O S T R A V S K Á U N I V E R Z I T A

P E D A G O G I C K Á F A K U L T A
K A T E D R A Č E S K É H O J A Z Y K A A L I T E R A T U R Y
S D I D A K T I K O U
A
K A B I N E T L I T E R A T U R Y P R O D Ě T I A M L Á D E Ž,
J A Z Y K O V É A L I T E R Á R N Í K O M U N I K A C E

SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2015
ROČNÍK 5/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 5/ číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita v Ostravě

Mlýnská 5

Ostrava, 701 03

Předsedkyně redakční rady

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Výkonná redaktorka

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Redakční rada

prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD. (PdF Trnavské univerzity v Trnavě, Slovensko)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (FF Katolické univerzity v Ružomberku, Slovensko)

prof. Mag. Hana Sodeyfi (Institut für Slawistik der Universität Wien, Vídeň, Rakousko)

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. (PedF Univerzity Karlovy v Praze)

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Časopis vychází jednou ročně.

Studie procházejí recenzním řízením, a to formou dvou nezávislých recenzních posudků.

Obsah:

Editorial 5

Studie

Jana Svobodová
POHLED NA VARIANTNÍ TVARY A VÝRAZY V ČEŠTINĚ DŘÍVE A DNES 6

Kateřina Homolová
OBRAZ RODINY V MYSLI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A JEHO UCHOPENÍ SLOVY 21

Články

Pavlína Kuldanová
OPOMÍJENÁ VÝCHOVA K HLASU A ŘEČI 39

Recenze, zprávy

Ivana Gejgušová
MALÉ OHLÉDNUTÍ ZA LITERÁRNÍ TVORBOU PRO DĚTI A MLÁDEŽ Z LET 2014 A 2015 43

Kamila Sekerová
VÝZKUM ŘEČI ORIENTOVANÉ NA DÍTĚ 46

Marcela Hrdličková
(NEJEN) MILOSTNÉ DOPISY JAKO MOTIV SOUČASNÉ LIERATURY PRO DÍVKY 48

Ivana Gejgušová
S HOSTEM Z BRATISLAVY O PSANÍ, PŘEKLÁDÁNÍ A PŮJČOVÁNÍ KNIH 49

Editorial

Vážení čtenáři,

otevřeli jste páté číslo časopisu *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, jehož první „polokulaté“ narozeniny, jak pevně věříme, oslavíme hodnotnými příspěvky námětově spojenými se světem dětského jazyka, jazyka pro děti i literatury určené dětem a mládeži.

Stěžejními texty jsou již tradičně dvě úvodní odborné studie. Jana Svobodová se ve svém *Pohledu na variantní tvary a výrazy v češtině dříve a dnes* zabývá vnímáním jazykových variant u vytipovaných lexikálních jednotek a morfologických jevů mezi mládeží a dospělými, podloženým výsledky aktuálního výzkumu z podzimu tohoto roku.

Zajímavou a podnětnou studii nabízí také Kateřina Homolová, která v ní zužitkovala i své psychologické vzdělání – přibližuje nám psychologické aspekty dětského pojetí rodiny a svůj výzkum představ předškolních dětí o rodině a jejich pojetí kategorie matky a otce.

Dalšími součástmi časopisu jsou kratší články, recenze a zprávy. Pavlína Kuldanová poukazuje na zanedbávání hlasové a řečové výchovy ve školní výuce a zdůrazňuje nutnost vyučování této složky mateřského jazyka. Ivana Gejgušová ve svém „malém ohlédnutí“ podala užitečný přehled o zajímavých titulech pro děti a mládež, které vyšly v uplynulých dvou letech. Tematicky na ni navazuje Marcela Hrdličková recenzemi tří knižních novinek pro dospívající dívky, jež spojuje motiv psaní dopisů, tedy forma komunikace, která již není pro dnešní děti a dospívající typická. Zpráva o výzkumu řeči orientované na dítě z pera Kamily Sekerové poskytuje informaci o tom, že prostřednictvím jeho tvůrců došlo ke smysluplné spolupráci dvou pracovišť PdF OU, jejímž výsledkem bude mj. monografie o modelech rodinné komunikace mezi rodičem a dítětem. Oddíl zpráv a recenzí uzavírá Ivana Gejgušová připomínkou návštěvy milého hosta z Bratislavy – spisovatele, překladatele a ředitele tamní městské knihovny Juraje Šebesty.

Vážení čtenáři, doufáme, že vás letošní číslo inspiruje k dalšímu studiu, četbě nebo vlastní badatelské práci a že padesát stran jeho náplně důstojně reprezentuje jeho pětileté trvání.

Za redakci Pavlína Kuldanová

POHLED NA VARIANTNÍ TVARY A VÝRAZY V ČEŠTINĚ DŘÍVE A DNES

Jana SVOBODOVÁ

Abstrakt:

Autorka sleduje aktuální stav vnímání některých českých variantních tvarů a lexikálních jednotek u širší veřejnosti i u mládeže. Porovnává, jak jsou tyto jevy řazeny a hodnoceny v mluvnicích a slovnících i jak je nyní pojímá Internetová jazyková příručka, která je vhodnou oporou také pro školu a doporučuje se jako užitečný doplňkový zdroj k používaným učebnicím češtiny.

Klíčová slova:

spisovná čeština; obecná čeština; běžně mluvený jazyk; variační sociolingvistika; kodifikační zdroje; Internetová jazyková příručka; školní výuka češtiny

Příspěvek vznikl v návaznosti na řešení grantového projektu GA ČR 405/09/0113 *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci: recepce, realita, perspektiva a vize*.

Vlastní text

1. Variační sociolingvistika v českém prostředí

V současné české jazykové situaci se setkáváme s postupující variabilitou u tvarů slov i lexikálních jednotek, často danou zejména působením obecné češtiny coby nejrozšířenějšího a nejmasivněji se posazujícího interdialektu na vyjadřování ve veřejném prostoru. Na některé z nich jsme zaměřili pozornost už v knize ***Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*** (J. Svobodová a kol., 2011; dále FS). Potvrdilo se, že zachycené změny, pokud měnící se prostředek nabývá nebo už nabyl charakteru rysu společného, tj. neutrálně nebo spíše neutrálně/nepříznakově působícího i mimo oblast rozšíření obecné češtiny jako běžně mluveného jazyka, mají velkou šanci vyrovnat se nebo se alespoň přiblížit prostředkům dosud kodifikovaným jako spisovné (srov. např. FS, s. 127–141). Podstatné totiž není, zda se změněné prostředky staly součástí kodifikace/standardizace[1], ale to, že jsou všeobecně přijatelné a mluvčí češtiny je vnímají jako vhodné i pro kultivované komunikáty veřejné povahy. Současná variační sociolingvistika sleduje zejména tyto průniky a přechodová pásma mezi varietami, nejčastěji jde o ty, které fungují mezi češtinou spisovnou a obecnou. I když v dosavadním stratifikačním modelu češtiny jako národního jazyka zatím není začleněna čeština běžně mluvená, stále více se ukazuje, že její vlivy nelze přehlížet. *Běžně mluvený jazyk* (čili *běžně mluvená čeština*) se podílí na kolokvializaci vyjadřování i tam, kde se dříve lpělo na spisovnosti, i když v jeho případě nejde o útvar spisovný, ale jen o soubor rozmanitých

[1] Diskuse o pojetí kodifikace (resp. standardizace) v češtině není mezi bohemisty ukončena. Standardizace vychází z pojmu jazykový *standard*, který jedni řadí k úzu, jiní ho mají za víceméně totožný s normou, další ho kladou blíže ke kodifikaci. Momentálně, kdy je pro aktuální českou jazykovou situaci typická zvýšená tolerance k jevům, které ještě kodifikovány nebyly, ale jsou na postupu a jsou vnímány jako náležité, je častěji řeč o standardu, za jehož součást se tyto prostředky pokládají. Odborníci proto dávají přednost standardizaci před kodifikací. I *Encyklopedický slovník češtiny* (2002, s. 438) objasňuje standard jako „soubor jazykových prostředků považovaných za správné“, čímž ho klade na úroveň normy. Ve slovenském prostředí Juraj Dolník (2010, s. 101–106) označuje postupující prostředky za standardizované a potenciálně kodifikovatelné. Na jejich příkladu vymezil rozdíl mezi tzv. ideální jazykovou normou (fungující pouze v představách některých tradicionalistů) a reálnou (statistickou) jazykovou normou, podepřenou zjištěními z aktuální komunikační praxe.

prostředků, mezi nimiž pochopitelně mohou bez potíží fungovat rovněž prostředky spisovné, kde však převažují hlavně různorodé prostředky nespisovné. Stěžejním rysem kolokvializace, kterou Jana Hoffmannová (in Čmejrková, Hoffmannová (eds.), 2011, s. 282) podřadila pod konverzacionalizaci, je uplatnění dosud nespisovných či pomezních jazykových prostředků i v komunikátech veřejných, zejména mediálních. Její přístup souzní s názorem slovenských sociolingvistů Oľgy Orgoňové a Juraje Dolníka (2010, s. 85), podle nichž se do veřejné sféry stále častěji dostává komunikace, která byla původně ryze kontaktní a osobní až intimní; ta si i ve veřejném prostoru zachovává uvolněné jazykové rysy, třebaže se stala komunikací nekontaktní/distanční.

Právě proto, že nejrozšířenější běžně mluvenou češtinou je u nás čeština obecná, je vhodné cíleně sledovat interference mezi ní a češtinou spisovnou, a to nejen frekvenci jevů v korpusových zdrojích, ale mnohem více než dosud i jejich vnímání v celonárodním prostoru. Na problémy s nejasným vymezováním výchozích pojmů u variet typu *obecná čeština* a *spisovná čeština* u deskriptivistických badatelů před časem upozornil Jan Chromý ve Slově a slovesnosti (2009, s. 131); k analýze zvolil texty Františka Čermáka. Ve stejném roce Chromý v Naší řeči (2009a, s. 255) vybídl k tomu, aby bohemisté vzkřísili českou empirickou lingvistiku, která žila dlouho v ústraní: naznačil, jak potřebný by byl rozsáhlejší empirický výzkum mapující současnou českou jazykovou situaci, neboť pro lingvistu nejsou dostatečnou oporou ani pouze vlastní povědomí nebo povědomí jeho nejbližšího okolí, ale ani pouze korpusová data, jakkoli stále doplňovaná. Jednu z možných cest Chromý nastínil už v roce 2009 a podtrhl právě to, že by mělo jít o postoje ke konkrétním projevům jazykové variability, nikoli o obecné postoje k jazyku. Právě tyto postoje (language attitudes) se dají ověřovat s oporou o to, že testované osoby by podle zadání hodnotily konkrétní jazykové projevy, a to takové, při nichž se vyskytly prostředky z více variet.

Později se Chromý (2014, s. 1–2) zabýval jazykovými variantami v různých rovinách a možnostmi jejich ověření jak metodami dialektologickými, tak metodami variační sociolingvistiky. Poukázal na to, že oba přístupy se dají kombinovat, i když „jejich cíle jsou rozdílné“. Ze srovnání vyvozuje, že dialektologický výzkum jde obvykle „do šíře“ a postihuje regionální diferenciaci geograficky na celém území, kdežto variační sociolingvistika se nejčastěji věnuje užívání jazyka „do hloubky“ na vybraném konkrétním místě. Zřetelný rozdíl vidí Chromý i v zaměření na odlišné jazykové roviny: dialektologie nápadně akcentuje slovní zásobu, kdežto ve variační sociolingvistice bývá tato oblast na okraji zájmu. Naopak variační sociolingvistika věnuje pozornost také „nekategoriálnímu užití různých fonologických či gramatických prostředků“, což znamená kolísavé, nejednotné uplatnění některého jevu v témže regionu nebo i u stejného mluvčího, kdežto dialektologie takový aspekt nesleduje. Nepochybně je možné oba přístupy i propojit a zkoumat variantní jevy na širším území metodami sociolingvistickými.

Už dříve než Chromý a bez odkazu na variační sociolingvistiku se nad postupem variování a jeho důsledky zamýšlel Jiří Kraus (1999, s. 20–21); zvýraznil v té souvislosti stav, kdy se „projevují vývojové tendence národního jazyka a zejména jeho spisovné normy, které jazykovědce vyzývají k hodnocení a spolu s tím i k úvahám o změnách v kodifikaci“. Pokračoval pak: „Vyvstává tu především jedna otázka. Má kodifikace tento objektivní proces pronikání nespisovných prvků do spisovné normy brzdit, nebo podporovat? Má převládající úzus kopírovat, nebo ignorovat?“ Dospěl k závěru, že kompromis se hledá obtížně a že naráží v mnoha případech na postoj veřejnosti, která podle jeho slov „jakoukoli snahu o kompromis nemilosrdně stíhá“. V době vzniku Krausova textu bylo poměrně čerstvým podnětem do diskuse o spisovném češtině knižní vydání ***Češtiny bez příkras***, publikace Petra Sgalla a Jiřího Hronka, která v roce 1992 rozdmýchala spory o jazykovou správnost v českém prostředí,

protože autoři se v ní postavili za názor, že většinový úzus rozhoduje o správnosti, což pro češtinu znamená úzus obecněčeský. Potlačování tohoto úzu by údajně vedlo k zadržování vývoje, proto je třeba podle Sgalla a Hronka promítnout obecněčeské jevy do spisovné kodifikace jako varianty.[2] Tento striktní požadavek znamená podle Krause první extrém. Kraus se na konci 90. let 20. století domníval, že i přes rozdílnou intenzitu působení dílčích obecněčeských jevů na spisovnou normu je možno konstatovat, že jazykovědci si dynamiku českého systému uvědomují a s vývojovými změnami v něm jsou plně srozuměni. Tehdy připomínal rozsáhlou oblast variant v českém tvarosloví. Naproti tomu varoval před druhým extrémem, který je protiváhou k deskriptivistickým názorům: kriticky hodnotil zdánlivě vlastenecké snahy chránit spisovnou češtinu před jakýmikoli vlivy. Tyto postoje zaznamenal jak u laické veřejnosti, tak u puristicky zaměřených redaktorů, korektorů nebo učitelů. Doslova napsal (Kraus, 1999, s. 22): „Ideálem těchto lidí bývá většinou nepříliš jasně formulovaný pojem čistoty jazyka a především formulace jednoznačného stanoviska „tak je to dobře, tak je to chybně“. V názorech těchto lidí bývá mnoho omylů a nepřesností, neochoty k ústupkům a přílišného lpění na tom, co si kdysi, a možná ještě ne správně, osvojili ve škole.“

Vrátíme-li se v lingvistické historii ještě hlouběji až k myšlenkám Havránkovým (1963, s. 260), lze si připomenout, že už PLK šlo o to, aby kodifikace spisovného jazyka co nejlépe odrážela dobovou jazykovou situaci, tedy skutečnou dobovou jazykovou normu, nikoli aby udržovala idealizovaný, překonaný starší stav. Proto PLK hodlal odstranit nežádoucí archaičnost kodifikace a posunout ji směrem k současnosti. Havránek však kritizoval i zjednodušené zásahy, k nimž v jeho době došlo v ***Pravidlech českého pravopisu***: „K uvedeným zásadám z let třicátých je třeba ještě doplnit, ovšem se značnou rezervou před zneužíváním, zásadu zřetele k struktuře daného jazyka.“ (op. cit.) Argumentoval nominativem pl. typu *malé okna* nebo *dobré zvířátka*, tedy variantou, která je nabízena vedle obecněčeského plurálu *malý okna* a *dobrý pole*. Chápe podoby *malé okna* a *dobré pole* jako nevhodný pokus o zespisovnění verze obecněčeské a myslí si, že varianty typu *malé okna* a *dobré pole* se u veřejnosti setkávají s nelibostí, tedy takováto varianta – jeho slovy – „posluchače přímo dráždí, ač v polovině minulého století[3] se ve spisovném jazyce začala značnou měrou ujímat; byla však vytlačena podobou *dobrá*… a je velmi nesnadné nyní tuto situaci řešit.“ Havránkovou poznámkou z počátku 60. let 20. století můžeme nyní podpořit myšlenku, aby empirické šetření v českém jazykovém prostoru opět získalo prostor a vážnost. Bez toho, abychom si domněnku ověřili u širšího spektra respondentů, se stěží dají učinit relevantní závěry a doporučení pro vyjadřovací praxi. Podle principů jazykového managementu je zapotřebí nejen zajistit identifikaci uvedeného jazykového problému (zde výskyt variantnosti v nominativu pl. neuter v úzu, resp. v jazykových korpusech), ale daný jev odborně vyhodnotit a dojít k institucionálnímu řešení (na základě empirických zjištění) a až poté začlenit nové řešení do praxe (kodifikace/standardizace) v podobě doporučení.

Otázek spojených s variováním v češtině by si měla důkladněji všímat i škola v rámci komunikačně chápané výuky češtiny. Pokusili jsme se proto o dílčí pilotní sondu dnešního hodnocení některých vybraných morfologických a lexikálních variant respondenty různého věku, prioritně zadanou u současné mládeže, která je školní výukou bezprostředně dotčena, ale pro srovnání jsme oslovili také respondenty z řad široké veřejnosti.[4] Zajímalo nás, zda postoje

[2] Až později se tento deskriptivistický proud, který se v bohemistice o slovo průběžně hlásí přičiněním Petra Sgalla od roku 1960, začal od kodifikace a spisovnosti v češtině zcela distancovat a stojí výhradně na tezi, že jazyk je třeba nechat volně existovat a pouze registrovat jeho proměny v širokém úzu.

[3] Míněna je polovina 19. století; Havránkův text vznikl ve 20. století.

[4] Obdobně jsme postupovali u jiných vybraných variantních jevů různé povahy také při celonárodním sociolingvistickém výzkumu zaměřeném na fenomén spisovnosti (FS), srov. blíže Svobodová, J. aj., 2011.

k variantám budou u dospělých ostře vyhraněné, anebo už mnohem smířlivější, než jak to konstatoval v roce 1999 Kraus. Chtěli jsme tedy porovnat postoje deklarované skupinou žáků a skupinou dospělých a ověřit, jakou roli sehrál faktor věku, tj. zda se s ohledem na to vnímání jevů v čase významněji proměňuje. U dospělých se nám podařilo zajistit respondenty dotazníkového průzkumu nejen z Moravskoslezského kraje, kde naše pracoviště sídlí a kde připravuje příští učitele-češtináře, ale podle možností i z dalších regionů včetně všech krajů českých, v nichž jako běžně mluvený jazyk funguje obecná čeština. I když provedená sonda je pouze dílčí a nemá charakter rozsáhlého komentovaného výzkumu, opřeného o rozhovory s respondenty a nahrávky i analýzy jejich sdělení, přesto ukazuje poměrně zřetelně, že mladí i starší respondenti většinou dokázali na hodnotové škále od 1 do 5 vybrané varianty zajímavě odstínit a odstupňovat je podle jejich přijatelnosti v projevu, který má nést rysy prestižnosti a kultivovanosti.[5] Naznačila také, že mluvčí nedeklarují obecný postoj k varietám, ale že prostředky z určité variety na ně působí v různých komunikátech odlišně. Tím jsme mohli přitakat Chromého tezi, že „určitá varieta nepředstavuje jednu určitou hodnotu, ale že je hodnota dána spíše konfigurací určitých prostředků v rámci určitého projevu“ (2009a, s. 259).

