačeno, vyjádření kladného hodnocení je ve srovnání se záporným účinnější, je v souladu s úkolem pedagogického pracovníka na svěřené jedince pozitivně působit, a mimo to je explicitní, radikální záporné stanovisko neúčinné a nese s sebou obvykle nepříznivé důsledky ve vztahu k dětem⁹⁷. Souhlasné, pozitivní hodnocení navíc řadíme k tzv. prostředkům sounáležitosti s komunikačními partnery (o těch viz dále), které jsou řeči učitelů orientované na dítě vlastní. Jejich uplatněním dítě v roli učitele jednak odkazuje k nápodobě registru řeči učitelů orientované na dítě, jednak se domníváme, že mohou být projevem přirozené sociální role dítěte předškolního věku, jíž se dítě není schopno zcela zprostit, a to i přes skutečnost, že si hraje na dospělého. Jinými slovy stále vnímá ostatní děti jako své kamarády, projevuje jim empatii, náklonnost, ztotožňuje se s nimi.

Vyhodnocením získaných nahrávek jsme došli k závěru, že ani jediná replika s funkcí odpovědi (správné odpovědi) dotázaného dítěte v roli žáka nezůstala bez zpětné odezvy, pokud dítě v roli učitele zamýšlelo ohodnotit získanou odpověď jako kladnou, pak tak vždy verbálně, případně alespoň neverbálně, směrem k autorovi repliky učinilo. Srovnáme-li tuto snahu v případě souhlasu vždy zpětně zareagovat s nulovou zpětnou reakcí v případě negativního stanoviska, pak můžeme tvrdit, že

⁹⁶ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 62.

⁹⁷ Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995, s. 62.

děti v roli učitelů preferovaly kladné hodnocení, vyjadřování souhlasu, zatímco negativnímu hodnocení, vyjadřování nesouhlasného postoje se vyhýbaly.

Forma, jakou děti v roli učitelů vyjadřovaly funkci souhlasu, byla převážně kombinace verbálního vyjádření s neverbálním, resp. neverbální komunikace dotvářela verbálně vyjádřený souhlas, repliku s pozitivní postojovou funkcí doprovázelo pokývnutí hlavou, úsměv, souhlas vyjadřovala i rozličná gesta, celkový postoj těla, zaznamenali jsme i pohlazení a potlesk. Samostatně se neverbální hodnocení rovněž objevilo, zejména u jednoho sledovaného komunikanta jsme zaznamenali sklon dávat najevo souhlasný postoj pouze prostřednictvím nonverbální komunikace.

Verbálně vyjadřovaly děti souhlas zejména pomocí opakování, a to buď doslovným opakováním předchozí repliky:

Příklad 18:

Dítě (žáček): spí ↓

Pavлінka (učitelka): spí: ↓

Příklad 19:

Pavlíček (žáček): medvědi v zimě spí ↓

Adélka (učitelka): medvědi v zimě spí: ↓

nebo modifikovaným opakováním, to znamená zopakováním částečně pozměněné předchozí repliky:

Příklad 20:

Dítě (žáček): ta..tam jsou i houby rostou tam v tom lese ↓

Natálka (učitelka): v lese tam rostou houby ↓

Příklad 21:

Dítě (žáček): ježek tam žije ↓

Kubíček (učitel): nó:.. ↑ tam taky žije ježek ↓

Příklad 22:

Dítě (žáček): ještěrka žije ↓

Adélka (učitelka): žije: v lese ještěrka ↓

Opakování modifikované odpovědi, kterou byl vyjádřen dítětem-učitelem souhlas, bylo zpravidla realizováno jednak změnou slovosledu předchozí repliky dítěte, jednak jejím rozšířením, v některých případech výrazovou variací. Situace, že by děti v roli učitelů naopak vyjádřily souhlas restriktivním zopakováním správné

odpovědi, nenastávaly. Opakování odpovědí, které bylo provázeno důrazem na příslušném slově, výraznou intonací, v mnoha případech pomalejším tempem řeči a zřetelnou artikulací, je znakem řeči učitelů adresované dětem. Opakování má v řeči učitele orientované na dítě funkci zpřehlednit tok řeči s ohledem na to, že ostatní účastníci komunikace (tedy děti) disponují menší komunikační kompetencí, vytknout informace, které učitel pokládá za podstatné a chce, aby si je děti prostřednictvím zopakování lépe zapamatovaly a osvojily, učitelova úloha je rozšířit vědomosti a znalosti dítěte. Cílem není, aby si informaci jako správnou zafixoval pouze vyvolaný jedinec, ale všechny děti zúčastněné na komunikační události, což zopakování informace učitelem jakožto osobou s autoritativní pozicí umožňuje. Dialogický komunikační proces ve škole je svým způsobem trojrozměrný, v okamžiku, kdy probíhá vzájemná interakce dvou komunikačních partnerů (učitele a žáka), autora iniciační repliky a autora repliky reaktivní, kteří se vystřídají v roli mluvčího a posluchače, probíhá souběžně interakce těchto dvou komunikačních partnerů s ostatními, v daný moment pasivními účastníky komunikace (ostatními žáky), kterým je dialog učitele a žáka rovněž určen, a s nimiž se po celou dobu komunikačního procesu počítá coby s recipienty řečového projevu. Opakuje-li tedy učitel správnou odpověď respondentů, opakuje ji zejména s ohledem na ostatní účastníky komunikace, jednak si tímto děti informaci snadněji zapamatují, jednak jí z učitelových úst přiloží větší váhu, dále tím učitel koriguje artikulační nedostatky odpovědí dětí, jimž ostatní děti nemusí vždy porozumět (ve smyslu fyziologickém). Zároveň má opakování provázané příslušnými prvky zvukové roviny (intonace, tempo řeči atd.) funkci prvku s kladnějším hodnotícím nábojem než pouhé prosté vyjádření souhlasu. Lze tedy říci, že opakování signalizuje pochvalu, ačkoli nejexplicitnější prostředky vyjádření pochvaly jsou příslušné prostředky sémanticky lexikální (hodnotící adjektiva, adverbia...viz dále), „*chvála a souhlas se často spojuje s opakováním*“⁹⁸.

Další způsob, jakým děti-učitelé verbálně plnily záměr vyjádřit souhlas, jak přisvědčovaly, bylo použití explicitního hodnotícího prostředku, jistotní (dle MČ 2⁹⁹), odpověďové (dle PMČ¹⁰⁰) partikule *ano*. Tento hodnotící prostředek byl užíván

⁹⁸ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 96.

⁹⁹ Petr, J. – Veselovská, J. – Komárek, M. – Kořenský, J. (eds.): *Mluvnice češtiny 2, Tvarosloví*. Academia, Praha, 1986.

jednak samostatně, pak jde o tzv. prostý souhlas (příklad 23), jednak byla postojová modalitní partikule *ano* užitá ve spojení s opakováním předchozí repliky, tedy odpovědi, opakování doprovázející partikuli *ano* zaznělo opět buď doslovně (příklad 24), nebo v pozmeněné variantě (příklad 25):

Příklad 23:

Natálka (učitelka): a v tom lese:....a žije to v lese? ↑ a co to je? ↑

Viktorek (žák): sova ↓

Natálka (učitelka): Ano: ↓

Příklad 24:

dítě (žák): kočka v zimě nespí ↓

Adélka (učitelka): ano:..., kočka v zimě nespí: ↓

Příklad 25:

Kubíček (učitel): Viktore, spí? ↑

Viktorek (žák): tady ne..to..nespí ↓

Kubíček (učitel): ano:..., on nespí: tady ↓

Musíme však konstatovat, že jistotní partikule *ano* se neukázala být prostředkem frekventovaným, uvedené příklady 23 - 25 jsou ojedinělými výjimkami, ačkoli Slančová¹⁰¹ ve výzkumu registru řeči učitelky mateřské školy orientované na dítě prokázala, že tato partikule je v tomto registru běžným prostředkem vyjádření funkce souhlasu. Na druhou stranu ovšem ke stejnému závěru dochází v případě opakování, jehož četný výskyt ve funkci souhlasu se nám, na rozdíl od jistotní partikule *ano*, v analyzovaném materiálu skutečně potvrdil.

Dále jsme zaznamenali souhlas vyjádřený tzv. přitakacími výrazy typu *hm*, *ehm*, *hmhm*, *mh*, *mhm* apod. Slovnědruhovú povaha těchto výrazů není zcela jednoznačná, jednotlivé mluvnice užití těchto výrazů interpretují různě¹⁰², např. Příruční mluvnice češtiny tyto výrazy označuje za částice, jejichž prostřednictvím se má realizovat „zdráhavé přitakávání“, paralelně je označuje jako kontaktní prostředky (částice), navíc je řadí i mezi subjektivní pocitové citoslovce, která by

¹⁰⁰ Karlík, P. – Nekula, M. – Rusínová, Z. (eds.): *Příruční mluvnice češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha, 2008.

¹⁰¹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, 123.

¹⁰² Vondráček, M.: Citoslovce a částice – hranice slovního druhu. *Naše řeč*, roč. 81, č. 1, 1998, s. 29-37.

měla vyjadřovat spíše rozpaky, než souhlas. Slovník spisovného jazyka českého řadí přitakací výrazy uvedeného typu k citoslovcím, které vyjadřují zdrženlivé přitakání, pochyby, nesouhlas, pohrdání, rozpaky, podiv apod., Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost řadí výrazy typu *hm*, *ehm* k výrazům *ano*, *ba*, a označuje je jako částice pro vyjádření souhlasu s obsahem předchozí výpovědi, potvrzení vlastní výpovědi, zdůraznění nebo váhavého souhlasu. V případě interpretace přitakacích výrazů typu *hm*, *ehm*, *mh* apod. zachycených v našich nahrávkách se přikláníme k pojetí předloženému třetí zmíněnou publikací, Slovníkem spisovné češtiny pro školu a veřejnost, a chápeme je tedy shodně s ním jako vyjádření souhlasu s obsahem předchozí výpovědi. Takto vyjádřené reakce dětí-učitelů nelze s ohledem na kontext a zejména na jejich intonační průběh chápat ani jako zdráhavý souhlas, ani jako rozpaky, ale jednoznačně jako záměr dát najevo bezvýhradný souhlas:

Příklad 26:

Sami (žáček): přijde ↓

Natálka: hmmm ↓... tak si to vem a nechej si to ↓

Příznačné je, že se tato forma vyjádření souhlasu objevila opět u Natálky hrající si na učitele, která celkově upřednostňovala spíše neverbální hodnocení před hodnocením slovním. Uvedli jsme, že modalitní, přitakací partikule *ano* byla spíše výjimkou, nicméně byly zaznamenány jiné prostředky přitakání, jež partikuli *ano* ve funkci vyjádření souhlasu suplovaly, byly to zejména partikule *no* a *tak*. Partikule *no* ve funkci souhlasu byla v převážné většině doplněna dalším verbálním zhodnocením, zejména opět (doslovným/částečným) zopakováním předchozí repliky:

Příklad 27:

Karolina (žáček): vrabec žije na stromě ↓

Kubíček (učitel): no:... ↓ .. .máš pravdu ↓

Příklad 28:

Anežka (žáček): tam to dáme (ukazuje správnou stranu tabule, kde by měl obrázek viset)

Pavlnka (učitelka): no: ↓ tam dáme: ↓ a musíš najít.. ↓

V případě partikule *tak* je situace složitější, v některých případech nebylo ani pomocí intonace a znalosti komunikačního kontextu možné určit, zda se jedná spíše o prostředek, jehož prostřednictvím je vyjádřena komunikační funkce souhlasu, či zda jeho úloha spočívá v segmentaci textu, tedy zda je to prostředek orientace,

posouvání textu či prostředek kontaktové. Docházíme k závěru, že ve většině případů je možno chápat význam tohoto výrazu všemi třemi způsoby, ani jedno chápání nelze vyloučit. Pohnutí k jeho vnímání ve specifických, nejednoznačných okamžicích rovněž jako přitakacího, souhlasného, pozitivně hodnotícího prostředku plyne jednak z dokreslující intonace a dalších akustických vlastností, jednak z jeho bezprostřední návaznosti na repliku komunikačního partnera, tedy repliku vyvolaného a dotázaného dítěte.

Prostředky vyjádření souhlasu s replikou s funkcí odpovědi					
	opakování (doslovné, modifikované)	jistotní partikule <i>ano</i> (samostatně nebo ve spojení s dalšími prostředky)	přitakací výrazy typu <i>h,</i> <i>ehm, mhm...</i>	přitakací výrazy (<i>no,</i> <i>tak</i>)	hodnotící lexikum vyjadřující souhlas
Adélka	5	1	0	7	5
Pavlinka	6	0	2	4	3
Natálka	3	1	7	2	1
Kubíček	5	1	0	3	6
celkem	19	3	9	16	15

Téměř ve všech případech byla funkce vyjádření souhlasu u vymezených prostředků zvýrazněna specifickou zdlouženou artikulací toho slova, které bylo primárním signifikátorem komunikační funkce a na které byl pro tuto signalizaci rovněž položen důraz. Jednalo se o prodlouženou artikulaci vokálu (*ta:k*), především šlo o koncový vokál modálních částic (*ano:*, *no:*), vokalické zdloužení se vyskytovalo ovšem také v případě uplatněného opakování (*tam dáme:*, *nespí:*, *žije: spí: tá:m*).

2.2.1.3 Hodnotící prostředky

S komunikačními funkcemi souhlasu/nesouhlasu se úzce prolíná problematika tzv. hodnotících prostředků v komunikaci. Tyto prostředky slouží mluvčímu k vyjádření kladného či záporného stanoviska, jejich prostřednictvím lze explicitně hanit i chválit, jsou patrně nejvýraznější prostředky signalizující komunikační funkci pochvaly. Mluvčí jimi dává otevřeně najevo svůj hodnotící postoj k obsahu a formě repliky. Jsou typické pro asymetrickou komunikaci, v níž

mají komunikanti nesourodé sociální postavení, jeden z nich jako výše postavený má právo hodnotit druhého, distancuje se od něj.

V registru řeči učitele orientované na dítě je absence takovýchto prostředků nemyslitelná, verbální klasifikace spoluutváří podstatu osoby pedagoga, je tedy nasnadě, že jsme se na přítomnost hodnotících prvků v imitovaném registru učitele vědomě soustředili, a do jisté míry jsme jejich přítomnost i předjímalí. Zajacová¹⁰³ zabývající se analýzou stejného typu registru, taktéž tvrdí, že uplatňování hodnotících prostředků bylo pro děti v rolích autorit charakteristické. Přesto nás výsledky překvapily, hodnotící prostředky byly v imitovaném registru řeči učitele orientované na dítě užívány skutečně frekventovaně, lze konstatovat, že právě četný výskyt těchto nesporných znaků řeči orientované na dítě je jedním z nejvýraznějších a nejzásadnějších dokladů svědčících o schopnosti dětí předškolního věku aktivně ovládat registr řeči orientované na dítě. Do kategorie hodnotících prostředků řadíme i prostředky vyjádření souhlasu, čili prostředky přitakání, kterými jsou již uvedené modalitní partikule *ano, no, tak*¹⁰⁴, dále sem náleží také opakování, typickým prvkem hodnocení jsou sémanticky vyhraněná hodnotící adjektiva, v našem případě z plnovýznamového lexika nejvíce zastoupena hodnotící adverbia, dále jsme zaznamenali ve funkci hodnocení rovněž substantivum, verbum, výčet zakončíme zmíněním taktéž vyskytujícího se neverbálního hodnocení (potlesk, pohazení). V převážné většině jsou uvedené prostředky hodnocení pragmaticky kladně orientovány, jsou výrazem snahy o empatii, o souznění s komunikačním partnerem, podněcují komunikační partnery k další aktivitě. U plnovýznamového lexika, zejména u adverbíí a kvalitativních adjektiv není k jejich interpretaci coby pozitivně zaměřeného nástroje hodnocení nutná znalost situačního a jazykového kontextu. Naopak uvedené jistotní částice, které primárně nenesou pozitivní pragmatické kvality, nabývají pragmaticky kladné konotace pouze zasazené do specifického

¹⁰³Zajacová, S.: Registre detí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 323.

¹⁰⁴Zajacová taktéž řadí výraz *tak* mezi hodnotící prostředky, které samy o sobě nejsou nositeli pragmatické kvality. Nicméně zatímco uvedená autorka nazývá výraz *tak* deiktickým adverbium (Zajacová, S.: Registre detí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 324), v této práci vzhledem ke komunikační funkci, kterou výraz *tak* v analyzovaných komunikátech zastává, jej řadíme mezi partikule.

situačního a jazykového kontextu, klíčovou roli hraje zvuková stránka – specifická intonace, prodloužená délka vokálů.

vyskytující se hodnotící prostředky	příklady užití v replikách dítěte imitujícího řeč učitelky orientované na dítě	celkový počet v analyzovaném korpusu
partikule (modální – potvrzující odpověď)	<u>ano</u> : ↓, <i>kočka v zimě nespí</i> <u>no</u> : ↓, <i>ten v zimě spí, ano</i> : ↓ <u>no</u> : ↓ <i>tam dáme a musíš najít...</i> <u>no</u> : ↓ <i>máš pravdu...</i> <u>no</u> : ↓ <i>to může</i>	16
adverbia	<u>správně</u> ↓ <i>!!! oni v zimě nespí</i> <u>dobře</u> ↓ <i>a teď třeba ...</i> <i>tak je to <u>dobře</u> ↓</i> <u>hezky</u> ↓ <i>!!!</i> <i>spí, <u>dobře</u> Pavli ↓</i> <i>to je <u>špatně</u> ↓ říkáš to <u>špatně</u> ↓</i>	9
opakování celých/částechných odpovědí dětí	(A - dítě v roli dítěte, B – dítě v roli učitele) <i>A: kočka ↓ - B: kočka ↓ , ta v zimě nespíš..</i> <i>A: ježek ↓ - B: ježek? !↑ (nesouhlas, negativní hodnocení)</i> <i>A: motýl ↓ . B: motýl ! ↑ (nesouhlas, negativní hodnocení)</i> <i>A: medvědi ↓ B: medvědi v zimě spí ↓</i> <i>A: vrabec ↓ B: to je vrabec ↓</i> <i>A: a žije to v lese ↓ B: a žije to...žije to v lese ↓</i>	19
ostatní (adjektiva, substantiva, verba, neverbální projevy)	hodnotící substantivum: <i>nic, ty <u>trdlíku</u> ! ↓(reakce na špatnou odpověď)</i> hodnotící verbum: <i>tak to <u>nevadí</u> ↓(dítě neznalo odpověď)</i> hodnotící adjektiva: <u>správná</u> <i>odpověď</i> ! ↓ <u>výborné</u> <i>!!! ↓ a ještě ...</i> <i>znáš to, <u>výborné</u> ↓, já pak ...</i> neverbální projev: potlesk za správnou odpověď	6
		<u>50</u>

	celkový počet hodnotících prostředků	částice (modální – potvrzující odpověď)	adverbia	opakování celých/částičných odpovědí dětí	ostatní (adjektiva, substantiva, neverbální projevy)
Adélka	16	7	3	5	1 x hodnotící substantivum
Pavlinka	14	4	2	6	1 x neverbální hodnocení – potlesk 1 x hodnotící sloveso
Natálka	6	2	1	3	0
Kubíček	14	3	3	5	3 x hodnotící adjektivum
celkem	50	16	9	19	6

Výsledky analýzy jednak odkazují k poměrně početnému zastoupení hodnotících prostředků v imitovaném registru řeči učitele orientované na dítě, jednak je patrné, že to byly v konotovaném významu vázaném na specifický kontext zejména modální partikule a opakování, které plnily hodnotící funkci, dále samy o sobě plnily tuto funkci na prvním místě sémanticky vyhraněná adverbia, o ostatních plnohodnotných lexikálně-sémantických prostředcích můžeme tvrdit, že jejich výskyt byl spíše okrajový.

2.2.2 Operační komunikační funkce

2.2.2.1 Kontaktní komunikační funkce – oslovení (vyjádření oslovení), kontakt

V této podkapitole se budeme blíže věnovat prostředkům, jejichž prostřednictvím děti v roli učitelů navazovaly kontakt s komunikačními partnery nižšího sociálního postavení, jakým způsobem poutaly jejich pozornost, jaké formy oslovení okopírovaly/neokopírovaly děti-učitelé z registrů řeči pedagogů směřovaných k dítěti.

Veškeré zaevidované repliky děti v rolích učitelů, s výjimkou těch několika mála replik, které byly zaměřeny na komentování vlastní činnosti dítěte, se vyznačují komunikační funkcí kontaktní, tedy ve smyslu doprovodné komunikační funkce (hlavní funkce iniciačních replik v sekvenci byla žádost o informaci, repliky obsazující třetí pozici sekvence – zpětné vazby – vyjadřovaly primárně kladnou či zápornou reakci na repliky předcházející, čili funkci souhlasu/nesouhlasu).

Slančová¹⁰⁵ komunikační funkci navázání a udržení kontaktu vyhodnotila v registru řeči učitelky orientované na dítě za jednu z nejfrekventovanějších, a to zejména v případech organizace činnosti a také v případě individuálního kontaktu mezi učitelem a žákem, pozorováním nápodoby tohoto individuálního kontaktu ze strany dětí-učitelů ve vztahu k dětem-žákům byl četný výskyt kontaktních prostředků potvrzen, soudíme, že byl tedy z tohoto registru převzat. Müllerová¹⁰⁶ tvrdí, že kontaktní složka je v té či oné míře ve své podstatě přítomna v každé replice dialogu. Mezi prostředky, které jsme v realizované hře na školu zachytili a které pokládáme, přihlídneme-li k jejich jazykovému a situačnímu ukotvení a k jejich zvukovým charakteristikám, za prostředky navázání a udržení kontaktu, patří oslovení učiněná hypokoristickou podobou křestního jména, partikulární prostředky (*tak, tak no, třeba, takže, ano, jo, tak jo*), partikularizované verbální výrazové prostředky (*víš co, ať víš, víš to*), nicméně ke kontaktním prostředkům je možné řadit rovněž již výše uvedené hodnotící výrazy (*dobře, špatně, výborné, správné*). Pokud jde o pozici v rámci repliky, v níž se prostředky kontaktního charakteru vyskytly, byly v analyzovaném materiálu zastoupeny všechny tři typy – pozice iniciální, středová i koncová, nicméně největšího zastoupení se dočkala pozice iniciální, na druhém místě byla koncová pozice, nejméně kontaktních prostředků se objevilo v replikách v místě středovém. Převážnou většinu výsledovaných prostředků sloužících vyjádření kontaktní funkce lze zahrnout do zastřešující kategorie tzv. lexikálně-sémantických vyprázdněných slov (výrazů), tedy slov, která svou specifickou komunikační funkci nabudou až zasazení do patřičného kontextu, a v doprovodu příznakových zvukových vlastností.

¹⁰⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 93.