2. Pilotní sonda vnímání jazykových variant respondenty různého věku

Dotazníkový průzkum proběhl mezi školní mládeží ve věku od 12 do 16 let z Moravskoslezského kraje,[6] analogické dotazníkové šetření bylo provedeno i mezi dospělými z celého území státu.[7] Sběr dat se konal v září a v říjnu 2015. Zadání dotazníků označených jako ČEŠTINA 2015 bylo jak u mládeže, tak u dospělých jednotné. Uvedeno bylo shodně touto formulací: „*V současné češtině se někdy používají dva různé tvary stejného slova nebo dvě odlišná slova označující totéž: zajímá nás, jak je hodnotíte. Představte si, že byste je slyšeli například ve zprávách v televizi nebo v rozhlase, kde se používá spisovná čeština. Porovnejte následující dvojice a přidělte vždy známku jako ve škole od 1 do 5. Co pokládáte za naprosto správné a co Vám nijak nepřekáží, dostane známku 1, co Vám naopak hodně vadí a úplně to odmítáte, dostane známku 5. Pokud chcete hodnotit jen s nějakou připomínkou, vyberete si známku mezi 2 až 4. Kdo se neumí rozhodnout nebo neví, označí 6, to znamená „NEVÍM“.*“ Od zadavatelů dotazníku bylo požadováno, aby respondentům úvodem zdůraznili zejména to, že nejde o zjišťování jejich znalostí, ale o zachycení osobního vnímání daných jevů (zda jsou pro ně přijatelné zcela bez připomínek, anebo zda k nim mají výhrady), podstatné bylo také to, aby alespoň jeden z jevů – ten nepřekážející – dostal školní známku 1.[8] Celé znění dotazníku

[5] V článku Jiřího Krause (1999, s. 16) je ocitován názor Antonína Přidala, který vystihl podstatu dobových přístupů k češtině: „Náš jazyk je dnes svobodnější, protože nemusí sloužit povinným rituálům, které skutečnost spíše zastíraly než vyjadřovaly. Porevoluční doba přinesla s sebou větší spontánnost v chování i v řeči, větší odvahu vzdorovat autoritám, ale také menší ochotu k sebeovládání, menší smysl pro přiměřenost. Přiměřené je mluvit tak, jak to nejlépe vyhovuje té či oné komunikační situaci, ne jak se to nejvíc hodí mně.“

[6] K tomuto účelu jsme využili materiál shromážděný pro potřeby bakalářské práce studenta Pedagogické fakulty Ostravské univerzity Darka Stolinského, který vyhodnotil dotazníky získané od 149 respondentů této věkové skupiny ze základních škol v Ostravě a Hlučíně. Mezi respondenty bylo 74 dívek a 75 chlapců.

[7] Metodou sněhové koule, tedy sběrem organizovaným přes různé prostředníky a osobní kontakty, jsme si opatřili dotazníky od 180 respondentů ve věku od 18 do 88 let ze všech krajů ČR. Žen bylo 101 a mužů 79, průměrný věk činil 39,5 roků. Zástupců z českých regionů (žen i mužů) bylo celkem 116, z moravských a slezských regionů 74.

[8] Navzdory těmto pokynům a jejich předání respondentům se stávalo, že některé dotazníky nebyly u všech položek vyplněny požadovaným způsobem; vyskytlo se to nejčastěji u školní mládeže. Nepřesně vyplněné dotazníky (například když obě varianty z porovnávané dvojice dostaly známku 3 apod.) byly využity jen zčásti: zahrnuty byly jen položky označené odpovídajícím způsobem, kdežto ty nenáležitě vyplněné byly podřazeny pod hodnocení 6 a nebyly do vypočítané průměrné známky zahrnuty. Setkali jsme se s obavami respondentů, aby odpovídali tzv. „správně“ – stalo se, že někteří starší respondenti se jen těžko odpoutávali od školského pohledu „dobře – špatně“ a starali se o to, aby nedělali „chyby“; ti také používali v hodnocení buď 1, anebo 5. Naštěstí většina respondentů dokázala svůj postoj k variantám vyjádřit přesněji volbou různých známek.

představuje Příloha 1. Ve zkrácené variantě pro mládež bylo upuštěno od poslední dvojice příkladů (s variantou 1. p. pl. *občani – občané*).

Pro účely tohoto textu jsme z dotazníků cíleně vybrali a vyhodnotili položky morfologických variant označených jako a) a b) (s variantou 6. p. pl. *v Beskydech – v Beskydách*) a jako e) a f) (s variantou 2. p. sg. *sýra – sýru*)[9] společně se dvěma dvojicemi variant lexikálních, a to i) a j) (*nemocnice – špitál*) vedle k) a l) (*strana – partaj*). Výběr jednotek, které byly v dotazníku použity, se opíral o jejich frekvenci v korpusových zdrojích a výskyt v dalších materiálech. Zejména obě lexikální varianty z vybraných dvojic jsme opakovaně zachytili v textech publicistické povahy. Stále častěji se zde zaměňují a varianty *špitál*[10] i *partaj* se mnohdy vyskytnou i v textech, které fungují v prestižních situacích a mají mít neutrální vyznění, nicméně jejich autoři variantní lexémy patrně chápou jako synonymní k neutrálním označením *nemocnice* a *strana* (srov. níže Ukázka 1 a Ukázka 2). Mezi morfologickými variantami nás zaujal rychlý postup podoby genitivu sg. neživotných maskulin na pravidelné *-u* i u podtypu *les,* kde se *-u* ujímá jako základní vedle původní koncovky *-a*. Naproti tomu jsme chtěli ověřit i jev odlišný, tedy ústup podob ženských tvarů u pomnožných zeměpisných názvů typu *Beskydy*, které jsou zjevně vytlačovány tvary podle skloňování mužského.

Jak už bylo naznačeno, uvedený výběr jevů je aktuálním pokusem o sociolingvistické srovnání pohledu školní mládeže z regionu, kde působí naše pracoviště a který je jazykové specifický nižší měrou akceptace obecné češtiny, a pohledu populace v celém českém jazykovém prostoru. Později bychom chtěli stejnou pilotní sondu vnímání přijatelnosti variant zajistit také u větších skupin mládeže z dalších regionů a připojit k širší veřejnosti ještě samostatnou kontrolní skupinu tzv. normových autorit, tedy těch, kteří se češtinou zabývají v rámci své profese. Nynější vzorek dospělé populace je totiž úmyslně zvolen tak, aby se v něm vyskytovali pouze tzv. laičtí uživatelé češtiny, nikoli lingvističtí odborníci.[11]

3. Co dokládaly a dokládají slovníky a mluvnice

Než přikročíme k vyhodnocení aktuálně provedené sondy, uvedeme přehled údajů, které jsme vybrali ze starších i novějších slovníků a mluvnic. Nejprve si povšimneme obou dvojic lexikálních variant *nemocnice – špitál* a *strana* (tj. politická) – *partaj,* konkrétně výrazů *špitál* (srov. 3.1) a *partaj* (srov. 3.2), u nichž lze předpokládat, že nesou stylový příznak a že jejich hodnocení respondenty tohoto dotazníkového průzkumu z roku 2015 by tím mohlo být poznamenáno. Poté si ověříme, co různé příručky uvádějí o morfologických variantách 2. p. sg. *sýra – sýru* (srov. 3.3) a 6. p. pl. *v Beskydech – v Beskydách* (srov. 3.4).

3. 1 Lexikální jednotku *špitál* (v dnešním významu nemocnice) najdeme v ***Akademickém slovníku cizích slov*** (dále ASCS), ve ***Slovníku spisovného jazyka českého*** (dále SSJČ) i ve ***Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost*** (dále SSČ). Slovo, které přešlo do češtiny z původní latiny prostřednictvím němčiny, je v novějších slovnících vymezeno jako zastaralé a hovorové (SSČ a ASCS), popř. jako zastaralé, obecněčeské a expresivní (SSJČ).[12]

---

[9] Čtyřem dvojicím zařazených nominativních variant bude věnován rozsáhlejší samostatný příspěvek.

[10] O výrazu *špitál* jsme psali v publikaci Svobodová, J., Svobodová, D., Gejgušová, I. (2010, s. 78). Naše tehdejší hodnocení výskytu slova *špitál* v rozhlasovém zpravodajství jsme tam uzavřeli takto: „Právě z důvodu serióznosti informací by se raději v médiích měli autoři zpráv nebo moderátoři pořadů, které nemají charakter odlehčených a zábavných, držet neutrálních pojmenování typu *nemocnice*.“

[11] Při sociolingvistickém výzkumu fenoménu spisovnosti v roce 2010 se ukázalo, že tzv. odborníci, kteří jsou s češtinou spjatí profesně, zastávají stanoviska zřetelně rigoróznější a častěji orientovaná k monovariantnosti.

[12] Pro srovnání připomeňme, že slovenské slovníky většinou slovo *špitál* označují za hovorové, jen Peciarův ***Slovník slovenského jazyka*** z let 1958–1968 ho pokládá i za zastaralé. Srov. webové stránky Jazykovedného

3.2 Lexikální jednotku *partaj* (ve smyslu politická strana) uvádějí také všechny tři české slovníkové zdroje. Slovo původem z francouzštiny, které čeština přejala opět přes němčinu, je vymezeno v ASCS jako hovorové, v SSČ a v SSJČ shodně jako obecněčeské, aniž je zmíněn příznak expresivity, či přímo pejorativnosti (udávaný např. ve slovenských slovnících).

3.3 Dvojice slovních tvarů *sýra – sýru* pro 2. p. sg.

Gebauerova ***Příruční mluvnice jazyka českého pro učitele a studium soukromé*** (4. vydání z roku 1930, které upravil František Trávníček; dále PMJČ) konstatuje, že neživotná maskulina podle tehdejšího vzoru *dub* mají v genitivu koncovku *-u*, „ale často se tu zachovala i starší koncovka *-a*"; substantivum *sýr* je (op. cit., s. 99) zařazeno do skupiny slov, která „zejména mají *-a*", tj. mají pouze tuto jedinou podobu genitivu. U Františka Trávníčka (1951, s. 458) u tohoto typu najdeme formulaci: „V 2. p. jedn. má valná většina obecných jmen tvar na *-u*, jen malá část na *-a*." V seznamu slov výhradně s koncovkou *-a* se uvádí také podoba *sýra* (vedle *dvora, kláštera, tábora, února* či *večera* – oproti tvarům na *-u*, srov. např. *míru, moru, nádoru, náporu, obzoru* aj.). Bohuslav Havránek s Aloisem Jedličkou (1960, s. 134) zdůraznili, že ve 2. p. sg. „je u neživotných jmen tvrdého vzoru koncovka *-u* v dnešním spisovném jazyce základní", vedle ní je *-a* (tady nikoli jako dubleta také u *sýra*). Až Vladimir Šmilauer (1972, s. 150) u vzoru *hrad* shrnuje, že ve 2. p. sg. „u některých neživotných je však koncovka *-a* vedle *-u*". V seznamu těchto slov s dubletními koncovkami figuruje i *sýra*(*u*), což znamená preferenci podoby na prvním místě na *-a*, ale už i variantu na *-u*. PČP 1993 mají také dubletu v pořadí *sýra* i *sýru*.

V ***Mluvnici současné češtiny 1*** autorského kolektivu vedeného Václavem Cvrčkem (2010, s. 164; dále MSČ1) se s oporou o korpusové materiály konstatuje u zde zavedeného vzoru *list*, že „naprostá většina jmen má koncovku *-u*, omezený počet substantiv (převážně proprií) má koncovku *-a*, některá další mají dubletu *-u/-a*". Situaci dokresluje tabulka na s. 165, v níž se *sýru* uvádí jako vyskytující se „někdy".[13] Třebaže v novátorské klasifikaci podtypů u vzoru *hrad* v ***Akademické gramatice spisovné češtiny*** Františka Štíchy a kol. (2014, s. 330–331) najdeme hned 6 podskupin a jedna z nich by přesně odpovídala skloňování apelativa *sýr*, není toto jméno u podtypu *obdélník* vůbec uvedeno. Podtyp *obdélník* se vyznačuje variantní koncovkou *-a/-u* v 2. p. sg. a invariantní koncovkou *-u* v 6. p. sg.; údajně sem patří jenom „několik substantiv, jde o názvy geometrických útvarů a prostorových relací" (op. cit., s. 333).

Co se slovníků týče, pouze podobu *sýra* v 2. p. sg. uvádí SSJČ (s obecněčeskou variantou *sejra*, tedy taktéž s koncovkou *-a*), totéž platí pro 1. vydání SSČ z r. 1978 (také pouze *sýra*), kdežto novější vydání SSČ počínaje 2. vydáním z roku 1994 mají obě varianty, a to v pořadí *sýra, sýru*.

3. 4 Dvojice slovních tvarů (*v*) *Beskydech* – (*v*) *Beskydách* pro 6. p. pl.

U Gebauera v PMJČ (1930) ještě příklad *Beskydy* nenajdeme, i když u vzoru *dub* je zde zmínka také o pomnožných zeměpisných jménech a jejich nastupujících dubletách z jazyka obecného (včetně 6. p. u typu *Uhry* – tehdy nejen *v Uhřích*, ale už i *v Uhrách*), ale sám Trávníček, který Gebauerovu PMJČ upravoval, později (1951, s. 469) vymezuje místní jména označující pohoří jako samostatný podtyp u vzoru *hrad*: pro *Beskydy* platí jak *k Beskydům* a *Beskydám* ve 3. p., tak *o Beskydech* a *Beskydách* v 6. p., dokonce i *Beskydy* a *Beskydami* v 7. p. O něco starší ***Pravidla českého pravopisu*** z roku 1941 mají *Beskydy* vymezeny jako femininum, dublety uvádějí ve 3. a 6. p., a to *Beskydám* i *Beskydům* a *Beskydách* i *Beskydech*, v 7. p. však pouze *Beskydami*. Později u Havránka a Jedličky (1960) není pomnožné proprium

ústavu Ludovíta Štúra: http://www.juls.savba.sk/.

[13] V pojetí hlavního autora platí, že „někdy" se vyskytují případy, které jsou zastoupeny 10 až 35 %.

Beskydy zařazeno ani mezi substantiva podle vzoru *hrad*, ani u vzoru *žena*. U vzoru *hrad* je jen zmínka o typech, které mají v 6. p. pl. vedle základního *-ech* ještě starší koncovku *-ích* (např. *Kobylisech* i *Kobylisích*). Pak se zde uvádí, že vedle *-ích* proniká z obecné češtiny koncovka *-ách* (u apelativ) a že *-ách* mají (někdy společně s *-ích*) také pomnožná místní jména na *-ky*, *-chy* (jako *Jeseníkách* vedle *Jesenících; Javorníkách* vedle *Javornících*). Stav obecně shrnula akademická ***Mluvnice češtiny 2*** (1986, s. 376, dále MČ2) tak, že zeměpisná pomnožná jména zakončená na *-y* mají „plurálové paradigma buď podle vz. „hrad“, nebo podle vz. „žena“. Jsou to tedy buď maskulina, nebo feminina, avšak některá jak ve skloňování, tak v rodě kolísají.“ Příklad *Beskydy* je tu zařazen mezi kolísající typy se smíšeným skloňováním „zčásti podle vz. „hrad, zčásti vz. „žena“ (op. cit., s. 377). Poukazuje se na nastupující kolísání i v 7. p. V MČ2 mimochodem najdeme dříve kolísající typ *Uhry* pouze jako femininum. Nyní platná ***Pravidla českého pravopisu*** z roku 1993 (dále PČP 1993) u hesla *Beskydy* na první místo řadí tvar ženský, až na druhé dubletu mužskou s tím, že dubleta mužská je uvedena také v 7. p., a to na druhém místě, tj. *Beskydami* i *Beskydy*. Jako femininum řadí *Beskydy* ke vzoru *žena* ***Příruční mluvnice češtiny*** (1995, s. 262), ve shodě s PČP 1993 připojuje mužské dublety podle vzoru *hrad* v 3., 6. a 7. p. Opačně postupuje MSČ1 (2010, s. 168), když řadí toto proprium ke vzoru *hrad* a udává možné ženské variantní koncovky – v 6. p. *Beskydách*, frekvencí ovšem jen „zřídka“, což znamená, že je podoba mezi daty zastoupena mezi 1 až 10 %. V této souvislosti je pozoruhodné, že ve ***Slovensko-českém paralelním korpusu***, který je zveřejněn na webových stránkách Jazykovedného ústavu Ludovíta Štúra, se vyskytuje jak ve slovenské, tak v české verzi pouze varianta *v Beskydách* (český doklad je z textu Haškova Švejka z přímé řeči z pasáže pronášené obecnou češtinou).

Pokud jde o slovníky, SSJČ udává u hesla *Beskydy*: 3. *-ům, -ám,* 6. *-ech, -ách,* 7. *-y, -ami,* prioritu u variant tedy mají podoby mužské. Připomíná se zde výchozí nářeční slovo *beskyd* (maskulinum) označující holý horský hřbet. SSČ uvádí příklad *Beskydy* v seznamu zeměpisných jmen, a to od 1. vydání z roku 1978 s podobami ženskými na prvním místě a mužskými dubletami na místě druhém: *Beskydám* i *Beskydům*, *Beskydách* i *Beskydech*, *Beskydami* i *Beskydy*. Ani v nejnovějším vydání SSČ se nic nezměnilo: *Beskydy* jsou zařazeny jako pomnožné jméno patřící k ženskému i mužskému skloňování, tj. s ženskými podobami ve 3., 6. i 7. p. na prvním místě.

4. Sledované jazykové jevy v *Internetové jazykové příručce*

Ludmila Uhlířová (2002, s. 445) už dříve objasnila, že i nejnovější vydání SSČ nebo PČP 1993 nyní přestávají mít charakter závazného předpisu a fungují spíše jako odborné doporučení, které se odvolává na panující úzus v textech určených pro veřejnost, kde se vyskytují často „pravopisné a tvarové varianty“. Mimo jiné konstatovala oslabování české spisovné normy i její stále menší znalost ze strany uživatelů jazyka. Její slova o charakteru ***Slovníku*** i ***Pravidel*** připomínáme proto, že IJP se o oba uvedené zdroje opírá. Martin Prošek a Kamila Smejkalová (2011, s. 240) u IJP vyzvedli možnost jejích pohotových průběžných aktualizací, a proto i nízkou stabilitu případné kodifikační platnosti; z tohoto důvodu IJP není pokládána za kodifikační zdroj.

4. 1 U lexikální jednotky *špitál* nenajdeme v IJP už žádný údaj o jeho příznakovosti, patrně se v tom odráží stav nynějšího rozšíření slova v médiích a přítomnosti v korpusech. Srov. jako doklad tohoto užití níže Ukázka 1.

4. 2 Totéž co u výrazu *špitál* platí pro slovo *partaj* (jako politická strana), ani u toho IJP neuvádí žádný příznak, což by mohlo opět znamenat, že se slovo v komunikaci šíří, je zastoupeno v korpusech a podle dokladů i představ lingvistů se začíná chovat jako neutrální výraz. Srov. doklad tohoto typu níže jako Ukázka 2.

4. 3 U substantiva *sýr* se v tabulce skloňování ve 2. p. sg. používá na prvním místě podoba *sýra*, na druhém místě dubleta *sýru*. Ve výkladové části IJP se přiznává, že u těchto typů (podtyp *les*) je nynější tendence příznivá koncovce *-u*, ta se tedy jako dubleta hojně dostává i ke jménům, u nichž byla ve starších gramatikách a slovnících uváděna jenom koncovka *-a*.

4. 4 Skloňování zeměpisného pomnožného propria *Beskydy* uvádí IJP ve dvojí tabulce, aniž je jedna z nich označena za základní: podle vzoru *hrad* i podle vzoru *žena*, znamená to v 3. p. *Beskydům* i *Beskydám*, 6. p. *Beskydech* i *Beskydách* a 7. p. *Beskydy* i *Beskydami*. Ve výkladové části IJP se pro zeměpisná pomnožná vlastní jména zakončená ve výslovnosti na [i] uvádí, že největší variantnost panuje v 6. p., protože se zde vyskytují buď invariantní koncovky *-ech, -ích* či *-ách*, případně pak dubletní tvary. Nejčastější koncovka je *-ech*, tu mají jména končící na *-ny, -by, -dy, -my, -ry, -vy* (*Bubnech, Vysočanech, Kladrubech, Hradech, Poděbradech* aj.; pomnožná zeměpisná jména jsou zde však doložena vesměs jmény obcí, chybí názvy pohoří).

5. Sledované variantní jazykové jevy a jejich frekvence

5. 1 U dvojice slov *nemocnice – špitál* potvrdil korpusový vyhledávač KonText[14] vysokou převahu slova *nemocnice*: dokladů bylo téměř 971 tisíc (ve srovnání s 12 tisíci doklady na podobu *špitál*, někdy navíc použitou jako historismus v dobových souvislostech; v přepočtu na procenta je to poměr 98,8 ku 1,2 %). Podle korpusového průzkumu variant SyD má v psaném jazyce *nemocnice* převahu téměř absolutní (s četností 99,24 %). Varianta *špitál* má četnost 0,76 %, což je reprezentováno jen 96 konkrétními doklady (zatímco *nemocnice* má dokladů téměř 12 600). Ani v mluveném jazyce se situace nemění: procenta byla sice vypočítána pouze ze 181 dokladů, ale mezi nimi se podoba *nemocnice* vyskytla 179x a podoba *špitál* jen dvakrát (1,1 %). Až doklady z vyhledávače google.cz potvrdily zjevný nástup slova *špitál*: doloženo je přes 5 400 tisíc jeho výskytů, což činí asi 28 % (oproti 14 100 tisícům výskytů slova *nemocnice*, tj. asi 72 %).