¹⁰⁶ Müllerová, O.: *Komunikativní složky dialogického textu*. Univerzita Karlova, Praha, 1979. In: Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 93.

	celkový počet kontakto- vých prostředků	kontakto- vé prostředky v iniciálové pozici	kontakto- vé prostředky ve středové pozici	kontakto- vé prostředky v koncové pozici	počet replik, kde zaznívá více kontakto- vých prostředků najednou (tzv. vícenásobný kontakt)
Adélka	33	13 příklady: <u>takže</u> ↑... <u>třeba</u> ↑ kdo ... <u>tak!</u> ↑...zavolej <u>hele!</u> ↑ <u>víš co</u> ↑. <u>nevíš?!</u> ↑ <u>takže!</u> ↑... <u>řeba!</u> ... <u>tak!</u> ↑...a budeme	11 příklady: <u>dobře..ty?</u> ↑ty mi řekni... ticho! <u>no</u> <u>tak?</u> ↑... ... <u>hele</u> ↑... ... <u>třeba?</u> ↑.. vem si... <u>nevadí</u> <u>co!</u> ↑...vem si	9 příklady: v zimě spí.. <u>anó</u> ↑ uděláme si takovou znělku, <u>jo?</u> ↑ ... <u>víš co</u> ↑ ... <u>no tak</u> ↑ ...ty dostaneš ten lístek, <u>jo?</u> ↑	12
Pavlinka	21	15 příklady: <u>tak</u> ↑... <u>ted'</u> ↑ <u>třeba</u> ... <u>ať</u> <u>víš</u> ↑..... <u>takže</u> ↑... přijde	4 příklady: ... <u>ano</u> ↑... ... <u>tak</u> ↑...vyber si. ... <u>pod'</u> ↑... <u>co</u> ↑...ke mně tady	2 ... <u>no</u> ↑? ... <u>tak</u> ↑?	2
Natálka	14	8 příklady: a <u>ted'</u> ↑ <u>třeba</u> ↑... <u>no tak</u> ↑... <u>tak</u> !↑ se to vem... <u>tak</u> ↑...přijde sem...	1 ... <u>třeba tak</u> ↑	5 příklady: ..., <u>co?</u> ↑ ... <u>tak jo?</u> ↑ umí to tak, <u>víš to?</u> ↑ budeme ,, jo <u>tak</u> ↑	4
Kubíček	16	12 příklady: <u>no tak?</u> ↑ ..zkusíme si <u>ted'</u> <u>no</u> ↑.. a vy... <u>divěj!</u> ↑ tak se musíš... <u>divejte!</u> ↑ budeme <u>ted'</u> <u>no</u> ↑ ...tak nevím...	0	4 příklady: ...a budeme pak tak dělat, <u>víš jo?</u> musíš tak to udělat, <u>divěj</u> <u>jak</u> ?!↑	2

				..., <u>vidíte</u> <u>tak?</u> ↑	
--	--	--	--	-------------------------------------	--

2.2.2.2 Výzvodá komunikační funkce

Slančová¹⁰⁷ ve svém výzkumu řeči učitelky mateřské školky dospěla k závěru, že užité kontaktní prostředky přecházejí v určitých případech až k výzvodému charakteru, „možno hovoriť o komunikační funkci kontaktu až kontaktní výzvy“¹⁰⁸. S tímto tvrzením musíme po analýze imitovaného registru řeči pedagoga vztažené k dítěti souhlasit, některé případy výše uvedených prostředků s kontaktní komunikační funkcí hodnotíme jako sporné, nelze jednoznačně potvrdit ani vyvrátit, zda v daném kontextu prostředky již nabyly výzvodého charakteru či nikoli, z toho důvodu, obdobně jako v případě komunikační funkce souhlasu a pochvaly, striktně nerozlišujeme mezi záměrem mluvčího získat a udržet si pozornost komunikačního partnera (kontaktovat jej), a mezi záměrem přimět partnera k jednání či k zaujetí postoje (výzvat jej). Přesto jsme však zaznamenali v analyzovaných řečových projevech určité výrazy, u nichž je explicitní výzvodý charakter, ve srovnání s funkcí kontaktu, dominantní. V tabulce reflektující výskyt kontaktních prostředků a příklady jejich užití započítáváme prostředky s funkcí kontaktu a s funkcí výzvy dohromady, protože se nelze jednoznačně přiklonit k té či oné variantě, uvedená čísla tedy zahrnují celkový počet obou funkcí. Zde ještě předkládáme příklady užití prostředků nesporně výzvodých:

Prostředky s komunikační funkcí výzvy	
Adélka	... <u>ty mi řekni</u> ... / ... <u>zavolejte se mnou</u> ... / <u>pod' sem a řekni mi</u> ... / ... <u>řekni nám, kdo</u> ... / ... <u>vem si jeden lístek</u> ... / ... <u>vyber si, jaký chceš</u> ...
Pavlinka	... <u>vyber si</u> ... / ... <u>pod' si vybrat</u> obrázek... / ... <u>vyber si</u> obrázek... / ...zkusí... / ... <u>řekněte!</u> spinká to nebo... / ... <u>vyber si</u> nějaké zvířátko... / ...
Natálka	... <u>sedni si</u> ... / ... <u>pro</u> obrázek <u>si přijde</u> ... / ... <u>ted' přijde</u> ... / ... <u>vyber si</u> obrázek... / <u>tak si to vem</u> a nechej si to.. / ... <u>takže ho nech</u> ... / ... <u>ted' přijde</u> ...
Kubíček	... <u>dívej</u> .. / ... <u>tak se musíš</u> ... / <u>musíš tak to</u> .. / ... <u>pod' sem</u> ... /

¹⁰⁷ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 94.

¹⁰⁸ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 94.

Jak vyplývá z předložených ukázek, ani explicitnímu vyjádření výzvy se děti v roli pedagogů nebránily, u komunikační funkce výzvy Slančová¹⁰⁹ rovněž dochází k závěru, že její realizace je v řeči učitelky orientované na dítě charakteristická.

2.2.2.3 Oslovení

O oslovení již v této práci zmínka zazněla, předdeslali jsme, že u dětí-učitelů se projevila v téměř absolutní většině případů snaha oslovovat své níže sociálně postavené komunikační partnery jednak jmenovitě, a to hypokoristickou podobou křestního jména. Slančová¹¹⁰ uvádí, vrátíme-li se ještě k výzvě, že samo oslovení v sobě automaticky zahrnuje také výzvu, oslovení v sobě tedy zahrnuje hned tři prvky – kontakt, identifikaci a výzvu. Slančová¹¹¹ po provedení analýzy řeči učitelky mateřské školy orientované na dítě poukazuje na univerzálnost použití komunikační funkce oslovení a řadí ji vůbec k nejfrekventovanějším funkcím, zdůrazňuje zejména její nezastupitelnou roli při hře, organizaci činnosti, de facto při veškeré interakci učitelky s dětmi ve skupině. Skutečnost, že děti v roli pedagoga s absolutní samozřejmostí navazovaly kontakt, určovaly a identifikovaly ze skupiny dětí dalšího mluvčího za pomoci přímého, adresného oslovení křestním jménem dítěte, hodnotíme za jeden z vůbec nejpřímějších a nejpřesvědčivějších dokladů svědčících o tom, že děti již v předškolním věku disponují teoretickou i praktickou způsobilostí ovládat registr řeči jiných sociálních rolí, než je jejich vlastní, v tomto případě konkrétně registr sociální role pedagoga.

Oslovení umožňuje upoutat a udržet pozornost dětí nacházejících se na témže místě a v tomtéž čase, prostřednictvím oslovení volily (vyvolávaly) děti-učitelé jmenovitě to dítě, k němuž svou repliku směřovaly, kterému v daný okamžik hodlaly předat slovo. Co se týče formy vyjádření oslovení, zaznamenali jsme jednoznačně převažující tendenci k hypokoristické podobě křestního jména s kladným citovým nábojem, tedy deminutivní hypokoristickou podobou jména, neutrálním, emocionálně bezpříznakovým tvarem jména byly děti kontaktovány jen zřídka. Užití zjemňující

¹⁰⁹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky mateřské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 96.

¹¹⁰ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky mateřské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 87.

¹¹¹ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky mateřské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 88.

lexikum s funkcí oslovení opět odkazuje k registru řeči učitele. Nebylo zaznamenáno ani oslovení realizované prostřednictvím přezdívky či deiktického prostředku, zaregistrovali jsme pouze dvakrát případ užití deiktického prostředku *ty* v kombinaci se jménem. Uplatněné prostředky svědčí o citové zaangażovanosti mluvčích, o snaze, patrně opsané z registru učitele, překlenout diferenci sociálních rolí, přiblížit se ke komunikačnímu partnerovi. Klasifikujeme-li oslovení založené na kritériu toho, zda děti–učitelé oslovovaly jednoho konkrétního účastníka komunikace, či zda byla replika adresována všem dětem, tedy tzv. kolektivnímu komunikantovi, pak jednoznačně dominující zaznamenané oslovení bylo to, které bylo adresováno jednotlivému recipientovi.

	počet zaznamenaných oslovení celkem	kolektivní oslovení	individuální oslovení (vždy jen křestním jménem)	
			neutrální podoba jména	hypokoristická podoba jména
Adélka	15	2 <i>ahoj <u>děti</u>...</i> <i>hrajeme si na školku</i> <i><u>děti</u>!</i> (děti přestaly dávat pozor)	2 <i><u>Leandro</u>, <u>Karolina</u></i>	11 <i><u>Pavličku</u>, <u>Terezko</u>, <u>Aničko</u>, <u>Viktorku</u> atd.</i>
Pavlinka	15	1 <i>tak tohle dáme sem...</i> <i><u>děti</u> je to pravda?</i>	2 <i><u>Anežka</u>, <u>Anežka</u></i>	12 <i><u>Maruška</u>, <u>Adélko</u>, <u>Amálka</u>, <u>Tonda</u> atd.</i>
Natálka	8	0	0	8 <i><u>Pavliček</u>, <u>Sami</u>, <u>Viktorek</u>, <u>Terezko</u> atd.</i>
Kubiček	12	3 <i>ahoj <u>děti</u>..</i> <i>dívejte <u>děti</u>!</i> <i>řekneme mu <u>děti</u>..</i>	3 <i><u>Adéla</u>, <u>Jano</u>, <u>Viktore</u></i>	6 <i><u>Pavli</u>, <u>Natálko</u>, <u>Pavlíku</u> atd.</i>

Z příkladů uvedených v tabulce vyplývá, že ve většině uvedených situací šlo o oslovení jednoduché, to znamená sestávající pouze z jednoho slova, pouze u jednoho dítěte, u Adélky, jsme zaznamenali, že dvakrát použila kombinované oslovení dítěte, tedy již uvedené sloučení deminutivní podoby křestního jména s deiktickým slovem *ty*, čímž byl umocněn zejména výzvodový charakter kontaktu:

Příklad 29:

a ty Leandro, ty mi řekni... ↓

Příklad 30:

Pavlíčku ty, řekni nám... ↓

2.2.2.4 Posuny v zájmené a slovesné osobě

V této podkapitole se zabýváme, stále v rámci problematiky oslovení (navazování kontaktu), zaznamenanými slovesnými a zájmennými posuny. Řeč učitele/ky orientovaná na dítě se tedy vyznačuje tím, že tato osoba děti často vyvolává jménem. Pro vyvolávání konkrétního dítěte je příznačné, že se tak ze strany učitele/ky často děje jinou než vokativní formou substantiva, namísto oslovení v pádové formě vokativu např. *Péťo* lze použít např. formulace typu *přijde Péťa*, *vyvoláme Péťu*, *třeba...Péťa*, *zeptám se Péťi* apod., učitel/ka tedy použije při komunikaci s dítětem nominativ, akuzativ či genitiv.

V zaznamenaném materiálu se prokázalo, že děti vnímají v rámci komunikace učitele s nimi samými tento způsob navázání kontaktu jako přirozený, při imitování role učitele tento prvek intuitivně zapojily. Až na jednu výjimku v podobě akuzativu (*ted' si vyberu...Anežku!*) to byl nominativ, kterým děti v roli pedagoga při oslovení vokativ nahradily. Výsledek, ke kterému jsme došli, byl pro nás překvapující, ukázalo se, že děti v roli učitelů až v cca 40 % případů použily oslovení křestním jménem coby prostředek navázání kontaktu v nominativu, resp. jednou v akuzativu, jinými slovy byla v běžné komunikaci obligátní forma vokativu při oslovení zastoupena při hře na školu pouze třípětinově. Rovněž děti v roli žáčků svou reakcí potvrdily, že jsou na tento způsob navázání kontaktu zvyklé, nezaznamenali jsme žádný rozdíl v rychlosti a způsobu odpovědí adresátů v závislosti na pádové formě, kterou byl s nimi kontakt navázán kontakt.

	celkový počet oslovení /navázání kontaktu s konkrétním dítětem	užitý vokativ v oslovení /navázání kontaktu s konkrétním dítětem	užitý jiný pád než vokativ v oslovení /navázání kontaktu s konkrétním dítětem	procentuální vyjádření (vokativ/ostatní pády)
Adélka	13	9 <i>kdo v zimě spí <u>Pavlíčku</u>?</i>	4 <i>takže...třeba <u>Pavlíček</u> nám</i>	69,23 % /

		<i>a <u>Viktorku</u>, zítra nám ...</i>	<i>řekne, co máme... a teď další nám řekne, jaké zvířátko, třeba <u>Karolina</u>..</i>	30/77 %
Pavlinka	14	7 <i><u>Maruško</u> pojd' si vybrat obrázek.. <u>Aničko</u>, Ani vyber si nějaké zvířátko....</i>	7 <i>tak <u>Tondá</u>..ted' třeba... <u>Amálka!</u>..spí ten čáp nebo.. ted' třeba přijde <u>Natálka</u>.. ted' si vyberu...<u>Anežku!</u></i>	50 % / 50 %
Natálka	8	2 <i>žije to v lese <u>Kubíku</u> nebo nežije? a žije to tam <u>Teri</u> nebo ne?</i>	6 <i>a teď třeba přijde <u>Pavlíček</u>.. pro obrázek si přijde <u>Viktorek</u>.. a teď přijde <u>Terežka</u>..</i>	25 % / 75 %
Kubíček	9	8 <i>pojd' tady <u>Viktore</u> a... <u>Pavlinko</u>, vyber si náky tady..</i>	1 <i>přijde tady <u>Adéla</u> ted' a tak a tady se postavíme...</i>	11,11 % / 88,89 %
celkem	44	26	18	59,09 % / 40,91 %

Pádová forma rodného jména, kterou je dítě oslovováno, resp. jejímž prostřednictvím je s dítětem navazován kontakt, není náhodná, je ve všech případech závislá na řídicím verbu. Výsledek analýzy ukázal, že v případě, kdy oslovení bylo realizováno substantivem v pádové formě nominativu, řídicí verbum, které bylo buď vyjádřeno přímo, nejčastěji *přijde*, *řekne*, nebo na jehož místě byla elipsa, např. *třeba Karolina (přijde)*, se vyskytovalo vždy ve 3. osobě singuláru. Domníváme se, že posun pádové formy substantivního oslovení, tedy posun z vokativu k, nejčastěji, nominativu není primární znak disproporční, asymetrické školní komunikace, ale doprovodný rys jiného takového primárního znaku - slovesného posunu z 2. osoby singuláru k 3. osobě singuláru. Takovýto slovesný posun lze obecně zařadit do kategorie znaků disproporční komunikace označovaných jako „posuny v zájmeně a slovesné osobě“, tyto posuny jsou považovány za jeden z nejfrekventovanějších a nejvlastnějších rysů disproporční, asymetrické komunikace¹¹², aplikováno na

¹¹² Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomouciensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 90.

konkrétní zkoumaný typ asymetrické komunikace – komunikace pedagoga s žáky. Podle Zajacové¹¹³ je pro školní komunikaci posun z 2. os. sg. k 3. os. sg. příznačný, neboť ačkoli jsou repliky adresovány primárně konkrétnímu komunikačnímu partnerovi, tedy dítěti, do úvahy se bere i sekundární, tzv. kolektivní recipient, čili všechny přítomné děti. Posun v slovesné osobě, tzn. užití 3. os. sg. namísto 2. os. sg., teprve s nímž je provázen posun pádové formy řízeného substantiva (v našem případě tedy oslovení formou křestního jména), chápeme jako charakteristický rys řeči pedagogů orientované na dítě, který učitelé užívají zejména při vyvolávání dětí. Výsledky výzkumu tedy ukázaly, že je tento posun rovněž znakem imitovaného komunikačního registru ze strany dětí předškolního věku, je dětmi z registru přebrán. Zároveň musíme konstatovat, že pokud jde o slovesné a zájmené posuny osoby, tímto se jejich výskyt v zaznamenaném materiálu z oblasti školní komunikace, až na jednu výjimku, vyčerpá. Touto výjimkou je replika Natálky (5,2), která hrála roli učitele prostřednictvím maňáska v podobě krtka. Natálka coby učitelka–krteček v jednom okamžiku použila namísto tvaru slovesa *umět* v 1. os. sg. (*umím*) sloveso ve 3. os. sg.:

tak ted' další...nehlaste se, já si vyberu , krteček umí vybírat

Tento příklad posunu slovesné osoby je ovšem zcela ojedinělý, máme za to, že se tak stalo zejména proto, že Natálka ztvárnila roli paní učitelky právě prostřednictvím maňáska (krtka), nebyl zde tedy pravděpodobně stoprocentní pocit identity s danou rolí.

2.2.2.5 Komunikační funkce napomenutí

Z reaktivních komunikačních funkcí dále uvádíme funkci napomenutí. U této funkce sice nebyla, v porovnání například s oslovením, v realizovaných školních dialozích zjištěna její přítomnost ve větší míře, přesto se ojedinělé případy, jež lze klasifikovat jako napomenutí, v individuálních komunikačních aktech objevily. Uvádíme tuto funkci z toho důvodu, že, ačkoli ji nemůžeme označit za prvek přímo charakterizující zaznamenanou imitovanou školní komunikaci, ojedinělé repliky s funkcí napomenutí explicitně identifikují registr řeči učitele adresované dětem.

¹¹³ Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomouciensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 96.

Podle Müllerové¹¹⁴ je tato funkce vlastní, mimo jiné, právě komunikaci ve škole, v závislosti na kontextu se blíží rozkazu, zákazu, upozornění či pokárání. V doprovodu specifické intonace a silné intenzity hlasu verbálně napomínaly děti–učitelé své komunikační partnery ve snaze zachovat žádoucí organizaci komunikace, napomenutí se realizovala zejména v těch momentech, kdy se komunikační partneři „prohřešily“ proti pravidlům dialogu nebo u nich začala být patrná snížená pozornost, komunikace tak ztrácela patřičný rys asymetričnosti. Zaznamenali jsme jak napomenutí zaměřené na celou skupinu dětí, tak napomenutí adresovaná užší skupině komunikačních partnerů, nebo i individuálnímu jedinci. Ani v jednom případě však nebylo napomenutí doprovázeno zároveň konkrétním oslovením či jiným prostředkem navázání kontaktu. Příznačná byla pro vyjádření napomenutí forma imperativu, ve dvou případech to byla 1. osoba plurálu (*hrajeme si na školku děti, nerušíme*).

Za podstatné pokládáme, že napomenutí neuplatnily ve svých replikách všechny sledované děti. Větší počet uplatnění funkce napomenutí jsme zaznamenali u Adélky a Kubíčka, kteří se celkově profilovali dominantněji, zatímco u Pavlínky a Natálky spíše převládala tendence k sociálnímu sblížení s komunikačními partnery disponujícími, ve hře, menší komunikační kompetencí.

Komunikační funkce napomenutí	
Adélka	<i><u>nenapovídejte!</u> / <u>nehoupejte se!</u> / <u>ježiši/ můžu to dokončit?!</u> ↓ <u>hrajeme si na školku děti!</u> ↓ / <u>nerušíme!</u> ↓</i>
Natálka	<i><u>běžte si zpátky sednout!</u> ↓ / <u>nehoupej se tak!</u> / <u>nemluv teď!</u> ↓</i>
Kubíček	<i><u>sedni si!</u> ↓ / <u>tak ho tam ale nech!</u> ↓ / <u>nenapovídejte!</u> ↓</i>

2.2.2.6 Komunikační funkce potřeba informace a potřeba činnosti

Otázce realizace této komunikační funkce jsme se již v podstatě, ačkoli ne přímo v kontextu komunikační funkce, věnovali v souvislosti s institucionálním

¹¹⁴ Müllerová, O.: *Komunikativní složky dialogického textu*. Univerzita Karlova, Praha, 1979. In: Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 112.

rysem zkoumané dialogické komunikace, když jsme rozebírali výstavbu dialogu a s ní spojené jednotlivé druhy otázek. Podstatou funkce potřeba informace je přimět komunikačního partnera k zpětné vazbě, totiž aby respondent poskytl mluvčímu potřebnou informaci, efekt, kterého chce mluvčí dosáhnout, je verbální reakce respondenta. Slančová¹¹⁵ po analýze výzkumu řeči učitelky vztažené na dítě dospěla k závěru, že tato komunikační funkce se řadí mezi jednu z absolutně nejfrekventovanějších, převážně byla tato funkce, jak dokládá, vyjádřena prostřednictvím otázky. Zajacová¹¹⁶ uvádí, že pro řeč orientovanou na dítě je hypertrofie otázek charakteristická. Pokládání otázek plní ve školní komunikaci zejména didaktickou úlohu, učitel prověřuje znalosti svěřených jedinců, prostřednictvím otázek aktivizuje jejich dříve nabyté vědomosti, podněcuje verbální aktivitu dětí.

Záměr získat od komunikačních partnerů požadované informace byl primární ve všech replikách adresovaných kontaktovanému účastníkovi komunikace. Veškeré ostatní operační funkce (kontakt, výzva apod.) lze považovat za funkce doprovodné, jejich prostřednictvím děti-učitelé směřovaly k naplnění hlavního cíle – získat odpověď, získat informaci. Potřeba získání informace byla tedy přímo či nepřímo obsažena ve všech realizovaných iniciačních replikách, byla základním stavebním kamenem, na němž byl dialog vystavěn.

Podtypem komunikační funkce potřeba informace je funkce potřeba činnosti. Tato funkce byla v realizovaném školním dialogu zastoupena již méně, byla vázána na specifický typ situace. Konkrétně byla uplatněna v následujících typech komunikačních událostí – komunikant v roli učitele požadoval, aby komunikační partner předstoupil společně s ním „před tabulí“, až poté byl vyzván k reakci verbální:

Příklad 31:

Adéllka (učitelka): pod' sem a řekni mi jaké zvířátko žije v lese... ↓(potřeba činnosti, teprve poté potřeba informace)

Příklad 32:

¹¹⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 113.

¹¹⁶ Zajacová, S.: Hra na rodinu. K niektorým znakom komunikačného registra detí imitujúcich rolu matky a otca. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská (Eds.): *3. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov)*. Prešovská univerzity, Prešov, 2007, s. 342.