5. 2 U dvojice slov *strana – partaj* korpusový vyhledávač KonText dokládá necelých 11 tisíc výskytů slova *partaj* (ve smyslu politická strana), vedle toho přes 2 153 tisíc výskytů slova *strana*, v potaz je však nutno vzít nenáležité kolokace čili ustálené souvýskyty slov, které neumožnily spolehlivě vyčlenit jen stranu politickou. Korpusový průzkumu variant SyD stejnou preferenci i stejný problém s kolokacemi lexému *strana* potvrzuje jak u psaného jazyka, tak u jazyka mluveného: *strana* má v psaném jazyce četnost 98,5 %, v mluveném dokonce 98,9 %. Varianta *partaj* asi s 581 tisíci doklady naznačuje podle vyhledávače google.cz, že její výskyt sice není ojedinělý, přesto však v porovnání s variantou *strana* jde o frekvenci mimořádně nízkou, zejména proto, že lexém *strana* nese i jiné významy než strana politická.

5. 3 Při zjišťování frekvence u dvojice tvarů 2. p. sg. *sýra – sýru* jsme čerpali prvotní inspiraci ze stati bohemisty Neila Bermela z univerzity v Sheffieldu, který v roce 2010 popsal svou pilotní sondu týkající se frekvence a hodnocení variant 2. p. sg. neživotných maskulin (Bermel, 2010, s. 51). Mezi jinými (*les, rybník, týl, dvorek, pokojík, průchod*) si Bermel vybral substantivum *sýr*. Když ověřoval, zda frekvence genitivů na *-a* a *-u* v jazykových korpusech je v souladu s tím, jak tyto varianty vnímají a hodnotí rodilí čeští mluvčí, zda tedy vysoký výskyt jevu odpovídá jeho vysoce pozitivnímu přijímání, zjistil nejvýraznější rozdíl právě v hodnocení u dvojice *sýra – sýru*. Navzdory disproporci ve výskytu variant (starší podoba *sýra* byla zastoupena 90,9 % a *sýru* pouze 9,1 %) nebyla podoba *sýru* mluvčími odmítnuta jako málo přijatelná. Bermel uvedl (op. cit., s. 59): „Podle našich dat tvary s nízkou frekvencí (…) mohou být pro rodilé mluvčí stejně přijatelné jako tvary s vyšší frekvencí.“ K tomu připojil komentář,

[14] Doklady ve vyhledávačích a v průzkumu variant SyD ověřoval v říjnu 2015 student Darek Stolinský.

že pádové tvary mohou mít v češtině různou variabilitu v různých regionech. Například na Moravě a ve Slezsku obvykle bývají výrazněji zastoupeny podoby starší, původní (zde by šlo o variantu *sýra*), v Čechách naopak varianty novější (tj. *sýru*). Nicméně předpoklad, že se prokáže tato závislost na regionu, se v Bermelově šetření nepotvrdil, a tak byl autor nucen konstatovat (op. cit., s. 61): „Respondenti pilotní studie tvořili v hrubých rysech (Čechy – Morava – Slezsko) reprezentativní zastoupení českého obyvatelstva, a proto bylo možné aspoň položit otázku, zda existují nějaké patrné rozdíly mezi preferencemi Čechů a Moravanů/Slezanů. U jiných jevů se často tvrdí, že moravské tvary jsou konzervativnější, a podle toho bychom čekali, že Moravané budou upřednostňovat tvary na *-a*, které jsou pro některá slova starší a pro jiná představují extenzi v češtině méně produktivního formantu. Rozdíly se však ukázaly být nepatrné."

Zajímalo nás, jak vypadá frekvence genitivů *sýra – sýru* aktuálně v roce 2015. Podle korpusových zdrojů získaných z psaných textů nadále platí zřetelná převaha podoby starší: *sýra*. Z korpusového vyhledávače KonText jsme zjistili, že podoba *sýra* převažuje ještě výrazněji, než jak udával Bermel v roce 2010: doklady na tvar *sýra* činí 97,9 % a na *sýru* jen 2,1 %. Nárůst varianty *sýru* jsme však zaznamenali podle korpusového průzkumu variant SyD: v psaném jazyce sice stále převažuje *sýra* s 86,1 % (proti *sýru* s 13,9 %), ale v mluveném jazyce vítězí podoba *sýru* s 69,2 % (oproti *sýra* s 30,1 %). Průkaznost posunu genitivní podoby *sýru* do vedoucí pozice v mluvené řeči je zatím poněkud zkalena tím, že v SyD bylo zaznamenáno jen 13 dokladů tohoto 2. p. sg. – 4 z nich na *sýra* a 9 na *sýru*. Z našich zjištění ze srpna 2015 dále vyplynulo, že ve vyhledávači google.cz byl nalezen minimálně dvojnásobek podob *sýra* oproti *sýru*. Nepřesnost je dána tím, že internetový vyhledávač špatně interpretoval zadání s krátkou koncovou samohláskou a přidal do množiny i podoby 2. p. pl. *sýrů* (ale i tak našel jen 546 tisíc výskytů na dotaz „sýru"; mohlo jít jak o 2. p., tak o 3. p. sg.; podob *sýra* bylo 1 130 tisíc).

5. 4 Pro dvojici tvarů 6. p. pl. *v Beskydech – v Beskydách* platí, že podle korpusového vyhledávače KonText nápadně převažuje podoba *v Beskydech* (98,7 % dokladů), jen minimálně se objevilo *v Beskydách* (1,3 %). Z korpusového průzkumu variant SyD vyplynulo, že v psaném jazyce opět vítězí *v Beskydech* (96, 6 %), kdežto *v Beskydách* je doloženo sporadicky (1,4 %). Ani v mluveném jazyce nebyla ženská koncovka *-ách* nijak častá (celkově 7,7 % oproti 92,3 % pro podobu *v Beskydech*), tam se však vycházelo pouze ze 13 výskytů jevu (12x *v Beskydech* a jen jednou *v Beskydách*). Nárůst varianty s ženskou koncovkou *v Beskydách* jsme zaznamenali až ve vyhledávači google.cz, kde doklady na podobu *v Beskydách* představovaly 43,2 % (oproti 56,8 % *v Beskydech*).

6. Vnímání variantních tvarů a slov – výsledky u mládeže i u širší veřejnosti

Na základě dotazníkové sondy zadané 149 mladým respondentům ve školách v Moravskoslezském kraji se ukázalo, v čem jsou postoje deklarované zdejšími žáky ve věku od 12 do 16 let shodné a v čem rozdílné ve srovnání s dospělou populací (180 respondentů). Dá se souhrnně konstatovat, že ani u mládeže, ani u dospělých se nesetkaly s kladnou odezvou lexémy *špitál* a *partaj*; obě tyto varianty dostaly horší známku než neutrálně vyznívající podoby *nemocnice* a *strana*. Pozoruhodnou shodu jsme zjistili i v hodnocení dvojice tvarů *v Beskydech* a *v Beskydách*, protože tvar s ženskou koncovkou označovali jak mladí lidé, tak dospělí svorně jako ten, který jim nevyhovuje a vadí. Naopak u variant 2. p. sg. *sýra* a *sýru* jsme zaznamenali sílící preference pravidelné koncovky *-u* v závislosti na věku: čím mladší respondenti, tím zřetelněji dávali přednost podobě *sýru*.

6. 1 Vypočítané průměrné známky lexému *nemocnice* byly u mládeže 1,13 a u dospělých 1,01, kdežto lexém *špitál* dostal u mládeže známku 2,79, u dospělých dokonce 3,52. Mohlo by to znamenat, že pro mládež už je varianta *špitál* v prestižních situacích o něco snesitelnější než

pro dospělé, i když jí stále ještě vadí. Za zmínku zde stojí, že u lexému *špitál* představuje rozptyl mezi známkou odpovídající mírnějšímu hodnocení mládeže a přísnějšímu hodnocení dospělých 0,73 stupně.

6. 2 Vypočítaná průměrná známka lexému *strana* byla u mládeže 1,0 a u dospělých 1,02, avšak *partaj* byla mládeží oceněna vůbec nejhorší známkou 4,3, u dospělých pak 3,57, tedy ještě o něco hůře, než u nich dopadla předchozí varianta *špitál*. Zde u lexému *partaj* činí rozptyl mezi průměrnými známkami udanými mládeží a dospělými opět 0,73 stupně, je tedy totožný jako u lexému *špitál*, avšak tentokrát s tím, že varianta *partaj* je snáze přijatelná pro dospělé než pro mládež.

6. 3 Ženská podoba *v Beskydách* se setkala s totožným odmítáním jak u mládeže (známka 3,85), tak u dospělých (známka 3,81), rozptyl v hodnocení nežádoucí varianty je tu zcela zanedbatelný. Naproti tomu tvar *v Beskydech* přivítala mládež známkou 1,17 a dospělí vyjádřili své hodnocení ještě lepší známkou 1,05.

6. 4 Nejvíce překvapivé výsledky přinesla podrobnější analýza známek u tvarů 2. p. sg. *sýra* a *sýru*. Vezmeme-li v potaz, že ve starších mluvnicích i slovnících se dlouho držel tvar *sýra* jako jediný možný a že teprve v 70. letech 20. století se vedle *sýra* objevila varianta *sýru*, není divu, že u dospělé populace se u respondentů starších lišilo hodnocení *sýra* lepší průměrnou známkou oproti horší známce pro *sýru* a že poměr se postupně vyrovnával, až se nakonec převrátil: ve věkové skupině nad 41 let, kde činil průměrný věk 57,5 roku, dostalo *sýra* známku 1,63 a *sýru* známku 1,8; ve skupině respondentů do 40 let (zde činil průměrný věk 26,3 roku) vyšla průměrná známka pro *sýra* 1,71, kdežto pro *sýru* 1,78, avšak teprve když jsme vyčlenili z mladších respondentů do 40 let ještě dílčí skupinu do 25 let věku (s průměrným věkem 21,5 let), poměr známek se obrátil: tvar *sýra* dostal horší známku 2,07, zatímco *sýru* lepší známku 1,86. Ve srovnání s těmito údaji nepřekvapí, že u skupiny školní mládeže zřetelně vede tvar *sýru* se známkou 1,49, kdežto *sýra* je hodnoceno průměrnou známkou 2,67. Dodejme ještě, že konečná průměrná známka u dospělých činila pro podobu *sýru* 1,79 a pro podobu *sýra* 1,68. Rozptyl průměrných známek udaných mládeží a dospělými pro postupující variantu *sýru* představuje pouze 0,3 stupně, ovšem u starší podoby *sýra* se rozptyl zvýšil na 0,88 stupně a je vůbec nejvyšší ze všech zjištěných známek.

Vzhledem k domu, že v dotazníku ČEŠTINA 2015 šlo o dílčí sondu věnovanou jen několika párům vybraných jevů morfologické a lexikální povahy, nebudeme zde detailněji uvádět, jak vypadala vnitřní struktura hodnocení známkami, kolik známek každého stupně jevy získaly, jak se lišilo např. hodnocení dívek/žen od hodnocení chlapců/mužů aj.

7. Opora pro školní výuku češtiny

Když počátkem roku 2014 vyšla v nakladatelství Academia knižní podoba přepracované a doplněné výkladové části IJP jako ***Akademická příručka českého jazyka*** (dále APČJ), zájem o ni předčil všechna očekávání. Stala se nejprodávanější knihou nakladatelství Academia za rok 2014, prodalo se jí v tomto roce skoro 15 tisíc výtisků a zájem neklesl ani v roce dalším. Pro školu je cenné, že APČJ má schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Vedoucí autorského kolektivu Markéta Pravdová připomíná také úspěšnost a vzrůstající popularitu IJP coby předobrazu knižní podoby APČJ. Ocenění se dostalo rovněž elektronické IJP: získala medaili Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy 1. stupně za zlepšování podmínek pro výuku mateřského jazyka na všech stupních škol.

Pokud bychom porovnali, které z jazykových jevů analyzovaných v tomto příspěvku si lze ověřit v APČJ a v IJP, jednoznačně zvítězí IJP, v níž jsme nalezli všechny lexémy i porovnávané tvary. V APČJ není v Rejstříku slov a tvarů (op. cit., s. 509–533) ani heslo

partaj, ani heslo *strana* (ve významu politická), není zde *nemocnice* ani *špitál*, chybí *Beskydy* i *sýr*. Neznamená to nic jiného než potvrzení faktu, že knižní příručka sdružuje hlavně ty jevy, na které se opakovaně tázali zájemci o češtinu v jazykové poradně.

Jakkoli pro školu mají cenu knižní příručky i internetové zdroje, jako pohotovější a vhodnější také z pohledu mladých lidí se jeví modernější elektronické databáze typu IJP. Nespornou výhodu mají i v tom, že je lze ze strany tvůrců pohotově aktualizovat, doplňovat a rozšiřovat. Rychleji pak mohou přinášet do praxe včetně té školní nová zjištění lingvistů nebo zaznamenávat komentáře k proměňující se jazykové realitě a jejímu hodnocení.

Zaměříme-li se na jen doklady, které jsme sledovali v tomto textu, bylo by užitečné uvést do IJP alespoň poznámku ke stylistickému hodnocení lexémů typu *špitál* a *partaj*, které se zatím nechovají jako neutrální a stylově nezabarvené. Dobré by zřejmě bylo také objasnit u obou variant skloňování typu *Beskydy*, že častějšími a lépe přijímanými se postupně stávají mužské tvary oproti ustupujícím tvarům ženským, konkrétně nejen v 6. p. pl., ale patrně také ve 3. a 7. p. pl. U variant 2. p. sg. by zřejmě bylo vhodné posunout tvar *sýru* na první místo a ponechat variantu *sýra* jako sice možnou, ale až druhou.[15]

Závěr: Z prvotní sondy mezi mládeží a širokou veřejností nechceme vyvozovat ukvapené závěry, protože nelze vyloučit ani nekategoriální přístup k uvedeným variantním prostředkům, tedy kolísavé, nejednotné hodnocení totožného či blízkého jevu v témže regionu nebo i u stejného respondenta,[16] avšak máme za to, že je třeba zamýšlet se už nad výsledky, které se rýsují a zatím nebyly podchyceny. Srovnání s dostupnými knižními i internetovými zdroji, se shromážděnými korpusovými daty a jinými údaji o frekvenci jevů ukazují na některé – zatím neřešené – rozpory. Myslíme si, že empirická zjištění sociolingvistické povahy bude vhodné neopouštět, ale provádět je cíleně i v průkaznějším rozsahu a nové poznatky včetně odborných komentářů včas zprostředkovat jak studentům bohemistiky, tak učitelům češtiny, aby je mohli vhodně transformovat také do hodin českého jazyka. Nejen dnešní, ale hlavně výhledovou školní výuku češtiny bude zapotřebí obohatit o tyto empirické poznatky načerpané z komunikační praxe i nasměrovat k reálné jazykové normě: k tomu, co se v „životě jazyka“ nyní ukazuje jako nosné a perspektivní, v prestižních situacích kladně přijímané a v komunikační realitě obecně přijatelné i preferované.

Literatura:

Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2001.

BERMEL, N. Pilotní studie o vztahu mezi korpusovými daty a soudy o přijatelnosti konkurujících si tvarů. In *Integrace v jazycích – jazyky v integraci*. M. Krčmová a kol. (eds.) Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010, s. 51–62.

CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny 1*. Praha: Karolinum, 2010.

ČMEJRKOVÁ, S., HOFFMANNOVÁ, J. (eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011.

[15] IJP sice uvádí ve výkladové části, že v příkladech je na první místo zařazena častější podoba podle výskytu v ČNK, nicméně toto kritérium by výhledově nemuselo být jediné směrodatné.

[16] Takové kolísavé hodnocení nominativních podob pl. u neživotných maskulin jsme v našem dotazníkovém šetření ČEŠTINA 2015 ostatně zachytili; těmto dvojicím variant (*turisti – turisté*; *lidi – lidé*; *demokrati – demokraté*; *občani – občané*) se hodláme podrobněji věnovat v samostatném příspěvku, srov. výše v pozn. 9.

DOLNÍK, J. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu.* Bratislava: Veda, 2010.

GEBAUER, J. *Příruční mluvnice jazyka českého pro učitele a studium soukromé*. 4., přepracované vydání. Upravil F. Trávníček. Praha: Česká grafická unie, 1930.

HAVRÁNEK, B. *Studie o spisovném jazyce*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1963.

HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A. *Česká mluvnice*, Praha: SPN, 1960.

CHROMÝ, J. Analýza článků Františka Čermáka věnovaných jazykové kultuře. *Slovo a slovesnost,* 2009, roč. 70, s. 128–138.

CHROMÝ, J. Postoje k jazyku, technika spojitých masek a čeština. *Naše řeč*, 2009a, roč. 92, č. 5, s. 252–262.

CHROMÝ, J. Přístupy ke zkoumání jazykové variace a česká jazyková situace. *Naše řeč*, 2014, roč. 97, č. 1, s. 1–12.

Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha [cit. 2015-10-15]. Dostupný z: http://prirucka.ujc.cas.cz

KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.) *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

KARLÍK, P. a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.

KRAUS, J. Postoje veřejnosti k současnému jazyku, zvláště spisovnému. *Dokořán. Bulletin Obce spisovatelů*, 1999, č. 11, s. 15–22.

ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010.

PRAVDOVÁ, M., SVOBODOVÁ, I. (eds.) *Akademická příručka českého jazyka*. Praha: Academia, 2014.

Pravidla českého pravopisu s abecedním seznamem slov a tvarů. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu v Praze, 1941.

Pravidla českého pravopisu. Školní vydání. Praha: Pansofia, 1993.

Pravidla českého pravopisu: školní vydání včetně Dodatku. Praha: Fortuna, 2. vydání, v nakl. Fortuna 1. vydání, 1999.

PROŠEK, M., SMEJKALOVÁ, K. Kodifikace – právo, nebo pravomoc? *Naše řeč*, 2011, roč. 94, č. 5, s. 231–241.

SGALL, P., HRONEK, J. *Čeština bez příkras.* Praha: H+H, 1992.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 1. vydání. Praha: Academia, 1978.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. 2. vydání. Praha: Academia, 1994.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. 3., opravené vydání. Praha: Academia, 2003.

Slovník spisovného jazyka českého. Praha, 1960–1971. Dostupný z: http://ssjc.ujc.cas.cz/

SVOBODOVÁ, J. *Čeština na rozcestí*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2014.

SVOBODOVÁ, J. aj. *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava:

Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2011.

SVOBODOVÁ, J., SVOBODOVÁ, D., GEJGUŠOVÁ, I. *Zdroje a cíle jazykové popularizace*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2010.

ŠMILAUER, V. *Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN, 1972.

ŠTÍCHA, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013.

TRÁVNÍČEK, F. *Mluvnice spisovné češtiny I*. Praha: Slovanské nakladatelství, 1951.

UHLÍŘOVÁ. L. Jazyková poradna v měnící se komunikační situaci u nás. *Sociologický časopis*, 2002, roč. 38, č. 4, s. 443–455. Dostupný z: http://sreview.soc.cas.cz

UKÁZKA 1: MF DNES, 7. 11. 2015

Moravskosl

DNES Ostrava, Opava, Frýdek-Místek, Nový Jičín, Karviná,

Špitál odloží část operací. „Vydírá," zlobí se VZP

Karvinská hornická nemocnice 16. listopadu přeruší plánované operace pro klienty Všeobecné zdravotní pojišťovny. „Vydírá," zareagoval mluvčí VZP.

Sekundární nemocnice přeruší plánované operace pro klienty VZP od 16. listopadu až do konce roku.

„Důvodem jsou nízké úhrady od VZP. Ujistili jsme její klienty, že tam najdeme nejbližší termín zákroku po Novém roce," říká Canibal.

Reakcí pacientů, kteří na problém doplatí, zatím nezmají ani oni sami. Zhruba dvě desítky lidí totiž dostanou dopis až příští týden.

váhá obrátit na naše pobočky. Zajistíme vše potřebné," dodal Tichý.