Natálka (učitelka): pro obrázek si přijde..↑ Viktorek ↓ (potřeba činnosti)

Dále byla komunikační funkce s potřebou činnosti uplatněna v okamžiku, kdy si dítě tahalo lístky s obrázky zvířat nebo si mělo vybrat obrázek:

Příklad 33:

Pavlinka (učitelka): Terezko, vyndej si obrázek.. ↓

Příklad 34:

Adélka (učitelka): takže...vem si jeden lístek...vem si tu hromádku, vyber si jaký chceš ↓

Slančová¹¹⁷ vyčleňuje v rámci komunikační funkce potřeby informace ještě její osobitý podtyp - komunikační funkci potřeby informace o předcházející replice dialogického partnera. Tato funkce se uplatní tehdy, kdy autor iniciační repliky neporozuměl replice s funkcí odpovědi respondenta, nebo si není jist, zda jí porozuměl správně, a proto témuž komunikačnímu partneru adresuje další repliku, v níž se dotazuje na obsah nesrozumitelné (neporozuměné) repliky. Zatímco Slančová uvádí, že učitelka toto neporozumění signalizuje replikou obsahující zdvořilostní částici *prosím*, v případě dětí v roli učitelů to byla tázací částice *co*, jíž děti-učitelé potřebu informace vyjádřily. Přirozeně tuto komunikační funkci nepřisuzujeme replikám uvedeným v podkapitole věnované vyjadřování nesouhlasu, u nichž jsme uvedli, že jejich realizací byl vyjádřen nesouhlas a pochybnost, nikoli funkce ujištění nebo funkce potřeby informace, ačkoli po formální stránce by tuto funkci splňovat mohly, ale vzhledem ke kontextu a zvukovému ztvárnění tomu tak není (příklady 14, 15). Zaznamenali jsme však i takové případy, u nichž je funkce potřeby informace o předcházející replice partnera, vyjádřená právě zmíněnou částicí *co*, eventuálně částicí *cože*, evidentní:

Příklad 35:

dítě (žáček): ježek ↓ (nezřetelná výslovnost, nízká intenzita hlasu)

Kubíček (učitel): cože? ↑

dítě (žáček): ježek tam žije ↓

Kubíček (učitel): nó:.. ↑ tam taky žije ježek ↓

Příklad 36:

¹¹⁷ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 120.

dítě (žáček): *spí?* ↑ *asi že spí* ↑

Pavlinka (učitelka): *co?* ↑

dítě (žáček): *spí* ↓

2.2.3 Prostředky sounáležitosti – realizace pragmaticky motivovaného záměru empatie a ztotožnění se s dítětem gramatickými prostředky

V této podkapitole se budeme v rámci pragmatické analýzy věnovat rovině morfologické, resp. gramatickým prostředkům signalizujícím proces sblížení se s komunikačními partnery, tedy druhý krajní pól (vedle autoritativnosti a dominance) charakterizující řeč učitelů orientovanou na dítě.

Komunikace ve škole může být jak symetrická, tedy patří sem i vzájemná komunikace dětí, pedagogů, tak asymetrická. Disproporční, asymetrická školní komunikace, v níž je vždy jeden komunikant v pozici, kdy zastává sociálně vyšší statut, se vyznačuje prostředky napomáhajícími sblížení, překonání asymetričnosti, jimiž se osoba sociálně výše postavená snaží přiblížit osobě sociálně níže postavené. Učitelka v komunikaci s dětmi přihlíží k tomu, že děti jsou partnery komunikačně méně kompetentními, projevuje snahu se dítětem přiblížit, uzpůsobit komunikaci s ohledem na cíl, kterým je dosažení kooperace ze strany dětí. Princip kooperace je základním, obecným předpokladem každé úspěšné komunikace, komunikanti musí uzpůsobit svůj projev tak, aby byl v souladu se záměrem a účelem dialogu. Nazvali jsme prostředky vyjádření této empatie, analogicky podle Zajacové, která je označuje jako prostředky „*slúžiace na vyjadrenie spolupatričnosti*“¹¹⁸, prostředky „sounáležitosti“. Mezi tyto prostředky sounáležitosti vyjadřující přiblížení a ztotožnění se s dítětem řadíme inkluзивní (symbiotický) plurál, dativní formu pronomín, dále sem patří již výše analyzované hodnotící prostředky (tedy i souhlas, pochvala atd.), ovšem funkci přiblížení se komunikačnímu partnerovi plní rovněž deminutiva a hypokoristické podoby rodných jmen, kterým jsme již rovněž věnovali pozornost.

¹¹⁸ Zajacová, S.: Registre detí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 323.

Jedním z prostředků, jak lze u dětí kooperace dosáhnout, je využívání plurálových forem. Ve shodě se Slančovou používáme termín „symbiotický plurál“¹¹⁹, mezi nějž patří i tzv. „výzvodový kolektivní plurál“¹²⁰ a „symbiotický dativ“¹²¹, který se označuje též jako „dativ spolupatřičnosti“.

Symbiotický (inkluзивní) plurál uvádí ve své studii jako prostředek přiblížení se k dítěti (ztotožnění se s dítětem) rovněž Müllerová¹²². Symbiotický plurál chápeme jako slovesné užití 1. osoby plurálu v místě, kde by se za běžných okolností měl vyskytovat buď tvar 1. osoby singuláru, to znamená v případě, že komunikant hovoří pouze za svou osobu (např. *a teď vám napíšete na tabuli/a teď si napíšeme na tabuli*), nebo tvar 2. osoby singuláru/plurálu, to znamená, když vykonavatelem činnosti, kterou sloveso vyjadřuje, je/jsou či má/mají být pouze adresát/adresáti (např. *děti budete chodit k tabuli/děti budeme chodit k tabuli*). Specifické užití 1. osoby plurálu namísto 2. osoby plurálu, tedy tzv. výzvodový kolektivní plurál, druh symbiotického plurálu, je v indikativu dle Slančové¹²³ v řeči učitelky mateřské školy orientované na dítě nejčastěji využívaným prostředkem, jakým učitelka děti kolektivně vyzývá.

Projevem kooperace je dále tendence užívat dativních forem pronomín, tedy užívání dativu osobních pronomín ve formě 1. os. sg. (*mi*) a 1. os. pl. (*nám*). V prvním případě jde o posílení autority, postavení sociálně nadřazeného komunikanta, užití dativní formy osobního pronomína v 1. os. sg. je motivováno prospěchem jedné osoby, v případě školské komunikace učitele/ky. Plurálová forma užití osobního zájmena v dativu naopak posiluje vědomí jednoty celého kolektivu, do popředí se dostává symbiotický aspekt komunikace, vědomí soudržnosti, sounáležitosti, odtud pak tzv. symbiotický dativ, který spadá pod širší pojem „symbiotický plurál“. Podle zjištění Slančové obě formy dativu řeč učitelky

¹¹⁹ Slančová, D.: *Řeč autority a lásky. Řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 99.

¹²⁰ Slančová, D.: *Řeč autority a lásky. Řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 98.

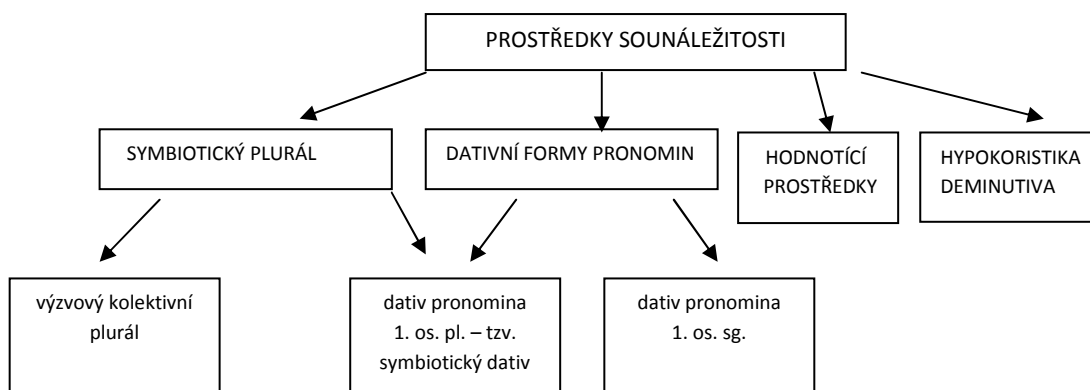
¹²¹ Slančová, D.: *Řeč autority a lásky. Řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 151.

¹²² Müllerová, O.: *Řeč dospělých v komunikaci s dětmi*. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 136.

¹²³ Slančová, D.: *Řeč autority a lásky. Řeč učitelky mateřské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 98.

mateřské školy orientovanou na dítě charakterizují¹²⁴. Výsledek analýzy ukázal, že počet dativních forem pronomín v 1. osobě singuláru je shodný s jejich počtem v 1. osobě plurálu.

Analyzované komunikáty prokázaly zastoupení symbiotického plurálu, dativních forem pronomín, hodnotících prostředků i hypokoristické deminutivní podoby vlastního jména, méně frekventované už bylo zastoupení samotných deminutiv, ale i ta se rovněž objevila, tedy všech příznačných verbálních znaků disproporční komunikace, znaků příznačných pro specifickou disproporční komunikaci s dětmi a se staršími lidmi. Pro ilustraci všech prostředků sounáležitosti, které jsme při hraní rolových her v rámci školské komunikace zaznamenali, připojujeme graf:



Četnost výskytu symbiotického plurálu byla u jednotlivých dětí, jak je patrné z níže přiložené tabulky, značně rozdílná. Nejfrekventovaněji užívala symbiotického plurálu Adélka, můžeme tvrdit, že jej užívala vědomě s cílem co nejvíce se v komunikaci připodobnit registru řeči učitele. Při poslechu nahrávky jsme postřehli, že v replice, kdy Adélka vyzývá děti, aby zavolaly *kamaráda ježka*, provedla autokorekturu své výpovědi. Původní slovo *zavolejte* ihned po vyřčení opravila na *zavoláme*, z čehož soudíme, že symbiotický plurál používala záměrně. Ostatní dvě dívky použily symbiotický plurál pouze výjimečně, Kubík jej užil častěji, ovšem výhradně jako ekvivalent 2. os. sg./pl.

Z uvedených ukázek v tabulce ne vždy vyplývá, že se jednalo skutečně o použití symbiotické plurálu, a ne například o jazykově oprávněné užití 1. os. pl.

¹²⁴ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 150.

v případě, že vykonavateli činnosti jsou mluvčí i recipienti. Považujeme uvedené příklady za použití symbiotického plurálu vzhledem k tomu, že jsme prováděli analýzu i se zřetelem ke zvukovému a vizuálnímu ztvárnění hry, mohli jsme tedy danou repliku komplexně zasadit do daného situačního a jazykového kontextu. Na základě toho užitý symbiotický (inkluzivní) plurál namísto 2. os. sg./pl. pokládáme téměř ve všech případech za výzvu komunikačním partnerům, pobídku, aby tito komunikační partneři, nikoli ovšem sám mluvčí, něco konkrétního vykonali. V případě užitého symbiotického plurálu namísto 1. os. sg. se jednalo o komentování vlastní, samostatně vykonávané činnosti mluvčího, zejména to byly dvě situace, kdy děvčata inklinovala k užití tohoto gramatického tvaru. Byl to jednak komentář vztahující se k vlastní činnosti, když holčička rozdávala dětem lístečky, dále obě dívenky užíly nezávisle na sobě plurálové formy, když v roli učitele věšely obrázky na nástěnku.

	počet replik s užitím symbiotického plurálu	počet replik s užitím symbiotického plurálu namísto 1. os. sg.	počet replik s užitím symbiotického plurálu namísto 2. os. sg./pl. (výzvoový kolektivní plurál)
Adélka	15	4 <i>nebude to pro všechny, to nevadí, ale zítra vám <u>dáme</u> další.. takže <u>dáme</u> vám ještě jiné lístečky... no tam <u>dáme...</u>a musíš.. zase zítra si to <u>rozdáme</u> ty lístečky</i>	11 <i>takže..<u>uděláme si</u> ze dvou.. tak <u>zavoláme</u> kamaráda ježka... tak a <u>budeme..a budeme..</u>uspávat zvířátka z lesa jaké <u>máme</u> ty ušáčky?... <u>uděláme si, uděláme</u> takovou znělku, takže ...</i>
Pavlinka	3	2 <i>tak tohle <u>dáme</u> tak <u>zkusíme</u>...Maruško pod' si vybrat</i>	1 <i>pod', <u>vybereme si</u> zvíře...spí tady v zimě, spí nebo nespí?</i>
Natálka	1	0	1 <i>dneska si <u>budeme</u> chodit děti..</i>
Kubíček	6	0	6 <i>a tady se <u>postavíme</u>.. <u>řekneme</u> mu děti.. a <u>budeme</u> pak tak dělat... ...<u>zkusíme si</u> teď...</i>

celkem	<u>25</u>	5	19
--------	-----------	---	----

	počet zaznamenaných dativních forem pronomin	dativ pronomina 1. osoby singuláru	dativ pronomina 1. osoby plurálu (symbiotický dativ)
Adélka	7	2 <i>a ty Leandro, ty <u>mi</u> řekni, kdo v zimě spí..</i> <i>Pod' sem a řekni <u>mi</u>, jaké zvířátko žije v lese..</i>	5 <i>a Viktorku, zítra <u>nám</u> připomeň, že..</i> <i>řekni <u>nám</u> něco, co máme dělat..</i> <i>třeba Pavlíček <u>nám</u> řekne, co....</i> <i>a teď další <u>nám</u> řekne, jaké zvířátko, třeba....</i>
Pavlíka	0	—————	—————
Natálka	2	1 <i>pod' tady, ukážeš <u>mi</u>, jaké to je...</i>	1 <i>a <u>nám</u>, a <u>nám</u> to pak ukážeš...</i>
Kubíček	9	6 <i>pod' tady Viktoru řekni <u>mi</u>, jak..</i> <i>tak <u>mi</u> tady, tak dej to....</i> <i>řekněte mu děti, řekněte <u>mi</u>, co se tam dělá v tom...</i> <i>pod' sem, řekni <u>mi</u>, jaké zvířátko to je, řekni <u>mi</u>, jaké...</i>	3 <i>ukáž <u>nám</u> to, co s tím uděláš,</i> <i>ukáž co s tím...</i> <i>a <u>nám</u> to, <u>nám</u> to tak dej...</i> <i>tak se musíš, <u>nám</u> musíš tak ukázat..</i>
celkem	<u>18</u>	9	9

Uvedené prostředky sounáležitosti svědčí o snaze dětí v roli učitelů napodobit registr řeči učitele orientované k dítěti. Děti–učitelé intuitivně vnímají svou roli jako sociálně nadřazenou, dominantní, uvědomují si, že v rámci této role disponují rozvinutější komunikační kompetencí, jsou na vyšším stupni rozvoje intelektu, ale po vzoru učitele automaticky zapojují v řečových projevech takové prvky, které tuto asymetričnost tlumí, komunikace je orientována na dítě, jakožto na prvořadého komunikačního partnera, jenž je stavěn do popředí.

2.2.4 Deiktické prostředky

Komunikace v rámci hry na školu se vyznačovala situovaností a konkrétností, o nichž hovoří v rámci analýzy registru řeči učitelky mateřské školy také Slančová¹²⁵. Děti-učitelé nasměrovaly průběh komunikace k *tady* a *ted'*, což signalizovaly zejména opakovaně užitě prostředky deixe, a to deixe temporální, personální a prostorové.

Z hlediska personální deixe byla komunikace vztažena k účastníkům komunikace (mluvčímu a adresátu) ve smyslu *já* a *ty*, deixe personální „*především vztahuje výpověď k partnerům komunikace, resp. odlišuje účastníky a ne-účastníky komunikační události [...]*

1. osoba vyjadřuje mluvčího, 2. osoba adresáta a 3. osoba to, o čem se mluví“¹²⁶

Příklad 37:

Adélka (učitelka): počkejte... já... pro něco zajdu ↓

Příklad 38:

Pavlíčku ty, řekni nám... ↓

V hojně míře byl zaznamenán základní situační prostředek časové deixe, explicitně vztahující okamžik promluvy k aktuálnímu ději komunikační události, tedy index *ted'*, který „*je standardní interpretovat jako poukaz na okamžik promluvy“¹²⁷:*

Příklad 39:

Pavлінka (učitelka): ted' přide Adélka... ↓ Co je to za zvířátko? ↑

Příklad 40:

Adélka (učitelka): tak ted' další... nehlaste se...

Případy replik, kdy děj po promluvě měl teprve následovat, byly ojedinělé, vyskytly-li se, pak byla budoucnost signalizována zejména časovým adverbium *zítra*:

Příklad 41:

Adélka (učitelka): a Viktorku... zítra nám připomeň, že ty dostaneš ten lístek, jo?

¹²⁵ Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999, s. 131.

¹²⁶ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 61.

¹²⁷ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 44.

Rovněž byl zaznamenán lokalizující prostředek prostorové poziční děje, index *tady*, přičemž *tady* v daném kontextu znamenalo *u nás* (v *naší zemi/krajině/podnebí* apod.):

Příklad 42:

Kubíček (učitel): Jano, vyber si obrázek.... spí to tady nebo ne? ↑

Uvedené deiktické prostředky (*já, ty, teď, tady*) se označují jako tzv. indexy, které je nutno odlišovat od tzv. demonstrativ, která „obsahují demonstraci, akt poukázání na objekt (*demonstratum*), jenž má být identifikován jako jejich referent. [...] U demonstrativ je zásadní komunikační intence mluvčího.“¹²⁸ Naproti tomu v případě indexů platí, že „referent čistého indexu je dán aktuálním situačním kontextem, přičemž osoba mluvčího (nikoli však adresáta) a místo a čas promluvy jsou dány objektivně, samotným faktem učiněné promluvy.“¹²⁹

¹²⁸ Hirschová, M.: Demonstrativa z pohledu pragmatického. In: Bláha, O. (ed.): *Bohemica Olomucensia 4/2009*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2009, s. 57.

¹²⁹ Hirschová, M.: Demonstrativa z pohledu pragmatického. In: Bláha, O. (ed.): *Bohemica Olomucensia 4/2009*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2009, s. 57.

3. Hra na lékaře a pacienta – prostředí lékařské ordinace

3.1 Dialogy v lékařské ordinaci

Druhý typ analyzované rolové hry, hra „na lékaře a pacienty“ se, jak jsme již předeslali, opět řadí k institucionálnímu typu komunikace. Nebudeme se na tomto místě zaobírat znaky utvářejícími institucionální dialogy, jejich charakteristiku jsme již nastínili v kapitole věnované hře na školu. V této podkapitole se v rámci institucionálního charakteru realizovaných řečových projevů zaměříme pouze na to, jak se některé znaky komunikace v lékařské ordinaci, jež jsou vázány specificky na tento typ komunikace, projeví na základě analýzy nahrávek.

V průběhu nahrávání se v roli lékařů střídala řada dětí. Otázku, zda by bylo lépe orientovat děti k zastávání rolí lékařů a pacientů přímo, tedy bez zastoupení maňásků, nebo naopak je směřovat k hraní prostřednictvím maňásků, jsme v podstatě umožnili zodpovědět samotným dětem, ponechali jsme tedy volby na nich. Do role lékaře se děti stylizovaly bez prostřednictví maňáska, roli pacienta zastávalo v některých případech také přímo dítě, v některých (převažujících) případech ovšem obsadily děti do role pacienta maňáska. Dále děti do hry automaticky zapojily také roli zdravotní sestry, tuto úlohu ve hře dítě rovněž zastávalo nezprostředkovaně.

Situaci, kdy pacientem byl maňásek, vyřešily děti nikoli tak, že verbální projev pacienta-maňáska suplovalo dítě, ale včlenily do hry další postavu – doprovod pacienta v podobě dospělého zástupce (nejčastěji rodiče či jiného člena rodiny), s nímž automaticky počítaly coby s dalším aktivním komunikačním partnerem. Ostatně i v mnoha případech, kdy pacienta ztvárnilo konkrétní dítě přímo, se role dospělého doprovodu uplatnila. Repliky dítěte-lékaře byly adresovány jednak přímo „pacientovi“, jednak se při realizaci replik adresovaných „pacientovi“ obrátily děti-lékaři zároveň na dítě v roli dospělého doprovodu. Děti automaticky, aniž by k tomu byly nasměrovány, v případě pacienta-maňáska vztáhly hru na prostředí ordinace dětského lékaře, jinými slovy figuroval-li v roli pacienta maňásek, pak s ním bylo zacházeno jako s pacientem odpovídající věkové kategorii dítěte. Situace nebyla tak jednoznačná v případě, kdy pacient zastoupen maňáskem nebyl. Jednak v některých částech hry byla ponechána dětem-pacientům jejich „přirozená“ sociální

role (ve smyslu věkové kategorie), tedy děti byly „děťmi-pacienty“, jindy naopak dítě v roli zástupce instituce-lékaře jednalo s dítětem v roli pacienta jako s dospělým jedincem, což signalizovalo zejména vykání. Tato protikladná tendence se také odvíjela od toho, které konkrétní dítě v té které části hry roli lékaře zastávalo. Užité vykání hodnotíme zejména jako projev autoritativnosti, distance vůči komunikačním partnerům s nižším sociálním postavením, je však třeba poznamenat, že oslovení plurálovou formou v některých momentech naopak signalizovalo protichůdnou tendenci, totiž projev vstřícnosti (k tomu viz níže – o autoritativnosti a vstřícnosti).

Příčinu toho, že děti se intuitivně stylizovaly do role dětského lékaře, lze s největší pravděpodobností hledat v jejich osobních zkušenostech z prostředí lékařské ordinace dětského lékaře, kdy je kompetence dětí předškolního věku omezena na povědomí o komunikaci lékaře s dětským pacientem. Zkušenost s komunikací lékaře s dospělým byla po čas jejich života, pravděpodobně, omezena pouze na komunikaci zástupce instituce s dospělým doprovodem dítěte, tedy nikoli s dospělým jedincem coby pacientem, nýbrž doprovodem pacienta. To pokládáme za důsledek toho, že děti-lékaři také inklinovaly k adresování replik dítěti-dospělému doprovodu pacienta.

Dialogy lékařů a pacientů jsou v rukou zástupců instituce, primárně má rozhodující úlohu v rozhovoru lékař, případně zdravotní sestra. V interakci s pacienty lékař organizuje dialog, určuje jeho průběh podle předem daných standardizovaných schémat, udílí pacientovi slovo, které mu následně může také vzít, rozhoduje o délce jednotlivých replik, resp. „o délce trvání rozhovoru a často se snaží omezit jeho délku právě na sdělení nejnnutnějších údajů“¹³⁰. Komunikace v lékařské ordinaci je vázána na pevně danou organizační strukturu, striktní dodržování mechanismu výměny komunikačních partnerů, aby komunikace proběhla úspěšně, je nutná vzájemná spolupráce, ochota komunikačních partnerů „hrát“ svou sociální roli, „lékař i pacient operují v rámci svých sociálních rolí, které jim předepisují, jak se chovat při návštěvě pacienta v ordinaci, není to spontánní střídání v řeči, ale nacvičená výměna v komunikaci, kde se předpokládají určité, do značné míry stereotypní postupy“¹³¹. Po čas, kdy děti při hře na lékaře a pacienta dodržovaly tyto

¹³⁰ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 23.

¹³¹ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 28-29.

zaběhnuté, standardizované vzorce, a dodržovaly pravidla dialogu, byla komunikace, resp. nahrávání, úspěšné. V okamžiku, ve kterém přestaly respektovat zaběhnuté komunikační zvyklosti vázané na tento typ komunikace, ztratila celá komunikace žádoucí strukturu, děti se vzájemně přerušovaly, jednotlivé repliky se překrývaly, komunikace postrádala rys asymetričnosti, jenž je pro ni tolik určující, v důsledku čehož postrádalo nahrávání smysl. Na tomto místě je třeba ještě zmínit, že ona „neukázněnost“, sklon k nerespektování pravidel komunikace se projevil zejména u dětí, které zastávaly sociální role níže postavené, naopak děti v roli lékařů o patřičnou organizaci, dodržování pravidel usilovaly intenzivněji.

Realizované hraní si na lékařskou ordinaci probíhalo opět formou dialogickou příznačnou pro institucionální komunikaci, klíčovou úlohu má v komunikaci lékaře s pacientem právě rozhovor, ačkoli objem řečového projevu lékaře převažuje nad projevem pacienta. Zaznamenali jsme vedoucí postavení dítěte-lékaře, jehož verbální projev po celou dobu natáčení dominoval. Dítě-lékař bylo, soudíme po vzoru „skutečného“ lékaře, vždy autorem iniciačních replik, jeho komunikační partner měl hovořit pouze, když mu bylo uděleno slovo. Děti-pacienti či děti-dospělí zástupci pacienta byly v rámci své sociální role v podstatě pouze autory replik reaktivních. Z hlediska tematického složení realizovaných dialogů můžeme konstatovat poznatek, že se omezovaly pouze na profesní stránku rozhovoru, jinými slovy se téma realizovaných dialogů vztahovalo vždy jen ke zdravotnímu stavu pacienta. Vyjma úvodního pozdravu nebyly zachyceny v rozhovorech žádné zdvořilostní fráze, ani jiné prvky tzv. sociálního rozhovoru, který představují rozmanité neformální druhy konverzačních odboček od hlavního tématu rozhovoru, sociální hovor „*je důležitý pro přátelskou atmosféru rozhovoru, pro uvolnění pacienta (i lékaře), v přílišném množství však může nedostatek koncentrace a může odvádět návštěvu od jejího účelu [...] čím víc je lékař zaměřen na pacienta, tím méně času stráví sociálním hovorem*“¹³². Absence tohoto hovoru může být projevem nedostatečné komunikační kompetence dětí předškolního věku. Bylo by neadekvátní očekávat, že by komunikanti dané věkové kategorie zvládali zapojit v rozhovoru orientovaném na konkrétní, úzce vymezené, zadané téma větší množství prvků fatické komunikace. V tomto ohledu ještě nedosahují příslušného vývojového stupně ovládnutí komunikační strategie, obrátíme-li uvedený citovaný výrok Müllerové –

¹³² Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 29.

Hoffmannové, tak čím víc času stráví dítě-lékař sociálním hovorem, tím méně je zaměřen na pacienta, což by děti pravděpodobně intuitivně pociťovaly jako nežádoucí, nekorespondující se zadaným úkolem (hrát si lékaře, ošetřovat, stanovat diagnózu, předepisovat léky apod.). Dále rovněž předpokládáme, že cílenou koncentrací na klíčové téma, kterým je v případě rolové hry na lékaře a pacienty zdravotní stav pacienta, jeho diagnostika a prostředky „nápravy, děti-lékaři posilovaly svou autoritu, význam sociální role, kterou zastávají, odklon od profesionality, formálnosti, od „odbornosti“ svých replik, a naopak vyzdvižení konverzační, laické dimenze komunikace, by děti, pravděpodobně, pociťovaly jako degradaci své privilegované role v komunikaci.

Z hlediska členění druhu pacientovy návštěvy lékařské ordinace, tedy zdali jde o první návštěvu pacienta, kontrolu nebo dokonce kontrolu po návratu z nemocnice¹³³, řadíme veškeré simulované návštěvy k prvnímu typu, tedy k návštěvě v pořadí první. Vyplývá to ze samotného průběhu hry, v níž tytéž děti nezastávaly po delší čas identické role, jinými slovy z „ordinace“ byl vyzván „pacient“, byl prohlédnut, byla mu stanovena diagnóza a bylo rozhodnuto o způsobu léčení, to znamená, že se odehrály typické rutinní postupy institucionálního dialogu v lékařské ordinaci, poté byly děti v roli pacienta (vyžadovala-li to situace i v roli lékaře) prostřídány, což účelu hry nejlépe vyhovovalo. Další dítě v roli pacienta pak opět se svou nemocí absolvovalo vyšetření lékařem, pro něj v pořadí první. Ostatně, nepovažujeme za racionální ani předpoklad, že by komunikační kompetence dětí byla na takové úrovni, aby posloupnost jednotlivých vyšetření dovedly napodobit, rozlišit a volit adekvátní standardizované postupy daného typu rozhovoru (typu návštěvu).

3.1.1 Otázka a odpověď

Müllerová – Hoffmannová¹³⁴ uvádí, že, v komunikaci zástupců instituce lékařské ordinace (lékařů, sester) se zástupci veřejnosti (laiky) konstitutivní úlohu hraje repliková dvojice otázka – odpověď, jejímž prostřednictvím se tato komunikace

¹³³ srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 35.

¹³⁴ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 86.

z velké části uskutečňuje. Otázky dítěte-lékaře jsme zaznamenali zejména bezprostředně po příchodu „pacienta“ do „ordinace“. Autorky rovněž uvádí, že lékaři upřednostňují kladení otázek zjišťovacích ve srovnání s doplňovacími, resp. obecně dávají přednost otázkám zavřeným před otevřenými, a to z důvodu zjištění informací relevantních pro stanovení anamnézy¹³⁵. Dále však autorky v souvislosti s lékařem dětským píší o úloze kontextu situace pokládání otázky, kdy lékař správně vyhodnotí adekvátnost užití toho kterého typu otázek, tedy nikoli o nějakou a priori preferenci jednotlivého druhu otázek – „*lékař dovede dobře pracovat s těmito dvěma druhy otázek, jejich pomocí dokáže urychlit komunikaci, když je to možné, naopak zpomalit, když je to žádoucí z hlediska věcného i společenského, v žádném případě zde není ani náznak nějaké diskriminace dětského pacienta a jeho doprovodu preferováním jednoho druhu otázek*“¹³⁶. U pozorovaných dětí v roli lékařů byly sice zachyceny oba typy otázek, přesto se dá říci, že jeden druh otázek dominoval. Ovšem než klasifikovat tento převládající typ otázek čistě jako otázky zjišťovací, považujeme za vhodnější u dětí-lékařů hovořit o převládající tendenci k uzavřeným a věcným otázkám, na něž byla preferovanou reakcí jasná a stručná odpověď „k věci“.

Za příznačné v realizovaných dialozích považujeme, komu byla otázka určena, a kdo reaktivní repliku pronesl. Pomineme ty etapy hry, kdy roli pacienta ztvárnilo dítě přímo bez zastoupení maňáška, a v komunikaci ani nefigurovala role dospělého doprovodu dítěte, zde jsou adresáti repliky i respondenti evidentní, v obou případech to může být pouze dítě-pacient. V případě přítomnosti dítěte v roli dospělého doprovodu je situace složitější. Abychom však mohli takové rozčlenění kontaktovaných respondentů učinit, je nutné brát v úvahu i v písemném přepisu neznamenaný situační kontext hry, zejména pak neverbální vystupování dítěte-lékaře a zvukové kvality jím realizovaných replik. První iniciační replika byla zpravidla adresována jak samotnému „pacientovi“, tak také dítě-dospělý doprovod bylo od počátku pokládáno za recipienta repliky, který bude mít možnost, ba dokonce povinnost aktivně se do dialogu zapojit. Podstatný je okamžik bezprostředně následující po pronesení reaktivní repliky, ačkoli adresátem byl také samotný pacient, preferovanou reakcí je odpověď dítěte-dospělého zástupce, což dítě-lékař signalizuje zejména prostředky neverbálními, postojem, pohledem, očním

¹³⁵ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 23.

¹³⁶ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 86.

kontaktem. Dítě-lékař tedy nepředpokládá, že by odpověď proneslo dítě-pacient, a už vůbec ne pacient-maňásek. V další části hry pak repliky dítěte-lékaře směřují střídavě na „pacienta“ a na dítě-doprovod pacienta, případně jsou respondenty obě role najednou. „Pacientovi“ jsou adresovány zejména ty repliky, v nichž dítě-lékař komentuje svou aktuální činnost, nebo předjímá činnosti budoucí (např. *dáme ti injekci*), ale také repliky ve formě imperativu, případně indikativu (např. *půjdeš na operaci*). Repliky s komunikační funkcí žádost o informaci, tedy zejména otázky, jsou adresovány primárně dítěti-dospělému doprovodu. Tuto komunikační strategii dětí-lékařů považujeme za okopírovanou z registru řeči lékaře orientované na dítě, svědčí o úrovni znalosti dětí tohoto registru a o schopnosti tyto znalosti samostatně aktivně uplatnit. Je příznačné, že se ve svém věku děti osobně setkaly s tím, že ačkoli jsou v ordinaci pacienti ony, lékař se obrací na jejich rodiče (prarodiče apod.), zejména ptá-li se na faktické informace o zdraví pacienta. Můžeme srovnat standardizované prvky a postupy zaznamenané u dítěte-lékaře s tím, co o nich po intenzivním a systematickém výzkumu chování lékaře uvádí Müllerová a Hoffmannová: *„úvodní, zahajovací a víceméně uvítací otázky jsou většinou adresovány společně dítěti a doprovodné osobě [...] na otázky adresované rodiči odpovídá vždy rodič, většinou jde o otázky naprosto věcné, týkající se podrobností léčení i příznaků onemocnění...je naprostou výjimkou, když na otázku položenou rodiči nebo formulovanou ve 2. os. mn. č., do které lze zahrnout doprovodnou osobu spolu s dítětem, odpoví dítě“*¹³⁷.

Odrazem zkušenostního komplexu nabytého v lékařské ordinaci bylo zapojení zdravotní sestry, se kterou děti předškolního věku ve hře na lékaře a pacienti instinktivně počítají jako s dalším aktivně zapojeným účastníkem komunikace. Zaznamenali jsme repliky dítěte-lékaře adresované jejich nezbytné pomocníci, „pravé ruce“, tedy zdravotní sestře, *„úloha sestry je v rozhovoru a vůbec v dění v dětské ordinaci zajímavá. Má na starosti administrativu a v této složce je důležitější (cítí se být důležitější) než lékař...lékař si zřejmě uvědomuje, že je na pomoci sestry závislý, že bez ní by jeho činnost byla velmi obtížná, lékař se sestrou představují sehraný tandem, v němž každý má svou vymezenou oblast působení“*¹³⁸.

¹³⁷ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 88.

¹³⁸ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 72.

Taktéž dítě-zdravotní sestra figurovalo ve hře jako pomocník lékaře, který má na starosti zejména plynulý chod ordinace, avšak samostatně se do komunikace s dítětem-pacientem nebo jeho doprovodem nezapojuje. Zaznamenali jsme nulový výskyt replik dítěte-zdravotní sestry adresovaných „pacientovi“ (doprovodu pacienta), výjimkou byly repliky neadresné, kterými dítě-zdravotní sestry plnilo úlohu vyplývající z její administrativní, organizační funkce, jež jí lékař svěřil, šlo zejména o následující opakovaně užitou replikovou dvojici:

Příklad 1:

dítě (lékař): zavolejte další ! ↓

dítě (sestra): další! pojd'te další! ↓

Lze říci, že děti celkově tíhly k co nejrychlejšímu průběhu komunikace. Jednotlivé repliky dětí-lékařů byly relativně krátké, ještě kratší byly repliky dětí-pacientů či dětí-doprovodu pacientů, v roli zdravotní sestry se děti verbálně projevovaly minimálně. Mezi jednotlivými institucionálními standardizovanými kroky nebyly zaznamenány žádné prodlevy, což dosvědčuje i hojná míra užití prostředku orientace v textu, prostředku „posouvání“ textu, tedy výrazu *další* (o tom viz kap. 3. 4.). Tímto děti hru připodobnily skutečné prohlídce u lékaře, která se vyznačuje (alespoň by se vyznačovat měla) relativně omezenou délkou trvání a je redukována na repliky věcné, vztahující se k důvodu, z jakého pacient do ordinace přišel, „*průměrná délka návštěvy v ordinaci našeho dětského lékaře je poměrně velmi malá, přispívají k tomu relativně krátké repliky všech účastníků rozhovoru, především dítěte, pokud vůbec promluví, doprovodné osoby (s výjimkou hovorných matek a babiček) a konec konců i lékaře [...]* Výpovědi jsou formulovány úsporně vzhledem k opakovanosti situací, k situačnímu i komunikačnímu kontextu a ke společnému zkušenostnímu komplexu všech účastníků rozhovoru“¹³⁹.

Rozhovory v prostředí lékařské ordinace se vyznačují výraznou asymetrií mezi komunikačními partnery, ta je v případě této komunikace ještě patrnější než u jiných typů institucionálních dialogů. Ve srovnání například s úředníkem zastupujícím instituci je lékařovo postavení vnímáno prestižněji, povolání lékaře je pokládáno za respektu a úcty hodné, lékař je sám o sobě autoritou. Jednak je to patrně dáno stupněm jeho dosaženého vzdělání, znalostmi, kterými disponuje, jednak

¹³⁹ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 89-90.

potřebností a smysluplností tohoto povolání, bez nějž se, na rozdíl od jiných, lidé obejít nedovedou. Z toho plyne onen diametrální rozdíl mezi lékařem, odborníkem a pomocníkem, a laikem odkázaným (do značné míry) na jeho pomoc. Na straně druhé je tu však i „*dimenze lidská*“¹⁴⁰, s níž je nutno počítat nikoli jako s aspektem působícím vedle autoritativnosti a profesionality, či dokonce jako s rysem doprovodným, ale jako s aspektem působícím společně a současně s nimi, spoluutvářejícím veškerou interakci mezi lékařem a pacientem. Tyto dva protichůdné póly, totiž autoritativnost a vstřícnost, je třeba mít po celou dobu komunikace lékaře s pacientem na paměti, vždy je potřeba najít určitý kompromis, jak zůstat autoritou a dominantním komunikačním partnerem na straně jedné, a člověkem se schopností empatie na straně druhé, „*rozhovor lékaře a pacienta je neustálým překračováním, překonáváním distance mezi oběma partnery, současně však je nutné tuto distanci udržet, zachovat. Lékař je představitelem institutu medicíny jako vědního oboru a současně je představitelem zařízení (ať jde o soukromou neb státem spravovanou ordinaci), jehož úkolem a účelem je pečovat o to, aby se pacienti vrátili do stavu (relativního) zdraví*“¹⁴¹.

V následujících kapitolách se podíváme na to, jak si s tímto protikladem autoritativnosti a sounáležitosti poradily sledované předškolní děti při imitaci registru řeči lékaře orientované jak na (dětské) pacienty, tak na dospělé doprovod pacientů.

3.2 Projevy autority a distance

3.2.1 Prostředky „odbornosti“

Lékařské dialogy se vyznačují užíváním odborných termínů ze strany zástupce medicíny. Míra odbornosti v lékařských dialozích je však do značné míry problematická, užívání odborných termínů zvýrazňuje asymetrický aspekt této komunikace, tedy protiklad odborníka a laika. Müllerová – Hoffmannová za odborné názvy označují „*pojmenování, která mají přesně vymezený obsah a rozsah, která jsou jednoznačná, nezávislá na kontextu a nevyjadřují citové zabarvení*“¹⁴². Obvykle se

¹⁴⁰ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 21.

¹⁴¹ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 22.

¹⁴² Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 77.

těmito odbornými medicínskými názvy označují zejména nemoci a jejich příznaky, léky, nástroje sloužící k lékařskému vyšetření. Lékař však musí mít po celou dobu rozhovoru na paměti, že komunikační kompetence pacientů je ve srovnání s ním v této oblasti velmi omezená, musí volit pouze takové výrazové prostředky, jež je jeho komunikační partner schopen interpretovat, aby komunikace proběhla úspěšně. Důležitou úlohu zde hraje zpětná vazba, jejímž prostřednictvím se lékař ujistí, zda pacient jeho předchozí repliky porozuměl, zda chápe význam užitého odborného termínu. Na základě toho pak lékař případně modifikuje svou výpověď a pokouší se informaci podat srozumitelnější formou, „zlačitit“ ji.

U sledovaných dětí hrajících si na lékaře jsme vyzorovali tendenci přiblížit se svou mluvou mluvě lékaře, patrná byla snaha o profesionalizaci replik, používání termínů v lékařské praxi běžných. Nelze pochopitelně očekávat, že děti předškolního budou disponovat rozsáhlým repertoárem převzatým z lékařské terminologie, to nelze čekat ani u dospělého laika. Soudíme však, že pokud dítě-lékař některý lékařský pojem znalo a považovalo jej za příznačný pro slovník lékaře, pak se nebálo jej použít. Tuto zaznamenanou snahu působit jako odborník, jako skutečný profesionál a o to víc se tak distancovat od ostatních komunikačních partnerů, řadíme k prostředkům svědčícím o příklonu k autoritativnosti. Nešlo o výrazy vyznačující se vysokým stupněm specializovanosti, spíše lze hovořit o v lékařské ordinaci běžně užívaných pojmech, jako je např. *lék*, *injekce*, *lékárna*, *vitamín*, *teploměr*, *obvaz* apod.:

Příklad 2:

dítě (lékař): dáme ti injekci. ↓

Příklad 3:

*dítě (lékař): *pojďte liško sem, musíte sníst ten vitamin...** ↓

Příklad 4:

*dítě (lékař): *a přineste mi něco z toho....a přineste mi brufen...přines brufen** ↓ (replika adresovaná dítěti-zdravotní sestře)

Za další poměrně vysoce frekventovaný znak imitovaného registru řeči lékaře, který jsme rovněž zařadili k prostředkům, jimiž dítě-lékař posiluje svou autoritu a zvyšuje svou „kvalifikaci“, je, vedle užití jednotlivých lékařských pojmů, dokonce užití celých „odborně lékařských“ standardizovaných frází, které byly

děti-lékaři proneseny zejména v průběhu jednotlivých kroků „vyšetření“, a které bezesporu charakterizují registr řeči lékaře:

Příklad 5:

dítě (lékař): tak otevřete...řekněte aaa: ↓

Příklad 6:

dítě (lékař): z hlú:boká:...tady budeme dý:chat..↓

Příklad 7:

dítě (lékař): máte...máte dvacet stupňů: ↓

Příklad 8:

dítě (lékař): takže do druhého oka ↓

Příklad 9:

dítě (lékař): to vypadá na léky ↓

Povolání lékaře má i své stinné stránky, lékař se musí vyrovnat se skutečností, že ne vždy je vyřčená diagnóza pozitivní, lékař není schopen vždy pacientovi pomoci přímo sám, může nastat situace, že vyléčení pacienta je nad jeho síly a je nutné přistoupit k razantnějšímu kroku (operace, hospitalizace, návštěva specializovaného lékaře atd.). V souladu s úlohou lékaře pečovat nejen o fyzický, ale také o psychický stav pacienta, pozitivně na pacienta působit, bývá negativní diagnóza obvykle vyslovena pro pacienta empatictější formou, doprovázená rozmanitou formou povzbuzení. Lékař se snaží předejít krajnímu řešení situace, které je až na posledním místě, pokud je však nucen uchýlit se k radikálnímu kroku, pak se alespoň snaží odlehčit vážnost situace, dodat pacientovi naděje a optimismu.

Na základě analýzy získaného materiálu jsme dospěli k poměrně překvapivému zjištění. Předpokládali-li jsme, že děti-lékaři okopírují z registru řeči lékaře pouze případy, kdy lékař sám je schopen nemocného vyléčit např. předepsáním léků, pak jsme se zmýlili. Děti-lékaři se onoho avizovaného radikálního řešení nebáli. Zaznamenali jsme naopak sklon ke zveličování nastalé situace, děti-lékaři se v rámci posílení své autority a odbornosti uchýlovaly k vyhánění diagnózy do krajností. I v případě, kdy „pacient“ přišel s poměrně banálním onemocněním, byl dítětem-lékařem poslán do nemocnice, nebo, což jsme zaznamenali opakovaně, mu byla diagnostikována nutnost operace:

Příklad 10:

dítě (dospělý doprovod pacienta): bolí ho koleno ↓

dítě (lékař): půjdete na operaci! ↓

Příklad 11:

dítě (pacient): bolí mě oči ↓

dítě (lékař): a tak budete muset na operaci! ↓

Opakovaně jsme se setkali rovněž s tím, že „pacientovi“ byl dítětem-lékařem přivolán odvoz (pravděpodobně do nemocnice) sanitkou:

Příklady 12:

dítě (lékař): sanitku ! ↓ / už jede sanitka ↓ / zavolej už tu sanitku! ↓ / už jede...už přijede sanitka, už je za chvíli tady ↓ / už jedou sanitkáři ↓ / zavolejte další sanitku! ↓ / musíte jít do sanity ↓ / sanitka už přišla ↓

Nebylo ani běžné, že by se dítě-lékař pokusilo diagnózu alespoň zmírnit či pacienta uklidnit a povzbudit, replika byla pronesena nesmlouvavě, užito bylo imperativní formy, zvukové vlastnosti výpovědi explicitně signalizovaly příkaz, bylo patrné, že např. operace je nezbytné a „konečně řešení“.

Za znak schopnosti ovládat registr řeči lékaře však také považujeme samotnou skutečnost, že dítě, které se stylizovalo do role praktického (dětského) lékaře, chápalo, že není kompetentní k provedení operace, ale odkázalo pacienta (pravděpodobně) na jiné specializované zdravotnické zařízení, případně nemocnici.