Ředitele Canibala reakce pojišťovny nepřekvapila. „Tak je to vždy. My mluvíme o voze, oni o koze. Do mluvy s námi není žádná. Jedeme řadu měsíců třeba o tom, aby nám VZP umožnila nahradit loňský výpadek, kdy jsme v době rekonstrukce ordinace nemohli poskytnout jejich klientům péči za 3 miliony ko

UKÁZKA 2: EURO, 15. 5. 2015

ODS chce do nového, těžko ale hledá dům s průhledným vlastníkem

Občanští demokraté finišují s výběrem svého nového sídla. Podle předsedy strany Petra Fialy se strana nastěhuje do nových prostor v centru Prahy, její výběr se zúžil zhruba na osm objektů. Strana ale řeší jeden pikantní problém – v touze stát se novou a čistou partají bez skandálů si začala předběžně lustrovat majitele nemovitostí. A to výběr v centru hlavního města komplikuje.

PŘÍLOHA 1:

Dotazník pro dospělé:

ČEŠTINA 2015

V současné češtině se někdy používají ***dva různé tvary stejného slova*** nebo ***dvě odlišná slova označující totéž***: zajímá nás, jak je hodnotíte. **Představte si, že byste je slyšeli například ve zprávách v televizi nebo v rozhlase, kde se používá spisovná čeština.** Porovnejte následující dvojice a přidělte vždy známku jako ve škole od 1 do 5. Co pokládáte za naprosto správné a co Vám nijak nepřekáží, dostane známku 1, co Vám naopak hodně vadí a úplně to odmítáte, dostane známku 5. Pokud chcete hodnotit jen s nějakou připomínkou, vyberete si známku mezi 2 až 4. Kdo se neumí rozhodnout nebo neví, označí 6, to znamená „NEVÍM“.

	vůbec mi nevadí				odmítám	NEVÍM
a) Setkali se **v Beskydech**.	1	2	3	4	5	6
b) Setkali se **v Beskydách**.	1	2	3	4	5	6
c) **Turisti** zdolali Lysou horu.	1	2	3	4	5	6
d) **Turisté** zdolali Lysou horu.	1	2	3	4	5	6
e) Ochutnejte tento druh **sýra**.	1	2	3	4	5	6
f) Ochutnejte tento druh **sýru**.	1	2	3	4	5	6
g) **Lidi** dbají o své zdraví.	1	2	3	4	5	6
h) **Lidé** dbají o své zdraví.	1	2	3	4	5	6
i) Zatelefonovali jsme **do nemocnice**.	1	2	3	4	5	6
j) Zatelefonovali jsme **do špitálu**.	1	2	3	4	5	6
k) V této zemi je více politických **stran**.	1	2	3	4	5	6
l) V této zemi je více politických **partají**.	1	2	3	4	5	6
m) Ve vládě jsou zde **demokrati**.	1	2	3	4	5	6
n) Ve vládě jsou zde **demokraté**.	1	2	3	4	5	6

o) **Občani** o tom rozhodli ve volbách.	1	2	3	4	5	6
p) **Občané** o tom rozhodli ve volbách.	1	2	3	4	5	6

Summary:

VIEW OF THE VARIANT FORMS AND EXPRESSIONS IN THE CZECH LANGUAGE BEFORE AND TODAY

The author observes the current state of perception of some Czech variant forms and lexical units among the wider public including young people. She compares how these phenomena are ranked and evaluated in grammars and dictionaries as well as currently conceived by the Internet language guide, which represents a good support also for the school and is recommended as a useful additional source for used textbooks of the Czech language.

Key words:

literary Czech; common Czech; commonly spoken language; variational sociolinguistics; codification sources; Internet language guide; school teaching of the Czech language

Kontakt:

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
jana.svobodova@osu.cz

OBRAZ RODINY V MYSLI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE A JEHO UCHOPENÍ SLOVY

Kateřina HOMOLOVÁ

Abstrakt:

Rozvíjení dětského porozumění jejich nejbližšímu sociálnímu okolí má významný vliv na míru a kvalitu přizpůsobení dětí v síti širších společenských vztahů. Navzdory těmto všeobecně uznávaným faktům však v českém společenskovědním kontextu neexistuje systematické zkoumání, které by cílilo na dětské rodinné prekoncepce. Obracíme se proto k pojetí matky, otce a rodiny u předškolních dětí. Ke zvolené problematice přistupujeme z pozic kognitivní i vývojové psychologie a tato východiska doplňujeme přehledem dosud realizovaných zahraničních výzkumů dětských pojetí rodiny. Druhou část textu představuje zpráva o prvním českém kvalitativním šetření realizovaném na poli dětských rodinných prekonceptů.

Cílem tohoto textu je identifikovat a blíže popsat způsob předškolákova rozumění pojmům matka, otec a rodina a mechanismus jejich tvoření, stejně jako styl zacházení předškolních dětí s nimi v závislosti na dané vývojové etapě. Chceme tak zase o něco lépe porozumět slovům předškolních dětí, kterými odrážejí své mentální obrazy matky, otce a rodiny. Chceme přispět ke snaze dospělých být více vědoucími při komunikaci s nimi o jejich nejbližším sociálním okolí.

Klíčová slova:

dětské pojetí, prekoncept, matka, otec, rodina, předškolní dítě, výzkum

Dětská pojetí a dětské prekoncepty

Dětské pojetí světa, tj. jeho poznávání a interpretování, se v některých aspektech odlišuje od poznávání a interpretování světa dospělými lidmi, v jiných aspektech můžeme mezi dětským myšlením a myšlením dospělých nalézt jisté analogie.

Pro specifičnost dětského poznávání světa používají různí odborníci různá označení. Setkáváme se s celou řadou termínů, v jejichž základu obvykle stojí buď pojem teorie (např. naivní teorie dítěte, implicitní teorie dítěte), nebo pojem koncepce (srov. dětské naivní koncepce, dětské implicitní koncepce, dětské dosavadní koncepce, dětské alternativní koncepce, dětské mylné pojetí, miskoncepce a jiné).

Dítě samo pokaždé nepozná, že jeho interpretace světa jsou nepřesné, naivní. Jsou pro něj pohledem, k němuž dospělo, vyhovuje mu a námitky či korekce dospělých považuje často za bezdůvodné.

Soubor dětských poznatků o světě má svou vnitřní logiku a slouží dítěti k vysvětlování a předpovídání toho, co kolem sebe vidí a slyší, blíží se jisté „teorii“. Dětská koncepce světa a jeho částí je tak souborem dětských názorů na svět, včetně soustavy podpůrných argumentů, obrazných představ, ilustrativních příkladů, emočních prožitků i dětských každodenních zkušeností, kterými se dítě snaží světu porozumět (Fontana, 2003). Podle Čápa a Mareše (2007) je každá taková dětská naivní teorie tvořena třemi základními **složkami**:

- *poznávací* – porozuměním jevu;
- *afektivní* – vztahem k jevu;

- *konativní* – snahovou.

Škoda a Doulík (2011) pak shrnují, že dětské teorie plní zejména čtyři **funkce** – s jejich pomocí dítě určitý jev:

- popisuje;
- vysvětluje;
- předpovídá;
- získává návod, jak s daným jevem zacházet, jak něco dělat.

Prekoncepty jsou svébytnými představami o obsahu pojmů, které si dítě vytváří samo a které neodpovídají vědeckému poznání. Definovat prekoncept tedy lze jako „*primární představu o daných pojmech, kdy představy jsou otevřené systémy, které podléhají dynamickým změnám v interakci s novými informacemi, podměty a zkušenostmi, které jedinec přijímá*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 413).

Dítě k nim dospívá na základě vlastních zkušeností. Vytváří si ideje o tom, jaký je svět a jak funguje. Prekoncepty nemůžeme označit za chybné, jde spíše o předstupeň odborného obsahu pojmu, o předvědecké, alternativní pojetí, o vpravdě předpojmové stadium. Od něj pak vede cesta dál, až ke skutečnému pojmu.

Škoda a Doulík (2011) upozorňují, že v zahraniční literatuře (na rozdíl od české) se termín prekoncept nevyskytuje často. Má totiž silnou vazbu na koncept-pojem, avšak v případě dětí mnohá spojení nejsou vyhraněná natolik, aby byla předstupněm pojmu v pravém slova smyslu. Setkáváme se totiž se širokou škálou dětských interpretací určitého jevu nebo poznatku (od mlhavých představ přes naivní „teorie“ až po pevně ukotvené pojmy).

Prekoncepty jsou individuálními charakteristikami učícího se jedince (zde nejen v roli žáka, neboť nejde pouze o učení se poznatkům, ale také o sociální učení). Při sledování jejich utváření je třeba brát ohled na řadu aspektů. Jedná se jak o exogenní faktory, kam patří hlavně vlivy sociální, ekonomické, kulturní, náboženské, etnické, tak o faktory endogenní, jež vycházejí z psychosociálních charakteristik všech jedinců. Prekoncept tedy nemá charakter znalosti, resp. pouhé znalosti, ale je strukturován mnohem složitěji (Doulík & Škoda, 2008).

Podrobné charakteristiky prekonceptu jsou v domácí odborné psychologické a pedagogické literatuře nejednotné. Proto Doulík a Škoda (2003) na základě provedených pedagogických experimentů stanovují následující čtyři základní **popisné kategorie**:

- *Kognitivní dimenze* prekonceptu je charakterizována svým obsahem a rozsahem. Kognitivní úroveň daného pojmu je vymezitelná kvalitou a kvantitou informací.

- *Afektivní dimenze* se týká emocionální reakce, která vzniká u dítěte při prvotním seznámení se s novým pojmem. Tento emocionální obsah vytváří afektivní dimenzi prekonceptu, tedy postoj k němu. Rozlišujeme u ní dvě samostatné, rozdílné roviny:
    - vztahová rovina afektivní dimenze,
    - významová rovina afektivní dimenze.

Zkušenosti s experimenty vedly uvedené autory ke zjištění, že vztahovou a významovou rovinu afektivní dimenze nelze vždy ztotožnit – k některým pojmům lze mít záporný vztah, ale dobrý pocit ze znalosti jeho významu.

- *Zastrukturování* jako popisná kategorie poskytuje pro celkovou diagnostiku prekonceptů velmi cenné údaje. Předcházející kategorie charakterizují prekoncept jako samostatnou entitu, kterou však nikdy není. Vždy je lokalizován v kognitivní mapě dítěte

a lze ho tak do určité míry kvantitativně popsat. Cílem zastrukturování je postihnout i „okolí“ prekonceptu, jeho vazby s ostatními pojmy či prekoncepty a místo, jež sledovaný prekoncept zaujímá v hierarchii ostatních.

• *Plasticita* je definována jako schopnost prekonceptu podléhat změnám. Jde tedy o míru jeho flexibility a adaptability. Účelem plasticity je právě postihovat longitudinální změny prekonceptu, proto ji definujeme jako diferenci mezi dvěma rozdílnými, konkrétně charakterizovanými úrovněmi téhož prekonceptu. Na schopnost prekoceptu reagovat na další přijímané informace a přizpůsobovat se jim poukázala také Brtnová Čepičková (2002).

Dětská pojetí, resp. dětské prekoncepce se proměňují v čase. Na tyto jejich proměny pak nahlížíme dle Doulíka, Škody a Hajer Müllerové (2005) ze dvou pohledů:

• *vývojově psychologického*, jenž při interpretacích vychází ze znalosti kognitivního vývoje dítěte, kdy některé jevy jsou v určitém věku chápány srovnatelně;

• *pedagogického*, které zkoumá stav dětských pojetí ve vztahu k edukační realitě školy, tzn. prekoncepty diagnostikované před výukou, v jejím průběhu a po výuce (z čehož vychází ve své práci i Gavora, 1992).

Předškolní dítě a jeho svět

Za předškolní věk je považováno období mezi 3.–6. rokem života, období před vstupem dítěte do školy. Tato doba je charakteristická změnami, ke kterým dochází jak v tělesných a pohybových funkcích, tak v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Předškolní věk můžeme také označovat jako období prvního vzdoru, kdy si dítě začíná uvědomovat samo sebe a vymezuje se vůči svému okolí, a v Eriksonově taxonomii jako období aktivity a iniciativy (Vágnerová, 2012), kdy hlavní potřebou dítěte se stává aktivita (kognitivní i konativní) a dochází k zásadní proměně v utváření osobnosti dítěte.

Velmi intenzivní je v předškolním období vývoj poznávacích procesů. Dítě důkladněji poznává okolní skutečnosti, v jeho psychice se objektivní realita odráží stále přesněji. Významné vývojové zvláštnosti spatřujeme spolu s Vágnerovou (2005) ve vnímání prostoru a času, v organizaci paměti a především v myšlení.

Rozvoj myšlení, jeho verbalizace a postupně rozšiřované sociální kontakty předškoláka ovlivňují morální vývoj dítěte. Jeho morálka je heterogenní, určena z vnějšku, dle Kohlbergovy periodizace se nachází v prekonvenční fázi (Cakirpaloglu, 2012). Na konci předškolního období se rozvíjí autoregulační mechanismy a začíná se uplatňovat vnitřní kontrolní systém – svědomí. Do další fáze se posouvá i dětské sebepojetí, které je ovlivněno jeho zkušenostmi (nápodobou a srovnáváním) s vrstevníky (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V předškolním věku se rozvíjí též obecné porozumění obsahu rodových stereotypů a individuálně specifické chápání genderu jako součásti vlastní identity. Emoční vývoj předškoláka je charakteristický vysokou mírou intenzity a bezprostřednosti v chování, ale také proměnlivostí a nestabilitou (Vágnerová, 2005). Předškolák rozumí významu základních emocí a jejich projevům a postupně chápe i příčiny jejich vzniku, učí se své emoce také ovládat. Kolem 6. roku se z dítěte stává relativně samostatná osobnost s typickými osobnostními a charakterovými rysy, vztahy k okolí a se schopností sebehodnocení (Berdychová, Bělinová & Brtníková, 1980).

Předškolákův způsob myšlení a práce s pojmy

V předškolním věku se dětské myšlení nachází dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje ve stadiu předoperačním, ve fázi názorného a intuitivního myšlení (Piaget & Inhelderová, 2007) a je charakteristické intenzivním experimentováním s hmotnými objekty, růstem myšlenkového plánování a vnitřních reprezentací objektů. Dítě má problém brát v úvahu více než jednu charakteristiku situace. Klíčovou aktivitou tohoto období je osvojování jazyka a vývoj pojmů (Sternberg, 2009).

Intuitivnost a názornost uvažování předškoláka vykládají Mertin a Gillernová (2003) myšlenkovými vazbami dítěte na to, na co právě nazírá. Dítě uvažuje prelogicky, selektuje informace a specificky je zpracovává. Postupně dochází k zobecňování předmětů, dítě se učí uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných znaků.

Předškolní dítě začíná aktivně rozvíjet mentální reprezentace započaté na konci senzomotorické fáze. Předoperační stadium je charakteristické pokrokem v pojmovém vývoji, také díky pokročilé, i když egocentrické, schopnosti dítěte manipulovat s verbálními symboly objektů a činností. Schopnost dětí zacházet s pojmy je však stále značně omezená.

V nazírání předškoláků na svět se projevuje centrace – tendence zaměřit se na jediný zvlášť nápadný aspekt nějakého komplikovaného objektu nebo situace, a absolutismus – přesvědčení o definitivnosti poznání, které se již nezmění. Dalším specifickým rysem uvažování předškolního dítěte je fenomenismus a prezentismus, kdy aktuální (viděná) podoba světa má pro dítě dominantní význam a jeho významnější proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti (Vágnerová, 2005).

Pro způsob zpracování informací o světě jsou podle Vágnerové (2012) typické magičnost, animismus (antropomorfismus) a arteficialismus, které pomáhají dítěti snáze porozumět okolnímu světu a lépe jej interpretovat z pozice jeho dosavadních zkušeností.

Předškolní období se také někdy nazývá věkem otázek, dítě začíná být zvídavé, začíná se soustavně ptát na jevy kolem sebe. Otázky v životě dítěte se mění od denotativního *co to je* k atribučnímu *proč to tak je*. Podle Čačky (2000) šestiletý předškolák již dokáže najít souvislosti mezi věcmi, zajímá ho jejich příčina a účel, učí se vytvářet nadřazené pojmy a zobecňovat tak společné vlastnosti více věcí. Tuto dovednost však dokáže uplatnit jen u často užívaných kategorií.

Pokroky v řeči jsou patrné jak ve slovní zásobě, tak ve větné stavbě. Na konci předškolního období zná dítě v průměru asi 3000 slov, která spojuje nejen paratakticky, ale i do složitějších konstrukcí hypotaktických (Langmeier & Krejčířová, 2006). Umí jimi pojmenovat předměty kolem sebe, správně vysvětlit, nač jsou (často je definuje účelem). Významy slov chápe více méně volně a široce. Vývoj řeči a jazykových dovedností předškolního dítěte je však ovlivněn nejen jeho vrozenými dispozicemi, ale i zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá (Klenková & Kolbábková, 2005).

U předškolního dítěte je vědomí trvalosti okolního světa základem k vytváření předpojmů. Slovní znak chápe jako označení konkrétního objektu a předpojem tak nemá obecnější platnost. Jejich rozvoj však pokračuje velmi rychle. Tento proces lze vysledovat právě v dětských otázkách typu *co* a *kdo*, později pak v tázáních *jak* a *proč* a také ve způsobu zpracování odpovědí na tyto otázky (Vágnerová, 2012).

Následný proces utváření pojmů dítětem jde podle Sieglera (in Vágnerová, 2012) obvykle dvěma směry – hledáním společných vlastností a specifikací rozdílností variant. Základem

pojmu je vymezení klíčových vlastností určité skupiny objektů. Děje se tak na základě podobnosti tvaru nebo funkce předmětu. Volba klíčové vlastnosti se mění v závislosti na rostoucích znalostech a zralejším způsobu uvažování dítěte. Zpočátku to jsou vlastnosti na první pohled zřejmé, postupně nabývají na významu méně nápadné, ale typičtější znaky.

Takto vytvořené pojmy dítě dále induktivně klasifikuje a analogicky třídí do kategorií, které jsou definovány znaky, jež jsou pro ně podstatné. Kategorie jsou uspořádány hierarchicky, kdy každá úroveň je vymezována na základě specifických kritérií. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, vytvoření základních kategorií je vývojově prvotní, z nich se pak diferencují nejprve podřazené a pak nadřazené pojmy. Aby dítě mohlo pochopit podstatu pojmu, musí chápat souvislosti mezi jednotlivými vymezujícími znaky, tzn. uvědomit si, že jednotlivé vlastnosti spolu určitým způsobem souvisejí.

Mnohé základní kategorie nemají u předškolních dětí stejný obsah jako u dospělých. Děti si všímají jiných, často nepodstatných, ale pro ně subjektivně významných znaků, libovolně mění kritéria klasifikace. Přesnost a vzájemné propojení jednotlivých názorových schémat se postupem vývoje zlepšuje. Základními oblastmi poznání a prekoncepcí dítěte jsou podle Wellmana a Gelmanové (1998, in Vágnerová, 2012) teorie neživého světa, teorie živého světa a teorie lidské mysli.

Předškolák v rodině

V předškolním věku dochází k další významné diferenciaci v rámci sociálního vývoje dítěte. Socializace předškoláka se nachází ve fázi přesahu rodiny, kdy se prostředí rodiny rozšiřuje o interakci s jinými dospělými a dětmi. Sociální život mladšího předškoláka se z největší části realizuje doma těsnými vztahovými vazbami a domov má rozhodující vliv na jeho psychický vývoj (Fontana, 2003). U staršího předškoláka sílí potřeba dalšího sociálního kontaktu. I když je v předškolním věku rodinné prostředí stále privilegovaným zázemím, většina dětí je již schopna navazovat vztahy v jiných sociálních skupinách. Ty mu umožňují uspokojovat náročnější sociální potřeby, nabízejí srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání, utváří jeho pojetí sociální reality a sociálních rolí (Vágnerová, 2005).

V **rodině** představují rodiče vzor, se kterým se identifikují a snaží se je napodobit. Jsou pro předškolní dítě emočně významnou autoritou. Jsou vnímáni jako omnipotentní, což mu zaručuje jistotu a bezpečí. I když je tato představa postupně korigována, rodiče představují pro dítě vzor, jemuž se chce podobat a s nímž se identifikuje. Svou potřebu být jako rodiče pak uspokojuje především ve hře. Tímto způsobem – anticipací role matky nebo otce – si dítě symbolicky přivlastňuje kompetence dospělých (Vágnerová, 2012). V předškolním věku dochází rovněž k posunu v chápání pozice jednotlivých členů rodiny, jejich významu a vztahu k dítěti. Předškolák diferencuje rozdílnost pozice dospělého, výlučnost vztahu mezi rodiči, a ví, že děti tvoří další podskupinu. Specifická je rovněž interpretace vztahu mezi matkou/otcem a dítětem stejného pohlaví (Matoušek, 1993).

Matka tráví obvykle s dětmi více času, je zaměřena na každodenní činnosti, je spojena s běžnými povinnostmi, hraje si s dítětem v domácím prostředí, více s ním mluví, její projev směrem k dítěti je častěji emočního rázu. Vztah předškoláka s matkou slouží jako zdroj bezpečí, neboť matka zůstává i nadále v roli pečující a ochraňující osoby. Postupně se však dítě z této těsné vazby stále více odpoutává.

Otec častěji zaujímá roli vedlejší (ve srovnání s převládajícím modelem převážného výchovného působení matky v tomto období). Z tohoto důvodu je otec dítěti i vzácnější, spojený s trávením volného času, s hrou. S dítětem komunikuje jinak než matka, a tak často plní funkci

garanta kázně, průvodce dítěte vnějším světem mimo rodinu a domov a prostředníka v získávání nových poznatků a zkušeností. Rovněž podle Říčana (2004) je otec pro dítě spíše autoritou usměrňující, schvalující, případně trestající. Vágnerová (2012) doplňuje, že citlivý otec pomáhá svým přístupem regulovat dětské emoční reakce. Vztahy předškolního dítěte s otcem jsou variabilnější než vztah s matkou. Výrazněji se diferencují také podle pohlaví dítěte. I v případech, kdy se otec se silným citovým vztahem k dítěti výchovně příliš neprosazuje, je vnímán dítětem jako emoční záloha, která se může uplatnit v krizových situacích.

Dosavadní poznávání dětských rodinných prekonceptů

Zájem o dětská pojetí rodiny je v zahraniční – především anglosaské – výzkumné praxi patrný zhruba od 2. poloviny 20. století. V souvislosti s demografickými proměnami západní postmoderní společnosti a jejích hodnot a rozpadu či minimálně relativizaci jejích tradičních struktur a institucí byly intenzivní analýzy rodiny jako základní společenské jednotky nasnadě.

Tendenci intenzivně poznávat a chtít porozumět dětské konceptualizaci světa včetně toho nejbližšího sociálního okolí dítěte podnítila studie o dětském myšlení o rodině **Jeana Piageta**. Ten za tímto účelem použil postup reflexního rozhovoru, ve kterém žádal 30 chlapců ve věku 7–10 let, aby definovali rodinu. Zjistil, že nejmladší chlapci do svého konceptu rodiny zahrnuli pouze osoby žijící ve stejné domácnosti, často s konkrétním uvedením domu nebo rodného jména, nikoli však genetický (biologický) vztah. Starší chlapci si již uvědomovali důležitost biologických vztahů pro označení seskupení osob za rodinu, ale jmenovali pouze příbuzné žijící s nimi v jedné domácnosti nebo v blízkosti jejich domova. Nejstarší chlapci pak zahrnovali do konceptu rodiny všechny biologické příbuzné, bez ohledu na místo jejich bydliště (Piaget, 1928/1976, in Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990).

V roce 1982 **Gilby a Pederson** publikovali stať věnovanou představám o struktuře rodiny. Celkem 80 probandům ze čtyř věkových úrovní (mateřská škola, 2. třída a 4. třída základní školy, vysoká škola) byla položena otázka týkající se jejich představy o struktuře rodiny. Zkoumání bylo zacíleno na identifikaci osob, které dotazované subjekty považovaly za členy své vlastní rodiny, na jmenování osob, které podle nich tvořily typickou rodinu, a na to, jaká kritéria probandi používali při posuzování toho, zda určité nabízené seskupení lidí představuje rodinu. V dětských pojetích vlastní rodiny ani v jejich pohledu na stavbu typické rodiny nebyly nalezeny žádné věkově vázané rozdíly. Nukleární rodinné seskupení bylo nejčastější v obou skupinách. Všichni dětští respondenti se shodli i na podobě typické rodiny jako skupiny skládající se ze dvou rodičů a jejich dětí. Hlavní rozdíly související s věkem byly patrné v kritériích pro klasifikaci určitého seskupení osob jako rodiny. Společné bydliště, kontakt mezi členy, přítomnost dětí, rodiče samoživitelé, pokrevní nebo právní vztahy a osoby stejného pohlaví ve srovnání s heterosexuálními partnery tvořily proměnné, s nimiž bylo dále manipulováno, a bylo zjištěno, že jako kritéria pro označení rodiny fungují u respondentů ve všech čtyřech věkových skupinách významně rozdílně. Nejmladší subjekty (předškoláci) spoléhali na společné bydliště a kontakt mezi členy jako na základní kritéria pro posouzení rodiny. Se zvyšujícím se věkem byl respondenty kladen větší důraz na existenci pokrevního nebo právního vztahu mezi členy dané skupiny.

Fu se spolupracovníky podrobili dotazování 61 dětí z mateřských škol a 1. a 4. ročníků základních škol (Fu, Goodwin, Sporakowski & Hinkle, 1987). Cílem výzkumu bylo poznat jejich myšlení o rodině a rodičovských rolích. Starší děti častěji než ty mladší rozlišovaly více rolí rodičů a jmenovaly více funkcí rodiny, stejně jako pojmenovávaly více a lépe vzájemné vztahy mezi těmito faktory. Kvalitativní analýza odpovědí dětských

respondentů měla dále objasnit některé z předpokládaných vývojových rozdílů v dětském myšlení o rodinných a rodičovských konceptech. Design této studie proto byl navržen tak, aby bylo relevantně prošetřeno a popsáno dětské myšlení o rodině a rodičovských rolích (a) ve vztahu k vývojovým změnám, kterými dítě projde od 4 do 9 let, (b) v situaci, kdy dítě vnímá „ obecnou“ nebo jeho vlastní rodinu. Na rozdíl od většiny dřívějších studií, které se nevěnovaly přemýšlení předškolních dětí o různých aspektech pojetí rodiny, Fu se spolupracovníky zahrnuli do svého výzkumného záměru právě i vzorek čtyřletých dětí. To jim mělo poskytnout informace potřebné k vyslovení hypotéz o povaze věkových rozdílů v dětském myšlení o rodině. Formát rozhovoru bez předem nabízených odpovědí byl použit s cílem dát dětem možnost spontánně vyjádřit své myšlenky o rodině, zejména o vzájemných vztazích mezi rolemi a funkcemi jednotlivých členů rodiny. Výsledky ukázaly signifikantní rozdíly v dětských odpovědích na otázky týkající se vlastností rodiny a rodičovských atributů u mladších a starších respondentů. Současně však bylo identifikováno také mnoho společných prvků vyskytujících se v pojetích rodiny u dětí napříč zkoumanými věkovými skupinami.

Hodnocení pojetí rodiny z hlediska úrovně kognitivního vývoje, pohlaví a etnicity bylo v dalších sondách realizováno například i s užitím úlohy konfigurace rodiny (Charlesworth et al., 1989). Zde výsledky potvrdily významně pozitivní vztah mezi počtem volených konfigurací a kognitivní úrovní jedince ve prospěch žen a nezávisle na etnickém původu.

Kolektiv kolem **C. Borduina** publikoval zprávu o provedeném smíšeném výzkumu, sestávajícím ze dvou studií, jež zkoumaly vliv věku, pohlaví a rodinné struktury na dětské chápání pojmu rodina (Borduin, Mann, Cone & Borduin, 1990). V první studii bylo 387 dětí z 1.–6. tříd základních škol požádáno, aby klasifikovaly různá seskupení jednotlivců podle toho, zda podle jejich názoru tvoří, nebo netvoří rodinu. Výsledky prokázaly jak významné věkové, tak genderové rozdíly v dětských pojetích rodiny. Mladší děti, zejména chlapci, většinou používali neměnná, absolutní kritéria pro definování rodiny. Mladší dívky pak odpovídaly podobně jako starší děti, u nichž již bylo více užíváno abstraktních, relačních kritérií pro definování skupiny osob jako rodiny. Výsledky také ukázaly, že vlastní rodinná struktura dotazovaných dětí neměla na jejich rodinné definice vliv. Ve druhé studii pak skupina 64 dětí vybraných z původního vzorku dostala test posuzující vliv pohlaví na míru jejich kognitivní schopnosti s cílem zjistit, zda právě rozdíly v kognitivním vývoji nebo rozdíly v socializaci byly zdrojem více pokročilého chápání rodiny u mladších dívek. Genderové rozdíly v kognitivních schopnostech nebyly zjištěny na úrovni statisticky významné, což zpětně znamenalo, že disproporční výsledky mezi pohlavími v první studii odrážely rozdíly v socializaci chlapců a dívek.

Na stále rostoucí poptávku po výzkumech vývoje dětských koncepcí reagoval stejný tým i v dalších svých výzkumech. Pod vedením **B. J. Manna** opět cílili na dětská pojetí jejich nejbližšího sociálního prostředí (Mann, Borduin, Cone, Borduin & Sylvester, 1992). V této studii bylo dotazováno 64 dětí z 1.–6. tříd a byly u nich prioritně zkoumány věkem determinované změny v chápání pojmu rodina. Vedlejším cílem studie pak bylo zjistit, zda identifikované dětské koncepce rodiny byly zprostředkovány rodinnými strukturami, v nichž tyto děti žily. Výsledky ukázaly pět úrovní vývoje rodinného pojetí. Jednotlivé etapy pak odrážely s věkem pozitivně korelující tendenci k uplatňování kritérií nejprve ryze příbuzenských, posléze tradičních a nakonec i netradičních rodinných skupin. Poznané dětské chápání rodiny nemělo souvislost se strukturou vlastních rodin respondentů. Tyto nálezy rovněž naznačily, že více než konkrétní zkušenosti získané ve vlastní rodině je pro pochopení pojmu rodiny důležitá úroveň kognitivního vývoje dětí.

Morrow (1998) se rozhodl určit a podrobit analýze uplatňované normy a přesvědčení

ovlivňující dětské představy (a také specifické používání jazyka) při konceptualizaci rodiny. Projekt zkoumal definující charakteristiky rodiny z hlediska dětí. Důraz tak byl kladen především na to, aby je zúčastněné děti formulovaly skutečně svými vlastními slovy. Pak bylo analyzováno, jak se tyto charakteristiky mění s věkem a v závislosti na pohlaví. Zkoumaný vzorek této kvalitativní studie tvořily děti ve věku 8–14 let. Výsledky ukázaly, že názory dětí nemusí být nutně v souladu se stereotypními představami o nukleární rodině. Z dětské perspektivy byly hlavními definujícími vlastnostmi rodiny láska, péče, vzájemná podpora a respekt. A to bez ohledu na pohlaví, etnický původ a sídlo. To, co bylo v šetřených dětských pojetích chápáno jako rodina, a to, jak vypadala její verbální definice, se soustřeďovalo nejen kolem biologické příbuznosti nebo normy nukleárnosti. Byly rovněž zjištěny některé významnější rozdíly mezi věkovými skupinami – mladší děti se vyjadřovaly konkrétně, zatímco pro starší děti byly typické obecnější jazykové konstrukce s užitím komplexních abstraktních pojmenování kvality vztahů. Stěžejní byla pro děti role rodičů, zejména matek, jako poskytovatelů fyzické a emocionální péče. Z těchto dat a závěrů pak Morrow vyvodil a dále rozpracoval tezi, že (starší školní, prepubescentní a pubescentní) děti mohou být konstruktivními a reflexními komentátory konceptu rodiny – své i obecné. Mají pragmatický pohled na rodinný život a jsou si vědomy existence velkých rozdílů v rodinných typech a strukturách.

Psychologicko-sociologický pohled na dětské rodinné prekoncepty najdeme dále např. u švédské odbornice na soudobé společenské fenomény **C. Krekuly** (2002).

K problematice rodinných prekonceptů se v českém prostředí přiblížili **Škoda, Doulík a Slavík** (2006) svým výzkumem dětského pojetí rozpadu rodiny u žáků základní školy praktické. Za tímto účelem využili analýzu dětské kresby jako méně častou metodu zkoumání dětských pojetí. Svým zaměřením je tato studie sice nejblíže našemu zájmu, avšak vykazuje vysokou míru specializace co do volby výzkumného problému a zejména cílové skupiny dětí.

Naše šetření zaměřené na dětské rodinné prekoncepty chce tak být vstupní sondou do problematiky v domácí praxi psychologického výzkumu zatím opomíjené. Ve světle již uvedeného si uvědomujeme závažnost i žádoucnost takového typu zkoumání a chceme přispět k prohloubení zájmu o dětská pojetí jako předmět odborných psychologických analýz.

Zpráva o výzkumu rodinných prekonceptů u předškolních dětí

Po prostudování odborné literatury (Denzin & Lincoln, 2011) a na základě posouzení metodologických strategií v předchozím textu zmiňovaných zahraničních i domácích výzkumů dětských prekonceptů, jsme pro naše šetření zvolili rovněž **kvalitativní přístup**. Ten v nejobecnější rovině představuje řadu postupů, kterými se snažíme dojít porozumění zejména sociálním faktům či problémům. Disman (2002) charakterizuje kvalitativní výzkum jako nenumerické šetření a interpretaci sociální reality, podle Hendla (2005) se jedná o proces hledání porozumění zvolenému sociálnímu a lidskému problému. Z tohoto vyplývá, že kvalitativní přístup nabízí možnost získat poměrně hluboký vhled do oblasti, kterou si výzkumník předem stanovil. Umožňuje odhalit a porozumět tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě příliš nevíme (Strauss & Corbinová, 1999). Kvalitativnímu přístupu pak dle kritérií Švaříčka a Šeďové (2007) odpovídaly vedle samotného tématu zkoumání jak námi zvolená metoda sběru dat, metoda usuzování, typ dat a způsob jejich analýzy, tak výsledky, které následně diskutujeme, i závěry, které na jejich základě o dětských rodinných prekonceptech činíme.

Cílem námi realizovaného zkoumání bylo zjistit podobu a analyzovat úroveň představ

předškolních a mladších školních dětí o rodině a jejich pojetí kategorie matky a otce. Dílčími cíli pak bylo jednak poznání jejich kognitivní složky (v dimenzi porozumění) i složky afektivní (v dimenzi vztahové i významové), jednak pokusit se přiblížit způsob zastrukturování a míru plasticity dětských rodinných prekonceptů.

Výzkumné otázky, které pak stály v základu našeho zkoumání a které odpovídaly výše uvedeným cílům, jsme formulovali s přihlédnutím k doporučením pro zkoumání v oblasti sociálních faktů (Loseke, 2013) takto:

- *Jak konceptualizuje své nejbližší sociální okolí dítě předškolního věku?*
- *Jaký je obsah dětských rodinných prekonceptů v předškolním věku?*
- *Jaké jsou formální aspekty dětských rodinných prekonceptů v předškolním věku?*

Pojmy, které nás z oblasti dětských rodinných prekonceptů blíže zajímaly, pak byly matka, otec a rodina. Při výběru pojmů jsme vycházeli z předpokladu, že:

- jde o skupinu pojmů, které odkazují k nejbližšímu sociálnímu okolí dítěte, přímo se jej týkají, a tudíž mohou být v jeho mentálních strukturách dobře ukotveny;
- mírou abstrakce mohou tyto pojmy (matka, otec – rodina) dobře rozlišovat mezi úrovní představ (a jejich verbalizace) u předškoláků.

Specifické (zpřesňující) výzkumné otázky, které již byly směřovány ke konkrétním zkoumaným faktům, jsme pak formulovali následovně:

- *Jak chápe a vymezuje pojem matka dítě předškolního věku?*
- *Jak chápe a vymezuje pojem otec dítě předškolního věku?*
- *Jak chápe a vymezuje pojem rodina dítě předškolního věku?*

Hlavní **metodou sběru dat** – dětských rodinných prekonceptů – bylo po zvážení všech výhod i rizik (srov. Gubrium, Holstein, Marvasti & McKinney, 2012) zvoleno individuální polostrukturované interview. Tento model tázání je založen na vypracování základních tematických okruhů ze strany tazatele, přičemž rozhovor s respondentem je poté těmito okruhy strukturován, ale vždy jen do té míry, kterou si zvolí respondent. Interview má tedy jasně definovaný účel, ale pružnou strukturu získávání informací. Důraz je kladen především na to, aby byly zodpovězeny otázky týkající se zkušeností, chování, názorů, pocitů, vnímání i celkového kontextu zkoumaného jevu. Tento typ informací je typický pro fenomenologické (fenomenografické) interview. Dle Pattona (2002) se primárně zaměřuje na zjišťování podrobností o zkušenostech jedince v kontextu historie jeho života.

Kvalitativní interview je doporučováno vést hloubkově tak, aby skutečně vedlo k odhalení i málo zřejmých skutečností, vztahů a souvislostí (Skutil, 2011). Představuje zprostředkovaný, a tím, že spočívá ve verbální komunikaci tazatele s respondentem, rovněž i vysoce interaktivní proces získávání dat (Ferjenčík, 2000). Výzkumník při rozhovoru vstupuje mezi výroky respondenta a ovlivňuje tak množství i charakter informací, které mu jsou sdělovány. K výhodám této metody patří především navázání bližšího kontaktu s respondenty a možnost lépe sledovat jejich vnější reakce a podle nich upravit další směřování rozhovoru (Chráska, 2007). Interpretace touto cestou získaných dat poté probíhá pomocí popisu „esence zkušeností“ tázaných jedinců. Účelem takto provedeného výzkumu je porozumění určitým fenoménům, aby bylo možné na ně lépe reagovat či přijmout určitá opatření (Patton, 2002).

Každé individuální interview bylo vedeno adekvátně věku, očekávaným mentálním schopnostem a komunikačním dovednostem dětských respondentů – předškolních dětí.

Základní otázky *Co je to…?*, *Kdo je to…?* a *Co to znamená, když se řekne…?* vybízely děti ke spontánnímu vyjádření všeho, co o daném pojmu vědí, s čím jej spojují apod. Dle charakteru odpovědí každého jednotlivého dítěte byly případně pokládány doplňující otázky *Jak vypadá...?* nebo *Co dělá...?*, kterými jsme chtěli buď podnítit další výpovědi dítěte, nebo je motivovat k zpřesnění víceznačné odpovědi.

Data získaná individuálními polostrukturovanými interview mají textovou povahu, a proto je lze v duchu realistického přístupu k analýze kvalitativních dat podle Silvermana (2005, in Švaříček & Šeďová, 2007) zpracovávat jako popis vnější skutečnosti a vnitřní zkušenosti respondentů. Základní analytické nástroje nestojí na kvantifikaci, ale především na vytváření významových kategorií a na jejich deskripci (Hendl, 2005). Účelem kvalitativní analýzy je přinést evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.

Základem naší práce s daty proto souhlasně s doporučeními publikovanými Švaříčkem a Šeďovou (2007) bylo **otevřené kódování** – poměrně univerzální a velmi efektivní způsob jejich prvotního zpracování. Získané údaje byly rozebrány (texty rozloženy na jednotky), konceptualizovány (jednotkám byla přidělena jména) a složeny novým způsobem. V našem případě jednotky tvořily nikoli formální, ale významové celky různé velikosti (slova i slovní spojení, věty i souvětí). Každé jednotce jsme pak přidělili kód (slovo, krátká fráze), který vystihuje typ jednotky, resp. jev, který jednotka prezentuje, a odlišuje ji od ostatních. Některé kódy jsme volili ad hoc, při volbě jiných jsme vycházeli z odborné terminologie, ale přistoupili jsme rovněž k in vivo kódům tam, kde výpovědi našich respondentů byly přiléhavé k dokládaným vývojovým charakteristikám. Množinu kódů jsme pak kategorizovali a tyto kategorie hierarchicky uspořádali.

Do **výzkumného vzorku** pro zjišťování podoby a úrovně rodinných prekonceptů předškolních dětí bylo v průběhu roku 2013 a na počátku roku 2014 postupně zařazeno 252 dětí ve věku 5–6 let (125 dívek a 127 chlapců). Dětští respondenti pro naše zkoumání byli vybráni nenáhodně, přes instituce – mateřské školy. Všechny kontaktované mateřské školy se nacházely v Moravskoslezském kraji, v sídlech se 2–300 tisíci obyvateli. Tázání jsme prováděli jak osobně, tak v zastoupení učitelkami. Spolupracující učitelky v zúčastněných mateřských školách byly za tímto účelem řádně informovány o cílech zkoumání a podrobně instruovány o způsobu vedení interview s dětmi a o metodách zaznamenávání dat. Zároveň byly požádány, aby s dětmi předem záměrně nehovořily o sledovaných pojmech pro zajištění co možná největší přirozenosti reakcí dětí.