3.2.2 Slovesné tvary, komunikační funkce

Komunikační funkce zaznamenané analýzou nahrávek byly velmi málo variabilní, jinak řečeno, neustále se jedny a tytéž komunikační funkce opakovaly. Hlavní komunikační funkce se omezovaly jednak na žádost o informaci ze strany dítěte-lékaře a na poskytnutí informace ze strany dítěte-pacienta (příp. dítěte-dospělého doprovodu), tedy na replikovou dvojici otázka – odpověď, jednak na poskytnutí informace ze strany dítěte-lékaře (diagnóza, návrh způsobu léčení). Jednotlivé výpovědi byly krátké, vyznačovaly se patrnou striktností, naléhavostí, rychlým spádem. Z komunikačních funkcí zaznamenaných v replikách dítěte-lékaře to byl zejména pokyn, instrukce, dokonce vzhledem k situačnímu a jazykovému kontextu (zvláště ke zvukovým kvalitám) lze o velkém množství replik dětí-lékařů říci, že byly myšleny jako příkaz:

Příklad 13:

dítě (lékař): lehněte si! ↓

Příklad 14:

dítě (lékař): zajděte si do lékárny! ↓

Příklad 15:

dítě (lékař): a sundejte si boty! ↓

Zaznamenali jsme dokonce v několika případech pokyn (či příkaz) vyjádřený bez užití verba, tedy repliky s verbální elipsou. Jednalo se zejména o repliky dítěte-lékaře, jejichž funkcí bylo zopakovat pokyn vyjádřený předešlou replikou, přičemž, pokud by se dala ona předešlá replika interpretovat ještě jako pokyn, replika s elipsou verba byla již bezesporu explicitním příkazem:

Příklad 16:

dítě (lékař): otoč se na: ↑.....zá:da ↓

(dítě-pacient neuposlechne pokyn)

dítě (lékař): ne:...na zá:da ! ↓ (důraz na slově *záda*)

Příklad 17:

dítě (lékař): tak se otočte na břicho ↓

(dítě-pacient neuposlechne pokyn)

dítě (lékař): ...na břicho:!! ↓ (důraz na slově *břicho*)

Výpovědi dětí-lékařů se vyznačovali vyšším nasazením hlasu, rychlým tempem, klesavou intonací, výraznou expresivitou. Müllerová – Hoffmannová¹⁴³ uvádí, že nejčastější komunikační funkcí, která v řeči lékaře převažuje (zejména v případě replik, jejichž obsahem je návrh způsobu léčení), je funkce pokynu, jejichž jádrem je sloveso, a to buď ve tvaru rozkazovacího, podmiňovacího, nebo oznamovacího způsobu, případně také v infinitivu.

Pokud jde o repliky dítěte-lékaře adresované komunikačním partnerům, jejichž funkcí bylo instruovat pacienty během „vyšetření“, tak jejich imperativní forma korespondovala s tvrzením, že „*pokyny lékaře co má dítě dělat, když ho prohlíží, jsou v naprosté většině vyjadřovány rozkazovacím způsobem. Jde o situační vyjádření, která jsou zapojena do lékařova komentáře zdravotního stavu, toho, co na dítěti pozoruje, a do konverzačních vložek, kterými se dítě snaží uvolnit, přivést ke*

¹⁴³ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 83-84.

*spolupráci*¹⁴⁴. Avšak imperativ jednoznačně dominoval také v případě replik s funkcí pokynů, které se již dotýkají konkrétní stanovené léčby (viz příklady 10, 14), případně jsme zaznamenali rovněž repliky s funkcí pokynu v indikativu (viz příklad 11). Za příznačné pokládáme, že se nevyskytovaly repliky v podmiňovacím způsobu, který by mohl pravděpodobně pokynům ubrat na platnosti, striktnosti, důležitosti, ze závazného pokynu by se tak mohlo snadno stát „pouhé“ doporučení či rada. To by ovšem pravděpodobně nekorespondovalo s navozenou autoritativní podobou role lékaře, děti-lékaři usilovaly o to, aby obsah jejich replik byl vnímán jako závazný, pro komunikační partnery bezpodmínečně určující, proto také užití formy imperativu (případně indikativu), kterými posilovaly své dominantní postavení, zdůrazňovaly asymetričnost vztahu.

3.2.3 Vykání

Na rozdíl od ostatních dvou typů rolových her, hry na školu a hry na rodinu, sehrál v případě hry na lékaře a pacienty svou roli také protiklad *ty* a *vy*, tedy protiklad *tykání* a *vykání*, „*kromě rozdílu v singularnosti a nesingularnosti vyjadřují ty a vy ještě rozdíl v sociální distanci (tykání vs. vykání), kdy pro zdvořilostní, sociálně distanční vy se v češtině vytvořila speciální konstrukce kombinující plurálové vy a plurálové tvary pomocných sloves se singulárovým tvarem slovesa plnovýznamového, resp. modálního*“¹⁴⁵. Absence užití *vykání*, tedy užití 2. osoby plurálu v interakci s jedním komunikačním partnerem, v případě hry na školu a na rodinu je nasnadě, v těchto typech dialogů jak zástupce instituce školy, tak zástupce rodiny imitují komunikaci pouze s komunikačními partnery zastávajícími roli dětí, a to dokonce dětí, s nimiž jsou v každodenním opakovaném kontaktu (tedy v tom smyslu, že druh komunikace, kterou napodobují, se s týmiž komunikačními partnery periodicky opakuje). Pochopitelně v případě školy se v pozdějším věku děti rovněž setkají s formou *vykání* užitou ze strany učitele vůči nim, ale tuto skutečnost děti předškolního věku ještě nereflektují a vzhledem k jejich zkušenostnímu komplexu ani reflektovat nemohou, imitované školní dialogy jsou vztaženy maximálně na první stupeň základní školy. U hry na rodinu je situace ještě explicitnější, v tomto typu

¹⁴⁴ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 84.

¹⁴⁵ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 63.

komunikace je forma tykání určena samotnou podstatou rodiny, v rámci níž fungují nejsevěřenější mezilidské vztahy a primárně se utváří osobnost dítěte.

V případě lékařských dialogů však navazování a udržování kontaktu formou vykání nebylo výjimkou. V tomto typu komunikace se projevuje, na rozdíl od komunikace ve škole a v rodině, daleko menší míra intenzity kontaktu mezi komunikačními partnery, jinými slovy, pacient je pro lékaře osobou více či méně neznámou. Jurman ve svém článku věnovaném protikladu tykání a vykání uvádí, že formou vykání kontaktuje mluvčí jednak osoby výše postavené (nadřazené společensky či profesionálně, starší apod.), jednak vyká osobě „*kterou (dostatečně) nezná, se kterou nemá nic společného*“¹⁴⁶.

Užitému vykání přisuzujeme nejen funkci nápodoby registru řeči lékaře orientované na pacienta, ale také cílenou snahu o zdůraznění autoritativní dimenze tohoto registru, vykání považujeme v dané hře vůbec za nejexplicitnější a nejefektivnější prostředek, jehož pomocí se děti v roli zástupce profese medicíny distancovaly vůči rolím s nižším sociálním postavením, a to i přesto, že tento prostředek je ve své podstatě výrazem úcty a zdvořilosti, „*oslovení pomocí tvarů jednotného čísla (tykání) zpravidla indikuje blízkost a sounáležitost mezi komunikačními partnery (= signály pozitivní zdvořilosti), zatímco použití forem plurálových vůči jedinému adresátovi (vykání) signalizuje mj. úctu a odstup (= signály negativní zdvořilosti)*“¹⁴⁷.

Je však na místě poznamenat, že diferencovat situace, kdy bylo 2. os. pl. užito namísto 2. os. sg, tedy kdy šlo skutečně o užití formy „vy“ namísto jazykově obligátní formy „ty“, a situace, kdy bylo plurálové formy užito v rámci kontaktování více komunikačních partnerů najednou, bylo v některých výpovědích obtížné. I v těchto případech sehrál nezastupitelnou úlohu jazykový a situační kontext, tedy jen na základě něj jsme mohli v daných případech určit, zda se jedná o vykání či nikoli. Specifický případ užití plurálové formy v situaci, kdy se dítěte-lékař dotazovalo na zdravotní stav pacienta, avšak repliku adresovalo jak dítěti-pacientovi (pacientovi-maňáskovi), tak dítěti-dospělému doprovodu, jsme naopak zařadili mezi prostředky vyzdvihující opačný pól registru řeči lékaře (viz kap. 3. 3. 2. 2.).

¹⁴⁶ Jurman, A.: Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině. *Slovo a slovesnost*, roč. 62, č. 3, 2001, s. 187.

¹⁴⁷ Jurman, A.: Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině. *Slovo a slovesnost*, roč. 62, č. 3, 2001, s. 186.

I přesto, že nám při rozhodování, zda je v replice skutečně obsažena forma vykání, situaci usnadňoval kontext, například neverbální chování dítěte-lékaře (zejména pohled, postoj, gestikulace), musíme konstatovat, že některé případy se stále jeví jako nejednoznačné, naopak v případě jiných replik byla užitá forma vykání evidentní:

Příklad 18:

dítě (lékař): dýchejte zhluboka ↓

Příklad:

dítě (lékař): máte...máte dvacet stupňů ↓

Příklad 19:

dítě (lékař): bolí vás břicho, ale nič vam není, že ↓

Příklad 20:

dítě (lékař): můžete jít..↓

Nicméně, jak jsme uvedli, týkáni se děti-lékaři rovněž nevyhýbaly:

Příklad 21:

dítě (lékař): copak, co tě bolí?↑

Příklad 22:

dítě (lékař): tak si tady lehni...↓

3.3 Projevy empatie, vstřícnosti, sounáležitosti

V případě znaků svědčících o autoritativnosti jsme se nezabývali tím, zda repliky dětí v roli lékařů byly adresovány dětskému pacientovi, dospělému pacientovi či dospělému doprovodu pacienta, resp. to pro nás nebylo ani podstatné, protože autoritu projevovaly děti-lékaři vůči všem účastníkům komunikace stejnou měrou. Dá se říci, že jsme se zaměřili na prvky autority a distance v projevu dítěte-lékaře bez ohledu na to, kdo byl jeho respondentem. Jinými slovy, sledovali jsme obecně imitovaný registr řeči lékaře orientované na pacienta nebo jeho doprovod. V případě projevů prostředků, které jsme již výše označili jako tzv. prostředky sounáležitosti, je situace odlišná. Zapojení empatie a vstřícnosti se odehrálo zejména v případě těch replik, u nichž bylo vzhledem ke kontextu patrné, že jejich adresát je vnímán jako dítě, směřovaly tedy k dítěti-pacientovi nebo pacientovi-maňáskovi, naproti tomu se empatie a vstřícnost, až na výjimky vztahující se zejména

k neverbální komunikaci, neprojevíly v replikách orientovaných na „dospělého“ účastníka komunikace. Tuto schopnost střídání kódu si dále přiblížíme zvláště v podkapitole věnované deminutivům a eufemizmům. Souhrnně lze tedy konstatovat, že zatímco prvky autoritativnosti byly vysledovány v imitovaném registru řeči lékaře, prvky vstřícnosti a empatie jsme jako charakteristické vysledovali zejména v imitovaném registru řeči lékaře orientované na dětského pacienta.

3.3.1 Neverbální prostředky

Ačkoli jsme primárně neměli v úmyslu věnovat se neverbálním prostředkům, jejich přínos pro vyjadřování vstřícnosti a empatie je natolik evidentní, že je nutné, aby byly alespoň do jisté místy zmíněny. Nonverbální komunikace je důležitou složkou celkového chování lékaře, odráží jeho přístup k pacientům, je cestou, jakou lékař v patřičný okamžik dovede překlenout sociální propast mezi ním a pacientem, zvláště pak pacientem dětským. Aplikováním prvků této komunikace v interakci s pacientem se děti-lékaři připodobnily zástupci lékařského povolání, vyzdvihly zejména jeho roli coby představitele medicíny, jeho úlohu pozitivně ovlivnit zdravotní stav pacienta, pozitivně na něj působit. Müllerová – Hoffmannová uvádí, že úspěšná komunikace lékaře s nemocným pacientem je celkovým komplexem chování verbálního i neverbálního¹⁴⁸.

Význam neverbálního chování umocňovalo to, že děti měly při hře k dispozici některé předměty typické pro lékařskou ordinaci (pochopitelně ve smyslu dětských hraček, atrapy). Dítě-lékař mělo na sobě bílý plášť a bílou zdravotnickou čepici, kterou také při hře nosila zdravotní sestra, při ošetřování „pacientů“ jim posloužily různé lékařské „nástroje“ (injekce, stetoskop, obvazy, nádoby s „léky“ a „mastičkami“ atd.), prostředí ordinace simuloval stůl s (dětským) telefonem a papíry, na které děti-lékaři také „psaly recepty“, zdravotní křeslo/lůžko představovala dřevěná lavice. Tato výbava sice na jednu stranu nabudila atmosféru skutečné ordinace a napomohla dětem lépe se do hry ponořit a sžít se se svou rolí, na druhou stranu však byla v některých momentech spíše na překážku, neboť odváděla pozornost dětí od verbálního projevu. Děti předváděly své role jednotlivými úkony, které sice v mnoha případech doprovázely komentářem své činnosti, ale zapomínaly na komunikační partnery a verbální interakci s nimi.

¹⁴⁸ Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000, s. 21.

Bezprostředně po příchodu do simulované ordinace se dítě-pacient položilo na lavici představující zdravotnické lůžko, pacient-maňásek byl položen rovněž. Takto byl navozen dojem nadřazenosti dítěte-lékaře, a naopak podřízenosti pacienta, který byl zcela ponechán v ruce dítěte-lékaře. V průběhu hry se však dítě v roli lékaře k pacientovi přiblížilo tak, že k němu pokleklo, chvílemi sedělo vedle lavice na koberci, čímž byl eliminován jejich vzájemný odstup, dítě-lékař i dítě-pacient byli na stejné úrovni, jeden druhého nepřevyšovali. Dále jsme zaznamenali, že u každého nového pacienta dítě-lékař zpočátku převážně stálo, zatímco ostatní účastníci komunikace seděli (nebo leželi), postupně však také ono přešlo na komunikaci vsedě. Tento posun chápeme jako projev vstřícnosti, přiblížení se ke komunikačnímu partnerovi, po počáteční ostentativní demonstraci svého dominantního postavení dítě-lékař plynule přistoupilo ke snaze zmírnit silnou výchozí asymetrii a nabudit v pacientovi dojem kolegiality. Nicméně i po čas, kdy dítě-lékař stálo a distancovalo se tak vůči komunikačním partnerům, zachytili jsme projevy vstřícnosti v podobě proxemického přibližování a oddalování, dítě-lékař v určitých momentech ke komunikačnímu partnerovi, s nímž si v daný okamžik vyměňovalo repliky, přistoupilo blíže, aby se následně zase navrátilo do výchozí distanční pozice.

Za explicitně vyjádřené projevy empatie pak jednoznačně považujeme často se opakující gesto pohlazení učiněné pacientovi, různé formy popleskání, ještě patrnější formy neverbálního vyjadřování empatie jsme v několika momentech zaznamenali ve vztahu k pacientům-maňáskům, k těm se děti-lékaři místy chovaly jako k velmi malým dětem (snad dokonce nemluvnatům) - chovaly je, utišovaly, objevily se i pusinky, tyto prostředky navozují dojem, že empatie zvolna přešla až k prostředkům intimity obecně příznačným pro řeč orientovanou na děti v nejranějším vývojovém období. Svou roli sehrála i mimika, zejména úsměv.

Celkově se neverbální chování dětí-lékařů směřované k dětskému pacientovi vyznačovalo laskavostí přecházející místy až v něžnost, ohleduplností, děti-lékaři dávaly najevo zájem dítěti-pacientovi pomoci. Svou nezastupitelnou roli sehrála i zvuková stránka realizovaných replik. Repliky adresované dětským respondentům charakterizovala snížená intenzita hlasu, zdloužení vokálů, pomalé tempo řeči, zvýrazněná intonace.

3. 3. 2. Verbální prostředky

3.3.2.1 Deminutiva a eufemizmy

Z verbálních prostředků vyjádření vstřícnosti a empatie, tedy z prostředků, které jsme označili (viz předchozí kapitola) jako tzv. prostředky sounáležitosti, jsme v analyzované hře na lékařskou ordinaci zaznamenali zejména zvýšený výskyt tzv. zjemňujícího lexika, tedy deminutiv a eufemizmů. Použitím těchto prostředků děti-lékaři projevily snahu přiblížit se svým komunikačním partnerům, navodit jim pocit bezpečí a předejít pacientovým obavám z dalšího průběhu vyšetření, nebo dokonce dalšího průběhu nemoci. Deminutivní a eufemistické výrazy byly charakteristické pro řeč dítěte-lékaře orientovanou na dítě, na dětského pacienta. Tento znak pokládáme za odraz vlastních zkušeností dětí předškolního věku z lékařské ordinace, tedy také odraz registru řeči lékaře orientované na dítě.

Zajacová¹⁴⁹ uvádí vysoké zastoupení eufemizmů, deminutiv a hypokoristik doprovázených zvýšeným emocionálním nábojem v souvislosti s analýzou hry na rodinu. Z výsledku našeho výzkumu vyplývá, že situace při hře na lékaře a pacienty je analogická se hrou na rodinu, v obou případech se děti v roli dospělého, sociálně nadřazeného komunikačního partnera prostřednictvím specifického zjemňujícího lexika snažily přiblížit méně kompetentním, dětským komunikantům, překlenout výchozí sociální a komunikační propast mezi nimi. Tímto se tyto dvě rolové hry, totiž na rodinu a na lékařskou ordinaci, diferencovaly od rolové hry na školu, v rámci níž jsme výskyt zjemňujícího lexika, vyjma deminutivních hypokoristických podob oslovení, zaznamenali pouze okrajově. Příčinu tohoto rozdílu mezi imitovanou školní komunikací na jedné straně, a imitovanými komunikacemi v rodině a v lékařské ordinaci na straně druhé, vidíme v tom, že v prvním případě se jedná o nápodobu dialogů s dětmi školního věku, zatímco ve druhých dvou případech jsou respondenti replik s užitým zjemňujícím lexikem děti malé, z kontextu vyplývá, že jsou to pravděpodobně děti maximálně tříleté.

Děti již v předškolním věku disponují natolik rozvinutou komunikační kompetencí, že jsou schopny nejen rozpoznat adekvátnost výběru a užití lexikálních,

¹⁴⁹ Zajacová, S.: Hra na rodinu. K niektorým znakom komunikačného registra detí imitujúcich rolu matky a otca. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská (Eds.): *3. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov)*. Prešovská univerzity, Prešov, 2007, s. 340.

zvukových a gramatických prostředků v závislosti na tom, jakou sociální roli v daný okamžik zastávají, ale dovedou také volit tyto prostředky i v závislosti na tom, k zástupci jaké sociální role se v rámci své role obracejí, komu jsou jejich repliky adresovány. Konkrétně se to projevuje tak, že děti-lékaři užívají jiné výrazové prostředky v komunikaci s dítětem-pacientem (pacientem-maňáskem), a jiné v replikách směřovaných dítěti-dospělému doprovodu. Tuto diferenciaci komunikačního kódu jsme zaznamenali právě v souvislosti s protikladem užití deminutivní podoby slova v replikách orientovaných k dítěti, a užitého neutrálního, bezpříznakového, neutrálního tvaru slova v replikách adresovaných naopak respondentům - dospělým komunikačním partnerům. Zajacová¹⁵⁰ tento jev, v sociolingvistické literatuře označovaný jako tzv. *code-switching* (tj. střídání kódu), uvádí jako charakteristický pro řeč orientovanou na dítě, zvláště se toto střídání kódu projevuje v těch případech, kdy je na komunikační události zúčastněno více komunikačních partnerů, z nichž alespoň jeden je dítě a nejméně dva z nich dětmi nejsou:

Příklad 23:

dítě (dospělý doprovod): koleno bolí ↓

dítě (lékař): dám obvaz na to..na kolínko ↓ – replika adresována dítěti-pacientovi

dítě (lékař): tak ovázat to koleno ↓ – replika adresována dítěti-dospělému doprovodu

dítě (dospělý doprovod): a ruka, ruka..ruka ju bolí ↓

S rozvinutou formou deminutivnosti a eufemizace jsme se setkali zejména u substantiv, zvláště se uplatnily u substantiv označujících částí lidského těla:

Příklad 24:

dítě (lékař): bříško bolí? ↑

Příklad 25:

dítě (pacient): a ještě mě boli čelo ! ↓

dítě (lékař): ti dám...dám.. tak..na čelíčko... ↓

Příklad 26:

dítě (lékař): máš bolavé nožičky... ↓

¹⁵⁰ Zajacová, S.: Hra na rodinu. K niektorým znakom komunikačného registra detí imitujúcich rolu matky a otca. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská (Eds.): *3. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov)*. Prešovská univerzity, Prešov, 2007, s. 335.

Tím ovšem netvrdíme, že by děti v realizovaných lékařských dialogích užívaly pro označení částí lidského těla výhradně takto kladně emocionálně zabarvené výrazy, stejnou měrou byly zastoupeny i výrazy emocionálně neutrální svědčící spíše naopak o snaze dětí-lékařů distancovat se od komunikačních partnerů a zdůraznit rys asymetričnosti. To dokládá i poměrně kuriózní případ dítětem-lékařem užitého výrazu *oka* namísto *oči*, které můžeme s nadsázkou zařadit mezi situační neologismus:

Příklad 27:

dítě (lékař): a co..a co ho teda bolí? ↑

dítě (dospělý doprovod): no..to..ho bolí oči totiž.. ↓

dítě (lékař): tak..bolí ho oka ↓

Z uvedeného příkladu lze dovodit, že dítě v roli lékaře v rámci posílení a demonstrace svého dominantního postavení odmítlo zopakovat výraz pronesený komunikačním partnerem méně kompetentním, a raději zvolilo výraz, o němž se domnívalo, že je odrazem lékařova slovníku odborné terminologie bez citového zabarvení.

Na místě je uvést, že jsme se nesetkali s deminutivní ani hypokoristickou podobou substantiv ve funkci oslovení, což vyplývá z toho, že děti-lékaři ve své podstatě po celou dobu hry své komunikační partnery paradoxně neoslovovaly. Toto zjištění bylo pro nás poměrně překvapující, dalo by se očekávat, že děti-lékaři budou jednat s ostatními účastníky komunikace v rámci jejich skutečné identity, tedy v tom smyslu, že dětem zůstanou při hře jejich vlastní jména, a tudíž s nimi bude prostřednictvím tohoto jména alespoň minimálně navazován kontakt, skutečnost se však ukázala být odlišná. Děti-lékaři, pravděpodobně v rámci zachování odstupů, jednaly se svými komunikačními partnery jako s osobami skutečně cizími, děti v roli pacientů či dospělého doprovodu zůstaly po dobu hry bez oslovení. Pouze v replikách adresovaných pacientům-maňáskům, případně v replikách, jejichž obsahem byl zdravotní stav pacienta-maňáska, byli tito maňásci označeni druhem zvířátka, které představovali, a to jak neutrální podobou slova, tak také podobou deminutivní (*liška/lištička, ježek/ježeček, krtek/křeček*).