Slova – kdo je matka a otec a co je rodina podle předškoláků

V realizovaných rozhovorech se staršími předškolními dětmi byly dvě ze tří kladených hlavních otázek formulovány adekvátně dětskému slovníku – místo slov matka a otec byla použita zvykově příznaková pojmenování maminka a tatínek. K hlavním otázkám byly tam, kde bylo třeba, pokládány i otázky doplňující (u dětí, které na základní otázku neodpověděly nic, nebo odpověděly, že nevědí, neumí říct apod.).

MATKA

Na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, kdo je to maminka, jsme pracovně vyvodili, že námi oslovené starší předškolní děti uplatňovaly ve svých prekonceptech tři dominantní kritéria:

- funkce;

- znaky;
- činnosti.

Kritérium **funkcí** v sobě zahrnuje jak funkce biologické (rod) a fyziologické (pohlaví), tak i funkce společenské (role). Děti ze zkoumaného souboru jej používaly nejčastěji ve spojitosti s pojmenováním její příslušnosti k ženskému pohlaví. Konkrétně uváděly např., že *maminka je paní; je holka, která vyrostla a je dospělá; dospělá holka, co si našla manžela; žena, která se stará o děcko; je paní, co rodí a děti jí říkají mami; rodí miminka, a pak se o ně stará; je to, kdo mě narodila; taková, co mě rodila; nosí v bříšku bratříčka*. Některé z dětí připojovaly i další funkce vnímané pro tuto kategorii jako typické, jako například, že *chodí k tomu doktorovi, kam můžou jenom holky*. Velmi pěknou odpověď jsme získali od jedné šestileté dívky, která uvedla, že *maminka znamená, že kdyby byli jenom kluci a nebyly žádné holky, tak by se nerodily žádné děti, nikdo by neexistoval*.

Dále sem spadaly takové výroky, v nichž děti maminku označovaly za příslušníka lidského rodu a tvrdily, že *mamka je člověk* nebo že *to je lid* apod. A zařadili jsme sem rovněž ty výpovědi, ve kterých předškoláci matku definovali rodinnou rolí – pozicí vzhledem ke své osobě: *je rodič* či *je prostě mamka, manželka od taťky*.

Často se vnímané funkce matky ve výrocích dětí kumulovaly. Maminka tak byla charakterizována např. jako *ten člověk, který třeba jde někdy do porodnice a narodí se jí třeba děti,* nebo jako *živá maminka, opravdická, co se stará o miminka*. Snaha verbalizovat zkušenost s proměnami fungování matky byla patrná ve výroku pětileté dívky: *maminka je taková žena, co se oženila, rozešla se s někým a bydlí jinde*.

Druhým dominantním kritériem abstrahovaným ze získaných pojetí matky u starších předškoláků byly charakteristické **atributy** této figury. Znaky vnější, tzn. konkrétní (a pro děti typické) fyzické atributy matky, se vztahovaly především k vzhledu, jímž se (jejich) maminka odlišuje od jiných žen. V tomto duchu jsme nejčastěji slyšeli, že *maminka má vlasy; má hebké vlasy; má kudrnaté vlasy; má dlouhé vlasy a kabelku, boty a kozačky; má náušnice a prstýnky; má holčičí věci*; ale také, že *je krásná* nebo *ta nejkrásnější* apod.

V analyzovaných výpovědích předškolních dětí, které se řídily kritériem znaků, však jednoznačně převládaly znaky vnitřní – osobnostní vlastnosti matek. Předškoláci odpovídali, že *maminka je hodná; je mi drahá; má mě ráda; má ráda svoje dítě*. Některé děti si pod pojmem maminka představily, *že se máme moc rádi; že jí moc miluji* nebo *že ji mám raději než tatínka* apod. Často také včetně jejich emocionálního zhodnocení dítětem: *Maminka je milá a moc ji miluji. Maminka je moje zlatíčko a mám ji moc rád.*

Třetím kritériem užívaným předškolními dětmi při verbalizaci jejich pojetí mateřské figury byly její typické **činnosti**. Rovněž zde jsme syntetizovali několik variant činnostního pojmenování matky. Šlo především o činnosti spojené s domácností a o aktivity pracovní. Ve sféře domácích činností to pak byly jednak povinnosti vyplývající z chodu domácnosti, jednak péče o dítě. V tomto rozměru jsme se úzce dotýkali opět i výše uvedeného kritéria funkcí, neboť výchova dětí a péče o ně mohly být interpretovány rovněž jako funkce matky. Z hlediska četnosti právě činnostní charakteristiky sytily největší skupinu výpovědí všech oslovených dětí.

Ve spojitosti s domácností byla maminka vnímána např. jako *ta, která uklízí, vaří, umývá nádobí, sbírá plevel na zahrádce, věší prádlo, stříhá, žehlí, chodí kydat; pracuje na zahradě, sází květiny*, nebo která *pořád něco dělá; dělá všechno*.

Významnou složku pojetí matky tvořily činnosti vázané právě na její určení dítětem. A to jak ve smyslu péče, kdy *maminka se stará o rodinu; stará se o děti; přebaluje a krmí miminko;*

ošetřuje nás; stará se, když jsme nemocní; dává pusu na dobrou noc; když někdo v noci spí a křičí, tak ona ho uklidňuje; tulíme se; čte mi pohádky; vodí mě do školy; chodí s dětma na procházky; že si s náma hraje apod., tak ve smyslu výchovy, kdy byla maminka vnímána jako *ta, která dělá se mnou logopedii; musí říkat dětem, že nemůžou zlobit; se musí poslouchat; volá děti; může dávat dětem na zadek* atp.

Matka byla také vymezována jako zdroj pomoci, např. ve výrocích *že mi třeba poradí; když na něco nedosáhnu, tak mi to podá; maminka ti něco dá; pomáhá mi dávat věci do skříňky, protože já to sám moc nezvládnu; když něco chceme, zavoláme maminku a ona nám pomůže*.

Do tohoto výrokově nejbohatšího činnostního rámce spadaly také ojedinělé výpovědi vztahující se k dalším, vesměs zájmovým aktivitám matky mimo výše uvedené oblasti, např. *dívá se na televizi; hraje na počítači zombíky; lakuje si pořád nehty* apod.

Matka byla v pojetí námi oslovených předškoláků také osobou určovanou prací ve smyslu povolání. Ve výpovědích dětí tak zaznívalo, že *maminka chodí do práce; musí do práce; je paní, co pracuje; pracuje na počítači; pracuje v práci a vydělává penízky; je pokladní a pracuje s papírama; je paní učitelka a nemá na mě moc čas; pracuje, že operuje lidi* apod.

Jen malá skupina předškolních dětí nevěděla, ani po doplňujících návodných otázkách, jak se o matce vyjádřit, jak ji popsat, čím charakterizovat, nebo jaká slova použít: nevím nebo vím, ale nevím, jak to mám říct. Některé z nich (rovněž však jen malá část) pak uvedly pouze vlastní jméno matky.

Ze zajímavých a vývojově typických komplexních vyjádření dětských pojetí matky ve starším předškolním věku vybíráme např. tento: *Maminka je, jakože se stará o děti, když je má ráda, že s nima všechno dělá, když jim něco nejde*.

OTEC

Rovněž u tohoto pojmu jsme na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, kdo je to tatínek, vysledovali shodná tři dominantní kritéria:

- funkce;
- znaky;
- činnosti.

Kritérium **funkcí** bylo v případě pojmu otec/tatínek syceno – stejně jako u pojmu matka/maminka – shodnými dílčími funkcemi – biologickou (rodovou), fyziologickou (odkazující k mužskému pohlaví) a společenskou (rolovou). Tatínek tak byl rovněž vymezován zástupnými pojmy, které jej také řadily k příslušníkům lidského rodu a k mužskému pohlaví: *je to člověk, živý člověk, pán, kluk, velký kluk, muž* nebo *ten, co je chlap* či *velký a dospělý chlap; pusinkuje se s maminkou, a pak mají spolu děti*.

Otec určený v pojetí starších předškoláků z našeho zkoumaného souboru rodinnou rolí byl charakterizován buď jednoslovně jako *rodič*, nebo v souslovích jako *ten, který má třeba dceru nebo syna a má manželku*; *manžel od maminky; ten, co se s maminkou žení; dospělý kluk, co si našel manželku*.

Typickými **znaky** otců, které ve svých koncepcích této figury starší předškolní děti uváděly, byly jak vnější atributy vzhledu, tak vnitřní charakteristiky – osobnostní vlastnosti. Z vnějších znaků, které určovaly v myslích oslovených dětí pojetí otce, pak bylo nejčastěji zmiňováno např., že *taťka je velký; tatínek má krátké vousy a černé vlasy; je velký, má velké*

ruce a dlouhé nohy; má moc velké bříško; je silný; je veliký obrovský obr; má boty a kalhoty; má klučičí věci atp. Mezi vnitřními charakteristikami, které tvořily jádro další skupiny otcovských prekonceptů, pak převládaly tyto: *hodný a statečný; moc hodný; je pro legraci* (ve smyslu dělá legraci); *má rád maminku; má mě rád; toho mám ráda*. Objevila se však i taková vymezení otcovské figury, která odrážela opačný pól emocionálního hodnocení jeho osobnostních kvalit. V takových pojetích byl tatínek vnímán jako *přísný; zlý; toho nemám ráda*.

Kritérium **činností** bylo u pojmu otec/tatínek dominantní (stejně jako tomu bylo u pojmu matka/maminka). Pro námi oslovené předškoláky byli otcové spojeni zejména s prací ve smyslu povolání a s vyděláváním peněz, zmiňovány však byly i u nich aktivity vázané na domácnost a péči o ni, o rodinu a o dítě. V kontextu domácnosti byli otcové v představách předškolních dětí nejčastěji spojováni zejména s manuální prací technické povahy, ale také s činnostmi jejího každodenního provozu. Takovými pojetími byly např. ty, v nichž *taťka smaží palačinky; vaří svíčkovou; seká trávu; zalívá kytky; má nářadí a opravuje, když se něco doma rozbije; když je mamka v práci, tak dělá něco za mamku; chodí do obchodu; dává kočce a psovi nažrat* a jiné.

Výrazným prvkem utváření představ starších předškolních dětí z našeho souboru o otcovské figuře bylo také zaměstnání, kde *tatínek vydělává penízky; vždycky pracuje; pracuje v práci; pracuje s autami; pracuje s rybkama; kope kolovým rýpadlem; vozí náklaďákama kameny; pracuje na pile* apod.

Prekoncepty k tomuto pojmu byly syceny rovněž zkušenostmi našich dětských respondentů s vybranými aspekty otcovské péče o dítě. V takových případech otec *vodí děti do školy a do školky; hlídá; stará se; sprchuje děti* atp. Jiní předškoláci zmiňovali otce v souvislosti s výchovou a jeho vyšší autoritou: *tatínka musíme poslouchat; tatínek hlídá, kdybychom se s bráškou bili na posteli; hlídá to, že pořád musíme uklízet v pokojíčku*.

Předškolní děti vnímaly otce také jako ochránce – *je ochránce domova; chrání rodinu*, zdroj obdivu – *řídí auto na dovolenou; jak něco dělá, určitě ví, co; všechno umí; dělá takové různé věci, které mamka a děti neumí*, nebo jako záruku zábavy – *hraje si s námi; pouští pohádky; s tatínkem můžeme jezdit na výlety; s taťkou můžem jezdit na hory a kempovat; jde na procházku; hraje s dětmi fotbal; umí polštářovou bitvu, tu mamka neumí*.

Stejně jako matka, také otec byl některými předškolními dětmi určován svými zájmy. To se objevovalo jak v jednoduchých formulacích, jako např. *dívá se na televizi; sedí doma a pije pivo; hraje na počítači; chodí do hospody; doma spí*, nebo ve složitějších souvětných konstrukcích, jakými byly např. *je to pán, co tě nehlídá a sedí v hospodě* nebo *skoro pořád sedí u televize a hraje na počítači střílečky a na nás skoro vůbec nemá čas*.

Také při tázání se na chápání pojmu otec/tatínek pouze malá skupina předškolních dětí nevěděla, ani po doplňujících návodných otázkách, jak se o něm vyjádřit, jak jej popsat, čím jej charakterizovat, nebo jaká slova použít. Některé z dětí (rovněž však jen malá část) pak uvedly pouze vlastní jméno otce.

Ze zajímavých a vývojově typických komplexních vyjádření prekonceptu otce u starších předškolních dětí vybíráme tento: *Tatínek je voják a jezdí na mise do Afghánistánu, je moc statečný. Když je doma, chodí pro mě do školky a já jdu po obědě, to mám moc ráda*.

RODINA

Na základě otevřeného kódování a kategorizace in vivo kódů pro dětská pojetí toho, co je to rodina, jsme pracovně vyvodili, že námi oslovené starší předškolní děti uplatňovaly ve svých prekonceptech tato dominantní kritéria:

- výčty;
- vazby;
- vztahy.

Kritérium **výčtu** bylo určující zejména pro pojetí rodiny u skupiny pětiletých dotazovaných předškoláků. Vymezit rodinu množinou jejích členů bylo pro děti relativně jednoduché a jasné. Většina prekonceptů fungujících na tomto principu se soustřeďovala na nukleární rodinu: *je to maminka, tatínek, třeba malá holka, miminko a chlapeček; dvě sestřičky, maminka a tatínek; jsou to rodiče a mají děcko; máma a táta; to jsem já, maminka, tatínek a bráška* atp. Ostatní prekoncepty stojící na výčtu zahrnovaly i členy širší rodiny: *maminka, tatínek, holčičky, kluci, babi a děda; babička, děda, dítě, táta a máma; děti, mamka, taťka, děda, babička, strýc, teta* apod. Některé děti naopak formulovaly své pojetí rodiny jen do stručných výroků typu: *když je tam více lidí* nebo *to je už hodně lidí*. Ojediněle byli mezi členy rodiny zařazeni také domácí mazlíčci – psi, kočky apod.

Kritérium **vazeb** jsme určili na základě četných zmínek tázaných starších předškolních dětí o důležitosti biologických (pokrevních) a institucionalizovaných (manželských) spojení mezi jednotlivými členy rodiny – *rodiče rodí miminko; tatínek a maminka se oženili*. Některé děti svá pojetí formulovaly jako komplexní obraz geneze takových vazeb, resp. rodiny: *rodina je, když má maminka bříško, narodí se jí jedno miminko, potom druhé, najde si tatínka a žijí spolu*; nebo *že je muž, žena a ta žena jde do porodnice, a tam porodí děti, a pak je spolu mají a jsou rodina*.

Vedle výše uvedeného předškolní děti utvářely a vyjadřovaly své prekoncepty k pojmu rodina na základě přítomnosti příznakových **vztahů**, jimiž byly láska (mít se rádi, milovat se), pospolitost (být a bydlet spolu) a sounáležitost (pomáhat si, podporovat se). Rodina jako skupina osob spojených vzájemnou láskou byla vymezována např. takto: *znamená to, že se máme rádi; máme se všichni rádi a pomáháme si; jsou to přátelé, co se milují; že jsme všichni kamarádi; všichni se pusinkujeme* apod. Rodina jako pospolitost pak byla v pojetích předškolních dětí z našeho výzkumného souboru určována jednak místem: *že spolu bydlíme; všichni jsou spolu a jsou spolu doma; bydlí ve stejném bytě; je to celej dům, kde bydlí hodně lidí*; jednak obecným bytím pohromadě, setkáváním se: *že jsou tam všichni společní; jsou všichni pořád společně*. Vztah sounáležitosti jako třetí varianta uplatnění kritéria vztahů byl manifestován např. v těchto výpovědích: *všichni držíme spolu; všichni si pomáhají a chodí na návštěvy*.

U pojmu rodina jsme (ve srovnání s předcházejícími dvěma pojmy) zaznamenali u větší skupiny dětí, že nevěděly nebo neuměly vyjádřit, co rodina je.

Zajímavé koncepce rodiny v pojetí starších předškolních dětí: *Rodina je to, že třeba prostě máš rodinu a máš bratra nebo sestru, nebo máš druhou sestru, nebo jste prostě dvojčata, máš rodiče a prostě je máš rád. A máš rád prostě celou svoji rodinu.*

Rodině se říká, když jsou všichni spolu, tak tomu se říká rodina, a když ne, tak se vyslovujou jménem.

Rodina je, když bydlíme s maminkou spolu a někdy i se strejdou, tatínka nemám.

Námi dotazovaní starší předškoláci odpovídali na všechny položené otázky v souladu s očekáváními plynoucími z výše přiblížených vývojových charakteristik tohoto období. Jejich prekoncepce se soustřeďovaly kolem konkrétních, izolovaných, individuálně významných rysů nabízených pojmů, resp. jejich každodenně vnímaných zástupců. Úroveň mentálních reprezentací zkoumaných pojmů a jejich vyjádření u takto starých dětí odpovídala jejich

dosavadní zkušenosti s okolním světem i s jazykem jako nástrojem jeho poznávání. Individuální rozdíly v odpovědích pětiletých a šestiletých dětí nebyly zásadního charakteru, stejně jako rozdíly mezi pohlavími.

Obrazy – mechanismy vytváření mentálních reprezentací matky, otce a rodiny u předškolních dětí

Matka byla předškolními i mladšími školními dětmi spojována s faktory odkazujícími na její biologické a rodinné fungování (žena a matka) a na její aktivity vázané na domácnost a děti (hospodyně a pečovatelka). Předškoláci z našeho souboru pak často zmiňovali i faktory vnějších charakteristik (jak matka vypadá) a měli tendenci jmenovat také elementární faktory afektivní povahy (lásku k matce, resp. matčinu lásku k nim). Pojem matka je předškolními dětmi chápán vývojově relevantně jako klíčová osoba jejich sociálního světa. Vymezován je pak jedním ze tří kritérií – funkcemi, znaky nebo činnostmi. Děje se tak izolovaně (s důrazem na činnosti – pečovatelské aktivity), pouze ojediněle s použitím determinant z více oblastí současně (nejčastěji v kombinaci s funkcemi).

Pojem **otce** námi oslovené děti utvářely stejným mechanismem. Hlavním rozdílem v pojetí otce bylo akcentování jeho „vzácnosti“ pro dítě (zejména u předškoláků), výraznějšího výchovného působení a herního „spojenectví“ s dětmi. Rodičovské figury – matka i otec – tak byly konceptualizovány zcela v souladu s teoretickými východisky, která jsme prezentovali ve vstupní části textu. Pojem otec chápou děti předškolního věku rovněž adekvátně vývojovým předpokladům – jako označení pro situačně výraznější rodinnou figuru. K tomu se váže i odlišné rozložení subjektivně vnímané důležitosti v rámci uvedených kritérií funkcí, vztahů a činností. Otcové jsou vymezováni jako vychovávající a hrající si.

Pojem **rodina** je chápán dětmi předškolního věku jako samozřejmá součást jejich světa a života a vymezován je jimi s použitím jednoho ze tří základních kritérií – výčtu členů, identifikace vazeb a vztahů mezi nimi. Námi oslovené předškolní děti rodinu vymezovaly výčtem jejích členů, a to buď obecně s převahou nukleárního modelu, nebo konkrétně, z autopsie, výčtem členů vlastní rodiny včetně vzdálenějších příbuzných či domácích mazlíčků. Předškoláci byli ve všech případech zaměřeni na přímé, konkrétní druhy interakce, např. z okruhu pečovatelských a herních aktivit. Předškolní děti častěji spojovaly rodiče s faktory herními nebo skupinotvornými. To by mohlo být odrazem věkových rozdílů v kvalitě a typu vztahu rodič – dítě. Rodiče tráví více času jako kamarádi nebo společníci malých dětí, které zůstávají blíže k domovu.

Myšlení předškolních dětí o zkoumaných pojmech (resp. faktech, které označují) bylo důsledně nerelační a vykazovalo dosud nejasné chápání příčin a následků, tedy prvky charakteristické pro předoperační stadium.