Dále jsme zaznamenali, ačkoli v menší míře než tomu bylo u substantiv, verbální deminutiva a eufemizmy. Jednalo se zejména o repliky dítěte-lékaře

adresované dítěti-pacientovi (pacientovi-maňáskovi), v nichž děti-lékaři komentovaly svou činnosti nebo předjímalý činnost budoucí:

Příklad 28:

dítě (lékař): budeš papat to... ↓

Příklad 29:

dítě (lékař): a to ...a napatlám ti mastičku ↓

3.3.2.2 Posuny v zájmené a slovesné osobě, užití plurálových forem

Podobně jako tomu bylo v případě analýzy imitovaných dialogů školních, tak také analýzou napodobovaných dialogů z lékařské ordinace jsme došli ke zjištění, že posuny zájmené a slovesné osoby a užití symbiotického plurálu jsou prostředky, jejichž ovládnutí komunikační kompetence dětí předškolního věku zahrnuje, resp. že děti předškolního věku intuitivně chápou, že zapojení těchto prostředků v řeči sociálně výše postaveného komunikačního partnera není svévolné, ale má svůj význam, a jsou tedy schopny po jeho vzoru, při napodobování registru řeči osoby s vyšší autoritou, tyto prostředky rovněž zapojit. „*Verbální komunikace obsahuje prostředky, které vyjadřují vztahy a postoje mluvčích k jejich komunikačním partnerům. Není pochyb o tom, že užívání jazyka je úzce svázáno s jistými aspekty sociálních struktur*“¹⁵¹, volbou určitých jazykových prostředků lze dát najevo vztah ke komunikačnímu partnerovi, v tomto případě tedy děti-lékaři vyjadřovaly vztah sounáležitosti, kolegiality. Zajacová uvádí¹⁵², že posuny v zájmené a slovesné osobě a tzv. symbiotický plurál, které v imitovaném registru řeči dospělého s vyšší autoritou dovedou děti uplatnit, jsou znakem vědomí dětí o disproporcčnosti tohoto komunikačního vztahu, což podle jejího názoru dokládá také to, že v průběhu spontánní komunikace těchto dětí, tedy kdy zastávají roli méně či stejně kompetentního komunikačního partnera, se tyto prostředky v jejich řeči nevyskytují.

¹⁵¹ Jurman, A.: Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině. *Slovo a slovesnost*, roč. 62, č. 3, 2001, s. 185.

¹⁵² Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomoucensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 92.

3.3.2.2.1 Symbiotický plurál

Stejně jako v předešlé kapitole, chápeme symbiotický plurál, ve shodě se Zajacovou, jako užití 1. os. pl. v řeči dítěte-lékaře jednak namísto jazykově obligátní 1. osoby sg., a jednak namísto 2. os. sg./pl. Výskyt obou těchto plurálových forem výsledky analýzy prokázaly. Dá se říci, že situační kontext si vždy užití plurálové formy v první osobě „vyžadoval“, symbiotický neboli inkluzivní plurál byl použit v takových okamžicích, kdy dítě-lékař projevilo vzhledem k situaci celkovou snahu přiblížit se komunikačnímu partnerovi, zmírnit výchozí asymetrickou pozici, navodit pocit bezpečí a přátelství. Šlo zejména o takové okamžiky nastalé při „lékařském vyšetření“, během nichž by se dalo očekávat, že děti-pacienti budou ostýchavé, projeví obavy, nechutí komunikovat, nebo se dokonce rozpláčou.

Hirschová rozeznává v rámci personální deixe tři základní typy situace užití 1. os. pl. - *my*, přičemž právě ve třetím typu situace vystupuje *my* „*kdy je jazykovou stylizací subjektu singulárního nebo odráží různé formy solidarizace mluvčího s adresátem [...] solidarizací však míníme především ty situace, kdy mluvčí užitím plurálu emocionálně nebo zdvořilostně naznačuje, že na výpovědích týkajících se adresáta je zainteresován, a kdy se na příslušných dějích buď přímo podílí nebo je na nich jiným způsobem účasten...v rozhovorech s malými dětmi plurál zpravidla naznačuje přímý podíl mluvčího na aktivitě...*“¹⁵³.

Na tomto místě je třeba také poznamenat, že symbiotický plurál byl užit zejména v případě určité ustálené fráze, kterou dítě-lékař s největší pravděpodobností okopírovalo z registru řeči lékaře, a domníváme, že nebudeme daleko od pravdy tvrzením, že dokonce z registru řeči lékaře orientované na dítě, tedy dětského pacienta. Hirschová označuje užití této plurálové formy jako tzv. „empatické *my*“¹⁵⁴. V náhradě za jazykově konvenční 2. os. sg./pl. jsme zaznamenali „empatické *my*“ zejména v replikách dítěte-lékaře iniciovaných bezprostředně po příchodu „pacienta“ do lékařské ordinace nebo v replikách pronesených v průběhu „vyšetření“:

Příklad 30:

dítě (lékař): co máme bolavého? ↑

Příklad 31:

¹⁵³ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 61-63.

¹⁵⁴ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 63.

dítě (lékař): z hlu:bo:ká: tady budeme dýchat...a potom budeme dýcha:t ↓

Hirschová uvádí jako příklad komunikace, pro niž je takovéto užití 1. os. pl. běžné, mimo jiné, právě rozhovor lékaře s pacienty, kdy „užití tvaru 1. os. pl. vyjadřuje osobní angažovanost mluvčího na ději, který se primárně týká adresáta, jeho skutečný nebo demonstrováný kladný vztah k němu“¹⁵⁵. Symbiotický plurál nahrazující 1. os. sg. jsme vysledovali v replikách, jejichž obsahem bylo komentování vlastní činnosti dítěte-lékaře, zvláště se jednalo o komentář vykonávání určitých ritualizovaných činností:

Příklad 32:

dítě (lékař): dáme injekci ↓

Příklad 33:

dítě (lékař): dáme vám teploměr ↓

Jak je z uvedených příkladů patrné, symbiotický plurál byl užit tehdy, když činnost dítěte-lékaře byla spojena s možností negativního přijetí ze strany dítěte-pacienta, funkcí plurálu bylo, po vzoru lékaře, zmírnit takové negativní emoce, uklidnit respondenta, povzbudit jej a vyjádřit mu svou účast.

3.3.2.2.2 Posuny v zájmené a slovesné osobě

Z ostatních posunů v zájmené a slovesné osobě jsme zaznamenali posun z 1. os. sg. k 3. os. sg., tedy situace, kdy dítě-lékař referuje o sobě samém v 3. os. sg., přičemž svou roli, tedy roli mluvčího explicitně označuje:

Příklad 34:

dítě (dospělý doprovod): lišku bolí oči....oči dráždí ↓

dítě (lékař): ale doktor léčí ↓

Zajacová¹⁵⁶ pokládá tuto formu slovesného posunu za znak dialogů, v nichž jeden z komunikačních partnerů se vyznačuje, ve srovnání s ostatním(i), výrazně oslabenou komunikační kompetencí. Další posun, který jsme zaznamenali, a který

¹⁵⁵ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 63.

¹⁵⁶ Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomouensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 94.

chápeme jako projev sounáležitosti, je užití 2. os. pl. namísto 2. os. sg. nebo 3. os. sg., jedná se o specifické případy, kdy dítě-lékař bezprostředně po příchodu dítěte-pacienta (pacienta-maňáska) v doprovodu s dítětem-dospělým doprovodem do lékařské ordinace iniciuje repliky s funkcí dotazu po příčině jejich příchodu, resp. dotazuje se na zdravotní stav pacienta. O této situaci jsme se již zmínili v podkapitole věnované vykání. Vzhledem k jazykovému a situačnímu kontextu, zejména z důvodu neverbálních prostředků (postoj, pohled, gestikulace), však tyto specifické případy nepokládáme za vykání, ale naopak za projev kolegiality a vstřícnosti:

Příklad 35:

dítě (lékař): co vás trápí? ↑ proč ste přišli? ↑

Dítě-lékař adresuje iniciační repliku tzv. kolektivnímu recipientovi, replika je tedy určena jak „pacientovi“, tak jeho doprovodu. Namísto 2. os. sg. (*co tě trápí*) je užitá 2. os. pl., nebo je užitá 2. os. pl. místo 3. os. sg. (*co ji bolí?*), čehož dokladem je příklad 36, kdy dítě-lékař původně adresuje repliku pouze dítěti-doprovodu, následně však svou výpověď koriguje a nahrazuje výpovědí adresovanou oběma komunikačním partnerům, čímž vyjadřuje jejich spjatost, jejich vzájemný symbiotický vztah. Tento posun chápeme jako projev vstřícnosti a empatie, kdy, domníváme se vzhledem ke kontextu, preferovanou reakcí je sice odpověď dítěte-dospělého doprovodu coby komunikanta s vyšším stupněm komunikační kompetence, avšak přesto je zapojeno i dítě-pacient (pacient-maňásek). Jak dokládá příklad 36, taktéž děti v roli dospělého na tuto formu přistoupily, když hovořily za „nemocného“ a užily pronominální tvar 1. os. pl. namísto jazykově konvenční 3. os. sg.:

Příklad 36:

dítě (lékař): co ji bolí? ↑ co vás bolí? ↑

dítě (dospělý doprovod): na.. nás bolí hlava ↓

3.3.2.3 Další specifické prostředky projevu empatie a vstřícnosti

V této podkapitole uvádíme několik málo prostředků, jejichž funkcí je rovněž přispět k posílení empatické, „lidské“, dimenze osobnosti lékaře. V první řadě jsou to prostředky charakteristické zejména tím, že většina z nich v sobě obsahuje kladný hodnotící náboj bez nutnosti zasazení do specifického kontextu, resp. funkce

emocionálně pozitivně působit je u těchto prostředků primární. Užití těchto prostředků explicitně zdůrazňuje asymetričnost komunikačního vztahu, užije-li dítě-lékař výrazy typu *neboj se*, poukazuje to na skutečnost, že si je vědomo svého nadřazeného postavení, disproporčnosti vztahu s komunikačním partnerem s nižší sociální rolí, a to právě tím, že projeví snahu přiblížit se komunikačnímu partnerovi, zmírnit důsledky asymetrie.

Příklad 37:

dítě (lékař): pojd'te liško sem, musíte sníst ten vitamin...a nebo:j liško: ↓

Příklad 38:

dítě (lékař): nebojte se... ↓

Příklad 39:

dítě (lékař): neplač...nepla:č. ↓

Prostředky sounáležitosti se ve většině případů vyznačovaly empaticky zdloženou artikulací vokálů, pomalým tempem řeči a specifickou intonací, které společně signalizovaly funkci uklidnění, pozitivního působení na komunikačního partnera.

Zaznamenali jsme také specifický případ posunu 2. os. sg./pl. k 3. os. sg., kterému přikládáme funkci povzbuzení komunikačního partnera, motivaci k verbálnímu projevu:

Příklad 40:

dítě (lékař): co tě trápí? on neumí mluvit? ↑ ... on neumí: mluvi:t ↓

dítě (dospělý doprovod): já já zaňho mluvím ↓

Dalším prostředkem, který jsme zařadili mezi prostředky sounáležitosti, je výrazná míra opakování zaznamenaného v registru řeči dítěte-lékaře. Opakování, na rozdíl od předešlých příkladů, se samo o sobě empatickou funkcí nevyznačuje, avšak začleněno do specifického jazykového a situačního kontextu jej lze chápat jako znak imitovaného registru řeči lékaře, který odkazuje k tomu, že dialog je veden s méně komunikačně kompetentním partnerem:

Příklad 41:

dítě (lékař): tak si tady lehni...lehni si...tady si lehni ↓

Příklad 42:

dítě (lékař): už jede...už přijede sanitka...už je za chvíli tady.. ↓

Příklad 43:

dítě (lékař): z hlu:bo:ká: tady budeme dýchat...a potom budeme dýcha:t ↓

Příklad 44:

dítě (lékař): co vas boli? ↑...co vas boli? ↑

Příklad 45:

dítě (lékař): foukejte do toho...foukejte ↓

3.4 Deiktické prostředky

V poslední podkapitole se budeme krátce věnovat prostředkům, které nelze striktně zařadit k projevům autoritativnosti, ani k projevům vstřícnosti. Jedná se o prostředky orientace textu, jejichž prostřednictvím děti-lékaři organizovaly a řídily dialogy. O deixi personální, jejichž pomocí se vztahuje výpověď k partnerům komunikace, jsme v podstatě již hovořily (srov. kap. 3.2.3., zčásti 3.3.2.3).

Na základě analýzy získaného materiálu jsme došli k závěru, že děti-lékaři inklinovaly (podobně jako v případě hry na školu) k situování komunikační události k *ted'* a *tady*, „základem vyjadřování časoprostorové orientace slova *zde* (*tady*) a *ted'*, která představují esenciální, primární časoprostorové výrazy.., *od nichž se odvíjí veškeré další odkazování na místo a okamžik promluvy.*“¹⁵⁷. Prostředky časoprostorové orientace jsou označovány jako prostorová a temporální deixe. Z hlediska protikladu deixe poziční (*tady*, *ted'* atd.) a dimenzionální (*nahoře*, *vlevo* atd.) se případy zaznamenané prostorové deixe v imitovaném registru řeči lékaře řadí k poziční deixi:

Příklad 46:

dítě (lékař): *zajděte si do lékárny....tady se podávají léky* ↓

Příklad 47:

dítě (lékař): *...si tady vezmu ten kufřík....* ↓

Příklad 48:

dítě (lékař): *...už je za chvíli tady* ↓

Příklad 49:

dítě (lékař): *tak si tady lehni* ↓

¹⁵⁷ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 39.

Jak jsme již uvedli, verbální projevy dítěte-zdravotní sestry byly spíše ojedinělé, avšak projevíly-li se verbálně děti v této roli, byly to zejména právě repliky s funkcí organizace komunikační události, z čehož vyplývá, že zde výskyt deiktického prostředku nebyl překvapující:

Příklad 50:

dítě (zdravotní sestra): tady je nějaká paní a chce paní doktorku ↓

dítě (zdravotní sestra): počkejte tady ↓

Dále jsme v analyzovaném komunikátu zaznamenali rovněž výskyt deixe temporální, „základní časová situační deixe se...orientuje podle okamžiku promluvy“¹⁵⁸. Na rozdíl od analyzovaných školních dialogů, nevyskytoval se v imitované lékařské komunikaci základní prostředek situační časové deixe, tedy index *ted'*. Ovšem vysledovány byly temporální adverbialní výrazy typu *potom*, které orientovaly činnost obsaženou v replice do budoucna:

Příklad 51:

dítě (lékař): ...a potom budeme dýchat... ↓

Příklad 52:

dítě (lékař): ...potom se otoč... ↓

Dále se na vyjadřování časové deixe podílely také slovesné tvary, „na vyjadřování deixe časové se kromě indexů a deiktických výrazů podílejí koncovky a derivační sufixy slovesných tvarů...., v češtině také významy vidové, které se vyjadřují na morfeomatickém složení slovesa (sufixy a slovesné prefixy), popř. syntaktické konstrukce“¹⁵⁹:

Příklad 53:

dítě (lékař): pudete na operaci ↓

Je však na místě podotknout, že převážná většina realizovaných replik byla časově orientovaná k okamžiku promluvy, tedy ve významu *ted'*, v tomto momentě.

Příznačným znakem imitovaných lékařských dialogů byla hypertrofie užití výrazu *další*, který chápeme jako prostředek „posouvání“ komunikace. Jednak se tento výraz vyskytoval v kombinaci s tvary verba *zavolat*, v převažující míře bylo však verbum eliptické, důsledkem čehož ztrácel výraz *další* četným opakovaným

¹⁵⁸ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 45.

¹⁵⁹ Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006, s. 44.

použitím svou primární funkci pozvat do ordinace pacienta z čekárny, a postupně se jeho funkce ustálila na prostředek, který bychom mohli zařadit k textové deixi. Příznačným znakem imitovaného registru řeči lékaři je poznatek, že děti-lékaři adresovaly repliku s funkcí pozvání do ordinace nikoli přímo čekajícím „nemocným pacientům“, ale respondentem repliky bylo převážně dítě-zdravotní sestra, jehož prostřednictvím měl být „pacient“ vyzván ke vstupu do ordinace.

Příklad 54:

dítě (lékař): zavolat další! ↓ / zavolejte další! ↓ / můžete zavolat další! ↓ / přide další! ↓ další podte, další! ↓

Příklad 55:

dítě (lékař): další! ↓ / další! další! další! ↓ další ! další! ↓ apod.

4. Hra na rodinu

4.1 Komunikace v rodinné sféře

V následující kapitole budeme věnovat pozornost třetímu, a zároveň poslednímu, imitovanému registru, a to registru řeči dospělého jedince orientované na dítě. Jak jsme několikrát výše předeslali, závěrečnou analyzovanou rolovou hrou je „hra na rodinu“. Cílem této části práce bylo vysledovat prvky charakterizující registr řeči rodičů, tedy matky a otce, orientované na potomky v raném vývojovém období. Se sociálním prostředím rodiny jsou děti obeznámeny od narození (ve většině případů), rodinné vztahy jsou těmi prvními a základními, v nichž se jedinec od raného období pohybuje a v nichž se postupně učí orientovat, rodinné vztahy představují *„kontakty závislosti a sociální interakce vůbec mezi jednotlivými členy rodiny, především mezi manželskými partnery, mezi rodiči a dětmi a mezi sourozenci navzájem [...], vztahy rodinné se utvářejí ve výkonu každodenních činností vymezených sociálními normami, které nacházejí individuální ztvárnění v chování členů rodiny a v očekáváních tohoto chování [...], vznikají uskutečňováním tzv. rodinných rolí, jsou každodenní aktualizací tzv. rolové struktury, podmiňující existenci rodiny“*¹⁶⁰. Východiskem analýzy byl předpoklad, že děti předškolního věku již mají představu o vzájemném fungování těchto rolí v rámci rodiny, jsou schopny odhadnout, jaká očekávání, jaké úkoly s sebou ta která role přináší, jsou si nejen pasivně vědomy daných sociálních norem a vzorců chování, ale dokážou je rovněž aktivně zapojit. Vzhledem k tomu, že v centru našeho zájmu byla nápodoba chování dospělého člena rodiny (rodiče) směrem k dítěti, pak nás, jak uvádí Velký sociologický slovník, zajímaly činnosti z hlediska biologicko-reprodukčního hlavní, tj. *„zajišťovat rození dětí a péči o ně v období jejich nesoběstačnosti, a to pomocí obecně sdílených vzorců chování“*¹⁶¹.

Opět, podobně jako v případě realizace prvních dvou typů rolových her, jsme nesestavili předem daný scénář, ponechali jsme dětem dostatečný prostor k tomu, aby rozvinuly svou fantazii, představivost, kreativitu. Výjimkou, kdy jsme částečně do hry zasáhli, byly některé okamžiky v průběhu hry, kdy se děti přestávaly

¹⁶⁰ Maříková, H. et al: *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha, 1996, 142.

¹⁶¹ Maříková, H. et al: *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha, 1996, 941.

koncentrovat na hru, nebo ačkoli se hře stále věnovaly, jejich verbální projev adresovaný „dítěti“ byl minimální. V těchto situacích jsme se obrátili na děti-rodice s různými dotazy vztahujícími se k péči o „dítě“, a to s cílem podnítit jejich řečovou aktivitu, po stránce verbální rozvinout hru. To nám posléze také umožnilo porovnat řečový projev dětí v roli rodičů v okamžiku, kdy jej adresovaly přímo „dítěti“, a v okamžiku, kdy byl respondentem projevu, jehož tématem byla péče o dítě, naopak nahrávající. Tato komparace rovněž prokázala schopnost dětí předškolního věku ovládat tzv. střídání kódů (více viz kap. 4.2.1.1).

Nestanovili jsme předem ani obsazení jednotlivých rolí. Naopak jsme dětem dali možnost rozhodnout, zda tu či onu roli chtějí zpodobnit či nikoli, a zda do role dítěte obsadí děti někoho ze svého kolektivu, či zda bude roli dítěte simulovat maňásek nebo panenka. Jak jsme již uvedli, uplatnily se ve volbě rolí rodové rozdíly, to znamená, že k roli otce přirozeně inklinovali chlapci, zatímco děvčata pro hru intuitivně volila roli matky (podobně v rámci hry „na lékaře a pacienty“ zastávala roli zdravotní sestry vždy dívka), do role dítěte byla ve hře obsazena ve všech případech panenka. Na tomto místě je vhodné upozornit, že ačkoli naším primárním záměrem bylo vysledovat prvky v imitovaném registru řeči rodičů orientované na dítě, předložené výsledky výzkumu v podstatě poukazují pouze na registr řeči matky orientované na dítě, a to z toho důvodu, že chlapci se ve své roli otce verbálně projevovali téměř minimálně, resp. směrem k „dítěti“ byl zaznamenaný verbální projev dětí-otců v podstatě nulový. Na druhou stranu však tento jev můžeme taktéž pokládat za odraz znalosti a schopnosti napodobit komunikaci v rodině, děti v předškolním věku podvědomě chápou úlohu sociální (rodinné) role matky a otce, kdy právě matka je tím členem rodiny, který s dítětem tráví nejvíce času a věnuje mu pozornost, zatímco otec zastává především roli „živitele“ rodiny, jehož vztah s dítětem není natolik intenzivní jako v případě matky. Ritualizované činnosti jako krmení, přebalování, uspávání apod. jsou především úkolem matky. V této souvislosti zdůrazňujeme další zásadní aspekt analyzovaných řečových projevů sledovaných komunikantů, totiž to, že děti předškolního věku napodobovaly registr řeči rodičů orientovaný na mladší jedince, než jsou ony samotné, to znamená, že role dítěte byla konstituována ve smyslu novorozeněte, kojence či batolete, tedy dítěte, které ještě předškolního věku nedosáhlo. Z těchto důvodů pak také plynou ony uvedené ritualizované činnosti typu přebalování, uspávání, krmení apod. Tento fakt pokládáme za důležitý hned z několika důvodů, jednak byla role nemluvněte v rámci

dialogu pasivním komunikačním partnerem, svou roli tedy, na rozdíl od předchozích dvou typů rolových her, nesehrál mechanismus střídání komunikačních partnerů, jednak imitováním registru řeči rodiče orientované k dítěti v rané vývojové etapě eliminovaly děti-rodiče autoritativní prvky, a naopak zdůraznily empatickou, vstřícnou až intimní dimenzi osobnosti rodiče, resp. matky.