Závěrem

Organizace sociálních konceptů a rozvoj přemýšlení o společenských jevech je dle našeho názoru žádoucím předmětem dalšího společenskovědního (zejména psychologického, lingvistického a pedagogického) bádání. Jen málo je zatím známo o tom, jaký smysl přikládají pojmu rodina samy děti. A velmi mnoho tak zůstává k rozkrytí dospělými – odborníky, profesionálními vychovateli i rodiči.

Naše studie orientovaná cíleně na dětské pojetí matky, otce a rodiny u dětí staršího předškolního věku je první v této oblasti u nás. Není, nechtěla a ze své podstaty ani nemohla

být vyčerpávající sondou mapující detailně všechny prostory dětských rodinných prekonceptů. Věříme však, že svými závěry mnohé zpřístupnila dalším zkoumáním.

Literatura:

BERDYCHOVÁ, J., BĚLINOVÁ, L. & BRTNÍKOVÁ, M. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont, 1980.

BORDUIN, CH. M., MANN, B. J., CONE, L. & BORDUIN, B. J. Development of the concept of family in elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 1990, roč. 151, č. 1, s. 33–43.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. Prekoncept jako východisko práce učitele. *E-pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1, s. 5–8.

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000.

ČÁP, J. & MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2011.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002.

DOULÍK, P. & ŠKODA, J. *Diagnostika dětských pojetí a jejich využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.

DOULÍK, P. & ŠKODA, J. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 177–189.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. & HAJER-MÜLLEROVÁ, L. Představy o fenoménu život u předškolních dětí. In *Pedagogické a psychologické aspekty dětských pojetí*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003.

FU, V. R., GOODWIN, M. P., SPORAKOWSKI, M. J. & HINKLE, D. E. Children's thinking about family characteristics and parent attributes. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 1987, roč. 148, č. 2, s. 153–166.

GAVORA, P. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 1992, roč. 42, č. 1, s. 95–102.

GILBY, R. L. & PEDERSON, D. R. The development of the child's concept of the family. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 1982, roč. 14, s. 110–121.

GUBRIUM, J. F., HOLSTEIN, J. A., MARVASTI A. B. & MCKINNEY, K. D. (eds.). *The Sage handbook of interview research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2012.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

CHARLESWORTH, R. et al. Young children's concept of family: Cognitive development level, gender, and ethnic comparisons. *Journal of Social Studies Research*, 1989, roč. 13, č. 1, s. 15–27.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007.

KLENKOVÁ, J. & KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2005.

KREKULA, C. *The concept of family from the children's perspective*. CFR session. International Sociological Association XVth Congress, Brisbane, Australia, 2002.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001.

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998.

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.

LOSEKE, D. R. *Methodological thinking: basic principles of social research design*. SAGE Publications, 2013.

MANN, B. J., BORDUIN, C. M., CONE, L. T., BORDUIN, B. J. & SYLVESTER, C. E. Children's concepts of the family. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1992, roč. 31, č. 3, s. 478–82.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993.

MERTIN, V. & GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003.

MORROW, V. *Understanding families: Children's perspectives*. London: National Children's Bureau, 1998.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2002.

PIAGET, J. & INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2007.

ŘÍČAN, J. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.

STRAUSS, A. L. & CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999.

ŠKODA, J. & DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. & SLAVÍK, M. Výzkum dětských pojetí rozpadu rodiny u žáků základní školy praktické. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. [CD-ROM] Plzeň: Západočeská univerzita, 2006.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012.

Summary:

FAMILY PICTURE IN THE MIND OF PRE-SCHOOL CHILD AND ITS GRASPIING BY WORDS

In the Czech context of humanities, there is no systematic examination that would target the children's family preconceptions. Therefore, we have chosen to approach this issue from the standpoint of cognitive and developmental psychology and also foreign studies of children's understanding of the family caried out to date. The second part of the text is a report on the first Czech qualitative survey undertaken in the field of children's family preconceptions.

The aim of this paper is to identify and describe in detail the way of pre-schooler's understanding of the concepts of mother, father and family, and the mechanism of their formation, as well as style of using them by preschool children, depending on the developmental stage. We want to contribute to better understanding of the words used by preschool children while reflecting their mental images of mother and father and families. We want to make adults more knowledgeable when communicating with little children about their immediate social surroundings.

Key words:

children conception, preconcept, mother, father, family, preschool child, research

Kontakt:

PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.
Ústav bohemistiky a knihovnictví
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Slezská univerzita v Opavě
katerina.homolova@fpf.slu.cz

OPOMÍJENÁ VÝCHOVA K HLASU A ŘEČI

Pavlína KULDANOVÁ

Při pohledu do kurikulárních dokumentů pro základní a střední vzdělávání[17] a do různých didaktik mateřského jazyka[18] zjistíme, že v nich jsou jako nedílná součást vzdělávacího oboru český jazyk a literatura uvedeny prvky řečové a hlasové výchovy. Porovnáme-li však uváděné očekávané výstupy a učivo z těchto pramenů s reálnou vyučovací praxí a skutečnými dovednostmi žáků v těchto oblastech, zjistíme velký rozpor – tento nesoulad mezi proklamovaným a faktickým stavem dokládají naše zkušenosti z výuky studentů různých oborů na PdF OU i sondy do výuky na základních školách v ostravském regionu. Pokusím se o nastíněném problému stručně uvažovat v této posloupnosti:

1. mluvený projev každého zdravého jedince má mít jisté náležitosti (kvality), jimž se má naučit ve škole; 2. proč to tak má být?; 3. proč tomu tak není?; 4. lze tento stav změnit?

ad1) Žádoucí stav

Kultivování mluveného projevu žáků, jeden z cílů jazykové a komunikační výchovy v rámci vzdělávacího oboru český jazyk a literatura na základních školách, přispívá k celkové kultivaci osobnosti žáka, proto by nemělo stát na okraji zájmu učitelů. Řečová výchova v sobě zahrnuje aspekt zvukový, gramatický, stylizační i komunikačně funkční. Vzhledem ke svému vlastnímu odbornému zaměření zde zmíním zejm. prvky zvukové, které jsou (podle mých doposud učiněných výzkumných šetření) ve výuce nejvíce zanedbávány.

Žáci od nejnižších ročníků mají být postupně vedeni ke správné práci s hlasem, jež předpokládá zvládnutí dechové techniky (těmito dovednostmi se současně zabývá i obor hudební výchova, zejm. ve vokálních činnostech), k bezchybné artikulaci hlásek a ortoepické výslovnosti, k náležitému kladení slovního i větného přízvuku, k logickému členění svých projevů, k uvědomělému užívání modulačních prostředků – správné intonace, přiměřeného tempa a hlasitosti; mají být poučeni také o specifických nářečních jevech (zejm. zvukových) svého regionu. Mají se naučit nahlas výrazně číst. Jsou seznámeni s různými komunikačními funkcemi výpovědí a jsou vedeni k užívání odpovídajících jazykových prostředků (včetně prostředků prozodických) vzhledem k těmto funkcím.

Jsem přesvědčena, že těmto dovednostem nás má skutečně učit základní škola, která je v této oblasti nezastupitelná, nelze na tuto její úlohu rezignovat či se jí nepoučeně nebo alibisticky vyhýbat.

ad2) Proč je tento stav žádoucí?

„Umět mluvit“ patří k všeobecnému vzdělání, k základním dovednostem každého člověka. Již kdysi to trefně zformuloval J. A. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské: „To, čím se člověk od hovad dělí, jest rozum a řeč (první to pro vlastní svou potřebu, druhé pro bližní maje); protož o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak mysl a z mysli jdoucí všech

[17] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013.; *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha: VÚP, 2007.; školní vzdělávací programy základních škol a gymnázií z ostravského regionu.

[18] Viz např. tituly: BRABCOVÁ, R. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy.* Praha: SPN, 1990.; ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování.* Praha: SPN, 1998.; ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.; ZÍTKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku ZŠ.* Brno: PdF MU, 2004.

oudů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“[19] Mluvit vybroušeným jazykem by tedy podle Komenského měli všichni jeho uživatelé a já tento názor považuji za opodstatněný i dnes. Dobré základy ze základní školy poslouží každému člověku v dennodenní komunikaci veřejné i neveřejné, oficiální i neoficiální k tomu, aby se bez jakýchkoli zádrhelů dorozuměl se svým okolím. Pouze na vybudovaných základech mohou dále své „umění mluvit“ rozvíjet řečoví profesionálové, na něž jsou kladeny zvýšené nároky v používání hlasu, jazyka a řeči – bez kvalitních základů z dětství se však v dospělosti obtížně dobudovává nosný, uchu lahodící hlas a jasná, zřetelná, srozumitelná řeč bez defektních prvků.

Doložit to mohu nejen vlastními poznatky z výuky studentů různých oborů na naší fakultě, ale také dlouhodobým sledováním úrovně mluvených projevů učitelů mateřských a základních škol, pracovníků veřejnoprávních rozhlasových a televizních stanic, či těsnější osobní spoluprací s redaktory a moderátory ostravského studia ČT a herci činohry Národního divadla moravskoslezského – u všech těchto skupin mluvčích (nejen začínajících, ale i již zavedených profesionálů z oblasti mediální, herecké i učitelské) je potřeba zdokonalovat či dokonce teprve začít budovat dovednosti, jež by měly být zautomatizované od doby základní školní docházky: práci s hlasem a dechem, prozodické prostředky řeči, zvláště intonaci, tempo a princip logického frázování a přízvukování, i bezchybnou artikulaci (zvl. samohlásek, ovšem i některých souhlásek a hláskových seskupení); pouze u herců se nevyskytují výrazné logopedické vady a většinou ani problémy s tvorbou hlasu.

Podrobněji se zastavím u studentů naší fakulty. Za velkou chybu považuji fakt, že před několika lety byla zrušena povinnost podrobit se logopedickému a foniatrickému vyšetření pro uchazeče o učitelské obory; přestože jsem před tímto krokem narážela na to, že ne vždy měla tato vyšetření dobrou vypovídací hodnotu (často proběhla pouze formálně, neodhalila nedostatky, které odhalit měla), poskytovala studentům (a fakultě) informaci o kvalitě jejich výslovnosti, celkové řečové produkci a také o tom, zda je jejich hlasový orgán schopen vydržet velkou hlasovou zátěž spojenou s učitelskou profesí. Dnes našim uchazečům tato informace chybí a po přijetí do studia a prvních hodinách věnovaných kultuře řeči teprve zjišťují, že nějaký problém, mnohdy dosti velký, v této oblasti mají (hodnocením mluveného projevu však na naší katedře projdou pouze studenti oboru český jazyk, učitelství pro 1. st. ZŠ a učitelství pro mateřské školy, nikoli budoucí pedagogové všech aprobací).

Stručně zde shrnu nejčastěji zjištěné nedostatky v mluvě našich studentů:

výslovnostní vady (lambdacismus /dlouhodobě nejrozšířenější vada/, sigmatismus, rotacismus bohemicus, rotacismus); nářečně ovlivněná výslovnost samohlásek a hláskových seskupení; projevy artikulační ledabylosti;

nezvládnuté prozodické prostředky (zejména intonace, frázování, tempo řeči, logický a někdy i slovní přízvuk); podrobněji řečeno: neuplatňování logického členění řeči – čtení podle interpunkčních znamének, ne podle smyslu (pauzy „na čárkách“), příp. nenáležité pauzy v důsledku nezvládnuté dechové techniky; v pauzách nekoncových i na koncích výpovědí užívána nesprávná intonace (nenáležitá stoupavá intonace na koncích významových celků, tedy antikadence místo kadence či polokadence, nebo klesavá ukončující kadence místo polokadence; chybějící povědomí o odlišných intonačních průbězích vět s otázkovou platností – u otázek zjišťovacích a doplňovacích); slovní přízvuk bývá často posunován na předposlední slabiku slov u studentů pocházejících ze slezské nářeční oblasti; neznalost ortoepických pravidel o přízvukování předložek, stejně jako práce s logickými přízvuky (bývají umísťovány

[19] KOMENSKÝ, J. A. Informatorium školy mateřské. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek I. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 317.

na významově nesprávná slova, někdy zcela chybí, jindy jsou užívány nadbytečně);

problémy s tvořením hlasu a dechovou technikou, u některých studentů dokonce hlas poškozený; celková modulace hlasu nepropracovaná, nefunkční, neumějí účelně měnit tempo a dynamiku podle smyslu textu.

Téměř u všech studentů slyšíme vycpávková slova a hezitační zvuky. Studenti mnohdy ani po přípravě (s použitím značek pro pauzy, logické přízvuky a intonaci) nedokáží přečíst text plynule, bez pazvuků, se správně umístěnými pauzami, větnými přízvuky a náležitou intonací, bez nářečních vlivů (patrných při výslovnosti samohlásek, souhláskových skupin a v melodii řeči), někdy svou mluvenou produkci doprovázejí také nepřirozenou gestikulací nebo mimikou, neodpovídající komunikační situaci. Příčinou jejich nevyhovujícího frázování a modulace je namnoze neporozumění textu – neumějí rozlišit podstatné údaje od nepodstatných, u odborných textů nedokáží informace propojovat, smysluplně s nimi pracovat (a proto je vhodně reprodukovat), při práci s uměleckým textem (a to i dílem určeným pro dětského čtenáře) nejsou schopni bez pomoci proniknout do významové roviny textu, ke zkoušce se často učí zpaměti, používají jen mechanickou paměť, „odhrkávají“ nabiflovaný text bez pochopení obsahu. (Těmito poznámkami se však již dostáváme do oblasti, jež přesahuje zaměření příspěvku.)

ad3) Proč žádoucí stav není?

Na prvním místě mezi možnými důvody je nutno uvést, že chybí společenská poptávka po kvalitních mluvčích – kdyby se v určitých profesích (včetně učitelské) striktně vyžadovala bezchybná řeč, lidé by tomuto požadavku museli vyhovět. Dnes jsou však i u profesionálních mluvčích tolerovány nejrůznější nepřesnosti ve vyjadřování – „prochází jim to“, není na ně vyvíjen tlak.

Odborná příprava učitelů na vysokých školách není v oblasti komunikačních dovedností dostatečná – měli by být mj. lépe školeni v tom, jak vystupovat ve třídě, jak mluvit.

Tito nedostatečně připravení učitelé tak jednak nemohou být pro své žáky dobrými mluvními vzory, jednak nemohou potřebné dovednosti rozvíjet a hodnotit u svých žáků. Někdy však i dobře připravený učitel upustí od činností, které by v této souvislosti provozoval, a to kvůli velkému počtu dětí ve třídě, kvůli nedostatku času.[20]

Důležitým momentem je také motivovanost učitelů, která úzce souvisí s podfinancováním školství; stát nedokáže učitele zaplatit, ani neví, jaké učitele vlastně chce, chybí celková dlouhodobá koncepce školství.

Je však třeba vzít na vědomí i to, jací studenti dnes přicházejí na pedagogické fakulty, jaké střední školy vystudovali, jaký mají všeobecný rozhled, odborné znalosti a dovednosti, jaké jsou jejich celkové předpoklady pro vykonávání pedagogické profese; tomuto stavu pak odpovídá i úroveň absolventů těchto fakult.

ad4) Lze tento stav změnit?

Zaprvé musí vzrůst společenská poptávka po kvalitních mluvních profesionálech.

Stát musí definovat, jakou podobu škol chce mít (a musí jim poskytnout adekvátní finanční prostředky) a jaké chce mít učitele (které by adekvátně zaplatil).[21]

Bezpodmínečná je kvalitní příprava učitelů na vysokých školách, které by produkovaly

[20] Tento fakt dokládají sondy mezi učiteli na základních školách provedené studentkami oboru český jazyk v souvislosti s výzkumy k bakalářským pracím (viz pozn. 22).

[21] Učitelské sbory stárnou, je v nich převaha žen, proto přilákání mladých učitelských osobností je na tom závislé.

všestranně rozvinuté učitelské osobnosti.

Tito kvalitně připravení učitelé by ve své výuce neopomíjeli rozvíjení řečových dovedností žáků; na 1. stupni ZŠ by např. řádně učili zpěvu, recitaci i výraznému čtení, pro rozvoj mluvního hlasu by využívali i prvky výchovy hlasu zpěvního, při vhodných příležitostech by korigovali odchylky v žákovských projevech, na 2. stupni by v tom pokračovali učitelé českého jazyka a hudební výchovy, přičemž současně by všichni učitelé působili jako řečové a hlasové vzory.[22]

Tímto bodem se načrtnutý kruh úvahy uzavírá a naskýtá se otázka: Podaří se přetnout „začarovaný kruh“ kolem opomíjené výchovy k hlasu a řeči?

Abychom na tuto otázku mohli v blízké budoucnosti odpovědět kladně, je potřeba v praxi začít důsledně prosazovat tezi, že ke správnému užívání hlasu a srozumitelné, náležitě modulované a členěné řeči mají být vedeni již žáci na 1. stupni ZŠ, současně poukazovat na to, že ani základní, ani střední školy nevěnují hlasové a řečové výchově potřebnou pozornost, a lépe v těchto dovednostech vzdělávat budoucí učitele na vysokých školách.[23]

(Text byl ve zkrácené podobě přednesen na mezinárodní vědecké konferenci „Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka“, konané na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci dne 15. 10. 2015.)

Kontakt:

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Pavlina.Kuldanova@osu.cz

[22] Některé studentky oboru český jazyk si během praxí a výzkumů spojených s vypracováním bakalářské nebo diplomové práce vyzkoušely, že zařazování cvičení na rozvoj mluvního a zpěvního hlasu je smysluplné a i pro žáky na 2. stupni ZŠ zajímavé; viz např. vysokoškolské kvalifikační práce vzniklé pod vedením autorky tohoto článku: BLOUDKOVÁ, K. *Výuka zvukové stránky v hodinách českého jazyka*. Diplomová práce. PdF OU Ostrava, 2013.; ONDERKOVÁ, T. *Hlasová výchova dětí staršího školního věku*. Bakalářská práce. PdF OU, Ostrava, 2015.; ŘAČÁKOVÁ, Š. *Výchova k hlasu a řeči ve školním prostředí*. Diplomová práce. PdF OU Ostrava, 2013.

[23] Aby učitel sám byl nositelem bezchybné mluvy a libozvučného hlasu a aby mohl žáky k těmto kvalitám také dovést, musí být v této oblasti dobře vzdělán a musí umět prvky výchovy k hlasu a řeči účelně zařadit do výuky. Musí mít zdravý hlasový orgán, dobře zvládnutou dechovou a hlasovou techniku, správnou artikulaci (výslovnost bez vad a nářečních vlivů), dobré jazykové znalosti (zejm. z oblasti gramatiky, fonetiky, ortoepie) a schopnost výstižného vyjadřování (užívání vhodných jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci i logickou kompozici).

MALÉ OHLÉDNUTÍ ZA LITERÁRNÍ TVORBOU PRO DĚTI A MLÁDEŽ Z LET 2014 A 2015

Ivana GEJGUŠOVÁ

V uplynulých dvou letech se na knihkupeckých pultech opět objevila celá řada rozmanitých titulů určených dětským čtenářům. Letopočty končící čtrnáctkou a patnáctkou podnítily zájem o literární zpracování významných historických událostí, jejichž výročí jsou s nimi spojená, nejprve sté výročí vypuknutí první světové války a v následujícím roce sedmdesáté výročí ukončení druhého světového konfliktu.

Na bojiště první světové války, zvláště na východní frontu, přivádí čtenáře obsáhlá komiksová publikace věnovaná dlouho opomíjeným legiím *Stopa legionáře* M. Kociána a Z. Ležáka (Argo, 2014). Autoři v ní soustředili množství slovem a zvláště obrazem detailně zprostředkovaných informací o politickém dění v letech 1914 až 1921, o válečných operacích, na nichž se podíleli českoslovenští legionáři, i o zákulisních jednáních vedoucích k vzniku samostatného Československa. Jediným fiktivním prvkem je nezvyklá dvojice vypravěčů – dialog poručíka Fandy a klisny Kyry o zobrazených událostech pomáhá čtenářům porozumět ne vždy známým souvislostem.

Zájem o uvedený titul vedl k vydání pokračování pod názvem *Stopa legionáře II.* Obsahuje životopisy dvaceti legionářů, které zachycují i jejich poválečné osudy a časté zapojení do protifašistického odboje za druhé světové války.

Oba komiksy odpovídají svým rozsahem a náročností spíše vyspělejšímu, v českých novodobých dějinách se orientujícímu čtenáři, jsou však jistě využitelné také ve výuce dějepisu v posledních ročnících základních škol a na středních školách.