Můžeme říci, že se u dětí předškolního věku prokázalo, že jsou schopny uvědomit si vztahy mezi jednotlivými rodinnými rolemi a připodobnit své verbální (i neverbální) chování této roli. Dokladem toho jsou také rozdíly mezi tím, jak se jednotlivé děti projeví v roli otce a v roli matky. Uvedli jsme, že ve výsledku byl podkladem k analýze imitovaný registr řeči matky, rovněž tuto skutečnost pokládáme, vedle toho, že řeč byla orientována k dítěti zamýšleného nízkého věku, za příčinu zaznamenané snahy o empatii a přizpůsobení se. Zatímco dítě v roli otce neprojevilo ve své roli náklonnost a zájem o „dítě“, repliky (zazněly-li) dítěte-otce byly v průběhu hry adresovány zejména komunikantovi v roli matky. Naopak starost o „dítě“ byla přenechána komunikantovi v roli matky, ten byl také autorem replik adresovaných „dítěti“. Tyto postoje korespondují s tím, že matka je *„reprezentantkou tzv. mateřského chování [...] Toto chování má základ v instinktu [...] a projevuje se kladnými citovými reakcemi na dítě, tendence zabývat se jím, pečovat o něj, poskytovat mu ochranu. Vztah mezi matkou a dítětem se prohlubuje přímými fyzickými kontakty“*¹⁶². Naproti tomu role otce bývá ve sféře rodinné komunikace poněkud odlišná, otcové *„uplatňují vůči svým dětem ve srovnání s matkami více autority“*¹⁶³.

Na rozdíl od předchozích dvou analyzovaných rolových her, představuje komunikace v rodině typ komunikace ve sféře soukromé, neveřejné. V případě komunikace ve sféře rodinné je, ve srovnání se sférou lékařskou a školní, nejméně pocíťována striktní, pevná vazba na chod a fungování instituce, na škále institucionálnosti zastává komunikace v rodině nejnižší pozici. Nelze ovšem tvrdit, že komunikace v rodině představuje druh neinstitucionální komunikace, i rodina je svého druhu instituce, z hlediska sociologického představuje rodina *„základní společenskou instituci, pro kterou v plné míře platí, že vytváří vzory chování, uspořádané kolem koncepce nebo ideje vycházející z určitých hodnot, cílů, omezení a*

¹⁶² Maříková, H. et al: *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha, 1996, s. 599.

¹⁶³ Maříková, H. et al: *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha, 1996, s. 744.

*jiných tlaků stimulujících organizované aktivity*¹⁶⁴. Dialogy v rodině se na straně jedné vyznačují spontánností a neřízeností, jsou volné, přirozené, obvykle časově neohraničené, účastníci komunikaci bezprostředně reagují na aktuální stav – na prostředí, mimojazykové vlivy, pocity, nálady, není zde přesně regulován mechanismus střídání komunikačních partnerů, je v jejich režii, kdo a kdy se ujme slova¹⁶⁵. Na straně druhé jsou však členové rodiny do jisté míry omezeni sociální rolí, kterou zastávají, „na průběh a celkovou podobu rozhovoru má vliv to, v jakých sociálních pozicích jsou jeho partneři, v jakých sociálních rolích vystupují a jaký se podle toho mezi nimi utváří vztah, všechny tyto úlohy mu předepisují více či méně striktně určité způsoby chování, do nichž patří často především i způsob řeči a to, jak vést dialog se svými partnery“. Konkrétně sociální role rodiče ve vztahu k malému dítěti je limitovaná jeho úlohou opatrovníka a částečně také pedagoga, rodič má na starost péči o dítě, po stránce řečové činnosti by měl projevit snahu motivovat a rozvíjet řečovou aktivitu dítěte. Müllerová v rámci analýzy registru řeči matky uvádí, že strategie matčina chování se vyznačuje snahou přizpůsobit se potřebám dítěte, matka se profiluje „nenápadnými a nenásilnými projevy vůle, s jakou neúnavně vštěpuje dítěti vše, o čem je přesvědčena, že prospívá jeho duševnímu i tělesnému rozvoji“¹⁶⁶. Rodič musí brát na zřetel, že jeho komunikační partner je méně kompetentní, rodič řídí a organizuje komunikaci, ve své podstatě je v dialogu s dítětem, alespoň v rané etapě vývoje dítěte, jediným aktivním komunikačním partnerem, ale i v pozdějším období stále převažuje objem řeči rodiče, který hovoří nejen za sebe, ale také za dítě, obvykle anticipuje to, co chce dítě sdělit¹⁶⁷.

Sledované předškolní děti taktéž zastávaly v dialozích s „dítětem“, pasivním komunikačním partnerem, roli jediného aktivního komunikanta, dětem-rodičům se nedostávalo žádné zpětné vazby (více viz kap. 4.3). Dialogy nebyly vystaveny na střídání iniciačních a reaktivních replik, za adekvátní pokládáme termín užitý

¹⁶⁴ Maříková, H. et al.: *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha, 1996, s. 941.

¹⁶⁵ srov. Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994, s. 54.

¹⁶⁶ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 139.

¹⁶⁷ srov. Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 135-136.

Zajacovou¹⁶⁸, která hovoří v případě imitovaných replik registru řeči rodičů o tzv. protodialogu, tedy dialogu v nepravém slova smyslu, protože aktivně se v dialogu zapojuje pouze jeden komunikační partner.

Svým obsahem se repliky dětí-rodičů omezovaly na komentář současného nebo budoucího průběhu vlastní činnosti mluvčího, činnosti respondenta, případně jich obou. Zajacová¹⁶⁹ tento znak imitovaného registru řeči rodičů pokládá za projev snahy navázat a udržet kontakt s „dítětem“. V našem případě se ovšem nejednalo o jeden z mnoha zaznamenaných způsobů kontaktu s „dítětem“, nýbrž ve své podstatě o způsob hlavní a jediný. Za jedinou výjimku, kdy se repliky po obsahové stránce netýkaly komentování činnosti účastníka (účastníků) komunikace, považujeme situace, kdy děti v roli rodičů ukládaly děti-panenky ke spánku, přičemž jim vyprávěly pohádku nebo zazpívaly.

Na místě je rovněž podotknout, že veškeré analyzované komunikáty zaznamenané v rámci průběhu hry na rodinu se vyznačovaly obsahovou i formální redukcí. Jednotlivé repliky byly poměrně krátké, výjimkou nebyl výskyt repliky sestávající pouze z jednoho výrazu, obvykle verba či onomatopoeia (*papej, spinkej, ham* apod.).

4.2 Expresivita

Charakteristickým znakem řečových projevů ze strany dítěte-rodiče byla výrazná míra expresivity, „*expresivita se chápe jako pragmatická složka významu příslušného výrazového prostředku, dána postojem mluvčího, u konkrétních výrazových prostředků se může mluvit o existenci expresivního příznaku.*“, expresivum je pak „*lexikální výrazový prostředek vyjadřující citový, hodnotící a volní vztah mluvčího ke sdělované skutečnosti [...] speciální prostředky k vyjádření základní exprese nabízejí všechny jazykové roviny: hláskosloví, tvarosloví, syntax (včetně textové syntaxe), lexikum (včetně frazeologie).*...“¹⁷⁰. V případě námi

¹⁶⁸ srov. Zajacová, S.: Registre dětí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 339.

¹⁶⁹ Zajacová, S.: Registre dětí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 342.

¹⁷⁰ Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové Noviny, Praha, 2002, s. 131.

analyzovaného materiálu hovoříme zejména o expresivitě v užším slova smyslu, tedy emocionalitě, která se chápe jako prostředek pro vyjádření kladných a záporných emocí, v analyzovaných projevech demonstrujeme vyjádření převážně emocí kladných, což koresponduje s empatickou, vstřícnou polohou zaznamenaných komunikátů¹⁷¹.

4.2.1 Onomatopoeia, eufemizmy, deminutiva

Zaznamenané prostředky expresivity nebyly použity náhodně či nevědomě, děti-rodice jich užívaly, předpokládáme po vzoru rodičů, s cílem přiblížit se dítěti-panence, navodit pocit intimity, spřízněnosti, laskavosti, snad láskyplnosti. Užita byla v hojné míře deminutiva čili „*substantivum popř. slovo jiného druhu se zdrobněným významem... často s pozitivním hodnocením*“¹⁷², eufemizmy, tj. „*pojmenování (slovo, výraz) nahrazující tabuizovaný (tabu) či v dané situaci nevhodný výraz, jehož negativně pociťovaný obsah se snaží zmírnit, eventuálně zastříť záměnou konotací*“¹⁷³ a onomatopoeia, tedy „*napodobení přirozených zvuků... nebo výsledek procesu tvoření slov na tomto základě*“¹⁷⁴. Müllerová¹⁷⁵ v rámci analýzy řečového projevu matky orientovaného nejdříve na jeden a půlleté dítě, poté na dítě tříleté, došla k závěru, že řeč matky orientovaná směrem k dítěti je výrazně prostoupena expresivními prostředky, které mají zejména navodit pocit blízkosti a intimity, konkrétně uvádí hojný výskyt deminutiv, tzv. dětských slov typu *bumbat, papat* a onomatopoií, „*nápodoby zvířecích zvuků a zvuků dalších [...] jsou pro děti přijatelné, protože vystihují neartikulované zvuky, dítě jim lépe rozumí a také je i snáze napodobí. Onomatopoeia někdy zastupují jména.*“¹⁷⁶. Lze vyvodit závěr, že Müllerová zvláště rozlišuje deminutiva, onomatopoeia a dětská slova. V naší

¹⁷¹ O expresivitě srov. např. Zima, J.: *Expresivita slova v současné češtině: studie lexikologická a stylistická*. Nakladatelství Československé akademie věd, Praha, 1961.

¹⁷² Lotko, E.: *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2003, s. 81.

¹⁷³ Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové Noviny, Praha, 2002, s. 130.

¹⁷⁴ Lotko, E.: *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2003, s. 81.

¹⁷⁵ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 137.

¹⁷⁶ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 137.

práci samostatně tzv. dětská slova nevyčleňujeme, a to z toho důvodu, že jsou ve své podstatě obsažena v rámci ostatních expresivních prostředků.

Analýzou získaného materiálu jsme zaznamenali výskyt onomatopoií zejména v případech, kdy dítě-rodíč vykonávalo ritualizované činnosti týkající se periodicky se opakujících, denních potřeb dítěte jako je krmení, uspávání, přebalování, oblékání a podobně:

Příklad 1:

dítě-rodíč: a ham..budeš dělat ham... ↓

Příklad 2:

dítě-rodíč: tutů..tutů..tak...tutej ↓

Příklad 3:

dítě-rodíč: uděláme bác ↓

Příklad 4:

dítě-rodíč: pššt!... no pssst! ↓

Příklad 5:

dítě-rodíč: hapalo to... ↓

Zajacová¹⁷⁷ ve své práci užívá pro tyto vyjadřovací prostředky označení „konvencionalizovaná onomatopoiia“, tedy zvukomalebná slova s expresivní funkcí, a uvádí, že v imitovaném registru řeči rodiče adresované dětskému respondentu tvořily až 6,22 % z celkového zaznamenaného lexika. V případě analýzy našeho materiálu můžeme konstatovat, že tyto prostředky expresivity byly rovněž užity.

Dále jsme zaznamenali eufemismus užitý pro zjemnění nepříjemné, choulostivé činnosti:

Příklad 6:

dítě-rodíč: budeš dělat e e..? .↑

Příklad 7:

dítě-rodíč: budeme e-at... ↓

¹⁷⁷ Zajacová, S.: Registre detí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 331.

O frekventovaném výskytu lze hovořit v případě deminutiv. Zajacová¹⁷⁸ uvádí, že analýzou imitovaného registru řeči rodičů ze strany dětí zachytila frekventované užití deminutivních adverbí, verb a substantiv, přičemž tato zaznamenaná deminutivní tendence se vztahovala zejména na označení rodinných příslušníků, na objekty denní potřeby dítěte, jídlo nebo části lidského těla. Výsledek námi provedené analýzy prokázal výskyt deminutivních verb, která se, stejně jako v případě onomatopoií, týkala ritualizovaných činností denní potřeby:

Příklad 8:

dítě-rodíč: pudes spinkat ↓

Příklad 9:

dítě-rodíč: budeš hačat (= sedět) ↓

Příklad 10:

dítě-rodíč: pomazlinkujeme se ↓

Příklad 11:

dítě-rodíč: polulkala si se? čo?↑

Dále byla zaznamenána deminutivní substantiva, ve shodě se Zajacovou jsme zaznamenali deminutivní podoby názvů částí lidského těla, případně též objekty denní potřeby malého dítěte:

Příklad 12:

dítě-rodíč: ukaž dupku...a a na...namažeme dupečku ↓

Příklad 13:

dítě-rodíč: ehm...tak...jo...eee...ručičku...↓

Příklad 14:

dítě-rodíč: vem si ňuňáček..vem si to...na ↑

Příklad 15:

dítě-rodíč: papaní bude...bude...ehm...oběd za chvíli

¹⁷⁸ Zajacová, S.: Hra na rodinu. K niektorým znakom komunikačného registra detí imitujúcich rolu matky a otca. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská (Eds.): *3. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov)*. Prešovská univerzity, Prešov, 2007, s. 340.

4.2.1.1 Střídání kódu

Jak jsme již výše uvedli, v některých momentech hry jsme se aktivně zapojili a pokládali jsme dětem-rodicům otázky vztahující se k jejich činnosti, totiž k péči o „dítě“. Avšak mezi replikami adresovanými respondentům dětem-panenkám a replikami adresovanými nahrávajícímu jsme zaznamenali po lexikální stránce značné rozdíly, lišily se tedy repliky bezprostředně adresované „dítěti“ a repliky, v nichž se o „dítěti“ pouze referovalo. Zatímco v prvním případě se řečové projevy vyznačovaly množstvím prostředků expresivity, v případě druhém byly projevy dětí-rodiců neutrální. Dokonce jsme zaznamenali výskyt některých konkrétních slov ve dvou podobách – s expresivním příznakem (replika adresovaná dítěti-panence) a v neutrální podobě (replika adresovaná nahrávajícímu).

Příklad 16:

nahrávající: a co řekneš tomu svému miminku, když chceš, aby usnulo...

dítě-rodíč: aby šlo spat...↓ (replika adresovaná nahrávajícímu)

nahrávající: tak mi to ukaž, jak dáš to své miminko spát, jak ho ukolébáš ke spánku...

dítě-rodíč: lehni si... tak...a lež...spinkej... (replika adresovaná dítěti-panence)

Příklad 17:

nahrávající: copak děláš? připravuješ děťátku nějaké jídlo?

dítě-rodíč: já...aaa...já mu vařim jídlo...a a.. bude...ona bude jíst potom.. (replika adresovaná nahrávajícímu)

dítě-rodíč: papaní bude...bude...ehm...oběd za chvíli (replika adresovaná dítěti-panence)

dítě-rodíč: budeš papat... (replika adresovaná dítěti-panence)

Sledované předškolní děti opět prokázaly, že jsou schopny orientace ve spleťtých vztazích sociálních rolí, adekvátně uzpůsobily svůj řečový projev dané sociální roli rodiče, identifikovaly se s danou rolí, aplikovaly na roli rodiče konvenční vzorce chování, volily nejen adekvátní prostředky lexikální, ale i morfologické a zvukové. V tom okamžiku, kdy se však děti-rodice obrátily na jiného komunikačního partnera, než bylo „jejich dítě“, intuitivně pociťovaly odklon od sociální (rodinné) role rodiče a modifikovaly svůj verbální projev dané komunikační situaci, resp. uzpůsobily řečový projev komunikačnímu partnerovi, s nímž byly v daný okamžik ve vzájemné interakci. Na místě je pak zdůraznit, že děti-rodice takto střídaly (přepínaly) jazykové kódy bez patrné známky pochybnosti, váhání.

Předpokládáme, že by se takto projevilo střídání jazykového kódu i v rámci rodinných rolí navzájem (např. partnerské dialogy realizované mezi matkou a otcem), nicméně neochota a nezáměr dětí během hry takto komunikovat a z toho plynoucí absence potřebného materiálu nám neumožňuje analýzu provést a výsledky předložit.

4.3 Pragmatické charakteristiky výpovědí

4.3.1 Slovesný způsob

Na rozdíl od Müllerové, která uvádí, že „...z hlediska postojové modality jsou v matčině řeči nejčastější tázací věty. Mají kontaktní charakter, dítě nejvíc aktivizují a jsou pro vztah matky a dítěte přijatelnější než věty imperativní“¹⁷⁹, v našem případě jsme v imitovaném registru řeči rodiče zaznamenali převažující tendenci k indikativní formě výpovědi. Ačkoli po formální stránce bychom mohli označit u částí výpovědí slovesný způsob imperativní, z hlediska pragmatického tomu tak není. Vzhledem k situačnímu a jazykovému kontextu a zvukové stránce výpovědi se i přes formální stránku poukazující na imperativ, jedná stále o indikativ. Děti-rodiče ve skutečnosti neočekávají, a ani očekávat nemohou, verbální či neverbální zpětnou reakci komunikačního partnera.

Výpovědi dětí-rodičů v některých případech informují o budoucí činnosti mluvčího nebo komunikačního partnera, popřípadě jich obou, např. replika *papaní... bude... bude... ehm... oběd za chvíli* svým obsahem informuje o tom, že mluvčí bude adresáta výpovědi krmit a adresát výpovědi bude jíst. Dále jsme zaznamenali repliky, jež slouží coby komentář činnosti mluvčího, např. *ehm... tak... jo... eee... ručičku* (mluvčí komentuje proces oblékání). I případy typu *lehni si... tak...a lež...spinkej...* interpretujeme coby komentář činnosti mluvčího, kdy mluvčí ukládá „dítě“ ke spánku, nikoli coby výpověď s imperativní formou, neboť mluvčí nepředpokládá, že by si „dítě“ samo lehlo, samo se ke spánku uložilo.

¹⁷⁹ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 136.

4.3.2 Komunikační funkce

Příznačným se pro analyzované komunikáty ukázal být úzký repertoár komunikačních funkcí. Vyjdeme-li při určování komunikačních funkcí z klasifikace podle Grepla¹⁸⁰, pak lze tvrdit, že primární výpovědní funkce veškerých realizovaných replik dítětem-rodicem byla funkce asertivní, tedy „(oznamovací, sdělovací, tvrdící...)[...] jde o to, že jejich záměrem je „obohatit“ vědomí adresáta o nějakou informaci, tedy způsobit, aby adresát věděl... popř. způsobit zároveň, aby adresát akceptoval mínění... mluvčího.“¹⁸¹. Určité zaznamenané repliky sice splňují po formální stránce podmínky výpovědi s funkcí direktivní, výzvovou, přičemž výpovědi s touto komunikační funkcí se vyznačují tím, že „jejich záměrem je způsobit (autoritativně/neautoritativně, s různou mírou naléhavosti nebo zainteresovanosti), aby adresát vykonal to, co mluvčí zpravidla... říká.“¹⁸², ovšem po stránce pragmatické je stále klasifikujeme jako výpovědi s komunikační funkcí asertivní, neboť byly konstruovány se záměrem sdělit, oznámit, přizpůsobit slova světu, nikoli přimět adresáta, aby něco vykonal, tedy přizpůsobit svět slovům. Mluvčí ve své podstatě od komunikačního partnera nic nežádá, neklade na něj žádné nároky, vnímá svého komunikačního partnera natolik komunikačně nekompetentního, že, jak si správně uvědomuje, realizovat výpovědi s komunikační funkcí direktivní by bylo v daném komunikačním kontextu neadekvátní a bezpředmětné. Aplikujeme-li na analyzované výpovědi klasifikaci výpovědních aktů Horeckého¹⁸³ (podobně jako Slančová¹⁸⁴), pak hovoříme ve valné většině výpovědí o komunikační funkci informační, podskupině prvkové (konstatování, informace, oznámení atd.), část výpovědí splnila, ovšem pouze formální, kritéria komunikačních funkcí operačních, podskupiny reaktivních (výzvy, instrukce), účelem výpovědi však ve skutečnosti nebylo vzbudit v komunikačním partnerovi reakci. Zajacová uvádí¹⁸⁵ jako charakteristický rys v imitovaném registru řeči rodiče orientované na dítě

¹⁸⁰ srov. Karlík, P. – Grepl, M.: *Skladba češtiny*. Votobia, Olomouc, 1998, s. 430-432.

¹⁸¹ Karlík, P. – Grepl, M.: *Skladba češtiny*. Votobia, Olomouc, 1998, s. 430.

¹⁸² Karlík, P. – Grepl, M.: *Skladba češtiny*. Votobia, Olomouc, 1998, s. 431.

¹⁸³ Horecký, J.: Narativně výpovědné akty. *Slovo a slovesnost*, roč. 53, č. 2, 1992, s. 105-110.

¹⁸⁴ srov. Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovské univerzity, Prešov, 1999, s. 74.

¹⁸⁵ Zajacová, S.: Registre dětí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 339.

hypertrofii otázek a výpovědí výzvového charakteru, u nichž je však reaktivní komunikační funkce oslabená, neboť jejich cílem je v první řadě upoutat a udržet pozornost dítěte, do popředí se tedy dostává funkce kontaktní. Pokud jde o uvedenou hypertrofii otázek, v tomto bodě se naše výsledky s výsledky Zajacové rozcházejí, otázky, čili výpovědi s interogativní komunikační funkcí (klasifikace Grepl/Karlík¹⁸⁶) v našem případě chyběly. Ve shodě se Zajacovou však můžeme tvrdit, že v případě námi analyzovaných výpovědí lze taktéž hovořit, vedle hlavní komunikační funkce, která spočívá ve sdělení informace/oznámení/tvrzení/, o doprovodných funkcích operačních – kontaktních (klasifikace dle Horeckého¹⁸⁷). Zaznamenali jsme dokonce v několika málo případech specifické indikátory kontaktních komunikačních funkcí, jednalo se o situace, kdy mluvčí komentoval svou činnost, která obvykle spočívala v podávání určité věci dítěti-panence:

Příklad 18:

dítě-rodic: vem si nuňáček..vem si to...na ↑

Příklad 19:

dítě-rodic: na: ↑ tady máš....no ↑

Naopak se analýzou imitovaného registru řeči rodiče nepotvrdily výsledky zjištěné Müllerovou, která uvádí, že v registru řeči matky jsou „nejčastější... *tázací věty s vyjádřením potřeby informace, ale jde o otázky pedagogické[...], vyskytují se otázky s funkcí výzvy, nabídky, povzbuzení, návodu, varování[...], větami imperativními vyjadřuje matka zákaz, napomenutí, ale často k nim připojuje jejich zdůvodnění*“¹⁸⁸. Závěr, k němuž jsme tentokrát došli, je tedy takový, že v případě hry na rodinu se děti-rodice uchylovaly k jednoduchým indikativním formám, registr komunikačních funkcí se omezoval na podání informace, případně na navázání a udržení kontaktu, děti předškolního věku napodobovaly registr řeči rodičů tím, že užívaly „nepravé“ imperativní formy, „nepravé“ komunikační funkce reaktivní (výzvové). Ovšem na druhé straně se komunikační kompetence předškolních dětí neprojevila coby natolik rozvinutá, abychom mohli hovořit o pedagogickém rozměru

¹⁸⁶ Karlík, P. – Grepl, M.: *Skladba češtiny*. Votobia, Olomouc, 1998, s. 430-432.

¹⁸⁷ Horecký, J.: Narativně výpovedné akty. *Slovo a slovesnost*, roč. 53, č. 2, 1992, s. 105-110.