Druhý světový válečný konflikt přibližuje mladým čtenářům několik překladových titulů. V roce 2013 se čeští čtenáři poprvé setkali s tvorbou polsko-izraelského, hebrejsky píšícího autora Uri Orleva (vlastním jménem Jerzy Henryk Orlowski). Orlev se narodil v roce 1931 ve Varšavě, napsal víc než třicet knih pro děti, z nichž sedm je inspirováno válkou a těží z autentických prožitků tvůrce.

Hlavním motivem obou románů vydaných u nás nakladatelstvím Práh – *Ostrov v Ptačí ulici* (2013) a *Běž, chlapče, běž* (2014) – je samota, opuštěnost, izolace, ztráta jistot. Dětští protagonisté obou příběhů ztrácejí ve válečné vřavě celou rodinu, sami se probíjejí nelidskými podmínkami a věří nejen v přežití, ale i v opětovné setkání s nejbližšími. Hrdina první knihy čeká celé týdny na návrat svého otce ve zpola zničeném, opuštěném domě varšavského ghetta, v druhém příběhu se snaží osamělý židovský chlapec přežít ve volné přírodě a v prostředí válečného venkova. Texty oslovují svou autenticitou, odzbrojující přímočarostí, mají sílu vyvolat silný emocionální zážitek.

Deset let po vydání v Nizozemí nabídlo nakladatelství Triáda českým zájemcům komiks *Rodinné tajemství* (2015) Erica Heuvela. Autor v něm paralelně sledoval osudy dvou kamarádek Heleny a Ester a jejich rodin, které byly rozvráceny válečnými událostmi. Rodina Ester utekla do Nizozemí z Německa po nástupu Hitlera k moci s nadějí, že konečně najde bezpečné místo k životu. Jejich židovský původ je však dostihl i tady a rodiče i děti skočili v transportu. Ani osudy Heleniny rodiny nebyly idylické, otec a jeden ze synů

kolaborovali s režimem, matka zvolila naopak pasivní odpor a Helena s mladším bratrem se zapojili do odboje. Po válce se rodiče definitivně rozešli.

Text je zatížen faktografií, zprostředkovává dětskému příjemci množství informací o stavu země v době války. Autor se snažil oslabit edukační charakter knihy – o osudech obou dívek nechal vypravovat již zestárlou Helenu, která se o vzpomínky na kamarádku Ester dělí se svým malým vnukem, proto příběh dovedl do šťastného konce, uzavřel ho setkáním obou žen, které o svých poválečných osudech neměly informace a v opětovné setkání už nevěřily.

V roce 2015 jsme si připomněli také šestisté výročí upálení Jana Husa. Tuto slavnou osobnost českých dějin se snaží opakovaně přiblížit dětským čtenářům spisovatelka Klára Smolíková a ilustrátor Jan Smolík. Již v roce 2012 vyšla v Albatrosu kniha *Husité,* letos *Husův dům,* tituly určené čtenářům mladšího školního věku. V obou bohatě ilustrovaných publikacích s komiksovými prvky využila autorka dětské postavy v roli průvodců při cestách do české minulosti, pohled na historické dění očima dětí (a v *Husově domě* se k nim připojí i mluvící husa) umožňuje sdělovat řadu informací formou, která zaujme a nenásilně poučí. O totéž se K. Smolíková pokouší v letos vydané knize *H.U.S. – Hus úplně světovej* (Kalich, 2015), určené dospívajícím čtenářům. V tomto případě se autorka snažila vyhnout nežádoucí didaktičnosti tím, že do pátrání po osudech významného kazatele zapojila gymnazistu Petra s jeho spolužáky a Husovy postoje konfrontovala s aktuálními problémy Petrovy rodiny.

Tvorba pro dětské čtenáře reflektuje také aktuální problémy současné společnosti, pozornost tvůrců se zaměřuje na proměny mezilidských vztahů, křehkost rodinného soužití. Rozpad rodiny a reakce dětí na oslabení kontaktů s jedním z rodičů zpracovala Petra Soukupová v próze *Bertík a čmuchadlo* (Host, 2014). Jde o první autorčin titul věnovaný dětským čtenářům po čtveřici próz pro dospělé. Nejspíš se podnětem k rozšíření spektra čtenářů stalo autorčino mateřství. Pod poněkud zavádějícím názvem se skrývá příběh o devítiletém chlapci, který zklamání z rozvodu rodičů a matčina nového vztahu ventiluje agresí vůči svému okolí. Soukupová si i v tvorbě pro děti zachovala svou typickou věcnost a přímočarost vyprávění, schopnost vytvořit psychologicky prokreslené, autentické postavy a vyhnout se sentimentu. Obdobné téma, složité nalézání cesty k otcově nové partnerce a jejím dětem, zobrazila např. Petra Dvořáková v knize *Julie mezi slovy* (Host, 2013).

V obou uplynulých letech se ke čtenářům dostaly nové tituly Miloše Kratochvíla. Autor vydal v roce 2012 poslední díl úspěšné pentalogie *Pachatelé dobrých skutků* a volně na ni navázal knihou *Prázdniny blbce č. 13* (Mladá fronta, 2014). V ní se opět staví na stranu zdánlivě obyčejných, průměrných dětí, které k lítosti rodičů nenosí ze školy jen samé jedničky a nenaplňují cíle, po nichž rodiče toužili, ale sami je naplnit nedokázali.

Jistým překvapením, ale jednoznačně obohacením autorova tvůrčího portfolia je letošní novinka *Zajatci stříbrného slunce* (Triton, 2015). Kratochvíl se vzdal svého typického humoru, hrdinu příběhu předškoláka Marka nechal vstoupit do virtuálního světa, do prostoru nové počítačové hry; Marek se tu setká se svým vrstevníkem Adamem, kterého ve hře jediným kliknutím zabil, a pohybuje se městem, které zničil při postupu z jednoho levelu do druhého. Autor konfrontuje reálné životní situace se zdánlivě snadným ničením a zabíjením na monitorech počítačů a poukazuje na možný dopad virtuálního násilí na dětskou duši.

A na závěr si připomeňme publikaci *2x101 knih pro děti a mládež* (Albatros, 2014) autorského kolektivu vedeného Pavlem Mandysem, příručku, jejíž první část představuje výběr z nejvýznamnějších děl světové i české produkce určené pro nejmladší čtenáře, druhá část zahrnuje stěžejní tituly pro čtenáře pubescentního a adolescentního věku. Oba oddíly otevírají

autorské pohádky vzniklé v první polovině 19. století, současnou tvorbu zastupují také knihy českých spisovatelů, např. Ivy Procházkové a Pavla Šruta. Nakladatelství Albatros se zasloužilo o vydání potřebného titulu, z něhož můžou mladí čtenáři čerpat inspiraci k četbě i v následujících letech.

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
ivana.gejgusova@osu.cz

(NEJEN) MILOSTNÉ DOPISY JAKO MOTIV SOUČASNÉ LIERATURY PRO DÍVKY

Marcela HRDLIČKOVÁ

V době elektronické komunikace a prakticky okamžitého sdílení obrázků či videí ze soukromého i pracovního života se ručně psané vzkazy a dopisy zdají být neefektivním anachronismem. Nebo projevem nesmírně intimním. Prostorem, do kterého má přístup pouze pisatel sám. Územím, do nějž tvůrce pouští jen úzce vymezený okruh adresátů svých myšlenek a pocitů. A právě motiv tohoto zdánlivě zastaralého způsobu sdělování informací spojuje trojici knih určených primárně dospívajícím dívkám.

Román Jenny Hanové, americké autorky žijící v New Yorku, s neinvenčním názvem *Všem klukům, které jsem milovala* (v angličtině *To All the Boys I've Loved Before*) vydalo v roce 2015 nakladatelství CooBoo. Je založen na banální zápletce. Lara Jean své city vždy vyznává na stránkách dopisů, které nikdy neodešle. Všechna psaní však jednoho dne zmizí a následně se ocitají v rukou původních adresátů, chlapců, o nichž si hrdinka myslela, že je do nich zamilovaná. A mezi objekty jejího zájmu nechybí sestřin bývalý přítel ani školní hvězda Peter. Motiv dopisu je v knize využit jen jako katalyzátor Lařina postupného zjištění, že láska je riskantní podnik, který vyžaduje vlastnost, již dosud postrádala, odvahu.

Kniha Jenny Hanové bohužel nevybočuje z průměru dívčích románů, pro něž je typická nedostatečná psychologizace hrdinky. Autorka sice otevírá hned několik náročných témat (rodinné soužití, narušené nejprve matčinou smrtí a později odchodem nejstaršího dítěte na vysokou školu; odlišnost původního kulturního zázemí rodičů či hledání vlastní identity pubescentů, potažmo adolescentů), ale nedokáže je využít k protagonistčině hlubší charakteristice. Namísto toho se v duchu konvencí triviální žánrové varianty soustředí na plytkou analýzu rozvoje zprvu předstíraného, později skutečného milostného vztahu mezi Larou Jean a Peterem. Otevřený konec bychom mohli pokládat za neobvyklý, avšak v tomto případě představuje most pro druhý díl dilogie (v originále vydaným pod názvem *P. S. I Still Love You*), jehož překlad do češtiny by se měl podle webových stránek nakladatelství CooBoo na našem knižním trhu objevit v roce 2016.

Zmíněné nakladatelství stojí za vydáním i další knihy, která pracuje s motivem neelektronického způsobu sdělování. Americká autorská dvojice Rachel Cohnová a David Levithan, kteří mimo jiné společně napsali zfilmované romány pro adolescenty *Nick a Norah: Až do ochraptění* či *Naomi and Ely's No Kiss List*, je podepsána pod dílem *Dash & Lily: Kniha přání*. Příběh, situovaný do zimního New Yorku, se začne odvíjet v momentě, kdy Dash ve svém oblíbeném knihkupectví v sekci věnované J. D. Salingerovi najde červený zápisník, v němž Lily zanechala několik hádanek. Ty mají jediný cíl – prověřit náhodného nálezce, zda by pro původkyni záhady nebyl vhodným partnerem. Ústřední dvojice, která se střídá ve vypravování, si začne na stránkách sešitu vyměňovat nápovědy k nalezení dalšího vzkazu i niterné úvahy a myšlenky, které se točí zejména kolem jejich pocitu osamělosti. Ten je zapříčiněn jak atmosférou vánočního času, jejž ani jeden netráví se svou rodinou, tak jejich odlišností od vrstevníků. Zmíněný pocit nesouladu s většinou je však spíše deklarovaný než uvěřitelný („Vlastně ani nevím, jak bych to měla udělat, abych se chovala jako mí vrstevníci. Je k tomu nějaký návod? Myslím, že bych si se svými vrstevníky i rozuměla, kdybych se snažila, ale většinou na to prostě nemám náladu.“).

Motiv netradičního dopisování si s neznámým člověkem slouží především ke zvýšení dějového napětí, protože pomáhá přirozeně oddálit dva zásadní momenty každého milostného

příběhu – setkání ústřední dvojice a jejich sblížení. Bohužel se však kvůli svému nadměrnému opakování základní schéma (nález zápisníku – odpověď – umístění sešitu) stává záhy stereotypem, jen výjimečně narušeným jednoduchým dějovým zvratem (neuložení červeného němého posla zpráv na domluvené místo, nečekané či nevydařené shledání).

Nápaditěji s motivem dopisu pracuje německá autorka Charlotte Indenová, narozená v roce 1979. Její dílo *Anna a Anna*, jehož překlad vydalo v roce 2015 nakladatelství Albatros, se soustředí na složité mezilidské vztahy, aniž by na rozdíl od předchozích dvou recenzovaných knih protežovala vztahy milostné. Navzdory tomu, že je určena mladším čtenářům (lze souhlasit s vydavatelovým doporučením pro recipienty od 10 let), vyhýbá se prvoplánovosti a povrchnosti, ale také přehnané jednoduchosti, a to zejména v rovině tematické.

Nejlepší přítel Anny Bloomové Jan se odstěhoval do Amsterodamu a dívka má pocit, že pozbyla svoji důležitou součást. Podobně jako její babička Anna, která přišla nejen o nohu, ale také o svoji životní lásku Henriho, adresáta nikdy neodeslaných dopisů. Představitelky dvou generací rodu Bloomových, které si říkají pirátky, spolu uzavřou dohodu. Pokud Anna mladší napíše Janovi, Anna starší se pokusí kontaktovat Henriho. Epistolární forma, která výrazně převažuje nad chronologickým tektonickým vyprávěním, poskytuje dostatek prostoru i vedlejším postavám, a tak Indenová náročné problémy jako životní ztráty, nenaplněné sny a zklamání nahlíží z několika úhlů.

Navzdory závěru, v němž je recipient konfrontován s jedním z nejnáročnějších témat, se smrtí blízké osoby, se jedná o optimistickou knihu, k čemuž přispívá i hra na pirátky („Piráti […] jsou vždycky jednonozí. Nebo mají jenom jedno oko. Nebo jen jednu ruku. Všechno najednou by samozřejmě bylo moc.“). Metafora piráta, člověka, který přišel o svoji důležitou součást, ale navzdory tomu se odmítá poddat, je navíc podpořena grafickou úpravou obálky i ilustracemi Renaty Horové.

Zatímco elektronická komunikace je pro současné dětské, pubescentní či adolescentní čtenáře zcela běžnou, a tedy nezajímavou, návrat k historicky staršímu, intimnějšímu a adresnějšímu způsobu sdělování informací mohou recipienti vnímat jako projev kreativity či osobitosti postavy. Nicméně zmíněná trojice nedávno vydaných knih dokazuje, že potenciál dopisu či ručně psaného vzkazu jako literárního motivu je mnohem větší. Jen jej autoři nedokáží vždy plně využít.

Kontakt:

Mgr. Marcela Hrdličková
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Marcela.Hrdlickova@osu.cz

VÝZKUM ŘEČI ORIENTOVANÉ NA DÍTĚ

Kamila SEKEROVÁ

Komunikační vztah rodič – dítě je možno považovat za banalitu všedního dne. Ačkoli se jedná o fenomén, s nímž se někteří z nás setkávají dennodenně, podrobnější analýza zaměřená na konkrétní verbální promluvy, které by byly zakotveny v komunikaci rodinného typu, se do centra českého badatelského zájmu zatím nedostala. Z tohoto důvodu byl na léta 2013 až 2015 přijat projekt Studentské grantové soutěže (SGS) s názvem „Identifikace modelů rodinné komunikace prostřednictvím užitých jazykových prostředků“, který probíhal na dvou pracovištích Pedagogické fakulty Ostravské univerzity – na katedře sociální pedagogiky (Mgr. Ondřej Sekera, Ph.D.) a katedře českého jazyka a literatury s didaktikou (Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.).

Ke společenskému jevu, jímž komunikace bezpochyby je, lze přistupovat z pozic různých vědních oborů. Výzkumné šetření bylo proto pojato jako spojení dvou z široké řady možných přístupů, kdy je komunikace vedená mezi rodičem/rodiči a dítětem/dětmi analyzována jednak z pohledu psychosociálního (cíleného na registraci, popis a rozbor nejčastěji se vyskytujících strategií rodinné komunikace), jednak z pohledu široce lingvistického.

Metodologickým východiskem výzkumného šetření se stala analýza komunikace vedené mezi rodičem/rodiči a dítětem/dětmi. Konkrétně byly pořízeny autentické zvukové nahrávky zaznamenávající běžnou rodinnou komunikaci vázanou na specifickou pracovní činnost (např. komunikace během společného stolování, komunikace probíhající během hygieny dětí, při uspávání, komunikace vázaná na hru či na obecně pojatou činnost rodičů a dětí – např. úklid, příprava do školky a školy, výtvarné aktivity apod.).

Na základě detailního fonologického přepisu pořízených audionahrávek byly identifikovány a následně popsány nejčastěji se objevující strategie rodinné komunikace. Pozornost je zaměřena zejména na tzv. satirovské modely (mapující především stresovou komunikaci), přesněji na míru jejich výskytu, na povahu komunikační situace, v níž sehrávají dominantní úlohu apod. Nejsou opomenuty ani faktory, jež průběh rodinné komunikace do značné míry ovlivňují (např. věk dítěte, prostředí, míra stimulace apod.). V další fázi bylo šetření zaměřeno na zjištění, jakými konkrétními jazykovými a nejazykovými prostředky jsou jednotlivé komunikační modely realizovány.

Závěry plynoucí z výzkumu s důrazem na pragmatický aspekt řeči orientované na dítě přinese připravovaná monografie s názvem „Řeč orientovaná na dítě – rodičovské perspektivy a limity“, jejíž vydání je plánováno na jaro 2016.

Kontakt:

Mgr. Kamila Sekerová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Kamila.Sekerova@osu.cz

S HOSTEM Z BRATISLAVY O PSANÍ, PŘEKLÁDÁNÍ A PŮJČOVÁNÍ KNIH

Ivana GEJGUŠOVÁ

(Fotografie převzata z: http://www.zlf.sk/sk/2009/fotogaleria/cesta_kam_jana_benova_juraj_sebesta_a_pavol_rankov/cesta_kam_jana_benova_juraj_sebesta_a_pavol_rankov3)

Po dva listopadové dny – 23. a 24. listopadu 2015 – pobýval na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity vzácný host ze Slovenska – dr. Juraj Šebesta, ředitel bratislavské Mestské knižnice, spisovatel a překladatel.

Jeho poměrně krátký pobyt byl naplněn řadou akcí. Obě dopoledne strávil dr. Šebesta v knihovnách. Nejprve ho přijala ředitelka Univerzitní knihovny Mgr. Daniela Kolářová Jasenská. Přiblížila mu specifika knihovny sloužící studijním potřebám posluchačů nejrůznějších oborů na šesti fakultách a badatelským aktivitám akademiků, provedla ho půjčovnou, studovnami i provozním zázemím knihovny. Seznámení s chodem jednotlivých pracovišť, s realizací rozmanitých aktivit i s plány na zkvalitnění služeb bylo podnětem ke vzájemnému předávání profesních zkušeností.

V úterý dopoledne čekala na dr. Šebestu početná skupina knihovníků a studentů v oddělení pro děti a mládež Knihovny města Ostravy. Beseda byla věnována jak problematice knihoven, jejich roli v procesu vzdělávání a rozvoje čtenářství dětí a mládeže, tak tvůrčím aktivitám našeho hosta.

Po oba dny se dr. Šebesta setkal se studenty bakalářského i navazujícího magisterského studia, kteří se připravují na výkon učitelského povolání. Dr. Šebesta studenty seznámil se svými literárními počátky, oblíbenými spisovateli i uměleckými vzory, představil jim dosud vydané tituly – soubor povídek pro dospělé čtenáře *Triezvenie* a dva romány pro pubescenty

a adolescenty *Keď sa pes smeje* a *Venussha (Ťažký týždeň)*. Poptávka po kvalitních literárních dílech pro dospívající je trvale vysoká, a tak není překvapením, že oba romány byly přeloženy do několika jazyků a že české překlady mají k dispozici i naši čtenáři. Autor je nositelem několika literárních ocenění, on sám za nejcennější považuje Čestný zápis na listinu IBBY za rok 2008.

Obliba autorových knih vedla k jejich divadelním adaptacím a v současné době – snad to nezakřikneme – vzniká podle románu *Keď sa pes smeje* scénář k filmu, na jehož vzniku by se měli podílet slovenští a čeští filmaři. Dokladem vřelého zájmu dr. Šebesty o divadlo jsou také překlady dramat anglických a amerických autorů.

Návštěva dr. Šebesty se setkala s pozitivními ohlasy, jistě utkví v paměti všech zainteresovaných. Snad je i prvním vykročením k dlouhodobé vzájemné spolupráci mezi naší katedrou a bratislavskou knihovnou a k vytvoření platformy pro soustavnou výměnu informací o aktuální literární produkci pro mladé čtenáře v obou zemích.

Pedagogové katedry českého jazyka a literatury s didaktikou se snaží minimálně jednou v roce zprostředkovat studentům setkání s výraznou tvůrčí osobností. Věří, že je to cesta k podněcování trvalého zájmu o kulturu a zvláště literaturu, k profesnímu obohacování budoucích učitelů mateřštiny na základních školách. Krátký, ale intenzivní pobyt bratislavského hosta jistě přispěl k naplnění takto vymezeného cíle.

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
ivana.gejgusova@osu.cz