¹⁸⁸ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 137.

komunikace, tedy zejména o otázkách (výpovědích s potřebou informace), a dále také nebyly vysledovány rozmanitější komunikační funkce, o nichž hovoří Müllerová (nabídka, povzbuzení, varování, návod, napomenutí atd.).

4.4 Gramatické prostředky sounáležitosti

Gramatické prostředky sounáležitosti byly zaznamenány ve všech třech typech analyzovaných rolových her. U rolové hry na rodinu, jak jsme uvedli, se ukázala snaha zdůraznit zejména její dimenzi vstřícnou, intimní, přičemž primárně děti-rodice zdůrazňovaly tuto stranu osobnosti rodiče prostředky sounáležitosti z roviny lexikální (deminutiva, onomatopoeie, eufemizmy) a zvukové. Nicméně i prostředky sounáležitosti z gramatické roviny byly v určité, menší míře zastoupeny, zaznamenali jsme výskyt symbiotického (inkluzivního) plurálu (příklady 20 - 23), a ojedinělé případy posunu v slovesné osobě. Zajacová¹⁸⁹ uvádí, že nejfrekventovanější znaky disproporční komunikace (symbiotický plurál, posuny v zájmené a slovesné osobě) poukazují na nerovnocennost mezi komunikačními partnery, která může být způsobena z více příčin (institucionálností, sociální disproporcí, individuálním stylem mluvčího). V komunikaci s malými dětmi považuje Zajacová za důvod existence disproporčních znaků zejména oslabenou komunikační schopnost jednoho z komunikačních partnerů, tedy dítěte. V případě výsledků naší analýzy se přikláníme k Zajacové, domníváme se, že za výskytem těchto asymetrických komunikačních znaků lze vidět zejména slabou komunikační kompetenci respondenta replik realizovaných dětmi-rodici. Vzhledem k tomu, že dítě představovala panenka, přičemž věk dítěte byl určen v rozmezí novorozeně/nemluvně (případně batole), nebylo s ním nakládáno dítětem-rodicem jako s plnohodnotným komunikačním partnerem, naopak se od „dítěte“ neočekával žádný verbální kontakt, nulová komunikační kooperace. Pokládáme tedy případy výskytu symbiotického plurálu a posunu v slovesné osobě za projev empatie, přizpůsobení, nikoli za snahu zdůraznit opačný pól komunikace, tedy autoritativní distanci. Müllerová v souvislosti s výskytem symbiotického plurálu v registru řeči matky orientované na dítě uvádí, že matka *„pracuje s tím, že si dítě není plně vědomo*

¹⁸⁹ Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomouciensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 90.

své osoby, a stejně často užívá vedle 2. os. sg. hlavně v jednoduchých pokynech[...] i tvaru pro osobu třetí[...] a i o sobě mluví ve 3. osobě[...] častý je inkluzivní (symbiotický plurál) jako výraz přiblížení či ztotožnění...ve své řeči k dítěti se matka přizpůsobuje stupni rozvoje jeho intelektu[...] neustále si s dítětem povídá, ale vůbec si „nepovídá“, jejich role jsou silně asymetrické v tom smyslu, že si nejsou v ničem rovni. Matka je silnější, dominantní partner, ale příznačné je, že to nedává najevo a staví do popředí dítě“¹⁹⁰. Zajacová¹⁹¹ v rámci výzkumu různých typů komunikačních registrů (matky s dítětem, trenéra s hráči, učitelky s dětmi, komunikace s mentálně postiženým komunikantem, komunikace s domácími zvířaty) došla k závěru, že symbiotický plurál se objevuje zvláště v tom typu komunikace, kde je vyšší míra soukromosti (intimity) ve vzájemném vztahu komunikačních partnerů, konkrétně uvádí, že výskyt tohoto výrazového prostředku (obdobně jako v případě dalších výrazových prostředků – deminutiv apod.) se projevil v registru řeči orientované na dítě a na domácí zvířata. Do jisté míry protikladně k Zajacové na tomto místě však musíme uvést, resp. připomenout, že výskyt symbiotického plurálu jsme v té či oné míře zaznamenali ve všech třech typech analyzovaných rolových her, přičemž v posledním typu komunikace ze sféry nejprivátnější, vyznačující se nejvyšší mírou intimnosti, nebyl výskyt symbiotického plurálu nikterak výrazný, lze hovořit o několika případech užití nikoli o převažující, dominantní tendenci:

Příklad 20:

dítě-rodic: uděláme bác! ↓

Příklad 21:

dítě-rodic: budeme e-at... ↓

Příklad 22:

dítě-rodic: přebalíme... ↓

Příklad 23:

dítě-rodic: budeme papat..ham ham...

¹⁹⁰ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 136.

¹⁹¹ Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomouciensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 92.

Pokud jde o slovesný posun, zachytili jsme dvakrát typ posunu z 1. os. sg. do 3. os. sg. v situaci, kdy mluvčí (dítě-rodíč) komentoval svou vlastní činnost, tedy mluvčí sám o sobě hovořil ve 3. os. sg., přičemž explicitně sebe samého označil. Tento prostředek vypořezovala v řeči matky orientované na dítě, jak jsme uvedli, taktéž Müllerová¹⁹², a rovněž Zajacová¹⁹³ uvádí tuto formu posunu na prvním místě, podobně jako v případě symbiotického plurálu, v případě komunikace vyznačující se výraznou intimitou:

Příklad 24:

dítě-rodíč: maminka...to...maminka dá ti to...

Příklad 25:

dítě-rodíč: mama nabumbá.....

4.5 Opakování

Obdobně jako v případě analýzy prvních dvou typů rolových her, i ve hře na rodinu jsme se setkali s výraznou mírou opakování, ať už se jednalo o opakování doslovné či variované, o opakování samostatné lexikální jednotky, o opakování seskupených lexikálních jednotek nebo celých výpovědí. Opakování spolu s expresivními výrazy a gramatickými prostředky řadíme k prostředkům sounáležitosti, vstřícnosti, empatie. Stejně jako tomu bylo u gramatických prostředků, i v tomto případě jsme shledali, že důvodem užitého opakování byla interakce s komunikačně méně kompetentním partnerem.

Opakování má v případě rodinné komunikace obdobnou funkci jako v komunikaci školní (srov. kap. 2. 2. 1. 2.), to znamená, že jeho role nespočívá pouze v tom, aby se komunikačně kompetentnější partner přiblížil partneru méně kompetentnímu, navodil pocit blízkosti a souznění, role opakování má v registru řeči rodiče rovněž pedagogický cíl. Müllerová¹⁹⁴ řadí opakování k prostředkům

¹⁹² Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 136.

¹⁹³ Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomouciensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 94.

¹⁹⁴ srov. Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 136.

pedagogického zaměření matčiny řeči: „*matka učí dítě nová slova spolu s poznáváním předmětů tím, že je vyslovuje dvakrát i vícekrát, nové slovo opakuje s důrazem a s výraznou intonací a vyslovuje ještě zřetelněji než při běžném mluvení[...]* nově zaváděná slova opakuje i v příslušných kontextech jejich užívání“¹⁹⁵. Vycházíme z předpokladu, že vzhledem k dosaženému stupni komunikační kompetence děti předškolního ještě nejsou schopny operovat s pedagogickou dimenzí registru řeči rodiče, je-li opakování v registru řeči rodiče orientované k dítěti motivováno pedagogicky, napodobily děti tento registr, aniž by si však uvědomovaly onu pedagogickou motivaci. Primární cíl byl pro dítě-rodiče chovat se jako „opravdový“ rodič, který se snaží svému dítěti co nejvíce vyjít vstříc, proto opakuje své výpovědi, aniž by si však uvědomovalo, že se tak děje proto, aby děti měly čas pochopit obsah a spojit si slova a zvuky s jednotlivými činnostmi. Tendence k opakování byla navíc u sledovaných dětí umocněna tím, že se jim nedostávalo žádné odezvy, žádné verbální reakce ze strany recipienta výpovědi, jejich repliky byly tedy ponechány bez zpětné vazby.

Opakovaní jsme zaznamenali jak v případě výrazů expresivních (deminutiv i onomatopoií), tak neexpresivních:

Příklad 26:

dítě-rodič: a ham..budeš dělat ham...

Příklad 27:

dítě-rodič: maminka...to...maminka dá ti to...

Příklad 28:

dítě-rodič: lež...lež a spi..spi ted'...

Opakované jsme zaznamenali rovněž jednotlivé výpovědi, a to doslovně či modifikovaně:

Příklad 29:

dítě-rodič: budeš papat...budeš papat...

Příklad 30:

dítě-rodič: vem si nuňáček..vem si to...na..↓

¹⁹⁵ Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 136.

Závěr

V magisterské diplomové práci jsme si kladli za cíl prověřit, zda jsou děti předškolního věku schopny orientovat se ve spleťtém vztahu sociálních rolí, zda chápou úlohu dané sociální role. Zaměřili jsme se na schopnost předškolních dětí ovládat komunikační registry sociální role pedagoga, lékaře a rodiče. Bylo nezbytné nalézt vhodnou metodu, jejímž prostřednictvím bychom k daným údajům dospěli. S ohledem na charakter cíle našeho výzkumu jsme zvolili metodu tzv. rolové hry. Děti tedy zastávaly výše sociálně postavené role v rámci hry, konkrétně hry na školu, na lékaře a pacienty a na rodinu.

Výsledky výzkumu prokázaly, že děti v rámci hry inklinují k nápodobě role s vyšším sociálním postavením, tyto role jsou pro ně atraktivní, žádoucí. Komunikanti předškolního věku prokázali schopnost orientovat se v systému sociálních rolí ve všech třech typech komunikace, byli schopni chápat sociální postavení dané role a její úlohu v rámci komunikační události. V průběhu nahrávání jsme zaznamenali, že se v obsazování jednotlivých rolí projevují rodové rozdíly, například ve hře na lékaře a pacienty zastávala roli zdravotní sestry vždy dívka, při napodobování komunikace v rodině se o roli otce ucházeli zejména chlapci, role matky byla ve všech případech ponechána dívce. Za podstatné považujeme zjištění, že na dosaženou úroveň kompetence ovládat příslušné komunikační registry neměl vliv věk předškolního dítěte, neprojevily se rozdíly mezi dětmi na jedné straně čtyř a pětiletými, na straně druhé šesti a sedmiletými. Rozhodující vliv měla individualita dětí, jejich přirozené vlastnosti, schopnosti a zejména komunikační dovednosti, srovnatelnou úroveň ovládnutí registrů jsme mohli zaznamenat u dítěte čtyřletého a šestiletého, naopak jsme v některých případech zaznamenali rozdíly v komunikační kompetenci dětí stejného věku. Děti při realizaci rolových her projevily kreativitu, schopnost improvizace, ztvárnily danou sociální roli po stránce verbální i neverbální.¹⁹⁶

V imitované školní komunikaci projevily děti v roli učitelů množství prvků charakterizujících registr řeči pedagoga orientovaný na dítě. Jednalo se zejména o repliky s komunikační funkcí souhlasu (potvrzení, schválení informace), s funkcí

¹⁹⁶ Neverbální projevy byly v některých okamžicích hry spíše nežádoucí, děti se vyjadřovaly neverbálně na úkor projevů verbálních, které však byly s ohledem na charakter výzkumu podstatné.

nesouhlasu (zamítnutí informace formou opravy), z kontaktoých komunikačních funkcí to bylo oslovení, výzva, navázání a udržení kontaktu, napomenutí, komunikační funkce potřeba informace a potřeba činnosti. Dále jsme zaznamenali vysokou frekvenci výskytu hodnotících prostředků, zejména adverbii, opakování, modálních partikulí, objevily se posuny ve jmenné a slovesné osobě (posun z 2. os. sg. k 3. os. sg.). Vysledovali jsme také výskyt tzv. prostředků sounáležitosti (hodnotící prostředky, hypokoristická forma oslovení apod.), z gramatických prostředků to bylo užití tzv. symbiotického plurálu a dativních forem pronomin. Z deiktických prostředků byly zastoupeny tzv. indexy *já*, *ty*, *ted'* a *tady*, které komunikaci vztahovaly k účastníkům komunikace a okamžik promluvy k aktuálnímu ději komunikační události.

Analýzou imitovaného registru řeči lékaře jsme vysledovali dvě protichůdné tendence – sklon k autoritativnosti na jedné straně a sklon k vyjadřování empatie a souznění na straně druhé. Projevem autority a distance byly prostředky „odbornosti“, jejichž prostřednictvím děti v roli lékařů usilovaly o profesionalizaci své mluvy. Zaznamenané komunikační funkce byly málo variabilní, převažovala funkce pokynu, instrukce, jednoznačně dominovala forma imperativu. Za další prostředek, jehož pomocí děti v roli lékařů posilovaly svou autoritu, byla užitá forma vykání. Empatii a náklonnost děti v roli lékařů projevovaly jak verbálně, tak neverbálně. Z verbálních prostředků empatie, tedy z prostředků sounáležitosti, jsme zaznamenali vysoké zastoupení zjemňujícího lexika – deminutiv a eufemizmů. Rovněž bylo vysledováno několik případů užitého posunu v slovesné a zájmenné osobě (posun z 1. os. sg. k 3. os. sg., posun z 2.os.sg./3.os.sg. do 2. os. pl.), a zastoupen byl také symbiotický (inkluzivní) plurál. K empatické dimenzi registru řeči lékaře odkazovaly dále specifické výrazy s kladným hodnotícím nábojem (*neboj se*) a opakování. Pokud jde o prostředky deixe, byla komunikace opět situována k *tady* a *ted'*, výrazně se uplatnil prostředek textové deixe, výraz *další*.

Registr řeči rodiče napodobený předškolními dětmi charakterizovala výrazná míry expresivity, zastoupeny byly eufemizmy, onomatopoeia a deminutiva. V souvislosti s těmito expresivními výrazy se prokázala schopnost střídání jazykového kódu ze strany předškolních dětí, kdy repliky s citově neutrální podobou slova byly adresovány komunikantovi zastávajícímu sociální roli dospělého jedince, slovo s expresivním příznakem se pak objevilo v replice adresované komunikantovi zastávajícímu sociální roli dítěte. V případě hry na rodinu se komunikanti uchýlovali

k jednoduchým indikativním formám, komunikační funkce byly málo variabilní, omezovaly se na podání informace, na navázání a udržení kontaktu, děti v roli rodičů neočekávaly zpětnou reakci komunikačního partnera. Z gramatických prostředků sounáležitosti byl opět zaznamenán symbiotický plurál, zaznamenali jsme rovněž dva případy posunu v slovesné a zájmené osobě (z 1. os. sg. do 3. os. sg.). Dále jsme v analyzovaných komunikátech zjistili výraznou míru opakování.

Na závěr můžeme konstatovat, že se předpoklad toho, že komunikační kompetence předškolních dětí dosahuje takové úrovně, aby děti již v předškolním věku byly schopny ovládat komunikační registry rozličných sociálních rolí, ukázal jako oprávněný.

Anotace

Autor:	Martina Rzehulková
Katedra, fakulta:	Katedra bohemistiky, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Diplomová práce:	„Komunikace“ sociálních rolí v dialogu dětí předškolního věku
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
Počet znaků:	253 687
Počet stran:	117
Počet titulů použité literatury:	45
Klíčová slova:	děti předškolního věku - dětská řeč – řeč orientovaná na dítě - komunikace – komunikační registr – komunikační kompetence – sociální role - rollová hra – dialog – institucionální dialogy – replika – škola – lékař – rodina

Diplomová magisterská práce je zaměřena na komunikační kompetenci dětí předškolního věku. Cílem práce bylo prověřit, zda jsou děti v předškolním věku schopny orientovat se v jednotlivých sociálních situacích. Práce vychází z analýzy autentického materiálu, který byl získán výzkumem realizovaným v prostředí mateřské školy. Materiál byl zpracován metodou excerptce a třídění. Výsledky, k nimž jsme analýzou dospěli, jsme vyhodnotili, porovnali s teoretickými poznatky odborné literatury a vyvodili jsme závěry. Záměrem výzkumu bylo zjistit, zda děti v předškolním věku ovládají komunikační registry rolí s vyšším sociálním postavením. Práce je zaměřena na tři typy komunikací – komunikaci ve škole, v lékařské ordinaci a v rodině. Analyzovali jsme řečový projev komunikanta realizovaný v okamžiku, kdy zastával určitou nadřazenou sociální roli, roli pedagoga, lékaře, rodiče. Pozornost byla věnována verbálním projevům jednotlivých komunikantů v roli sociálně nadřazené, které byly adresovány komunikačním

partnerům zastávajícím roli sociálně níže postavenou, roli dítěte. Předmětem analýzy byla tedy tzv. řeč orientovaná na dítě realizovaná komunikanty v předškolním věku. Výsledky výzkumu prokázaly schopnost předškolních dětí pasivně i aktivně ovládat komunikační registry daných sociálních rolí.

Master thesis is focused on the communication competence of preschool children. The main goal is to confirm whether preschool children are able to orientate in specific social situations in terms of speech. This paper is based on authentic data which were obtained in kindergartens. This data was processed by the method of excerpctions and assortment. The results obtained by above mentioned analysis were evaluated and compared with theoretical knowledge from professional literature. The intention of this research was to ascertain whether preschool children are able to operate communication registry of higher social status. This thesis focuses on three types of communication in specific social situations: communication in school, medical office, and family. We have analyzed the expressions of speech of the speaker realized when in a superior social role, the role of teacher, doctor, and parents. The main focus was the verbal speech of speakers put in the social superior roles which was addressed to the speakers with the lower social statuses. So the analysis was therefore focused on the language implemented by the children of preschool age on children. The research results have demonstrated the ability of preschool children passively and actively control the communication registers of the given social roles.

Seznam literatury

Citovaná literatura:

- Černý, J.: *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Olomouc, 1996.
- Dostálová, L.: Komunikace dětí předškolního věku. *Češtinář*, roč. 19, č. 2, 2008/2009, s. 37-46.
- El'konin, D. B.: *Psychológia hry*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1983.
- Hirschová, M.: Demonstrativa z pohledu pragmatického. In: Bláha, O. (ed.): *Bohemica Olomucensia 4/2009*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2009, s. 56-60.
- Hirschová, M.: *Pragmatika v češtině*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2006.
- Horecký, J.: Naratívne výpovedné akty. *Slovo a slovesnosť*, roč. 53, č. 2, 1992, s. 105-110.
- Jurman, A.: Pronominální oslovení (tykání a vykání) v současné češtině. *Slovo a slovesnosť*, roč. 62, č. 3, 2001, s. 185-199.
- Karlík, P. – Nekula, M. – Pleskalová, J.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové Noviny, Praha, 2002.
- Karlík, P. – Nekula, M. – Rusínová, Z (eds.): *Příruční mluvnice češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha, 2008.
- Karlík, P. – Grepl, M.: *Skladba češtiny*. Votobia, Olomouc, 1998.
- Kořenský, J. et al.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 1999.
- Kyjonková, H. – Lacinová, L.: Soukromá řeč a typ aktivity u dětí předškolního věku. *Československá psychologie*, roč. 54, č. 4, 2010, s. 342-356.
- Lotko, E.: *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2003.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995.
- Maříková, H. et al.: *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha, 1996.
- Müllerová, O.: *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia, Praha, 1994.
- Müllerová, O.: Řeč dospělých v komunikaci s dětmi. In: Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text*. Jihočeská univerzita, České Budějovice, 2008, s. 135-140.
- Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Jak vedeme dialog s institucemi*. Academia, Praha, 2000.

- Müllerová, O. – Hoffmannová, J.: *Kapitoly o dialogu*. Pansofia, Praha, 1994.
- Müllerová, O.: *Komunikativní složky dialogického textu*. Univerzita Karlova, Praha, 1979.
- Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. H&H, Praha, 1992.
- Nebeská, I.: Slovenské studie o dětské řeči. *Naše řeč*, roč. 92, č. 9, 2009, s. 91-94.
- Petr, J. – Veselovská, J. – Komárek, M. – Kořenský, J. (eds.): *Mluvnice češtiny 2, Tvarosloví*. Academia, Praha, 1986.
- Pleskalová, J. – Krčmová, M. – Veřeka, R. – Karlík, P. (eds.): *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Academia, Praha, 2007.
- Průcha, J.: Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, 2009, s. 22-37.
- Romportl, M.: Český přínos k studiu dětské řeči. *Naše řeč*, roč. 43, č. 7-8, 1960.
- Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 2008.
- Slančová, D.: *Reč autority a lásky. Reč učitelky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, 1999.
- Svobodová, J. et al.: *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava, 2002.
- Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Karolinum, Praha, 2005.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha, 2000.
- Vondráček, M.: Citoslovce a částice – hranice slovního druhu. *Naše řeč*, roč. 81, č. 1, 1998, s. 29-37.
- Zajacová, S.: Registre dětí imitujících rolu matky a otce. In: Slančová, D. (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Filozofická univerzita Prešovskej univerzity, Prešov, 2008, s. 306-349.
- Zajacová, S.: Symbiotický plurál a posuny v slovesnej a zámennej osobe ako prejav asymetrie medzi komunikačnými partnermi. In: Polách, V. P. (ed.): *Bohemica Olomoucensia 2/2010*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2010, s. 90-96.
- Zajacová, S.: Hra na rodinu. K niektorým znakom komunikačného registra dětí imitujících rolu matky a otca. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská (Eds.): *3. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov)*. Prešovská univerzity, Prešov, 2007, s. 335-345.

Zajacová, S.: Formovanie komunikačného registra v rolových hrách detí. In: D. Slančová – M. Bočák – I. Žarnovská: 2. študentská vedecká konferencia (zborník príspevkov). Prešovská univerzita, Prešov, 2006, s. 378-389.

Židová, E.: Komunikace dětí předškolního věku. *Češtinář*, roč. 17, č. 2, 2006/2007, s. 37-48.

Studijní literatura:

Bachtin, M.: Problém rečových žánrov. In: *Estetika slovesnej tvorby*. Tatran, Bratislava, 1988, s. 266-313.

Hoffmannová, J. – Müllerová, O. – Zeman, J.: Mluvení za druhého. In: *Konverzace v češtině při rodinných a přátelských návštěvách*. Trizonia, Praha, 1999, s. 126-144.

Jasinská, L.: Morfologicko-syntaktický aspekt v komunikácii dieťaťa. In: *Hovorená podoba jazyka v médiách*, Nitra, 2008, s. 184-192.

Kesselová, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Náuka, Prešov, 2001.

Klimovič, M.: Komunikácia detí v televíznej relácii Táraninky. In: Kralčák, L. (ed.): *Hovorená podoba jazyka v médiách*. Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, 2008, s. 309-317.

Kořenský, J.: Komunikace a češtině. H&H, Jinočany, 1992.

Kováčová, Z.: Ako deti porozumejú dospelým. In: *Hovorená podoba jazyka v médiách*, Nitra, 2008, s. 192-200.